



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA**  
**INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**JULIANA NASCIMENTO DE ALCÂNTARA**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)**

**2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**JULIANA NASCIMENTO DE ALCÂNTARA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Carla do Nascimento Givigi

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)**

**2019**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

A347p Alcântara, Juliana Nascimento de  
Processos de constituição da criança com deficiência intelectual na educação infantil / Juliana Nascimento de Alcântara ; orientadora Rosana Carla do Nascimento Givigi. – São Cristóvão, SE, 2019.

160 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Incapacidade intelectual. 4. Psicanálise e educação. 5. Educação infantil. I. Givigi, Rosana Carla do Nascimento, orient. II. Título.

CDU 376-056.3



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



**JULIANA NASCIMENTO DE ALCÂNTARA**

**PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA**  
**INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**APROVADA EM:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosana Carla do Nascimento Givigi (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Denise Meyrelles de Jesus  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carla Karnoppi Vasques  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS

---

Prof. Dr. Fabio Zoboli  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dinamara Garcia Feldens  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)**

**2019**

*Aos meus pais, Rejania e Luiz Carlos*

*Pelo cuidado com minha formação e  
por me ensinarem o valor do trabalho.  
O amor de vocês me impulsiona a seguir  
com coragem e resiliência.*

*Dedico este trabalho a vocês,  
pelo sonho sonhado junto,  
por serem meus grandes parceiros na vida.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a direção, coordenação, professores e funcionários da escola em que realizei esta pesquisa, pela acolhida e pelas possibilidades de imersão em campo que me concederam. Minha imensa gratidão às crianças que me receberam com tanto afeto, sorrisos, palavras, trocas sem fim. Um agradecimento especial a Girassol, minha doce menina, que tão generosamente me proporcionou os mais lindos aprendizados que foram mais que estudo acadêmico, tornaram-se ternas lições para a vida. Dos olhares mais doces e dotados de pureza encantadora que meus olhos já viram. Nosso encontro disparou em mim tantas inquietações e tanto desejo que guiaram as linhas que aqui registrei.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, na figura de professores e funcionários, pelo muito que aprendi nesses anos enquanto aluna e pesquisadora.

Aos colegas de turma pelos dias vividos juntos, angústias e sonhos partilhados. Nossas trocas tornaram a jornada um pouco mais leve.

A CAPES pelo auxílio financeiro para realização do processo de doutoramento.

A minha amada orientadora Rosana Givigi, por desde a graduação ser minha maior inspiração e exemplo, me acompanhar, acolher, guiar, pela academia e pela vida. Por todas as linhas de afeto em que tecemos nossa relação, minha doce gratidão. Sempre me emociona pensar sobre minha caminhada junto a você. Obrigada por todas as oportunidades, possibilidades, momentos. Obrigada por tanta vida! Agradeço ainda à sua família, por quem nutro tanto afeto, que sempre me acolheu e ajudou com tanta generosidade e carinho. Um agradecimento especial à minha pequena grande Lila, pois desde a primeira vez que nossos olhares se encontraram experimentei um sentimento tão lindo e tão potente, construímos um doce amor que fez minha vida mais feliz.

Ao professor Renato Izidoro, pelos conhecimentos agregados no momento do exame de qualificação, especialmente pela imersão realizada, trazendo valiosas reflexões e construtos teóricos ao meu estudo.

A professora Denise Meyrelles, pela sua importância em minha formação acadêmica. Me honra tê-la mais uma vez em minha banca de defesa, cedendo gentilmente sua escuta, sua disponibilidade para deixar comigo tantos novos aprendizados, sua presença firme e gentil.

A professora Carla Vasques, por aceitar compor minha banca. Muito me engrandece e agraci sua presença neste momento de construção de conhecimento com a força de sua contribuição.

Aos professores internos, Dinamara Feldens e Fabio Zoboli, pela gentileza com que aceitaram contribuir com meu trabalho, obrigada pela feliz presença de vocês na culminância de meu doutoramento.

Aos meus pares do meu querido grupo de pesquisa GEPELC, por tanto afeto, tantos momentos de aprendizado e amizade ao longo desses anos. Pelo modo que me veem e pela infinidade de bons sentimentos que em mim despertam. Tem tanto de vocês aqui. Em especial a Solano, pela disposição em somar, pelas discussões valiosas e pela sincera e recíproca torcida.

Aos colegas da clínica ELO, pela receptividade com que me acolheram e pela energia que recebo em trabalhar com tanta gente do bem, num elo de afeto e dedicação que nos une.

Aos queridos pacientes e seus familiares, pela confiança depositada, por tanta vida que trazem à minha, não sabem o quanto me entregam, o quanto o que experimentamos juntos nesta troca me engradece.

Aos meus amigos de infância, de colégio, de graduação e de mestrado. Tenho tanta sorte por ter cultivado amizades de uma vida inteira, que trouxeram consigo suas famílias, formando um grande laço de afeto e companheirismo. Aos que foram chegando com o tempo e também trouxeram mais leveza e alegria aos meus dias, minha gratidão.

Aos familiares que se fizeram presentes nessa jornada. Aos meus padrinhos Beto e Sônia, por terem sido fundamentais em minha formação por toda vida. Sou só gratidão e amor. Um agradecimento muito especial a minha tia Sônia e a minha prima Beta, por serem como mãe e irmã para mim, respectivamente. Não tenho palavras para dizer o quanto me enleva termos uma relação de tamanha confiança, respeito, carinho, admiração mútua e tanto amor.

A Sérgio, pelo inesperado encontro que tanto aqueceu e fez festa no meu coração. Nos escolhemos todos os dias. Obrigada por cada dia vivido e partilhado.

Por fim, e por tamanha importância, aos meus pais, Rejania e Luiz Carlos, por serem aqueles em que sempre poderei confiar meus anseios e sonhos. Por serem sempre amparo e incentivo. Saber que tenho vocês me faz seguir com passos mais firmes e com coragem. Obrigada pelo exemplo, nada tem mais força. Esse trabalho também é de vocês e para vocês.

*Sou o intervalo entre meu desejo e aquilo  
que o desejo dos outros fizeram de mim.*

Fernando Pessoa

## RESUMO

Este trabalho analisa o processo de constituição subjetiva da criança com deficiência intelectual no ensino infantil. Sustenta-se no diálogo com os preceitos psicanalíticos circunscritos no âmbito freudo-lacaniano e da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Pensar o lugar da criança com deficiência na escola é emergencial, tendo em vista as dificuldades encontradas em se conceber uma ética do sujeito, tomá-lo como ser de linguagem, irremediavelmente inacabado. Os rótulos diagnósticos crescem como tentativas adoçadas de tamponar a falta. Entende-se que os diagnósticos recebidos ao longo da infância podem esvaziar o sujeito, pois lhe imbricam a história genérica da categoria à qual pertencem. Em se tratando de uma criança denominada como deficiente intelectual há uma ligação ao sintoma do “não aprender”. O estigma do déficit intelectual afasta os educadores da suposição de um sujeito. Supor um sujeito é conceber que essa criança é capaz de desejar. Essa não suposição poderia condenar a criança a um estatuto de objeto. Pelo olhar da Psicanálise, o sujeito do inconsciente se funda na fantasmática parental e a escola entra nesse jogo através na inserção na cultura. Para tanto, o caminho desse trabalho foi discutir sobre a deficiência intelectual por diferentes modelos epistemológicos, com ênfase em Lacan, que discorre sobre o processo de constituição humana. Metodologicamente as bases foram os pressupostos do estudo de caso aliado à pesquisa-intervenção, com uso da técnica de análise dos dados qualitativos da Análise Textual Discursiva (ATD). A pesquisa de campo ocorreu durante o período de maio de 2017 a agosto de 2018 numa escola pública regular do município de Aracaju-Sergipe, acompanhando uma criança de cinco anos do ensino infantil. Os recursos utilizados foram observação, entrevistas abertas e semiestruturadas, intervenção em sala e demais espaços com os alunos e momentos de diálogo com a professora. O diálogo entre as questões teóricas e os dados empíricos possibilitou a análise dos efeitos das práticas e discursos escolares sobre a constituição da criança com deficiência intelectual, desde o âmbito da relação entre os pares até a relação transferencial professor-aluno. Após as análises podem-se fazer os seguintes apontamentos: há uma centralidade do desejo pelo fio transferencial como movimentador do ato pedagógico; o desejo é fundamental na proposição de um espaço simbólico articulado ao real e ao imaginário; desejar o desejo do Outro implica o desabrochar de um espaço para construção das aprendizagens; a estruturação da singularidade da criança com deficiência intelectual só poderá acontecer a partir da suposição de um sujeito para além do diagnóstico estabelecido, compreendendo a impossibilidade da transmissão sem falta, pela necessidade de instauração do complexo de castração. Conclui-se que as inscrições primordiais parentais poderão ser reeditadas na escola pelo laço da transferência que se produz quando o desejo de saber do aluno se liga à pessoa do professor, tendo na castração não uma operação edípica, mas antes disso, uma operação de inscrição na linguagem.

Palavras-chave: Constituição do sujeito. Deficiência Intelectual. Psicanálise. Educação Infantil. Inclusão escolar.

## ABSTRACT

This work analyzes the process of subjective constitution of the child with intellectual disability in the teaching of children. It is based on the dialogue with the psychoanalytic precepts circumscribed in Freudo-Lacanian scope and special education in the perspective of inclusive education. To think about the place of the disabled child in school is an emergency, considering the difficulties encountered in conceiving an ethics of the subject, to take it as a being of language, hopelessly unfinished. Diagnostic labels grow as sick attempts to buffer the fault. It is understood that the diagnoses received during childhood can empty the subject, because they interweave the generic history of the category to which they belong. In the case of a child called intellectual deficient, there is a connection to the "not learning" symptom. The stigma of intellectual deficit pushes educators away from the assumption of a subject. To assume a subject is to conceive that this child is capable of desire. This no assumption could condemn the child to a status of object. From the perspective of Psychoanalysis, the subject of the unconscious is based on the phantasmatic parental and the school enters this game through the insertion in the culture. For this, the path of this work was to discuss intellectual deficiency by different epistemological models, with emphasis on Lacan, which discusses the process of human constitution. Methodologically the bases were the assumptions of the case study allied to the intervention research, using the technique of analysis of the qualitative data of the Discursive Textual Analysis (DTA). Field research took place during the period from May 2017 to August 2018 at a regular public school in the municipality of Aracaju-Sergipe, accompanying a five-year-old child in early childhood education. The resources used were observation, open and semi-structured interviews, classroom intervention and other spaces with students and moments of dialogue with the teacher. The dialogue between theoretical questions and empirical data made it possible to analyze the effects of school practices and discourses on the constitution of the child with intellectual disability, from the peer relationship to the teacher-student transference relationship. After the analyzes the following notes can be made: there is a centrality of the desire for the transferential wire as a mover of the pedagogical act; the desire is fundamental in the proposition of a symbolic space articulated to the real and the imaginary; desiring the Other's desire implies the emergence of a space for the construction of learning; the structuring of the uniqueness of the child with intellectual disability can only occur from the assumption of a subject beyond the established diagnosis, understanding the impossibility of transmission without failure, due to the need to establish the castration complex. It is concluded that the primordial parental inscriptions can be reedited in the school by the bond of the transference that takes place when the student's desire to know is linked to the person of the teacher, having in the castration not an Oedipal operation, but before that, an operation of inscription in language.

Keywords: Constitution of the subject. Intellectual Disability. Psychoanalysis. Child education. School inclusion.

## RESUMEN

Este trabajo analiza el proceso de constitución subjetiva del niño con discapacidad intelectual en la enseñanza infantil. Se sostiene en el diálogo con los preceptos psicoanalíticos circunscritos en el ámbito freudo-lacaniano y de la educación especial en la perspectiva de la educación inclusiva. Pensar el lugar del niño con discapacidad en la escuela es emergente, teniendo en vista las dificultades encontradas en concebir una ética del sujeto, tomarlo como ser de lenguaje, irremediablemente inacabado. Las etiquetas de diagnóstico crecen como intentos enfermizos de taponar la falta. Se entiende que los diagnósticos recibidos a lo largo de la infancia pueden vaciar al sujeto, pues le imbrican la historia genérica de la categoría a la que pertenecen. En lo que se refiere a un niño denominada como deficiente intelectual hay una conexión al síntoma del "no aprender". El estigma del déficit intelectual aleja a los educadores de la suposición de un sujeto. Suponer un sujeto es concebir que ese niño es capaz de desear. Esta no suposición podría condenar al niño a un estatuto de objeto. Por la mirada del psicoanálisis, el sujeto del inconsciente se funda en la fantasmática parental y la escuela entra en ese juego a través de la inserción en la cultura. Para ello, el camino de ese trabajo fue discutir sobre la deficiencia intelectual por diferentes modelos epistemológicos, con énfasis en Lacan, que discurre sobre el proceso de constitución humana. Metodológicamente las bases fueron los supuestos del estudio de caso aliado a la investigación-intervención, con uso de la técnica de análisis de los datos cualitativos del Análisis textual Discursivo (ATD). La investigación de campo ocurrió durante el período de mayo de 2017 a agosto de 2018 en una escuela pública regular del municipio de Aracaju-Sergipe, acompañando a un niño de cinco años de la enseñanza infantil. Los recursos utilizados fueron observación, entrevistas abiertas y semiestructuradas, intervención en sala y demás espacios con los alumnos y momentos de diálogo con la profesora. El diálogo entre las cuestiones teóricas y los datos empíricos posibilitó el análisis de los efectos de las prácticas y discursos escolares sobre la constitución del niño con discapacidad intelectual, desde el ámbito de la relación entre los pares hasta la relación transferencial profesor-alumno. Después de los análisis se pueden hacer los siguientes apuntes: hay una centralidad del deseo por el hilo transferencial como impulsor del acto pedagógico; el deseo es fundamental en la proposición de un espacio simbólico articulado al real y al imaginario; desear el deseo del Otro implica el desabrochar de un espacio para la construcción de los aprendizajes; la estructuración de la singularidad del niño con discapacidad intelectual sólo puede ocurrir a partir de la suposición de un sujeto más allá del diagnóstico establecido, comprendiendo la imposibilidad de la transmisión sin falta, por la necesidad de instauración del complejo de castración. Se concluye que las inscripciones primordiales parentales podrán ser reeditadas en la escuela por el lazo de la transferencia que se produce cuando el deseo de saber del alumno se conecta a la persona del profesor, teniendo en la castración no una operación edípica, sino más bien una operación de inscripción en el lenguaje.

Palabras clave: Constitución del sujeto. Deficiencia intelectual. Psicoanálisis. Educación Infantil. Inclusión escolar.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DOS PRIMEIROS MODELOS EPISTEMOLÓGICOS AOS MANUAIS EM TEMPOS DE DOMINÂNCIA DAS NEUROCIÊNCIAS .....</b>	<b>23</b>
2.1 Notas preliminares sobre a gênese na Deficiência Intelectual em termos deficitários: entre a psiquiatria e a pedagogia.....	23
2.2 A deficiência intelectual nos dias atuais: Os manuais diagnósticos .....	27
<b>3 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO.....</b>	<b>35</b>
3.1 O prelúdio da constituição subjetiva: O Estádio do Espelho pelo prisma lacaniano.	35
3.2 Do Complexo de Édipo às estruturas clínicas: a castração como verdadeira máquina de subjetivação.....	52
3.3 Sobre a constituição do sujeito atravessado pelo signo da deficiência: algumas considerações acerca da deficiência (“debilidade”) intelectual.....	63
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>73</b>
4.1 Delineamento da pesquisa.....	73
4.2 Campo de Pesquisa.....	75
4.3 Sujeitos da pesquisa.....	78
4.4 Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	82
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>91</b>
<b>5. 1 A rede de significantes: a relação com o Outro.....</b>	<b>91</b>
5.1.1 O caleidoscópio dos discursos e o circuito dos afetos: A criança na voz da escola.....	91
5.1.2 As vicissitudes do desejo e a interação com os pares.....	98
5.1.3 O sujeito falado... fala?.....	105
<b>5.2 A criança com deficiência intelectual e sua constituição enquanto sujeito desejante.....</b>	<b>110</b>
5.2.1 A deficiência e o sintoma do “não-aprender”.....	110

5.2.2 A relação professor-aluno - Ensinar desejar: (im)possível?.....	116
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>138</b>
REFERÊNCIAS.....	154

## 1 INTRODUÇÃO

*“Não há futuro em perspectiva. Há apenas um tempo presente que urge realizar, fazer-se ato. Uma experiência de tensão que impulsiona. Tensão que é estimulante, que empurra e que faz escrever. Visando ao conhecimento preciso, ela suporta, porém, algo do desconhecido, contém imprecisões. Ela se faz acompanhar de uma estranha certeza de que algo se mostrará. [...] O impulso é de escrever, único meio pelo qual o desejo se explicita, o pensamento se formula e a alma se aquieta. É o momento em que parece que o movimento físico de andar parece ter o poder de embaralhar as “ideias” ou melhor dizendo, as protoideias. Fração de segundo e “eternidade”. “*

*Vera Lúcia Colucci em “Impulsão para a escrita: o que Freud nos ensina sobre fazer uma tese”*

Nesse processo de doutoramento recebi, logo de início, um livro de minha orientadora chamado “A bússola do escrever”, penso que a fim de me inspirar mais sobre essas andanças infinitas pela escrita acadêmica, agora num momento um pouco mais amadurecido. Eis que me deparo lendo o sumário com o texto que faço menção no trecho acima recortado. Não houve dúvidas: comecei minha imersão pelo último texto da obra e receio que tenha sido posto neste lugar para fechar de forma inspiradora o livro. Teria feito o mesmo.

Essa leitura me levou a tantas outras. Uma delas me levou a Bachelard (1884 – 1962), poeta, filósofo e epistemólogo francês que se debruçou sobre questões concernentes à filosofia da ciência. Apesar de ter sido um crítico da psicanálise freudiana, apontou que ela nos ajuda a pensar o conhecimento como fruto de um processo em que contam o desejo e o devaneio, além de apontar o caráter discursivo da ciência. Acredito que a fonte principal desse processo de elaboração de pensamento está para além do trabalho intelectual com categorias lógicas: reside na história singular que carregamos, nos registros psíquicas que requerem elaboração. Estão aí as marcas da autoria irremediavelmente descendente do desejo.

Nesse processo de autoria encontrei-me por entre as vias da psicanálise, em especial a lacaniana e outras leituras mais contemporâneas, com campos interrelacionados como a Linguística, a Antropologia e a Filosofia, personificados em figuras como Saussure, Jakobson, Lévi-Strauss... Mas também foi um caminho de desencontros. A construção do conhecimento nos leva a lugares inimagináveis, tantos deles dentro de nós mesmos. Descobrimos, visitamos e revisitamos espaços. Deparamo-nos com armadilhas do nosso desejo com as quais não gostaríamos, sequer sabíamos da existência. Tecemos (des)caminhos. Mas é somente via tencionamento de questões, desconstruções, aprofundamentos, que a alma

se aquieta. E crendo “na estranha certeza de que algo se mostrará” tudo nessa caminhada virou “fração de segundo e eternidade”.

A Psicanálise acabou se tornando dos principais fios condutores do meu trabalho em virtude de um desejo despertado há muito em mim. Na minha graduação em Fonoaudiologia tive o privilégio de, em meio a tantas práticas e estudos teóricos inundados de vieses comportamentais e cognitivistas, conhecer “uma” linguagem – área pela qual entrei no curso e certifiquei-me dia após dia desse nosso enlace - que sábia e poderosamente admite que somos seres de linguagem, que linguagem é construção, e que essa construção transcende os limites da consciência e desvela-se por uma malha inconsciente que subjaz a nossa constituição subjetiva.

Desta forma, contemplei o encontro Fonoaudiologia e Psicanálise durante meu percurso acadêmico com sutileza, sem grande aprofundamento, mas com um desejo latente de um dia enveredar por essas trilhas, talvez com um pouco mais de chão percorrido. Um grande desafio.

[...] enquanto um determinado ponto de vista não se torna universalmente aceito, quanto maior a pluralidade de esquemas teóricos explicativos plausíveis, maior será a liberdade com a qual o cientista terá que trabalhar os objetivos que tem em vista. A pluralidade de explicações é sempre preferível a um dogmatismo despótico e unitário: unanimidade de opinião pode ser adequada para uma igreja, para vítimas temerosas ou ambiciosas de algum mito (antigo ou moderno) ou para os fracos e conformados seguidores de algum tirano. A variedade de opiniões é necessária para o conhecimento objetivo. (FEYERABEND, 1988, P. 57).

Sempre me impressionou e incomodou a superficialidade com que temos tratado o humano em algumas investigações científicas, de modo reducionista, seja nos espaços clínicos, seja nos espaços educacionais. Trabalhando com crianças com deficiência em ambos os espaços me senti provocada a tentar constituir um outro espaço de discussão, traçar outras nuances para buscar entender sob outro prisma de que constituição humana falamos quando há o atravessamento do signo da deficiência.

Nessa trama, o espaço eleito para tal empreitada foi a escola pública regular, tendo em vista ser o lugar por excelência elencado para assumir o paradigma inclusivo e abraçar a escolarização de crianças com deficiência, legitimado via políticas públicas educacionais amplamente promulgadas nos últimos anos como efeito da intensificação de discussões e movimentos internacionais pela democratização do acesso à educação na/pela diversidade.

Aqui no Brasil temos alguns grupos de pesquisa destacados que se propõe a investigações e debruçamentos sobre a articulação entre Educação Especial e Psicanálise, tais como o NUPPEC - Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura, da UFRGS, liderado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carla Karnoppi Vasques, que coordenada o eixo Educação Especial, Psicanálise e Experiência Formativa; e o LEPSI – Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância, num elo institucional entre pesquisadores da USP-UFMG-UFOP-UNIFESP, com nomes como o da Prod<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Machado Kupfer e do Prof. Dr. Rinaldo Voltolini; e algumas investigações científicas elucidativas acontecendo em forma de dissertações e teses, embora não seja ainda uma articulação com produção altamente volumosa, tratando-se de um campo a ser expandido (há mais expressividade na articulação Educação e Psicanálise, com menos força na articulação entre Psicanálise e Educação especial, enquanto modalidade) especialmente pelo caráter subversivo que pode ganhar na contribuição para a educação em tempos onde há supremacia de outros referenciais teóricos. Produzir frestas no que está aparentemente sedimentado pode garantir outros diálogos e novas perspectivas para o que está posto em termos de inclusão da pessoa com deficiência e suas possibilidades de subjetivação.

Nesse sentido, faz-se necessário situar o objeto de estudo dentro da produção acadêmica nacional. Acessando o Banco de Teses e Dissertações da CAPES encontrei poucos trabalhos que contemplam temáticas análogas a minha, com destaque para algum prisma da relação entre Educação (Especial) e Psicanálise, na abordagem na pessoa com deficiência no âmbito escolar, seus efeitos e repercussões, principalmente com recorte mais atual, dos últimos cinco anos. Ficara evidente, ainda, que hoje há uma amplitude de estudos envolvendo a constituição da criança autista pela ótica da psicanálise em comparado ao da criança com deficiência, mais especificamente da criança com deficiência intelectual<sup>1</sup>. Vale ressaltar que a deficiência não é considerada categoria clínica específica, tal como neurose, psicose e perversão o são, como será explorado no capítulo posterior deste trabalho.

A tese de Silva (2014) da USP intitulada “Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes” traz em seu bojo a análise das vicissitudes e contradições que se destacam no processo de implementação da Educação Inclusiva no Brasil, principalmente no que concerne ao retorno revigorado da lógica clássica da Educação

---

<sup>1</sup> É imprescindível ressaltar que a deficiência intelectual não é abordada desta forma pela Psicanálise, no entanto, ela fornece pistas e aparatos para pensá-la a partir da noção freudiana de inibição e da noção de debilidade em Lacan. Para este último, a debilidade se define com uma posição subjetiva e não como quadro psicopatológico catalogado nos manuais diagnósticos e nas classificações que estão em uso na atualidade.

Especial, assim como a supremacia do saber especializado – e seus d(efeitos). Alguns (in)convenientes paradoxos são aprofundados, tais como, a histórica aliança entre Medicina, Psicologia e Pedagogia; a exigência de especialização na formação e atuação do professor inclusivo; o excesso de regulação protocolar nos laços entre professores e alunos, além da exacerbação da parceria entre escola e família. Assim, a principal provocação do trabalho reside na proposição de uma inflexão ao final da tese dessas duas expressões “para todos” e “para cada um”, a fim de provocar a seguinte indagação: Seria possível uma educação que não aniquilasse a singularidade, ou seja, na qual cada um pudesse aparecer e que, ao mesmo tempo, propiciasse um solo comum para todos?

A tese de Mesquita (2017) da UFMG intitulada “Inclusão na impossibilidade da educação: uma proposta de intervenção psicanalítica” parte de questionamentos sobre a possibilidade de uma escola sem exclusão e sobre qual diferença carregaria a marca da impossível da convivência com a diversidade, pois se observa que algumas diferenças apresentadas pelos alunos são aceitáveis, servindo como um laço entre a singularidade do aluno e o social da escola; e outras carregam essa marca, tornando-se um problema na escola. Teve como objetivo investigar a singularidade do sujeito como possibilidade ou impasse à inclusão, remetendo à concepção psicanalítica de sintoma. Dentre as principais conclusões inferiu que é na impossibilidade que se faz inclusão, de forma a se despojar de ideais e interrogar o funcionamento “do que não vai bem”, restituindo o lugar do impossível nas práticas educativas e a possibilidade de inventar propostas para lidar com esse impossível que sempre ressurgem, propondo que a possível supressão da desinserção possa acontecer quando se oferecem meios de intervir sobre o sintoma do sujeito e o sintoma da escola.

Outra produção importante dentro da área consiste na dissertação de Rezende (2013), também da USP, intitulada “Da criança-problema na educação infantil à criança como enigma: uma direção marcada pela Psicanálise” problematizar as diferentes concepções de infância e de educação escolar, passando pela abordagem da Pedagogia e sua interface com Medicina e Psicologia, evidenciando, por outro lado, pela Psicanálise, que no encontro entre o adulto e a criança há uma rachadura por onde se revela o impossível de saber, de controlar, de educar. Assim, o mal-estar gerado nesse (des)encontro, principalmente quando se tratam de crianças que não se encaixam nos moldes ideais, vem gerando diversas iniciativas e metodologias educacionais. Em se tratando do termo “criança problema” discorre que sua origem se situa nos primeiros efeitos da Psicanálise na educação brasileira, se desdobrando em nomenclaturas e classificações variadas que atuam mais na segregação e exclusão que em

seu processo de inclusão escolar. Longe de propor conclusões fechadas, traz a ideia da necessidade de abrir práticas a educação que sigam em direção a uma ética do sujeito, considerando educadores e crianças como seres de linguagem, irremediavelmente incompletos e com uma face enigmática irreduzível a qualquer rótulo diagnóstico.

Desta forma, levando em consideração a escassez nos estudos de enquadres da constituição da criança com deficiência na escola pelas lentes da Psicanálise, torna-se fundamental pensar o lugar dessa criança com deficiência na escola, irrompendo como uma questão emergencial, tendo em vista as dificuldades encontradas em se conceber uma ética do sujeito, tomá-lo como ser de linguagem, inacabado e com uma singularidade irreduzível a qualquer dos infinitos rótulos diagnósticos. Tais rotulações crescem exponencialmente como se fossem tentativas adoecidas de tamponar a falta, de timbrar no indivíduo a marca de uma diferença insuportável aos olhos dos que se julgam “normais”, conferindo nome e culpa ao seu mal-estar.

Logo, eleger o estudo dos processos atuais de constituição da criança com deficiência tomando o espaço coletivo escolar implica pensar o indivíduo num movimento de vida e relações no qual a exclusão ocorre de forma indiscriminada, a partir de estigmatizações e categorizações homogeneizantes que deslocam a inclusão de muitos à margem, tangenciada por um movimento contracorrente de muitos excluídos que teimam pela visibilidade e legitimidade de vivenciar o processo de escolarização, por vezes tão austero e ultrajante.

A engrenagem da escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de participar da constituição do sujeito, seja através das relações entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe os processos de aprendizagem e acesso ao/construção do conhecimento.

De acordo com Aquino (1996) muitas questões, como a intensa indisciplina, seriam sintomas de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro, consistindo num quadro difuso de instabilidade gerado pelo confronto desse novo sujeito histórico e velhas formas institucionais altamente engessadas.

Mesmo em face a todo o aparato teórico-metodológico de que se dispõe, não é possível apreender em totalidade, por assim dizer, a complexidade de cada sujeito. Os pretensos conhecimentos prévios sobre o aluno em virtude de seu diagnóstico médico não eliminam as problemáticas do processo de escolarização e, contrariamente, atuam como entraves ao obliterar a singularidade e, ao produzir o estigma (ainda mais controverso quando

a escola se abre à educação inclusiva), tendem a deslocá-la do processo coletivo, intensamente implicado no processo de constituição da criança como sujeito psíquico, de linguagem.

Há na atualidade uma busca compulsória por parte da escola para que as crianças sejam “laudadas<sup>2</sup>”. Essa necessidade de diagnósticos e explicações para os comportamentos infantis tem dado a tônica nessa época de educação inclusiva, talvez procurando assim diminuir a angústia que sucumbe em relações marcadas pelo desencontro, ora como numa tentativa de nomear o que não tem sentido e parece resistir massivamente aos empenhos educativos, ora como uma espécie de subserviência e dependência históricas do saber educacional ao saber médico, colocando-se em subalternidade frente a não responsabilização pelo fracasso escolar desse alunado.

Um outro reflexo desse movimento é uma busca indiscriminada por modelos a serem seguidos, resposta objetivas e imediatas a questões complexas que se colocam no cotidiano escolar, o que tem levado a uma ação educativa assentada em fazeres homogeneizadores, que anseiam pela normalização, tendo como respaldo um aluno idealizado. São tentativas de capturar e explicar aquilo que escapa ao ideal, surgindo daí uma ilusão de controle sobre esse outro, desconsiderando o que lhe inunda de singular, não havendo espaço para a problematização da diversidade. Preocupa-me, por conseguinte, que efeitos essa concepção da criança com deficiência provoca em seu (im)possível processo constitutivo na escola.

É bem verdade que mesmo as crianças ditas “normais” têm atravessado na escola toda sorte de tensões e dificuldades em seu percurso em virtude de possuímos uma escola contemporânea moldada pelo olhar de outro tempo, num claro hiato entre as verdadeiras demandas da sociedade que temos/somos e do que a escola defasadamente oferece, marcando um descompasso que tem produzido muitos questionamentos quanto a quem essa escola tem servido, com organização e funcionamento tão enraizados em amarras ultrapassadas e que paralisam quanto às possibilidades de práticas inovadoras e novos rearranjos que dialoguem com os processos de subjetivação atuais.

Mais do que isso, a sensação é de que na escola “não há espaço para desejar”, no sentido psicanalítico de conceber. Diante de práticas automatizadas, que tendem a tolher a expressão do alunado, parece que o desejo sucumbe. E como destituir a aprendizagem do desejo de saber se sua simbiose é que alimenta essa engrenagem? Decerto a malha discursiva

---

<sup>2</sup> Neologismo criado para designar uma adjetivação para crianças com laudo médico, ainda que hoje tais crianças estejam amparadas pela legislação quanto ao direito de serem incluídas ainda que não possuam diagnóstico médico conclusivo.

escolar consiste numa importante ferramenta que pode permitir a emergência dos sujeitos ou contribuir para marginalizá-los.

Não há uma natureza da deficiência e sua “realidade objetiva” repousa sobre uma complexa rede de relações e interrelações entre os problemas objetiváveis, as representações e as maneiras de nomear e diagnosticar, que possuem laços significativos com a cultura e a sociedade de sua época, o que nos remete a pensar sobre o discurso pedagógico atual, sua tendência classificatória, buscando adequar métodos à “natureza” e condição do aluno.

Assim, a compreensão embutida nesses apontamentos é de que os diagnósticos recebidos ao longo da infância podem esvaziar o sujeito, pois lhe imbricam a história genérica da categoria à qual pertencem. Uma psicopatologia nosográfica não oferece nada a interpretar, perguntar ou modificar, porque articula dados que têm uma significação biunívoca imóvel (JERUSALINSKY, 2011).

Em se tratando de uma criança denominada como deficiente intelectual temos um quadro arraigado ao sintoma do “não aprender”. O estigma do déficit intelectual traz consigo grande dificuldade por parte dos educadores na suposição de um sujeito. Supor um sujeito é conceber que essa criança é capaz de desejar. Essa não suposição poderia condenar a criança a um estatuto de objeto.

Apesar de haverem inúmeros estudos destinados ao entendimento do “como se aprende” é preciso olhar a questão através de outro prisma, pois há algo fora dessa cena que escapa à técnica. A era do conhecimento em que vivemos, caracterizada pelos avanços da tecnologia que prometem benefícios irrestritos à humanidade, não foi capaz de incidir sobre o alívio do sofrimento humano. Uma grande prova disso é a persistência do “fracasso escolar”, num contingente cada vez maior de evasão, reprovações, “indisciplinados” e os emblemáticos casos dessas crianças que “não aprendem”. Proliferam-se as ofertas de ensino, o saber é comercializado, o ensino passa por um processo de mercantilização, e continuamos não conseguindo atingir àqueles que não aprendem. Passa despercebido algo tão intrínseco ao processo de aprender, mas parece que há muito perdido: o desejo.

Desta forma, as crianças ditas deficientes intelectuais são subjugadas e perpassam por elas interrogações persistentes por parte da família e também da escola. Por parte desta última são lançados cotidianamente: “como não aprendem se ensino exatamente da mesma forma que ensino aos demais que aprendem?”, “como não aprendem se repetem o mesmo tantas vezes?”. Esses são apenas dois exemplos dentre inúmeros enunciados que trazem consigo em

suas entrelinhas a culpabilização do sujeito pela seu “não aprender”, como uma questão orgânica individual que origina o comprometimento no processo de aprendizagem/desenvolvimento/subjetivação.

Parece que no bojo dessas questões residem em si mesmas algumas explicações para problemáticas tomadas como individuais que, no entanto, costumam se dar no coletivo: há uma única forma de ensinar e conceber o conhecimento, revelando uma expectativa de homogeneidade do alunado e uma simplificação do complexo processo de aprender e de se constituir; uma ideia tradicional e pragmática de que a aprendizagem é enviesada unicamente pela repetição como mecanismo de “assimilação” do saber, rejeitando ou invisibilizando a centralidade da capacidade reflexiva dentro dessa construção de conhecimento, denotando que ainda pensamos o processo de escolarização como os primeiros educadores o conceberam, tomando a criança como “tábula rasa”, ser “domesticável”.

Consequentemente, o ensino infantil tem sido claramente afetado por esse modo de entender a educação como “transmissão de conhecimentos”, que muito mais se assemelham a informações, dado que habitualmente não se instaura um processo de construção de fato mediada que leve à autonomia de pensamento. A velha tradição da hierarquia estanque do professor que fala e da criança que ouve, copia e repete continua tendo o seu espaço nas salas de aula. Em que momentos, então, as crianças falam, são escutadas?

Parece que esse lugar de fala não se legitima, não tem validade. Difícil imaginar, portanto, como processos de constituição subjetiva mais prospectivos possam ser despertados. Se para as crianças ditas normais o processo já é emblemático, para as crianças atravessadas pelo signo da deficiência, que se sedimenta pelos discursos circulantes, tal processo consiste num campo minado cujo resultado, comum e fatalmente, levam-nas ao fracasso. Seria possível constituir-se por processos alteritários nesse cenário de hostilidade, de não implicações?

Pelo olhar da Psicanálise, o sujeito do inconsciente se funda na fantasmática parental e a escola entra nesse jogo através na inserção na cultura, que significa fazer “sintoma com o resto da insatisfação, lugar sitiado pela educação e, para se fazer um ser no social, a cultura impõe restrição do gozo<sup>3</sup> e abre possibilidades para o desejo, desejo de saber e ser” (SCORSATO, 2005, p. 30). Assim, ainda de acordo com a autora, podemos inferir que há

---

<sup>3</sup> “Gozo é consequência de falar [...] tem como preço a castração” disse Lacan (2008, p. 157). Segundo Chemama (1995, p. 90) “diferentes relações com a satisfação que um sujeito desejante e falante pode esperar e experimentar, no uso de objeto desejado”.

“um mal-estar maior decorrente de uma exigência de aprender quando este aprender for desarticulado de significações desconsiderando que há um sujeito de desejo”.

Quanto a essas referidas significações, Lacan no Seminário 11 “Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise” afirma que a produção de sentidos a partir do significante não basta, que há uma falha no simbólico, porque não existe uma última palavra ou um sentido final, há uma outra falta que é da ordem da significação onde o sujeito aprende o sentido, porém, questiona a sua significação: qual é o desejo do Outro em relação a mim?

A questão do desejo traz consigo a questão da transferência. Ela pode ser capaz de romper “o muro do abismo existente entre ensinante e aprendente na recorrência ao simbólico, momento que ordena: fale. Ao falar, produz transferência tecida na posição dos lugares ocupados no discurso advindo um sujeito do inconsciente” (SCORSATO, 2005, P. 34). O lugar do professor precisa, portanto, ser ressignificado da figura à função, assumindo o devido lugar do suposto saber, sendo capaz de supor também um sujeito naquela criança que traz a deficiência como sintoma.

O sujeito do inconsciente, em Lacan (1957), é estruturado como uma linguagem regida pela lógica dos significantes que lhe são determinantes, junto do gozo, fazendo-se sujeito de desejo. Assim, se o sujeito do desejo quer saber, não havendo saber sem sujeito de desejo, faz-se necessário resgatar esse desejo, sustentáculo do processo das aprendizagens, da constituição humana. Sem o desejo inconsciente nada se pode saber. Em Lacan, saber e desejo são antinômicos.

Nesse contexto, é a linguagem que institui os laços entre professor e aluno, entre os pares. Nesse sentido, podemos ter uma representação do sujeito que, ao ser interpelado pela alteridade desse outro que opera e o insere no campo da linguagem, o situa como ser de cultura, ser na cultura, um ser sempre inacabado, incompleto, sendo ser sempre aprendente.

Levantando aqui com a ideia de que o caminho para chegar ao saber é desejar saber, indago: De que modo as práticas e discursos escolares afetam o processo de constituição da criança com deficiência intelectual? Como na/pela escola a criança sob o registro da deficiência pode vir a tornar-se sujeito de linguagem? Qual a relação entre desejo e aprendizagem na constituição da criança com deficiência intelectual? Como esse desejo pode ser despertado para tornar as aprendizagens possíveis e significativas e para tornar possível e significativa, por conseguinte, a vida?

A partir desses questionamentos, o estudo aqui proposto teve como objetivo: **Analisar o processo de constituição subjetiva da criança com deficiência intelectual no ensino infantil.**

Para tanto, a construção do percurso desta tese se deu da seguinte forma: este primeiro capítulo introduz o objeto de pesquisa do trabalho, o segundo capítulo traz a deficiência intelectual num recorte temporal dos primeiros modelos epistemológicos, com ênfase sobre o déficit no elo entre psiquiatria e pedagogia, até a abordagem atual concretizada nos manuais diagnósticos.

O segundo capítulo abraça a discussão entoada pela Psicanálise, de Freud a Lacan, com ênfase neste último, no que concerne ao processo de constituição humana, chegando aos compilados sobre tal processo quando sob o registro do signo da deficiência.

O terceiro capítulo discorre sobre o caminho metodológico da pesquisa. Para tanto, seguiu-se os pressupostos do estudo de caso aliado à pesquisa-intervenção, com uso da técnica de análise de dados qualitativos da Análise Textual Discursiva (ATD).

O quarto capítulo traz os resultados e a discussão, destacando o trabalho de campo, com observações, intervenções e efeitos, dividindo-se em duas grandes categorias analíticas levantadas após minucioso estudo das transcrições de entrevistas realizadas entrelaçadas às observações de campo, a saber: a primeira intitulada “A rede de significantes: a relação com o Outro” abriga subdivisões que trazem os dados a partir do lugar da criança na escola, da relação com os pares e da problematização de seu lugar de fala; o segundo intitulado “A criança com deficiência intelectual e sua constituição enquanto sujeito desejante”, trazendo tópicos que discorrem sobre a deficiência e o sintoma do “não aprender” e sobre a relação transferencial professor-aluno no cerne no desejo de aprender.

Por fim, o quinto e último capítulo carrega as considerações finais, com apontamentos e reflexões que destacam o fechamento da implicação de meu debruçamento sobre o objeto de pesquisa, num desfecho conclusivo e, ao mesmo tempo, reticente, propositivo, pois a tessitura em torno da constituição humana, imersa que está numa malha complexa de elementos, nunca cessa de instigar novas/outras tantas infinitas possibilidades.

## 2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DOS PRIMEIROS MODELOS EPISTEMOLÓGICOS AOS MANUAIS EM TEMPOS DE DOMINÂNCIA DAS NEUROCIÊNCIAS

### 2.1 Notas preliminares sobre a gênese na Deficiência Intelectual em termos deficitários: entre a psiquiatria e a pedagogia

Neste capítulo, a proposição consiste em trazer os modos pelos quais a percepção da debilidade numa perspectiva epistêmica apreendem-na como patologia mental em termos majoritariamente deficitários. Há, ainda, a percepção do trato da debilidade mediante a associação entre psiquiatria e pedagogia, deixando à margem o conflito psíquico, sua incursão pelas vias do inconsciente.

As primeiras tentativas de abordagem desta temática, de teorização acerca da debilidade, tiveram efeito direto no discurso da sociedade civil que, ainda hoje, associa o termo à fraqueza ou incapacidade intelectual. A complexa evolução conceitual do termo e das investigações, seja no âmbito psiquiátrico ou no das diversas escolas/filiações no campo da psicologia, aponta ainda para uma alusão a déficit das faculdades mentais em se tratando da debilidade, especialmente em relação as que atingem o âmbito das atividades intelectuais do sujeito.

Assim, como pondera Santiago (2005, p. 2):

[...] desvencilhar-se do que se expressa como inexorável conteúdo deficitário da debilidade mental é uma tarefa vã, se se considera exclusivamente o terreno teórico sobre o qual essa categoria clínica foi, pouco a pouco, sendo constituída. Na realidade, entre a noção clínica de debilidade e o seu núcleo deficitário, existe um tal recobrimento, que se poderia, mesmo, imputar o registro de uma redundância conceitual. Portanto é preciso reconhecer que, ao se procurar identificar as especificidades clínicas próprias à noção de debilidade mental, esbarra-se, sempre, com um elemento deficitário. Na verdade, não há nenhuma categoria clínica advinda da nosologia psiquiátrica que, a exemplo de debilidade mental, encarne tão bem essa aporia epistêmica do déficit.

Poder-se-ia tomar, então, a questão da debilidade sob essa ótica como um distúrbio da inteligência que se refere, desde os primórdios, não a uma patologia funcional, dentro do que se compreende nas classificações psiquiátricas, mas a um comprometimento a nível orgânico, e isso irá reverberar nas descrições futuras dentro do campo. Analiticamente, é possível afirmar que a componente deficitária que atinge a inteligência converge ao viés reducionista

de um elemento uno e compacto que altera a totalidade de funções psíquicas, promovendo que cada uma delas se torne a própria expressão do déficit. Noutras palavras, alterações a nível de consciência, pensamento, linguagem, memória, percepção, afetividade e também uma insuficiência generalizada das atividades cognitivas que vai, inevitavelmente, afetar a performance intelectual desses sujeitos.

Os tratados de psiquiatria infantil publicados no final do século XIX e no início do século XX trazem uma orientação que se desloca da análise dos estados para a análise das doenças e suas causas. A forma adquirida do retardo mental se desdobra, passa a ser considerada a possibilidade da demência precoce, culminando nos estudos das esquizofrenias na infância. Numa outra vertente, a extensa contribuição de Binet e Simon no campo do retardo mental deve ser ressaltada, com sua elaboração de teste de inteligência.

Conforme Santiago (2005) na literatura pedagógica anterior ao século XIX, raramente se encontra uma menção mais explícita à deficiência intelectual. Assim, o que parece articular patologia mental e humanismo é a aplicação sobre o plano médico, pedagógico e psicológico do método experimental e os estudos sobre a origem do saber e sobre a origem da inteligência.

Quanto à essa tendência humanista na psiquiatria clássica a autora afirma que

[...] aparece numa clara contraposição à perspectiva da causalidade mecanicista, aplicada aos estudos das doenças mentais, que, quase sempre, retira consequências negativas, ou nocivas, de um determinado dano orgânico do sistema nervoso. Ao contrário, o humanismo conserva como princípio a ideia de fé no homem. O homem vê-se, então, definido como medida de todas as coisas, sendo, assim, fonte de liberdade, valores e significações. O aspecto inovador da emergência do humanismo, em meados do século XIX, é o abandono de uma concepção da "natureza humana" que designa a presença de uma essência estável, provida de atributos determinados, em proveito daquela que enfatiza a "condição humana", a "liberdade", o "potencial". Nesse caso, prevalece o privilégio sobre o devenir humano e sobre a capacidade que o homem manifesta em agir livremente. Isso faz com que tal tendência, no campo da psiquiatria, se exprima preconizando a ideia do bem, da normalidade e da reversibilidade, em detrimento do aspecto patológico, mórbido e irreversível da loucura (SANTIAGO, 2005, P. 222).

Percebe-se, assim, uma tentativa de tamponar o elemento deficitário dessas patologias, tomando-a como doença congênita, de caráter reversível, sendo capazes de identificar aspectos positivos nos sujeitos que são acometidos pelo déficit intelectual, podendo haver recuperação se submetidos a um trabalho terapêutico específico. Esse critério de

educabilidade na inadaptação intelectual passa a ser contribuição da semiologia e da clínica psiquiátrica para o campo educacional. Esse encontro entre psiquiatria e pedagogia notoriamente promulgado, sobretudo, no início do século XX, circula pela tentativa de recuperação dos sujeitos tidos como alienados através de uma educação especial. Funda-se, então, o que poderíamos chamar de *práxis da pedagogia psiquiátrica*, de cunho iminentemente terapêutico e ortopédico, com incorporação direta do déficit da atividade cognitiva à nomenclatura da debilidade mental, invadido a escola propriamente dita e as ideias da psicologia emergente.

Desta forma, a educação imbui à debilidade, irrevogavelmente, a qualificação de mental, tornando-se uma locução (“debilidade mental”) que legitima o diagnóstico do aluno que apresenta distúrbios/dificuldades de aprendizagem, situando a questão na esfera mental/intelectual inerente ao sujeito e, ainda, elenca as problemáticas concernentes ao desempenho escolar desse aluno. A relação desse aluno com a aprendizagem é, assim, atravessada pelo índice sintomático da debilidade mental. Tão logo a inadaptação aos padrões em voga na escolarização ganha repercussão das classificações das patologias da inteligência, isentando a escola de responsabilização sobre os fenômenos do fracasso escolar.

A debilidade cunha sua marca como categoria clínica autônoma no campo da psiquiatria infantil apenas no início do século XX. No entanto, antes mesmo no século XIX já havia precedentes que participariam dessa evolução semiológica, como feito de forma inaugural por Philippe Pinel – ao tratar do “idiotismo”, como espécie de alienação mental.

Para ele, a dita alienação mental tratava-se de uma doença que caracterizava o espectro dos distúrbios das funções intelectuais, ou, em outras palavras, das funções superiores do sistema nervoso central, alocando-a no âmbito das neuroses cerebrais, distinguidas entre dois tipos etiológicos: uma que é oriundo da abolição da função, outro que é proveniente da perturbação da função. Sua descrição do idiotismo foi imprescindível nas discussões valorativas sobre os estados de deficiência mental ao longo de todo século XIX.

A expressão “debilidade mental” foi forjada em 1909, por Ernest Dupré, a princípio para designar um estado patológico da atividade motora, estendendo ao campo mental uma qualificação que até então se resumia ao físico. Importante ressaltar que a nomenclatura nasce num momento de expansão do período imperial francês, fase de extensão nova, em termos qualitativos, do sistema escolar, marcada por uma ideologia de missão civilizadora que não deixa de ter implicações racistas (BRUNO APUD SANTIAGO, 2005, P. 216). Tal contexto

marcará importância na obra de Alfred Binet, cuja busca visou estabelecer os graus de debilidade mental através da avaliação da competência intelectual dos indivíduos.

A chamada psiquiatria pedagógica experimental cujos entusiastas estavam situados na corrente humanista vai culminar na clássica obra de Binet e Simon, nesse mesmo ano, no âmbito de abordagem psicométrica das crianças anormais.

Deve-se assinalar que, no final do século XIX, as leis de obrigação escolar – apoiadas na ideia de que a escola poderia normalizar a natureza infantil, agitada e heteromorfa da criança – fazem aparecer uma série de casos de alunos de difícil escolarização. Como a ineducabilidade se tornara equivalente à falta de inteligência, essas crianças passam a ser identificadas, de imediato, com o retardo mental. Para esses casos, porém, não é mais o asilo que se apresenta como opção de encaminhamento do problema e, sim, a própria instituição escolar, com suas classes de aperfeiçoamento conduzidas pelos psiquiatras e seus métodos pedagógicos especiais. A necessidade de uma seleção impõe-se, então, para que nenhum aluno atrasado por suspeita de retardo mental seja colocado erroneamente em uma classe destinada a idiotas. O poder público, interessado em dispensar à criança a educação que lhe seja adequada, legisla sobre esse assunto, promulgando uma lei, em 1904, que torna obrigatória a submissão de toda criança encaminhada para as classes especiais a um exame médico e a um exame pedagógico. O Ministério da Instrução Pública encarrega, então, os médicos Alfred Binet e Théodore Simon dessa tarefa de seleção e estes proclamam “a necessidade de se estabelecer um diagnóstico científico dos estados inferiores de inteligência.

Desta forma, o teste de Binet e Simon tornou-se o ponto de partida para a elaboração de uma série de outros testes psicológicos específicos que pretendiam mensurar cada uma das atividades cognitivas, tais como compreensão, percepção, memória e abstração. Esses novos testes originariam outro conflito: há uma contradição em muitos resultados, onde os mesmos débeis dos testes Binet-Simon são considerados débeis, porém, com respostas desconectadas quando na fragmentação das habilidades cognitivas. Para ilustrar, poder-se-ia dar o exemplo de uma criança que tinha resultado satisfatório no teste de abstração e que, no entanto, ia mal no teste de raciocínio matemático. A incongruência reside no fato de que, para solucionar esse tipo de raciocínio, necessitamos da capacidade de abstração. Logo, surgirá o questionamento: como é possível tal resultado?

A partir disso, após muito se confrontar os débeis com crianças normais e disléxicas, no ano de 1940 começa a haver a distinção entre débeis “falsos e verdadeiros”. De acordo com Santiago (2005) os verdadeiros consistem naqueles que obtêm resultados homogêneos e os falsos, aqueles que apresentam contradições, com resultados tomados como heterogêneos. As duas modalidades de debilidade mental, que se equivalem no plano nosológico, seriam

diferenciadas pelo viés etiológico: enquanto a debilidade verdadeira é associada a um déficit orgânico, a falsa é resultante de um conflito psíquico. Essa resolução foi responsável, então, por marcar na psiquiatria infantil durante os anos 1930-1940 a entrada das teses psicanalíticas do funcionamento psíquico para sustentação de sua abordagem clínica.

Nos trabalhos posteriores à elaboração da escala de Binet, não fora verificada nenhuma abordagem não-deficitária da questão da debilidade mental. Nesse sentido, poderiam ser citados alguns autores, tais como: N. D. C. Lewis, que propôs a distinção entre um tipo de deficiência de gênese “patológica” e outro tipo “subcultural”; e até mesmo de outras escolas, como o próprio Alexander Luria, da escola russa, que, embora condene o método de testes e negue a natureza hereditária da oligofrenia<sup>4</sup> ainda defende, em se tratando de debilidade, uma etiologia lesional. No caso de Jean Piaget, da escola de Genebra, embora adote uma perspectiva genética vai sinalizar um paralelismo entre o processo de construção das noções de conservação na criança normal e débil acaba defendendo, para esta última, certa “fixação” a um estado anterior, pela dita imperfeição da construção intelectual.

## 2.2 A deficiência intelectual nos dias atuais: Os manuais diagnósticos

A literatura científica brasileira sempre evidenciou a dificuldade nos procedimentos de identificação desse alunado para a definição, elegibilidade e encaminhamento aos serviços especializados. Apesar da ênfase no aspecto intelectual da condição, prevaleceram por muito tempo critérios organicistas, e o foco no indicador de fracasso diante das demandas escolares era atribuído exclusivamente ao alunado e ao seu contexto social e cultural de origem (VELTRONE; MENDES, 2011).

A *American Association on Mental Retardation* (AAMR) adotou a nomenclatura deficiência intelectual em detrimento ao retardo mental e a definiu como sendo:

Incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Esta inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos (LUCKASSON et al., 2002, p. 8).

---

<sup>4</sup>Deficiência do desenvolvimento mental, adquirida ou congênita, que afeta a capacidade intelectual.

Segundo a própria AAIDD (2010), o termo cobre a mesma população de pessoas que eram elegíveis para o diagnóstico do retardo mental, sendo importante considerar os dois termos enquanto sinônimos na definição sistema de classificação. A AAIDD propõe ainda que a avaliação deva ter como objetivo o diagnóstico, a classificação e a definição dos apoios, adquirindo uma característica funcional, que tenha como propósito identificar os apoios necessários para que a pessoa tenha uma inserção social satisfatória.

De acordo com Schwartzman e Lederman (2017) as estimativas sobre a prevalência da DI variam em função dos critérios de inclusão e das metodologias utilizadas. No Brasil, os estudos epidemiológicos são escassos e frequentemente são citadas cifras na ordem de 5% da população. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1993), 10% das pessoas do Terceiro Mundo, em tempo de paz, são portadoras de algum tipo de deficiência. No Brasil, o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) estimou, no ano de 2000, a existência de 24,5 milhões de brasileiros portadores de deficiência, e se estima que 50% deles tenham algum grau de DI.

A chamada “deficiência mental” traz consigo uma grande incógnita residual, perpetuada sob outra roupagem das discussões iniciais na psiquiatria, relacionada ao entrelaçamento entre os fatores orgânicos e ambientais na etiologia do déficit. Os manuais diagnósticos atualmente aceitos para avaliação do retardo mental são o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV (2002); a Classificação Internacional das Doenças – CID-11 (OMS, 2018); a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, (OMS, 2003); e Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio (AAMR, 2002).

Os sistemas CID-11 (recém-lançado, mas apresentado oficialmente apenas em 2019, com entrada em vigor prevista apenas para 2022) e a CIF são reconhecidos pela OMS como sistemas complementares, na medida em que a informação sobre o diagnóstico somada à funcionalidade proporciona um quadro mais amplo sobre a saúde e as possibilidades do indivíduo.

De acordo com Bridi e Baptista (2014) há estreita ligação entre a proposição teórica dos diferentes manuais e, embora haja diferenças, as mudanças não chegam a produzir uma ruptura epistemológica contundente nas formas de se conceber e identificar o fenômeno em questão, filiadas que estão aos pressupostos tradicionais do pensamento científico e sabemos o quanto essa compreensão teórico-conceitual à respeito do fenômeno da chamada

“deficiência mental” traz implicações diretas nas configurações das práticas pedagógicas, discursos e dinâmicas escolares. Inevitavelmente, falar sobre os manuais diagnósticos implica nas relações históricas entre a medicina e a educação especial e nos modos como a primeira influencia e produz determinações sobre a segunda.

Os processos diagnósticos, no campo da deficiência mental, cabe destacar, historicamente, têm sido realizados pela medicina e pela psicologia. Quando produzidos a partir da medicina, referem concepções organicistas de deficiência, com ênfase na dimensão biológica associada à etiologia. Quando produzidos a partir da psicologia, caracterizam-se por serem diagnósticos psicométricos. Ambos os caminhos diagnósticos geram prognósticos muito fechados; são mapas restritos e previsíveis sobre os sujeitos, com pouco espaço para a surpresa e para o novo e, nessa medida, produzem o estático, a impossibilidade do vir a ser (BRIDI; BAPTISTA, 2014, P. 501).

É válido salientar que o termo “deficiência mental” foi substituído por “deficiência intelectual”, sem especificar o nível de comprometimento, a partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 2004 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas). Contudo, o termo deficiência mental ainda encontra vazão em diversos meios acadêmicos e no cotidiano de muitas instituições.

A deficiência intelectual nesses manuais é apresentada sob a nomeação de retardo mental, consistindo num funcionamento intelectual abaixo da média, de forma significativa, com comprometimento no comportamento adaptativo, com menção ainda de que tem início antes dos 18 anos de idade. Os três critérios são necessários para se levantar a hipótese diagnóstica. Para atestar funcionamento intelectual abaixo da média faz-se alusão ao uso dos testes de quociente de inteligência (QI), mesmo quase um século depois de ter surgido e da enxurrada de conflitos e controvérsias geradas, centradas no uso em si mesmo para definição e diagnóstico e também em relação às possibilidades prognósticas por eles delimitadas sobre a vida e escolarização destes indivíduos.

Essas escalas de medição de inteligência ainda são largamente utilizadas mesmo em face às críticas e questionamentos quanto ao seu uso, ainda que propostas pelos manuais classificatórios mencionados. A classificação sustenta-se pela visão psicométrica da deficiência e carrega consigo prognósticos muitas vezes implacáveis e desqualificantes, tendo em vista que o cerne do problema é outorgado ao sujeito e ao seu desempenho, tendo o atraso cognitivo uma característica puramente individual, o que promove discursos de pouca potência por parte dos professores, baixo investimento nesses sujeitos no que tange ao seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem no âmbito escolar.

O comportamento adaptativo é verificado em seu comprometimento através da utilização de escalas de maturação e comportamento. De acordo com a AARM (2006) as escalas têm por objetivo avaliar o conhecimento e a verificação com comportamento adaptativo em três aspectos: conceituais, sociais e práticos. Buscam conhecer essas três dimensões e também seu funcionamento na vida cotidiana desses indivíduos. As habilidades conceituais abarcam, dentre outras coisas, a utilização da linguagem, da leitura e da escrita, autodirecionamento. As habilidades sociais se referem aos relacionamentos interpessoais, responsabilidade, autoestima, ingenuidade, capacidade de ser manipulado, de obedecer às leis. Por fim, as habilidades práticas se destinam às atividades de vida diária, como comer sozinho, vestir-se, usar o banheiro, habilidades ocupacionais e manutenção dos ambientes seguros.

Figura 1 – Estrutura geral da definição de deficiência intelectual

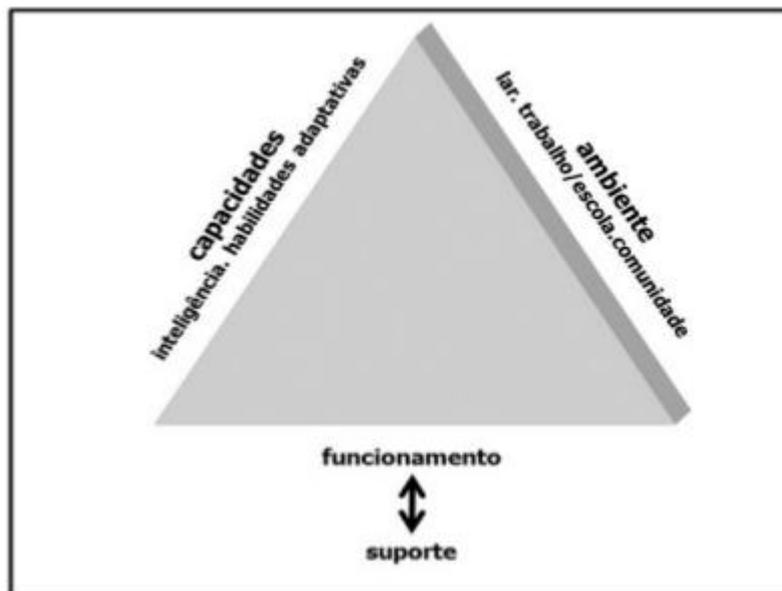


Figura 1. Estrutura geral da definição de Deficiência Mental<sup>2</sup>.

Fonte: AMMR, 2006.

A Associação Americana de Retardo Mental (AARM), fundada em 1876, tem papel fundamental na construção do conceito de deficiência mental e sua influência nos outros manuais classificatórios. Almeida (2004) aponta para o fato de o Sistema 2002 não ser tão conhecido e difundido no Brasil em comparação aos outros sistemas classificatórios e levanta que isso se deva, talvez, por sua tímida inserção nas produções e na literatura específica no campo da deficiência mental. Ademais, a décima edição do manual “Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio” só teve sua primeira publicação em território nacional em 2006, o que enfatiza seu conhecimento restrito.

Quanto à CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) como instrumento de classificação, pode-se afirmar que é uma classificação complementar a CID-11, usada na realização dos diagnósticos. O objetivo da CIF é conhecer a funcionalidade dos indivíduos, estando para além de uma perspectiva médica por incluir as dimensões sociais e individuais na sua avaliação proposta. Cabe destacar que ela não se refere de forma específica à deficiência mental, mas concentra efeitos no campo porque ressignifica a conceituação de deficiência, trazendo redimensionamento a ela por um efeito cascata. A culminância na CIF foi oriunda de décadas de debates entre o modelo biomédico e o modelo social da deficiência, nesse entremeio surge tal revisão do modelo classificatório da OMS, que acaba por referenciar através da CIF os dois modelos de deficiência, propondo o modelo biopsicossocial.

Esse modelo vale-se de significar a substituição de uma perspectiva reducionista da deficiência e conceito de incapacidade por uma abordagem mais potencializadora, pois por mais que considere as alterações a nível de função e estrutura, compreende a funcionalidade e a incapacidade como aspectos determinados pelo ambiente e pelo contexto. Nessa medida, poderíamos afirmar que o modelo da CIF se aproxima do proposto pela AAMR, pois ambos propõem o conceito de deficiência a partir do funcionamento humano e das interações do sujeito com seu ambiente, entendendo ainda que a deficiência não implica um estado permanente, imutável, reconhecendo pontos que incentivam e pontos que inibem esse funcionamento.

As classificações no CID-10 e no DSM-IV são realizadas com base nos escores de quociente de inteligência (QI). No CID-10, a classificação é realizada por meio de seis categorias, a saber: F70 Retardo Mental Leve (QI na faixa de 50 a 69); F71 Retardo Mental Moderado (QI usualmente na faixa de 35 a 49); F72 Retardo Mental Grave (QI em média na faixa de 20 a 34); F73 Retardo Mental Profundo (QI abaixo de 20); F78 Outro Retardo Mental (nesta classificação a avaliação, por meio de procedimentos usuais, está prejudicada, como, por exemplo, diante da necessidade de se avaliar um indivíduo cego ou surdo; dessa forma, ele é classificado em Outro Retardo Mental) e F79 Retardo Mental Não Especificado (nesta categoria há evidência de retardo mental, mas as informações disponíveis são insuficientes para designar uma das categorias).

No DSM-IV, a classificação é realizada por meio de cinco categorias. Neste manual, encontramos explicitamente uma previsibilidade sobre as possibilidades de existência dos sujeitos. A respeito das habilidades acadêmicas, para os sujeitos diagnosticados com Retardo

Mental Leve (QI de 50-55 a aproximadamente 70), o DSM-IV prevê que, “ao final da adolescência, podem atingir habilidades acadêmicas equivalentes aproximadamente às da sexta série” (DSM-IV, 2002, p. 74). Tal previsibilidade varia conforme o grau de deficiência, ou seja, se o sujeito apresenta um quadro de Retardo Mental Moderado (QI de 35-40 a 50-55), “suas habilidades acadêmicas provavelmente não progredirão além do nível da segunda série” (DSM-IV, 2002, p.75). Os sujeitos pertencentes a um quadro de Retardo Mental Grave (QI de 20-25 a 35-40) “beneficiam-se apenas em um grau limitado de matérias escolares, tais como familiaridade com o alfabeto e contagem simples” (DSM-IV, 2002, p. 75). Para o grupo sob a classificação de Retardo Mental Profundo (QI abaixo de 20 ou 25) e Retardo Mental, Gravidade Inespecificada (quando existe forte suspeita, mas a inteligência não é possível de ser testada por instrumentos padronizados), as previsibilidades acadêmicas não são mencionadas.

Supõe-se, assim, que essa inexistência se apoia na ideia de que o processo de escolarização não seja possível para sujeitos assim classificados. Nota-se através da descrição acima relatada que há grande convergência entre ambos os manuais, pois são apresentados de maneira similar seja em relação à nomenclatura, seja em relação aos índices de quociente de inteligência estabelecidos em cada uma delas. A classificação e distribuição dos sintomas em quadros regulares de transtornos determinam a nomeação e o tratamento.

O que tem sido visto como efeito dessa utilização é a substituição do nome do aluno/paciente (a depender de se tratar do âmbito da saúde ou das instituições escolares) pela sua classificação diagnóstica. Essa nomeação ou referenciação coloca em destaque a sobreposição da “patologia” sobre a singularidade do sujeito.

A descrição comportamental de cada categoria produz uma imagem sobre quem são esses alunos; em geral, temos a reafirmação de uma representação homogênea, a qual impede percepções sobre as especificidades de cada um e a construção de experiências singulares. A descrição comportamental constrói e delimita práticas. Tais descrições pressupõem um aluno classificável, reduzido a um quadro de manifestações comportamentais; parecem não envolver os sentidos, os significados, as singularidades e a subjetividade. [...] Tal prática encontra suas origens na ciência clássica e na atuação desta enquanto um conjunto de conhecimentos sem sujeito (ou um sujeito-fantasma), porque desconsidera a participação concreta deste na constituição da realidade, do aprender e de si mesmo (BRIDI; BAPTISTA, 2014, P. 509-510).

Apreendendo as perspectivas até então trazidas acerca da deficiência intelectual, podemos articular a debilidade mental como a justificativa menos incômoda para os altos índices de fracasso escolar, frente à resistência à aprendizagem, pois essa “coisa” que parece

impedir a criança de aprender tem retirado das possibilidades externas a (co) responsabilidade sobre o processo. Tal explicação privilegia as funções cognitivas e motoras como se elas tivessem autonomia, como se o sujeito unitário fosse livre também em seus desejos e aspirações.

De acordo com Roudinesco (2000) devia ter-se mantido um equilíbrio entre a evolução das ciências do cérebro e o aperfeiçoamento dos modelos significativos de explicação do psiquismo, entre o tratamento por psicotrópicos e a psicanálise. No entanto, a partir dos anos 1980, todos os tratamentos psíquicos racionais, inspirados na psicanálise, foram violentamente atacados em nome do avanço avassalador da psicofarmacologia a tal ponto que diversos psiquiatras sentem hoje uma inquietude e criticam duramente seus aspectos nocivos e perversos.

O impacto dessa mutação mundial pode ser ilustrado pelo próprio caso do DSM, cuja primeira versão foi elaborada pela American Psychiatric Association (APA) no ano de 1952. Na ocasião, o manual considerava as conquistas da psicanálise e da psiquiatria dinâmica.

Defendia a ideia que os distúrbios psíquicos e mentais decorriam essencialmente da história inconsciente do sujeito, de seu lugar na família e de sua relação com o meio social. Em outras palavras, mesclava uma abordagem tríplice: o cultural (ou social), o existencial e o patológico, correlacionado com uma norma. Por essa perspectiva, a noção de causalidade orgânica não era desprezada, e a psicofarmacologia, então em plena expansão, era utilizada em associação com o tratamento pela fala ou com outras terapias dinâmicas. Todavia, com o desenvolvimento de uma abordagem liberal dos tratamentos, que submete a clínica a um critério de rentabilidade, as teses freudianas foram julgadas “ineficazes” no plano terapêutico: o tratamento, dizia-se, era longo demais e dispendioso demais, isso sem levar em conta que seus resultados não eram mensuráveis [...] Depois de 1952, o Manual foi revisado pela APA em diversas ocasiões, sempre no sentido de um abandono radical da síntese efetuada pela psiquiatria dinâmica. Calcado no esquema sinal-diagnóstico-tratamento, ele acabou eliminando de suas classificações a própria subjetividade. [...] A menos que venha a se desonrar, portanto, ele não pode, como tal, contribuir para a ideia, hoje dominante, de uma redução da organização psíquica a comportamentos. Se o termo “sujeito” tem algum sentido, a subjetividade não é mensurável nem quantificável: ela é a prova, ao mesmo tempo visível e invisível, consciente e inconsciente, pela qual se afirma a essência da experiência humana (ROUDINESCO, 2000, P. 47).

Desta forma, a Psicanálise toma o indivíduo pelo termo “sujeito”, entendendo-o como subordinado ao inconsciente. Portanto, ela é aqui convocada ao compreender os limites da Medicina e da Pedagogia, aceitando o inconsciente como elemento fundamental da constituição humana. Entende-se, assim, que quaisquer abordagens que delimitem o sujeito

como puro organismo, preterindo o campo inconsciente e a ordem do desejo, faz uma leitura limitada e parcial do ser humano.

### 3 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

#### 3.1 O prelúdio da constituição subjetiva: O Estádio do Espelho pelo prisma laciano

Lacan alegou que o olhar do outro é a base fundadora da constituição do sujeito, o que ajuda a pensar sobre o quanto um olhar de presença/aposta pode ressignificar a condição da criança com deficiência. Segundo ele, o bebê projeta para si mesmo a imagem que o outro lhe atribuiu, considerando assim que a imagem especular do bebê é ilusória, tecida por ideais e desejos alheios a ele. “Basta compreender o estágio do espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, é a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem” (LACAN, 1998, P. 53).

O que se produz lá, no campo virtual que é o inconsciente, tem efeitos aqui que, na metáfora, é o anterior ao espelho. Mas onde, do ponto de vista da teoria laciana é o aqui, antes do espelho, anterior à relação especular? É o real, o não simbolizado, um dos registros da Topologia Laciana (BEHAR, 1984, P. 22).

As mães instauram uma relação simbólica fundamental, cujo poder será decisivo para a estruturação psíquica dos filhos, visto que esse encontro irá oferecer aos bebês um sentimento de unidade, real e imaginário, que sustentará a base de sua relação com o mundo que o cerca. Ainda assim, pelo fato de não conseguir distinguir-se do outro, a criança assume esta imagem para si, contudo, ocupando necessariamente apenas o lugar de desejo de seus pais. Em suma, o sujeito aqui está ancorado, fincado na imagem do outro.

Nesse contexto, o estágio do espelho se inscreverá no momento em que a pessoa que exercer a função materna, ao receber seu bebê, pela primeira vez, projeta-lhe um olhar antecipadamente instaurado pelo desejo libidinal de aposta, tendo como movimento primordial a oferta do seio ao bebê e, conseqüentemente, quando esse bebê, numa tentativa de reafirmação da imagem que lhe é emanada, se vira em direção a esse olhar em busca do seio que lhe é ofertado, sempre acompanhado pelo olhar e pela voz da pessoa que exerce a função materna.

Vale ressaltar que esse momento do estágio do espelho ainda não consiste na captura do sujeito no plano do discurso significativo do outro (Outro), que edificará um Ideal do Eu que orientará o desenvolvimento do sujeito ao nível do eu. A captura nesse primeiro plano se dá pela imagem de si mediada ou confundida com o registro – impregnação – da imagem do

outro na subjetividade, de modo que a (auto) imagem do sujeito é, em grande parte, a imagem do outro. Isso ocorre por uma relação fenomenológica muito simples: o bebê vê mais a imagem do outro que a de si mesmo. Nossa face é algo que escapa ao nosso próprio olhar, de modo que a referência imediata ou primeira de nosso rosto é o rosto da mãe. Nesse ponto o desejo de todos escapa ao registro do eu ideal e do eu real do sujeito.

Assim, desde o nascimento a criança se encontra imersa num funcionamento simbólico, ainda que não ocupe, por iniciar sua constituição desde o imaginário, de fato, um lugar, estando exposto desde o início a uma dialética imaginária hegeliana de vida e de morte, para depois adentrar em um campo discursivo mediado pela Lei, significante do nome-do-pai; quando a palavra se interpõe no eixo imaginário da rivalidade. O que ocorre é uma espécie de “diálogo fictício” entre mãe e bebê no qual a mãe fala com/se dirige ao bebê, mesmo que ele ainda não assuma lugar de interlocutor contundentemente.

Isso é o que se pode implicar no simbólico como precário e não efetivo nessa fase. O imaginário é o grande mediador nesse momento. Tal devolução da mãe ao bebê caracteriza o estágio do espelho à medida que a mãe circunscreve a criança ao nomeá-la, num contexto onde significa seu choro, seus gestos, suas expressões, conferindo-lhe uma determinada imagem de si própria, processo que inevitavelmente ocorre imbricado ao campo da linguagem. A significação aqui se inscreve no plano da percepção. O choro é significado pelo seio, cuja oferta é regida por alguma lógica justificada no plano discursivo.

Em síntese, poderia afirmar que o bebê se constitui ao passo que a mãe o toma como objeto de desejo – objeto fálico – e ele, por conseguinte, se aliena à imagem (eu ideal) e ao discurso (ideal do eu) a este outro sujeito. “A questão de desejar o filho vai depender do modo como se estabelece a falta na mãe, antes de ser sujeito, o ser humano é objeto, objeto de desejo de um Outro que é faltante” (PÁDUA, 2007, P. 30).

O desejo (demanda) pelo filho deve ser, tão logo quanto possível, insuficiente para o desejo da mãe; momento em que essa introduz a criança no registro da falta, da castração neurótica. Dessa forma, com o passar do tempo, a criança, mesmo castrada pela falta no Outro, ainda encontrará na fala do Outro espaço para subjetivar-se no plano significante em face de seu desejo ou sua falta.

Para tornar-se sujeito de seu próprio desejo, então, segundo Lacan, é preciso que a criança se separe, liberte-se desta relação estreita, sendo necessário que a mãe “devolva à

criança uma imagem de si mesma, pois é essa relação especular entre mãe e a criança que lhe confere o sentimento de eu” (PÁDUA, Ibid, P. 30).

Nascemos por ação da linguagem, sendo a alienação própria do sujeito, por mais que em nossa constituição o Outro ofereça significantes, pela fala, ninguém pode ser coberto pelo sentido dado pelo Outro (LACAN, 1960/1998). “Joga-se aí uma espécie de luta de vida e morte entre o ser e o sentido: se o sujeito escolhe o ser, perde o sentido, e se escolhe o sentido, perde o ser, e se produz a afânise, o desaparecimento do sujeito (BRUDER E BRAUER, 2007). Está será uma escolha forçada, seja ela qual for têm-se as duas. A escolha forçada será a alienação.

O sujeito aparece primeiro no Outro (para isso Lacan explica que o sujeito se divide em S1 e S2), no primeiro significante, para depois ser um outro significante, e este terá por efeito a afânise do sujeito. Se o sentido é do Outro, o ser desaparece na própria função significante. Na articulação entre S1-S2 nasce o sujeito (Lacan, 1973/1988). Daí pode-se dizer que a captura do sujeito pelo significante mostra a primazia do significante e o assujeitamento do sujeito.

O humano entra na ordem simbólica pelo Outro, que lhe oferece significantes. Portanto, a alienação explica diferenciação entre “eu” e “sujeito”. O eu é uma construção imaginária do sujeito do inconsciente. Aqui há uma diferença entre Lacan e Freud, para o primeiro o eu e sujeito não coincidem, já para o segundo o eu é “instância intrapsíquica mergulhada no sistema percepção-consciência” (FREUD, 1923/1972).

Se a alienação é a escolha forçada entre o ser e o Outro, a separação nasce de duas faltas, nela se juntariam o sujeito e o Outro. Uma falta diz respeito ao que ele encontra no Outro, nas brechas do discurso do Outro. Já a outra falta é dada por como o sujeito reage a captura, ao sentido dado pelo Outro. Na separação, o sujeito encontra espaços entre os significantes para constituir o desejo. Há um permanente jogo entre alienação e separação.

Se a criança estiver alienada ao desejo de outra pessoa, estará condenada a não ser e a estar no sentido dado pelo Outro. Assim a separação busca abertura do inconsciente, no corte nos significantes.

[...] se é essa, na verdade, a natureza secreta do estranho, pode-se compreender por que o uso lingüístico estendeu das Heimlich [homely] (doméstico, familiar) para o seu oposto, das Unheimlich; pois este estranho não é nada de novo ou alheio, porém algo que é familiar e há muito estabelecido na mente, e que somente se alienou deste através do processo de repressão (FREUD, 1976, P. 301).

A devolutiva dessa imagem deve se dar no plano da falta de ambos, que irá contradizer a imagem primeira do eu, pois é marcada ou criptografada pelo sujeito do desejo que a imagem retorna como furada, momento em que a relação especular é abalada. Assim, num primeiro momento a mãe ocuparia o lugar do grande Outro, denominado por Lacan como “o tesouro dos significantes”, o lugar ou fonte das respostas às suas questões.

O Estádio do Espelho é, portanto, o próprio processo de subjetivação do sujeito, ou seja, a conquista da sua identidade e prelúdio do complexo de Édipo (THEISEN, 2014). Às operações do estádio do espelho e do complexo de Édipo Lacan deu o nome “encruzilhadas estruturais”.

Desta forma, poderíamos ressaltar os três momentos do estádio do espelho da seguinte forma: **o primeiro momento** é marcado pelo fato de a criança ser o espelho do outro. Pode-se afirmar que nesse momento a criança se comporta como se ela fosse a imagem que reflete o comportamento do Outro (campo desejante), o que consiste em o bebê estar indiferenciado do Outro; **o segundo momento** é demarcado pela diferenciação entre imagem real e virtual, o bebê já não reage ao Outro como se fosse seu eco, os corpos ainda não se distinguem, há uma diacronia na imitação; e, por fim, **o terceiro momento** dialetiza as duas etapas anteriores, não somente porque a criança está segura de que o reflexo do espelho é uma imagem, mas, sobretudo, porque adquire a convicção de que não é nada mais que uma imagem, e que é a dela. Portanto, a criança troca a imagem que tinha de um corpo esfacelado, por uma de um corpo com sua totalidade unificada. Vamos adensar a discussão acerca desses três momentos.

Algo válido de se ressaltar é que os processos aqui descritos como fundantes da constituição subjetiva não ocorrem de maneira separada como se fosse algo análogo a etapas do desenvolvimento, ocorrendo, sim, de forma simultânea e por toda a vida do sujeito, se reeditando nas experiências do mesmo na relação com o Outro e os outros e com o mundo.

#### A teoria do Estádio do Espelho

estrutura-se a partir da experiência de identificação da criança com a imagem de seu próprio corpo refletido no espelho. É esta identificação primordial que irá promover a estruturação do ‘Eu’ na medida em que o bebê percebe, nesta imagem, o seu corpo como uma unidade inteira, pondo fim a uma vivência psíquica singular que Lacan define como ‘fantasma do corpo esfacelado’. Trata-se de uma conquista que é da ordem do registro Imaginário, pois ele identifica-se a partir de uma imagem, algo com o qual ele se reconhece, mas que não é ele efetivamente. Nesta experiência revela-se a alienação ao imaginário, uma relação dialética entre o corpo real e sua imagem. Esta imagem se conjuga como um ‘eu especular’ e assume o lugar do outro (SILVA, 2016, P. 213).

Para falar sobre os três momentos do estádio, é preciso situar que essa teoria é construída com mudanças em si mesma num intervalo de quase 30 anos, desde as primeiras construções hipotéticas que datam de 1936 até sua última menção ao esquema óptico no ano de 1964.

O primeiro texto publicado nesse sentido “O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica” foi publicado em 1949 e é o único diretamente vinculado ao estádio do espelho, sendo assim, quaisquer referências conceituais costumam atribuir a ele reformulações e inflexões que só ocorreram anos depois da sua apresentação. No entanto, Boni Júnior (2010) ressalta que até 1966, data de publicação da obra “Escritos”, o texto supracitado só havia sido publicado em 1949, sendo massivamente revisado por Lacan e por Alain Miller. Menções a isso foram feitas até o final da década de 1980, através dos seminários semanais realizados por ele na França.

A primeira concepção apresentada ainda em 1936 encontra em 1938 material correlato no texto “Os complexos familiares na formação do indivíduo”, com alterações significativas feitas entre o tempo de circulação de ambos. Tivera o formato de uma leitura preliminar.

O estádio do espelho vinculou-se a um importante momento do sujeito humano, estabelecido entre os seis meses e os dois anos, em torno das funções psíquicas originadas pelas transformações ocorridas pelas identificações. Sua concepção é sustentada sobre os termos complexo e imago, os quais referem-se a duas operações simultâneas que podem ocorrer no tempo determinado.

A primeira está vinculada as operações simbólicas que decorrer da experiência de três complexos primordiais, quais sejam: Desmame, Intrusão e Édipo, e permitem localizar as inscrições da posição subjetiva nas relações de objetos. A segunda concentra na descrição da identificação que se opera com a assunção imago do corpo próprio e o reconhecimento de uma superfície que delimita um continente referente ao *eu* (BONI JÚNIOR, 2010, P. 18).

Em comparação com o texto de 1936, o autor supracitado afirma ainda que Lacan sustenta sua argumentação no ano de 1949 em torno dos efeitos que são produzidos mediante o sujeito assume diante do espelho sua imagem especular, se reconhecendo como tal na imagem que vislumbra de seu corpo. “Ainda assim, é possível vincular a esta operação a influência da matriz simbólica e a posição do sujeito na inscrição de uma *Urbild* do eu” (BONI JÚNIOR, 2010, P. 19). Nessa composição de 1949 a construção de suas teses se imbrica a referências a autores de campos teóricos diversos, com sua composição sendo

influenciada por múltiplos estilos e campos semânticos. Dentre tais referências, pode-se fazer menção a Sartre, Lévi-Strauss, Freud, Melanie Klein. Há, portanto, uma multiplicidade temática pronunciada neste momento, com hipóteses que vão desde a articulação entre Psicanálise e Filosofia até a experiência clínica, passando pelo corpo e pela subjetividade.

Nos anos subsequentes, inflexões e reformulações foram realizadas, culminando num terceiro momento para a teoria do estágio do espelho, que corresponde a introdução do modelo do esquema óptico. A inserção desse modelo permanece até o ano de 1964, presente no livro 11 dos Seminários de Lacan “Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise”, quais sejam em Freud: Inconsciente, Repetição, Transferência e Pulsão. Assim, é preciso ressaltar que Lacan referencia a teoria do estágio intensivamente enquanto constrói sua própria posição teórica em psicanálise, o que nos impede de usar a teoria estritamente vinculada ao texto de 1949, como se faz indiscriminadamente.

Em toda sua extensão cronológica, Lacan traz a teoria como referência conceitual dotada de ressignificações, com reformulações especialmente concernentes à acepção de significante e objeto a. Desta forma, a teoria surgida em 1936, publicada em 1949 e reformulada depois de então pode ser apreendida sob diversos ângulos, três distintas perspectivas a depender da referência textual de base. Se, por exemplo, nos debruçarmos sobre toda sua abrangência, poderíamos afirmar que se trata de uma teoria de sustentação conceitual “para além dos efeitos da tópica do imaginário” (BONI JÚNIOR, 2014, P. 34). Busco a partir daqui delinear os olhares permitidos a partir de cada um desses momentos.

Na gênese do estágio, temos no texto “Os complexos familiares na constituição do indivíduo”, de 1938, o maior alicerce em termos de pensar tal momento como constitutivo e estruturante do sujeito. Há duas operações aí descritas:

A primeira se relaciona ao termo complexo e a segunda à imago. Lacan aproxima o complexo a uma operação de conhecimento, cuja especificidade do sujeito humano está implicada no desenvolvimento de inscrições subjetivas singulares a partir das relações sociais segundo uma ordem de conhecimento inconsciente, que fornece ao sujeito uma série de formas que permitem a interpretação da realidade e a possibilidade de vida nas situações experienciadas. O termo imago consiste na inscrição psíquica, enquanto referência para o corpo próprio e para o eu, desde as introjeções moduladas pelo conjunto definido no complexo. Em síntese, a conjugação do complexo e das imagos permitiria, na perspectiva do aparelho psíquico, as primeiras regulações e organizações da subjetividade (BONI JÚNIOR, 2010, P. 188).

Em 1949, o estágio do espelho é apresentado sob a contemplação em esclarecer as origens da instância do eu. O recorte teórico permite atrelar as observações clínicas da criança

diante do espelho como a cena que ela pode interpretar a organização de uma unidade de si. São as primeiras inscrições psíquicas da imagem corporal. Nesse momento, Lacan já sustenta sua tese por uma dupla incidência entre os registros imaginário e simbólico, enquanto compilação de outros teóricos e campos.

Um dos principais pontos é a sinalização de Lacan a esta altura que, para a constituição do sujeito e a formação do eu é necessário, mesmo que de forma insuficiente, uma participação ativa do sujeito diante de sua própria encruzilhada, abrindo margem para a noção de “ser do sujeito” de que posteriormente Lacan se utilizaria e, ainda, ou melhor, especialmente, o apontamento de que qualquer patologia não estaria exclusivamente relacionada aos cuidados da mãe ou de condições ambientais de que disporia o sujeito. A participação do próprio sujeito em sua realidade psíquica revela-se em Lacan ao destacar esse processo como uma ficção do sujeito ou ator de seu próprio drama. Para tanto, o esquema óptico atrelado a esse momento encontrar-se-ia limitado para demonstrar, metaforicamente, o que se encontra do texto lacaniano.

O terceiro momento definido para o estágio do espelho, compreendido entre 1954 e 1964, consiste propriamente na inserção do esquema óptico inspirado em Bouasse. De acordo com Boni Junior (2014), aqui reside a concepção mais interessante para a teoria, pois, ao vincular a teoria do estágio do espelho à tríplice inscrição da operação referente ao objeto a, do traço unário e da imagem especular contempla-se as principais inscrições dos três registros definidos por Lacan: Real, Simbólico e Imaginário (RSI).

*Assim, em 1936 o estágio do espelho se definiria como uma teoria de momento estruturante e genético da constituição da realidade, enquanto em 1949 se circunscreveria à formação da função do eu. O termo estruturante se refere a um momento de organização das possibilidades do sujeito humano, a partir da máxima psicanalítica de que o homem antes de ser regido pelo instinto (termo ao qual proporá substituição pela noção de complexo, correspondendo a um conhecimento inconsciente, sob a perspectiva de que o sujeito humano é em essência um ser social) está determinado por uma lógica de relações de outra ordem, a partir das quais vai se estruturando a vida psíquica. Já o termo genético se relaciona tanto a gênese da estruturação da realidade, ponto inicial da estruturação subjetiva ou mesmo às mudanças orgânicas oriundas da maturação biológica dos neurônios e da tonicidade muscular vinculadas diretamente à ideia estruturante.*

Ao usar a expressão “*looking-glass*” Lacan ultrapassa a concepção de espelho e a ideia subjacente a ela denota que para além da superfície refletora que permite o reflexo da imagem há a presença de uma cena por detrás da superfície, sendo possível visualizar o que está para além do vidro. A imagem refletida nunca é idêntica ao objeto. Nesse momento, algo da ordem do ambiente é considerado na constituição do sujeito, prenúncio para a fórmula lacaniana sobre o “outro”, representada pela superfície de vidro que reflete.

Retomando a substituição da concepção de instinto por complexo, vide uma hipótese de deficiência primordial – na esfera biológica, o ser humano ocupa o lugar dessa ausência específica – Lacan estaria propondo que a constituição subjetiva seria, em princípio, dialetizada na formação dos próprios objetos internos, articulação bastante encontrada em “Para-almém do ‘Princípio da Realidade’” (1936) e no “Os complexos familiares na formação do indivíduo” (1938). No texto de 1936 esclarece quanto ao complexo:

[...] O comportamento individual do homem traz a marca de um certo número de relações psíquicas típicas, onde se exprime uma certa estrutura social: no mínimo, a constelação que, nessa estrutura, domina mais especialmente os primeiros anos da infância. Essas relações psíquicas fundamentais revelaram-se à experiência e foram definidas pela doutrina através do termo complexos: deve-se ver aí o conceito mais concreto e mais fecundo introduzido no estudo do comportamento humano, em contraste com o conceito de instinto, que até então se revelara, nesse domínio, tão inadequado quanto estéril. Se a doutrina efetivamente referiu o complexo ao instinto, a teoria parece esclarecer-se mais pelo primeiro do que apoiar-se no segundo. É por intermédio do complexo que se instauram no psiquismo as imagens que dão forma às mais vastas unidades do comportamento, imagens com que o sujeito se identifica alternadamente, para encenar, como autor único, o drama de seus conflitos [...] Segundo uma lei paradoxal que parece mostrar a fecundidade psíquica de toda insuficiência vital (LACAN, 1936/1998, P. 93).

Boni Junior (2014), ainda sobre a substituição do conceito de instinto pela noção de complexo, afirma que tal proposta caminha para desvincular os termos sujeito e eu dos entrelaces da pulsão e das consequências epistemológicas limítrofes entre o somático e o psíquico. O complexo, dominado por fatores culturais e relacionais, organiza tendências (reações, afetos) relacionadas a situações reais de vivência. Ao tratar o complexo, Lacan profere o termo imago, situando-o como elemento fundamental e paradoxal do complexo, ao tomá-lo como “representação inconsciente”. A definição de imago consistiria numa formação de traço psíquico do sujeito em sua relação com o mundo, numa espécie de ordem de “conhecimento inconsciente”, havendo aí suposição de participação ativa da organização do mundo no entorno das inscrições subjetivas. Ademais, o complexo não seria regulado pelas exigências biológicas/orgânicas, mas por fatores culturais.

Lacan arquiteta uma teoria a partir de um processo dialético, entre sujeito e objeto, a partir das arestas do conhecimento e desconhecimento, que as noções de complexo e imago designam. O ponto nodal dessa articulação implica na antecipação simbólica para o sujeito, como se vê nos desenvolvimentos em torno dos três principais complexos para o desenvolvimento psíquico apresentados em 1936 e nos “Complexos Familiares”, a saber, o desmame, o de intrusão e o de Édipo (BONI JÚNIOR, 2010, P. 51).

De acordo com Lacan (1938/2003) o complexo de desmame introjeta no indivíduo a marca da privação da saciação de sua necessidade e o conjunto primitivo de inscrição de traços no psiquismo que, no entanto, não são suficientes para delimitar o que lhe é externo ou inerente ao próprio corpo, por conta de sua imaturidade biológica. O desmame materializa que, de forma inaugural, uma tensão vital se soluciona numa intenção mental. Quanto a esse complexo de desmame, cabe ainda dizer que a imago do peito materno ou seus traços precisam ser sublimados para que novas relações possam ocorrer e, por conseguinte, novos complexos se introduzam ao psiquismo, ideia de sublimação encontrada no texto dos “Complexos Familiares”. Tal concepção de sublimação poderia estar relacionada aqui às primeiras experiências de interpretação da falta pelo sujeito, implicando a necessidade de que outras inscrições possam se realizar.

A intrusão foi desenvolvida a partir da influência de Wallon e representaria a experiência do sujeito humano em teia familiar, com grau de parentesco. Aqui há um deslocamento substancial de conhecimento/desconhecimento para reconhecimento. Lacan aqui distingue eu e sujeito, afirmando que a constituição do eu é conjunta com o reconhecimento do outro, pelo drama do ciúme, enquanto a posição de sujeito funda-se em torno da busca do objeto materno ou de sua substituição. Aqui na intrusão, o sujeito se desloca da “discordância especular” para as “relações de objeto”, onde há o jogo do desejo, instaurando-se uma terceira referência para a dialética social.

Introduzindo agora a entrada no Complexo de Édipo, Lacan alega que o mesmo se relaciona a importância da fantasia do sujeito para que haja uma nova atualização da angústia primordial do desamparo inicial, ou seja, a organização narcísica traz à tona o bojo da realidade psíquica para o sujeito. A angústia se revela mediante sentimentos paradoxais referendados ao objeto pulsional. A angústia de dilaceramento provocada pela angústia do Complexo de Édipo tem valor de defesa via formas imaginárias, fantasia de castração. A defesa em tal complexo é a repressão, com gênese nas introjeções sociais. Assim esse complexo poderia ser tomado como uma estrutura simbólica, com função de abertura da nuance social na autoridade paterna, via sua função interditora, sendo a figura do pai ambígua

por ser vislumbrada enquanto ameaça e também identificação. É no jogo dos complexos que se funda a organização psíquica em torno do sujeito, do Supereu e do ideal do eu.

Lacan (1938) afirma, ainda, que a saída do estágio do espelho lança o sujeito, na dialética da identificação com o outro, às relações sociais e à constituição da realidade e do conhecimento, identificação esta entendida como transformação que é produzida no sujeito quando este assume uma imagem.

*No texto de 1949, segundo momento de configuração da tese do estágio do espelho em sua obra*, Lacan (1949/1998, p. 97) propõe entender o estágio “como uma identificação no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem - cuja predestinação para esse efeito de fase é suficientemente indicada pelo uso, na teoria, do antigo termo *imago*” (fazendo menção ao termo primeiro usado em 1936). Aqui, o termo *imago* se define pelo aspecto inconsciente de uma representação. E completa:

A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem nesse estágio de infans parecer-nos-á pois manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito. [...] Esse desenvolvimento é vivido como uma dialética temporal que projeta decisivamente na história a formação do indivíduo: o estágio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação - e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica - e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental. Assim, o rompimento do círculo do *Innenwelt* para o *Umwelt* gera a quadratura inesgotável dos arrolamentos do eu.

Esse momento de júbilo enquanto atividade psíquica do sujeito realiza-se diante da primeira inscrição psíquica pela imagem. É nesse momento que se instaura a dialética da ausência sobre o fundo da presença e vice-versa. A imagem se relaciona à materialidade virtual, de natureza reduplicada. A operação de reconhecimento tanto delimita a exterioridade e interioridade como também opera sobre a unificação do próprio corpo e do cerceamento de objetos.

Essa questão da reduplicação já aparecia no texto de 1938 e retorna neste, reiterando que o mundo não é mais uma extensão do bebê, mas está duplicado, o outro se torna o duplo de si mesmo. Nesta fórmula de agrupamento de uma imagem de si, Lacan promove,

simultaneamente, o deslocamento da causalidade psíquica transcendendo à esfera orgânica, ainda que inegavelmente haja correlação, e desvela a importância da constituição psíquica no humano para além do plano filogenético.

A questão do júbilo na retórica lacaniana, da fascinação frente a imagem no espelho, é uma das principais marcas da tese do estádio em 1949, denotando a prevalência da atividade mental sobre o corpo, tendo no júbilo o signo que representa a operação do reconhecimento da criança perante o espelho e sua expressão afetiva diante desta aquisição, enquanto assunção da sua autoimagem. Subjacente a isso, eleva-se a ideia de que há a necessidade de uma ação psíquica para que haja o desenvolvimento do corpo.

Boni Junior (2010) afirma que nesse texto de 1949 tem-se o principal argumento sobre a relação da instância do eu e o tema da imagem e do sujeito com o simbólico para a teoria do estádio do espelho. Lacan reforça a importância do sujeito para esta forma que situa o eu, ou seja, esta forma provém sob o aspecto de matriz para a solução entre os aspectos corporais e a realidade interpretativa que o sujeito realiza sobre ele.

O que Lacan nos sinaliza é: a primeira forma, na qual o sujeito se reconhece, é efeito da antecipação psíquica de uma realidade corporal que não condiz com a maturação de seu corpo orgânico. Esta forma primordial deveria ser concebida como [eu]-ideal e, portanto, inscreve tanto a primeira referência imaginária sobre o eu, quanto a matriz simbólica para futuras identificações para o sujeito (BONI JÚNIOR, 2010, P. 100).

Outro aspecto corresponde a sua antecipação ao que ocorre atualmente nas pesquisas da embriologia e da neurociência a respeito dos neurônios espelho, classe de células nervosas que possibilitam ao ser humano enxergar a si mesmo como seu semelhante o enxerga, capacidade essencial na autopercepção e na introspecção.

Sobre a conclusão do estádio do espelho:

Esse momento em que se conclui o estádio do espelho inaugura, pela identificação com a imago do semelhante e pelo drama do ciúme primordial (tão bem ressaltado pela escola de Charlotte Bühler nos fenômenos de transitivismo infantil), a dialética que desde então liga o [eu] a situações socialmente elaboradas. É esse momento que decisivamente faz todo o saber humano bascular para a mediatização pelo desejo do outro, constituir seus objetos numa equivalência abstrata pela concorrência de outrem, e que faz do [eu] esse aparelho para o qual qualquer impulso dos instintos será um perigo, ainda que corresponda a uma maturação natural - passando desde então a própria normalização dessa maturação a depender, no homem, de uma intermediação cultural, tal como se vê, no que tange ao objeto sexual, no complexo de Édipo.

Assim, temos que a teoria do estágio do espelho em 1949 atravessa a hipótese da primeira inscrição psíquica do eu, pela assunção da imagem especular, em sua condição intrincada com a função simbólica dessa matriz.

O que Lacan representa em 1949 é a importância do narcisismo enquanto semântica para o aparelho psíquico organizar por um lado a noção de um contorno corporal daquilo que podia ser compreendido como um organismo pulsional e por outro abrigar inscrições psíquicas [eu] e eu que constituem os principais agentes dos investimentos em objetos a partir da relação com o outro, ou conforme diz Lacan a intermediação cultural no complexo de Édipo para o sujeito humano (BONI JÚNIOR, 2010, P. 120).

Em um comparativo entre a tese do estágio do espelho da década de 1930 e esta última, Sales (2005, p. 114) alega que

Encontramos uma cristalização da ênfase na noção de imago que acaba por varrer o uso do conceito de complexo, tanto que o estágio do espelho, que no artigo sobre a família (LACAN, 1938) só possuía existência e pertinência como algo pertencente à trama do complexo de intrusão, agora acha-se dele emancipado, eleito até mesmo o foco principal da teoria do imaginário; em paralelo, é interessante perceber que enquanto em 1938 o estágio do espelho era analisado em função da presença do irmão, este passa agora a ser substituído pela forma mais geral da presença do outro.

Segundo a autora, encontramos ainda no texto de 1949 outra modificação com relação às apresentações anteriores do estágio do espelho, como no texto de 1938: trata-se do encaminhamento em direção à estrutura. De acordo com Roudinesco (2011, p. 38) em 1949 há um deslocamento de uma posição existencial do sujeito para uma concepção estrutural da subjetividade, segundo a qual o sujeito está, antes de mais nada, imerso na linguagem, ou seja, “numa função simbólica que o determina à sua revelia”.

É possível perceber aí “[...] a adoção mais decidida de um ponto de vista estrutural, em contraste com o tom “psicológico” que caracterizou as abordagens anteriores”. Enquanto no período anterior Lacan expressava uma tendência a tomá-lo como um ponto específico do desenvolvimento infantil, a partir de 1949 encontraremos sinais que indicarão outro tipo de leitura: ele passa a colocar o estágio do espelho como um paradigma, como uma espécie de estrutura permanente da subjetividade; começa a designar um “stadium” no qual o sujeito é constantemente capturado por sua própria imagem. De fato, o autor fala que a atividade da criança diante do espelho revela não apenas um certo “dinamismo libidinal” como também uma “estrutura ontológica do mundo humano”, uma “matriz simbólica” constitutiva do “eu”, e define o “eu” ideal como uma “forma”, espécie de estrutura a servir de crivo para a vida psíquica posterior do sujeito.

Tomando como base filosófica as reflexões hegelianas acerca *da Fenomenologia do Espírito*, mais especificamente a “Dialética do Senhor e do Escravo”, Lacan tece uma analogia ao afirmar que a identidade não se constitui de forma positiva, mas sim na relação,

na alternância com o outro. A existência do sujeito e seu desejo se estruturam pelo desejo e pela falta do outro.

Temos que o estádio do espelho é um fenômeno que possui dois tipos de valor: um histórico, devido ao fato de marcar um momento decisivo no desenvolvimento mental da criança; e o valor de representante de uma relação libidinal essencial com a imagem corporal. Conforme Lacan desenvolve mais sua tese, menos conotação histórica e mais valor estrutural o conceito de estádio do espelho recebe. A elaboração teórica vai se encaminhando desde 1949 pela tópica do simbólico, com influência pronunciada do estruturalismo e da linguística.

**Assim é que no seminário de 1956-57/1995** – “A relação de objeto” – Lacan afirma: “[...] o estádio do espelho está bem longe de apenas conotar um fenômeno que se apresenta no desenvolvimento da criança. Ele ilustra o caráter de conflito da relação dual.” (p. 15). Podemos afirmar, por conseguinte, que o estádio do espelho acaba por definir para além de um estágio, não se refere exclusivamente à experiência do espelho, pois há o advento da alteridade em questão.

No final das contas, o estádio do espelho – que tem sua formulação impulsionada pelos dados experimentais da psicologia comparada - trata-se muito pouco de espelho e de estádio ou, por outra perspectiva, mais de espelho que de estádio, conforme profere Greco (2011), por tratar-se mais de relação, consigo mesmo e com o outro, do que de demarcação temporal, história. Refere-se mais à percepção da alteridade do que propriocepção, direcionando-se mais a um modelo que atravessa toda a vida do indivíduo, representado a relação libidinal com a imagem corporal que a uma fase estanque do desenvolvimento da criança.

[...] Fator que parece ser o crucial na emergência da alienação, a imagem alvo da identificação não será necessariamente o reflexo da criança no espelho, mas a forma humana em geral, representada paradigmaticamente pela presença do outro. Assim, sendo a origem da capacidade de dizer “eu” algo que reside no momento em que a criança é capturada por uma imagem essencialmente alheia, sua identidade própria nunca poderá deixar de ser algo que lhe vem de fora, do horizonte da alteridade. Dessa forma, segundo a teorização lacaniana sobre o estágio do espelho, o eu encontra sua constituição na operação mesma que lhe condena a uma condição de alienação, ele é formado na experiência especular pela identificação com a “Gestalt” de uma imagem exterior e discordante (SALES, 2005, P. 116-117).

Por fim, a teoria do estádio compreendida neste período, de 1954 e 1964, é marcada pela apresentação dos esquemas ópticos. Nesse período encontramos as principais inflexões

teóricas, com alterações estruturais no modelo e conceituais à teoria. Reiterando o que afirma Boni Junior (2010) aponto quatro momentos, em ordem cronológica, do uso do esquema óptico: o primeiro, datado de 1953-1954 em “Os escritos técnicos de Freud”, no qual Lacan teoriza sobre a distinção entre o eu-ideal e o ideal do eu, utilizando o espelho plano em analogia à formação do eu na relação com o pequeno outro; o segundo, de 1960, presente no texto “Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: psicanálise e estrutura da personalidade”, onde ele ainda opera sobre a distinção supracitada, com a inclusão do significante e sua relação com o grande Outro na questão da fala e na constituição subjetiva (espelho plano se deslocando de pequeno outro a grande Outro); o terceiro fora apresentado em “A transferência” (1960-1961), marcado pelo interesse em relação aos estudos topológicos, direcionamento para o objeto a de seu esquema, com primeiras indicações das limitações do esquema. Discorre sobre a identificação do sujeito diante do traço unário no que se pode articular ao traço significante, “a partir das operações imagéticas na formação do eu pela imagem especular quanto à própria permanência desta imagem, em virtude da introjeção do furo cerceado pelo grande Outro” (BONI JUNIOR, 2010, P. 147); por fim, o quarto e último momento corresponde ao esquema trazido em “A angústia” (1962-1963) onde introduz, de fato, o conceito acabado de objeto a conforme assumido na tradição lacaniana, incorporando o registro do Real pelo esquema óptico ao estádio do espelho.

Desta forma, pode-se indicar que nessa culminância a teoria consegue sinalizar para a subjetividade humana em função da possibilidade de inscrição psíquica nos três registros (RSI) e que o corpo ao qual ele se refere não é o corpo biológico, mas o corpo virtual (corpo-imagem), marcado pelo significante (corpo-fala) e habitado pela libido (corpo-gozo) (GRECO, 2011). Além disso, o Outro, na sua dimensão de alteridade inteiramente remetida ao Simbólico e à linguagem,

surge aí para convocar o sujeito a se inserir em seus sistemas significantes, como forma de organizar uma representação do que a imagem lhe apresenta. Na definição de Lacan, o Outro funciona como um "escudo narcísico" que separa o sujeito - ser de imagens e símbolos - do real, para sempre, mas é também a estrutura que implanta nele “seu pequeno outro”. É exatamente por esse acesso ao Simbólico que se organiza uma recaída do sujeito no Imaginário, culminando no advento do eu (moi). O Eu (je) não pode existir sem o símbolo, ou seja, sem uma referência ao Outro, e reciprocamente, quer se trate de seu corpo, do seu desejo ou dos objetos do seu desejo. [...] A forma do eu (moi) é, portanto, uma miragem: sem ser constituída, paradoxalmente é constituinte. Constituinte e alienante - tomando, como Lacan, *alius* em sua acepção primária de outro -, na medida em que se a relação do sujeito com seu eu (moi) está, necessária e especularmente, na dependência do outro, e vice-versa - o que o mantém no campo da linguagem -, por isso mesmo, essa alienação subjetiva o introduz numa

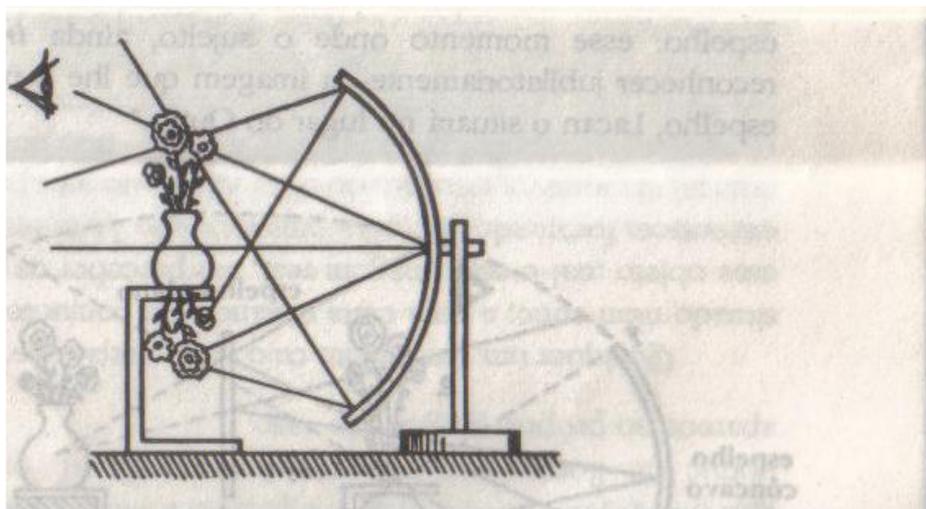
ficção que o torna prisioneiro, em termos de comunicação. Acreditando falar a um Outro verdadeiro, o sujeito fala, reflexivamente, a seu próprio eu (moi), num eixo imaginário ego/alter-ego, porque ele não conhece o Outro como tal – e nem poderia pois, como afirma Lacan, "é essencialmente essa incógnita na alteridade do Outro que caracteriza a ligação da palavra no nível em que é falada ao outro" (GRECO, 2011, P. 5).

E sintetiza assim o espelho:

O espelho é, portanto, o ponto de partida da subjetividade humana, já que a imagem do corpo próprio é uma espécie de "matriz simbólica" do sujeito, proto-símbolo de sua presença no mundo. Nesse instante de ver, a presença do Outro vem marcar indelevelmente o sujeito pelo significante, descorporificando o eu – ou eu (moi) –, que entra no discurso como forma de dar substância ao sujeito – ou Eu (je).

Lacan utiliza um diagrama de Bouasse, no segundo momento que formulou o Estádio do Espelho, muito mais elaborado neste último momento, mais especificamente introduzido a partir de 1953, um espelho plano e mudança do lugar do observador. São combinações de espelhos planos e curvos, um sujeito é levado a ver uma jarra e um ramo de flores. A partir dessa lógica da física. Lacan afirma que todo ponto num determinado espaço real, corresponda a um ponto em um espaço imaginário. As flores estão contidas no vaso, o vaso está dentro da caixa, portanto, as flores representam o corpo com seus orifícios, o vaso seria o corpo como organismo biológico. Assim no esquema óptico de Bouasse, nunca a imagem estará completa, o espelho côncavo reflete uma imagem deformada, ilustrando o narcisismo primário.

Figura 2 - Esquema óptico de Bouasse



Fonte: Laznik, 2004.

Trata-se de um jogo com espelhos onde

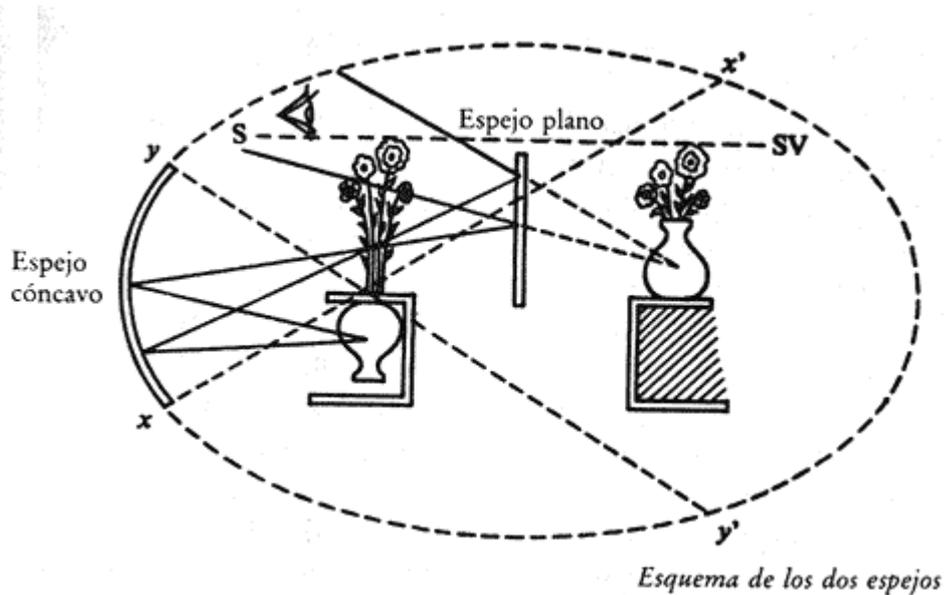
[...] a imagem real, no caso essas flores que não estão lá e que parecem, todavia se encontrar dentro do próprio gargalo desse vaso. Alguém, um sujeito cujo olho estivesse convenientemente situado num cone formado pela intersecção de duas retas que partem dos limites superiores e inferiores do espelho côncavo e que vêm se cruzar no lugar onde vemos formar a imagem real, na condição de estar situado a uma certa distância deste conjunto formado pelo objeto real e essa imagem, veria os dois, como formando um todo, uma unidade. Eis a melhor representação que conheço para dar conta da complexidade que a constituição do corpo do bebê pode representar, a articulação entre sua simples realidade orgânica e o que eu chamo 'olhar dos pais' (LAZNIK, 2004, P. 43).

A partir do esquema óptico de Bouasse Lacan acrescenta o espelho plano (esquema óptico de Lacan reflete a imagem virtual e ideal, mas para isso o sujeito deve estar no ponto perfeito para encontrá-la, o que ilustra o narcisismo secundário.

Para Lacan (1983, p. 96) “a imagem do corpo, se a situarmos no nosso esquema, é como o vaso imaginário que contém o buquê de flores real. Aí está como podemos representar o sujeito anterior ao nascimento do eu, e o surgimento deste”. No espaço virtual por trás do plano está o eu que o sujeito imagina. Para mostrar que a relação do Imaginário com o Real depende do lugar do sujeito no mundo simbólico ele diz que no espaço virtual também está o olho do sujeito. Bem como o vaso, o corpo real é inacessível ao olhar.

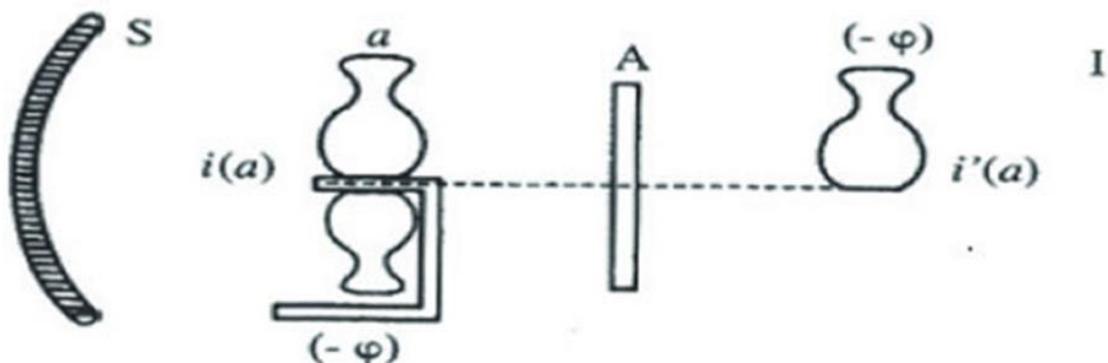
Pode-se dizer então que

[...] o sujeito se mira no ideal de eu (espelho plano), de modo que esse espelho faz função do outro como lugar simbólico. É através dessa tela do espelho plano que o eu pode se reconhecer na imagem do outro, pode se projetar (sua imagem) numa relação que pode ser lida como projeção de um eu ideal. “Simbólico sustentando o Imaginário, eu ideal projetado na tela do ideal do eu” (GRECO, 2011, p. 8).



Esquema óptico de Lacan (1954).  
 Fonte: Disponível na internet

O esquema óptico de Lacan vai se modificando até que no seminário 10 no lugar das flores surgirá um  $x$ ; o corpo será representado como um furo marcado pela escritura de  $-\varphi$  (menos fi). Nesta versão Lacan o I está para além dos limites do espelho, representando que até mesmo o Outro não tem o limite do Ideal que pronuncia, já que este é orientado pela castração. O “especular” não é mais como o sujeito se vê, porque é constituído fora dele, no campo do Outro.



Esquema óptico de Lacan a partir do Seminário 10.  
 Fonte: Disponível na internet.

A partir daí começa a ser elaborado o conceito de objeto. No esquema em  $i(a)$  temos a imagem real, o corpo libidinizado. O falo aparece como externo, uma falta no corpo. As

primeiras pulsões estariam localizadas na imagem narcísica, dada pelo espelho concavo. Por meio do espelho plano a imagem do corpo próprio,  $i'(a)$  se relaciona com as pulsões, e o espelho plano seria o Outro, A). A entrada do significante no Real não é simples, quando vemos a nossa imagem no espelho ela pode se modificar, podendo “o olhar que aparece no espelho começa a não mais olhar para nós mesmos” (LACAN, 2005).

O “experimento do buquê invertido” é um esquema que permite, conforme Lacan, ilustrar de modo simples o que resulta da intricação estreita dos mundos imaginário e real na economia psíquica. Esse novo modelo visa a precisar a solução fornecida pelo estágio do espelho para aquilo que julga identificar como uma carência na teoria freudiana das primeiras identificações. Serve ainda para explicitar além da relação entre Imaginário e Real a importância do Simbólico:

Na relação do imaginário e do real, e na constituição do mundo tal como ela resulta disso, tudo depende da situação do sujeito. E a situação do sujeito (...) é essencialmente caracterizada pelo seu lugar no mundo simbólico, ou, em outros termos, no mundo da palavra. É desse lugar que depende o fato de que tenha direito ou defesa de se chamar Pedro. Segundo um caso ou outro, ele está no campo do cone ou não está. (LACAN, 1954/1983, p. 97).

Assim, Lacan é categórico ao postular sobre a experiência do buquê:

“No meu pequeno modelo, para conceber a incidência da relação simbólica, basta supor que é a intervenção das relações de linguagem que as voltas do espelho, que apresentarão ao sujeito, no outro, no outro absoluto, figuras diferentes do seu desejo. Existe uma conexão entre a dimensão imaginária e o sistema simbólico, na medida em que aí se inscreve a história do sujeito [...] Todos os seres humanos participam do universo dos símbolos. São incluídos nele e o suportam, muito mais que o constituem. São muito mais seus suportes que seus agentes. É em função dos símbolos, da constituição simbólica de sua história, que se produzem essas variações nas quais o sujeito é suscetível de assumir imagens variáveis, quebradas, fraturadas e, mesmo, eventualmente, inconstituídas, regressivas de si mesmo” (LACAN, 1975, P. 180).

### **3.2 Do Complexo de Édipo às estruturas clínicas: a castração como verdadeira máquina de subjetivação**

O estágio é fundamental na formação do eu e consiste no primeiro tempo do Complexo de Édipo, seu prelúdio. O estágio é, para Lacan, o momento em se atualiza o enigma antropológico de passagem da natureza à cultura. Com o fim do estágio a criança se apropria de uma imagem especular e pode ingressar no Complexo de Édipo, seguindo com

sua constituição de sujeito. Nesse sentido, Lacan (1998) afirma que o momento em que se concluir o estágio do espelho é inaugurado, mediante a identificação com a imagem do semelhante e o drama do ciúme primordial, a dialética responsável por ligar o eu a situações socialmente elaboradas.

Assim, o inconsciente sendo compreendido com o Outro, lugar dos significantes e onde eles se articulam, atesta-se que a criança precisa se apropriar de seus próprios significantes para fundar seu próprio inconsciente. Para tanto, é necessária a quebra da relação alienada, havendo a separação, que acontece a partir da inscrição de um novo significante na relação para que a articulação dos significantes ocorra. Esse significante é o chamado Nome-do-Pai (a conhecida metáfora paterna, em que se incorpora a dialética desejo-lei), significante estruturador de todos os demais significantes que compõem o inconsciente como discurso do Outro. Essa Lei do Pai consiste na cisão da relação de completude entre mãe e bebê e os lembra de que o desejo é da ordem do impossível (MELLO, 2007).

O Complexo de Édipo, então, corresponde à separação no eixo “alienação-separação” constitutivo do sujeito. Diz respeito à interdição do desejo e marca a imprescindível passagem do Imaginário para o Simbólico (por mais que o simbólico esteja presente desde o início). Aqui, a função simbólica é tomada de empréstimo por Lacan à antropologia francesa, fundando assim seu eixo epistemológico imaginário-simbólico. Nesse momento, Lacan abraça a organização simbólica das sociedades e, portanto, da família, numa versão remanejada pelas pesquisas de Lévi-Strauss, predominando sua versão das regras da função simbólica sobre sua clínica (ZAFIROPOULOS, 2018).

Alienando-se num Outro, torna-se possível a incursão na constituição, pois essa alienação produz um ser falante, que está sujeito a sintomas, chistes, atos falhos, equívocos, a ser, assim, sujeito do inconsciente. Já a separação acontece quando a criança descobre que esse Outro em quem alienou-se é sujeito faltante, e é através dessa falta que ele irá se constituir, tornar-se singular, inscrever-se num discurso. Esse é o momento crucial para a definição estrutural do sujeito. A alienação é um véu que mascara a falta dos dois sujeitos, sendo assim o que se liga de um no outro é a falta de cada um (LACAN, 1993).

Na alienação quem deseja é o Outro e não o sujeito. Para que o sujeito venha a emergir se faz necessário o processo de separação, é preciso se separar do Outro para se constituir o próprio desejo, mesmo que este desejo seja o desejo do grande Outro (MURANO, 2006).

Logo, o registro simbólico e a fundação do sujeito estão ligados à separação do Outro, num processo de simbolização em que o sujeito se desloca da posição de objeto do desejo da mãe para uma relação de satisfação do seu próprio desejo, passando de sujeito faltante para sujeito desejante, saindo da alienação.

De acordo com Garcia-Roza (2009) essa operação de separação pode ser explicada mediante a vivência do Complexo de Édipo dado em três tempos, dividido por Lacan da seguinte maneira: o primeiro tempo tem como característica uma relação dual com a mãe; o segundo tem como característica a inserção do pai na relação e o advento do simbólico; o terceiro é marcado pela identificação com o pai e início da dissolução do Édipo ou declínio.

No **primeiro momento do Édipo**, como já fora explicitado, a criança se vê como o falo da mãe o desejo do desejo dela, pelo processo de identificação dela com a mãe. Há predominância do eixo imaginário, pela alienação à mãe. Não há ainda singularidade psíquica, a relação é dual, período narcísico de onipotência da criança. A humanização do bebê é justamente provocada pelo seu posicionamento enquanto objeto de desejo dos pais, tal lugar de falo é essencial para a estruturação de sua psique. Ela precisa ser o falo de sua mãe para que possa se inscrever no simbólico.

Nessa relação com o Outro para satisfação das necessidades, o corpo vai sendo erogenizado, com outro aspecto entrada em cena para além da satisfação: o prazer. A necessidade passa a ser transformada em demanda. A demanda é de amor por que o objeto da satisfação se perdeu na primeira experiência de satisfação e agora o bebê precisa se fazer amar pela pessoa que supostamente possui esse objeto. O sujeito assim está barrado, faltoso por um significante que se perdeu, representado por esse objeto (MELLO, 2007).

O pai aparece aqui, ainda velado, ele aparece no discurso da mãe, trata-se da “lei do símbolo”. Segundo Lacan (1999, p.202) “o pai acha-se numa posição metafórica, na medida e unicamente na medida em que a mãe faz dele aquele que sanciona, por sua presença, a existência como tal do lugar da lei”.

O **segundo tempo do Édipo** consiste num momento de intensificação do registro simbólico e é demarcado pela entrada do pai como sendo signo da interdição. Tal privação na relação mãe-filho acarretará a quebra do narcisismo primário. O que o lugar do pai barra com essa Lei é o gozo do sujeito tido ao se colocar como objeto do desejo da mãe, levando a criança a perceber que ela não pode tomar o desejo da mãe como seu objeto de gozo.

Portanto, trata-se de uma clivagem com dupla incidência, duplo efeito, sobre a criança e também sobre a mãe, que precisa aceitar sua própria castração.

Segundo Garcia-Roza (2009) o pai castra o desejo de união da criança com a mãe. Esse desejo é então recalçado, tendo enquanto estopim a separação e clivagem dos sistemas consciente e inconsciente. A criança não se vê mais como sendo o falo da mãe e passa a se questionar sobre ter ou não ter o falo, a mãe deixa de ser a Lei, agora quem tem o falo é o pai e ele é quem é a Lei. É válido ressaltar que o pai é um pai simbólico, outro com o minúsculo. Não se trata do pai real, personificado, mas corresponde ao lugar assumido pelo mesmo.

Em suma, assim, a intervenção feita pelo pai vem possibilitar que a criança se retire da fusão imaginária que foi inicialmente constituída com a mãe. A entrada deste terceiro elemento permite que a criança saia da alienação perante os significantes maternos, fazendo com que possa estar referenciada a outros significantes. A interdição paterna se relaciona a uma metáfora estruturante do psiquismo.

A função paterna, por ser simbólica, opera como uma metáfora, na qual um significante vem no lugar de outro, o Nome-do-Pai é substituído pelo falo como objeto de desejo da mãe. A função significante Nome-do-Pai inscreve-se no Outro, que até então era, para a criança, ocupado somente pela mãe. É o Nome-do-Pai que vem barrar esse Outro onipotente e absoluto, inaugurando sua entrada na ordem simbólica (THEISEN, 2014, P. 7).

Por fim, **o terceiro tempo do Complexo de Édipo** é caracterizado pela dissolução do complexo, dada devido à entrada na ordem simbólica. Conforme Lacan (1958) o complexo de castração é efeito da percepção da castração da mãe, ou seja, é a interdição no desejo da mãe que faz ocorrer a angústia da castração devido a provocar que o sujeito se depare com sua própria castração. É essa angústia da castração que leva ao jogo das identificações e o subsequente declínio do Complexo, em que o menino renuncia ser o falo da mãe e se identifica com aquele que é o detentor do falo; quanto à menina, identifica-se com a mãe sob a forma de não ter, mas de saber onde buscá-lo.

É necessário que haja simbolização do imaginário para que haja a falta e dela advenha o desejo. Ao estar preso na alienação é como se não existisse a falta, o bebê se vê completo na alienação. É a Lei do Pai que promove a significação do falo imaginário para o falo simbólico e marca a saída das relações objetais imaginárias para outros objetos que poderão restaurar a completude (MELLO, 2007). Ocorre então a passagem do sujeito faltante para o sujeito desejante. É o recalque que então funda o inconsciente, funda o Outro, funda o sujeito. Se

houve recalque é porque ocorreu a identificação simbólica no Édipo e os ditos dos pais foram introjetados dando origem ao Superego, conforme diria Freud.

Corroborando com Garcia-Roza (2009) o terceiro momento do Édipo caracterizar-se-ia assim, com a passagem do pai ao simbólico, um O, grande outro com o maiúsculo, o representante da Lei, e não mais a Lei em si. Aqui o pai também é castrado, ninguém mais é visto como falo e nem como Lei. Tal momento, então, é marcado pelo declínio do Complexo de Édipo e pela simbolização da Lei. O falo imaginário passa a ser simbólico, reconhece-se que o pai é também castrado. Falo se refere ao símbolo do poder e completude e não deve ser confundido com o órgão sexual masculino.

Assim, já não importa à criança ser o falo, mas sim tê-lo ou não, o que passa a ser simbólico, devido a já circular na cadeia significante como objeto fálico. É desta forma que acontece a identificação, que é a estruturação do “ideal do eu”, que marca a saída do complexo, o que só ocorre pelo valor estruturante que esta simbolização possui dado pela criança na determinação do lugar ao objeto do desejo da mãe.

O encerramento do Estádio do Espelho é tomado, então, como a entrada do sujeito na ordem simbólica, com a separação/castração em relação à mãe implica refletir sobre as cadeias significantes da pessoa com deficiência, ou seja, como esse “eu” se desdobrará no campo dos sintomas e de suas escolhas libidinais no campo da alteridade. O que precisamos compreender é o que ele evitará e em que ele investirá, sendo que como o desejo aparece em meio a essa cadeia significante como perturbador, como elemento surpresa. A cadeia significante é uma espécie de “eu simbólico”, pois são os significantes que o definem – insuficientemente – como sujeito histórico e social, ao passo que o sujeito do inconsciente implica uma contradição na cadeia significante.

Somos aquilo que significamos para o Outro. Constituímo-nos a partir da relação com um Outro encarnado que inscreve o sujeito numa ordem filiatória, na sua história. Constituímo-nos nessa relação imaginária em que é preciso que a mãe se reconheça carente para dar lugar de reconhecimento do pai para a criança. Por conseguinte, o pai também necessita apresentar-se como não detentor do falo, a fim de que a criança ascenda à castração simbólica. É justamente pelo fato de o pai não corresponder à fantasia fálica da criança que ela passa a perceber a castração como condição humana. Nossa vida psíquica depende do inconsciente das pessoas que cuidam de nós. O sujeito passa a ser sobredeterminado

interdiscursivamente. Assim, o Complexo de Édipo via castração atuaria como uma verdadeira máquina de subjetivação.

A castração é simbólica porque os signos são móveis, ou seja, nas representações simbólicas nada é, mas significa, é sempre outra coisa, se desloca, se perde, devendo ser sempre reencontrado para novamente se perder. Assim, a criança pode se libertar da necessidade de corresponder ao eu ideal, dominado pelo desejo materno, abrindo espaço para ir se aproximando do ideal de eu, insígnia da identidade do sujeito, que possibilitará suas conquistas em cada nova relação de afeto, a cada nova identificação (SANTOS, 2007, P. 35).

Ao propor o inconsciente estruturado como uma linguagem e, ao mesmo tempo, atravessado por ela, a psicanálise lacaniana advoga que esse é o sujeito possível da lei (ou sujeito da ideologia). Assim, trabalhando com a noção de efeito-sujeito, ou ilusão subjetiva, poder-se-ia dizer que no que tange à constituição, esse plano do sujeito possível da lei demarca a relação especular com o semelhante, na busca de identificação com o outro, que implica a noção de sentido enquanto relação Imaginária e Simbólica, ou seja, busca ser para o Outro.

No caso da criança com deficiência, essa função materna seria atingida de forma dramática.

No caso do anúncio de uma deficiência, o problema da criança é vivido como um defeito da mãe. É seu narcisismo que fica abalado e as reações inconscientes ao filho vão passar por extremos como negação, rejeição, ou transformação no contrário (a superproteção que mascara o desejo de morte). [...] Pode configurar-se aí a situação de dependência absoluta do deficiente: a dificuldade de romper essa relação dual com a mãe e direcionar-se para a cultura. A história da criança pode ficar atrelada à história da mãe por toda a vida, situada no lugar da eterna criança, que não pode ter acesso a um desejo e a uma história própria. (BERNARDINO, 2007, P. 57).

Se há negação da deficiência, há negação da castração. Remontando a Freud, há três modos possíveis de negar a castração, os quais, respectivamente, determinam as estruturas clínicas: neurose (recalque), psicose (foraclusão) e perversão (desmentido). Na verdade, a questão da castração é da ordem do insuportável para todo mundo e, “esboço da psicanálise”, Freud generaliza a divisão do sujeito. Diante da castração não há como não negá-la: o perverso desmente, o neurótico recalca e o psicótico rejeita completamente (foraclui). Mas a questão da verdade da castração retorna ao sujeito: o neurótico recalca e sintomatiza, o perverso desmente e fetichiza e o psicótico foraclui e alucina e/ou delira. *Spaltung*, que significa divisão, clivagem, fenda, esquize, é a própria característica do sujeito do inconsciente, pois sua definição inclui a castração. Ela coloca por terra todo e qualquer ideal

de harmonia em que o sujeito seja inteiro (ou seja, inteiro) em alguma situação. A depender de como a mãe negue a castração, será que isso implicará no modo como a própria criança irá negar a castração na mãe? É da castração do Outro que estamos falando.

Deve-se sublinhar que todos os sujeitos irão passar pela confrontação da castração, da falta, do terrível que reside no Real. Todavia, a forma como cada um irá lidar com sua castração será diferenciada, a forma como nos posicionamos frente ao Real diz do posicionamento do nosso desejo. A formação da fantasia fundamental consiste no posicionamento de recalcar o desejo e não querer saber sobre ele, forma de posicionamento fundante da estrutura neurótica. Além dela, como fora supracitado, há a estrutura perversa e a psicótica.

São essas as três modalidades de defesa (estruturas) possíveis na dissolução do Complexo de Édipo, especialmente abordadas no Seminário, livro 5, de Lacan – “As formações do inconsciente”, em que o teórico toma o Édipo freudiano enquanto metáfora e transforma o falo num significante, já em meados de 1957-1958. Para que o sujeito não pereça diante da demanda do Outro é necessário que ele tenha uma significação para se defender em sua subjetividade. Assim, o homem é estruturado tanto pelo desejo quanto pela sua proibição.

Essas estruturas dizem de um modo único de o sujeito articular os três registros que constituem nosso aparelho psíquico, quais sejam, Imaginário, Simbólico e Real. Dizem de uma estrutura de linguagem, da relação do sujeito com o significante ou seja, com o Outro. Como o sujeito se posiciona frente a castração do Outro e assim, com o seu próprio desejo. A castração é um confrontar-se com a realidade de que a plenitude é algo do impossível, que a satisfação é sempre parcial, que se é um ser faltante e que é necessário renunciar a posição de objeto do desejo e tornar-se por si um sujeito desejante (MURANO, 2006). Assim, o retorno de Lacan à Freud possibilitou que as estruturas subjetivas fossem retiradas do estatuto da psicopatologia do indivíduo para compreendê-las como resultado da relação que o sujeito consegue estabelecer com o outro e, especialmente, como uma forma de existir na linguagem.

Em Freud (1924) a estrutura da **neurose** é originada a partir do recuo do ego, que se defende contra o impulso do instinto mediante o mecanismo da repressão. Tal processo ocorre em virtude de o Eu ser a instância psíquica que media a realização dos impulsos instintivos e a realidade externa. Deste modo, a estrutura neurótica é uma defesa que representa do que diz do insuportável do desejo que foi constituído mediante o conflito resultante entre o desejo e aquilo que o censura, baseado no Ideal do Eu.

Todos nós reagimos, de distintas maneiras, às exigências oriundas do universo ético, cultural e social concernentes ao mundo externo. No entanto, algumas pessoas realizam o processo de recalque e outras não o fazem. Aquelas que não fomentam o recalque não o fazem devido à não terem formado um Ideal ao qual mensurariam seu Eu, pois não há recalque sem um Ideal, o Ideal é o condicionante determinante. O recalque atuaria então como o significante Nome-do-Pai, representando a barreira.

Assim, na estrutura da neurose denega-se a castração, contudo, ela é conservada no plano inconsciente, aqui fixa-se o recalque da Lei. O Outro é barrado, se tornando inconsciente, promovendo que o Eu se separe do Outro. Tal negação retornará na instancia simbólica com caracterização de sintoma. É nesse sintoma que a infância não recordada por ele se mostrará. O sintoma se forma no momento em que a Lei faz a amarração dos três registros psíquicos RSI e surge como solução do sujeito para o real traumático da castração.

O desejo que é recalcado para o inconsciente luta contra o recalque, pois ele quer se satisfazer na realidade. Para tanto, para que isso ocorra ele tem de passar pelo Eu para se destinar a um objeto do mundo externo. Como quem o recalcou foi o próprio Eu o desejo se “disfarça”, cria caminhos aos quais o Eu não exerce seu poder, ou seja, uma representação substitutiva de tal desejo que é o sintoma. No entanto, nesse processo o Eu acaba por se ver ameaçado pelo sintoma e passa a lutar contra ele, da mesma maneira que lutou contra o desejo original. No caso da neurose, o Eu entra em conflito com o Id, a serviço do supereu, herdeiro do complexo de Édipo, que internalizou as regras da realidade (FREUD 1924/1923).

Tem-se como característica da estruturação neurótica a influência da realidade no recalque, e a reação do Id contra essa repressão e o fracasso do recalque que acaba por formar o sintoma. Tem-se ainda que a causa da repressão é conhecida, mas o sujeito volta as costas para ela, esquecendo-a, ou seja, há na neurose uma fuga do fragmento da realidade que é insuportável e que se tenta por meio da fantasia substituí-lo por uma realidade que esteja mais de acordo com os desejos (FREUD, 1924b).

A neurose é, para Lacan, a estrutura clínica que se caracteriza pela presença do recalque e de seu efeito patogênico no inconsciente, os sintomas. Além disso, segundo Lacan, "a estrutura de uma neurose é essencialmente a estrutura de uma questão." Para ele, "o que está em discussão no nosso sujeito, é a questão *Quem sou eu?* ou *Sou eu*, é uma relação de ser. é um significante fundamental. É na medida em que essa questão foi reanimada como simbólica e não reativada como imaginária. que foi desencadeada a descompensação de sua neurose, e que seus sintomas foram organizados. Sejam quais forem as suas qualidades, a sua natureza, o material a que eles recorreram. estes tomam valor de formulação, de reformulação, mesmo de

insistência, dessa questão." O sujeito adquire assim a dimensão da resposta do ser à questão: quem sou? (FARIA, 2015, P.30).

Lacan (1958), que toma o sintoma como uma máscara do desejo, afirma que o desejo não é articulável, porém, tal assertiva não quer dizer que ele não possa ser articulado. O neurótico faz esse processo através da fantasia. A realidade psíquica singular do neurótico consiste na fantasia, operando como uma matriz psíquica que vai mediar as relações do sujeito com os outros e com o mundo.

Fruto da identificação ao pai surge o *Ideal do eu*. No triângulo simbólico, a criança se inscreve: no polo materno começa a se constituir como tudo o que será realidade; no polo paterno, tudo o que será *supereu*. Daí constrói o *eu ideal*, voltando o amor para si mesmo como na infância gozava o eu real (CAMPOS, 2015, P. 70)

Sobre a relação do Complexo de Édipo com a neurose Pizutti (2012) afirma que “o complexo de Édipo é [...] um processo normativo, que instaura a lei paterna, que é construtora do supereu, mas, ao mesmo tempo, é também patogênico. Ao ter a lei instaurada, a criança passa a uma condição de sujeito do desejo, mas também da neurose” e completa:

Na estruturação subjetiva, mais precisamente no complexo de Édipo, a entrada da criança na neurose se dá ao aceitar a castração, quando concorda em se beneficiar com a retirada da relação com a mãe, tendo a satisfação como benefício. Ao não se encontrar mais alienada ao desejo da mãe passa a ter o direito de ser herdeiro de um registro simbólico como sujeito do seu próprio desejo (PIZUTTI, 2012, P. 24).

No que concerne à **psicose**, afirma-se que algo no curso normal da constituição da psique não acontece, instaurando uma problemática. Dessa forma, ao serem postos em problematização os tempos do Complexo de Édipo, quando a mãe não desvia seu olhar do bebê e, com isso, não autoriza o corte do elo simbiótico, a criança é introduzida na psicose, que se dá pela falta de inscrição no simbólico. Via metáfora do complexo, Freud explica que esse processo de subjetivação alegando que a não inscrição da Lei paterna, o Nome-do-Pai, acaba por privar a criança do campo simbólico. Ao manter-se num amálgama com a mãe, não consegue construir sua própria imagem. Ao não construir essa imagem, seu corpo fica sem bordas, sem delimitações.

A psicose se instala no primeiro e no segundo tempo do espelho, com o filho perpetuando-se colado ao desejo materno. Como os cuidados da mãe são excessivos, tal conjuntura não permite que o filho demanda, deseje e, assim, o processo de subjetivação não se completa, com o psicótico não sendo capaz de retirar-se da relação objetal que se

estabelece no início da vida com a mãe, permanecendo sempre alienado ao seu desejo, imbricado ao desejo do Outro.

Nesse sentido, a criança está fadada a ficar presa no olhar do espelho, porém, não por se reconhecer nele, mas por ficar dentro do mesmo, grudado à imagem materna. Não consegue, portanto, construir sua própria imagem corporal. Ao não se reconhecer, também não reconhece o outro como seu semelhante, enxergando-o como perseguidor. Não se instaurando a lei paterna, não havendo esse balizamento, o significante “Nome-do-Pai” fica “foraclusido” e a possibilidade de adentrar a neurose fica interrompida, inviabilizada, pois isso se diz de uma estrutura fracassada, pois esse sujeito não foi estruturado no Édipo.

Como o que se apresenta na teoria lacaniana em relação às estruturas clínicas diz respeito ao posicionamento em relação ao significante, ele determina de forma reiterada presente no Seminário, livro 3 que na psicose “é o significante que está em causa, e como o significante não é nunca solitário [...] a falta de um significante leva necessariamente o sujeito a reconsiderar o conjunto do significante” (LACAN, 1955-56/1985, P. 231). Fica nítido, portanto, que a proposta de Lacan é explicitar que uma certa operação sobre um significante (que não é qualquer significante) vai levar o sujeito a assumir uma posição singular frente à linguagem e à relação mantida com o Outro.

Lacan então, utilizando-se das proposições freudianas, elabora uma de suas principais teses acerca da psicose, admitindo a tradução forclusão advinda de *Verwerfung* e postula que “tudo o que é recusado na ordem simbólica, no sentido da *Verwerfung*, reaparece no real” (LACAN, 1955-56/1985, P 21).

A forclusão é o mecanismo próprio da psicose que atua, não em qualquer significante, mas no significante Nome-do-Pai, que é capaz de barrar o Outro absoluto e fazer com que a criança ingresse na ordem simbólica. A forclusão deste significante não afasta a criança do lugar de objeto fálico da mãe e não instaura a Lei simbólica. Trata-se da falha da operação da metáfora paterna, na qual o Pai simbólico se coloca no lugar do desejo do Outro. Na psicose, então, não se apresenta o significante da falta do Outro, condição para a tese do sujeito ser representado por um significante para outro significante. Ao contrário da neurose, onde o Outro é inconsciente e não consegue falar, a não ser pelos sintomas, na psicose, porque o Nome-do-Pai é forcluído, o Outro não é barrado, consegue falar e, portanto, habitar o sujeito. O sujeito está submetido a um Outro consistente, não faltoso (COSTA, RICKES, 2012, P. 11).

A posição do psicótico é narcísica e, portanto, ele não entra na chamada relação de objeto. O objeto se funde e se confunde com ele, permanece sendo sua mãe e ele permanece sendo seu falo. Trata-se, portanto, de uma falha radical do Nome-do-Pai, com a criança

imbricada à sua mãe e ao desejo desta, fincada exclusivamente ao Outro Primordial sem possibilidade de deslocamento para um Outro, qual seja, o pai, significante mestre na cadeia de constituição subjetiva. Sem abertura para este, ela se situa aderida ao real. Nesta conjuntura, a mãe precisa atuar como quem funda, através da palavra, o lugar de um Outro que equivalha à Lei, pois somente desta maneira, trazido no discurso materno, que o Pai ocupará seu lugar, cindindo a estrutura psicótica da neurótica.

O que se perde na ordem simbólica, ou seja, o sujeito foracluído, correlato ao real, correspondendo ao lugar do impossível em que fica, pela imposição da linguagem num eterno retorno da fala “não cessará de não se inscrever”, como diz Lacan. Esses três planos estão diretamente relacionados à questão do lugar da história e do acontecimento ao lugar do contingencial, onde se introduz a Lei no plano do significado, naquilo em que se marca como lei da diferença, ou Lei do Pai, instaurando a ordem do desejo, correlativo à castração imposta a qualquer sujeito falante (SANTOS, 2007, P. 93).

No que tange à **perversão**, Freud (1905/2006) afirma que o pai realiza a castração, mas o perverso desmente esta castração. Ainda que ela exista, ele a desconsidera e a nega. Assim, não se vendo castrado, ele se supõe não faltante e, por conseguinte, o falo lhe é acessível. Por essa lógica, a mãe do perverso também não é vista como sendo castrada, logo, ela é fálica. Tal estrutura situa o perverso numa divisão, numa clivagem do eu, com a coexistência de duas realidades que se contrapõem no plano inconsciente: uma delas lhe remete à castração e a outra à negação da mesma. A estrutura perversa possui, portanto, o registro do falo. Como o neurótico perde o direito de gozo mediante a culpa, o perverso possui outro registro. Assim, o perverso tem dificultado seu processo de separação do Outro e também o processo de simbolização.

Pode-se dizer que o perverso se coloca acima da Lei. Permanece em nível de gozo, não ascendendo ao desejo, tendo como seu mecanismo desencadeador a recusa. É aquele que goza na transgressão da Lei. Tornam-se isentos de culpa e, por isso, denunciam as distorções do Ideal do eu e as dissonâncias do eu ideal (CAMPOS, 2015).

Essa transgressão da Lei (que num neurótico implicaria culpa) é o que lhe confere satisfação. Ele não se coloca em sujeição a insatisfações, rumações de culpa, inibições, dúvidas que atormentam psiquicamente os neuróticos, levando à assertiva de que ele vive sustentado por um narcisismo de gozo excessivo, o que promove que ele dificilmente sofra dores psíquicas que o mobilizem.

### **3.3 Sobre a constituição do sujeito atravessado pelo signo da deficiência: algumas considerações acerca da deficiência (“debilidade”) intelectual**

A deficiência intelectual (antiga “deficiência mental” para a psiquiatria) vem sendo pensada ao longo do tempo sob diferentes lentes. Há autores que a apresentam como um arranjo psicótico, outros a tomam como uma organização mental próxima à perversa e, nos dias atuais, cada vez mais se toma uma apreensão dentro dos moldes das neurociências, que postulam as lesões e disfunções mínimas a nível cerebral. Nesta seção, o interesse é propor um deslocamento de olhar, girando o caleidoscópio, assumindo as lentes da psicanálise lacaniana sobre a dita “debilidade mental”, partindo de seus seminários e se referindo à *Verneinung* freudiana, além da interlocução com outros autores a Lacan filiados. Busca-se, portanto, refletir sobre o estatuto desse pensamento e suas formulações ao propor uma outra leitura subversiva sobre a questão.

Como para Lacan o inconsciente é estrutura, o sujeito se dá como tal constituído e a partir de uma articulação estrutural. A psicanálise estrutural trabalha em um eixo temporal onde diferentes cenas da história do sujeito se dispõem simultaneamente. Essa perspectiva deixa de lado o eixo diacrônico, não se ocupa com o desenvolvimento do sujeito ao longo do tempo. A psicanálise, em Lacan, prescinde da noção de desenvolvimento, supera-a.

Pelo fato de ter superado a concepção de desenvolvimento em suas formulações, em Lacan já não se vai falar em um sujeito em constituição. Isto tem suas vantagens. Se a psicanálise não pensa o desenvolvimento do inconsciente, também não permite, em decorrência disso, por exemplo, falar de um inconsciente deficiente. De um inconsciente que teve um mau desenvolvimento. Em Lacan não existe inconsciente deficiente, existe inconsciente articulado. Existe posição do sujeito (BRAUER, 1998).

Logo, como a deficiência não está situada como uma outra estrutura clínica, situamo-la enquanto sintoma, posição do sujeito frente à linguagem. Propõem-se que a deficiência intensifica aspectos estruturais nos desdobramentos de sua relação com as estruturas clínicas. Dessa forma, como se daria o Édipo na pessoa com deficiência parece um caminho.

Para o presente trabalho este momento da constituição do sujeito é crucial para compreendermos o registro da deficiência, enquanto significante conceitual, no imaginário, no simbólico e no real da criança e de sua família. Todo panorama clínico das patologias, segundo a psicanálise, se define nesse momento da constituição do sujeito. O que se

compreende, fora da episteme psicanalítica, como “a deficiência” e “deficiente”, deve ser compreendido psicanaliticamente no plano dos sintomas relativos às estruturas clínicas: Dentro desse raciocínio, defendo que a própria deficiência além de ser considerada em seu aspecto estrutural inerente ao sujeito, deve ser tomada com o valor de um sintoma, no sentido que o faz a psicanálise.

Assim, Lacan, a partir dos conceitos forjados por Freud, distingue as três estruturas clínicas (neurose, perversão e psicose), não mencionando a deficiência como estrutura clínica diferenciada.

Pelo fato de ter superado a concepção de desenvolvimento em suas formulações, em Lacan já não se vai falar em um sujeito em constituição. Isto tem suas vantagens. Se a psicanálise não pensa o desenvolvimento do inconsciente, também não permite, em decorrência disso por exemplo falar de um inconsciente deficiente. De um inconsciente que teve um mau desenvolvimento. **Em Lacan não existe inconsciente deficiente, existe inconsciente articulado.** Existe posição do sujeito. [...] É em outro sentido que a psicanálise vai tomar a deficiência, vai tomá-la segundo nos sugere Mannoni como um a mais que se sobrepõe à deficiência real. A psicanálise vai assim lidar com a pseudodeficiência do deficiente. [...] Ao ser irremediavelmente separado do seu objeto ele vai recriá-lo como palavra, substituir o objeto perdido pela palavra. O fato de que o homem fala implica em um desvio de suas necessidades, diz Lacan. Ele vai satisfazê-las metaforicamente. (BRAUER, 2007, P. 58, GRIFO MEU).

A autora fala ainda sobre sermos acolhidos por uma rede de significantes que nos dão um lugar, como ao assumirmos o lugar de filho na família e de aluno na escola. Tomamos posição inconscientemente em relação a esses significantes que nos acolhem, deixando-nos marcar por uns, e não por outros, de modo preciso. Fazer um sintoma inconsciente tomando o significante "deficiente" é superpor à deficiência uma outra, digamos subjetiva. Esse sintoma revelará metaforicamente a forma como repercute sobre o sujeito sua deficiência real. A deficiência como sintoma inconsciente é ficcional. Representa o sofrimento do deficiente com isso.

Partindo para a constituição do sujeito com deficiência, poder-se-ia dizer que se produz um sujeito com deficiência enquanto efeito do Complexo de Édipo ou de castração, ou seja, como um sujeito se subjetiva enquanto “eu deficiente”. Tal processo de constituição não pode ser diferente do processo de constituição de um “eu normal”, por assim dizer, apesar de incidir no plano do Ideal do Eu.

A partir da dialética do desejo entende-se que a deficiência não passaria de uma significação possível da castração, tendo em vista que o sujeito é aquilo que escapa ao ideal do Outro. Assim, o conceito de deficiência vai se alocando na castração, no sintoma, compreendendo a deficiência como castração no campo do ego. Desta forma, o deficiente possui o signo da castração, não conseguindo recalá-la. No processo de singularização da castração o Grande Outro, tesouro dos significantes, faz-se fundamental.

É importante frisar que a deficiência pode ser elaborada positivamente no sentido de fundamentar a dinâmica do desejo pela separação do sujeito em relação ao Outro, pois a separação significa estar apartado do imaginário de onipotência do/no Outro, pois um dos sintomas do neurótico, como em Totem e Tabu, é justamente a crença na relação causa e efeito entre os atos do eu e as catástrofes, momento em que no neurótico as ações passam a ser medidas pelos efeitos imaginários que essas supostamente provocam no real. Com o deficiente essa ameaça fica mais evidente, às claras, como espelho à nossa castração: a “catástrofe realizada”.

Para a psicanálise o que é recalcado é que a catástrofe, seguindo a nomeação de Féddida, é realizada em cada um de nós, cada sujeito é submetido à castração, dividido, não todo. Apesar de alguns sujeitos terem uma perda visual, auditiva ou um déficit intelectual, ou ainda alguma mutilação, há um desamparo ao qual todo sujeito é submetido. “[...] Para a psicanálise, a verdadeira deficiência humana é a castração, inapagável e maior, que uma cegueira e mutilação só fazem evocar” (BRUNETTO, 1999, P. 70).

Assim, o conceito de deficiência vai se alocando na castração, no sintoma. A questão então seria: como se lida com essa perda, oriunda da castração, no caso da pessoa com deficiência? Como se dá esse processo de singularização via castração?

A deficiência decorre da castração no campo do ego. O deficiente possui o signo da castração e não consegue recalá-la. De acordo com Lajonquière (1992, p. 228)

“a operação inconsciente de castração articula o drama do Édipo (SER ou TER o falo) e assim, podemos dizer que é em relação a ela que o sujeito acaba encontrando uma posição subjetiva particular de “estar” no mundo. [...] dos embates que o infantil sujeito tenha enfrentado no Édipo dependerá a modalidade ou sabedoria com que um sujeito consagre sua vida a saber sobre o desejo. Ou, se preferirmos, as vicissitudes edípicas que tenha enfrentado acabam por fazer-lhe ou fabricar-lhe uma ‘forma de estar’ no interior do campo do Outro, isto é, uma forma de metaforizar ou processar as tensões que imperam no seu seio”.

Ainda de acordo com ele, com a resolução do Complexo de Édipo, a criança vai introjetar a Lei, tendo acesso à ordem simbólica, apreendendo condições necessárias à compreensão dos signos que foram construídos pela cultura.

De acordo com Santiago (2005) o complexo de castração tem função de nó na estruturação dinâmica dos sintomas e também na regulação que vai permitir a instalação no sujeito de uma posição inconsciente. Comumente essa inibição intelectual leva ao fracasso escolar infantil, que se apresenta como um modo de defesa do aparelho psíquico infantil, promulgando a construção do sintoma do “não-aprender”.

A inibição intelectual, então, encontra-se relacionada às identificações que se referem ao ego, fundamentais para a constituição do sujeito, bem como há implicação do superego, como resultado do atravessamento que a própria criança realiza ao confrontar-se com a função paterna, fundamental para a cisão mãe-criança.

Nesse sentido, Lacan, durante a década de 1950 adentra o debate abordando tal questão pelo viés da teoria do estágio do espelho. Assim, ele concentra a noção de objeto causa de desejo como elemento conceitual que possibilita ajudar a pensar toda a ação do sujeito, referendando-a ao complexo de castração. Já no início dos anos 1960, o objeto causa de desejo já vai ser concebido como o que, de forma contundente, organiza e regula a ação do sujeito no mundo, produzindo ainda toda sorte de efeitos sintomáticos, dentre os quais se inclui a inibição. Tal objeto que marca a falta no inconsciente em Lacan, como já fora abordado, é o falo, que para ele se configura enquanto uma constante da própria articulação simbólica.

O desejo então nasce no hiato existente entre o que representa a demanda própria do sujeito e a demanda possíveis, passando irremediavelmente pelo Outro, ou, como nas palavras de Santiago (2005) a satisfação obtida com o objeto externo revela ao sujeito a impossibilidade de ele se bastar e instaura a satisfação mediatizada pelo Outro”. Assim, o objeto da primeira satisfação não vai coincidir com a imagem do passado, que levo a desejar, mas temos nessa defasagem o elemento que irá tornar o desejo indestrutível, tendo em vista que se institui uma falta que nenhum objeto vai preencher, mas que, por outra via, vai precipitar o desejo da criança no registro do desejo do Outro. Assim, é a linguagem que é castradora.

No entanto, um grande destaque dado por Lacan remete ao fato de ele compreender que a inibição precede o ato, salientando-se aqui a dimensão estrutural da inibição, como

fundadora da causa de onde irrompe o desejo e, dessa forma, toda a ação do sujeito na realidade, tomando a inibição em sua dimensão sintomática e como intrínseca à própria estruturação da função de causa.

Essa estrutura centrada num vazio, na impossibilidade de o objeto, por sua natureza sempre metonímica, jamais corresponder ao desejo, confere um valor privilegiado à angústia de castração. A angústia, de fato, é um efeito do desejo, porque a falta fica sempre em descoberto. A tendência do sujeito, diante disso, é tentar ocultar essa falta, o que se dá pela introdução, sobre uma ação já iniciada, de um outro desejo, que contraria a função. Lacan elege o "desejo de reter" como expressão desse recurso do sujeito, que, em última instância, equivale à inibição da função de causa. Assim, identifica-se a retenção como um modo de defesa frente à angústia de castração, uma estratégia de anulação da discordância existente entre a falta e o objeto reencontrado, que consiste em conferir, a este último, a forma adequada ao desejo do Outro. É preciso considerar que tal defesa pressupõe o acesso do sujeito ao estágio fálico. A impossibilidade de o objeto fálico satisfazer a falta reenvia o sujeito a seus objetos pulsionais primordiais oral, anal e escópico, não para que estes revelem sua essência enquanto causa, mas para serem transvestidos com uma indumentária narcísica, capaz de contornar o desejo do Outro. [...] Lacan, por sua vez, leva em conta que qualquer resposta do sujeito, qualquer efeito que possa ser traduzido no campo do real de sua ação, se traduz, também, em um outro campo, que é o da realização do sujeito pela via da dialética do desejo do Outro. Nesse segundo campo, a falta é a causa e o desejo é o efeito primordial dessa causa. A causa constitui-se, então, na suposição de efeitos, devido ao fato de que o efeito, como tal, falha. Nesse sentido, o desejo define-se, de preferência, como falta de efeito (SANTIAGO, 2005, P. 35).

É essa concepção lacaniana do desejo enquanto causa que torna possível que se construa uma hipótese acerca da abordagem da debilidade mental nas crianças, que é iniciado em Mannoni, que fora sua aluna, ao publicar na década de 1960 “A criança retardada e sua mãe”, consistindo na primeira obra não-deficitária de abordagem do problema da debilidade mental/intelectual, pois situa a performance cognitiva no âmbito da dimensão do sujeito do inconsciente e sua principal hipótese é a de que o fator causal da debilidade se encontra, em última instância, no "dizer parental", que deixa a criança encerrada em "um tipo de relação fantasmática com a mãe".

Segundo Santiago (2005, p. 40) “de fato, como Lacan assinala, na relação dual a criança fica exposta a um tal suborno da fantasia inconsciente da mãe, que não lhe resta outra saída, senão a de alienar em si mesmo, sob a forma do déficit poder-se-ia dizer, para o caso do débil, a falta da mãe”.

A criança encarna para a mãe algo da ordem do não-simbolizado, que não pode ser traduzido em palavras. Ela não desenvolve uma imagem própria de seu corpo, pois não é vista como um sujeito semelhante e, sim, como um duplo numa espécie de reflexo especular, um duplo do próprio corpo

fusionado com o corpo do outro materno, formando um só corpo, que por seu caráter compacto, não possibilita a entrada do pai. [...] o primário para o sujeito é sempre o Outro e sua divisão, como ela mesma não deixa de considerar ao reconhecer, na base da estrutura da relação dual, a dimensão da castração [...] há uma dificuldade do débil quanto à verdade da castração.

Há de se destacar que a metáfora paterna aí posta não significa somente que o Nome-do-Pai deve metaforizar o desejo da mãe. Essa função paterna sinaliza, antes de mais nada a uma cisão do desejo, que impõe que a criança enquanto objeto não seja absoluta, tudo para a mãe.

Sob esse prisma, pode-se dizer que o amor materno cria uma barreira à angústia suscitada, na mulher, por ela ter preenchido com o objeto criança a falta que lhe faz desejar. É possível supor, também, que na debilidade o sujeito feminino converge sobre o objeto criança e não sobre o parceiro sexual, o desejo e o amor. Assim, camufla-se, para a criança, a função do pai de nomear o ponto irredutível do desejo da mãe enquanto mulher, função essencial, que permite à castração transmitir-se implicando a relação com um desejo que não seja anônimo. O resultado dessa convergência para o sujeito materno é a supressão da angústia, enquanto efeito da obturação da função de causa do desejo, que, do lado da criança, aparece na forma de uma inércia quanto ao desejo, tão patente nos débeis, evidenciada, sobretudo, na sua identificação com a própria debilidade e na incorporação estereotipada do discurso do Outro (SANTIAGO, 2005, p.41).

No ano de 1964, no Seminário, livro 11 – “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise” – Lacan confere destaque ao supracitado lançamento de Mannoni e vai além, introduzindo com ineditismo para a reflexão quanto ao sujeito com debilidade/inibição intelectual a questão da *holófrase*<sup>5</sup> *do par primordial de significantes*, que consiste numa hipótese teórico-clínica que possibilita a apreensão da estrutura psíquica desses sujeitos.

Lacan então toma de empréstimo a noção de holófrase e a incorpora ao corpo conceitual psicanalítico para expressar o que consiste numa perturbação na incidência simbólica da linguagem para aquele que deve se constituir como sujeito do inconsciente. A função da holófrase aparece bem colocada em 1958 no Seminário, livro 6 – “O desejo e sua interpretação” – colocada na estrutura simbólica, com efeito que afeta o sujeito a nível de demanda ou de enunciados. Em termos estruturais, o efeito da holófrase na debilidade corresponde a uma mensagem que embora se faça presente, aparece de forma empobrecida, no que tange à instância da enunciação.

---

<sup>5</sup> A figura gramatical da holófrase designa uma frase que se exprime por uma única locução, ou seja, uma frase em que sujeito, verbo e complemento são aglutinados de tal maneira, que ficam reduzidos a uma só palavra.

Retomando “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise” tem-se a abordagem do sujeito mediante a noção de holófrase enquanto absorvido e alienado pela estrutura do Outro. A noção de holófrase remete à sedimentação do primeiro par de significantes (S1 – S2), que é essencial à constituição do falante, que tem como efeito derradeiro a própria anulação da função do sujeito.

A referência ao par de significantes primordiais é um recurso para se apresentar a determinação da linguagem no processo de estruturação do sujeito pelo significante. Antes de mais nada, deve-se considerar o princípio lingüístico saussureano, definidor do significante, segundo o qual um significante não pode designar-se a si mesmo.[...] Esse princípio de remissão do significante a um outro é o que permite a definição do sujeito, na estrutura, como sendo um efeito da lei do significante, um vazio que se produz em consequência dessa condição binária de inscrição: "... o significante é o que representa o sujeito para o outro significante" [...] Em suma, a armação mínima do sujeito depende de duas condições lógicas: a produção do sujeito, como vazio, como sujeito dividido, enquanto efeito do significante e a amarração do vazio do sujeito na cadeia significante, pela necessidade da função paterna (SANTIAGO, 2005, P. 57).

No entanto, Lacan inaugura um pensamento quanto à debilidade que se distancia do postulado por Mannoni (que atrelava debilidade à estrutura clínica da psicose) ao demonstrar preocupação com os fenômenos subjetivos responsáveis por denotar a posição do sujeito na estrutura. Ao propor o modelo da holófrase uma série de fenômenos em que parece existir um único significante seriam abraçados, observando que, no entanto, o lugar do sujeito perante o efeito de coalescência, próprio à lei do Outro da língua, não é o mesmo.

A partir dessa proposição Lacan (2007) explicita a diferença para o psicótico e para o débil: para o primeiro, que tem apenas uma série de S1, e ausência de S2, impõe-se ao sujeito sem estarem articulados, de fato, a uma cadeia simbólica, o efeito de sua inscrição na linguagem não é uma significação tomada como significação possível do que ele é, mas trata-se de uma certeza delirante de que já deixara de existir; ao passo que a segunda não se situa na ordem do desaparecimento do sujeito que se enxerga como fenômeno, embora haja uma submissão convincente por parte do débil ao Outro que passa a sinalização de não existir, para ele, a estrutura do sujeito desejante. Em suma, portanto, Lacan situa a criança com debilidade no lugar de uma significação de objeto para o desejo de sua mãe, na medida que o S1 se torna uma potência em função da identificação extrema do sujeito ao significante imaginário da falta no outro. É possível, assim, situar o débil numa relação de suspensão entre dois discursos e o psicótico numa relação de exterioridade a propósito do conjunto dos discursos.

Como resultado dessa coalescência dos dois significantes, Santiago (2005) analisa que se tem a obstrução do efeito de sentido dado pela metáfora que, por conseguinte, inviabiliza a chance de o sujeito interpretar a significação do que ele representa no campo do desejo do Outro, fazendo menção, ainda, ao lugar precisamente descrito por Lacan para a criança com debilidade intelectual na estrutura, sobre o S1, encarnando contundentemente o S, ou seja, a série de sentidos de tudo que representa a falta no Outro materno: os fenômenos que resultam dessa posição subjetiva de submissão à identificação ao objeto da falta no Outro são constatados em sua produção discursiva. A apropriação feita do corpo simbólico não deixa de enaltecer algo da ordem do déficit, denunciando, em último plano, a verdade do Outro materno, em convocar a criança para saturar a falta constitutiva do Outro simbólico.

Em seguida, as próximas indicações, que fazem da debilidade um dado inerente à própria estrutura do ser falante e, não, algo que concerne àquele que se encontra marcado pela debilidade quanto ao funcionamento mental, apenas reforçam e precisam o privilégio da dimensão imaginária, que se encontra incorporada no S1 como uma escolha, visando, em última instância, desconhecer a verdade da divisão inerente ao sujeito do inconsciente (SANTIAGO, 2005, P. 60).

Pensando clinicamente a debilidade, faz-se importante a articulação com o estágio do espelho, pela passagem de um estado de fragmentação a um estado de domínio antecipado que é promovido pelo reconhecimento da imagem no espelho e atestado pela satisfação jubilatória. Ao assumir a imagem especular preenche uma função essencial, que é produzir um efeito formador para o eu, que eterniza o objeto sob o aspecto de uma forma, fixando-o desta forma, como um “tipo” imaginário. Essa imagem percebida pelo sujeito é algo que lhe é proposto.

O efeito imaginário do significante vai depender da posição que o sujeito ocupe da ordem simbólica, o que significa que o lugar do qual ele se vê como ideal, projeção imaginária. No caso da debilidade, na articulação entre o significante unário e o segundo significante, denominado no âmbito do discurso de saber do Outro, saber sobre a falta, a pessoa faz questão de desconhecer, insistindo nisso. Assim, na debilidade, o significante mestre encontra-se vinculado à ordem simbólica, porém, há um fracasso em se promulgar a lei da linguagem sobre a consistência imaginária de seu S1.

A debilidade mental consistiria em uma inibição radical dos efeitos do intervalo significante da estrutura, inviabilizando, assim, a possibilidade de o sujeito poder se articular em uma forma de discurso e circunscrever o real, como efeito da própria hiância do dizer. Nesse sentido, Lacan assinala que o Um do débil é um significante do qual nada se deduz, um significante que manifesta apenas sua vertente imaginária e apresenta sempre o mesmo sentido, não sendo possível apreender a dimensão do equívoco, que

sobressai do simbólico e evidencia o saber suposto pelo real. Na debilidade, o sujeito recusa-se a colocar algum dos quatro termos do discurso no lugar da verdade. Por isso, a definição que Lacan propõe para debilidade, afirmando tratar-se da única possível, consiste em situar o sujeito débil como aquele que flutua entre dois discursos: Chamo de debilidade mental o fato de um ser, um ser falante, não estar solidamente instalado em um discurso. É isso que faz o preço do débil. Não há nenhuma outra definição que se possa dar a ele, senão a de ser o que se diz, aquele que erra o alvo, quer dizer, que, entre dois discursos, ele flutua. Para estar solidamente instalado como sujeito, é preciso ater-se a um [discurso], ou, então, saber o que se faz. Mas não é porque se está à margem, que se sabe o que se diz (SANTIAGO, 2005).

Por essa explicação pode-se afirmar que a noção de debilidade proposta por Lacan infere estar o indivíduo à margem do que funda, inaugura, constitui o sujeito do desejo, pois flutuar entre dois discursos significaria uma recusa a manifestar-se a partir do lugar entre dois significantes, sendo este o lugar da verdade sobre a divisão, relacionando-se com a anulação dos efeitos da inscrição no eixo simbólico. Essa posição justifica sua proteção quanto às dúvidas que o assolam, que se referem ao saber, saber este concernente à castração, o que significa dizer concernente à fundação do sujeito do desejo.

A questão é a supremacia do imaginário na posição subjetiva na debilidade mental. Segundo Lacan (2006) é inerente à experiência imaginária a denegação da exigência simbólica que a precede e também a delimita. Isso é próprio da edificação de sua estrutura. Assim, ele vai tomar a debilidade mental como um mal-estar fundamental do sujeito, em relação ao saber. Há um desarranjo discrepante entre os três registros RSI.

Santiago (2005) frisa que ao admitir essa dominância do simbólico, que é apenas detectável pelo polo articulador do sujeito do inconsciente (que é a cadeia significante)

afirma-se que o saber inconsciente é que toma os indivíduos débeis. E o mais contundente nessa postulação do último ensino de Lacan é a inexistência de um outro remédio para se lidar com o real sem lei, que não seja a elucubração de saber próprio ao inconsciente. É por isso que há sempre debilidade, pois é o próprio aparelho do inconsciente que se vale da debilidade mental.[...] O que equivale a dizer que é com o inconsciente aparelhado pela debilidade do significante que se pode conjecturar que a invenção do Nome-do-Pai não se realiza, para se manter apegado a ele, mas, sim, para lhe dar um fim efetivo.

Assim, conforme Alberti e Miranda (2002) a debilidade sob esse prisma psicanalítico lacaniano trata-se de uma particularidade da posição do sujeito na relação com o Outro ou, mais especificamente, da necessidade que esses sujeitos validam de velar determinada falta do Outro, independente de suas estruturas clínicas, tomando-a, portanto, não como estrutura, mas

como posição subjetiva. Elas levantam duas hipóteses em se tratando da relação da debilidade mental com as estruturas clínicas:

*Na neurose*, apesar da metáfora paterna, o sujeito débil se oferece à mãe para poupá-la de um destino que a despossuiria de toda possibilidade de fazer frente à depressão. Também aqui evita a estrutura, evita deparar-se com o horror de saber por meio de uma última tentativa de atribuir uma consistência à mãe. É por isso que não só não pode aprender, como tampouco assumir-se como sujeito falante. *Na psicose*, o sujeito débil evita as consequências de sua estrutura, situando-se na série de objetos imaginários da mãe, não interrogando o obscuro desejo da mãe – não mediatizado pela metáfora paterna. Aprisionado nesse desejo, apresenta-se morto quanto ao próprio desejo. Claude Leger (1999, p. 57) observa que o sujeito débil, assim posicionado no significante do Outro materno e confrontado a um termo obscuro, não tem a possibilidade de se separar, mantendo-se em uma submissão particular ao significante, aqui reduzido a um só, holofrásico (ALBERTI, MIRANDA, 2002, P. 43-44).

A fundamentação que Lacan embasa permite que se retire um enfoque essencialmente deficitário à debilidade mental, dada sua origem no âmbito da tradição psiquiátrica-positivista. Nos primeiros registros dos distúrbios de debilidade mental pela psiquiatria havia uma tônica que recaía semiologicamente sobre “a fraqueza do pensamento”, que traduz uma limitação efetiva da atividade intelectual. Com Lacan, tomamos essa debilidade como uma forma sintomática, ou seja, uma resultante da vida psíquica inconsciente. Ao postular que as perturbações da vida intelectual assumem o estatuto de sintoma (expressando um significativo impasse no âmbito da abertura às vias sublimatórias), Lacan lança a possibilidade para que se possa desvencilhar das amarras da visão tradicional, num rompante deslocamento epistemológico da questão.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 Delineamento da pesquisa

Para o delineamento desta pesquisa, elegeu-se o estudo de natureza qualitativa em consonância com os pressupostos do tipo *estudo de caso*. A eleição do estudo de caso se deu enquanto possibilidade de contemplar a articulação psicanálise-educação, referencial teórico desse estudo, com vistas a incrementar o debate e a interlocução entre os conceitos psicanalíticos e as práticas discursivas no campo educacional, respeitando a singularidade dos processos dos sujeitos envolvidos, sendo também norteado pelo método da *pesquisa-intervenção* para maior imersão dentro do campo estudado.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados e o fenômeno é entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Esse tipo de pesquisa dá margem à interação que vai para além das evidências dos atos, permite que consideremos a subjetividade do sujeito, possibilitando que compreendamos os resultados na tensão singular/universal. Noutra perspectiva, pode-se dizer que, segundo um viés mais pragmático, ela se coloca como uma extensão dos potenciais da pesquisa social para que possa entender o mundo e produzir conhecimentos sobre ele.

Outra característica importante da metodologia qualitativa consiste na heterodoxia no momento da análise dos dados. A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. A maior dificuldade da disciplina de métodos e técnicas de pesquisa está na dificuldade de ensinar como se analisa os dados — isto é, como se atribui a eles significados — sendo mais fácil ensinar a coletá-los ou a realizar trabalho de campo (MARTINS, 2004, P. 293).

Denzin e Lincoln (1994) afirmam que a investigação qualitativa se define pela inter-relação de três: 1. teoria, método e análise; 2. ontologia e epistemologia; e 3. metodologia. Subjacente a estes três âmbitos há um pesquisador e sua biografia pessoal. O investigador, multiculturalmente situado, constrói acerca do mundo e de si próprio um conjunto de ideias (domínio ontológico) que especifica um conjunto de questões, de modos de conhecer (domínio epistemológico) que, por sua vez, é examinado de formas específicas (domínio metodológico) (AIRES, 2011, p. 14-15).

Moreira (2002) aborda as características básicas dessa metodologia, apresentando um sumário com seis itens, não pretendendo esgotá-las. Para ele, a pesquisa qualitativa inclui: 1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes; 2) A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes; 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há uma definição a priori das situações; 4) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise; 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

O tipo de pesquisa qualitativa eleita foi o *estudo de caso*. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 18-20) ele possui algumas características elementares, a saber:

- 1 – Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’.
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

Um estudo de caso vai apresentar três fases em seu desenvolvimento. Ele caracteriza-se da seguinte forma: inicialmente, há a fase exploratória; num segundo momento, há a delimitação do estudo e a coleta de dados; e, num terceiro estágio, há a análise sistemática desses dados. É importante acrescentar que essas três fases não constituem uma sequência linear, havendo uma superposição entre elas. Não há como precisar um instante de separação, uma vez que elas “se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empíria” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 23).

O estudo de caso fora escolhido tendo em vista o contexto em que o mal-estar da subjetivação é forjado, aspecto imprescindível à pesquisa. Assim, por se tratar de um método muito utilizado na pesquisa de fenômenos complexos com efeitos de múltiplas variáveis, trabalhou-se a partir da perspectiva da pesquisa-intervenção (CASTRO, BESSET, 2008).

A pesquisa-intervenção utilizada no campo das ciências humanas subjaz ao princípio de que os sujeitos humanos se constituem no âmbito das práticas de significação, de atribuição de sentidos, numa situação sempre partilhada com outros, independente da idade.

Por conseguinte, quaisquer ações ou palavras provenientes do pesquisador vão se dar na interlocução permanente com os sujeitos através da construção de sentidos para as situações vividas em que estão circunscritos. Dessa forma, o sujeito da investigação vai se constituindo também ao longo do processo de pesquisa através da interlocução com pesquisador e demais pessoas envolvidas no modo como essa experiência vai sendo construída.

## **4.2 Campo de pesquisa**

As informações aqui encontradas foram extraídas do “Projeto Político-Pedagógico” da escola e de entrevistas com a equipe diretiva escolar.

A Escola Municipal Cantinho do Saber<sup>6</sup> atende crianças do ensino infantil ao 3º ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Situa-se no conjunto Orlando Dantas, alocado no Bairro São Conrado, localizado na zona sul da capital, ficando no limite com o bairro Santa Maria, que compõe a chamada Zona de Expansão de Aracaju. Trata-se de um bairro com grande atividade comercial, embora ainda seja predominantemente residencial.

As famílias dessa comunidade estão economicamente distribuídas entre as classes média e baixa, mas grande parte dos alunos recebidos pela escola (a exemplo da criança desse estudo de caso) vêm do bairro vizinho, Santa Maria, em ônibus escolares cedidos pelo município. O Santa Maria é o maior bairro da cidade, com população superior a 40.000 habitantes. É conhecido por concentrar índices de extrema pobreza e adversidades sociais de toda sorte, como um dos locais com menor renda familiar, tratar-se de um reduto de tráfico de drogas, falta de estrutura sanitária e problemas de moradia, estando entre os três bairros com maiores índices de violência e criminalidade, sendo ainda uma área urbana mais distante e isolada, tomada como um dos alvos do processo de periferização ocorrido na cidade na última década, segundo dados do Diagnóstico Municipal do Plano Diretor de Desenvolvimento urbano de Aracaju.

No que se refere ao aspecto físico, a escola se constitui como um prédio de alvenaria com dois pisos, sendo o superior inutilizado. No piso inferior funcionam oito (08) salas de aula, uma (01) sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma cozinha e um refeitório, um pequeno espaço coberto à frente do refeitório para

---

<sup>6</sup> Nome fictício atribuído a fim de garantir o sigilo da instituição e o tratamento ético.

socialização das crianças, um pequeno jardim à frente das salas do ensino infantil, secretaria (com banheiro contendo chuveiro), sala de diretoria, sala de professores, sala de vídeo, dois banheiros para os alunos do ensino infantil, além de uma quadra de esportes desativada.

Figura 3 - Planta baixa da Escola Municipal Cantinho do Saber

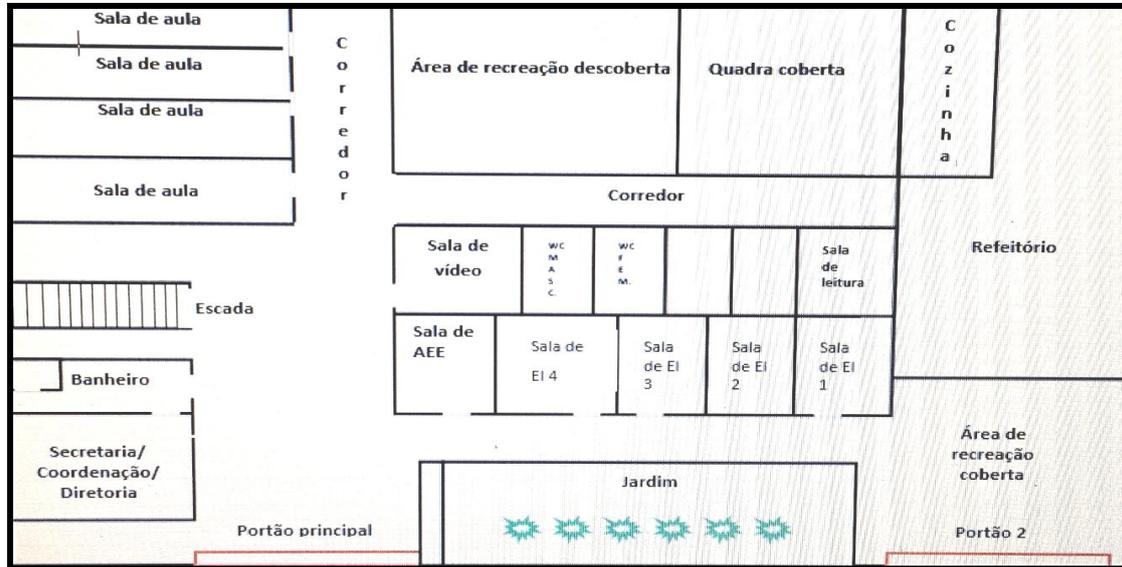


Figura 4 - Refeitório e cozinha



Figura 5 - Jardim e corredor das salas da Educação Infantil. Mais à frente, portão principal à esquerda



Figura 6 - Área de recreação coberta e portão secundário de acesso



Segundo dados do Censo Escolar/INEP, a escola conta com 25 funcionários, dentre equipe diretiva, corpo docente e pessoal dos serviços de apoio. Em relação ao corpo discente, contou em 2017 com 119 matrículas no ensino infantil, 184 nos anos iniciais (primeiro ciclo

do ensino fundamental), e 25 alunos na Educação Especial, com distorção idade-série entre 10% a 20% dos alunos.

### **4.3 Sujeitos da pesquisa**

Durante os dois primeiros meses (maio a julho de 2017) estive na escola transitando entre as salas do ensino infantil com uma atuação mais genérica, observando e escutando as demandas. Nessa observação transitei entre todas as três salas do ensino infantil (crianças de 4 a 6 anos), a fim de identificar a criança que comporia o caso, tendo em vista os critérios de elegibilidade previamente estabelecidos: 1 - estar na primeira etapa do ensino, ou seja, na educação infantil, estando ainda na chamada primeira infância, em virtude de consistir ainda num momento mais inicial de constituição subjetiva, pelo início do processo de escolarização e suas reverberações sobre a estruturação psíquica da criança; 2 - ter diagnóstico ou suspeita de deficiência intelectual, com baixo desempenho escolar; e, por fim, 3 - ter necessidade manifestada pela escola de acompanhamento devido a dificuldades relatadas no trato com a “criança-problema”.

Desta forma, foi eleita uma criança do Infantil II, turma das crianças de 5 anos de idade, que segundo a escola poderia ter uma deficiência intelectual. Ela iria passar por uma avaliação pedagógica específica a fim de ser encaminhada ao serviço especializado em desenvolvimento pelo estado para confirmação da hipótese diagnóstica. Sendo assim, a partir de julho de 2017 passei a atuar apenas em sua turma.

Em sua turma havia várias crianças com dificuldades de aprendizagem, no entanto, seu caso sempre chamou atenção de todos por vários fatores: tratava-se de uma criança vinda de uma família muito desestruturada, que residia numa área de muita miséria, com uma mãe que supostamente tinha um comprometimento intelectual, apresentando-se como uma criança que comumente se dispersava, mostrava-se alheia aos acontecimentos ao seu redor, não se envolvia nas propostas escolares de construção de conhecimento formal, sempre com ar de certa apatia e, possivelmente, algum problema de linguagem, pois pouco falava, sua voz quase não era ouvida em sala, e parecia ter dificuldades para interagir com os seus pares.

O nome da criança é Girassol<sup>7</sup>, uma menina negra que no início da pesquisa possuía 5 anos de idade, reside no bairro periférico vizinho, o Santa Maria, com sua mãe, seu padrasto, com seus dois irmãos, o mais velho com 8 anos à época e o mais novo ainda recém-nascido. Era conhecida dentre os colegas e demais membros da escola por sua dificuldade em aprender a ler e escrever e internalização de conceitos de várias ordens e, especialmente, como uma criança que habitualmente chegava com aspecto descuidado, sem cabelos penteados ou roupas limpas, muitas vezes mesmo sem tomar banho. Quanto ao fardamento, ela costuma ir com um short comum e com a blusa da farda de uma escola privada da cidade, possivelmente cedida por alguém. Gosta de andar descalça, o que é facilitado pelo tipo de calçado que usa, sandálias sem traseira.

Relatou-se haver também, com certa frequência, episódios de urinar ou defecar na roupa dentro da sala, sem solicitar ir ao banheiro, não demonstrando incômodo com a situação, mas chamando a atenção de todos. Ela vai para a escola junto a outras crianças do bairro no ônibus escolar e, por isso, há muita dificuldade por parte da escola em entrar em contato com a família, pois não possuem contato telefônico e não costumam ir à escola para acompanhar o desenvolvimento da criança. Vai com uma mochila de carrinho e dentro dela constam cadernos grandes, normalmente usados por crianças da segunda etapa do ensino fundamental, e eles não são os mesmos todos os dias, por vezes são modificados, com aparência de terem sido usados por outras pessoas, com folhas arrancadas. As atividades vão e voltam do mesmo jeito, sem serem realizadas, sua mãe não é alfabetizada.

Assim, a escola acabou construindo uma espécie de acervo de coisas voltadas para G. dentro de suas necessidades, nessa ausência de parceria com a família. Guardam roupas limpas, produtos de higiene e materiais dessa ordem para quando acontecem os contratempos ou notam muita falta de cuidado com sua limpeza e imagem. É visível, tanto pelo discurso que circula na instituição quanto pela observação feita, que as demandas de ordem social são tão gritantes que as demandas pedagógicas acabam sendo preteridas nesse contexto de escolarização de G. A impossibilidade de uma parceria mais prospectiva com a família provoca sentimentos conflitantes na coordenação escolar, tanto de angústia quanto de certa impotência em relação às dificuldades de toda sorte enfrentadas pela aluna.

---

<sup>7</sup> Nome fictício colocado a fim de preservar a identidade da criança.

Figura 7 - Girassol, a criança acompanhada na pesquisa de campo



Em 2017, estive na turma do Infantil II, da professora Dália<sup>8</sup>, numa turminha de 20 crianças. Em 2018, sua turma era o Infantil III, da professora novata na escola Tulipa e contava com 19 alunos, sendo que boa parte deles era diferente, pois a turma anterior fora dividida. No entanto, fora observado que a maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem se manteve nesta turma junto a G. Tal professora foi escolhida para reger esta turma justamente por ser jovem e engajada, uma aposta feita pela coordenação pedagógica para potencializar o desenvolvimento dos alunos.

---

<sup>8</sup> Nomes fictícios também foram atribuídos aos sujeitos com finalidade de preservar sua identidade.

Figura 8 - Sala do Ensino Infantil II da professora Dália em 2017



Figura 9 - Sala do Ensino Infantil III da professora Tulipa em 2018



Segue abaixo um quadro síntese da apresentação delas:

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

Girassol	Dália	Tulipa
----------	-------	--------

5 anos	55 anos	33 anos
Entrou na escola em 2016	Professora do Ensino Infantil II	Professora do Ensino Infantil III
Hipótese diagnóstica de Deficiência Intelectual	Pedagoga	Pedagoga e Psicopedagoga clínica e institucional
Mora com mãe, padrasto e dois irmãos, um mais novo e um mais velho	32 anos de experiência profissional, entre cargos de gestão e docência, ensino público e privado	10 anos de experiência profissional no ensino público
Reside no bairro Santa Maria, zona periférica da capital.	Professora contratada pelo município de Aracaju-SE	Professora concursada pelo município de Aracaju-SE

#### 4.4 Procedimentos de coleta e análise de dados

Para a coleta dos dados elenquei três procedimentos:

- a) *Entrevistas com professores, equipe escolar e família em variados momentos da pesquisa de campo.* As entrevistas realizadas foram de dois tipos: abertas e semiestruturadas, gravadas com autorização prévia mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- b) *Observações não estruturadas* de uma turma em contexto de sala de aula, refeitório, recreação, sala de vídeo, demais espaços de atividades coletivas.
- c) *Técnica de Observação Participante*, com intervenção através de parcerias instituídas com as docentes, com desenvolvimento de planejamentos, materiais pedagógicos e avaliação do aluno.

O uso de diferentes técnicas condiz com o intuito de realizar a triangulação dos dados. Denzin e Lincoln afirmam que o “uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (2006, p. 19). Para eles, a triangulação é um caminho seguro para a validação da pesquisa. É a alternativa para se empreender múltiplas práticas metodológicas, perspectivas e observadores em uma mesma pesquisa, o que garante rigor, riqueza e complexidade ao trabalho.

A ideia subjacente ao uso desses instrumentos pode ser explicada, metaforicamente, ao tomar como referência um caleidoscópio, pois cada um de seus diferentes prismas possibilita que a entrada de luz possa incidir sobre outros ângulos, dando outro aspecto de um mesmo raio luminoso. Assim, numa pesquisa com amparo teórico na psicanálise, tomo enquanto

pesquisadora o uso desse caleidoscópio para refletir sobre meu objeto de investigação, na busca por iluminar ângulos menos explorados, ignorados, ou visto apenas sob outros vieses, através dessas múltiplas ferramentas.

A entrevista, nessa linha, pode ser considerada uma ferramenta, em si mesma, também constituidora de subjetividades, pois, conforme Silva (2013, p. 38), aquele que ocupa o lugar de entrevistador “fala de um lugar de saber e poder, produzindo efeitos sobre o entrevistado. No momento da entrevista, o(a) participante entrevistado(a) vai escolher as palavras a serem ditas, levando em consideração o papel que o(a) pesquisador(a) ocupa e os sentimentos que são provocados”.

Para as entrevistas semiabertas, utilizei-me de roteiro previamente elaborado que incluía dados da pessoa entrevistada, questões da pesquisa e comentários do pesquisador, os quais foram registrados como “notas reflexivas”. As entrevistas abertas aconteciam no fluxo cotidiano da pesquisa em contextos mais espontâneos, emergindo em momentos em que se observava acontecimentos com necessidade de serem explorados em contingência, no momento ocorrido, percepções imediatas a serem observadas junto a outras construídas com maior tempo de reflexão.

Vale destacar que as entrevistas realizadas foram majoritariamente abertas, tendo em vista o embasamento no aporte psicanalítico. Parte-se, então, do não saber como ponto de partida, mas não necessariamente ele é o ponto de chegada. A ideia é de que fosse desse lugar de não saber que desse origem as perguntas. O princípio é de que não sabemos nem temos como saber de antemão sobre qual a melhor pergunta a se fazer em cada momento, por isso, a entrevista precisa ser o menos estruturada possível. Pode-se concluir, assim, que o desejo de saber qual a melhor pergunta converge com a possibilidade de crermos saber qual a melhor resposta ou, ao menos, esperarmos alguma resposta mais específica, o que seria tendenciosidade. A resposta sempre é uma interpretação da realidade, mediada pela pergunta do entrevistador. O entrevistado tem uma interpretação da realidade. O entrevistador tem outra.

Para Lüdke e André (1986), a técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional é a que apresenta um esquema mais livre, já que esse instrumento permite mais flexibilidade no momento de entrevistar os professores, os alunos, os pais, os diretores, os coordenadores, os orientadores. Assim, em vários momentos fora mais viável lançar mão das entrevistas abertas.

Quanto às observações não estruturadas, foram utilizados alguns registros em vídeo e registros fotográficos, além de, especialmente, diários de campo que consistiam em relatórios descritivo-analíticos, que resguardaram o sigilo pessoal. O diário de campo do pesquisador consiste num instrumento de caráter “investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas” (LEWGOY, ARRUDA, 2004, p. 123-124).

A observação-participante permitiu que fosse possível tentar apreender sobre as relações instituídas entre criança e professor, as interações e discursos oriundos da relação com outros pares, o lugar que essa criança ocupa dentro do contexto de sua turma e da escola, seus movimentos e processos de constituição subjetiva via sua relação com o universo da aprendizagem escolar, como se posicionava e como era falado pelos outros. Dessa forma, estive presente em momentos de sala de aula, mas também me fiz presente no refeitório, recreação, atividades em sala de vídeo, preparação para datas comemorativas, momento de saída da escola, dentre outros.

A intervenção passou a acontecer após um tempo de observação apriorística, conforme fora sendo estabelecida uma parceria a fim de refletir sobre entraves e conflitos no processo de aprendizagem e constituição subjetiva, com mediações mais específicas junto à criança e às professoras, espraiando-se pela turma, com vistas a mudanças para modos de funcionamento mais prospectivos.

Nessa técnica de pesquisa qualitativa, os investigadores imergem no mundo dos sujeitos observados, tentando entender o comportamento real dos informantes, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam (OLIVEIRA, 2014).

Quanto à técnica da observação livre com registro em diário de campo Silva (2013, p. 38) afirma que essa articulação pode ser feita no intuito de

[...]complementar e validar as informações construídas. Esse diário constitui ferramenta importante da pesquisa, pois nele registramos as impressões subjetivas, os aspectos informais, os gestos, os comportamentos, enfim, as expressões emocionais que percebemos no decorrer da pesquisa, e as percepções que tivemos ao longo das entrevistas e que não couberam nas narrativas, por serem importantes expressões não verbais que “falaram”. Essas percepções, por vezes pouco consideradas ou não validadas pelas ciências exatas, encontram, no campo das pesquisas em psicologia e psicanálise [e das ciências humanas em geral], sua valia, pois os silêncios, os suspiros, o tom de voz, revelam a emoção e a afetividade que permeiam o sujeito na temática que narra, muitas vezes denunciando o sujeito. Os atos falhos, nessa assertiva, também são valiosas pistas de como psiquicamente o sujeito lida com a temática que narra. Há um sujeito racional que narra entendimentos e compreensões, e há a verdade inconsciente, que por vezes,

metaforicamente falando, escorrega e sai pela janela, contrariando o orador que relata uma suposta verdade que deveria sair pela porta [...]

E continua:

A partir do que dizem ou fazem, os(as) entrevistados(as) também exercem efeitos sobre o(a) entrevistador(a), desestabilizando suas “convicções” ou propósitos, ao se posicionarem de maneira diferente da esperada (que falem, que digam muitas coisas, que colaborem). Às vezes, até mesmo se negam a participar. Tais acontecimentos nos levam a vislumbrar a impossibilidade de que o andamento da pesquisa tenha o caráter linear e organizado que desejamos inicialmente, necessitando reavaliações e reconstruções na medida em que nos encontramos com as “realidades” do local e dos(as) participantes da pesquisa (SILVA, 2013, P. 38).

Reitero a assertiva de Silveira (2002) de que devemos nos afastar da proposição dos ideais tradicionais acerca das entrevistas, como objetividade, atemporalidade, fidedignidade, exatidão e imparcialidade, aproximando-nos do posicionamento realizado de maneira atenta, que se distancia da ingenuidade de pensarmos encontrar verdades absolutas sobre as questões pesquisadas. Como diria Folberg (2002) o pesquisador apenas consegue uma aproximação quanto ao significado do que nos é enunciado. Realizamos uma interpretação da opacidade dos significantes, as palavras ditas estão muito mais ligadas à interpretação significante tecida pela pesquisadora do que ao sujeito que lhe fala.

Ao tomar esse embasamento, pode-se dizer que é importante que hajam hipóteses, mas estas não podem limitar a escuta do pesquisador, pois ao desbravar um campo de pesquisa estamos enveredando pelo desconhecido. Não podemos nos utilizar de um saber prévio, que alude a um teorema, porque aí já residira uma resposta consciente, formando resistência o novo, ao não sabido.

O processamento desses dados envolveu a transcrição das entrevistas e a organização das informações coletadas. Foi preciso lidar com o impasse de precisar codificar, analisar, descrever e interpretar, mediante a narrativa qualitativa, a multiplicidade de dados apreendidos, estabelecendo uma interrelação com o referencial teórico adotado, pois, como refere Bogdan; Biklen (1994) são as realidades múltiplas e não apenas uma única realidade que interessa ao investigador qualitativo.

A transcrição nos remete à impossibilidade de transparência no ato de reconstruir ou reintegrar à narrativa de modo igual à sua enunciação (podendo ter sido acompanhada de choro, ar duvidoso, silêncio, sorriso, outras emoções, outros eventos ao redor). Quando o dito se torna público, o enunciado é extraído de quem o constrói, se coloca fora de quem enuncia,

passando a fazer parte de outro contexto e outro tempo, sendo reinventado na análise da pesquisadora (SILVA, 2013).

Assim, torna-se imprescindível tomar a polifonia como aspecto central para compreender a entrevista, trazendo para a análise as outras vozes que ecoam nesse discurso, a pluralidade discursiva que irremediavelmente perpassa essa narrativa dos entrevistados, entendendo que esse mesmo indivíduo pode ocupar diferentes posições de sujeito, de discursos ditos e não ditos.

As intervenções começaram a ocorrer após um longo período de estrita observação, em que busquei apreender o funcionamento e a dinâmica da turma, em que pude conhecer e estreitar relação com a criança, sujeito do estudo de caso. Primeiro foi preciso debruçar-me para conhecer as demandas e as questões ali postas para depois estabelecer parceria de colaboração para uma intervenção visando mudanças frente às possibilidades de constituição subjetiva da criança no espaço escolar.

O processo de imersão em campo se deu com duração de um ano e três meses, tendo início em maio de 2017 e finalizando em agosto de 2018. Em 2017 as aulas começaram quase ao final de março, tendo em vista problemas no município com as greves, que adiaram o início do período letivo. A frequência das visitas à escola foi variável, em virtude de alguns fatores, tais como: dias sem aula na escola (por conta de problemas no espaço físico, por exemplo), número de faltas significativo da aluna acompanhada, greve de professores no meio do segundo semestre letivo de 2017 e greves de outras ordens. Assim, obteve-se um total de 59 visitas à escola, realizadas no turno matutino completo, com duração de 4 horas cada visita (aulas começando às 07:00h e encerrando às 11:00h da manhã), num total 236 horas dentro da escola.

Desta forma, comecei minha pesquisa com pouco mais de um mês de aulas iniciadas, embora o planejamento fosse começar junto ao ano letivo, mas houve um contratempo com a eleição da escola junto à Secretaria Municipal de Educação de Aracaju, pois foi difícil chegar a uma instituição dentro do perfil indicado em meu projeto de pesquisa, tendo em vista que tratava-se de um início de ano e alguns dados referentes aos discentes estavam ainda em processo de renovação e, como se tratava de uma pesquisa na educação infantil, muitos alunos encontram-se em processo de investigação quanto a possíveis deficiências, mas por conta da faixa etária e de entraves burocráticos do sistema, ainda não concluíram processos diagnósticos junto ao Centro de Referência em Educação Especial do Estado de Sergipe

(CREESE), formado por equipe interdisciplinar, que é responsável por acolher avaliações de alunos enviadas pelas escolas sob suspeita de deficiências, a fim de que haja um processo avaliativo diagnóstico e possível assistência e acompanhamento específico ao aluno.

Assim, após seleção da escola, apresentação do projeto de pesquisa e autorização formal concedida pela Secretaria, pude dar início à pesquisa em campo em meados de maio de 2017. Sendo assim, pude acompanhar a criança em dois momentos distintos: junto à sua turma de 05 anos com uma professora, e no primeiro semestre letivo do ano consecutivo, com outra docente, já aos 06 anos de idade. A perspectiva que levou à essa duração era conseguir apreender ao máximo as nuances do processo de constituição da criança no âmbito subjetivo dentro do espaço escolar, processo que precisa ser detalhadamente acompanhado, de modo longitudinal, a fim de garantir análises menos aligeiradas e com maior riqueza e rigor descritivo-analítico tendo em vista as mudanças possíveis de serem capturadas ao longo do tempo de imersão em campo.

Fui recebida na escola de forma muito acolhedora pela coordenadora e expus os objetivos de minha pesquisa, sendo assim direcionada às classes do ensino infantil. Passei cerca de dois meses em observação entre as salas de quatro, cinco e seis anos a fim de eleger o(s) possível(eis) sujeito(s) da pesquisa. Após esse tempo, um caso me chamou extrema atenção por tratar-se de uma menina que estava muito aquém mesmo daqueles que eram tomados como casos extremamente difíceis em termos de aprendizagem, com suspeita de deficiência intelectual, permanecendo durante todo o restante do tempo acompanhando a turma de que fazia parte.

No que tange à análise dos dados, foi usada a técnica de análise de dados qualitativos intitulada Análise Textual Discursiva (ATD), idealizada por Moraes e Galiazzi (2016). Esta técnica, que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso, tem tido ampla aceitação no âmbito das Ciências Humanas e tem sido usada no contexto das pesquisas em Educação.

Pela Análise Textual Discursiva, descrição e interpretação são vistas como elementos da análise, contudo, ao contrário da Análise de Conteúdo, se desenvolvem simultaneamente. Os significados são construídos e reconstruídos pela perspectiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Descrição e interpretação, são processos complementares que se fiam como redes em busca de apreender sentidos e significados (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A tônica atribuída pela ATD no processo de análise dos dados qualitativos na pesquisa em Educação recai sobre a compreensão multifacetada do objeto pesquisado. Deve-se destacar que essa compreensão caminha pela busca da transformação da realidade a partir das próprias perspectivas dos sujeitos da investigação, que vão sofrendo modificações. Os sentidos construídos são dados de modo apriorístico e, conforme se apreendem permanentemente ao longo da análise dos dados, eles vão se tornando mais aprofundados, na busca por alcançar o máximo da complexidade do fenômeno estudado. Busca superar a fragmentação dos objetos, desejando captá-los em sua globalidade.

A ATD se alicerça em um ciclo de operações composto por três fases: *a unitarização, a categorização e a comunicação*. Nas três fases, o processo de análise se constitui em uma jornada complexa em que certezas se transformam em dúvidas, caminhos se desviam e novos horizontes se configuram com suas realidades. (MORAES, 2003).

*A unitarização*, sendo a primeira fase, é o momento de desconstrução dos dados da pesquisa, de identificação e expressão de unidades de análise obtidas a partir do material do corpus da pesquisa. Unitarizar é interpretar e isolar ideias de sentido sobre a temática investigada. Compõe leitura sensível, atenta e cuidadosa dos textos e/ou discursos dos sujeitos da pesquisa, momento no qual o investigador em Educação não pode deixar de assumir suas interpretações. (MORAES; GALIAZZI, 2016). Na unitarização, os textos e/ou discursos expostos para análise são recortados, fragmentados e desconstruídos sempre com base na capacidade interpretativa do pesquisador.

Cabe reforçar que a leitura e a significação acontecem no decorrer da unitarização. Antes disso, o pesquisador em Educação seleciona o material para análise, delimitando-o conforme os objetivos da pesquisa e, no contínuo, prosseguindo com sua leitura e desenvolvimento da análise. Moraes (2003, p. 195, grifos do autor), apresenta os passos da primeira fase - a unitarização - do processo analítico com a Análise Textual Discursiva: A prática de unitarização tem demonstrado que esta pode ser concretizada em três momentos distintos: 1. fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; 2. reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado o mais completo possível em si mesma; 3. atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida.

É preciso reforçar que a unitarização do corpus da análise corresponde ao processo de desconstrução, desmontagem e fragmentação dos textos e/ou discursos analisados, sobrelevando seus elementos constituintes. Implica focalizar nos pormenores e nas partes

componentes do material selecionado para análise, é um processo de divisão que toda análise qualitativa desenvolve.

Com essa desmontagem e fragmentação do material analisado, proposita-se perceber, por meio da leitura e da significação realizada, os sentidos dos textos e/ou discursos em diferentes limites de seus detalhes, independentemente de compreender que um limite absoluto e findo nunca será alcançado. É o investigador em Educação que define em que medida fragmentará seu material, podendo, a partir disso, surgir unidades de análise de menor ou maior abrangência. (MORAES, 2003).

*Categorizar* é a segunda das fases da Análise Textual Discursiva, mas assim como na Análise do Discurso, a ênfase se sobressai no discurso. Ela tende a perceber seus objetos de pesquisa como discursos, não como fenômenos isolados. Com isso, registra sua opção de focalizar no todo, concebido como discursos (re) construídos. (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A *categorização*, para além de agrupar componentes similares, nomina e estabelece categorias, ao passo que vão sendo produzidas. Essas categorias são explicitadas à medida em que se retorna ciclicamente às unidades de análise, buscando construir o significado de cada categoria. Nesse trabalho, as categorias vão sendo aprimoradas com rigor e com precisão. Vale mencionar que elas não nascem prontas, se qualificam à medida que se realiza essa construção e reconstrução dos dados. Podem ser contemplados diferentes níveis de categorias e subcategorias.

Em sua totalidade, as categorias consistem nos elementos de organização para produção do metatexto que a análise tenciona por escrever. É a partir delas que será possível descrever e interpretar o texto que discorrerá sobre as compreensões provenientes na imersão nos discursos. As distintas categorias precisam estar costuradas entre si, levando à análise do todo, e o investigador educacional realiza esse arranjo a partir dos pressupostos embutidos em cada categoria elencada.

A terceira e última fase do processo de análise de dados qualitativos na pesquisa em Educação com uso da ATD intitula-se *comunicação*. Há a necessidade de serem comunicados os resultados em gêneros textuais acadêmicos. Nessa tese, portanto, chamarei de metatexto a produção final, em cujo bojo estão expressos os sentidos lidos do conjunto de texto e/ou discursos, que estão para além da palavra em sua materialidade, com respaldo na intensa impregnação no material coletado e analisado.

Figura 10 - **Ciclo analítico a partir da Análise Textual Discursiva, adaptada de Moraes e Galliazzi (2016)**



Desta forma, após processo de unitarização dos dados coletados, mediante leitura e escuta sensível do corpus discursivo, processo de construção e imbricação dos dados, lancei-me à categorização dos dados após imersão nas entrevistas e suas transcrições e nos diários de campo donde foram contempladas as leituras acerca das observações e das intervenções realizadas. Ao todo, levantaram-se 2 grandes categorias e 5 subcategorias, abaixo listadas:

- A rede de significantes: a relação com o Outro
  - A criança no discurso da escola
  - A interação com os pares
  - O sujeito falado... fala?
- A criança com deficiência intelectual e sua constituição enquanto sujeito desejante
  - A deficiência e o sintoma do “não-aprender”
  - A relação professor-aluno: Ensinar desejar: (im)possível?

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

*“O desejo, domesticado pelos educadores, adormecido pelos moralistas, traído pelas academias, refugiou-se na paixão do saber”.*

*Lacan*

### 5.1 A rede de significantes: a relação com o Outro

#### 5.1.1 O caleidoscópio dos discursos e o circuito dos afetos: A criança na voz da escola

A constituição da criança na escola perpassa, inevitavelmente, seu lugar nos discursos dentro da instituição. Para além da sala de aula, há um universo de outras relações que são também determinantes nas (im)possibilidades de constituição subjetiva.

No caso de Girassol havia uma concepção até certo ponto velada de que ela possuía deficiência intelectual. Em virtude de sua idade e de sua entrada na escola apenas aos quatro anos, foi na turminha de 05 anos que começou a haver um movimento para encaminhar a criança a uma avaliação mais específica no Centro de Referência em Educação Especial de Sergipe (CREESE). Os alunos das escolas públicas com suspeitas de deficiências e transtornos diversos são para lá encaminhados, a fim de que a instituição possa nortear o fazer da escola, determinar direcionamentos, assim eles creem.

No entanto, apenas no ano seguinte profissionais do CREESE foram até a instituição conhecer a aluna, bem como fora feito pela professora Tulipa um relatório detalhado com a caracterização pedagógica da aluna, a qual solicitou minha ajuda para algumas questões a serem descritas. Apenas através desse laudo seria possível, por exemplo, alocá-la para um trabalho especializado complementar na sala de recursos multifuncionais. Embora desde 2014 esteja em voga a Nota Técnica nº 4/ SECADI/ MEC que institui que a criança mesmo sem diagnóstico/laudo possui direito à inclusão, essa é uma realidade recorrente em muitas escolas: a de aguardar alguma definição para que sejam tomadas providências quanto ao atendimento especializado, não só em relação ao AEE, mas também às adaptações/flexibilizações curriculares.

Essa realidade nos transporta há algumas razões de ser: a escola se resguarda em permanecer subserviente aos ditames da área da saúde, preterindo seu próprio saber pedagógico; ausência de responsabilidade sobre o processo inclusivo, que demanda trabalho diferenciado e implica desafios à escolarização nos moldes homogêneos normativos; omissão em relação a demandas nitidamente avaliadas, como se os diagnósticos fossem capazes de reger as práticas pedagógicas a serem implementadas; o laudo pode ser utilizado como alibi para outorgar ao aluno a responsabilidade exclusiva pelo seu fracasso escolar, isentando a escola.

Aliado às menções feitas acima, temos no caso da aluna Girassol toda sorte de adversidade social: filha de pais separados, pai alcólatra, mãe analfabeta e com nítidos problemas mentais; vivendo numa situação de extrema dificuldade financeira, residindo em bairro periférico com altas taxas de criminalidade. O amálgama de todos esses fatores configura uma espécie de fracasso quase que inevitável. Caberia a escola, então, fornecer subsídios mínimos capazes de mantê-la escolarizada para que não estivesse exposta a tantas tentações para que repetisse a vida de seus pais e de tantas pessoas em situações similares naquela comunidade, o que faz com que as questões de aprendizagem acabem sendo, de alguma forma, secundarizadas, tornam-se coadjuvantes.

O fracasso escolar a que frequentemente as crianças tomadas enquanto deficientes intelectuais têm sido fadadas se configura enquanto uma problemática da história recente, coincidentemente ligada à escolarização obrigatória. Incluem-se nesse fenômeno a repetência, a evasão escolar e, mais recentemente, foram incluídas as chamadas dificuldades de aprendizagem.

Na ânsia por esclarecer o cerne dessas dificuldades de aprender, houve um primeiro momento em que elas foram atribuídas às crianças com comprometimentos orgânicos, crianças estas que já foram chamadas de “excepcionais”, posteriormente “crianças com necessidades especiais” e hoje “crianças com deficiências”. A posteriori, houve uma demanda crescente de crianças chamadas “problemas” o que provocou um movimento compulsório e indiscriminado de delegar aos profissionais de saúde a resolução de muitas questões que eram, em sua essência, educativas.

Para a Psicanálise, “fracasso escolar” pode ser a expressão de um mal-estar, do conflito humano de uma cultura e da forma como lidamos, inconscientemente, com esse Outro que a cultura nos impõe. As dificuldades escolares podem se manifestar como sintoma ou inibição a fim de combater

os ditames culturais insuportáveis, a demanda esmagadora do Outro em defesa dos desejos do sujeito (SCORSATO, 2005, P. 111).

Soma-se a isso uma conjuntura em que temos um sistema de ensino que supervaloriza os resultados em detrimento do processo, onde notas e desempenho são as medidas única ou majoritárias no processo de avaliação, cujos efeitos de fracasso ou sucesso recairão sobre o próprio aluno. Numa era em que nos tornamos consumidores de informações, vemos alunos sendo meros recebedores de conhecimentos sem significação, não sendo levados a construir processos de elaboração dos conhecimentos para autonomia de pensamento e da capacidade crítico-reflexiva.

O fracasso resultante desse caos educativo se reflete em sofrimento psíquico. O gozo torna-se sempre do Outro e neste emaranhado seu desejo próprio não é levado em consideração. Por conseguinte, não há espaço para singularidade, para um tempo próprio, e as marcas da constituição subjetiva vão sendo massificadas. Estes efeitos podem ser devastadores em termos de constituição subjetiva, especialmente em se tratando de crianças em situações de adoecimento psíquico.

No caso da escola Cantinho do Saber, todos sabiam quem era Girassol e a incógnita que pairava sobre ela. O que havia de preponderante nos discursos sobre ela, seja por parte da diretora, da coordenadora, de outros professores, eram suas questões familiares e de comportamento social. Alguns olhares de compaixão. Sempre soava como se houvesse uma hierarquia onde essas questões deveriam ser o principal alvo da ação da escola, secundarizando as questões pedagógicas.

A coordenadora era a pessoa mais visivelmente atenta a ela. Fora também uma das pessoas que melhor me acolheu na escola. Num dos primeiros dias de minhas visitas fez o seguinte relato:

*“Olhe, Juliana, Girassol é essa menina aí que você está vendo... Ela vem às vezes mais bem cuidada, mas a maioria dos dias é assim, vem com o mesmo penteado a semana toda, dá pra perceber que não foi mexido o cabelo, vem com os pés sujos, a roupa suja. Quando ela chegou aqui teve uns episódios de ela fazer coco na roupa, não pedir pra ir no banheiro, ficou marcada na escola porque todo mundo acaba sabendo, né... Ela quase não fala com a gente, tem que puxar muito, fica aérea na sala, mas é muito amorosa, é boazinha, sabe... A mãe parece que tem uns problemas mentais, a gente não consegue direito entrar em contato com ela e também quando falamos não entendemos quase nada, ela tem um problema na fala e também não entende o que a gente explica, vem até com uma vizinha pra poder*

*ajudar nessa comunicação com a gente...” (ENTREVISTA COM A COORDENADORA, 04/04/17).*

A coordenadora sempre se mostrava verdadeiramente preocupada com Girassol e também afetuosa em suas ações. Via que suas tentativas de conversar e entender melhor a realidade dela por sua fala não eram muito bem-sucedidas, pois a princípio a criança pouco falava. Passei então a suscitar que ela falasse e buscava interagir com ela nos espaços livres para além da sala em conversas mais aprofundadas, como no refeitório e na recreação. As suas falas quando começaram a surgir com mais intensidade após longa intervenção eram, por vezes, desconectadas e fragmentadas, não conseguia tecer longas narrativas.

Percebia que ela gostava de minha mediação nesses momentos, gostava que sentasse perto dela, que lhe convidasse a participar das atividades que eu propunha para promover interações mais profícuas entre ela e seus pares. Olhava-me sempre com um sorriso e vinha me abraçar, sempre me dirigindo palavras gentis, a exemplo de que me achava bonita e que gostava muito de mim.

Essa via do afeto permeada pela convocação à enunciação, a tomar um lugar de fala, valorizando e cedendo-lhe uma escuta atenta, tornou-se uma estratégia particularmente bem-sucedida, ao passo que pouco a pouco o movimento em que eu me direcionava a ela e destinava-lhe perguntas, provocações, estranhamentos e comentários passou a ser dotado de reciprocidade e a menina começou a evocar diálogos, estabelecer alguma manutenção de turnos na interlocução, antes apenas sustentados por mim ou outros interlocutores.

Conforme essa capacidade de elaboração fora melhorando, algumas habilidades sociais foram sendo melhor trabalhadas com vistas a lhe conferir autonomia e, conseqüentemente e especialmente, possibilitando a ressignificação do seu lugar. A coordenadora contou-me que tinham na escola um lugar com roupas e alguns outros itens de higiene já previamente pensados para Girassol, pois houvera necessidade antes e algumas vezes se viram em situações difíceis sem o apoio da família, demonstrando sempre compreender as limitações para tal que a família possuía. Apesar de uma ação com efeitos até então pouco significativos, era notável o cuidado com a criança e sua abertura para a parceria colaborativa.

Embora houvesse essa preocupação iminente, tendo na coordenadora a principal parceria para mudanças em termos de possibilidades de constituição subjetiva, não havia até

então uma ação sistemática e planejada acerca do processo de aprendizagem da criança e esse assunto não era muito abordado.

Desta forma, observei nos discursos que, embora não houvesse normalmente menção de forma objetiva acerca da deficiência intelectual isso aparecia nas entrelinhas do discurso. Quem mais enunciava de forma contundente sua suspeita era a docente Dália, sua professora no ano letivo de 2017:

*“Ela é assim, a gente não sabe bem o que tem, mas a mãe tem o problema mental, e ela fala parecido com a mãe, né... quando fala... não sei sabe se tem a ver com o intelectual, e junta com a alimentação e sono ruins, essas coisas tortas da rotina dela... mas que tem alguma coisa nela de cognitivo deve ter, porque **toda vez que ela vê uma coisa parece a primeira vez e não vai pra frente...**” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA DÁLIA, 16/05/17).*

O grifo realizado diz respeito a um trecho repetidamente usado em descrições de Girassol feitas por diversas outras pessoas e que comumente são atribuídas a crianças com dificuldades de aprendizagem e diagnosticadas com deficiência intelectual. Insistia em minha intervenção com ela que havia outras óticas pelas quais podíamos olhar para a menina. Alguns imperativos educativos são tóxicos e que idealizá-la dentro do padrão normativo que ela estabelecera a seus alunos, desejando que ela se dedicasse a satisfazer a demanda do Outro levaria ao risco de que ela ficasse presa ao seu status de objeto, com efeitos psíquicos novíços à aprendizagem.

Nas falas da coordenadora e da professora da sala de recursos, por exemplo, não costumava haver menções tão diretas, mas o discurso materializado em ações falava por si. Quando insistiam para que a professora fizesse um relatório detalhado a ser encaminhado ao CREESE, quando planejavam como fazer para conseguir que a mãe a levasse até lá (levantaram levá-las de carro próprio até lá, ficar junto para mediar caso a mãe não compreendesse as orientações dadas, dentre outros), dizia de uma crença de que algo orgânico estava latente contribuindo determinadamente para o quadro escolar de Girassol.

Sair dessa redoma da circunscrição dos problemas de aprendizagem atrelados ao campo neurobiológico é muito complexo numa trama escolar massivamente afetada pelo discurso em voga no meio acadêmico-científico. Tive, então, momentos individuais com esses profissionais e também pequenas reuniões, como uma que fora feito no início do ano seguinte onde ainda não havia um relatório oriundo da escola e acabara sendo feito pela professora

Tulipa, empenhada que estava com a possibilidade de ela ter um alicerce no trabalho complementar da sala de AEE.

Meu discurso buscava desmistificar o cerne dessas dificuldades no eixo do consciente, queria levá-las a questionar, pensar sobre outras nuances, sobre a falta de explicação para alguns comportamentos, que despertassem para a existência de um psiquismo complexo que requeria da escola olhar e escutar, uma criança que requeria da escola condições para subjetivar-se.

A base vincular da aprendizagem revela que o sujeito para a psicanálise é governando pela relação dialética, por um movimento onde os opostos se transformam e se complementam. Ao mesmo tempo em que o sujeito, para tornar-se sujeito, precisa se identificar com o outro precisa também negá-lo para poder reconhecer-se. Essa interdependência é responsável por regular o processo de anulação e relativização dos sujeitos que operam nos grupos.

Queria que pudessem compreender o poder que a escola tinha sobre seu possível processo de constituição subjetiva. A apatia que mencionavam sobre Girassol e que eu claramente observava também no ano anterior em minha chegada falava de algo crucial: a curiosidade é acionada pelo desejo, central ao processo de aprendizagem e que esse desejo circula pelas vias da linguagem, buscando reconhecimento na demanda de saber. Como diria Scorsato (2005, p. 114) “viabilizar o desejo não é renunciar a ele, mas reconhecê-lo. Esse é o caminho de uma educação possível”. O ato pedagógico não significa domesticar desejos, mas abrir espaço para que a singularidade se faça. Ela ainda adverte:

[...] a questão do aprender, inicialmente colocada como uma dificuldade orgânica, passa a ser colocada como dificuldade psicológica, o que seria motivo para lotar os consultórios dos psicólogos. Isso seria uma catástrofe, pois a escola fecharia as portas e os consultórios de portas abertas seriam chamados de ‘escola de aprendizagem’ originária do ‘fracasso’ da escola. E os professores retornariam aos cursos universitários para resgatar o que ainda não aprenderam ou se tornariam todos psicólogos? Quem se ocuparia das questões dos processos de aprendizagem, os psicólogos cognitivistas? Por que insistimos tanto em ter alunos como um modelo de aprendente, como alunos ideais e filhos ideais? Em que mundo vivemos? Não se trata de refazer o feito nem existe um modelo de normalidade a seguir. O homem é um ser desamparado como espécie, é um ser de conflito, é um ser a se fazer constantemente, cuja realidade se apresenta assim dentro de um contexto, de um espaço e um tempo com o seu mal-estar próprio do processo civilizatório. [...] Ora, aprendemos porque somos seres de desejo e vivemos na relação com o outro para que esse desejo advenha, circule e seja reconhecido. E esse outro, enquanto alteridade, poderá frustrar ou possibilitar.”

Podemos tomar, ainda, o próprio inconsciente como experiência de alteridade. O ato educativo está, conforme Kupfer (2000, p. 35), “no cerne da emergência de um sujeito”. Assim, a educação escolar introduz o Outro educador na constituição da criança, com vistas a contribuir para constituí-la em ser da linguagem, mediante as marcas de desejo do adulto nesse processo, desejo este destinado à criança, numa trama em que a filia ao reconhecimento no outro.

Nesse sentido, é válido destacar a diferença entre o Outro primordial e o Outro educador numa instituição escolar. Enquanto o Outro primordial surge como aquele que insere o bebê num laço de filiação, onde vem ocupar um lugar de objeto a, lugar de quem se oferece como objeto de completude, o que não acontece entre criança e cuidador/professor. O Outro educador inscreve o sujeito na cultura, no laço social. Trata-se de um Outro que está atravessado pela função paterna encarnada na instituição, nas regras e funcionamento da escola. Ambos são importantes para a constituição psíquica da criança e produzem marcas, ainda que de diferentes ordens.

Ao passo que está ligada à função paterna, vindo para interditar, a educação também abre possibilidades para o sim, fazendo emergir o sujeito do desejo. Pensando nesse trabalho com crianças pequenas, com a criança tomada como deficiente intelectual, pode-se dizer que a educação se compromete com a inserção do sujeito no discurso, permitindo o acesso à palavra. Esse lugar de fala em relação a Girassol fora sendo observado pelos membros da escola:

*“A coordenadora me chamou no canto para falar, surpresa e com um sorriso no rosto, sobre como estava feliz de ver Gi. sentada no chão com as meninas brincando de algo que não fosse correr, coisas aleatórias e que não demandavam interação mais profunda. Eu estava sentada no chão mediando a brincadeira quando fui chamada por ela. De fato, Gi. fazia algo não antes visto, estava com uma boneca na mão que nem as suas colegas e elaborava falas da narrativa entre elas (não imitava literalmente o que outra criança tivesse dito, como já fizera outras vezes, mas havia realmente criado seu próprio discurso dentro do tema, mantinha os turnos linguísticos), imitava a voz da boneca, toda animada. Propunha-lhes algumas situações conflituosas na trama da brincadeira simbólica e Gi. tentava criar, num movimento imaginativo ao qual antes ela parecia não ter qualquer acesso, quanto maior a abstração solicitada, mais ela se afastava e colocava-se à margem, como espectadora. Sua expressividade linguística nesse dia saltava aos olhos da coordenadora por ter visto por tanto tempo tamanha apatia, e isso a fez pensar nos efeitos do trabalho que vinha sendo*

*construído, entendendo que as marcas subjetivas, pela linguagem, vinham sendo timbradas no 'eu' dela, como descreveu a mim em suas palavras. Disse-me: 'repara, a gente nunca via nada assim que mostrasse o jeito dela, a personalidade dela, a brincadeira também é uma ferramenta importante viu para essa construção subjetiva, como você fala' Vale ressaltar a importância da ação da professora Tulipa neste dia, pois ao distribuir as caixas de brinquedos na sala, e eram brinquedos diversos, ela foi conversando comigo e ao ver Gi. mexendo em algumas coisas sem escolher nada, viu o grupo de meninas separando e planejando uma brincadeira e falou com uma delas para chamar Gi. também, pois tinha certeza que ela ia gostar, assim a menina o fez com naturalidade e Gi. ficou toda serelepe". (DIÁRIO DE CAMPO, 05/06/2018).*

Calligaris (1999) articula educação e castração como vocábulos, de certa maneira, análogos, ao proferir que ambos designam processos que carregam a pretensão de que o sujeito pudesse constituir um lugar possível para si na sociedade adulta. Logo, uma boa educação consistiria em obrigações, débitos para com as instâncias simbólicas de autoridade que, ao passo que nos impõe limites, também nos abrem o campo do desejo. Tais instâncias são constitutivas de identificações simbólicas, traços ideais aos quais cada um deve seu desejo. A educação pode ser capaz de submeter as crianças à castração, que, de outro modo, poderia vir a não operar psiquicamente. Aí reside a divisão do sujeito, entre a castração e o gozo.

### 5.1.2 As vicissitudes do desejo e a interação com os pares

A escola, embora abrigue o inevitável mal-estar civilizatório, é campo privilegiado para a constituição humana, pois a priori formam-se turmas dotadas de diversidade de estruturas clínicas ou posições subjetivas heterogêneas.

Quando se fala de psicologia social ou de massas, existe o hábito de abstrair dessas relações, e isolar como objeto de investigação a influência que um grande número de pessoas exerce simultaneamente sobre o indivíduo, pessoas às quais ele se acha ligado de algum modo, mas em muitos aspectos elas lhe podem ser estranhas. Portanto, a psicologia de massas trata o ser individual como membro de uma tribo, um povo, uma casta, uma classe, uma instituição, ou como parte de uma aglomeração que se organiza como massa em determinado momento, para um certo fim. (1921[2011], p. 11) Ele assim sinaliza a possibilidade de alterações no posicionamento individual a partir do estar em grupo e da identificação que nasce junto com o sentimento coletivo que depreendemos na escola.

Contudo, muitas vezes observamos que as escolas não conseguem conduzir essas relações pela via da alteridade, pois massificam a diversidade e há pouca ou nenhuma fresta de possibilidade de constituição ou ressignificação da subjetividade para uma criança com deficiência.

A educação escolar deveria invocar a lei, no entanto, o que majoritariamente se observa nas escolas infantis é a preponderância da regra sobre a lei. As rotinas costumam ser tão controladas que não há espaço para a singularidade. Assim, a produção das marcas simbólicas fica comprometida face ao furor pedagógico que acaba por transformar o espaço escolar num espaço totalizante, o que impossibilita as produções da criança. Em outras palavras, o cotidiano escolar hoje da educação infantil está mais voltado aos currículos que ao sujeito aluno, dificultando a produção de suas marcas simbólicas, distanciando-se da máxima “educar é subjetivar”. Para uma criança tida como “normal” os efeitos disso podem ser menos devastadores, para alguém aprisionado a uma posição subjetiva limitante, em cujo psiquismo a falta realmente não se instalou, pode ser altamente nocivo e determinante.

Na atualidade, é possível evidenciar um abalo nessa noção de sujeito de desejo proposta pela psicanálise. Assim, temos o sujeito à mercê de um Outro pouco interditado, pouco marcado por uma falta simbólica e, portanto, imaginariamente passível de completude, o que torna o sujeito suscetível à objetalização. Apatia, alienação e angústia são marcas comuns em que a falta não se instala de maneira efetiva, pondo em questão o estatuto do sujeito do desejo. Imerso num discurso da apologia de uma suposta felicidade plena proporcionada pelo saber científico, saber este que pretende superar todo e qualquer limite e suprir toda e qualquer falta, o declínio da lei da castração se torna evidente e produtor de condutas e atuações delirantes e transgressoras (TOREZAN, AGUIAR, 2011, P. 526).

Ao adentrar o campo da alteridade, é pertinente frisar que, ao se almejar a inclusão de pessoas com deficiência, pretender-se-ia a manutenção da diferença (e sua valorização), destoando do consentimento quanto às práticas homogeneizantes. No lugar da dicotomização diferente x igual, abre-se espaço para o singular. É preciso manter a singularidade, sem que seja ferida por quaisquer formas de alienação e destituição integral do sujeito. Eis o mote democrático: permitir (e garantir) direitos iguais para os diferentes como princípio universal da inclusão.

O encontro com alguém com alguma deficiência causa sofrimento por não se querer conhecer a própria fragilidade e finitude humana. Em um processo de negação, essa pessoa é afastada do convívio comum. Esta atitude de distanciamento remete à falha da constituição do sujeito e a toda forma de negatividade absoluta do sujeito, o que tem consequências sociais (BATISTA, 2012, P. 163).

No episódio abaixo relatado podemos observar os conflitos entre as crianças originados por diferenças que as incomodavam em Girassol. A mediação feita pela professora merece destaque no modo como enfrentou e deu margem a ressignificar e humanizar o lugar da aluna diante de seus pares:

*“Quando cheguei neste dia as crianças já estavam na sala. Vi Gi. de cabeça baixa, parece que mais uma vez estava dormindo. Tem sido frequente ela chegar com um sono intenso, fora de seu controle. Dessa forma, as crianças me veem chegando e vem correndo me abraçar, me dar flores, como habitualmente o fazem, mostrando-se sempre tão afetuosos e curiosos. Então ao sentar, por saberem que eu estava fazendo aquele trabalho, de fato, por conta dela começam a relatar: ‘tia, ela tá dormindo de novo e também já cagou na sala, sabia né?’, disse Neylovan, um dos meninos com dificuldades de aprendizagem e que comumente recorre a mim para ajudá-lo nas tarefas. Logo fora endossado por Inácio, um dos mais ágeis na realização das atividades ‘é mesmo, ela sempre dorme, só gosta mais de dormir do que de fazer dever parece, e ela tem que fazer dever pra aprender mais’. A professora Tulipa logo intercede listando razões para tanto: ‘e vocês nunca dormiram mal e no outro dia estavam cansados não? Vocês ainda são pequenos, nunca fizeram xixi nem coco na roupa? Se não fosse na escola, em casa deveria ter ocorrido. Isso acontece com todo mundo, eu mesma quando era da idade de vocês já aconteceu comigo também’, e em seguida tentou que eles falassem sobre experiência semelhantes, buscando desmistificar que aquele era um lugar que só Gi. ocupava e se dava por ela ser diferente deles, problemática. Questionou, então, se eles lembravam de algum episódio que tinham passado na escola que fosse constrangedor ou fora da rotina e eles começaram a relatar. Depois vi um colega do lado dela mexendo em seu cabelo tentando acordá-la. Cheguei mais perto e ouvi quando dizia pra ela tentar acordar, porque sabia que ela estava cansada que devia ter cuidado do irmão bebê à noite, mas que a tia ia começar uma atividade legal no livro”. (DIÁRIO DE CAMPO, 03/05/2018).*

O fragmento supracitado mostra a força do grupo que, em sua heterogeneidade, é capaz de operar sobre o outro através da identificação que o laço social propõe. A conduta de Tulipa diante do ocorrido foi essencial para ressignificar para os pares de Girassol seu lugar, criando com essa fala pontes de identificação entre elas, tecendo empatia pelo terreno da alteridade. O comportamento e olhar das crianças pode ser afetado por sua mediação e outras prospectivas interações entre as crianças são desencadeadas através desse movimento.

Milman (2016) pontua que uma questão recorrente nas escolas concerne ao modo de trabalhar as diferenças diante de um grupo que fora educado, em meu ponto de vista, condicionado, a trabalhar de forma homogênea. Essa questão não é secundária, pois possibilita abrir espaço para que cada um possa demonstrar como se sente e também como enxerga e significa o outro.

As provocações, confrontações, oportunizam o debate que costuma produzir uma atitude mais cooperativa e um olhar menos austero entre as crianças e colegas tomados como deficientes, pois a identificação possível de surgir nesta/desta dinâmica se refere à construção diante de semelhantes que precisam de alguma forma aproximar-se no/pelo que lhes falta. A identificação se constitui amparada na marca de uma ausência, o que produz a possibilidade de sustentar a angústia, conforme Kupfer e Voltolini (2010).

*“Na hora da chamada em que Tulipa pega os cartões com os nomes de cada um escritos em bastão para que preguem no mural Gi. continua dormindo. Seus colegas querendo que ela participasse passam a falar bem alto: ‘Gi. é o seu nome, olhe lá...’ e soletram letra por letra como se quisessem ajudá-la a fazer o reconhecimento junto a eles. Sacodem o braço dela com cuidado e ela levanta de olhos bem vermelhos, visivelmente cansada. Outro colega diz: ‘vá lá pegar com tia pra você pregar, quer que eu vá pra você?’ e assim vão se instituindo pouco a pouco as parcerias, os incentivos”. (DIÁRIO DE CAMPO, 03/05/2018).*

Na teoria lacaniana (1969) há a formulação dos quatro discursos, tomados como instrumentos de linguagem que instauram interações e estabelecem relações sociais, são eles: o discurso do mestre, o discurso universitário, o discurso analítico e o discurso da histérica. Podemos nos ater a este último a fim de embasar a análise do eixo aluno-aluno. Ela nos ajuda a pensar a posição que um sujeito assume ao se dirigir a outro aluno para instituir o laço.

Os laços sociais vão sendo estabelecidos a partir do discurso, pois sempre que tomamos a palavra ocupamos um determinado lugar e colocamos o outro em alguma posição. Disso decorre uma determinada produção que terá a ver com uma dada verdade, corroborando com Bastos e Kupfer (2010).

Diante deste lugar de enunciação angariado pelo discurso da histérica, as crianças podem fazer objeção ao cruel totalitarismo do conhecimento. Então, divergindo da posição de mestre que por vezes se encarna no professor, elas não proíbem ao passo que contestam seus pares (LAGO, 2012).

O trecho a seguir fora retirado de uma visita feita no primeiro ano de minha pesquisa de campo, quando Girassol ainda estava na turma da professora Dália. Observemos as posturas da colega e da professora:

*“A professora Dália parecia impaciente com a lentidão de Gi. para começar a fazer a atividade repetida que lhe deu. Ela não consegue dar conta de atingir a celeridade esperada pela professora. Gi. se levantava para pegar algo com um colega, nitidamente protelando a realização, o que era justificável, pois já vira aquele mesmo papel, com aquela mesma atividade, daquele mesmo jeito outras vezes. Não poderia lhe entusiasmar. Logo Dália levanta o tom de voz e chama sua atenção, passando a falar também de sua imagem, dizendo que ela calçasse os pés (ela costumava ir de sandália e os pés ficavam sujos porque ela tirava e andava descalça) e mandasse a mãe pentear os cabelos dela que ‘pareciam não ver pente há dias’, toda desleixada. A colega Edilene se sentiu incomodada com a fala rude da professora e não se sentiu intimidada, olhando para a professora disse ‘tia, é porque ela tava coma a cabeça baixa e aí o cabelo assanha, mas ela tá com uma flor de laço na cabeça diferente, ela penteou sim, não foi Gi.?’” Eu também às vezes nem dá tempo de pentear porque o ônibus vai passar pra pegar nós, e aí tem que vir assim pra não perder”. (DIÁRIO DE CAMPO, 11/05/2018).*

A posição encarnada por Edilene, agenciando o discurso da histérica, atua de modo subjetivante, diferente da professora Dália que enuncia a partir de uma lei simbólica que organiza a civilização (ao dizer com rispidez que ela precisava arrumar melhor os cabelos para ir à escola, pois seus cabelos – crespos – estavam “parecendo não ver pente há dias”) enquanto sua colega se coloca empaticamente a ela. A forma como a criança fala não condiz com a nossa. Desta forma, o que opera no discurso da histérica é aquele saber que não se sabe. De imediato uma questão nos assola: como saber sem saber? Lacan nos ajuda neste impasse ao alegar que se trata de um grande enigma. Enquanto a verdade é um corpo, é inteira, o enigma é uma espécie de “semi-dizer”, sendo assim esse meio corpo ainda é, por assim dizer, enunciação, e o outro pode transformá-lo em enunciado.

[...] o que chamo de histeria desse discurso resulta precisamente do fato de que ele alude a distinção que permitiria perceber que mesmo que essa máquina histórica – que de fato não é outra coisa senão a marcha das escolas e nada mais – nunca atingisse o saber absoluto, isto seria apenas para marcar a anulação, o fracasso, o desvanecimento ao término da única coisa que motiva a função do saber – sua dialética com o gozo. O saber absoluto seria pura e simplesmente a anulação desse término. (LACAN, 1969, p. 36).

Birman (2001) aponta que essa constituição subjetiva acontece a partir do movimento entre os processos narcísicos e os processos alteritários. Ele fala sobre a problemática da alteridade face ao universo pulsional, enfatizando a presença do outro como possibilidade de constituição do eu, o que não significa harmonia, mas caracteriza-se pelo cunho traumático, de tensionamento e conflito, dessa presença estruturadora do outro enquanto cadeia significante; inconsciente estruturado como linguagem, cujo desejo escapa pelo movimento pulsional do objeto a (causa de desejo). Logo, a alteridade passa a ser marca constitutiva do ser, denotado por um movimento que é insistente, repetitivo, que sempre recomeça tecido nos alinhavos entre o corpo pulsional (aquilo que não tem imagem capaz de representar – eu real), o corpo egóico (imagem – eu ideal) e o Outro (fonte imaginária e simbólica dos significantes).

Em relação à interface entre deficiência e alteridade, poderíamos recorrer à conceituação tecida por Baudrillard e Guillaume, que situam essa alteridade nas construções discursivas que exprimem a chamada “alteridade radical”, prática comum às sociedades ocidentais, que homogeneizaram sistematicamente o que é radicalmente heterogêneo. A constituição dessa alteridade radical é entrecortada pela revelação e valorização de determinados traços ou comportamentos significativos, individuais ou coletivos, que intencionalmente e também pelo desejo de discernir a verdadeira diferença, escampam aos estereótipos. Como diriam BAUDRILLARD, GUILLAUME (1994, p. 10). “[...] no outro existe um outro - o que não sou eu, o que é diferente de mim, mas que eu posso compreender, mesmo assimilar - e existe também uma alteridade radical, inassimilável, incompreensível e mesmo impensável”

Decerto a identificação que ocorre entre os pares no interior do grupo perpassa o movimento de obliteração das diferenças ao passo que, em relação aos segregados, exalta-se de forma exacerbada a diferença. Trata-se de um endereçamento do ódio, da agressividade e da aversão ao estrangeiro que, em contrapartida, enaltece a união do grupo, pois aqui poderia delinear, em síntese, que proporcionalmente ao recalque do ódio ao igual brota o ódio à alteridade.

Assim, pude constatar que nem sempre a professora precisava intervir, ou sua intervenção podia ser menos eficaz que a das crianças. Muitas vezes notei que a professora Dália achava que suas falas haviam surtido efeito sobre Girassol, no entanto, agindo por coerção, ela não garantia assimilação de habilidades sociais ou quaisquer outros conhecimentos e comportamentos de modo construído, refletido, não havia uma

transformação, mudança em sua condição psíquica. As crianças estabelecem regras entre si, como ocorrera neste episódio:

*“Aquele menina que parecia sempre estar à sombra dos demais, invisibilizada em seu silêncio, aos poucos parece começar a ser notada por alguns colegas. Os sinais são vários: seu nome começa a aparecer mais vezes, eles se dirigem a ela, mesmo que impulsionados a princípio por seu afeto por mim, sabendo de minha relação com ela (chegando a fingir erros nas atividades para que eu também lhes dê assistência), às vezes se dispõe a ajudar em alguma atividade. Percebo nitidamente que muitos deles têm feito um movimento de vir até a mim para sanar dúvidas e buscar auxílio, o que atribuo ao modo hostil e austero com que muitas vezes ela os recebe, inclusive chegando a mandar que alguns me procurassem enquanto ela atende a outros, curiosamente os que são ‘enviados’ a mim são os que possuem algum tipo de dificuldade, o que provocou a necessidade de que eu falasse diretamente com ela a fim de que os lugares fossem melhor compreendidos, bem como, e especialmente, os significados dessas atitudes. Nesse dia um acontecimento me chamou a atenção: Inácio me vê observando Gi. do canto da sala. Ela tinha na mesa uma atividade e, sem minha mediação direta, não possuía a autonomia para dar prosseguimento. Ele se mostrou incomodado com o olhar perdido dela e, ao ver ela pegando objetos aleatórios na bolsa, dispersando-se ainda mais, falou enfaticamente: ‘Gi. guarde isso, agora é hora de fazer dever, esse dever é pra você aprender, depois você brinca, deixe eu botar as coisas na sua bolsa, me ajude aqui!’” (DIÁRIO DE CAMPO, 06/11/2017).*

Assim, é possível afirmar que a escola, em seu discurso social, pode oferecer à criança a ordenação segundo as leis que regem as relações interpessoais, para que dela a criança recolha o que for capaz, o que lhe for possível. Essa ação acima mencionada possui especial valor estruturante, uma vez que, como nesse caso específico, quando o outro lhe lança o olhar, lhe concede junto um lugar, lugar de quem aprende, lhe imprime capacidade para tanto mesmo diante do estigma do não-aprender trazido no invólucro do rótulo da deficiência intelectual. A cadeia significativa que se reestrutura impõe também outras possibilidades de ser e estar nas relações, de constituição subjetiva. O valor do signo que reflete a aposta do desejo do outro é pujante, pode se sobrepor ao ultraje do rótulo do signo que traz consigo o déficit intelectual.

No seguinte relato retirado de diário de campo no ano letivo consecutivo, podemos ver mudanças e efeitos nas/das relações com os pares. Girassol que era antes quase invisibilizada passou a ser falado pelos outros, mas pouco se pronunciava e falava sobre si e sobre as

percepções dos eventos que a cercavam, começou a dar manifestações de que ia assumindo um outro lugar, uma outra posição subjetiva, encontrando empoderamento e sedimentando um lugar de fala com mais força:

*“Neste dia eu acabei começando a aula a pedido da professora Tulipa. porque ela teve um imprevisto e iria se atrasar. Houve algo que me chamou atenção após cantarmos juntos algumas músicas quando os coloquei em roda. Peguei as fichas com os nomes e Gi. mostrou-se atenta. Ela chegou a chamar a atenção de um colega que estava com gracinhas e não prestava atenção, errando de propósito o reconhecimento dos nomes, posicionamento que ela nunca tinha tomado antes, estava sempre no lugar oposto, de quem é chamada atenção, corrigida, apontada. Curioso que o colega sentiu-se constrangido e parou imediatamente. Assim, ela ainda mostrou maior reconhecimento das letras neste dia e em outras atividades posteriores que envolviam quantidades e reconhecimento de alguns conceitos para responder pintado precisou de mediação, mas respondeu com mais confiança. Seu traçado está mais firme, sua preensão bem melhor também, sentiu-se tão mais confiante que a toda hora queria mostrar com orgulho o que fizera” (DIÁRIO DE CAMPO, 04/05/2018).*

As crianças foram, então, importantes elos, e com a mediação puderam começar a implicar-se se outros modos. Elas permitem novas possibilidades de circulação umas às outras. Conforme disseram Kupfer, Voltolini e Pinto (2010) o que uma criança pode fazer por outra em condição deficitária é como o que faz um amigo ao convidar o outro para ocupar outra posição. Nessa escola, Girassol foi, num movimento de idas e vindas, por vezes, conflituoso, convidada a ocupar pouco a pouco um lugar de infância, do brincar, do aprender e poder fazer enlaces com outros alunos na sala de aula, expandido suas possibilidades subjetivas/subjetivantes. A oportunidade era de ocupar posições inéditas a ela, conferindo-lhe ampliação na circulação social.

### 5.1.3 O sujeito falado... fala?

Sabendo que a constituição do sujeito perpassa o processo chamado de alienação e separação (LACAN, 2008), entende-se que o sujeito se constituiu a partir de uma identificação a um significante, dentre toda a malha de significantes. Tal significante não possui significado a priori, sendo necessário que ele se encadeie a outros significantes para

que produza sentido. No entanto, vale salientar que a cadeia significante obedece a um “deslizar infinito”, o que torna esse sentido sempre provisório e passível de substituição. Esse sentido provisório pode ser buscado pelo seu efeito de retroação e corte da cadeia significante (SILVA, 2015).

Assim como num primeiro momento dessa primeira operação de alienação, em que o sujeito de encontra no campo do Outro, emerge uma primeira falta (o significante-mestre com o qual se identifica não pode representá-lo integralmente) donde emerge a pergunta, em termos de desejo: o que o Outro quer de mim? O que quer de mim ao me dar esse significante?

Conforme Silva (2015) em alusão a Lacan, o desamparo diante da ausência de resposta produz angústia e o sujeito extrai satisfação pulsional dessa falta. Sendo assim, a relação constitutiva entre o sujeito e o outro brota dessa hiância, marcada pela falta no campo do Outro, surgindo aqui no plano lacaniano das operações dialéticas o objeto a. O sintoma assinala a maneira como o sujeito lida com essa inconsistência, extraindo disso um gozo e ainda algum sentido provisório e efêmero.

A partir do estágio do espelho compreendemos que o sujeito antes de falar é falado pelo Outro, ou seja, o outro supõe o sujeito falante antes mesmo de ele falar ou constituir-se simbolicamente. Desta forma, sua entrada no circuito da fala depende de um conjunto de condições da estrutura simbólica.

Essa experiência se dá no tempo por memória, linguagem, coletivo e por uma homogeneização do desejo que se caracteriza por alienações a formas dadas pelo Outro. A relação da forma do corpo como objeto e desejo, que é dada pelo Outro, constrói uma forma imaginária criada por um ideal simbólico, que se completa em uma narrativa que, ao mesmo tempo, vem sendo construída pelo complexo formador do narcisismo. [...] É análogo aos três tempos da imagem, que se caracteriza pela primazia da imagem visual das formas: observar, julgar e punir (SILVA, 2015, P. 165).

Sabe-se, à essa altura, que a estrutura simbólica é determinada por um tipo específico de lei produzida no atravessamento da encruzilhada estrutural do Édipo para simbolização do desejo. Friso, então, que para uma criança não fique presa à dimensão de objeto diante do enigma da relação com mãe há a necessidade de entrada da figura paterna para que possa ocorrer a mudança na dialética do ser ou não ser o falo da mãe, sendo a criança assim introduzida no registro da castração, determinando a instalação da metáfora paterna. A vivência da castração, que se renova e desdobra incessantemente ao longo da nossa existência, marca a singularidade de cada um. Como diria Scorsato (2005, p. 93) “a castração é a

instalação da lei organizadora da cultura, que proíbe, que possibilita, que regula a troca inter-humana. Dito de outro modo, é interditar o infinito gozo com a mãe e possibilitar a instauração do sujeito de desejo”.

Diante dessa assertiva, podemos refletir sobre o caso de Girassol. A menina se situa no seio de uma família refeita, com uma mãe que sempre fora relatada pela escola como alguém que tinha, possivelmente, algum problema mental, vivendo com um homem que é pai de seu filho mais novo, padrasto dos dois mais velhos, sendo ela a filha do meio e havendo ainda outro menino maior. Os relatos são inconsistentes, tanto dados pela criança quanto pela mãe, mas o que aparece é que nunca houve convívio regular com o pai de Gi. que, segundo a criança, é alcólatra e pouco a vê.

Vale ressaltar que apenas após muitos meses tentando falar com ela sobre esse assunto veio à tona o fato de conviver pouco com seu pai biológico e de que tivesse problemas com bebidas, mesmo porque Girassol a princípio pouco falava e aparentava uma desorganização enorme sobre a elaboração de suas próprias vivências e percepções. Ao tocar neste assunto, ela demonstrava pouco afetamento, aparentando naturalização da situação. Também não discorria muito sobre o tema e frequentemente alegava não saber responder.

Mesmo antes de conhecer a mãe pessoalmente era frequente que a mesma aparecesse no relato na escola como “uma pessoa que não consegue sequer falar, a gente não entende, ela tem problemas na fala”, “não consegue concatenar as ideias”, “parece ter algum problema, alguma deficiência”, “não consegue dar conta dos cuidados mínimos de higiene, por exemplo, ou compreender alguma explicação mesmo simples que lhe damos”, “precisa vir com alguém para mediar a conversa, senão não há compreensão mútua”, “o acesso a ela é difícil, não tem telefone, quando mandamos chamá-la quase sempre é sem sucesso”.

Conhecendo-a pessoalmente pude entender a que correspondiam aqueles enunciados. A mãe chegou à escola com seu bebê nos braços e com o filho mais velho que possui 9 anos. O bebê estava com a roupa molhada e bastante incomodado. Conversamos com a mãe na sala de recursos para termos mais privacidade. Comecei reservadamente com ela e só depois chegou a coordenadora, a professora da sala de recursos e por fim Girassol ao encontrar quem ficasse regendo sua turma na sua ausência.

Como fora dito pela equipe escolar, Sandra, sua mãe, realmente parecia não compreender muito bem o que era dito, suas respostas normalmente não condiziam com o que era perguntado ou as ideias não conseguiam ser expressas claramente. A mesma história

possuía várias versões, que parecia que ela mesma não percebia o que falava, a falta de coerência, a desorganização de seus pensamentos. Sequer conseguia falar sobre sua rotina familiar, sobre os componentes da família, sobre o funcionamento. Não eram questões complexas, que requeriam instrução, mas incitações de narrativas simples a respeito de seu cotidiano. Falava pouco e apresentava um riso descontextualizado e aleatório.

Na presença da mãe, quando chegou ao final, Girassol mostrou um comportamento não visto antes. Ela era provocativa e até mesmo arredia com ela, demonstrou aborrecimento. Em resposta, sua mãe sorria e parecia pouco afetada. O irmão mais velho que parecia assumir o lugar de regulação conversou conosco um pouco e parecia mais equilibrado e esclarecido a respeito da realidade que viviam.

O funcionamento psíquico de Girassol parecia denotar alguém que não fora submetido ao complexo da castração, havendo assim uma problemática em relação à instauração do desejo. Como sintoma, desabrocha então a “deficiência intelectual”, sob a forma de um não-aprender persistente, designado pela não busca do objeto que suture a suposta falta, objeto causa de desejo. É essa busca que configuraria a mola propulsora para o desenvolvimento.

Estando a problemática da “deficiência intelectual” relacionada à questão da holófrase, podemos afirmar que ela se encontra suspensa a uma relação imaginária ao outro, num chamado estado de interolhar, como denomina Vorcaro (1999), tomando já como elemento de intersubjetividade. A holófrase se ata a situações limite, consistindo no monólito em que o sujeito se iguala a mensagem: ele não se conta, é pré-contado na frase não redutível a uma condensação metafórica. Lacan condensara essa designação tomando a holófrase como ausência da dimensão metafórica. Para que a função simbólica venha a se constituir, ordenando um universo no interior de tudo que é humano, ocorre a necessidade de um longo processo de aprendizagem e investimento libidinal, a fim de que se passe ao estatuto de ser social, integrado, de fato, à cultura.

Nos primeiros meses de acompanhamento em 2017 era comum observar a seguinte cena: Girassol sentada ao fundo da sala, com olhar perdido que pairava vez ou outra sobre algum colega, mas pousava sempre mais sobre algum ponto inespecífico, alheio ao que lhe circundava. Acompanhava-lhe um aparente desinteresse em fazer as atividades, em participar das dinâmicas coletivas. Pouco se ouvia a sua voz, pouco se via alguma manifestação de opinião. Não era muito procurada pelos colegas, não havia uma iniciativa contundente por parte da professora em lhe integrar às atividades. Era habitual que ela não buscasse interagir

com os demais, apresentando-se mais responsiva às investidas do que propondo os intercâmbios comunicativos.

[...] desde antes de seu nascimento, o sujeito já está situado, não apenas como emissor, mas como átomo do discurso concreto. Ele se acha dentro da linha de dança deste discurso, ele é, se quiserem, ele mesmo este discurso. Escreveram-lhe uma mensagem na cabeça, e ele se acha situada inteiramente na sucessão das mensagens. **Cada uma de suas escolhas é uma fala** (LACAN, 1985, P. 353, GRIFO MEU).

Como dissera Lacan, cada escolha é, em si mesma, uma fala e, nessa direção, entende-se que cada escolha, mesmo a não escolha gera um posicionamento, pode materializar sua fala. Assim, muitas vezes o discurso de Gi. se compunha por silêncios que demarcavam suas escolhas, seus posicionamentos, por não fazer, não expressar, não querer. O que a (im)possibilitava de realizar suas escolhas – fal(h)as? Quem pode escutar o que não é dito? Indago isso a partir da subversão que Lacan realiza da concepção de sujeito a partir do cogito cartesiano “penso, logo sou”, proferindo que não sou o que falo, falo o que penso ali onde não falo, propondo, assim, a reinvenção da fala na visão do silêncio que se produz pela sua (im)possibilidade.

Deste modo, era uma criança muito falada pela escola e as representações que faziam dela convergiam para uma imagem de quem parecia indiferente, tanto ela em relação aos outros como os outros em relação a ela, como se vê nesta fala de um de seus colegas:

*“Tia, você é o que dela? Você vai ensinar o dever a ela é? Mas ela não sabe fazer não, e ela não gosta de fazer não também eu acho, ela nem usa livro como a gente e ela pega a folha que a tia dá e demora... demora... e não termina”.* (DIÁRIO DE CAMPO, 02/05/2017)

Não era comum que ela fosse chamada a falar, opinar, participar por parte da sua professora Dália. Percebia que algum chamamento acontecia quando na minha presença, como modo de mostrar que havia tentativas. Não havia convocação para que ela assumisse um lugar diferente. Gi. parecia aprisionada num lugar discursivo em que não conseguia deslocar-se para outra posição em relação ao outro.

Não se consolidava como sujeito de suas ações e pensamentos e também não havia um contraponto em que fosse convocada a assumir um lugar de fala, uma espécie de autorização para assumir esse lugar, ou resignificar o seu. Assim seu corpo poderia se subjetivar. Nota-se aqui que a escola, neste aspecto, não consegue consolidar assumir a função paterna, ser

espaço mediador entre o familiar e a cultura. Na verdade, essa postura terminava por sedimentar para ela um lugar distante da constituição pela via da linguagem.

As formulações de Lacan que dizem sobre a inserção institucional dos sujeitos mostram a importância atribuída ao lugar onde determinado evento se deu, atribuindo ainda grande relevância aos lugares na interpretação das falas e acontecimentos. Desta forma, costumava dizer que os lugares, em si mesmo, pré-interpretam, daí a importância de movimentar os lugares estancados, de reposicionar-se para tornar-se sujeito da linguagem, do inconsciente.

Há um episódio que ilustra bem essa afirmação. Num dos dias de minha visita à escola, a professora Dália resolveu chamar os alunos para o quadro a fim de trabalhar o reconhecimento de algumas letras do alfabeto, tendo em vista que boa parte das crianças vinha apresentando dificuldades. Antes mesmo das crianças responderem ela já indicava para mim quem iria acertar e quem não iria, quando de fato não acertavam, ela dizia “viu o que eu falei?”. Ela então decide chamar Gi. ao quadro e percebo que aquilo não costumava acontecer. Ela mesma disse “vou chamar né... pra ela participar, mas aqui não vai sair nada não”.

*“Gi. vem para o quadro e um dos colegas diz: ‘mas, tia... ela não sabe não’ e noto o quanto é generalizada a ideia de que ela está aquém e não consegue aprender. A professora logo entoa: ‘deixe ela, ela vai aprender ainda’, numa resposta pré-forme para não endossar a fala do colega. Gi. vai meio ressabiada e chegando lá mostra sua insegurança, respondendo de forma aleatória. A professora segura sua mão e responde junto com ela, como se as respostas fossem óbvias. No final emite um ‘muito bem, Gi. Volte pra sua carteira agora’. Mas não tinha conseguido garantir nada em termos de aprendizagem com aquela experiência que ela protagonizara e isso, de fato, não parecia uma preocupação. Via mais uma vez as pessoas falarem sobre ela e em nenhum momento Gi. se posicionava”. (DIÁRIO DE CAMPO, 08/06/2017).*

## **5.2 A criança com deficiência intelectual e sua constituição enquanto sujeito desejante**

### **5.2.1 A deficiência e o sintoma do “não-aprender”**

“O ato de aprender se dá nos interstícios da relação de um que deseja aprender e do outro que deseja ensinar, se aquele que deseja ensinar estiver atravessado pelo desejo de aprender”. Essa afirmativa de Scorsato (2005, p. 94) decididamente define a dialética do ensino-aprendizagem e reitera que o sujeito suposto saber pode mobilizar no aluno o seu desejo. O professor, diferentemente do analista, não interpreta essa transferência, mas utiliza-se dela. Através dessa canalização, o professor é investido de poder.

O que o aluno quer é que o professor suporte esse lugar, faça semblante. E, para que o saber circule, o professor vai sustentar esse lugar como um representante do saber, o que não é o mesmo que encarnar o saber no sentido de ter ou de ser. É resistir à tentação ao possível gozo que esse lugar pode portar, de modelar o aluno, capturando-o numa relação de especularidade; é não se satisfazer no nível do narcisismo, é desalojar-se da posição do eu-ideal, para, dialeticamente, sustentar a posição ideal-do-eu (SCORSATO, 2005, P. 95).

Somente marcado pelo seu próprio desejo de saber poderá acionar o desejo de saber do aluno, o saber construído, tendo em vista que o ato de ensinar o outro consiste em suportar sua própria ignorância.

[...] penso que para o humano não existe uma realidade fora da realidade psíquica, mas uma tentativa de comunicação mais objetiva; há um mundo real objetivado, mundo que precisa ser comunicável; que, ao ser falado, já passa pela subjetividade do sujeito, pois a função da fala é a subjetividade do Outro. O que resulta das demandas de prazer e das imposições da realidade externa, do Outro, constituirá a realidade psíquica. Então, o humano é tomado aqui como diferente daquilo que é da natureza, pois o ingresso na civilização se deu através do passaporte da linguagem, que diferenciou o homem dos outros animais. O homem, ao se tornar um ser falante, está – e estará – definitivamente submetido à ordem simbólica (SCORSATO, 2005, p. 100).

Desejar (no sentido de um amálgama inconsciente, diferente da vontade) é a condição para que tornemo-nos sujeitos no mundo, entendendo que esse desejo será sempre impossível de ser realizado, o objeto desse desejo será sempre metonímico. É o desejo o laço que liga o ensinante e o aprendente, e esse ensino só é possível se esse ensinante passa pela castração, pela falta de saber.

Não é o consciente que possibilita ensinar, mas o inconsciente; assim, o desejo que possibilita ensinar advém do desejo de aprender, desse querer saber lá fora o que está dentro e que não está podendo ser significado. É o desejo o fundamento da forma como cada sujeito se situa em relação ao saber. A castração é condição para haver desejo, pois o efeito desta é que o objeto nunca é apreensível. O desejo é o ato de desejar que advém da possibilidade de se formular, de se transformar em demanda, via indispensável para a circulação do discurso (SCORSATO, 2005, P. 107).

Reporto-me aqui à máxima de Lacan (1985, p. 280) de que “[...] só é ensino verdadeiro aquele que consegue despertar uma insistência naqueles que escutam, este desejo

de saber que só pode surgir quando eles próprios tomaram a medida da ignorância como tal – naquilo em que ela é, como tal, fecunda – e isto também vale para aquele que ensina”.

A escola pode designar um lugar social para a criança, pode contribuir para uma (re)organização subjetiva da criança e este caráter possibilita à criança um lugar simbólico aberto ao desejo. Esse enodamento com o outro, esse laço social pode ser permeável a novos posicionamentos. Como no caso de G., é a escola a possível fonte de uma trama social que pode oferecer a suplência desse laço, devido à pobre interação em seu meio familiar e poucos espaços afins para imersão cultural.

No caso da relação de Girassol com a professora Dália podemos crer que o circuito que deveria circular entre a demanda de amor endereçada ao ensinante (situada no lugar imaginário do ideal do eu), sujeito suposto saber que preencherá a falta do sujeito aprendente não encontra correspondência. Esse endereçamento pouco observado em relação à professora foi ao longo do processo de intervenção ganhando outro destinatário: eu.

A demanda de afeto produzida em relação a mim fora se acentuando à medida que Gi. notava minha abertura e o lugar que eu ocupava, o que não foi diferente de outros colegas seus que apresentavam alguma dificuldade. Mesmo aqueles que não apresentavam, ao notar a relação das crianças comigo, passavam a me procurar, tendo em vista que habitualmente o trato da professora soava hostil, oscilando com alguns momentos de acolhida, mais direcionados a alguns alunos em específico. Esse parecia ser o seu possível, o que ela dava conta psiquicamente em torno da relação com os alunos. Estava impregnado nesse funcionamento também o peso de sua história.

Com minha chegada na escola, recebia diariamente flores, muitos abraços e declarações das crianças, num movimento muito espontâneo. Não notava afetamento por parte da professora. O que percebi foi um movimento em que Dália passou a utilizar-se da relação das crianças comigo, não arrisco se de forma totalmente consciente, para que eu me colocasse à frente de mediar as atividades junto aos meninos com maiores dificuldades.

Fora preciso, então, mesmo acompanhando Gi., fazer uma contraresistência, não no sentido de isentar-me, continuei trabalhando em colaboração, mas no sentido de direcionar a ela a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem dela. Minha presença naquele espaço não viera com o intuito de isentá-la do compromisso, mas de construir uma parceria a fim de alavancar o processo de constituição subjetiva de Gi., especialmente pela via da aprendizagem e da mediação das relações interacionais ali circunscritas.

*“Sentada em sua mesa, ela recebia alguns alunos para tirar dúvidas. Àqueles que tinham maiores dificuldades ela encaminhava até mim. Percebi que aos poucos, de modo*

*espontâneo, eles se sentiam mais à vontade para me procurarem e preferiam fazer comigo as tarefas, sentiam-se mais acolhidos. Em relação a Gi, praticamente a deixava aos meus cuidados e intervenções caso eu não blindasse esse movimento. Foi preciso então sentar e conversar sobre o movimento que vinha se instaurando e seu significado, estabelecendo de forma clara a função da parceria colaborativa e buscando alertá-la para os efeitos que a relação transferencial professor-aluno poderia trazer para a criança”. (DIÁRIO DE CAMPO, 01/06/2017).*

Logo, esse sintoma do “não-aprender” que acompanha a criança com deficiência intelectual é compreendido dentro do fenômeno do fracasso escolar. As dificuldades de quem fracassa estiveram historicamente ligadas a problemas orgânicos, e essas crianças foram alvo do rótulo de “alunos-problema”, o que provocou a delegação de questões de ordem educativa aos profissionais da saúde. Desta forma, é comum encontrarmos casos em que a escola outorga ao profissional da saúde a autonomia sobre o trabalho com determinada criança, utilizando-se disso para isentar-se da responsabilidade sobre o processo educativo.

Temos visto, com todo esse fenômeno, que o investimento libidinal está escasso diante da complexidade envolvida na constituição de um sujeito. O que observei em minha trajetória de pesquisa, no primeiro ano, foi algo que tem se tornado uma constante: diante dos alunos que possuem facilidade em aprender, o professor mantém-se mais próximo e afetivo; para àqueles com dificuldades, há maior resistência no estabelecimento do laço; e, por fim, para àqueles cuja deficiência está proeminente de alguma forma, o desejo parece esvair-se.

No discurso na professora Dália verifiquei apontamentos sobre a dificuldade que era para Girassol aprender e interagir como seus colegas em virtude de sua condição de vida material, dos desajustes de sua família. No entanto, essa justificativa assentava-se apenas como justificativa, não ascendendo à ordem de um zelo pela estruturação de sua subjetividade, compreendendo, de fato, sua dimensão psíquica para que, assim, pudesse notar quando esta estruturação precisa de um novo olhar.

Em meu discurso, a professora era convocada em muitos momentos a analisar essas questões e colocar-se como mediadora do processo de Gi., mas percebia que isso ocorria essencialmente na minha presença, pois seu caderno e materiais permaneciam intactos, muitas vezes sob a justificativa de que voltavam de casa igual à forma que iam. Mas, e quanto às atividades em sala? Por que não as fazer? Houve um aumento considerável na participação dela até o final do ano letivo, o que foi lhe conferindo outro lugar diante dos pares, ainda que de forma discreta.

*“Fiz uma atividade adaptada dentro do que tinha me passado enquanto planejamento. Como ela não usava livros, adaptei a atividade dos colegas numa folha, com o mesmo conteúdo, porém com grau inferior de exigência respeitando o momento pedagógico em que ela se encontrava. Alguns meninos viram e, por eu ter feito para ela, também demonstraram querer fazer a mesma atividade. Ver esse entusiasmo dos colegas animou Gi, fez com que sentisse pertença. Noutra momento propus que fizéssemos a atividade em pares que a professora passava na lousa. Ela concordou e, assim, estando junto com o outro colega, me aproximei enquanto a professora explanava no quadro quando o coleguinha exclamou: ‘tia Juliana, agora ela faz dever, né? É bom que ela já tá aprendendo mais parece!’. Suscitei, então, que ele perguntasse para ela sobre as novas atividades e disparei um diálogo. Gi, então disse que era bom fazer as coisas também e não ficar só olhando”. (DIÁRIO DE CAMPO, 11/07/2017).*

É notório que a escola, enquanto organização autorizada socialmente vem estabelecendo práticas homogeneizantes enraizadas no fazer institucional, parecendo uma tarefa árdua e difícil de se estabelecer a de questionar e refletir criticamente sobre essas práticas tão sedimentadas, que agem praticamente em automático. Mesmo em face a queixas, desencantos, atestações de que as coisas não têm dado muito certo, algo maior mantém esse estado de permanência, de imutabilidade. A celeridade das queixas não acompanha o movimento de mudança. Mexer com essas estruturas estanques faz-se importante à medida que se defende aqui que “educar é criar possibilidades para a constituição subjetiva do sujeito do desejo”.

Nesse sentido de práticas homogeneizantes, observei outro acontecimento no caso específico da professora Dália com a aluna Girassol: ao notar que a aluna não “se encaixa” nos comportamentos sociais e pedagógicos que tentava impor à turma, Dália, passava a não tentar enquadrá-la com veemência, seu movimento passava a ser o de propor algumas coisas (atividades em folha só para ela, por exemplo, enquanto os demais colegas faziam atividades do livro, o qual ela não usava) e acabar desistindo de levá-la “ao acerto”, aceitando muitas vezes como certo garatujas que ela fazia, perdida, no lugar de letras.

Observava, especialmente no início do ano, atividades “pró-forme” sendo passadas para ela. Depois que a professora indicava para os demais como realizar a atividade no livro, pegava uma folha avulsa e escrevia, em letras bastão, o nome dela com uma linha abaixo para cópia, e outras letras do alfabeto também com a mesma finalidade, chegando a olhar pra mim e dizer: “passar alguma coisa pra Gi., né?”, num tom de informalidade, demonstrando falta de planejamento de sua aprendizagem. Ela mencionava sempre o que ela não sabia, mas

certamente não sabia o que ela dava conta, com e sem mediação. Não fizera formalmente essa avaliação. Na verdade, nunca a vi chamar Gi. para uma atenção individualizada, ou prestar atenção em como ela realizava a atividade.

Por sua vez, a menina ficava perdida, muitas vezes com olhar alheio voltado à porta da sala, só começando a fazer algo quando chamavam sua atenção. Nessa cópia era simples avaliar que ela não tinha noção, por exemplo, da diferença conceitual entre letras e números, tampouco conseguia identificar as letras sequer do seu nome, mesmo após ter visto inúmeras vezes – valendo frisar que sem mediação, apenas sendo dito como se fosse óbvio em si mesmo. Ela não conseguia imitar o traçado, tentava e depois começava a fazer células e garatujas aleatórias, sem noção quanto à dimensão espacial. Aqui para ela, infelizmente, não fazia o menor sentido. A escrita não tinha qualquer sinalização de função social para ela. Eram atividades soltas e completamente esvaziadas de significação para Girassol.

Após um tempo acompanhando, questionei à professora o motivo de repetir as mesmas atividades, pois eu notava que ela não avançava e não compreendia o que estava fazendo. A resposta foi sucinta: ela repetia porque ela ainda não tinha aprendido, e precisava repetir a fim de que viesse a “fixar”. Seu discurso demonstrava recorrentemente, de forma sutil, que não acreditava que a aluna avançaria muito devido a todas as circunstâncias que lhe circunscreviam: a soma das questões “orgânicas” que poderiam acarretar sua dificuldade de aprendizagem e também o entorno familiar que não conseguia lhe dar qualquer suporte.

Seus enunciados, então, convergiam para falas taxativas e fatídicas sobre o processo da aluna, de fracasso escolar. Em nenhum momento havia uma autocrítica, uma reflexão quanto à sua responsabilidade sobre aquele panorama. Não consigo precisar se não era capaz de ver à sua própria atuação e/ou quanto havia de acomodação diante de uma vida inteira de docência, prestes a deixar a carreira, num momento onde se encontrava como professora contratada com dias contados para acabar seu vínculo.

Uso aqui a analogia de Riolfi (2012, p. 345-346) para aludir ao caso da professora Dália quando traz o termo “amarelamento”, significante utilizado para se referir a alguém que se acovarda e não consegue dar respostas às suas contingências, levantado a partir da hipótese de que, frente à chamada mercantilização da educação, face ao declínio dos saberes, estaríamos experimentando uma espécie de epidemia do que ela chama de “doença mortífera”, esse amarelamento generalizado que acomete professores e seus formadores, que dificulta a tarefa de preparar as crianças, atuar sobre sua constituição subjetiva.

Como esta enfermidade funciona? Seu gatilho é a percepção, por parte dos educadores, de que, quando se trata das novas gerações, a realidade empírica

é diferente dos seus ideais, sempre remetidos a um passado mítico no qual a maioria dos sujeitos evoluía por meio da normatização edípica. Neste passado mítico, supunha-se que as falhas na relação do sujeito com o conhecimento poderiam ser corrigidas por meio de ações que, direcionando o sujeito para a normatização pulsional, facilitassem a sublimação e, conseqüentemente, gerassem no sujeito um maior interesse pelos bens culturalmente válidos (FREUD APUD RIOLFI, 2012).

A análise, portanto, é de que há um entendimento de que as instituições não têm sido muito bem-sucedidas nessa tarefa de alienar o desejo. Eles amarelam, portanto, quando se dão conta da crescente inutilidade de brandir o conhecimento em uma mão e, na outra, um imperativo para normatizar o gozo, submetendo-o ao desejo (RIOLFI, 2012). Ela alega ainda que esse processo é altamente nefasto à educação, tendo em vista que coloca em risco sua própria existência ao aniquilar o componente libidinal presente no ato de educar e, por conseguinte, impossibilita ao longo da formação profissional, que se crie uma relação com o conhecimento que consiga transcender o seu mero uso pragmático.

A esse professor que amarela, uma possível angústia neurótica pode vir a transformar-se em angústia criativa por alguma contingência, caso contrário, os anos se passam arrastados à espera da aposentadoria. A nível coletivo poderia afirmar que se trata de uma epidemia docente. Esse professor recusa o lugar de Grande Outro.

Para tornar mais clara esta ideia, examinemos mais de perto a doença: quem amarelou deixa de ter aquilo que Lacan chamava de “uma relação verídica com o real” (Lacan, 1947/2003a). Fecha-se em pretensas soluções narcísicas e estabelece uma prática profissional na qual o aluno não conta ou, o que é pior, é considerado como um estorvo. Ao que tudo indica, sob a égide da pós-modernidade, construímos cursos que visavam a estar longe dos efeitos restritivos da famosa incidência de S1, que se repetindo junto a S2, dava origem ao assujeitamento no discurso do mestre e permitia que, após uma rotação discursiva, mais especificamente, a do discurso universitário, o sujeito emprestasse sua pele para sustentar o saber articulado. Ao fazê-lo, porém, nos esquecemos de buscar alternativas para gerar, de outra forma, os efeitos organizadores da castração simbólica que se perderam com a instalação do discurso do capitalista (Lacan, 1972). Portanto, neste contexto, não se pode falar da articulação entre saber e conhecimento posto que, aqui, o humano é equiparado a um produto forjado pela indústria, qualificado por um mais-de-gozar qualquer. Sendo, assim, os saberes não chegam a se organizar e, muito menos, configurar o *savoir-y-faire* lacaniano (LACAN, 2007).

### 5.2.2 A relação professor-aluno - Ensinar desejar: (im)possível?

Quando nos referimos a crianças com deficiências na escola, ouvimos sobre a necessidade de metodologias específicas a cada deficiência, como se, de fato, esperassem que após um fechamento diagnóstico fossem receber uma receita de bolo infalível. Ledo engano. Quando tratamos de um diagnóstico, falamos para além de uma estrutura fechada e homogênea, dentro desse rótulo habitam sujeitos com constituição subjetiva bastante diversa. Penso que este seja um dos motivos pelos quais presenciamos a proliferação imensa de especializações, inclusive em atendimento educacional especializado, e, ainda assim, vemos o quanto os currículos delimitados por módulos acerca de cada deficiência ou conjuntura patológica, de forma segmentada, não consegue atender às demandas escolares e os professores continuam se sentindo impotentes e despreparados para atuar em determinadas situações: veem o laudo, mas não veem o sujeito, e assim se sucedem inúmeras experiências frustradas.

É importante, então, dizer que as estratégias de ensino para os alunos com deficiência, muitas vezes, não demandam metodologias específicas, mas alterações curriculares semelhantes àquelas elencadas para a inclusão de vários outros perfis de alunos no ensino comum, tais como individualização e flexibilização do planejamento, pela importância de criar novas formas de acolher as produções dessas crianças; estratégias avaliativas; ressignificação dos tempos escolares; oferta de apoios diferenciados a alunos e a docentes; interlocução precisa entre diferentes profissionais e áreas do conhecimento que se interpelam e dialogam (VASQUES; BAPTISTA, 2006).

Quando falamos em deficiência intelectual falamos, necessariamente, numa determinada posição subjetiva e, na infância, essas posições subjetivas não estão definidas e não são definitivas, tendo em vista que o sujeito está em processo de constituição. Se levamos em conta, portanto, que temos um impasse no processo de constituição subjetiva, elevamos o caráter de possibilidade de mudança dessa forma de estar na infância, e não de ser. Essa posição possibilita que se crie alternativas à essa existência. A aposta feita por muitos na interlocução entre psicanálise e educação é que a escolarização pode influenciar nesta construção ao poder permitir até mesmo uma virada estrutural, sendo a educação constitutiva para estas crianças.

A psicanálise em Lacan promove, assim, mais do que uma descrição do psiquismo, estabelece o fundamento de uma ética e também de uma teoria da ação, conforme alegam estudiosos lacanianos mais recentes. É capaz de nos alertar sobre todas as armadilhas da pseudoatividade, da atividade que tende a negligenciar a necessidade da reflexão sobre a ação

e isso se sentenciar muitas vezes na escola: se age para não pensar, para prevenir que algo, de fato importante, aconteça, para que nada se transforme. São as engenhosidades de um inconsciente coletivo sabotador.

Mesmo não sendo uma fonte inequívoca de explicação das diferentes nuances de organização dessa vida psíquica e social, como qualquer outro quadro teórico, possui o mérito de nos ajudar a repensar a urgência desse momento que vivemos para compreender o sentido dessas (pseudo)ações. Por isso a crença da ação colaborativa como potencializadora de processos mais prospectivos em torno da possibilidade de uma virada subjetiva estrutural no entorno do aluno com deficiência intelectual, no tecer em torno da instauração da falta e do objeto irrepresentável, galgando outra posição discursiva. Quem sabe assim podemos crer na construção de instituições e mecanismos cujos funcionamentos produzam algo mais interessante que subjetivações fracassadas.

No encontro com o outro a história pessoal pode ser reconstruída e ressignificada, possibilitando novas significações e sentidos. A escola e o professor podem oferecer e garantir interpretações outras para esse aluno, com o intuito de romper com muitos sentidos histórica e culturalmente cristalizados em função dos diagnósticos e classificações, da necessidade emergencial sempre manifesta pelos educadores em rotular e estigmatizar. A crença é a de que as possibilidades de aprendizagem não residem unicamente nas condições que são inerentes ao aluno, mas há possibilidades que surgem a partir da relação entre sujeito e instituição.

É importante frisar que a inclusão escolar acontece via reconhecimento e legitimação das diversas expressões humanas e isso significa processo de construção. Esse processo, conforme Vasques (2009) não se constitui linearmente, de forma coesa e contínua, mas a partir de (des)encontros marcados por tensões, avanços e retrocessos. São forças muitas vezes opostas e contraditórias, numa mesma história, num mesmo percurso escolar, num mesmo sujeito. As instituições têm forjado e sustentado “formas de viver” que tantas vezes são postas como estáticas e imutáveis (BAPTISTA, 2006). A educação precisa ser vista como agente humanizador capaz de incidir sobre mudanças prospectivas na constituição subjetiva das crianças.

Para tanto, a tarefa da escola é deveras desafiadora: a fim de introduzir a singularidade dos sujeitos e suas possibilidades subjetivas e educacionais é preciso suspender certezas e transportar nosso olhar para buscar alternativas. Tendo uma função constitutiva, a educação

seria responsável por transmitir as marcas simbólicas que possibilitem à criança usufruir de um lugar a partir de onde o DESEJO seja possível. Esse lugar conquistado traz a possibilidade de um verdadeiro lugar de enunciação.

Trazendo a história escolar de Girassol, vimos que esse lugar de enunciação não fora, de fato, construído no primeiro ano letivo de minha intervenção. Algumas mudanças foram aparecendo especialmente em relação ao seu lugar diante dos pares, mas a abertura relativa dada pela professora Dália instaurou certa rigidez nas possibilidades de transformação viabilizadas pelo processo transferencial. Logo a aprendizagem de conhecimentos específicos ou científicos ficara comprometida, ao passo que algumas inferências minhas na tentativa de organizar seu currículo foram feitas e produziram efeitos, mas mudanças substanciais não puderam ser vistas em virtude de a minha presença nos dias de visita em si mesma não ser capaz de modificar estruturalmente o ciclo de repetição das lacunas, movimento em que a professora se encontrava presa.

Conhecimentos ditos existenciais, veiculados pela escola a todo aprendente, chegaram a Gi. especialmente nas figuras externas, como da coordenadora e da diretora da escola, que buscavam nitidamente suprir vazios no seu autocuidado, nos processos de higienização e de condutas sociais, o que lhes provocava grande angústia em ver o desamparo a que a criança se submetia. Esse ensinamento timbrava nela, pouco a pouco, marcas comuns ao humano à medida que filiavam-na à cultura, mas ainda lhe faltava o sentimento de pertença entre sujeitos, que começava a ser construído mediante as mediações realizadas pela intervenção com seus pares, fator constitutivo importante em sua estruturação psíquica.

No caso da professora Dália o ideal de aluno não lhe escapava, por mais que seu discurso proferisse o oposto, dotado de contradições, repleto de enunciados que deixavam escapar por entre algumas frestas marcas de seu inconsciente desejanste da homogeneidade:

*“É assim, Juliana... Eu concordo que todo aluno deve estar incluído na escola, que a gente não pode ensinar só a quem praticamente já aprende sozinho... Mas tem alunos que tem uma dificuldade muito grande e nós não temos preparação para isso. Todo mundo é capaz de aprender, mas tem vezes, tem coisas que não funcionam com todo mundo não. G. mesma vê a mesma coisa mil vezes e parece que não fixa, que não entra, que ela vai pra casa e quando volta apagou tudo da mente, você pode mostrar mil vezes... é complicado”*

Tal fala implica a dificuldade em aceitação o outro em sua alteridade. Tencionar o universalismo e a diferença, o eu individual articulado ao *ethos* comum é tarefa delicada,

especialmente quando se trata de um alunado que traz consigo de forma intensa as fragilidades e os paradoxos humanos. Querer que lugares comuns levem a resultados diferentes é tanto ingênuo quanto cruel. Retirar de si a responsabilidade sobre o ato educativo e pesar sobre o aluno o comprometimento pela falta de sucesso – sucesso este que também precisa ser redimensionado quanto ao significado – é um equívoco comum em tempos de existência da/resistência a inclusão escolar. Parece-me um espaço interlocutivo esvaziado de desejo.

Na conjuntura precária de vida de Girassol o conhecimento e a vivência escolar podem ser suas maiores armas para lidar com as adversidades da miséria e as intempéries de seu sintoma psíquico, a saber, sua dificuldade de aprendizagem ou o chamado déficit intelectual. É a escola que pode lhe possibilitar o arsenal de recursos simbólicos para advir algo mais prospectivo em sua constituição. Falamos da inclusão enquanto campo em construção, donde devem emergir dúvidas e respostas de caráter provisório, e a escola pode figurar enquanto espaços de possíveis quanto maior for seu distanciamento da concepção de educação escolar como transmissão de conhecimentos em seu valor instrumental.

Há, então, um enorme trabalho a ser feito no sentido de superar as interpretações mais estreitas, alargar perspectivas e flexibilizar processos os processos educacionais. Com esse discurso, não pretendo minimizar as dificuldades implicadas nesse atendimento. Trata-se, antes, de não recuar frente aos desafios que nos são colocados por esses sujeitos. Parece-me que esses alunos reclamam por um lugar na escola e pelo olhar de seu professor. Sua “queixa” dirige-se a um espaço escolar potencialmente rico em palavras e significados. Suas dificuldades e limites manifestam que o grande desafio a ser enfrentado pelos profissionais da educação e da saúde é deslocar o olhar, abrindo-se a uma nova sensibilidade, pois há muito mais a ser lido e ouvido: o branco sobre o branco (VASQUES, 2009, P. 38).

A própria mudança de um ano letivo para o outro de Gi. ilustra bem a questão da (tentativa) de superação desse modelo fracassado de educação escolar baseado na verticalidade e transmissão linear de conhecimentos e homogeneização do alunado em tempos de inclusão. Se antes evidenciava-se o cunho de necessidade do laudo médico, o qual ela não possuía, para que houvesse uma adaptação regulamentada e uma assistência a nível de atendimento educacional especializado, usando inclusive desse possível diagnóstico não existente de forma palpável no discurso para isenção sobre os processos de ensino-aprendizagem, utilizando-o como escudo, no ano seguinte essa necessidade de amparo numa nomenclatura patológica para justificar o fracasso escolar fora ganhando outros contornos e sendo ressignificada pela nova professora, a docente Tulipa.

Se no ano anterior foi preciso muito diálogo para que fosse compreendido meu lugar (no sentido de que, enquanto fonoaudióloga, alguns me viam como aquela que tratava dos casos de fala, comunicação, numa visão reducionista) no ano posterior o diálogo mostrou-se mais aberto e a escuta mais sensível às possibilidades advindas dessa nossa interlocução sobre a amplitude dos processos ali envolvidos: potencialização dos processos interacionais, dos processos linguísticos, dos processos de aprendizagem, do processo de constituição subjetiva. Desse entrelaçamento, outros fios teceram novos sentidos a partir da compreensão de que a diversidade provém de distintas concepções de sujeito, de distintas acepções quanto à linha tênue entre normal e patológico, a ensinar e aprender em sua dialeticidade.

Sobre essa particularidade que assola diversas instituições no âmbito da inclusão e trabalho com crianças com deficiência, Vasques (2015) nos ajuda a entender os efeitos iatrogênicos das avaliações padronizadas e da racionalidade médico-psicológica a que a escola se coloca subserviente e dependente, muitas vezes com nefastos efeitos sobre a produção do deficiente, da medicalização do ensino e do fracasso escolar, apontando para a urgência em rever conceitos, práticas e instrumentos avaliativos no âmbito do trabalho pedagógico especializado.

Analisando a produção acadêmico-científica brasileira nos últimos anos, vemos nitidamente a influência do diagnóstico médico-psicológico com centralidade sobre a determinação das práticas pedagógicas e, sobretudo, na limitação do que a autora chama de “as formas de conhecer” em educação especial. Pelas lentes do laudo, esvazia-se o caráter enunciativo, o comportamento, a expressão e o silêncio, que são enquadrados, nessa perspectiva e abordagem, via inúmeros questionários mensurativos e escalas de medidas a ponto de perderem o valor de palavra destinada a algum interlocutor. Perde-se, desta forma, o estatuto da dialogia e a especificidade do humano.

Tais fatores e fenômenos são silenciados nas pesquisas e também nos espaços formativos, sejam eles iniciais ou continuados. Desta forma, os manuais classificatórios, de base empirista e organicista continuam sendo veiculados indiscriminadamente, circulando de modo compulsório, sem maiores questionamentos, quando se trata de crianças e adolescentes que destoam do suposto aluno ideal forjado pela escola tradicional, atingindo massivamente o corpo docente das instituições. É preciso desnaturalizar essas interpretações e colocar em cena a questão da alteridade.

Os sistemas classificatórios colocam sobre os diagnósticos o peso de uma lente que amplia a visibilidade sobre o estranho, tendo em vista que o ato de diagnosticar confere determinada leitura à incógnita representada pelo desconcertante aluno da educação especial. De acordo com Eco apud Vasques (2015) o ser humano possui a necessidade e o desejo por listar, enumerar e catalogar diante do limite das palavras e da impossibilidade inquestionável de tudo dizer/saber. A autora dialoga com esta tese para que, contemplando essa dialética, possa refletir e ampliar as formas de conhecer em educação especial.

O diagnóstico compreendido como normalizador suspende os enigmas e possíveis surpresas advindas do encontro: é um desejo de nada saber sobre o outro, um desejo de nomeação e controle. Trata-se de um caminho já naturalizado, traçado, percorrido e definido pelas características internas ou externas da criança. Em algumas situações, inclusive, a classificação torna-se o próprio sujeito. [...] É necessário também desconstruir ideias e ideais distorcidos, constituindo práticas coerentes com o “perfil” desses indivíduos, expectativas mais realistas. A eficácia da intervenção, que busca a funcionalidade, depende de objetivos concretos e passíveis de evidência. Dessa posição enunciativa resulta um sentido com profundas raízes na cultura escolar “especializada”: as práticas pedagógicas existem independentemente do contexto, das interpretações e das políticas. As diferenças orgânicas, sociais, psíquicas, comportamentais são equacionadas como identidades. Dessas identidades derivam currículos e intervenções que justificam, inclusive, as desigualdades escolares. Em nome de uma diferença lida como identidade, retira-se de cena a alteridade, a diferença como condição de ser. Trata-se do não reconhecimento do outro, do seu apagamento (VASQUES, 2015, P.56).

Se no ano anterior parecia-me claro que a questão diagnóstica era um grande nó nessa complexa e delicada trama, capaz de sustentar ou impossibilitar fatalmente percursos escolares e educacionais, produzindo influxos perigosos e extenuantes, no ano seguinte a questão diagnóstica parecia-me coadjuvante e secundária à nova professora de Gi. Conforme Vasques (2009) a matrícula em si mesma não é capaz de garantir a inclusão, que angarie efeitos constitutivos e, por conseguinte, potencializadores do desenvolvimento e das aprendizagens.

Essa nova postura foi sendo capaz de produzir pequenas mudanças na constituição de Girassol, de modo que parecia conseguir “acionar” um desejo até então limitado por toda sorte de adversidades a que a criança se encontra imersa. A jovem professora mostrava que, de fato, conseguia enxergá-la e buscava compreender suas necessidades. Pequenas alterações na disposição espacial, em algumas dinâmicas foram capazes de mudar significativamente os ares em relação ao lugar ocupado por ela na sua turminha.

O trecho abaixo extraído do diário de campo do dia 26 de abril de 2018, quando havia cerca de um mês de aula, ilustra minha análise supracitada:

*“[...] Tulipa me conta que no dia anterior Girassol não fora à escola por dor de barriga. Tais problemas costumam afetar muito a criança e recorrentemente são justificativas para suas faltas, o que também acaba comprometendo seu processo de aprendizagem, tendo em vista que Tulipa atribui a essa descontinuidade muito de sua dificuldade em acompanhar, embora ela sempre verbalize de modo sincero que não acha que ela está tão aquém assim de alguns deles, pois há outras crianças que ainda não reconhecem todas as letras do alfabeto nem tampouco os números, por exemplo. Partilha comigo, ainda, que se preocupa por ver que a cada dia ela leva um caderno diferente, não há em casa um cuidado para com os materiais e eles são geralmente materiais do outro irmão, com folhas arrancadas, e também cadernos pesados de matérias, desintegrados do universo infantil. Ao começar a aula ela solicita que Gi., venha para frente e me conta que vai insistir nisso até que ela sinta que aquele é seu lugar, pois sempre que chega vai para o fundo da sala, conservando antigos lugares, conservando-se pela repetição. Da turma do ano anterior, apenas nove colegas se conservam. Destes, seis possuem dificuldades, mas não comparadas as de Gi, em meu entendimento. A escola sequer encaminhou avaliação pedagógica para que fossem investigados quanto a possíveis alterações, não veem como sendo de outra ordem.”*

**Figura 11 - Girassol após a mudança de posição feita pela professora, deixando de sentar no fundo da sala**



Neste outro trecho pode-se observar outras alterações na dinâmica da turma que acabam por afetar Gi. e também outros mecanismos de captura que combinamos via ação colaborativa a fim de promover algumas mudanças. Antes disso, fora realizada com ela uma avaliação, a qual a professora nomeou por triagem, para que conseguíssemos visualizar em que momento pedagógico Gi. se encontrava, delineando assim melhor como deveríamos propor sua adaptação curricular:

*“A dinâmica da professora Tulipa toca mais o universo infantil, visto que no ano passado o ritmo da aula era mais engessado e mais conteudista no sentido de que parte do universo lúdico e simbólico da infância se esvaia dentro dos enquadres e da fixidez do tempo curricular que ali prevalecia. Pensava que, enquanto em outros países mais desenvolvidos havia hoje um movimento de valorização do brincar e da ludicidade nessa primeira infância na escola, estávamos aqui na contramão. Tulipa iniciava suas aulas com musicalização, incluindo canções que inteiravam as crianças sobre os conceitos de tempo, dias da semana, dentre outros. Mesmo em dias que a sentia cansada ou com menos paciência, ela não abria mão desses rituais que as crianças tanto gostavam. Algumas mudanças significativas em Gi. eram facilmente observadas: tinha uma expressão mais vivaz, falava mais alto (no ano anterior quase não falava e pouco interagia sem mediação) e, embora mantenha-se dispersa em alguns momentos, já participa de atividade coletivas, tentando cantar, mostrando-se mais sorridente. Percebia ali maior sentimento de pertença. Depois, a professora solicitava que as crianças tentassem ler quais eram os nomes em cada ficha que apresentava, e as crianças tinham de dizer e falar se o colega em questão estava presente naquele dia. Assim faziam e, estando presente, o colega ia lá e pregava no mural. Notei o entusiasmo dos colegas em ajudar Gi. e certa alegria em vê-la participando. Curioso como tenho visto algumas mudanças em seus discursos. Era muito mais notório no ano anterior vê-las destinando-se a mim para contar algo de ruim em relação a ela nos dias em que eu não fazia visita (como um episódio em que ela defecou na roupa e sequer pediu antes para ir ao banheiro ou ajuda depois para limpar-se); agora, percebo que algumas nuances têm mudado em seus enunciados, com algumas frestas para notar e explicitar coisas ‘positivas’ feitas por ela” (DIÁRIO DE CAMPO, 16/05/2018).*

Ao passo que a educação escolar está ligada à função paterna, vindo para interditar, ela pode abrir possibilidades para que emergja o sujeito do desejo. Pensando no trabalho com crianças pequenas, pode-se dizer que a educação se compromete com a inserção do sujeito no discurso, permitindo o acesso verdadeiro à palavra. Assim percebia o processo em que Gi.

começava a enveredar com mais força, passando a assumir alguns lugares de fala, ainda que timidamente.

Esse lugar provocava mudanças na constituição de seu psiquismo, manifestando mais vontade de aprender. Realmente parecia que ela precisava sentir-se autorizada a assumir outro lugar, lugar este que demandava muita mediação para sustentar-se, tendo em vista que cotidianamente acompanhavam-na alguns sérios entraves: ter fome muito cedo, chegar sempre sonolenta e acabar dormindo na primeira hora, movimento quase que inevitável, o que denota uma rotina completamente instável, materiais aleatórios, falta de acompanhamento em sua casa, pais iletrados.

O único lugar onde Girassol possui acesso à instauração de algumas habilidades sociais é a escola. Portanto, nessa conjuntura, esse Outro educador inscreve esse sujeito na cultura, no laço social. Trata-se de um Outro que está atravessado pela função paterna encarnada na instituição, nas regras e funcionamento da escola. Ambos são importantes para a constituição psíquica da criança e produzem marcas, ainda que de diferentes ordens.

Calligaris (1999) articula educação e castração como vocábulos, de certa maneira, análogos, ao proferir que ambos designam processos que carregam a pretensão de que o sujeito pudesse constituir um lugar possível para si na sociedade adulta. Logo, uma boa educação consistiria em obrigações, débitos para com as instancias simbólicas de autoridade que, ao passo que nos impõe limites, também nos abrem o campo do desejo. Tais instâncias são constitutivas de identificações simbólicas, traços ideais aos quais cada um deve seu desejo. A educação pode ser capaz de submeter as crianças à castração, que, de outro modo, poderia vir a não operar psiquicamente. Aí reside a divisão do sujeito, entre a castração e o gozo.

Lajonquière (2000) afirma que o adulto que educa a criança deve, assim, invocar a lei a fim de ordenar o mundo à criança, diferentemente do que ocorre no plano das regras, que visam impor uma igualdade, um comportamento padrão que deve ser aceito e respeitado por todos. Poderia concluir, desta forma, que a lei tem a ver com o desejo e regra tem a ver com a ordem, com a obediência a uma ordem preestabelecida, com a ilusão narcísica do todo.

Logo, a educação deveria invocar a lei, no entanto, o que majoritariamente se observa nas escolas infantis é a preponderância da regra sobre a lei. As rotinas costumam ser tão controladas que não há espaço para a singularidade. Assim, a produção das marcas simbólicas fica comprometida face ao furor pedagógico que acaba por transformar o espaço escolar num

espaço totalizante, o que impossibilita as produções da criança. Em outras palavras, o cotidiano escolar hoje da educação infantil está mais voltado aos currículos que ao sujeito aluno, dificultando a produção de suas marcas simbólicas, distanciando-se da máxima “educar é subjetivar”.

Na atualidade, é possível evidenciar um abalo nessa noção de sujeito de desejo proposta pela psicanálise. Assim, temos o sujeito à mercê de um Outro pouco interditado, pouco marcado por uma falta simbólica e, portanto, imaginariamente passível de completude, o que torna o sujeito suscetível à objetalização. Apatia, alienação e angústia são marcas comuns em que a falta não se instala de maneira efetiva, pondo em questão o estatuto do sujeito do desejo. Imerso num discurso da apologia de uma suposta felicidade plena proporcionada pelo saber científico, saber este que pretende superar todo e qualquer limite e suprir toda e qualquer falta, o declínio da lei da castração se torna evidente e produtor de condutas e atuações delirantes e transgressoras (TOREZAN, AGUIAR, 2011).

A assertiva dos autores acima citados corrobora com a imagem de Gi. nos meses anteriores: um amálgama de apatia e anulação em que se via inerte, objetalizada, pouco marcada por uma falta simbólica. Num movimento menos totalizante, com mais abertura - e valorização - às manifestações singulares, a produção de marcas simbólicas individuais foram sendo cultivadas. Era notório o esforço que Tulipa fazia em submeter menos seus alunos às regras homogeneizantes que circundam e contaminam a todos nas instituições, ainda que houvesse grande confronto entre a regra e a lei nessa confluência entre os significantes escola e infância. O esforço trazia consigo um movimento que falava de seu desejo. Logo, o desafio era mediar para possibilitar a Gi. o usufruto desse lugar em vias de constituição.

*“Enquanto as outras crianças escreviam seus nomes, a maior parte já em letra cursiva, Tulipa sentara perto de Girassol para fazer a atividade com ela, que ainda está na letra bastão e, mesmo assim, ainda não reconhece todas as letras de seu nome, fazendo confusão com alguns traçados. Como a professora relatara ‘é como se de um dia para o outro ela esquecesse algumas coisas, não fixa’. Tulipa fez questão de frisar que não faz esse movimento de sentar junto apenas com ela, busca fazer com todos e especialmente com aqueles que apresentam mais dificuldade e são menos autônomos e, embora despenda mais tempo para ela, tenta distribuir a atenção com os demais para que isso não estigmatize Gi. como aquela que não consegue. A partir disso combinamos e levei alguns materiais atrativos por mim confeccionados para ajudar neste trabalho com as letras, então em alguns momentos eu mesma faço essa mediação, mas sempre buscando a medida entendendo*

*conjuntamente que a relação professor-aluno é soberana e deve ser potencializada” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/06/2018).*

**Figura 12 - Professora Tulipa auxiliando Girassol em atividade**



Desde o ano passado observei que Gi. foi capturada pela relação comigo pela via do afeto. Sempre que eu chegava à escola após algumas semanas iniciais, ela vinha juntamente com seus colegas me entregar flores que colhiam na própria escola, me abraçar, e também proferia sempre as mesmas frases: “tia, a senhora é bonita” e “tia, eu gosto muito de você, você é boa comigo”.

Inicialmente não conseguíamos empreender muitos diálogos, ela tomava os turnos apenas de forma responsiva, ainda assim com bastante insistência. Não assumia turnos de fala para destinar questionamentos ou relatar espontaneamente suas vivências. Aos poucos, mediante as propostas de interação em momentos recreativos, com atividades dirigidas e mediadas, ela foi sendo convidada a participar e ganhando mais confiança, ainda que imitando os colegas por não conseguir elaborar alguns movimentos ou respostas.

No ano seguinte, além de assumir mais seu lugar de fala, passou a realizar atividades com mais sistematicidade e deixou de ocupar horas de ociosidade sem atividades “por não conseguir realizar quase nada”, como já fora alegado. Algumas sinalizações diziam de como ia assumindo outro lugar e outros arranjos psíquicos em sua constituição iam sendo

construídos. Falava com orgulho de suas produções, queria ser de alguma forma vista, queria o reconhecimento. Esse processo descrito fala da conquista de um lugar de enunciação.

*“Chegou a me chamar quando estava mais distante observando para me mostrar algo “olhe tia o que eu fiz” (referindo-se a uma letra, seu sorrisinho manso deixava escapar um orgulhinho pelo canto dos lábios, tão bonito de ver... me olhando com olhos inocentes a esperar minha reação) e ainda chegou a me perguntar: ‘tia, minha mãe mandou lanche hoje pra mim, sabe o que foi? Morangos. Você gosta?’. Achei essa pergunta muito bacana, pois ela não costuma fazer muitos questionamentos, demonstrar interesse no outro dessa maneira explicitada na oralidade. Daí conseguimos manter um diálogo com manutenção de alguns turnos. Perguntas que costumava me fazer (‘vai brincar?’; ‘você tem filho?’; ‘você vem amanhã?’) era muito produto do que ela via circulando entre as outras crianças dirigidas a mim, nunca fora muito um movimento espontâneo e mais autônomo” (DIÁRIO DE CAMPO, 16/06/2018).*

Este outro trecho também corrobora sobre a demarcação de um novo lugar, de nova significação enquanto sujeito psíquico:

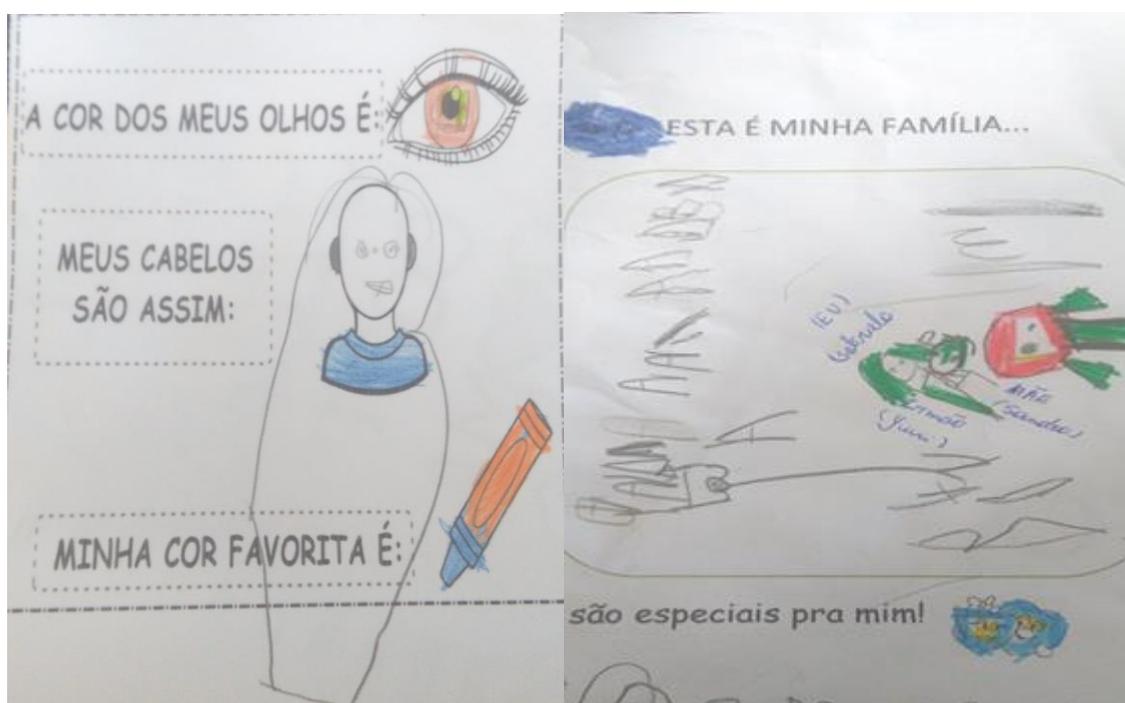
*“O que ano passado já acontecia com muita intensidade era um movimento dirigido a mim com muitos abraços, beijos, frases como “tia, você tá bonita hoje”, “tia, eu gosto de você”, mas especialmente as ações de carinho, demonstrações de afeto, e não tantas marcações a nível de discursividade oral, especialmente as de cunho heurístico eram mais escassas de fato, bem mais realizadas conforme eu provocava, implicava situações interacionais e comunicativas. Passou a dar muito mais respostas, tecer alguns comentários pontuais sendo alocada à condição de sujeito que tem algo a dizer, alguém que deseja escutar. Assumir um lugar é posição construída. Assim, pouco a pouco, vejo esses sinais de seu advir como sujeito – de desejo” (DIÁRIO DE CAMPO, 13/07/2018).*

O próximo episódio reflete a intersecção do signo da deficiência intelectual atrelado a outras características marcantes e detentoras de lugares socialmente complexos, trazendo como efeito aumento da dificuldade em posicionar-se com alteridade diante de seu processo de constituição subjetiva. Ainda assim, o desejo do Outro pode encontrar frestas de possibilidade acionando o germe do desejo em tornar-se sujeito do inconsciente, sujeito da/pela linguagem:

*“Gi., além do traço da suposta deficiência, carrega consigo a intersecção de alguns outros marcadores: é negra, periférica, mulher. Não há como desvencilhar isso ao pensar a*

construção de sua subjetividade. Vendo suas produções, fui até ela para conversarmos um pouco. Perguntei como ela achava que eram seus olhos. Ficou em silêncio. Perguntei de que cor os tinha pintado, ela disse de verde, porque era bonito. Quando perguntada sobre o cabelo, perguntei se aquele que desenhou era o dela e ela disse que era, depois disse que não, que o dela era curto e aquele era muito grande como o de tia Tulipa e o meu. Disse que era bonito o meu cabelo e fez no desenho como se ela tivesse meu cabelo. Percebo que nesses desenhos e pinturas ela vai para além de uma representação de si mesma, ela coloca suas projeções do que é bonito – projeções essas construídas socialmente – e/ou, assim, de como gostaria de ser. Pensava em como são cruéis os padrões e como aplacam a subjetividade da criança desde tão cedo, forjando a dificuldade de construções identitárias. Outro dado importante é que notei que ela não se manteve passiva quando ociosa. Ao acabar a atividade costuma ficar de cabeça baixa, ou olhando para o tempo, caso não fosse incentivada, não buscava muitas coisas para fazer. A vi pegando lápis de cor, olhou para mim e disse “vou desenhar”, começando a rabiscar uma folha. Penso ser uma significativa mudança. Vi também puxando assunto, ainda que poucas vezes, com os colegas ao lado, que não apenas contavam sobre suas dificuldades ou episódios constrangedores, mas também sentiam satisfação em falar sobre algo que ela tivesse conseguido fazer, ainda que mostrando surpresa”.

Figura 13 - Desenho de Gi. com representações sobre si mesma e sobre sua família



Algumas vezes a professora Tulipa mostrava suas preocupações e procurava-me para tirar dúvidas ou partilhar angústias, nessas nuances percebia os efeitos do trabalho colaborativo em sua essência, uma co-responsabilização pelo processo com entendimento mútuo sobre as figuras de centralidade no processo, com lugares definidos e com relação baseada numa configuração horizontalizada e comprometida. Nesses momentos ela compartilhava dúvidas a respeito da eficácia de seu trabalho, por ver resultados (a nível pedagógico) aparecendo com certa lentidão, e também indagava sobre conhecimentos que ela julgava que eu poderia lhe sanar.

O acesso a seus planejamentos era sempre facilitado, pois em outros contextos escolares nos quais durante anos me envolvi essa foi sempre uma barreira quase intransponível, muitas vezes por não haver, de fato, planejamento sistemático e formal das atividades de sala de aula. Quaisquer mudanças repentinas eram comunicadas a mim, não havia sabotagem consciente do processo por eximir-se do trabalho que pensar uma adaptação pontual traz consigo.

Nesses diálogos, buscava desmistificar a redução do pensamento a um neurônio ou a confusão do desejo com uma mera secreção química, conforme Roudinesco (2000), em oposição aos discursos atualmente proferidos no campo educacional com a ascensão das neurociências, de forma indiscriminada, pelo consumo irrefreado de informações em formações mercantilizadas que se proliferam com reduzida preocupação com a construção de conhecimentos por parte dos docentes.

Se o ódio pelo outro é, inicialmente, o ódio a si mesmo, ele repousa, como todo masoquismo, na negação imaginária da alteridade. O outro passa então a ser sempre uma vítima, e é por isso que se gera a intolerância, pela vontade de instaurar no outro a coerência soberana de um eu narcísico, cujo ideal seria destruí-lo antes mesmo que ele pudesse existir (ROUDINESCO, 2000, P. 16).

Em muitos momentos o professor anseia por algo concreto que ampare sua prática, que seja eficaz, que lhe confira garantias, mas muito do processo pedagógico ocorre por invenção de possibilidades, há por parte do professor um não-saber constitutivo que emana de muitos outros saberes em confluência. Ao deparar-se com um aluno dito “deficiente intelectual”, onde os resultados parecem ter uma letargia em aparecer, onde os meios comuns parecem não movimentar, há também uma conduta de base ética em lugar de método ou técnica. Parafraseando Vasques (2009, p. 8) “do impossível de saber ao contingencial do ser constroem-se as possibilidades de escolarização”.

Nessas tentativas de inventividade, foi notável a emergência de alguns sentidos submersos no discurso de Tulipa possibilitado pela minha escuta. Um desses sentidos seria o de que a deficiência intelectual poderia ser, de certa maneira, uma “invenção” da escola, afinal, os instrumentos de avaliação dessa deficiência – testes psicológicos – decorrem de iniciativas e instrumentos de avaliação da prontidão escolar.

Nessa relação repleta de dificuldades no caminho, incertezas e anseios, visualizo que algo fora crucial: o deslocamento do lugar de um saber absoluto para o saber desde algo sempre buscado, por assim dizer, algo que circula entre educador e educando sem a crença de que nenhum deles seja incapaz de aprender e, principalmente, sem que nenhum deles seja o “detentor” do saber, saber que faz circular o desejo de ensinar e aprender. No processo metonímico nessa perspectiva, o educador antecipa um saber em seu educando, um saber (S2) que pressupõe transmitir ao aluno, (S1), diferente de um assujeitado, mas como sujeito que vai desejar o desejo de saber (SCORSATO, 2005, P. 59).

Fora um processo falível, numa trajetória lenta, onde esse despertar parecia sempre um tanto tardio, parecia sempre não aparecer inteiro. Porém, como já alertava Freud (1937) junto ao psicanalisar e ao governar o educar é profissão do impossível, justamente pela não-certeza dos resultados que se pretende alcançar, pois não se controla, não se domina o inconsciente. Diante deste dilema, o encontro de Girassol com Tulipa no ano de 2018 foi imprescindível para que se pudesse instaurar um processo mais constitutivo, donde começou timidamente a brotar esse desejo pelo desejo de saber. A professora é como aquele sujeito que encarna o Grande Outro, o simbólico, a linguagem.

No trecho a seguir pode-se observar esse movimento “de vir a ser” ocorrido entre idas e vindas próprios da imprevisibilidade de que é dotada a construção pelas vias da linguagem. Todavia, fora nítido que Gi. nesse entremeio foi buscando constituir sua autonomia amparada nestas relações transferenciais, mesmo precisando em dados momentos sustentar seus enunciados nos discursos dos pares, o que em si mesmo já configura um movimento que antes não realizava, mantendo-se marginalizada das situações educativas colocadas, por não haver captura, envolvimento, afetamento, pertença.

*“Foi curioso o modo como Gi. encontrou para participar. Após Tulipa. contar a história da Chapeuzinho Vermelho junto comigo, a professora começou a fazer perguntas sobre a história. As crianças estavam muito excitadas e queriam falar a todo momento. Nas respostas coletivas, Gi. esforçava-se para fazer parte do coro, alternando com momentos de*

*dispersão. Depois as questões passaram a ser dirigidas a cada criança. Tulipa pergunta ao aluno Inácio o que ele mais tinha gostado na história. O garoto logo responde que o que mais gostou foi da parte onde o lobo come a vovozinha. Em seguida, dirigiu-se a Gi., que com um lindo sorriso no rosto por ser convocada a participar repete a resposta do colega anterior ao ser tomada pela necessidade de uma resposta imediata que não conseguira elaborar com a mesma destreza. Após o momento coletivo, sentei-me ao seu lado e com as atividades confeccionadas a partir da historinha previamente planejado por mim e por Tulipa passei a explorar a narrativa de Gi. a partir do reconto oral, com sequencialização das cenas, passando em seguida a explorar a escrita e a leitura partindo da unidade de sentido global, o texto, para as unidades menores, palavras e letras.”*

A professora Tulipa procurava exercitar a sensibilidade de compreender que Gi. trazia consigo as marcas de sua história vivida, parecia querer entender melhor o que fazia com que não aprendesse, com que inicialmente pouco se manifestasse, porque chegava com sono e precisava dormir, porque não conseguia dar conta de um autocuidado. Assim, buscava junto a mim e a coordenação trazer sua mãe mais para perto, mesmo com toda dificuldade dela. Sob outro ângulo, eu buscava ajudá-la a compreender os determinantes psíquicos que constituíam a Gi, enquanto sujeito nesse vir-a-ser.

Árdua a tarefa de romper com a ideia dentro das práticas educacionais da existência única do sujeito epistêmico, produzido pelo realismo científico, pelo sujeito cartesiano moderno, que nega e desconsidera o sujeito inconsciente, mas busquei nessa parceria colaborativa trazer à tona esse sujeito do inconsciente e as possibilidades de agenciamento de seu desejo. Interpõe-se a educando e educador o inconsciente, e neste inconsciente há um saber que passa através da linguagem. Assim, ensinar não é modelagem, é cultivo do desejo do outro de saber. Sendo o desejo o que há de mais humano no homem, é apenas através da deflagração desse desejo que Gi. poderia vir de fato a humanizar-se, a constituir-se subjetivamente. As marcas do humano nela, da cultura, foram sendo percebidas em algumas nuances:

*“Assim, Juliana, ela ainda tem umas coisas que eu vejo ela não dá conta, sabe? Por exemplo, ela estava com a barriga ruim, ela foi, tomou banho no banheiro da secretaria e quando voltou estava ainda meio molhada e a farda toda grudada no corpo, mas pelo menos se incomodou, porque já vi relato de que ela defecava na roupa, na sala de aula, e nem dizia que queria ir ao banheiro, nem mostrava incômodo depois de suja, agora ela avisa que precisa ir ao banheiro e vejo que ela tá tentando adquirir essas habilidades [...] Vejo que ela*

*ainda fica muito dispersa, se distrai com facilidade, mas também mostra querer participar e, mesmo quando não consegue dar a resposta sozinha, busca nas falas dos colegas esse apoio, e isso é importante, né, porque no começo eu via ela tão alheia a tudo, claro que essas coisas atrapalham de ela ficar com sono e perder uma parte da aula, de não manter o mesmo caderno, mas eu to tentando fazer o que dá dentro dessa realidade dela, né, e ela já melhorou um pouquinho até na escrita mesmo, no traçado, no reconhecimento e tem outros alunos com dificuldade também, ainda que a dela seja maior, mas tem todos esses fatores aí da vida dela [...]” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA TULIPA, 08/06/2018).*

Observei que essas experiências psíquicas vividas na escola começaram a plantar de algum modo a castração naquela criança que não parecia ter sentido, não interrogar o mundo que a rodeava, marcas de singularidade começaram a ser inauguradas. Essa castração vai sendo capaz de instalar a lei organizadora da cultura que regula as trocas inter-humanas, possibilitando a instauração do sujeito do desejo. Como diria Lacan (1956) no seminário “A relação de objeto e as estruturas freudianas” essa castração corresponderia à incapacidade do sujeito obter a garantia do gozo no Grande Outro, Outro este compreendido como lugar dos significantes. Essa castração tal qual a psicanálise nos apresenta é operação simbólica, cujo agente é o pai real, que consiste na fundação da subjetivação.

Trazendo a castração, então, para o ambiente educativo, entende-se que o educador que, caso sujeito submetido à castração, terá seu fazer pedagógico guiado e permeado por efeitos produtivos de sujeitos desejantes de aprender, “interpelando o educando sem lhe impor que não sejam as de que se manifestem na medida de suas familiaridades” (SCORSATO, 2005, P. 92).

Afirma-se, portanto, que a implicação de uma criança tomada enquanto deficiente intelectual, marcada pelo signo da deficiência, não submetida à castração, pode vir a ter pelas vias educacionais institucionais a possibilidade de sofrer essa cisão, essa interdição, a fim de que se agencie o desejo como incansável busca de um objeto que tampona, suture a falta constitutiva. Desta assertiva pode-se atestar que, para tantos nesta condição, a escola se configura enquanto única alternativa possível a uma falta que não foi instaurada.

Não havendo objeto e não suportando não tê-lo, nem sê-lo, a busca não cessa, mola propulsora do desenvolvimento. A matéria que produz a inteligência em seu trabalho investigativo é sexual, como falta a ser. Ora, no homem **sexualidade e inteligência são passíveis de aprendizagem**; fazer perguntas é construir inteligência. Então, o espaço escolar, como um lugar de encontro e como espaço mediador entre o familiar e o cultural, deverá colaborar no ingresso da criança na cultura, separando-a da vida “doméstica”

(eterno/infantil) para a vida política, na “polis” (poder crescer, ser adulta). Para isso, **a figura do professor é fundamental quando este exercer uma função paterna.** (SCORSATO, 2005, P. 94, GRIFOS MEUS).

Sendo assim, identifico nas duas relações, no ano anterior entre a professora Dália e Girassol e no ano seguinte entre a professora Tulipa e Girassol, uma diferença abissal em termos de fenômeno transferencial: a professora Tulipa, enquanto ser desejante de saber, ao supor ter tal objeto de saber, mobiliza nessa aluna o seu desejo, ainda que este saber próprio seja colocado em xeque algumas vezes diante das incertezas do processo educativo da aluna com a possível deficiência intelectual. O ato de ensinar o outro consiste na capacidade de suportar sua própria ignorância. Longe do conformismo, esse elogio à ignorância aponta para a dimensão de inquietude necessária para que não se aprisione o desejo.

O ato de aprender necessariamente se dá nos interstícios da relação de um ser que deseja aprender e do outro que deseja, de fato, ensinar, se aquele que deseja ensinar também estiver interpelado pelo desejo de aprender, e não apenas ocupa um lugar circunstancialmente, entendendo que não há nada a ser aprendido.

Em situações de aprendizagem, a aprendizagem acionada pelo desejo de saber do aluno se prende a algo, a algum elemento particular da figura do professor, tornando-o seu depositário. E diferente do analista o professor não interpreta a transferência, mas utiliza. [...] para que o saber circule, o professor vai sustentar esse lugar como um representante do saber, o que não é o mesmo que encarnar o saber no sentido de ter ou de ser. É resistir à tentação ao possível gozo que esse lugar pode portar, de modelar o aluno, capturando-o numa relação de especularidade; é não se satisfazer no nível do narcisismo, é desalojar-se da posição do eu-ideal para, dialeticamente, sustentar a posição ideal-do-eu (SCORSATO, 2005, P. 95).

Sendo assim, mesmo em face às suas limitações e problemáticas, a professora Tulipa tentava lutar contra o fracasso escolar de seus alunos, especialmente desafiadora a situação de Gi. para ela, onde várias incógnitas se sobrepunham. Via que, diferentemente de muitos professores que sucumbem à repetição, à neurose da repetição em queixas infundáveis e paralisantes, ela buscava frestas sob essas queixas. Mesmo quando se queixava, encontrava na colaboração uma forma de pensar de forma prospectiva. Buscava uma catálise dos processos de aprender de seus alunos. Cada vez mais em nossa intervenção colaborativa via a aprendizagem como processo, processo este singular, tentando lidar com as intempéries das questões educativas, que são da ordem da descontinuidade, das rupturas.

Inúmeras vezes o professor se vê solitário em sua missão e instituir pontes rizomáticas de colaboração se faz fundamental. Entender que para além do visível há algo pujante, latente,

da esfera do inconsciente operando nessa engrenagem também foi capaz de ajudar a alterar lentamente as percepções e expectativas.

Treinar o olhar e a escuta nunca é simples, especialmente dentro dos moldes condicionadores em que as formações de professores estão calcadas, restritivamente podadas por uma visão neurocientífica, que anula qualquer viés fora dos limites do controlável, do consciente. Para o que a isso escapa, que não é tangível, não há debruçamento. Porém, como disse Perrenoud (1993) a influência positivista já mostrou o seu fracasso e tanto o racionalismo quanto o idealismo que permeiam o discurso pedagógico mostraram-se inúteis. Assim, as reinvenções e rupturas paradigmáticas sempre trazem consigo a angústia fundante.

Compreendendo que os fatores educativos são, em termos estruturais, a insatisfação do desejo, compreendemos que no confronto com o outro há sempre o irreduzível do desejo e que, mesmo a psicanálise tomando o ato de educar como impossível não significa que seja ele irrealizável. Ao amenizarmos a questão do fracasso escolar recolocamo-la com valor constitutivo, capturando e resgatando o ser aprendente a partir de onde ele se encontra.

As inscrições primordiais parentais poderão ser reeditadas na escola pelo laço da transferência que se produz quando o desejo de saber do aluno se liga à pessoa do professor. Este, por sua vez, também reedita suas vivências de aprendizagem através de alguns elementos vinculados ao aluno. Nesse sentido, Lacan (2004) discorre que a transferência consiste na relação com o sujeito suposto saber, estrutural e relacionado ao lugar do Outro como tal, como lugar onde o saber se articula ilusoriamente como um, e que ao questionar desta forma o funcionamento de quem procura saber, é preciso que tudo o que se articula o faça em termos de repetição.

Nessa relação transferencial<sup>9</sup> há de se exercitar uma escuta que privilegie “o silêncio, o sussurro, o ruído e a fala, uma escuta que possa deslocar-se do cogito cartesiano para adentrar a leitura subjetiva do sujeito escutante” (ORNELLAS, 2013, P.30). Para tanto, Freud (1996) lança o conceito de Atenção Flutuante, a fim de conferir instrumentalização para uma escuta que não privilegie nenhum elemento específico do discurso, dando margem para que a própria atividade inconsciente, com suas marcas de funcionamento, venha à tona, deixe transbordar o que há de latente, se evidencie o simbólico da subjetividade que flutua no desejo.

---

<sup>9</sup> Para Freud (2006) a transferência é a repetição de protótipos infantis em que há um deslocamento de afeto de uma representação para outra. Assim, a relação do sujeito com as figuras parentais é revivida na relação com o analista, com todas as ambivalências pulsionais de ódio e amor. Para Lacan (1969) é um fenômeno que atualiza a realidade inconsciente, modificando a relação do seu jeito com seu inconsciente.

Desse modo, poder-se-ia constituir uma escuta livre, que circula, desagrega, permuta a malha estabelecida que era imposta à palavra. Concebe-se, assim, a natureza pulsional dotada de polimorfismo da criança. Teríamos, assim, uma escuta enquanto dispositivo no manejo de “saber sobre o desejo de saber”.

Resta agora saber como o desejo e o saber inconsciente estão presentes e geram efeitos no interior de uma relação pedagógica. Pois é possível pressentir que a ambos se fazem escutar como uma espécie de música de fundo, de cantochão desenvolvendo – se em meio àquilo que se ensina, intervindo e por vezes decidindo os destinos disso que aparentemente não passa de uma inocente e objetiva troca de saberes e de informações (KUPFER, 1990, P.186).

A escuta é um instrumento específico da condição humana funciona como recurso de interação para que o sujeito possa se inscrever na cadeia significante que dá forma e conteúdo aos seus desejos e afetos, laços e identificações. Na trama educativa, o professor assume o lugar de “Sujeito Suposto Saber” (SSS)<sup>10</sup>, onde se dá o fenômeno da transferência, uma vez que o aluno tende a creditar ao professor esse lugar. Nesse lugar, o professor deve encontrar ancoragem no resgate de “sua autoridade como sujeito da falta, de mestre não-todo, sujeito que reconhece um poder e um saber e, mais além uma castração simbólica que o faz reconhecer que não é dono de um saber e poder absolutos” (SILVA, 2013, P.196).

Reconhecer a singularidade do sujeito infantil, transitando entre a busca do afeto e algum grau de autoridade, é fundamental nessa trama educativa. A relevância do afeto, em especial na educação infantil, visto que recebe a criança em processo de constituição, é largamente postulada nesse sentido, com o intuito de resgatar o sujeito desejante em sua singularidade, ao passo que ele também faz parte de uma coletividade. Ressalto aqui o entendimento sobre afeto, que perpassa o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob sentimentos ambivalentes.

Investigando a questão do desejo de saber e suas vicissitudes no contexto das aprendizagens, onde a transferência é condição, Scorsato (2005) admite a transposição do amor ao saber ao desejo de saber e ressignificando o lugar do professor (da figura à função), como o prestigioso lugar ocupado do suposto saber, lugar que o autoriza e legitima a gerir, conduzir o processo das aprendizagens e que o coloca como sujeito aprendente marcas de seu desejo. Tal desejo movimenta o ato pedagógico e procura ancoragem enquanto demanda de reconhecimento. Postula que propor um espaço simbólico sem desarticular-se do real e o

---

<sup>10</sup> Lacan (1993) utiliza essa expressão para explicitar que o sujeito (paciente) atribui um saber ao seu analista, um saber a respeito do gozo, pois ele acredita que necessita desse saber para superar suas questões.

imaginário deve ser prioridade para que o desejo de “desejar o desejo do Outro” recoloca as aprendizagens no “lugar de vida”, sendo a escola, assim, espaço de construção, estruturação possível na impossibilidade da transmissão sem falta.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estando comprometida com o processo inclusivo que tem acontecido numa trama repleta de conflitos, fendas, discursos e práticas controversos, alegadas limitações formativas de gestores e professores e, sobretudo, de formação humana implicada com a diversidade e com a construção de uma escola factualmente democrática, decidi problematizar o prisma desse caleidoscópio que trata do processo de subjetivação da criança com deficiência intelectual na etapa inicial escolar, qual seja, o ensino infantil.

Recorrentemente os enunciados que circulam no espaço da escola regular têm denunciado um não olhar sobre essas crianças como sujeitos. Quantas vezes ouvimos: “Ao menos está socializando”, quando na verdade nem a mediação para interações mais eficazes acontece. Em termos de aprendizagem, em diversos casos não existe acesso ao currículo.

O fato é que há uma dúvida permanente quanto à possibilidade de escolarização dos alunos com deficiência, fruto de uma complexa rede de elementos, como diria Vasques (2008), com fatores que vão desde a ausência de uma sistematização do conhecimento por parte do campo pedagógico até a tendência de perceber a diferença como falha ou déficit a ser corrigido, normalizado. Falta também à escola autonomia para não manter seu saber subjugado ao saber médico, buscar outras conexões de saberes que lhe encham de potência.

Compreendendo aqui o desejo como elemento fundamental que constitui o sujeito aprendente sob um viés psicanalítico, pode-se afirmar que o sujeito de desejo não é suposto muitas vezes mesmo nas crianças ditas normais, o que se intensifica quando na criança sob o registro da deficiência. São processos escolares enfraquecidos e adoecidos numa conjuntura onde cada vez mais os espaços para subjetivar-se parecem inóspitos, limitando as possibilidades de vir a ser no mais potente da singularidade de cada um. Como disse Jerusalinsky (1999) em seu livro *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil* se na antiguidade grega as crianças com deficiência eram lançadas de precipícios, em nossa civilização são igualmente lançadas “a um vazio de significância desde as alturas da Ciência”.

No caso da criança com deficiência intelectual constata-se o agravante nessa suposição de sujeito do desejo justamente pela supervalorização da inteligência, inevitavelmente ligada ao bom desempenho escolar em termos de aprendizado. Não se pode negar que a escola tem sido o algoz de muitos processos em torno do aprender, vendo-se inábil e escorregadia diante da diferença que marca os arranjos sociais atuais.

Como diria Scorsato (2005) é imprescindível tomar a dimensão do desejo para se pensar a constituição do sujeito. Parafraseando-a, esse desejo “transversa a inteligência, o corpo, o organismo, na sua dimensão de falta”. Nesse entorno, o professor, sujeito psíquico, é implicado como sujeito aprendente, e coloca-se como ponto de ancoragem, ainda que provisório, para que o aluno possa “aprender”.

Nesse sentido, a autora fala ainda sobre o lugar de aprendizagem, conceituado por ela como “expressão subjetiva que possibilita o surgimento do Eu e do outro, do educador e do educando, num processo de construção necessária para além do aprisionamento imaginário de perfeição, um processo de construção de maneiras de conjugar e de inventar novas formas de viver entre a exigência pulsional e a exigência cultural”. O modo de aprender aconteceria, portanto, enquanto efeito de transferência.

No caso da criança com deficiência, esse professor precisa aderir à complexa trama da castração, a falta precisa ser instaurada como possibilidade de desabrochar o sujeito, de introduzi-lo na cultura, de torná-lo desejante. Por esta afirmação, vê-se o quanto tem sido falha a relação professor-aluno, pois escapa ao processo educativo a centralidade do desejo como canalização para a construção do saber. Com os históricos empréstimos feitos à Medicina, a Educação acabou por consentir tal qual uma espécie de sepultamento do inconsciente, o que produz a eliminação de quaisquer vestígios de subjetividade da criança com deficiência.

Essa postura, além do próprio estigma situado no diagnóstico, na classificação, evoca uma rede de significantes que tendem a paralisar a trajetória da criança. Destituir-se de significantes desqualificantes é necessário, pois ao atrelar a deficiência intelectual a um sentido prévio e estanque fada-se o sujeito à segregação.

Entendendo a deficiência não como patologia, mas pelo âmbito estrutural, como propusera Lacan (1964/1985, p. 225), toma-se a debilidade na base de uma holófrase, ou seja, “não haveria intervalo entre S1 e S2, fazendo com que a primeira dupla de significantes se solidifique.” Apontando para a questão do simbólico contido na fase parental, a partir dos efeitos da posição da criança com relação ao desejo materno, atesta-se a necessidade de essa criança ter na escola a possibilidade de ser objeto de desejo do outro para que, desta forma, possa vir a ser sujeito de desejo.

Logo, o espaço escolar adere à pluralização dos nomes-do-pai através do eixo de generalização da castração, passando a criança a poder vir a simbolizar o Real de sua experiência pela via significante, fixando o desejo.

Na segunda clínica de Lacan, a partir de 1970, compreende-se que a deficiência representa a dificuldade do sujeito de se posicionar diante do discurso. O ser falante no caso da debilidade não estaria solidamente instalado no discurso, estando à margem, flutuando entre os discursos.

Remetendo à essa noção de holófrase, termo trabalhado por Lacan no Seminário XI (embora já tivesse aparecido no I e no IV, temos a dimensão da questão da “deficiência intelectual” como vacilação na posição do sujeito, no que ela abarca a abolição do sentido, que acontece devido ao que escapa ao Simbólico, que Lacan designa como Real, o impossível ao Simbólico. Há, portanto, uma confusão da ausência da incidência do Real ao Simbólico com a incidência do Imaginário no Simbólico, o chamado ler entre linhas (LACAN, 1974).

Lacan (1974) alertara que o equívoco (Real) não é o sentido (Imaginário): o sentido seria aquilo por que alguma coisa responde, sendo diferente do simbólico, e não há meios de suportar essa “alguma coisa” que não seja a partir do Imaginário. Como o Real só se delinea no Simbólico excluindo o sentido, a vacilação apresenta-se como efeito de furo no Simbólico, e esse equívoco, ao invés de embutir o simbólico de sentido, o esvazia.

Assim sendo, essa debilidade pode se manifestar como uma dificuldade escolar, de aprendizado, que pode ser explicada pelo não funcionamento da função significante, colocando em equivalência um único S2 em um S1, com fixação dos sentidos, não colocando em cena, desta forma, sua singularidade numa construção de subjetividade. A deficiência intelectual atuaria, assim, numa espécie de camuflagem da estrutura do sujeito.

Viu-se nessa pesquisa que a posição inicialmente assumida pela criança velava a falta no Outro. Ela não assumia o próprio desejo, não o reconhecia, parecia mantê-lo exilado. A posição psíquica em que se encontrava a levava a tomar como seu o desejo alheio, realizando tão somente aquilo que era demandado pelo Outro. As falas apareciam sem características individualizadas, pareciam mais genéricas, eram repetitivas e pouco diversificadas, mas soavam a ela com legitimidade, declarando uma posição psíquica de submissão ao Outro e à sua fala, utilizando de modo inocente e frágil a linguagem. Isso produz um entrave para o sujeito acessar o seu saber inconsciente, seu próprio desejo.

Os discursos circulantes na escola revelavam corriqueiramente enunciados que demonstravam a preocupação com cuidados básicos da criança, tendo em vista a situação de vida familiar completamente adversa e vulnerável da mesma, o que recobria as problemáticas pedagógicas. Assim, em se tratando de uma escola que atendia a um público periférico, constatou-se a assunção de uma função de cuidados pretensamente cabíveis ao contexto familiar, preterindo, especialmente no entorno dessa criança com deficiência intelectual, o processo de aprendizagem, de constituição psíquica mais ampla, que deveria estar assentada na introdução a um universo cultural a que não tinha acesso.

Infelizmente não houve a possibilidade de maior imersão na compreensão de seu funcionamento familiar, embora tenha havido inúmeras tentativas de sanar essa barreira de acesso. Ainda assim, o breve contato mantido e as informações já colhidas pela escola trouxeram algumas considerações importantes. A família em questão parece situada num isolamento cultural pujante, com limitado acesso a informação, problemas de transporte, de acesso a meios de comunicação, pobres relações interacionais. É nesse inóspito universo sógnico que a criança se encontra, de limitada atribuição de sentidos e significações às experiências vividas, dotadas de grande limitação.

Assim, a valoração do espaço escolar torna-se ainda maior, pois termina por configurar-se enquanto único – ou, ao menos, o maior – terreno para vias de constituição da criança. Concentram-se ali todas as expectativas a respeito da formação humana. De fato, as mazelas de ordem socioeconômica sobressaem às demais, porque são da ordem da sobrevivência. Garantir a alimentação, a higiene bucal, a higiene do corpo, dar assistência até mesmo com vestimenta, tentativas de regulação do sono e cuidados diante de doenças rotineiras na infância rouba a cena e, até mesmo, eleva-se em notoriedade para retirar da escola, de algum modo, a responsabilização pelo processo educativo formal em si.

Soma-se a isso o fato de que temos ao redor do ensino infantil o emblemático e controverso mito do cuidado pois, embora haja parâmetros curriculares que embasem o currículo desta etapa de ensino, no cotidiano escolar professores acabam assumindo, muitas vezes, o lugar de meros cuidadores, o que reverbera em objetivos confusos quanto ao que se pretende construir junto a criança nesse momento.

Se por um lado a realidade nos mostra um ensino infantil empobrecido de construções culturais significativas, com restrição à garantia do cuidado, por outro lado temos, na contramão das diretrizes de diversos países desenvolvidos, um excesso de exigências

conteudistas com aceleração do processo de alfabetização, ainda arraigado a mecanismos e recursos tradicionais e defasados, em descompasso com os apontamentos dos estudos mais recentes. Assim, pretere-se a centralidade da constituição da criança mediante a construção da linguagem, de processos interacionais mais profícuos, de experiências individuais e coletivas diversificadas e enriquecidas de multiplicidade de significações.

No caso em questão, observou-se um contexto em que a equipe escolar se mantinha vigilante com as questões dos cuidados básicos com a criança, e um contexto inicial de sala de aula caracterizado pelo automatismo de atividades de repetição como estratégia de fixação de conteúdo, supervalorização dos aspectos formais da escrita, da ordem e da disciplina, poucos espaços de fala. Em relação à criança acompanhada, averiguou-se alguns agravantes: se para os demais havia pouco espaço para manifestações espontâneas e diálogos mais amplos, para ela a redução era ainda mais substancial.

Tendo em vista que praticamente não se manifestava, não havia movimento para que ela viesse a assumir outro lugar. Quanto à rotina de atividades, ela era praticamente posta à margem, não havendo planejamento e adaptações voltadas às suas necessidades e demandas. A professora, para além do discurso empreendido, mostrava pelas ações e, especialmente, pela falta destas, seu ceticismo em relação a capacidade da aluna de aprender e alçar voos mais altos. A relação de ambas entoava o quanto aquela aluna, para ela, possuía status de objeto, não de sujeito em vias de constituir-se. Isentava-se do compromisso com essa constituição subjetiva.

Faltava, ainda, o entendimento de que não seria apagando ou escamoteando a falta que seria possível acessar o simbólico, fundamental a aquisição e sedimentação dos conhecimentos. Não conseguia conceber a aluna possível, alçava o aluno ideal, produzindo como sintoma o fracasso escolar que aprisionava o sujeito. É preciso entender que sempre haverá tempos e modos de enveredar pelo aprender humanamente distintos, e ver legitimidade em todos eles.

Decerto o estigma do déficit intelectual afasta os educadores da suposição de um sujeito. Compreendendo que supor um sujeito é conceber que essa criança é capaz de desejar, a não suposição pode condenar a criança a esse estatuto de objeto. Viu-se, portanto, um movimento a partir da intervenção para deslocá-la dessa condição, à medida que se buscava a dissolução dos efeitos da estigmatização. Mostrou-se nítida a centralidade do desejo pelo fio transferencial como movimentador do ato pedagógico e que, diante da fragilidade dessa

relação transferencial, tornam-se engessados os efeitos das práticas pedagógicas, sendo fracassadas em possibilidade de acionar o desejo de desejar. Sem esse desejo não se faz possível a proposição de um espaço simbólico articulado ao real e ao imaginário.

Na nova série havia o acúmulo de “não aprendido” da série anterior somado aos novos objetivos da nova etapa. Por mais que houvesse tido avanços em termos da conquista de um lugar mais prospectivo, de interações mais significativas com os pares promovidas pela mediação nas propostas interventivas, a realidade psíquica se modificava, mas uma espécie de invólucro que recobria seu desejo de aprender travestia-se ainda numa imensa dificuldade em mergulhar no universo das letras, dos números, das palavras. Faltava atribuir sentido àquela experiência.

Assim, neste novo ano outros arranjos interacionais e de ensino-aprendizagem foram sendo compassadamente estabelecidos. Mesmo em face à dificuldade de supor um sujeito diante do rótulo diagnóstico associado ao sintoma do “não aprender”, a professora manteve-se engajada diante de sua função junto àquela aluna. Lidando com toda sorte empecilhos caros a um vívido processo de aprendizagem, como a criança que dorme em sala por não ter rotina estabelecida em casa e má alimentação, tarefas que vão e voltam da mesma maneira por não ter alguém que faça um acompanhamento fora do espaço escolar, falta de assiduidade, com inúmeras faltas às aulas e descontinuidade no processo, mantinha um discurso que dizia de um compromisso em atuar contundentemente para atingir os melhores resultados possíveis. Havia ali uma implicação visível com a missão de lecionar e formar.

Em alguns momentos em nossos diálogos, o diagnóstico fora posto em suspensão por ela, que questionava se o cerne do problema era orgânico ou não, frisava a força das adversidades como comprometedoras de sua constituição, pondo em xeque sua incapacidade de aprender. Abriu-se um espaço de escuta importante diante da intervenção realizada, numa base de parceria colaborativa entre nós. Desta forma, lançava-me questionamentos, partilhava anseios, ideias, conjecturas. Estratégias foram sendo concebidas conjuntamente e outras tantas sentia confiança para implementar e analisar os efeitos com mais autonomia, entendendo que o ato pedagógico precisa ser atravessado por uma inventividade condizente com os saberes prévios construídos pelo docente aliados ao conhecimento da singularidade do funcionamento do aluno. Desta vez, embora caminhasse lentamente, alguns resultados em termos de aprendizado formal já eram notados e valorizados, havendo um fio condutor de elaboração dos objetivos. Importante destacar, então, que mais do que técnicas e métodos preestabelecidos a conduta docente deve primar e deixar-se guiar por uma base ética.

Nessa trama, observou-se o deslocamento do saber instituído para sua relação com o saber buscado, situação que convocou tanto aluna quanto professora a se posicionarem enquanto aprendentes, favorecendo a construção compartilhada de novos caminhos até o saber, de novos conhecimentos. O lugar de aprendência em que foram se alocando juntas não consistiu em romper com a inegável diferença dos lugares entre professor e aluno, apenas concerne a uma transcendência às fórmulas preconcebidas, evocando fortemente suas forças de sujeitos criadores, capazes de inventar e ressignificar aprendizagens.

Analisando essa relação, foi possível evidenciar o quanto a transferência com o saber colocou-se como imprescindível elo no processo de aprendizagem e constitutivo mais amplo, gerando e atuando na manutenção do sujeito aprendente acionado pelo desejo de saber, implicando a ambos como sujeitos nesse processo. Trata-se, portanto e irremediavelmente, de uma relação de duplo afetamento. Há espaço, então, para que haja ressignificação das primeiras aprendizagens, da recusa, resistência ou impermeabilidade ao encontro com o saber, o que só se torna possível pela emergência do inconsciente via relação transferencial, produzindo efeitos significantes na rede discursiva.

Constatou-se, assim, que desejar o desejo do Outro implica o desabrochar de um espaço para construção das aprendizagens e que a estruturação da singularidade da criança com deficiência intelectual só vem a acontecer a partir da suposição de um sujeito para além do diagnóstico estabelecido, compreendendo a impossibilidade da transmissão sem falta, pela necessidade de instaurar o complexo de castração. Nesse movimento, as inscrições parentais primordiais podem vir a ser reeditadas na escola pelo laço da transferência que se produz quando o desejo de saber do aluno se liga à pessoa do professor, tendo na castração não uma operação edípica em si, mas antes disso, consistindo numa operação de inscrição na linguagem. Aqui residiria, portanto, o lugar da escola nesse processo de constituição subjetiva da criança com deficiência intelectual.

O sentido de educar seria poder passar para a criança as marcas simbólicas necessárias para que assuma um lugar e, a partir deste, o desejo se torne possível. Esse lugar é lugar de enunciação, é encontro com a linguagem, é o caminho para humanizar-se pela filiação à cultura. Assim é possível a aprendizagem dos conhecimentos específicos da educação formal e, sobretudo, dos conhecimentos existenciais que compõem a vida.

Saltava aos olhos o reposicionamento que Girassol começava timidamente a realizar. Gostava de mostrar suas atividades, exprimindo recorrentemente seu orgulho com suas

produções, solicitava minha ajuda para concluir as tarefas, tentava a seu modo participar dos momentos coletivos de musicalização, contação de histórias. Havia mais vivacidade em seu olhar. Ainda que existisse os momentos onde demonstrava certo alheamento ao que acontecia em seu entorno, esse foram cedendo espaço para que uma nova realidade psíquica fosse sendo constituída. Já era notável sua presença nas brincadeiras nos espaços recreativos junto aos demais colegas com menos necessidade de mediação, mais movimentos espontâneos de direcionamento aos seus pares, as brincadeiras exclusivamente motoras cediam lugar para que outras também compusessem suas possibilidades, a exemplo de rodas de brincadeira simbólica com outras crianças.

Enquanto operação de inscrição na linguagem, compreende-se aqui que a concessão de maior espaço de fala – e valorização dessa fala – a criança começou a tomar uma posição discursiva que enuncia e também denuncia um lugar, ao passo que vai redimensionando outros lugares possíveis de serem assumidos, marcados pelo que é estrutural em seu desejo. O desejo despertado pode então tornar as aprendizagens possíveis e significativas levando a tornar possível e significativa a vida.

Em termos práticos, presenciou-se mudanças de posicionamento nessa criança; maiores tomadas espontâneas de turnos de fala, mesmo quando num coletivo maior; diminuição considerável de falas repetitivas em termos de temáticas e de limitação da estruturação dos enunciados; diminuição das frases sintéticas, dando vazão a maior amplitude dos relatos; maior interesse em buscar a interação com o outro, a interação com os pares; mais manifestações espontâneas tomando o outro como destinatário e maior volume de enunciados que falavam de si, sendo visível seu movimento de elaborar e reelaborar vivências e até mesmo emoções que ganharam espaço em detrimento de sua apatia; mesmo embasando-se claramente diversas vezes nas falas dos colegas para construir as suas, houve aumento significativo das marcas individuais, que diziam de sua singularidade em vias de constituição, na emissão de opiniões ou respostas dadas; mesmo quando se equivocava em alguma resposta, seu discurso deslocou-se mais da fala sintomática do “eu não sei” para um movimento de arriscar e tentar; mesmo aspectos paralinguísticos falam dessa mudança de lugar, como o aumento do tom de voz na hora de se dirigir a alguém; passou a conseguir adentrar brincadeiras simbólicas coletivas, em que nossa mediação estimulava criações a partir do advento da imaginação na elaboração do brincar.

Os vínculos, compartilhamentos e sentimentos de pertença entre os sujeitos estabelecidos através do ato educativo são fundamentais a toda criança. Entretanto, para

crianças com problemáticas profundas no que concerne à sua constituição subjetiva, tais aspectos consistem num elemento fundante, com importantes efeitos sobre sua estruturação psíquica. Notou-se que Girassol passou a ocupar outro lugar nos discursos de seus pares. Se antes dirigiam suas falas para apontar seu alheamento ou denunciar seus não-feitos, evidenciar suas dificuldades de aprendizagem e demarcar controle sobre seus comportamentos, seus enunciados foram ganhando também tons de afetividade, de destaque das mudanças alcançadas, de maior abertura à relação com ela numa visão de maior horizontalidade com a mesma.

Importante frisar que esses discursos produzem efeitos sobre a captura de Girassol pel/na linguagem e que, sobretudo, fala-se aqui de um movimento mútuo em que ao passo que os pares foram autorizando e lhe concedendo novos espaços de circulação, ela também os assumiu para si, criando nova possibilidade de subjetivação diante do Outro, diante do laço social, diante dos processos alteritários.

A escola tem se colocado, em diversas realidades, como reprodutora dos preconceitos sociais, reforçadora de estigmas e perpetuadora de fracassos subjetivos por ser conivente com o discurso velado veiculado na sociedade que desqualifica o poder constitutivo desses sujeitos. No contrassenso dessa marcha, a escola enquanto instituição formadora precisa oxigenar-se do anseio por fórmulas prontas e imediatistas, além de lançar seu olhar para além das bases teóricas em voga, que desconsideram o sujeito do inconsciente. Enquanto a escola não conseguir compreender e assumir que o sujeito é representado por uma cadeia de significantes cujos efeitos constituem o sujeito, estaremos guiando gerações de crianças com deficiência sustentadas por arranjos discursivos altamente desqualificantes.

É também a partir desse discurso escolar que esse sujeito do inconsciente aparece na enunciação como determinado pelo significante, produzindo marcas profundas na história de vida e (d)efeitos no processo das aprendizagens. Não se pode perder de vista que tais alunos são estruturados como seres de linguagem, determinada por leis, que os enlaçam na possibilidade de assumir lugares de fala, produzindo e-feitos dessa relação transferencial no contexto ensino-aprendizagem que se articula com as questões do saber.

Como afirmaram Vasques e Baptista (2014) o atendimento educacional realizado para alunos com deficiência dizem respeito à necessidade de individualização e flexibilização do planejamento, com acolhimento às múltiplas formas de produção das crianças, das estratégias de avaliação, dos tempos, interlocução entre diferentes profissionais e áreas de conhecimento,

através da construção de estratégias que favoreçam o percurso escolar da criança. É preciso escuta atenta e abertura para conhecer essas crianças. A história pessoal e social das mesmas deve ser compreendida como uma narrativa que se escreve mediante uma pluralidade de vozes e de olhares.

A escola precisa, assim, assumir para si a responsabilidade de validar, legitimar as múltiplas formas de funcionamento e expressão humana. Esse precisa ser o escopo do processo de inclusão. A educação não pode perder de vista sua função constitutiva. Precisa deixar de ser terreno hostil às singularidades. Longe de mascarar, invisibilizar, negar ou aniquilar a diferença, precisamos problematizá-la, tomá-la em sua potência constituinte.

Tendo a clareza de que tal processo não ocorre de forma coesa e linear, mas se produz num movimento complexo marcado por (des)encontros que alinham tensões e enfrentamentos num terreno de contradições e forças que ora subtraem, ora somam, sabemos o poder da ação da escola, da necessidade de reinventar-se fazendo outras leituras a partir do pressuposto de que todo processo humano implica o encontro com o imprevisível, novas formas de ser e estar no mundo, nas relações, em si mesmo enquanto sujeito irremediavelmente inacabado.

Para tanto, faz-se necessário rever conceitos profundamente sedimentados na escola, tais como a concepção hierarquizada de desenvolvimento, que submete a criança a etapas estanques e a um ideário de evolução sob parâmetros engessados. Ao falar do humano, falamos em processos de mudanças marcados por idas e vindas, avanços e retrocessos. No lugar do conceito de desenvolvimento da forma como algumas tendências da psicologia vêm concebendo, podemos passar a pensar e elevar o significante “construção” ao nos remetermos à constituição subjetiva.

A rede significativa concernente a base teórico-epistemológica a que nos filiamos adquire força no ato educativo e norteia o nosso olhar, influenciando os modos como aceitamos, compreendemos e nos relacionamos com o outro em sua alteridade. Como diria Silva (2014, p.213) não podemos perder de vista que “paralela a essa constituição subjetiva que não pode prescindir da alteridade, de modo paradoxal, percebe-se a dificuldade estrutural e intransponível de toda relação do sujeito com o outro”.

Em tempos de veiculação maciça de informações e pouco comprometimento com a construção de conhecimentos aponto, ainda, no caso da educação especial, para a questão da busca compulsória pelo saber específico, o que carrega também suas ameaças, dificilmente notadas e problematizadas pelos educadores na tentativa incessante de “saber o que fazer”

com aquele aluno “especial”. Não pretendo com isso demonizar os estudos e práticas especializados, pois obviamente possuem o seu lugar de validade e importância, o que ressalto é a problemática da alteridade nesse cenário, como sua significância pode ser deturpada.

Silva (2014) levanta o tema do especialista e o apagamento da alteridade. Ela aborda a ascensão do saber especializado na contemporaneidade, segundo ela forjado mediante a imbricação entre o *discurso universitário* e o *discurso do capitalista*.<sup>11</sup> Essa aglutinação evidencia “tanto o caráter anônimo e universalizante dos enunciados, oriundos de saberes diversos, quanto à produção e consumo incessante (e excessivo) de informação, que teriam o (suposto) objetivo de tamponar qualquer falta” (SILVA, 2014, P. 219).

O discurso do universitário, segundo a autora supracitada, tende a promover a captura e o aprisionamento do *diferente*, engendrando uma mordaz e implacável objetualização. Dessa forma, o aluno especial converte-se em estudado e precisaria se encaixar nas categorias preestabelecidas pelo anônimo conhecimento especializado, em detrimento de sua iminente subjetividade sublinhada na intangível teia de relações humanas. Frente ao enigma do (des)encontro com o outro, transpõe-se a indagação “quem é” para a imperiosa “o que é”.

Com a veiculação cada vez mais recorrente e naturalizada de termos corporativistas no âmbito pedagógico, especialmente no que concerne à educação especial, tais como sucesso, eficácia, entende-se, conforme Gardou (2011, p. 17) que “aqueles que a deficiência fragiliza têm de provar que podem entrar na lógica da lei do mais forte, do combate para existir, ainda que este esteja viciado pelas assimetrias e injustiças”, numa trama controversa se levamos em consideração que o estatuto da deficiência carrega consigo a ideia de “falta de eficiência”(como a própria raiz morfológica declara). Eis uma forma simplista de conceber a existência, reduzindo o funcionamento psíquico ao funcionamento cerebral. Da excessiva biologização de nossa condição humana pode ocorrer um efeito dilacerante: o apagamento do sujeito em nome da amplificação do lugar ocupado por seu organismo.

De acordo com o autor, tudo isso se impõe pelo culto da excelência e da performance do corpo, que ditam a órbita da existência, num mundo onde não se sofram situações, mas que elas sejam dominadas, no qual se fomenta concorrências acirradas e competitividade

---

<sup>11</sup> Lacan (1992) denomina de Discurso do Capitalista a operação que funciona “criando necessidades” que não existiam antes, indicando-a com uma seta que vai do objeto direto para o sujeito sem barras ou impedimento, o que não aparece em nenhuma outra das formações discursivas formuladas por ele, sugerindo que, nesse domínio discursivo, trata-se de uma nova relação entre sujeito e objeto. Uma nova relação em que um inchaço do lugar de objeto traria uma consequente reclusão do lugar de sujeito. O objeto, assim inflacionado, termina por convocar para o primeiro plano “o corpo e seus prazeres”. O “goze”, como imperativo de nosso tempo, implica, entre outras coisas, que o corpo, seja alçado ao primeiro plano.

avassaladora, tudo se move rapidamente e não há tempo para aguardar “os tempos” de cada um. Intimida-se, assim, cada um para que seja imbatível, quaisquer que sejam suas condições.

Por isso tem sido abordada a questão da “psicopatologia da inclusão”, que se refere a todo o processo que sistematiza e categoriza comportamentos observáveis (desconsiderando processos não observáveis) e as concepções acerca de transtornos, déficits e deficiências. Em detrimento aos saberes oriundos de campos que dialogam com as ciências humanas no entorno dos processos de subjetivação, como a psicanálise – que se torna subalterna – ganham notoriedade e intensa expressão quanto aos saberes sobre o psíquico o discurso das neurociências, das teorias cognitivas e da psiquiatria biológica. A psicopatologização da inclusão segue o compasso de um fenômeno ainda maior: o da medicalização da vida.

Incluir, nessa perspectiva, significaria apreender o outro, gerir suas ações, definir seu espaço e dar-lhe um nome. Ações de aproximação e conhecimento do *diferente*, as quais implicam em uma classificação minuciosa e detalhada. O aluno em questão, reduzido ao significante *incluído*, tornar-se-ia totalmente *compreensível* graças à captura e aprisionamento de sua singularidade por um discurso tecnocientífico (SILVA, P.9, GRIFOS DA AUTORA).

A preocupação em relação ao especialista estaria, então, em concentrar nessa figura a responsabilização sobre o processo inclusivo, isentando o restante do corpo escolar, inclusive o professor de sala comum, o que tem trazido outros problemas se pensamos dentro dos pressupostos da assunção de um paradigma verdadeiramente inclusivo, que deva enlaçar toda a instituição escolar. Ademais, ele se configuraria como uma espécie de “redentor capitalista que teria a resposta inequívoca à pergunta “como fazer?”, revelando um pretense pragmatismo. Para esse pragmatismo técnico, o paradigma behaviorista encontra encaixe perfeito.

[...] a multiplicação dos conhecimentos sobre a criança torna o processo educativo cada vez mais complexo e de difícil operacionalidade, aprofundando, paradoxalmente, a angústia derivada da ignorância que temos da criança. Essa multiplicação dos conhecimentos, aliás, caminha a tal ponto que nos leva a evocar a também célebre anedota contada sobre a centopeia, à qual é perguntado, diante do espanto que suas múltiplas pernas causa, como ela pode saber com que perna deve dar o próximo passo. Consta que, depois dessa pergunta, a centopeia nunca mais andou (VOLTOLINI APUD SILVA, 2014, P. 163).

Nesse entorno surge como alegação atenuante para a necessidade do especialista o discurso perpetuado em todas as esferas quanto à inclusão educacional: as escolas não estão preparadas. A resposta imediata para essa preparação é, em uníssono: falta formação específica para tal, ainda que informações específicas inundem as políticas públicas. Logo,

falta o COMO fazer. “Em um movimento autofágico, próprio do sistema capitalista, cria-se a necessidade e, ao mesmo tempo, se oferta o objeto sob medida a ser consumido”.

O capitalismo, naquilo que a Psicanálise pôde extrair de sua operação discursiva, funciona “criando necessidades” que não existiam antes. O termo necessidade, aqui, tem um uso impróprio, uma vez que nada tem a ver com a ideia de necessidade. De fato, é na medida em que opera com a lógica desejante (e não da necessidade), única que pode garantir o deslizamento infinito da atração pelos objetos do qual depende o capitalismo, que este faz sua fortuna [...] De todo modo, ainda que contando com a lógica desejante, é buscando subvertê-la que a operação capitalista empreende seus maiores esforços. Isso porque pretende convencer que sempre há um “objeto sob medida” para você. Quanto ao objeto do desejo, este é sempre escorregadio, jamais atingido, deixando uma insatisfação inevitável como seu rastro. O capitalista, como sabemos, pretende “não deixar nada a desejar”, expressão popular cuja ambiguidade é digna de nota [...] Para tanto, sua lógica segue o percurso da “coisificação do objeto”, sua fetichização, a proclamação de seus encantos sobre o sujeito (GUARIDO, VOLTOLINI, 2009, P. 252).

Assim, para cada desvio há uma necessidade específica, satisfeita por um recurso sob medida. Por esse viés, a alteridade caracterizaria um intruso que atinge nosso narcisismo, nessa redoma em que o capitalismo insiste, com suas ferramentas a cada dia mais poderosas e sofisticadas, assinalando uma reação totalitária com o objetivo de eliminação do estrangeiro. De forma paradoxal, enquanto se vivencia a circulação de um emblemático discurso que enaltece as diferenças, estas mesmas diferenças são submetidas a efeitos globalizantes. Na experiência humana transformar o desejo – fruto da subjetividade – em necessidade natural, imanente, consistiria numa busca pelo apagamento do desejo, do reducionismo, como se fizesse equivaler o homem ao animal, numa espécie de “capitalização do desejo” com vistas a revesti-lo como objeto de consumo.

Nesse contexto austero, o envolvimento com o processo inclusivo impondo micro resistências acontece ao passo que uma crença se firma, como diria Kupfer (2013), de que a escola pode favorecer uma reorganização, uma ressignificação no campo da palavra, da linguagem para crianças que apresentam “particularidades” na sua constituição subjetiva. É preciso que estejamos cada vez mais atentos aos processos de medicalização do ensino que vão se instaurando, com as práticas de patologização que tantas vezes nos levam a “considerar os traços idiossincráticos como sinônimos de desvio” (SILVA, 2014, P.27).

Como o diferente é reconhecido, então? Pela sua diferença que causa estranheza e impede de reconhecê-lo como semelhante. A relação com o íntimo recalcado da castração produz uma tendência ao afastamento disso que pode remeter a esse insuportável. Ora, isso obstaculiza um verdadeiro encontro com o sujeito que aparece como diferente, esvazia sua subjetividade, afasta-o de um lugar de desejo, de singularidade, de complexidade, reduzindo-o e aprisionando-o no atributo que marca a sua

diferença: é o “deficiente mental”, é o “síndrome de Down”. Como se não fosse necessário saber mais sobre ele, como se não houvesse mais para saber (BERNARDINO, 2007, P. 59).

Dessa forma, entendo que a psicanálise fomentou subversão na abordagem da deficiência, quando ao abordar a questão da constituição humana introduziu o sujeito do inconsciente, numa conjuntura massivamente impregnada pelos preceitos e vereditos comportamentais.

Nesse âmbito, Lacan discorre sobre o que denominou de metonímia do sujeito. Ela se presentifica no modo como as crianças são mencionadas no discurso sobre a inclusão, de maneira que prevalece a deficiência em detrimento das características individuais, singulares, que expressam o que há de mais pessoal na criança com algum tipo de deficiência, fazendo com que os discursos que circulam no espaço escolar desenhem uma criança que, na sua totalidade, é a deficiência, ainda que os enunciados evocados não proliferem isso de forma intencional – ou consciente. Opera-se uma espécie de generalização subjetiva em que um único traço ou característica é tomado em dimensão de generalidade (LERNER, 2013).

Esse movimento é análogo ao que Lacan evidencia como processo metonímico da linguagem. Somado a ele, há o processo metafórico. Juntos constituem as chamadas funções essenciais do significante, visto que é por meio deles que os significantes evocam, manejam e engendram significados. Ele lhes atribui valor de estrutura e atesta que elas operam, de fato, como leis de funcionamento do inconsciente estruturado como uma linguagem.

Na metonímia se dá um processo de passagem de peso do sentido, no qual o peso de um significante é velado e transferido ao termo que se segue. Trata-se de uma transferência de significação que ocorre a nível de cadeia significante. Se relaciona também à articulação do desejo, dada a possibilidade que confere ao deslizamento indefinido de significantes. O objeto metonímico é o objeto do desejo do Outro (LACAN APUD LERNER, 2013).

Assim, através do processo metonímico, pode-se isolar um traço do objeto para defini-lo e assim melhor gerenciá-lo, daí decorrendo “o deficiente” enquanto categoria geral decorrente dessa operação discursiva referente à educação inclusiva, agrupando e massificando em surdos, autistas, cegos, hiperativos, deficientes intelectuais.

Nesse sentido, como diria Givigi (2007, p. 213) a “diversidade que se presentifica na escola gera conflitos que são mascarados ao invés de serem problematizados, o que acaba por reduzir a inclusão a um movimento missionário. De uma maneira acrítica deixa-se de problematizar as questões relacionadas a diferença”. Dessa forma, as mudanças pretendidas

partem de colocarmos como princípio norteador da inclusão escolar a problematização da diferença em detrimento de seu mascaramento ou invisibilização.

Precisamos permanentemente questionar e buscar o encontro com conhecimentos que privilegiem essa construção do sujeito dentro do processo de inclusão escolar, abraçando as questões inerentes a um alunado que, sobremaneira, evidencia as fragilidades e paradoxos do humano com os quais hesitamos em nos deparar e problematizar com prospecção, cientes de que as trilhas deste trabalho serão permeadas por dúvidas, anseios e respostas de caráter provisório no caminho em busca de expandir perspectivas e possibilidades.

Levar essa discussão à instituição escolar, enquanto universidade, torna-se compromisso indelével. Instituir redes de contágio via trabalho colaborativo é um caminho promissor à ruptura paradigmática que almejamos, de fato, realizar dentro de processos escolares mais inclusivos. Delegar à escola a responsabilidade exclusiva por reinventar-se num mundo tão avesso a possibilidades de vida mais prospectivas, diante de tanto mal-estar no encontro com a diferença é continuar a andar em círculos. É continuar fadando o professor a permanecer sustentando tentativas frustradas diante caminhos solitários e pouco potentes. Essa ressignificação é transversal e precisa formar-se a partir de uma rede que intercepta distintas modalidades de ensino e instituições formadoras. É tempo de nos munir pelo diálogo.

A complexidade da trama que envolve a constituição humana me permitiu tão somente lançar sobre a questão uma lente entre as tantas possibilidades que compõem as faces desse caleidoscópio. Arrisquei-me a lançar mão do desafio dessa tessitura, a mim tão insólita quanto instigante, buscando capturar os sentidos hauridos no campo de imersão, que dizem do próprio movimento da vida.

Não se encerram nestas linhas as minhas inquietações, entendo tratar-se de uma trilha com alguns achados e muito ainda por desvelar. O certo é que nesses (des)encontros recebi e deixei um tanto. Do que recebi, partilho e lanço a outros caminhos infinitos em possibilidades. Quanto ao que deixei, espero que impulse também novas/outras caminhadas. O certo é que quando dois caminhos se encontram tantas outras trilhas podem se desenhar – e a mão que desenha suas linhas é a do enigma do desejo.



## REFERÊNCIAS

- AIRES, Luísa. **Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional**. Universidade Aberta, 1ª ed, 2011.
- ALBERTI, S.; MIRANDA, E. A debilidade mental na estrutura. **Psychê**, 6(9), 2002, p. 33-53.
- AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**, São Paulo: Summus, 1996.
- BAPTISTA, C.R. (Org) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BASTOS, Marise Bartolozzi; KUPFER, Maria Cristina Machado. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Estilos da Clínica**, 2010, Vol. 15, nº 1, 116-125.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Inclusão escolar: equívocos e insistência**. Uma história de reis, príncipes, monstros, castelos, cachorros, leões, meninos e meninas. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012, 283f.
- BAUDRILLARD, J.; GUILLAUME, M. **Figures de l'altérité**. Paris: Descartes & Cie, 1994.
- BEHAR, H. M.. (1984). **Narcisismo: O imaginário da palavra**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da USP, São Paulo.
- BERNARDINO, L. M.F. A contribuição da psicanálise para a atuação no campo da educação especial. **Estilos da clínica**, São Paulo, v.12, n. 22, p. 48-67, 2007.
- BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONI JÚNIOR, Jonas de Oliveira. **O estádio do espelho de Jacques Lacan: gênese e teoria**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo. USP, 2010, 215f.
- BRIDI, F. R. S.; BAPTISTA, C. R. **Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos?** Revista Educação Especial. v. 27, n. 49, p. 499-512, maio/ago. 2014.
- BRUDER, Maria Cristina Ricotta; BRAUER, Jussara Falek. A constituição do sujeito na psicanálise lacaniana: impasses na separação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 513-521, set./dez. 2007.

BRUNETTO, Andrea Carla Deuner. **Os labirintos da imagem: quem é o deficiente para aquele que o educa?**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 1999.

CALLIGARIS, Contardo. “Três conselhos para a educação das crianças”. In: CALLIGARIS, Contardo (org). **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999, p. 25-30.

CASTRO, L. R., BESSET, V. (Orgs.). (2008). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro, RJ: Nau Editora.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COSTA, André; RICKES, Simone. **Alteridade e os impossíveis da inclusão**. Anais da IX Anped Sul, 2012.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (1994). "Introduction: Entering the field of qualitative research." In NK Denzin and YS Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Thousand Oaks: Sage Publications.

FEYERABEND, P. *La ciencia en una sociedade libre*. Tradução de Alberto Elena. Mexico DF: Siglo Veinteuno, 1988. Título original: **Science in a Free Society**. Data da publicação original: 1978.

FOLBERG, Maria Nestrovsky. (Org.) **Desdobrando o avesso da Psicanálise: relações com a educação**. Porto Alegre: M. N. F./Evangraf, 2002.

FREUD, S. Neurose e psicose (1924/1923). In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 19, p. 195-201.

\_\_\_\_\_. **A dissolução do complexo de Édipo** (1924). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 19, p. 195-201.

\_\_\_\_\_. **A perda da realidade na neurose e na psicose** (1924b). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 19, p. 165-173.

\_\_\_\_\_. (1972, 3ª Ed.). *El “Yo” y el “Ello”*. En *Obras Completas de Sigmund Freud*. Madrid: Biblioteca Nueva. (Original publicado em 1923).

\_\_\_\_\_. **Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos**. E.S.B. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. (1980). **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. (Trabalho original publicado em 1937).

\_\_\_\_\_. (1996). **Psicologia de grupo e análise do ego**. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. 18, pp. 77-154). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1921).

\_\_\_\_\_. **Conferências introdutórias sobre psicanálise (1915-1916)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. 24. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009. 236p.

GARDOU, Charles. Pensar a deficiência numa perspectiva inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, nº 19, p. 19-33, 2011.

GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando idéias**: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. 233f. Tese de Doutorado- Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GRECO, Musso. Os espelhos de Lacan. **Opção Lacaniana online** nova série. Ano 2 , Número 6, 2011, p. 1-13.

GUARIDO, R.; VOLTOLINI, R. O que não tem remédio, remediado está? **Educ. rev.** [online]. 2009, vol.25, n.1, pp.239-263.

JERUSALINSKY, A. Introdução. In: A. Jerusalinsky & S. Fendrik (Orgs.). **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011.

JESUS, D. M. **Políticas de Educação Especial no Espírito Santo**: implicações para a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial (Projeto de Pesquisa). Vitória: PPGE, 2011.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. KUPFER, M. C.; PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? **Estilos da Clínica**: Revista sobre a Infância com Problemas, 5(9), 109-117. 2000.

KUPFER, Maria Cristina Machado; VOLTOLINI, Rinaldo & PINTO, Fernanda. S. C. N. **O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças**. In: KUPFER, Maria Cristina M. & PINTO, Fernanda. S. C. N. (Orgs.). Lugar de Vida, vinte anos depois. Exercícios de educação terapêutica. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010, p.97-111.

LACAN, J. (1983) **O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud, 1953-1954** (B. Milan, trad.) 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar.

\_\_\_\_\_. (1972/1978). **Du discours psychanalytique**. In: Lacan in Itália (pp. 32-55). Milão: La Salamandra.

\_\_\_\_\_. **O Seminário, Livro 20: mais, ainda**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. \_\_\_\_\_ (2005[1962-1963]). **O seminário, livro 10: a angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

\_\_\_\_\_. (1959-60). **El Seminario, libro 7: la ética**. Traducción de Diana S. Rabinovich. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2011, 350p.

\_\_\_\_\_. (2016). **O seminário, livro 6: o desejo e sua interpretação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Seminário original de 1958-1959)

\_\_\_\_\_. (2008). **O seminário, livro 16: de um Outro ao outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Seminário original de 1968-1969)

\_\_\_\_\_. **Os complexos familiares na formação do indivíduo** (1938) In: Outros Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

\_\_\_\_\_. **O seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.416p.

\_\_\_\_\_. (1969). Duas notas sobre a criança (S. Sobreira, trad.). **Revista do Campo Freudiano**, nº 37, 1986.

\_\_\_\_\_. (1998). **Para além do “Princípio de realidade”**. Em Escritos (R. Vera, Trad., pp.77-95). Rio de Janeiro: Jorge Zahar (Original publicado em 1936).

\_\_\_\_\_. 1993 [1964]: **Seminário XI. Os Quatro Conceitos da Psicanálise.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

\_\_\_\_\_. (1999). **O seminário: livro 5: as formações do inconsciente.** Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1957-58)

\_\_\_\_\_. (1998). **A instância da letra no inconsciente.** In J. Lacan, Escritos (pp. 496-533). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1957).

\_\_\_\_\_. (1998). **Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise.** In J. Lacan, Escritos (pp. 238-324). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1953).

\_\_\_\_\_. (1998). **O estádio do espelho como formador da função do eu.** In: J. Lacan, Escritos. (V. Ribeiro, trad.; pp. 96-103). Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1966).

\_\_\_\_\_. 2007 [1975-1976]. **O seminário, livro 23: o sinthoma.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 210p.

LAGO, Maria Jéssica Rocha. **Inclusão e o outro com autismo: as vicissitudes de um lugar sustentado pela escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2017. 106f.

LAJONQUIÈRE, L. (2000). **Freud e a educação.** In: I Colóquio do Lugar de Vida/Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a infância – IP/FE-USP: A Psicanálise e os Impasses da Educação (pp. 91-95). São Paulo: Lugar de Vida/LEPSI-USP.

LAJONQUIÈRE, L.de.(1992). **De Piaget a Freud:** para repensar as aprendizagens. A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ: Vozes.

LAZNIK, Marie-Christine. **A voz da sereia: O autismo e os impasses na constituição do sujeito.** Salvador: Ágalma, 2004.

LERNER, A. B. C. **Consequências éticas da leitura psicanalítica dos quatro discursos para a Educação Inclusiva.** Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 165 f, 2013.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. **Revista Textos e Contextos**: coletâneas em Serviço Social, Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2. 2004, p. 115-130.

AAMR [American Association on Mental Retardation]. LUCKASSON, R. et al. **Mental Retardation – definition, classification, and systems of support**. Washington, DC, 2002.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUEZAN, R. **O deficiente no discurso da legislação**. Campinas: Papyrus, 2009.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MELLO, E. N. de. Narcisismo e desejo. In: MELLO, E. N. de. **Entre a lei e o desejo**: antecedentes à abordagem lacaniana do problema da ética em “Kant com Sade”. São Paulo: UFSCar, 2007. p. 109-130.

MESQUITA, Raquel Cabral de. **Inclusão na impossibilidade da educação: uma proposta de intervenção psicanalítica**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 166f. 2017.

MILMANN, Elaine. **Pontes entre a educação inclusiva e a psicopedagogia na clínica interdisciplinar**. Escritos da criança, Centro Lydia Coriat: Porto Alegre, nº 7, p. 62-80, 2016.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, v.9, n.2, p. 191 – 211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, São Paulo, v.12, n.1, p. 117-128, abr. 2006.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MURANO, D. **Para que serve a psicanálise?** 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006. v. 21, 68.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa**: tipos, técnicas e características. Travessias, 4ª ed., 2014.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. (org). **Psicanálise e educação – (im)passes subjetivos contemporâneos II**. Fino Traço. Belo Horizonte. 2013.

PÁDUA, M. G. **O discurso médico, a função maternal e a “criança com problemas”**. 2007. 250f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, USP, Ribeirão Preto, 2007.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIZUTTI, Jaqueline Machado. **A constituição do sujeito na Psicanálise**. Departamento de Humanidades e Educação. UNIJUÍ. Ijuí, 2012.

RIOLFI, Claudia Rosa. A psicanálise e o professor que amarelou. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 17, n. 2, jul./dez. 2012, 344-358.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a Psicanálise?** Rio de Janeiro, Zahar, 1999, 163 p.

\_\_\_\_\_. **Lacan, a despeito de tudo e de todos**. Rio de Janeiro, Zahar, 2011, 152 p.

SALES, Léa Silveira. **Posição do estágio do espelho na teoria lacaniana do imaginário**. Revista do Departamento de Psicologia - UFF, v. 17 - nº 1, p. 113-127, Jan./Jun. 2005.

SANTIAGO, A. L. **A inibição intelectual na Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

SCHWARTZMAN, J. S.; LEDERMAN, V. R. G. **Deficiência intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces**. Inc. Soc., Brasília, DF, v.10 n.2, p.17-27, jan./jun. 2017.

SCORSATO, T. B. **O desejo de saber e suas vicissitudes – da escola à universidade: um enfoque psicanalítico**. 2005. 369 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

SILVA, Márcio José da. Considerações Sobre o Estádio do Espelho e os Esquemas ópticos de Lacan. **Psicanálise & Barroco em revista**. v.14, n. 02, 2016.

SILVA, K. C. B. da. **Educação Inclusiva: Para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 280 f. 2014.

SILVA, Denise Quaresma. A pesquisa em psicanálise: o método de construção do caso psicanalítico. **Estud. psicanal.**, nº.39, Belo Horizonte jul. 2013.

THEISEN, Ana Paula. **A função materna na constituição psíquica**. Universidade Estadual do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Departamento de Psicologia. 2014.

TOREZAN, Zeila C. Facci; AGUIAR, Fernando. O sujeito da psicanálise: particularidades na contemporaneidade. **Rev. Mal-Estar Subj.** vol.11 no.2 Fortaleza, 2011.

VASQUES, C. K. Formas de conhecer em educação especial: o diagnóstico como escudo e lista. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 20(1):51-59, jan./abr., 2015.

VASQUES, C. K. Branco sobre o branco: psicanálise, educação especial e inclusão escolar. **Revista “Educação Especial”**, v. 22, n. 33, p. 29-40, jan./abr. 2009, Santa Maria.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. **A educação de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento: traços e circunstâncias**. In.: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.p. 153-163.

VELTRONE, A. A., MENDES, E. G. **Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2011, vol. 21, n.50, pp.413-421.

VORCARO, Angela. **Da holófrase e seus destinos**. Crianças na Psicanálise: clínica, instituição, laço social. Cia de Freud, Rio de Janeiro, 1999.

ZAFIROPOULOS, Markos. **Lacan e Lévi-Strauss, ou o retorno a Freud (1951-1957)**. 1<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. 384p.