

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES

ANNA LUIZA GUEDES TEIXEIRA (NºUSP 9304565)

**Educomunicação e Psicanálise:**  
**Caminhos transformadores em Práticas Inclusivas**

Trabalho de Conclusão de Curso

SÃO PAULO

2021

ANNA LUIZA GUEDES TEIXEIRA

**Educomunicação e Psicanálise:**

**Caminhos transformadores em Práticas Inclusivas**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Educomunicação

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Ferdinando Martins Crepalde

SÃO PAULO

2021

ANNA LUIZA GUEDES TEIXEIRA

**Educomunicação e Psicanálise:**

**Caminhos transformadores em Práticas Inclusivas**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado  
em \_\_\_\_/\_\_\_\_/2021 para obtenção do título de  
Licenciatura em Educomunicação pela  
Escola de Comunicações e Artes da  
Universidade de São Paulo.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profº. Drº. Ferdinando Martins Crepalde**

---

**Profº. Drº. Daniel Sousa**

---

**Profª. Drª. Cláudia Lago**

## AGRADECIMENTOS

Não poderia começar meus agradecimentos, sem antes reivindicar a importância da universidade pública para a existência desse trabalho. Em tempos de pandemia, com o país governado por um inimigo da educação e da ciência, acredito que toda e qualquer pesquisa que surja nesse território é por si só um ato de resistência. Por isso, entendo ser ainda mais valioso agradecer àqueles que, de alguma forma, se fizeram presentes nessa trajetória:

A todos que conheci na luta em defesa da educação pública, em especial, àqueles que ainda permanecem ao meu lado e, assim como eu, acreditam na transformação radical da sociedade.

Ao Thomas, por ter sido o melhor companheiro que eu poderia ter no começo dessa caminhada. À família, pela possibilidade do encontro, aposta e confiança.

A todas as crianças que acompanhei e acompanho, pelo cotidiano de afeto e também, como não poderia deixar de ser, pelos des(encontros).

À Lucila Bernardes, Bruna Pastore, Mariana Rodrigues e Fabiana Warhaal, pela parceria responsável por grande parte dos questionamentos e aprendizados que fazem parte desta pesquisa.

Ao Lucas Oliveira, pelo companheirismo e aconchego nesses meses de trabalho, por não me deixar esquecer que esse trabalho era possível e por dividir comigo a empolgação pelas ideias de Walter Benjamin.

Às minhas amigas, Teresa Magalhães e Giulia Castro - mulheres tão apaixonadas pelo conhecimento e pela vida - pela amizade e inspiração. Em especial, à Ana Sampaio, pelas longas horas de conversa sobre Walter Benjamin e revisão.

À minha família, Benício Teixeira, Maria Angela Guedes, Camilla Guedes e Rafael Neri, pelo apoio e confiança em todos esses anos. E, principalmente, por compreender meus momentos de introspecção no último período.

Ao Ferdinando Martins, por aceitar o convite de me orientar e pela recepção sempre cuidadosa das minhas reflexões.

## RESUMO

A partir da experiência de acompanhamento escolar de uma criança com entraves em sua constituição psíquica, este estudo surge como objetivo de investigar, no aspecto da fala e da posição da linguagem para a organização subjetiva, as contribuições da Educomunicação para a educação na perspectiva inclusiva. Para refletir sobre esse tema, assume-se a abordagem da psicanálise lacaniana, que demonstra a necessidade do reencontro com o sujeito através da palavra, na cena educativa. Nesse sentido, são relacionadas a noção de experiência - proposta por Walter Benjamin, em *O Narrador* - e a ideia de *práxis educacionais*. Dessa aproximação, conclui-se que a Educomunicação pode contribuir para as práticas inclusivas nas escolas, porque objetiva a ampliação de situações que favorecem a competência do *comunicável*. Assim, atua para favorecer o *encontro* entre a comunidade escolar e o aluno em situação de inclusão, auxiliando na criação e circulação de *narrativas coletivas*, a partir das brechas que emerge o sujeito.

**Palavras-chave:** Educomunicação, Educação Inclusiva, Psicanálise, Linguagem, Pessoa com deficiência, Walter Benjamin

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2. A LINGUAGEM E O ALUNO-SUJEITO .....</b>	<b>11</b>
2.1 PARA QUAIS ALUNOS SE DIRIGEM AS PRÁTICAS INCLUSIVAS? .....	11
2.2 O RETORNO DO SUJEITO NA CENA EDUCATIVA .....	15
2.3 EDUCOMUNICAÇÃO: EDUCAR PARA TORNAR COMUM .....	21
<b>3. O EDUCOMUNICADOR NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS: UMA EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>25</b>
3.1 O CASO DE SOFIA .....	26
3.1.1 “QUER ASSINAR PARA TER PÃO DE QUEIJO TODO DIA?” .....	30
3.1.2 “A SOFIA VAI NA MESMA FONO QUE EU!” .....	34
3.1.3 “SOFIA, POSSO BRINCAR COM VOCÊ?” .....	37
<b>4. INTERSECÇÕES ENTRE A EDUCOMUNICAÇÃO E A PSICANÁLISE, CAMINHOS TRANSFORMADORES .....</b>	<b>40</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>43</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>45</b>

## 1. APRESENTAÇÃO

Que vai ser quando crescer?  
Vivem perguntando em redor. Que é ser?  
É ter um corpo, um jeito, um nome?  
Tenho os três. E sou?  
(DRUMMOND, 2011, p. 22)

Motivado pela experiência de quatro anos como acompanhante escolar de crianças e adolescentes com deficiência em duas escolas da rede privada de São Paulo, este estudo pretende investigar as contribuições da Educomunicação para a Educação Inclusiva. A partir do acompanhamento de crianças e adolescentes com entraves em sua constituição psíquica, entendemos que a fala e a posição da linguagem para a organização subjetiva são os aspectos que melhor ratificam a atuação do profissional da Educomunicação junto aos alunos que encontram barreiras para sua plena participação escolar. A fim de investigar a centralidade desses aspectos, escolhi estudar o caso de uma aluna que se destacava por suas especificidades comunicativas.

A pergunta sugerida pelo poeta, “Que é ser?”, atravessou todo meu processo formativo e profissional, no qual verifiquei que os alunos com deficiência, sobretudo, aqueles que apresentam transtornos no desenvolvimento, na maioria das vezes, são vistos como ‘não-ser’(es), apesar de terem “um corpo, um jeito, um nome”. Esse processo levou-me à reflexão sobre a função social da escola como um todo, mas, inevitavelmente, com uma “lente de aumento” sobre a inclusão escolar. Além disso, meu percurso também foi condicionado pela investigação – inerente ao curso de Educomunicação - do que significa ser um educador. A necessidade de respostas tornou-se ainda mais acentuada pelo desafiador des(encontro) entre a formação acadêmica e a atuação inesperada com esses alunos.

Ao longo da minha vivência universitária, foram poucos os momentos em que vi o debate da necessidade da Educação Inclusiva acontecer. Dentro da grade curricular do curso de Educomunicação, por exemplo, foram raros os momentos em que nos debruçamos sobre o tema da educação para pessoas com deficiência, em especial, para aquelas que apresentam entraves psíquicos em sua constituição. Apesar disso, tive a grande oportunidade de, no meu segundo ano de graduação, ser chamada por uma família para trabalhar como o acompanhante escolar de um adolescente com Síndrome de Down. A partir dessa experiência, entendi que meu lugar como educadora seria o de promover a inclusão desses alunos. Impelida a responder o desafio de *como a Educomunicação pode contribuir para a Educação Inclusiva*, propus-me a busca de hipóteses que agora compartilho nesse trabalho de conclusão de curso.



A primeira relaciona-se com a concepção de inclusão que cabe à Educomunicação. Dado que, logo nos primeiros meses, cumprindo o papel de acompanhante, compreendi que a inclusão só pode acontecer a partir do envolvimento de toda comunidade escolar e de um professor que reconheça seu saber sobre aquele aluno. Por isso, orientada pela ideia de *práxis comunicativa*, parte do meu trabalho foi convocar colegas, professores e funcionários para conhecer aquele rapaz engraçado e rebelde, que também tinha Síndrome de Down. Isso significou propor, organizar e articular espaços reais de ação comunicativa e de encontro pela palavra entre ele e a comunidade escolar. Em decorrência dessa primeira experiência, como acompanhante escolar externa de uma escola particular da Zona Oeste, fui convidada pela mesma instituição a compor sua equipe interna como auxiliar da coordenação para apoio à inclusão.

Nesse período, tive meu primeiro contato com os conceitos da psicanálise, a partir da disciplina de Psicologia da Educação, com o professor Leandro de Lanjonquière. Desconstruindo a ideia de que “educamos por amor” e alicerçado na responsabilidade do adulto por permitir que a criança acesse o mundo, Lanjoquière era bastante enfático ao considerar o dever da educação, oferecer possibilidades para que a criança compreenda os pactos simbólicos e códigos de cultura, garantindo, dessa forma, sua inscrição no campo da linguagem. Assim, entendi que deve amparar nossa prática o compromisso em possibilitar que a criança encontre espaço para “se dizer” e, através disso, descobrir seu próprio desejo. Por operar a constituição dialética do *laço social*, esse pacto possibilita que o dever da educação se realize.

Dessa maneira, cheguei à segunda hipótese da pesquisa, que articula esses conceitos da psicanálise com o segundo axioma do diálogo entre Educação e Comunicação, “toda comunicação - enquanto produção simbólica e intercâmbio/transmissão de sentidos - é, em si, uma ‘ação educativa’” (SOARES, 2011, p. 17). Ou seja, considerando o dever da educação e a centralidade das práticas de linguagem para o acesso da criança ao mundo, o fazer comunicativo poderia contribuir para educação inclusiva, a partir do resgate e ampliação de situações em que a comunicação - enquanto produção simbólica e intercâmbio/transmissão de sentidos - seja privilegiada na cena educativa.

Logo depois de iniciar meus trabalhos nessa primeira escola, comecei um estágio em práticas inclusivas, num outro colégio da rede privada, localizado na região nobre de São Paulo, que faz parte do eixo “escolas protagonistas de práticas inclusivas”, reunidas pelo Lugar de

Vida<sup>1</sup>. Nessa experiência, tive a oportunidade de aprofundar meus estudos sobre psicanálise, dessa vez com enfoque na perspectiva lacaniana, e analisar os desdobramentos da inclusão como parte do projeto pedagógico da instituição. Assim, uma terceira hipótese foi levantada: a de que a Educomunicação, assim como a educação na perspectiva inclusiva, ao propor uma mudança do discurso escolar vigente, pode contribuir no olhar para a diversidade dentro da sala de aula.

No entanto, todas as hipóteses levantadas pareciam responder apenas a alguns aspectos da relação entre a Educomunicação e a educação inclusiva, fundamentais para começar a pesquisa, mas ainda insuficientes para que eu entendesse profundamente meu trabalho cotidiano de acompanhante-educomunicadora *junto* a crianças e adolescentes com entraves estruturais psíquicos. Foi nessa busca por respostas que me deparei com o texto *A arte de narrar experiências*, da Kelly Cristina Brandão da Silva<sup>2</sup>, o qual me apresentou a noção de experiência proposta por Walter Benjamin. Nesse artigo a autora apresenta que uma *educação para todos* decorre da possibilidade de intercambiar experiências e de *professores-narradores*, dispostos a tecer essas narrativas coletivas.

A partir desses conceitos, aprofundei meus estudos sobre as ideias propostas por Walter Benjamin que, combinadas com os conceitos da psicanálise, me permitiram estruturar a hipótese principal da pesquisa: de que a Educomunicação pode contribuir para a educação na perspectiva inclusiva ao propor situações nas quais seja beneficiada a competência do *comunicável* na cena educativa, favorecendo o tecer de narrativas coletivas *junto* aos alunos em situação de inclusão. Isso corresponde diretamente ao conceito de *práxis educomunicativa*, que sintetiza a articulação de situações comunicativas potentes para produção simbólica e de transmissão de sentido, considerando a diversidade na sala de aula e a necessidade de encontro com o outro na diferença. Dessa maneira, o profissional da Educomunicação atuaria para “tornar comum” as relações escolares, contribuindo para o reconhecimento dos alunos com entraves estruturais na constituição psíquica enquanto sujeitos.

Considerando, pois, as hipóteses apresentadas, a pesquisa tem como objetivos: 1) Delimitar quem são as crianças e adolescentes aos quais se direcionam as práticas inclusivas; 2) Compreender a importância da linguagem para retomada do sujeito na cena educativa e a

---

<sup>1</sup> O Lugar de Vida é um centro de Educação Terapêutica especializado no tratamento e escolarização de crianças com problemas psíquicos e no desenvolvimento. O projeto teve início em 1990, no Departamento de Psicologia da Aprendizagem (IP-USP), sob direção da Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cristina Kupfer, a partir do oferecimento de atendimento terapêutico e educacional para crianças com autismo e psicose. Configura-se como um importante referencial teórico-prático para a Educação na perspectiva inclusiva.

<sup>2</sup> SILVA, K. A arte de narrar experiências. In: KUPFER, PATTO e VOLTOLINI (orgs.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2017.

necessidade de situações que beneficiem o encontro com o Outro e, conseqüentemente, o tecer de narrativas coletivas; 3) Registrar e analisar a *práxis educ comunicativa* junto a alunos em situação de inclusão. Para isso, é apresentado um estudo de caso que demonstra as contribuições da Educomunicação para a inclusão de uma criança com entraves estruturais na constituição psíquica. É importante frisar que essa pesquisa tem caráter exploratório e pretende responder questões iniciais, que servirão, posteriormente, como base para um estudo mais aprofundado sobre os temas levantados.

Para tanto, a primeira parte da pesquisa, *Para quais alunos se dirigem as práticas inclusivas?*, contempla o estudo e análise sobre as diferentes perspectivas de educação para pessoas com deficiência ao longo da história. A partir disso, compreende-se que esses alunos evidenciam na sala de aula o chamado “mal-estar na educação”. Em *O retorno do sujeito na cena educativa*, elabora-se sobre a necessidade de retomada do sujeito no discurso escolar, compreendendo: a dimensão impossível da educação, a concepção do sujeito enquanto efeito da linguagem e a necessidade de restituição da competência de intercambiar experiência na cena educativa. Por fim, em *Educomunicação: educação pelo tornar comum*, delimita-se a Educomunicação enquanto conceito, assim como os fundamentos de sua *práxis*, apresentando-a em relação com a noção de experiência proposta por Walter Benjamin.

A segunda parte consiste na elaboração do estudo de caso de uma criança com entraves estruturais na constituição psíquica, a partir da experiência como acompanhante escolar numa escola integrante do eixo de “escolas protagonistas de práticas inclusivas”. Para isso, em *O caso de Sofia*, apresenta-se o diagnóstico da criança acompanhada e a leitura do aluno-sujeito no contexto escolar. Então, a partir dos eixos teóricos da Metodologia do Estudo de Caso da Criança: o tempo da criança-sujeito (KUPFER; PATTO; VOLTOLINI, 2017), em “*Quer assinar para ter pão de queijo todo dia?*”, “*A Sofia vai na mesma fono que eu!*”, e “*Sofia, posso brincar com você?*”, são relatadas algumas situações, nas quais o benefício da competência do comunicável no espaço escolar fez com que a aluna fosse reconhecida enquanto sujeito. No terceiro capítulo, equacionamos os elementos teóricos apresentados no primeiro capítulo, à luz das situações narradas no segundo. Por fim, conclui-se que a ação do educ comunicador auxilia na restituição da competência de intercambiar experiências na cena educativa a partir da retomada da palavra e do “tornar comum”. Em suma, a *práxis educ comunicativa* ampara a produção e troca simbólica ao promover situações nas quais narrativas coletivas são tecidas, fazendo com que, por um lado, este sujeito seja incluído e, por outro, se efetue o reconhecimento desse enquanto *integralmente parte* da comunidade escolar.

## 2. A LINGUAGEM E O ALUNO-SUJEITO

### 2.1. PARA QUAIS ALUNOS SE DIRIGEM AS PRÁTICAS INCLUSIVAS?

O tema das práticas escolares sob a perspectiva da Educação Inclusiva tem ganhado cada vez mais força no cenário atual, principalmente por efeito das políticas públicas que visam a entrada e permanência de alunos com deficiência nas escolas regulares. No entanto, a luta por um tratamento social não segregatório e discriminatório para essas pessoas é antiga e corresponde às diferentes concepções sobre deficiência ao longo da História. Como ressalta Rocha (2000 *apud* MIRANDA, 2019, p. 12): “[...] para se ter dimensão do entendimento que a sociedade tem sobre o indivíduo deficiente, precisamos nos reportar ao passado, e localizar nas diferentes épocas, o retrato que se fixou, culturalmente, sobre a ideia das diferenças individuais”. Por isso, inicialmente, parte-se da investigação acerca dessas ideias ao longo dos anos.

Para tanto, recorre-se à organização proposta por Miranda (2004) que divide em quatro momentos históricos o desenvolvimento do lugar social da pessoa com deficiência. O primeiro deles, na Antiguidade, é marcado pela negligência, isto é, “os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais” (MIRANDA, 2004, p. 2). Ainda nesse primeiro período, segundo Nunes, Saia e Tavares (2015, p. 1108), há uma mudança a partir do Cristianismo, que “interferiu na forma de tratamento dessas pessoas, as quais passaram a ser amparadas em casas de assistência mantidas pelos senhores feudais”, mesmo assim, o método variava entre a lógica da caridade ou castigo (MIRANDA, 2004).

No segundo estágio, evidencia-se o “assistencialismo-segregatório”, com a institucionalização de espaços residenciais que cumpriam o papel de tratar, mas também de apartar, essas pessoas do convívio social (MIRANDA, 2004). O terceiro momento é definido pela Revolução Industrial, quando surgiram os primeiros direitos da pessoa com deficiência “em razão do grande número de acidentes do trabalho, começam a surgir leis que protegem os trabalhadores e garantem a seguridade social através de atividades assistenciais, como atendimento à saúde e a reabilitação aos acidentados” (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1108). Além disso, é também nesse momento que surgiram as escolas e classes especiais em escolas públicas, que defendiam uma educação, mesmo que paralela, às pessoas com deficiência (MIRANDA, 2004).

O último e quarto estágio, no final do século XX, manifesta-se pela ideia de integração social, cujo objetivo seria o de, no ambiente escolar, integrar esses indivíduos da forma mais próxima possível das pessoas ditas "normais" (MIRANDA, 2004). No entanto, essa incorporação não considerava as particularidades do processo educativo desses sujeitos. Nesse período, Nunes, Saia e Tavares (2015) também pontuam o impacto das duas grandes guerras mundiais para o avanço dos direitos das pessoas com deficiência, devido ao enorme contingente de mutilados que necessitava de políticas de reabilitação, capacitação e reinserção social. É só a partir desse momento, por exemplo, que “o conceito de educabilidade do potencial do ser humano passou a ser aplicado também à educação das pessoas que apresentavam deficiência mental” (MIRANDA, 2004, p. 2).

O resultado desse processo foi o aumento das chamadas “salas especiais” dentro das escolas regulares, criadas com o objetivo de dar conta da escolarização - nesse período, já obrigatória - de todos os cidadãos (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015). No entanto, a partir da intensificação dos movimentos sociais na década de 1960 e das descobertas científicas de novas formas de aprendizado, inicia-se um processo de mudança rumo à perspectiva inclusiva de educação. (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015).

Isso porque, compreendeu-se que a perspectiva de integração era altamente discriminatória e segregatória, pois, além da separação dos alunos “com deficiência” daqueles ditos “normais”, também prezava pela criação de ambientes artificiais (VOLTOLINI et al., 2018), negligenciando a função social da escola para uma parcela do alunado e responsabilizando a pessoa com deficiência por sua condição:

Na integração, a pessoa com deficiência deve se adaptar às instituições sociais, buscando se equiparar aos chamados normais. Já na proposta da inclusão, são as instituições e demais espaços sociais que devem se adaptar e buscar, de fato, atender e se adaptar às pessoas com deficiência (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1109).

No Brasil, a perspectiva da inclusão só chegou efetivamente em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Contudo, antes disso, houve dois marcos importantes no que corresponde aos direitos da pessoa com deficiência no país. O primeiro, foi a promulgação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), em 1996, que previa o direito a “[...], quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Mais tarde, em 2001, foi estabelecida a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB nº 2/2001 que determinou a obrigatoriedade das escolas matricularem e receberem todos os alunos, “cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos

educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001).

Infelizmente, em 2020, o governo federal decretou a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (10.502/2020), permitindo que as famílias escolhessem matricular seus filhos em escolas regulares, especializadas e/ou bilíngues. Apesar da roupagem progressista, o decreto foi entendido como um retrocesso por amplos setores e movimentos sociais, por corresponder à concepção assistencialista-segregatória de educação das pessoas com deficiência. É válido ressaltar que, além de isentar o Estado da responsabilidade de garantir a plena inclusão dessas pessoas, a medida também abria espaço para a retirada de recursos no ensino público. Em dezembro do mesmo ano, o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu o decreto e reforçou o compromisso do Brasil com a educação na perspectiva inclusiva desde a Constituição Federal.

Como ressalta Voltolini et al. (2018, p. 35), “geralmente, é como uma política pública que a educação inclusiva é abordada”. Como esforço reparatório de criar mecanismos institucionais, legais e administrativos, na busca de possibilitar a solução, ou pelo menos minimização, do problema. Mas, compreendendo os limites de analisar o problema olhando apenas para aspectos burocráticos e seguindo a fórmula lacaniana de que *o sintoma é o retorno da verdade na falha de um saber* (Lacan, 1998[1966]), Voltolini et al. (2018) nos convida a refletir sobre o *caráter sintomático* da inclusão, isto é, a investigar o que é revelado no “mal-estar” gerado na comunidade escolar diante de um aluno “diferente”.

Começaremos pela análise das expressões que circulam na cena educativa em referência a esses alunos, como por exemplo, a recorrente demarcação, pelo professor, da presença de um aluno “de inclusão” na sala de aula, quase como se mencionasse a existência de um fenômeno à parte da realidade “normal”. Ora, se o aluno é visto como parte de um todo, por que é sempre circunscrito como parte de um grupo restrito de pessoas? Voltolini et al. (2018, p. 37) explica que isso ocorre porque “a inclusão é um significante para o incluído e não para todos” e acrescenta:

Mais especificamente ainda, dentro do espectro das deficiências, o significante inclusão é muito mais utilizado para as crianças e jovens com uma questão mental. Para aqueles com questões sensoriais, com restrições motoras e com questões intelectuais, a instituição parece equacionar os casos sem maiores problemas

Nesse sentido, compreende-se que a necessidade de aprofundar a reflexão sobre as práticas inclusivas na escola advém principalmente da presença de alunos com entraves

estruturais na constituição psíquica. Sobretudo porque são eles que provocam inquietações no professor em relação à própria identidade e que evidenciam de maneira mais brutal o abismo entre A criança estudada nos livros e as crianças encontradas na escola (VOLTOLINI et al., 2018). De acordo com Bernardino, Lavrador e Bechara (2020, p. 17), fala-se em *entraves estruturais* quando há questões que:

Perturbam ou impedem o surgimento de um sujeito desejante e com um dizer próprio, que se apresenta ao mundo de um modo peculiar, diferenciando-se da criança com desenvolvimento-padrão, sobre qual se debruçam os manuais de desenvolvimento.

Originária dos campos da biologia e científico, a concepção de aluno presente na educação permanece sendo a do *sujeito epistêmico*, que apresenta um desenvolvimento “normal”, sempre numa direção de ascendência e progresso (VOLTOLINI et al., 2018). Isso significa que, no imaginário do professor, existe apenas um “tipo” de criança/adolescente, aquele sempre apta a aprender. Adiciona outra camada a essa concepção da educação o, cada vez maior, processo de proletarização da docência, porque, assim como todos os outros setores da sociedade, a escola sucumbiu à ideologia do rendimento, da eficácia e da avaliação (VOLTOLINI et al., 2018). Na lógica da nossa sociedade, o resultado é aquilo que qualifica o trabalho, aspecto intensificado pela máxima de que “tempo é dinheiro”:

É preciso reinventar-se a cada dia na vida, no trabalho, estar em permanente revolução dos processos produtivos. É isso que nos leva a avaliar que uma vida é boa se ela é essencialmente produtiva, agitada, dinâmica, ocupada. É isso que nos leva a sentir, de novo com este adjetivo *permanentemente*, que a vida social só existe em forma de abalos, tragédias, eventos. É isso ainda que produz a certeza diagnóstica de que nosso afeto político fundamental é o desamparo, a insegurança, a angústia (DUNKER; VOLTOLINI, 2014, p. 86).

Entende-se, então, que a inquietação gerada no professor pelas crianças que escapam à ideia de “aluno ideal” decorre do desafio sobre “como ensinar uma criança que não aprende?”. Dado que, no caso das crianças com entraves estruturais na constituição psíquica: “[...] o próprio lugar de aluno está pouco consolidado, seja porque eles mesmos muitas vezes não compreendem essa inscrição, seja porque, do lado dos profissionais, o comportamento deles está muito longe daquele mínimo que compõe a cena escolar” (VOLTOLINI et al., 2018, p. 38). Ao lidar com essas crianças, a lógica do resultado se frustra porque a equação consolidada de ensinar → aprender é atravessada por inúmeras barreiras e é, justamente, nesse percurso (→) que a angústia do professor se manifesta.

Portanto, as práticas inclusivas voltadas às crianças e adolescentes com entraves estruturais na constituição psíquica devem dirigir-se justamente a esse impasse, auxiliando a “constituir o lugar de aluno para essas crianças para que o lugar de professor apareça e algo de educativo possa ocorrer” (VOLTOLINI et al., 2018, p. 42). Para tanto, em “*um mundo pleno de indivíduo e esquecido de sujeito*” (VOLTOLINI et al., 2018, p. 11), se faz necessário o retorno da dimensão do sujeito na cena educativa, tema que será tratado a seguir.

## 2.2 O RETORNO DO SUJEITO NA CENA EDUCATIVA

Voltolini et al. (2018) aponta que a interface entre os campos da psicanálise e da educação é compreendida pela necessidade de resgatar a dimensão do sujeito na cena educativa. Diferentemente de uma abordagem “psicologizante”, a via da psicanálise não oferece respostas prontas ou soluções imediatas à problemática do (des)encontro entre professor e aluno, mas atua no sentido “de tomar o discurso pedagógico pelo avesso, examinar suas raízes, explicitar seu *ethos*, seus hábitos e vícios, renovando cada questão candente em seu campo, pela via da inclusão do sujeito na cena pedagógica” (VOLTOLINI et al., 2018, p. 10).

Como apontado anteriormente, o resgate do sujeito na educação se faz cada vez mais necessário à medida que se aprofunda a perspectiva tecnicista e, como lembra Voltolini et. al (2018), ideologicamente neoliberal. Larrosa aponta os limites da dicotomia habitual entre pensar a educação, ou por esse par *ciência/técnica* ou através da unidade *teoria/prática*, que caracteriza a perspectiva de educação “crítica e reflexiva”. Para superar essa separação entre “técnicos e críticos”, o autor nos propõe “pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*” (LARROSA, 2014, p. 16).

Inicialmente, por compreender que as palavras determinam nosso pensamento e podem funcionar como potentes mecanismos de subjetivação, Larrosa (2014, p. 18) explora o sentido da palavra “experiência” em diversos idiomas, definindo-a como “aquilo que *nos* passa, *nos* acontece e *nos* toca”. Para situar o conceito historicamente, Larrosa recorre ao pensador Walter Benjamin, ressaltando que o excesso de informação característico de nosso mundo compromete a experiência ao cancelar as possibilidades de que algo nos aconteça (LARROSA, 2014).

Esse tema nos parece fundamental, principalmente, quando se fala da inclusão de alunos com entraves estruturais na constituição psíquica. Isso, porque essas crianças e adolescentes, por apresentarem questões que perturbam ou impedem o surgimento de um sujeito desejante e com dizer próprio (BERNARDINO; LAVRADOR; BECHARA, 2020),



recorrentemente são reconhecidas em razão exclusiva de suas condições, isto é, da ‘informação’ impressa sob a forma do diagnóstico:

O laudo, essa espécie de explicação de bolso, *prêt-a-porter*, acaba por funcionar como uma justificativa de não aprendizagem desse aluno devido a algum problema localizado e elucidado pelos especialistas. O diagnóstico se efetiva, assim, como um ponto final no percurso escolar. *Ele não aprende porque tem tal problema* (KUPFER; PATTO; VOLTOLINI, 2017, p. 133)

É importante dizer que o problema não é o diagnóstico por si só, mas, sobretudo, seu uso dogmático, que acaba por servir enquanto recurso de cristalização das possibilidades daquele aluno. Além disso, tal abordagem também se mostra altamente discriminatória porque reduz, a priori, a criança ou adolescente à sua deficiência. Por isso, em referência à Paula Fontana Fonseca (apud KUPFER; PATTO; VOLTOLINI (orgs.), 2017), talvez o grande desafio da educação seja fazer lembrar que ali *há* uma criança/adolescente. Apesar de parecer relativamente simples colocada dessa forma, a tarefa apresenta inúmeras barreiras, principalmente, ao considerarmos o tema do *laço social*.

Para a psicanálise, “a construção da subjetividade se faz a partir das relações, ou dos laços, que se estabelecem entre a cria humana e o agente da função materna, e não pode se desenvolver fora desses laços” (KUPFER; PATTO; VOLTOLINI, 2017, p. 24). No Seminário 17, de Jacques Lacan (1992 [1969-1979]), entende-se que o laço social estrutura-se na linguagem e é, portanto, representado no discurso. A partir desse avanço na teoria psicanalítica, compreende-se que as funções sociais acontecem por efeito de uma posição na linguagem que um sujeito exerce em relação a outro.

É relevante apontar que, para a Psicanálise, esse “vínculo” pode ser encontrado também na relação entre professor e aluno. Todavia, quando falamos de crianças e adolescentes com entraves estruturais na constituição psíquica, dada a peculiaridade de como se forma e demonstra-se sua subjetividade, o “vínculo” torna-se um revés na inclusão desse aluno. Isso porque, “o percurso pelo laço social é sempre errante, tangencial e nunca verdadeiramente incluído” (VOLTOLINI et al., 2018, p. 38), e tenciona a equação, mencionada anteriormente, de ensinar → aprender.

Há ainda, outros dois aspectos determinantes para o dilema que se coloca na relação entre o professor e o aluno “de inclusão”. O primeiro, parte da compreensão do caráter *impossível* da ação educativa. Seguindo a assertiva freudiana, compreende-se que, assim como governar e psicanalisar, educar é um ofício impossível, porque tem como objetivo influenciar o outro e promover nele mudanças por intermédio exclusivo da palavra (VOLTOLINI, 2017):

A intersubjetividade estrutural de todo laço social impõe, por sua vez, uma complexidade à relação com o outro que suscita limites à possibilidade de influência. O próprio veículo que a torna *possível*, a palavra, constrói os contornos de uma *impossibilidade*. A linguagem nunca é *unívoca*, mas, ao contrário, fundamentalmente *equivoca*. Ou seja, o que se veicula em seu interior não facilita a **comunicação (ação de tornar comum)** e não só por razões acidentais, contornáveis, portanto, com os devidos cuidados, senão que por razões estruturais que tornam o desejo de me fazer entender bastante complexo e, no limite, impossível (VOLTOLINI, 2017, p. 178, grifo nosso).

Ou seja, **todo ato educativo**, mesmo quando se refere a crianças/adolescentes com desenvolvimento padrão, é impossível de se realizar idealmente. Por esta via, compreendemos mais a fundo a problemática da perspectiva tecnicista presente na educação, que ignora integralmente esta característica indissociável ao ofício do professor, concebendo o trabalho docente com a “ordem de uma engenharia” (HAMELINE apud VOLTOLINI, 2018, p. 179). Ao considerarmos esse impedimento parte constitutiva da educação de todo e qualquer aluno, superamos a ideia de que é “impossível educar uma criança/adolescente ‘de inclusão’” e nos debruçamos para a questão que deve ser central: investigar as possibilidades de encontro e da constituição do vínculo, aparentemente inalcançável, com este sujeito.

Bernardino, Lavrador e Bechara (2020, p. 17) ao sugerir a pergunta “onde está o sujeito?”, evidencia cinco eixos, elaborados pelo Lugar de Vida, que possibilitam vislumbrar “as incidências de um sujeito na criança”, a partir das brechas pelas quais este pode emergir. Mesmo orientada por eixos que corroboram para um olhar comprometido no reconhecimento de que ali *há* uma criança/adolescente, entendemos que a ação do adulto está submetida ao des(encontro) entre professor e o aluno-sujeito.

Nesse sentido, avançamos para o segundo aspecto enfocado por essa pesquisa: a ideia de que “o sujeito é simplesmente aquilo que emerge numa dada relação, num dado momento, sem se deixar congelado por nenhuma técnica que o vise” (VOLTOLINI et al., 2018, p. 28). Nessa concepção, o sujeito é tido enquanto *efeito da linguagem*:

O sujeito não é gestor do comportamento, o polo executivo da ação, noções basicamente essencialistas de seu papel. Ele é, antes, um efeito da linguagem e ao concebê-lo como efeito destaca-se, em primeiro plano, seu *caráter fundamentalmente existencial e temporal* (VOLTOLINI, 2018, p. 181).

Kupfer, para explicar o conceito de sujeito na Psicanálise, recorre à origem da palavra, que diferentemente da noção predominante na cultura - do sujeito enquanto manifestação da liberdade, refere-se no latim – *subjectum* - “àquele que está sujeitado, submetido” (HOUAISS

apud KUPFER, 2010, p. 266). *Subjectum*, por sua vez, é a tradução latina para o termo aristotélico *hupokeimenon*, o qual designa aquilo que está subjacente, que jaz ao fundo:

É um campo em repouso, mas não muito em repouso, um campo que está furtivamente embaixo, que **exige a provocação da palavra para se manifestar**. Mais que isso, **exige a provocação da palavra na reciprocidade**, no entre dois, no intervalo, que não está nem em uma pessoa nem em outra, e que define a interface na qual nos movemos para falar (KUPFER, 2010, p. 267, grifo nosso).

Essa ideia nos ajuda a compreender o sentido de *sujeito-efeito*, principalmente quando situamos que os estruturalistas, ao definir este conceito, recuperaram o Eu freudiano em sua vertente de *sujeitamento*, ou seja, submetido e decorrente da estrutura da linguagem e do discurso (KUPFER, 2010). Nessa compreensão, o sujeito “precisa da palavra para existir e para dizer-se”, pois “só pode manifestar-se porque encontra na linguagem um substrato, um apoio, uma forma que o cria e permite seu advento” (KUPFER, 2010, p. 268).

A ressonância disso para a educação é expressa na ideia de que “educar é **transmitir** marcas simbólicas que possibilitem à criança usufruir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, e a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo” (LANONQUIÈRE apud KUPFER, 2010, p. 273, grifo nosso). Considerando ainda que, no caso de crianças e adolescentes com entraves estruturais na constituição psíquica, o tratamento<sup>3</sup> só poderá acontecer pela via da transmissão ortopédica, bem como do reordenamento do campo da palavra e da linguagem (KUPFER, 2010).

Assim, retornamos ao tema do *laço social*, pois se “o trabalho de inclusão se faz no laço que se estabelece entre educador e aluno” (KUPFER; PATTO; VOLTOLINI, 2017, p. 24), qualquer tratamento a ser realizado está submetido, necessariamente, a esse vínculo. Avançaremos nessa questão - tida como um revés na inclusão desses alunos, como visto anteriormente - considerando o par experiência/sentido, proposto por Larrosa (2014). Isso porque 1) se o laço se estrutura na linguagem, o *encontro* é imprescindível e vincula-se à autonomia da experiência em relação ao 'diagnóstico' 2) se educar é *transmitir* marcas simbólicas que, possibilitem a criança/adolescente usufruir um lugar de enunciação, aponta-se a necessidade de restituição da possibilidade de intercambiar experiências na cena educativa.

Certamente, a questão se complexifica quando consideramos a escassez desta competência, característica da sociedade moderna, como propõe Walter Benjamin. Para o pensador, as consequências disso são drásticas mudanças na noção de tempo e das relações

---

<sup>3</sup> Entendido como também como educação, pois baseia-se na assertiva que “educar será tratar, e tratar será educar” (KUPFER, 2010, p. 274)

humanas (KEHL, 2015) e correspondem a dois aspectos. O primeiro, compreendido na leitura de *Experiência e Pobreza*, denota o surgimento dessa “nova forma de miséria” a partir do “monstruoso *desenvolvimento da técnica*, sobrepondo-se ao homem” (BENJAMIN, 1994 [1936], p. 115, grifo nosso) e o segundo, desenvolvido mais centralmente no célebre ensaio *O Narrador*, diz respeito à relação entre o *desaparecimento da narrativa* e o empobrecimento da experiência.

É válido ressaltar que já no interior da palavra experiência (*Erfahrung*) existe o sentido de transformação através da “partícula *fahr* de *fahren*, conduzir, guiar, deslocar-se” (KEHL, 2015, p. 161). A própria composição da palavra corresponde àquilo que do vivido, produz um saber passível de *transmissão* (KEHL, 2015). Por isso, segundo Walter Benjamin (1994 [1936]), a pobreza de experiência provém do surgimento de uma nova barbárie, que corrompe o patrimônio cultural de toda a humanidade ao impossibilitar a transmissão de palavras duráveis às novas gerações e, conseqüentemente, o acesso dos jovens ao que antes foi vivido pelos mais velhos. Assim, a impossibilidade de um passado se repetiria indefinidamente no presente, gerando uma sensação de perda de referenciais nos sujeitos (SOUSA, 2017).

Larrosa (2014) esmiúça essa ideia: a escassez de experiência determina a impossibilidade de que algo nos aconteça e, portanto, de que os acontecimentos deixem vestígios em nossa subjetividade. Esses ficam, dessa forma, impedidos de se reverterem em memória, cujo sentido está condicionado à sua dimensão coletiva. Dessa maneira, fica evidente que a noção de experiência vincula-se, necessariamente, ao outro e ao coletivo, “de modo que não faz sentido, em Benjamin, a ideia de experiência individual” (KEHL, 2015, p. 162).

O declínio da experiência teria como marco a Primeira Guerra Mundial, que, ao evidenciar a fragilidade do corpo humano em comparação com o potencial destruidor das armas e explosões, provocou no pós-guerra o emudecimento dos combatentes, que retornaram do campo de batalha mais pobres em experiência comunicável (BENJAMIN, 1994 [1936]). Como ressalta Maria Rita Kehl (2015, p. 154) “o diferencial introduzido pela tecnologia, na guerra de 1914, além do óbvio incremento da capacidade de destruição de vida, foi o da velocidade e a imprevisibilidade dos ataques aéreos”, nos quais “o combatente ficava reduzido à capacidade da consciência de aparar e dar sentido *imediatamente* ao choque” (KEHL, 2015, p. 155, grifo da autora).

Nesse sentido, a ideia do *imediatamente* compreende o sentido das mudanças da humanidade com o avanço da tecnologia, sobretudo, quando pensamos na realidade do século XXI. Isso porque, cotidianamente, somos bombardeados por uma quantidade quase infinita de informações e sofremos com a urgência de consumi-las. Equivocadamente, acreditamos ser

possível resolver tudo com apenas um toque e somos encorajados a sempre “manter a atenção consciente trabalhando a todo vapor a fim de promover as reações adequadas e imediatas aos estímulos e solicitações do novo mundo” (KEHL, 2015, p. 156)<sup>4</sup>.

Tal dinâmica corresponde à noção de vivência, proposta por Benjamin, que “corresponde ao que do vivido, produz sensações e reações imediatas *mas não modifica necessariamente o psiquismo*” (KEHL, 2015, p. 160, grifo da autora):

O sucesso de grande parte de nossas ações cotidianas, que exigem respostas rápidas e estímulos contínuos, depende de que não nos deixemos tomar pelos devaneios, pelas fantasias, por reminiscências espontâneas. Essas formas “dilatadas” da atividade psíquica distraem os sujeitos das exigências impostas pelo presente absoluto (KEHL, 2015, p. 160)

No cenário educativo, é possível verificar a lógica *immediatista* quando observamos o olhar “viciado” para o produto da equação ensinar → aprender, que desconsidera qualquer resultado diferente do esperado e, principalmente, anula a possibilidade de que algo decorra *do processo educativo*. A consequência disso é que nada, no percurso escolar, está passível a mudanças propostas - e até mesmo impostas - pelo outro. A questão se intensifica quando nos voltamos à situação dos alunos com entraves estruturais na constituição psíquica, porque o aprendizado dessas crianças/adolescentes rompe com a lógica do resultado imposta, exigindo um olhar direcionado, justamente, ao *processo*. Por analogia, é como se fôssemos impelidos a compreender a história de um filme por meio dos *frames*, e não a partir do resultado da produção audiovisual.

É como se, ao resgatar o sentido da educação para com essas crianças/adolescentes, fôssemos impelidos a atuar no interior desses *frames*, auxiliando na construção de um sentido comum para a história final. No entanto, é importante ressaltar que não se trata de oferecer um roteiro pronto, na esperança do aluno seguir o “script” à risca. Pelo contrário, o trabalho sempre deve ter como objetivo possibilitar que a criança/adolescente usufrua um lugar, que será *próprio dela*, de enunciação no campo da palavra e da linguagem.

Por tudo isso, nos parece evidente a necessidade de beneficiar situações que privilegiem a competência do *comunicável* na cena educativa, sobretudo, para o tratamento e inclusão dessas crianças e adolescentes. Isso porque, somente a partir da promoção de possibilidades de enunciação no campo da palavra que o sujeito pode advir e, simultaneamente, que o *laço social* pode ser constituído. Em outras palavras, trata-se de fazer, do des(encontro),

---

<sup>4</sup> Aqui vale pontuar que o problema não decorre estritamente *das* ferramentas tecnológicas, mas de seu uso abusivo, determinado pela lógica do sistema que gere nossa sociedade. Dado que, é no capitalismo, como ressalta Walter Benjamin, que a técnica intensifica a alienação dos sujeitos, fazendo com que não se reconheçam. (SOUSA, 2017).

um caminho possível no tecer de narrativas coletivas que, por um lado, incluam esse sujeito e por outro, permitam o reconhecimento dele enquanto *integralmente parte* da comunidade escolar.

É nesse percurso desafiador, o qual não se realiza por fórmulas, que o fazer educ comunicativo, acompanhado pela psicanálise, poderá favorecer as práticas inclusivas, tema que será abordado a seguir.

### 2. 3 EDUCOMUNICAÇÃO: EDUCAÇÃO PARA TORNAR COMUM

A Educomunicação pode ser entendida como um espaço de intervenção (LAGO; NONATO; MARTINS, 2019), que surge da interface entre a Educação e a Comunicação. Em linhas gerais, sua proposta trata da renovação das práticas sociais com o objetivo de “ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude” (SOARES, 2011, p. 15). Na América Latina, surgiu, principalmente, a partir de movimentos sociais da educação popular e da comunicação alternativa, como forma de promover e fomentar discussões, através de uma perspectiva dialética, sobre os impactos dos meios de comunicação no público em geral (SOARES, 2011). Hoje, entendemos que a Educomunicação é um campo vivo, com seu corpo de conhecimento e critérios de definição ainda em debate.

Nas escolas, a Educomunicação alerta para o hiato existente entre a realidade escolar e as necessidades educativas para o nosso mundo, engendradas a partir das transformações sociais resultantes dos avanços tecnológicos e da disseminação dos *media*. Isso porque, apesar da possibilidade do compartilhamento de múltiplos saberes de nosso tempo, entende-se que o discurso vigente na educação continua a refletir um modelo escolar construído em torno de valores como a hierarquia, a coerção e a exclusão (CITELLI, 2004). Esse sentido anacrônico da educação em relação às novas tecnologias é reforçado pela manutenção de um projeto que, por um lado, ignora a diversidade na sala de aula e, por outro, restringe o saber do professor somente ao conhecimento científico.

Com isso, afastamos dois possíveis equívocos sobre o sentido da Educomunicação. O primeiro, diz respeito à visão reducionista que considera o uso das novas tecnologias em sala de aula, “como um simples conjunto de ferramentas a serviço da performance exclusiva do professor” (SOARES, 2011, p. 55). Sabemos que essa é uma realidade de muitas escolas, que assumem tal postura como forma de adaptação à “urgência pela inovação” da vida moderna. No entanto, é preciso salientar que a consequência disso é a disseminação do uso alienado

desses recursos. Em contrapartida, a Educomunicação defende a discussão de um projeto que abarque a ação educativa em sua totalidade, compreendendo a tecnologia como *forma de expressão* e não meramente como inovação didática (SOARES, 2011).

O segundo equívoco, pode ser entendido a partir de um viés conservador, que por efeito, pressupõe um olhar romântico e pouco crítico da Educomunicação para os avanços tecnológicos. Sobre isso, é válido ressaltar que “a disseminação dos meios de comunicação de massa é um dado que a escola não pode ignorar” (SAVIANI *apud* CITELLI, 2004, p. 19). Ou seja, a tecnologia faz parte do contexto social no qual estamos inseridos e, portanto, é imprescindível para todo e qualquer projeto pedagógico do nosso tempo. Além disso, tendo em vista as observações de Jesús Martín-Barbero (*apud* CITELLI, 2004, p. 71), é preciso considerar que o problema é menos o dos meios “como fontes capazes de exercer todo controle social e mais o das *mediações sociais e culturais* que circundam a experiência dos destinatários das mensagens”.

Contrapondo-se a esses enganos, podemos concluir que a Educomunicação entende o papel das novas tecnologias enquanto uma oportunidade de questionar o sentido do modelo educativo atual, por evidenciarem a necessidade de revisão das relações de comunicação nas escolas (SOARES, 2011). Como ressaltado anteriormente, a práxis educ comunicativa não está calcada em “fórmulas prontas”, isso porque, assume a perspectiva bakhtiniana da linguagem, compreendendo que em cada esfera da atividade humana são produzidos gêneros discursivos “próprios” e relativamente estáveis. Isso significa dizer que, a intervenção do educ comunicador estará intrinsecamente conectada à leitura de um contexto específico, consagrado num jogo próprio de linguagem e submetido às circunstâncias de cultura e às relações específicas ali constituídas.

Assim, podemos avançar para a ideia da Educomunicação enquanto um caminho para elaboração de um novo paradigma escolar, que repense as relações intrínsecas ao processo educativo. Dentre elas, trataremos da *relação com o Outro*, aqui entendida como *alteridade*. Como resalta Lago, Nonato e Martins (2019, p. 60), a questão da alteridade faz parte da “espinha dorsal” da Educomunicação, principalmente, por influência da vertente de Estudos Culturais e Comunicação explorada por teóricos latino-americanos<sup>5</sup> “que apontam para a relação intrínseca entre comunicação e cultura, a questão da diversidade, do pluralismo, das identidades culturais, e a consequente construção da alteridade”.

---

<sup>5</sup> Como Jesús Martín-Barbero, Néstor García Canclini e Guillermo Orozco Gómez.

Para tanto, é necessário localizar a dimensão polissêmica deste conceito, que se organiza a partir do pensamento sobre a relação entre diferentes e da relação do Eu com o Outro, e ainda, que sua reflexão possui diferentes matrizes teóricas<sup>6</sup> (LAGO; NONATO; MARTINS, 2019). Nessa pesquisa, destacamos o sentido de *alteridade* para a Linguística, a partir da teoria bakhtiniana, e para a Psicanálise, em sua vertente lacaniana. O primeiro, por nos permitir reconhecer o papel da comunicação no estabelecimento da relação dialógica com o Outro; e o segundo, por considerar o caráter constitutivo da relação com o Outro para o sujeito (LAGO; NONATO; MARTINS, 2019), temática abordada na seção *O retorno do sujeito na cena educativa* desta pesquisa. Nossa proposta parte da tentativa de, ao confluir essas duas perspectivas<sup>7</sup>, investigar o papel da comunicação na escola para a constituição do sujeito, sobretudo, no processo de inclusão de alunos com entraves estruturais na constituição psíquica.

Primeiramente, entendemos que os espaços escolares, apesar das leis que asseguram a inclusão de pessoas com deficiência e, ainda, da amplitude dos movimentos pela diversidade em um mundo conectado, continuam sendo um “espaço de manutenção e transmissão dos poderes constituídos e de uma normatividade” (LAGO; NONATO; MARTINS, 2019, p. 62), . O que nos leva a retomar o “caráter sintomático da inclusão” (VOLTOLINI et al, 2018), discutido na primeira parte deste capítulo e agora analisado sob outro aspecto:

Reconhecer que há um “outro” não significa reconhecer este outro efetivamente. Em outras palavras, não significa construir uma alteridade em que o lugar do Outro não seja o do medo e da ameaça ou o do exótico, inferior. Não significa conseguir realizar a exotopia de Bakhtin, em que o Eu, ao desdobrar o seu olhar para o lugar do Outro, aprende sobre si mesmo. A proposição de Bakhtin nos leva para algo que está em jogo quando nos defrontamos com o Outro, que é um **estranhamento que nos descentra**, que abala nosso lugar e que questiona a norma vigente, norma que está assentada em relações de poder e dominações simbólicas, mesmo quando, discursivamente, abraçamos a perspectiva da inclusão do diferente, do Outro (LAGO; NONATO; MARTINS, 2019, p. 62, grifo nosso).

Dessa maneira, a alteridade não nega o sentimento de estranhamento que nos afeta ou atenua as diferenças. Pelo contrário, se faz pela afirmação dessas enquanto parte do que significa “ser”. O Outro passa a ser reconhecido *pela* diferença, pois é aceita “a complexidade desta relação que nos descentra e transforma, portanto, que nos permite mudar, mas, ao fazer isso, também nos aterroriza, pois tem a potencialidade de solapar nossas certezas” (LAGO; NONATO; MARTINS, 2019, p. 55). No entanto, a possibilidade desse desenlace está

<sup>6</sup> Como a Filosofia, a Antropologia, a Linguística e a Psicanálise.

<sup>7</sup> É válido dizer que tal proposta também se limita à bibliografia disponível sobre o tema, por isso, não parte da pretensão de uma conceituação final. Pelo contrário, entende-se que a confluência entre essas duas perspectivas exige um estudo mais aprofundado, a qual poderá ser tema de uma futura pesquisa.



diretamente vinculada ao *encontro* - intermediado pela palavra - com o ‘diferente’. Logo, evocamos a questão verificada anteriormente sobre a necessidade de restituição da faculdade de intercambiar experiências no cenário educativo, principalmente, quando consideramos a assertiva benjaminiana de que é “*no ato de transmissão que a vivência ganha estatuto de experiência*” (KEHL, 2015, p. 162, grifo da autora). Ou seja, é na troca com o Outro pela palavra que “mora” a possibilidade de que “algo nos aconteça”.

Por este motivo, que ao falar da educação na perspectiva inclusiva, ressaltamos a premência de professores e acompanhantes escolares que sejam “sujeitos da experiência” na cena educativa, que sejam:

algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe **dá lugar**. [...] o sujeito da experiência é sobretudo **um espaço onde têm lugar os acontecimentos** (LARROSA, 2014, p. 25, grifo nosso).

Contudo, compreendemos a importância não apenas dos professores e acompanhantes escolares atuarem enquanto “um espaço onde têm lugar os acontecimentos” mas, sobretudo, que garantam a ampliação da relação que estabelecem com a criança/adolescente em situação de inclusão, para com toda a comunidade escolar (funcionários, colegas, famílias). Entendemos que é nesse percurso de criar narrativas coletivas que a Educomunicação pode beneficiar as práticas inclusivas, a partir de sua práxis que, por um lado, se atenta para o “diálogo em uma versão radical, calcado na escuta atenta e desarmada do outro (seja ele/a quem for)” (LAGO; NONATO; MARTINS, 2019, p. 63) e, por outro, objetiva ampliar os níveis de expressão e comunicação, qualificando as relações, a partir de propostas que visam o maior grau de interação que o educador for capaz de produzir. (SOARES, 2011). Em suma, a práxis educacional atua para ‘tornar comum’, servindo enquanto território de passagem, para ressignificação do que era, outrora, estranho.

### 3. O EDUCOMUNICADOR NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS: UMA EXPERIÊNCIA

FIGURA 1- MURAL DA ESCOLA



FONTE: Compilação da autora<sup>8</sup> (2020).

No fim do meu terceiro ano da graduação, estagiei no setor de práticas inclusivas de uma escola da rede privada, localizada em uma área nobre da cidade de São Paulo, que integra o projeto “Escolas Protagonistas” do Lugar de Vida. Minhas funções como estagiária eram: acompanhar alunos em situação de inclusão em sala de aula e ajudar a equipe pedagógica nas flexibilizações curriculares, a fim de minimizar as barreiras sócio-pedagógicas destes alunos. Trabalhei com turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental 1 e Educação Infantil. Atuei prioritariamente neste último devido a demanda que o segmento apresentava.

Em relação a esses alunos, antes da entrada do acompanhante escolar em sala de aula, as equipes de práticas inclusivas e pedagógica da escola fazem uma reunião para apresentar, em linhas gerais, o quadro diagnóstico da criança e, sobretudo, para que professores e coordenação compartilhem as dificuldades e barreiras observadas. Dessa forma, é possível delinear melhor os objetivos gerais do trabalho sócio-pedagógico e do acompanhamento junto àquela criança. Um dos casos que me foi apresentado e passei a acompanhar, foi o de Sofia<sup>9</sup>:

---

<sup>8</sup> Todas as imagens foram tiradas por Sofia.

<sup>9</sup> Nome fictício

### 3. 1 O CASO DE SOFIA

FIGURA 2 – EXPOSIÇÃO DE ARTES



FONTE: Compilação da autora (2020).

Sofia, 6 anos, foi diagnosticada com uma síndrome rara, que se manifesta por um quadro epiléptico. Sofreu inúmeros episódios convulsivos nos seus primeiros meses de vida e, como consequência, foi submetida a diversos procedimentos médicos, sendo o último responsável por amenizar as convulsões e melhorar seu quadro de saúde geral. Apesar das melhoras, Sofia ainda faz uso de algumas medicações, entre elas, anticonvulsivantes e o Canabidiol<sup>10</sup> e, fora da escola, é acompanhada por uma equipe de tratamento composta por neuropediatra, psicanalista e fonoaudiólogo. Também realiza sessões de equoterapia e fisioterapia por apresentar dificuldade com seu equilíbrio corporal.

Dos sinais de seu sofrimento psíquico e das barreiras enfrentadas para sua plena participação escolar, me foi apresentada a resistência de Sofia em aceitar as normas e regras necessárias para o convívio coletivo, aspecto intensificado por ter de recorrer à expressão corporal para se comunicar devido a sua linguagem oral ainda em desenvolvimento. Batia nos

---

<sup>10</sup> O canabidiol, ou CBD, é um dos princípios ativos da Cannabis Sativa e atua como uma substância canabinoide, que age em receptores do Sistema Nervoso Central (SCN) e imunológico. Pode ser usado como anticonvulsivante, anti-inflamatório, antitumorais e ansiolítico.

colegas com frequência, muitas vezes sem motivo aparente, gerando mal-estar no grupo e nas professoras, que tinham dúvidas sobre como atuar nesses momentos, sentindo-se incapazes de conseguir equilibrar as flexibilizações necessárias para a participação de Sofia e, ainda sim, manter a máxima escolar de que “a regra é para todos”.

Do ponto de vista pedagógico, Sofia estava distante do grupo, mas os pormenores pouco foram falados, revelando como esse mal-estar impossibilitava o olhar das professoras para Sofia enquanto *aluna* e não apenas como “A criança de inclusão”. Como ressalta Voltolini et al. (2018), esse é um aspecto recorrente quando se trata da inclusão escolar de alunos com entraves na constituição psíquica:

Já nos casos das crianças com questões mentais, o próprio lugar de aluno está pouco consolidado, seja porque eles mesmos muitas vezes não compreendem essa inscrição, seja porque, do lado dos profissionais, o comportamento deles está muito longe daquele mínimo que compõe a cena escolar (VOLTOLINI et al., 2018, p. 38).

Depois dessa reunião, fui apresentada às crianças da turma como uma terceira educadora, que atuaria em algumas aulas, ajudando as professoras na mediação de conflitos e na organização de brincadeiras. Logo nessa primeira entrada, Sofia se mostrou bastante disponível para se vincular. Sentou-se ao meu lado, apresentando orgulhosa os espaços da sala de aula. Nesse primeiro contato, o que mais me chamou a atenção foi seu encantamento pelo universo escolar, sua vontade genuína de ser vista como aluna e de pertencer àquele espaço e ao seu grupo. No entanto, também se destacava o fato de não saber lidar com aquele desejo, como queria tudo e todos e não tinha recursos para poder “se dizer”, recorria ao uso do corpo, puxando, apertando, gritando ou batendo.

Nesses momentos, em resposta à agressividade de Sofia, as crianças protestavam com um sonoro “*Para Sofia!*”, que ecoava na sala de aula, a todo momento, todos dias. Segundo Citelli (2006, p. 162), “as salas de aula estão integradas, sob diferentes maneiras, dinâmicas e extensões, num *ecossistema comunicativo*”. Ou seja, a sala de aula é um espaço que abriga experiências culturais, de produção de bens simbólicos, valores, formas de representação, conhecimentos e informações. Por isso, analisar quais os discursos que circulam nesse contexto, é essencial para compreender qual o lugar que “a criança em situação de inclusão” ocupa entre seus pares, porque “é justamente no material da palavra que se pode explicar, do melhor modo possível, as principais formas ideológicas da comunicação *sígnica*” (VOLOCHINOV, 2017 [1929], p. 98).

FIGURA 3 - EXPOSIÇÃO DE ARTES



FONTE: Compilação da autora (2020).

Nesse processo, foi possível observar que a frase era usada pelas crianças quando se sentiam de fato invadidos por Sofia, mas também “de costume”, sem motivação real que justificasse seu uso. Lembro-me de uma vez que um garotinho falou “*Para Sofia!*” e, ao olhar para trás, viu que quem o havia perturbado era outro colega e não Sofia, que estava sentada ao meu lado. Situações como essa revelaram como Sofia mobilizava aquele grupo, o qual manifestava o desejo de adestramento da colega, demonstrando que ela ocupava o lugar imaginário de ‘monstro’:

Ao tomar-se o aluno deficiente como besta-fera, há a desistência da palavra como operador, pois *não se fala com bicho* e, diante do abandono da palavra, o que resta são as medidas de contenção e isolamento: a doma, o adestramento, a jaula (VOLTOLINI et al., 2018, p. 193).

Voltolini et al. (2018) afirma que o mito do monstro é convocado quando o aluno com deficiência apresenta elementos como insaciedade alimentar, sons grotescos e - como no caso de Sofia - manifestações de agressividade. Esse processo, de *monstrificação da criança*, ocorre como parte daquilo que foi recalcado e que nos mobiliza as maiores forças contra sua aparição (VOLTOLINI et. al., 2018). Esse apontamento revela que independente da ‘vontade individual’

de se aproximar da criança, há algo na esfera do inconsciente que opera nessa relação, e que é sobressaltado por meio das falas que circulam no ambiente escolar.

Como ressalta o autor, “o risco de monstrificar o aluno é a impossibilidade de se esperar que algo de humano apareça” (VOLTOLINI et. al., 2018, p. 192). Ou seja, partindo da prerrogativa de que “*não se fala com bicho*”, interdita-se a possibilidade de intercambiar experiências com aquela criança e, também, que a mesma possa compreender as chaves de significação do mundo, por meio da linguagem. Isto é, a inviabilidade do encontro com aquela criança, necessariamente intermediado pela palavra, impossibilita que a mesma se reconheça enquanto sujeito na linguagem e aprenda, a partir disso, a manifestar seus desejos, relacionar-se com o outro e acessar o Mundo.

À vista disso, serão agora apresentadas três situações vividas com Sofia, que correspondem aos eixos da constituição subjetiva, que fazem parte da Metodologia do Estudo de Caso da Escola: o tempo da criança-sujeito (KUPFER; PATTO; VOLTOLINI, 2017) proposta pelo Lugar de Vida. É válido pontuar que esses eixos não almejam um diagnóstico fechado, pelo contrário, por visarem as incidências do sujeito ali presente, reconhecem sua capacidade de reinvenção a partir de estímulos internos e externos, e só fazem sentido inseridos num processo de constante reavaliação

Esta foi a metodologia escolhida por corromper o discurso recorrente de que as crianças com entraves estruturais na constituição psíquica ocupam o lugar do “não ser”. Segundo a concepção adotada, as estratégias inclusivas devem ser norteadas pelos comportamentos que sinalizam brechas pelas quais o sujeito pode emergir e o encontro possa acontecer. Os eixos propostos são: o brincar e a fantasia, o corpo e sua imagem, a fala e a posição da linguagem, as manifestações diante da norma e a posição frente a lei; e a função do semelhante. No entanto, para o escopo da presente pesquisa, trabalharemos apenas três eixos: o brincar, a posição da fala e a relação com os semelhantes.

FIGURA 4 - EXPOSIÇÃO DE ARTES



FONTE: Compilação da autora (2020).

### 3.1.1 “Quer assinar para ter mais pão de queijo?”

De acordo com Kupfer, Patto e Voltolini (2017), a fala de uma criança indica a entrada dela no campo da linguagem, ou seja, qual lugar que esse sujeito ocupa na relação com o Outro, por intermédio da linguagem. Recorrendo também à leitura de Volochinov (Círculo de Bakhtin), compreendemos que a consciência se ancora no material sógnico, entendido como uma imagem, palavra, gesto significante etc., que, por sua vez, é imprescindível para que o processo de comunicação – e, portanto, da relação com o mundo - aconteça:

A consciência se forma e se realiza no material sógnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em sua a sua lógica e as suas leis” (VOLOCHINOV, 2017 [1929], p. 98).

Dessa maneira, a observação das manifestações de linguagem da criança (fala, gestos, silêncios e recusas) oferece indícios do processo de leitura que a criança faz do mundo que a cerca e, dialeticamente, como isso interfere na forma como ela se apresenta para o mundo, a partir de sua relação com o Outro e possibilidade de “se dizer”. Já no caso das crianças com entraves estruturais na constituição psíquica, vemos que esse processo se dá de maneira distinta.



Segundo Kupfer, Patto e Voltolini (2017), as particularidades dessas crianças/adolescentes nesse campo, podem ser verificadas a partir de alguns sinais, tais como: linguagem incompreensível com tentativa de interlocução, pobreza expressiva, pobreza no vocabulário, fala traduzida pelo cuidador, repetição ecológica, linguagem incompreensível sem busca de interlocução, não forma frases (pobreza simbólica), entre outros. No caso de Sofia, a barreira para comunicação era observada, de antemão, em sua oralidade, que ainda estava em desenvolvimento. Ela “comia” o final das palavras, buscando a repetição de seu interlocutor para se certificar que tinha sido compreendida, o que atravancava o ato comunicativo. Além disso, fazia muitos relatos fora de contexto, por exemplo, nas rodas diárias com o grupo, sempre repetia a mesma informação sobre sua rotina pessoal e acompanhava pouco os assuntos que surgiam dessa troca coletiva. Apesar do desejo de ser ouvida, também não sustentava diálogos, tinha pouca disposição de escuta e quase não havia turno de fala, demonstrando, constantemente, esquivas em relação à demanda do outro.

De maneira geral, podemos entender que os recursos de Sofia para atingir um lugar de enunciação eram escassos. Isto é, manifestar seus desejos e reconhecer a demanda do Outro, por intermédio da palavra, se colocavam enquanto um desafio. Como não havia negociação, “cortava caminho” recorrendo à expressão corporal:

Não tendo a palavra, ou tendo somente o gesto, caíra nas rivalidades, no corpo a corpo, na luta à morte, já que se trata de “ou eu ou outro” quando não existe a intervenção da palavra terceira, da mediação da linguagem (KUPFER; PATTO; VOLTOLINI, 2017, p.45).

Dessa maneira, nossa atuação ia no sentido de ajudá-la a “chegar” no outro e compartilhar pequenos relatos de experiências pessoais, sem se esquecer de contextualizar a situação para seu interlocutor, além de incentivá-la a participar de brincadeiras e projetos que envolvessem a linguagem oral e escrita. Nesse processo, parte fundamental do trabalho junto à Sofia era lançar-lhe perguntas que a ajudassem a conhecer novos recursos para manifestar seus desejos e se relacionar. Por exemplo, inicialmente, quando queria brincar com alguém, ela chegava de maneira atabalhoada, invadia o lugar do outro e, muitas vezes, o empurrava ou batia, gerando uma justificada recusa por parte do colega. Nesses momentos, impactada por essa interdição, Sofia demonstrava-se chateada, fazia bico ou batia ainda mais. Começamos, então, a fazer-lhe perguntas como: “*Sofia, você quer brincar com ela/ele?*”, “*Porque você não pergunta se ela/ele quer brincar com você?*” ou “*porque você não diz pra ela/ele que quer participar da brincadeira?*”.



Além disso, sempre que oportuno, começamos a aproveitar de seus interesses e características, a fim de ajudá-la a ocupar um outro lugar no grupo. Assim, parte do trabalho de acompanhamento era possibilitar espaços para que professoras e colegas de turma, assim como nós (equipe de práticas inclusivas), pudessem reconhecer toda irreverência e criatividade daquela menina que tinha uma vontade avassaladora em estar e ser parte da escola. Com esse intuito e atenta aos interesses de Sofia que podiam mobilizar o grupo, avistei sua paixão (assim como de muitas crianças) por pão de queijo.

Como o lanche era disponibilizado pela escola, Sofia me fazia a mesma pergunta: “*Hoje vai ter pão de queijo?*”, praticamente todos os dias. Comecei a notar que aquela indagação que sempre se repetia, surtia dois efeitos diferentes na sala de aula. Algumas crianças se divertiam, achavam graça e brincavam comentando o quanto Sofia gostava de pão de queijo, outras irritavam-se, perguntando o porquê dela sempre fazer a mesma pergunta sabendo que teria que esperar a hora do lanche para saber a resposta. Um dia, quando a pergunta veio novamente à tona, me indignei pelo fato de sempre responder que não sabia se teria pão de queijo. Pensei que seria razoável saber os dias em que esse lanche seria oferecido, inclusive porque saber a resposta poderia acalmá-la de alguma forma, já que, muitas vezes, ela demonstrava agitação antes da hora de comer. Então, sugeri para Sofia que escrevêssemos um bilhete para a responsável pelo lanche, perguntando quais dias com certeza teria pão de queijo na escola. Começamos a escrita do bilhete: ela como idealizadora da pergunta, e eu de escriba, orientando-lhe também na forma discursiva do bilhete.

Finalizamos e entregamos a mensagem para a funcionária que distribuía os lanches, para que ela pudesse entregá-la para o responsável pela organização do cardápio. Depois de alguns dias, a resposta obtida foi bastante incipiente, o que gerou um sentimento de frustração nela e também em mim. Sugeri, então, que ela fosse perguntar à funcionária, afinal, o que era preciso fazer para que sua questão fosse solucionada. Num tom de brincadeira, ela nos respondeu que o “jeito” era fazer um abaixo-assinado. Então, explicamos para Sofia que aquele método de reivindicação consistia em recolher assinaturas dos colegas para demonstrar que a vontade pelo pão de queijo era partilhada por outras crianças. Assim, surgiu o pequeno projeto de construção de um abaixo-assinado, organizado pela Sofia, para conquistar pão de queijo todos os dias da semana. Evidentemente, a reivindicação era inalcançável em termos práticos, no entanto, avaliei a importância da vontade idealizada de Sofia ser expressa “à sua maneira”.

Contamos a ideia para as professoras, que logo viram uma boa oportunidade de trabalhar a escrita, não só com a Sofia, mas também com outros alunos. A cada dia, avançávamos em nossa missão: num primeiro momento, na hora do lanche, Sofia se colocou

em frente à turma e perguntou quem mais queria que tivesse pão de queijo mais vezes por semana. A resposta favorável foi quase unânime e mais duas crianças se animaram em ajudá-la na organização da tarefa. Em outro momento, redigimos uma proposta de texto para o abaixo-assinado. A estratégia foi a mesma do bilhete, como escriba, mediei a construção do tipo discursivo ao qual recorreremos a partir de algumas perguntas como: “*O que vocês querem?*”, “*Porquê?*” e “*Qual importância do pão de queijo pra turma?*”.

Sofia e os dois colegas respondiam às perguntas, discutindo entre si para chegarem numa síntese. No primeiro momento, Sofia queria falar só, demonstrando agressividade ora quando era contrariada, ora quando tinha que ouvir a sugestão do outro. No entanto, a partir da minha intervenção, foi compreendendo que daquela maneira as duas outras crianças desistiriam de participar e, com isso, o abaixo-assinado perderia força (“*É melhor um abaixo-assinado com 28 assinaturas ou 26?*”). Chegou-se, então, na reivindicação de que os alunos da Educação Infantil queriam um dia fixo para ter pão de queijo no lanche porque “era muito gostoso e agradava todos da turma”.

Planejamos um dia específico para recolher as assinaturas dos colegas da classe. Pensando no processo de alfabetização, esse foi um momento importante para trabalhar os nomes dos colegas com Sofia, a partir da leitura da lista de alunos da sala. Além disso, também aproveitamos para que ela pudesse relacionar o nome à criança, já que por vezes Sofia confundia ou não se referia aos colegas pelo nome, chamando-lhes “*amigo*” ou “*amiga*”. Para esse momento de finalização do projeto, as professoras organizaram, além do “canto do abaixo-assinado”, localizado na lousa, “cantos diversificados”. Algumas crianças optaram por propostas de artes, outras aproveitaram para brincar no gramado e outras se envolveram no projeto de Sofia.

Nome a nome, Sofia lia, com a minha ajuda e dos outros dois colegas, a lista e ia procurar a criança, retomando também a proposta do abaixo-assinado e perguntando: “*Quer assinar para ter pão de queijo toda semana?*”. Além da responsável pelo lanche, receberam de Sofia uma cópia do abaixo-assinado a coordenadora e outra a orientadora que, apesar de já saberem do projeto, estavam ali cumprindo o papel “da ordem”. É interessante lembrar que essa entrega também ajudou Sofia a “chegar no Outro”, isso porque teve que se atentar às orientações sobre como chegar na sala “das chefes”: bater na porta, pedir licença, explicar o que era o abaixo-assinado e entregá-lo.

Uma semana depois, a nutricionista da escola fez uma visita à sala: disse que havia recebido o abaixo-assinado organizado pela turma e informou que, a partir daquele dia, todas as sextas-feiras teriam pão de queijo no cardápio da Educação Infantil. Todos ficaram eufóricos,

recebendo a notícia como uma grande conquista da sala e parabenizando Sofia pela iniciativa. A partir daquele momento, foi notável a mudança do lugar que Sofia ocupava no grupo. De “agressiva”, passou a ser vista como engenhosa e destemida. Sua persistência, muitas vezes exaustiva, foi responsável por transformar positivamente a experiência daquela turma na Educação Infantil. Nesse dia, a hora do recreio foi marcada - para professores e alunos de outras salas - pela grande novidade do pão de queijo quentinho que, agora, teríamos todas as sextas-feiras!

### 3.1.2 “Sofia, posso brincar com você?”

Em *Além do princípio de prazer*, Freud (1976) elabora sobre o brincar enquanto atividade que permite a criança enunciar suas próprias experiências, deixando o lugar de “passividade” da relação *adulto -> criança* para tornar-se “dona de sua própria história”. A partir da observação de uma cena que presenciou com uma criança pequena, Freud identificou como a brincadeira possui dois mecanismos constitutivos e complementares: o desejo de repetição e de retorno. A cena, conhecida como *Fort-da*, trata de um menino de um ano e meio de idade, que repetia dois movimentos com seu carretel de madeira: arremessava-o sobre a borda de sua cama encortinada, fazendo o carretel desaparecer e proferindo um expressivo: “o-o-ó”, depois, quando o brinquedo retornava, saudava feliz: “da”.

Além do próprio jogo de fazer desaparecer e retornar, Freud também associou esses movimentos com a verbalização da criança “o-o-ó” e “da”, expressões que se referiam às palavras em alemão *fort* (ir, partir) e “ali”, respectivamente. Como evidencia Kupfer, Patto e Voltolini (2017), esse jogo de aparecimento e desaparecimento simbolizava a ausência materna, materializada na palavra e no objeto. Por isso, a autora ressalta que, para a criança, o brincar representa uma atividade essencial no processo de elaboração de significações em relação ao mundo e ao Outro. No texto *Brinquedo e brincadeira - Observações sobre uma obra monumental*, Walter Benjamin (1994 [1928]) também assinala que esse impulso - revelado no jogo de desaparecer e retornar - é característico de toda experiência profunda, que “deseja, insaciavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno, restauração de uma situação original, que foi seu ponto de partida” (BENJAMIN, 1994, p. 253)

Nesse sentido, compreendemos que o brincar, para a criança, além de uma ferramenta importante de construção do psiquismo, é também, atividade pela qual possibilita situações de experiência à criança, a partir da criação de uma narrativa própria. Dessa maneira, os traços do brincar de uma criança podem revelar alguns limites e interditos. São indicativos de uma

crianças com entraves estruturais na constituição psíquica: ausência de enredo, angústias ou medos durante o brincar, recusa, manipulação mecânica dos brinquedos, ausência de faz de conta, dificuldade em diferenciar fantasia da realidade, movimentos repetitivos, ou ainda, presença da violência ao brincar, inconstância, passividade e pobreza simbólica (KUPFER; PATTO; VOLTOLINI, 2017).

No caso de Sofia, além de lhe faltarem recursos para se inserir nas brincadeiras propostas pelas outras crianças, como relatado no eixo da fala, também não sustentava enredos mais complexos e variados, restringindo suas brincadeiras simbólicas apenas ao universo do ‘cuidar’ (médico/enfermeira, mãe/filha). Além disso, em propostas coletivas sua permanência era inconstante, por vezes saía ou zangava-se, batendo ou empurrando. Também tinha a tendência de monopolizar apenas uma criança, variando pouco suas formações. Por isso, em relação ao *brincar*, as metas estabelecidas buscavam incentivar Sofia a participar da brincadeira com outras crianças; variar suas formações na hora de brincar; sustentar por mais tempo uma mesma brincadeira e respeitar o enredo proposto pelo grupo ou por um outro.

Na mediação junto a essas crianças na hora da brincadeira, compreendemos a necessidade em recorrer, na própria mediação, ao jogo de saída e retorno. Ou seja, era preciso brincar e estar presente, mas não o tempo todo. Drummond, Chusyd e Francisco (2020, p. 105), ao falar sobre a função do semelhante, propõe a ideia de um “recolhimento-relativo” por parte do adulto, no acompanhamento junto a essas crianças:

Sabemos que tal posição - entre a ausência e a presença - é importante de ser sustentada quando estamos ao lado de crianças e adolescentes com entraves na constituição psíquica, uma vez que o outro é, geralmente, sentido como ameaçador (porque pode invadir ou perseguir).

Nesse sentido, pensando no eixo do brincar, acreditamos que o “recolhimento-relativo” por parte do adulto também precisa acontecer. Isso porque, na maioria das vezes, no caso dessas crianças, o encontro pela brincadeira acontece, num primeiro momento, apenas com o adulto. No entanto, ressaltamos a importância desse jogo acontecer, necessariamente, com o objetivo de coletivizar a brincadeira com as outras crianças. Isso pois, a mediação do adulto deve emprestar seus recursos simbólicos, embarcar no faz de conta e ajudar nesse brincar, mas não tornar sua presença imprescindível.

Um dia, na sala de Sofia, as professoras propuseram uma brincadeira com caixas de papelão que estavam dispostas na área externa. A brincadeira foi pensada como finalização de uma sequência pedagógica que começou com a exibição do vídeo “As aventuras de um menino

e sua caixa de papelão”, disponível no Youtube<sup>11</sup>, e realizou a leitura de um livro sobre a mesma temática. Por isso, a proposta de serem usadas apenas caixas de papelão para o jogo da brincadeira, estava bem clara para todos do grupo. No entanto, como Sofia apresentava dificuldade em sustentar enredos mais complexos e chegar em brincadeiras mais coletivas, a proposta era bastante desafiadora para ela. Para começar, quando as professoras liberaram a área externa, todas as crianças saíram correndo, em busca de garantir as maiores e melhores caixas, Sofia - que tinha uma lentidão no caminhar, além da questão do equilíbrio - demorou um tempo maior para levantar-se da roda, ir até a área externa e se situar em relação à proposta e aos objetos disponíveis.

Seu primeiro movimento foi caminhar até o grupo das meninas, que brincavam de casinha com as caixas. Chegou de um jeito invasivo, derrubando as caixas empilhadas e atropelando algumas que estavam sentadas no chão. As meninas se chatearam, dizendo que Sofia não podia chegar daquele jeito e que, infelizmente, a brincadeira já tinha muita gente. Além disso, ela não tinha nenhuma caixa, “como teria sua casinha?”. De fato, Sofia não tinha nenhuma caixa, ao chegar no espaço, não quis pegar o objeto elementar da brincadeira, apesar dos avisos, meus e das professoras. Com essa deixa, propus novamente à Sofia que procurássemos alguma caixa para ela. Não foi difícil de escolher porque só tinha sobrado uma: pequena e baixinha.

Munida de sua caixa, Sofia fez uma nova tentativa de entrar numa brincadeira, mais energética, que um outro grupo estava fazendo. Corriam, pulavam, faziam de suas caixas aviões e escudos. Sofia brincou um pouco e logo se cansou. Sem conseguir explicar seu cansaço, começou a bater e empurrar qualquer um que se aproximava. Propus que fizéssemos uma pausa na grama e, depois de alguns minutos, sugeri que nos aproximássemos novamente de algum dos pequenos grupos para que ela tentasse brincar mais uma vez. Como era final do dia e havia um misto de cansaço e chateação pelas negativas dos colegas, ela não quis. Fiquei preocupada do período acabar sem que ela tivesse participado de nenhuma brincadeira junto ao grupo, então, disse que ela poderia ir de táxi, indicando a caixa de papelão e a convidando para entrar no “carro”.

Sofia se animou e entrou na caixa, já apontando em direção ao pequeno grupo de meninas. Fui atrás, empurrando a pequena caixa de papelão. Paramos e as crianças se divertiram, aproveitando daquele feito para compor a brincadeira de casinha, falando que estávamos na garagem de suas casas. Mas, apesar da acolhida, Sofia não quis continuar a

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=S7SzabLDS0Q>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

brincadeira com aquele grupo, preferiu “ir de táxi” até um outro, que também demonstrou curiosidade. Ela quis seguir adiante, mas eu já estava cansada de empurrá-la e brinquei dizendo que o “táxi” precisava parar na oficina. Assim, surgiu a brecha para brincarmos de oficina mecânica, sendo a caixa de papelão o carro e a nossa imaginação, as ferramentas.

Ainda quando estávamos “arrumando o carro”, uma menina da sala, que estava na brincadeira de casinha, se aproximou e disse: “*Sofia, posso brincar com você?*”, a quem respondeu prontamente: “*Sim, a gente pode consertar o seu carro*”. Mais um pouco de tempo e chegou outro colega, que estava no outro grupo: “*Posso brincar com vocês?*”. Naquele momento, quando a brincadeira estava constituída *entre as crianças*, com todas envolvidas e desempenhando alguma função (de cliente, mecânico ou ajudante), compreendi que já não era necessário estar ali e, aos poucos, fui me retirando. Só voltei a me aproximar para avisá-los que a hora da saída estava próxima e que teríamos que guardar as caixas. Os três, como que ensaiados, responderam com um sonoro: “*Aaaaahhh!*”. Queriam brincar mais.

### 3.1.3 “A Sofia vai na mesma fono que eu!”

Kupfer (2010), ao pensar o trabalho terapêutico com grupo heterogêneo de crianças no Lugar de Vida, propõe a pergunta *O que uma criança pode fazer pela outra?*, nos convidando a refletir sobre os efeitos da diversidade para a constituição psíquica. Em *Psicologia das massas e análise do eu*, Freud (1921) elabora sobre a importância das relações fraternas para o sujeito que, devido à impossibilidade de exclusão de um semelhante, desloca-se para uma relação baseada na identificação, surgindo assim o sentimento de cooperação entre irmãos.

Considerando as crianças com entraves estruturais em sua constituição psíquica, esse sentimento de cooperação, que surge do encontro entre pares, não ocorre de maneira espontânea. Isso porque, como visto na primeira parte desta pesquisa, a entrada dessas crianças em sala de aula, pelo menos num primeiro momento, provoca o sentimento de estranhamento, que pode ser entendido a partir do conceito de “espelho perturbador”, proposto por Fédida (1984 apud ANDRADE; SOLÉRA, 2006, p. 86):

Como um “espelho perturbador”, diz o autor, a imagem do deficiente nos devolve a imagem de nossa experiência pessoal primitiva de corpo fragmentado, experiência esta “excluída” da imagem especular com a qual uma primeira formação do eu, representante do sujeito do inconsciente (S) em seu eixo a` \_\_a, se identifica.

Não aprofundaremos a ideia proposta pelo eixo a' \_\_\_\_a, basta-nos saber que este representa a divisão do eu para Lacan. A partir disso, entendemos que o encontro com a imagem do deficiente causa o sentimento de estranhamento porque nos refere a algo familiar que foi recalçado da experiência vivida de um corpo fragmentado, sem delimitação do Eu e do mundo externo (ANDRADE; SOLÉRA, 2006). Assim, compreende-se o motivo pelo qual o processo de identificação para com essas crianças não ocorre de maneira espontânea, fazendo-se necessária a atuação de um adulto que considere esse aspecto para o processo de inclusão dessas crianças, “planejando situações de interação, com intencionalidade” (DRUMMOND; CHUSYD; FRANCISCO, 2020, p. 105).

A leitura de Kupfer, Patto e Voltolini (2017)<sup>12</sup> e Drummond, Chusyd e Francisco (2020) evidencia a função do semelhante nos diferentes aspectos do processo de inclusão escolar de uma criança. A primeira contribuição seria o efeito que a fala de uma criança pode fazer pela outra, já que a intervenção de um semelhante pode ressoar de maneira menos ameaçadora que a de um adulto. A segunda, estaria diretamente ligada ao princípio orientador das práticas inclusivas, que diz: “a inclusão de uma criança garante a inclusão de todas” (KUPFER; PATTO; VOLTOLINI, 2017). Isso porque, observamos que muitas das flexibilizações pensadas, num primeiro momento, para os alunos em situação de inclusão, beneficiam também outras crianças. E a terceira, a que apresenta-se de maneira mais contundente na situação narrada a seguir, trata do deslocamento do sentimento de estranhamento para o de aproximação e identificação *pela diferença*, responsável por “humanizar” aquele até então visto como “estranho”.

Para este último, é imprescindível que as falas que circulam em relação ao aluno em situação de inclusão sejam acolhidas pelos adultos. Nesse sentido, Drummond, Chusyd e Francisco (2020, p. 106, grifo nosso) apontam que:

Às vezes, em nome de uma pretensa militância, e por causa de nossas próprias resistências, sem querer, calamos os alunos (“*Isso não pode ser dito! Você não pode se incomodar com a diferença!*”). Com esse estancamento do dizer, retiramos de cena afetos que normalmente permeiam as relações e perdemos a oportunidade de trabalhá-los. Interrompemos o processo que vai da hostilidade, do estranhamento, ao sentimento do coletivo, que **não ocorre sem o diálogo**, sem a possibilidade de elaboração dos afetos.

Como exposto anteriormente, Sofia tinha a tendência de chegar em seus semelhantes de maneira agressiva. Isso acontecia com as crianças de sua sala e de outros grupos,

---

<sup>12</sup> PINTO, F.: *O que uma criança pode fazer por outra na escola?*. In: KUPFER, PATTO, VOLTOLINI, (orgs.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras**: acolhendo o aluno-sujeito, 2017, p. 109-118.

principalmente, no recreio. Havia uma sala em especial, em que o aborrecimento das crianças com Sofia começou a preocupar as professoras pois, por diversas vezes, presenciaram situações de explícito rechaço à sua presença. Ficavam bastante agressivas ou fugiam quando ela se aproximava. Por isso, a professora da sala me convidou para conversar com seu grupo. Combinamos então, que algum dia daquela semana, eu participaria da roda diária de conversa com as crianças.

Cheguei, sentei no chão junto à roda, disse meu nome e comecei a conversa perguntando se eles sabiam o que eu fazia na escola. Meu interesse, nesse momento, era investigar a leitura que elas tinham da figura que, apesar de ajudar todas as crianças, estava sempre ao lado daqueles alunos “mais estranhos”. A princípio, as respostas eram bem amplas, “*Você é professora!*”, mas, aos poucos, foram aparecendo as marcas do acompanhamento escolar, “*Não, ela é professora só da Sofia e da Laura*” (Laura é uma criança não verbal que também era acompanhada por mim).

Expliquei que eu era professora da escola, que apoiava todas as crianças que precisavam, mas que, como eu era muito boa para organizar brincadeiras e ajudar a resolver conflitos, entrava apenas em algumas salas, como a da Sofia e a da Laura. A partir daí, talvez porque havia uma certa “legitimação” derivada desse “conhecer bem” as “crianças-problemas”, foram surgindo muitas reclamações em relação a atitudes de ambas. Foram descritos momentos em que se sentiram chateadas, invadidas ou injustiçadas. Com o cuidado de “não calar” ninguém, eu e a professora legitimamos o desconforto de todos, acolhendo aquelas queixas.

Depois de ouvir todos que queriam falar, comecei a explicar que Sofia e Laura ainda precisavam de ajuda para falar e que, muitas vezes, a forma delas se comunicarem era se aproximando fisicamente. Contei que a Laura, por exemplo, gostava muito de mim, mas várias vezes chegava a me apertar ou morder como forma de demonstrar seu afeto e que, nesses momentos, precisava explicar-lhe que aquele jeito não era confortável para o outro. Nessa hora, um garoto grande e forte disse: “*Eu entendo a Laura. Eu gosto tanto da minha mãe que às vezes eu abraço ela com tanta força que ela reclama que está machucando*”.

Também expliquei as dificuldades de fala da Sofia, que muitas vezes, precisava de ajuda para comunicar o que desejava. Nesse momento, uma menina, das mais tímidas e que quase não se colocava no grupo, disse: “*É... ela vai na mesma fono que eu!*”. E outra criança perguntou: “*O que é fono?*”, ela respondeu de prontidão: “*É tipo uma professora que ensina as crianças a falar melhor... Eu ainda estou aprendendo também*”. Depois da conversa, ao longo dos dias, foi possível observar uma mudança significativa na postura das crianças daquele grupo frente à Sofia e à Laura.



Acredito que este retrato demonstra como criar espaços para que as crianças falem de seus desconfortos e até questionem as atitudes “estranhas” de alguns alunos, abre brechas para que as crianças possam falar de si mesmas e, assim, deslocar o sentimento de estranhamento para o de reconhecimento *pela diferença*.

#### **4. INTERSECÇÕES ENTRE A EDUCOMUNICAÇÃO E A PSICANÁLISE, CAMINHOS TRANSFORMADORES**

Neste último capítulo, pretendemos equacionar os elementos teóricos apresentados no primeiro capítulo à luz das situações narradas no capítulo anterior. Por isso, acreditamos ser oportuno recapitular, de maneira sintética, os principais pontos abordados no eixo teórico desta pesquisa, relacionando-os com a experiência vivida junto à Sofia.

Percorremos o tema do ‘mal-estar’ presente no cenário educativo atual a partir de duas leituras. A da Psicanálise, que o designa como parte do *caráter sintomático da inclusão*, e consequência do “abismo” entre A criança estudada nos livros e as crianças encontradas na escola (VOLTOLINI et al., 2018). Além desta leitura, destacamos a da Educomunicação, que aponta para o (também) abismo existente entre a realidade escolar e as necessidades educativas para o nosso mundo, engendradas a partir das transformações sociais decorrentes dos avanços tecnológicos e da disseminação dos *media*. Ou seja, em que pese as diferenças sobre os indícios desse mal-estar, ambos os campos salientam o descompasso existente no cenário educativo atual e, mais do que isso, se realizam nas escolas justamente pela necessidade de um “olhar oxigenado” para as práticas que ali se realizam.

Dessa maneira, podemos avançar para outra intersecção entre esses dois campos, também abordado na presente pesquisa: a recusa em solucionar esses desencontros com “fórmulas prontas”, saída muitas vezes desejada pela maioria daqueles que compõem a comunidade escolar. Por entender que parte da “raiz do problema” está justamente nesse desejo, buscamos desenvolver as ideias propostas por Walter Benjamin no esforço de elaborar sobre o caráter *imediatista* da vida moderna em relação à pobreza de experiência no nosso tempo. Acreditamos que os agentes escolares “paralisam” ao se depararem com uma questão que exige transformações no marco de um *processo* - como no caso da inclusão de pessoas com deficiência, sobretudo, aquelas que apresentam entraves estruturais na constituição psíquica -, porque 1) em nossa sociedade, somos interditados a vislumbrar a possibilidade de mudança e 2) cada vez mais, o ofício do professor está subjugado à lógica tecnicista e ideologicamente neoliberal.

Sob essa perspectiva, é preciso considerar ainda que estamos imersos numa cultura altamente voltada para o 'indivíduo esquecido do sujeito', aprofundado pelo neoliberalismo exacerbado do século XXI. Como consequência dessa alienação, somos levados a acreditar que estamos sozinhos em qualquer tarefa de longo prazo, acentuando a sensação de impossibilidade para tal. No entanto, é justamente nesse flagra que se revela a necessidade de reconstituição da faculdade de intercambiar experiências no espaço escolar. Isso porque, como Benjamin nos ensina, qualquer transformação está atrelada necessariamente ao coletivo, pois é na experiência com o Outro que encontramos a possibilidade de modificação do psiquismo e, conseqüentemente, que “o que nos acontece” reverbera para além de nós mesmos, a partir do ato de *transmissão*.

Nesse sentido, consideramos como aspecto central da pesquisa, o tema da função da linguagem para viabilidade desse *processo*. Assumindo enquanto complementares as perspectivas da Psicanálise, em sua vertente lacaniana, e bakhtiniana, incorporada pela Educomunicação, apontamos para a necessidade de revisão das relações de comunicação na comunidade escolar. Para, de um lado, viabilizar o encontro com o(s) Outro(s) e, por outro, resgatar o compromisso da educação de possibilitar que a criança “acesse o mundo”, a partir de sua inscrição no campo da palavra. Esse enfrentamento nos parece inexorável, sobretudo para a inclusão de alunos com entraves na constituição psíquica. Além de serem crianças/adolescentes que requerem um “banho” de linguagem, para que, de maneira dialética, alcancem a possibilidade de usufruir um lugar próprio de enunciação e possam ser reconhecidos para além de suas deficiências; também exigem uma transformação do olhar para o processo de escolarização por subverterem a lógica produtivista impressa na cena educativa atual.

Acreditamos que as três situações narradas no capítulo anterior dialogam com essas questões, demonstrando como favorecer práticas que beneficiem a linguagem, bem como a coletivização dos discursos que circulam na escola, podem auxiliar na ressignificação do lugar que estes alunos ocupam na cena educativa. Por exemplo, em “*Quer assinar para ter mais pão de queijo?*”, demonstramos como dar espaço e notoriedade para um interesse da criança, é um importante artifício para envolvê-la em projetos pedagógicos, neste caso, com foco nas práticas de linguagem oral e escrita. Além disso, como a potencialidade de um projeto de inclusão está intrinsecamente ligada à multiplicidade de pessoas afetadas, sendo a pergunta norteadora de cada etapa da proposta justamente essa: “Como envolver mais pessoas nesse abaixo-assinado?”, ou melhor, “como fazer com que mais pessoas tenham acesso à determinação de Sofia?”. Não à toa, era cada vez mais notável, com o avanço do projeto, a vontade, ou pelo menos curiosidade, dos agentes escolares e colegas de se aproximar daquela criança que, outrora, “só

batia”. Ou seja, em linhas gerais, entendemos que a situação ajudou a ressignificar o lugar de Sofia frente ao grupo e a comunidade escolar.

Da mesma maneira, isso ocorre em “*Sofia, posso brincar com você?*”, cena em que outras crianças reconhecerem Sofia como “uma delas” e dividem um momento prazeroso com ela. Para tanto, não só a acompanhante embarcou na brincadeira, servindo enquanto “território de passagem”, como utilizou daquele contexto para apresentar recursos narrativos à Sofia, para que ela pudesse, posteriormente, sustentar o jogo simbólico sem a mediação de um adulto. Além disso, é válido ressaltar que a brincadeira citada poderia ter ficado apenas entre as duas (criança e acompanhante), no entanto, decorre da atuação do educador no espaço escolar visar “o maior grau de interação que for capaz de produzir”. Assim, a proposta só poderia alcançar seu potencial máximo, quando outras crianças se motivassem a também entrar na brincadeira e a acompanhante só “descansou” quando conseguiu alcançar esse objetivo.

Já a situação de “*A Sofia vai na mesma fono que eu!*” revela, na opinião desse trabalho, a demonstração mais tangível do papel da práxis educacional no reconhecimento do Outro pela diferença. Tal identificação tornou-se possível apenas a partir da atenta condução do educador na direção do diálogo em sua versão radical e calcado na escuta (LAGO; NONATO; MARTINS, 2019). Isto é, de uma atuação que priorizou o acolhimento do ‘estranhamento’ em detrimento do julgamento. Pelo contrário, se utiliza desse sentimento como combustível na circulação de discursos, deslocando-os para o entendimento da diferença enquanto “lugar comum”, por ser parte constitutiva de todos nós. Logo, auxilia não só na inclusão de alunos com entraves estruturais na constituição psíquica, mas na revisão da relação com o Outro.

Por fim, acreditamos que todas as situações narradas anteriormente demonstram que a atuação do educador-acompanhante beneficia as práticas inclusivas, à medida que busca educar para “tornar comum” a diversidade, a partir do tecer de narrativas coletivas, ressignificando o que era, outrora, estranho.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.  
Que vou ser quando crescer?  
Sou obrigado a? Posso escolher?  
Não dá para entender. Não vou ser.  
Vou crescer assim mesmo.  
Sem ser. Esquecer  
(DRUMMOND, 2006, p. 22)

Para finalizar esta pesquisa, que qualifico como um “raio-x” da minha trajetória profissional como acompanhante escolar de crianças e adolescentes em situação de inclusão, recorro novamente ao poeta Carlos Drummond de Andrade. Isso porque, no des(encontro) entre a Educomunicação e a atuação inesperada junto a esse alunos, decidi “crescer assim mesmo, sem ser”, apesar das inúmeras inquietações e questionamentos sobre meu lugar nas práticas inclusivas. No “esquecer”, vi a oportunidade de alguma forma preencher, a partir das relações com a Psicanálise e as ideias propostas por Walter Benjamin, as lacunas sentidas no curso. Realizei esse trabalho com o objetivo de registrar minha experiência junto à Sofia; compreender as relações entre os campos da Psicanálise e Educomunicação e, por fim, investigar as contribuições do campo no qual me formo para educação na perspectiva inclusiva, não com a pretensão de uma conceituação final, mas sim para contribuir com esse debate.

Hoje, compreendo com um pouco mais de clareza que a insistente pergunta sobre “o que é Educomunicação?” foi o que permitiu que eu me aventurasse neste caminho tão desconhecido, justamente por autorizar o educador “ser sem ser”. Compreendendo que é nas relações que a Educomunicação se materializa, acredito que mergulhar no desconhecido só pode acontecer quando há confiança na potência do encontro coletivo. Em nossa *práxis*, ansiamos pela máxima interação entre *todos* os membros da comunidade escolar e, por isso, finalizo essa pesquisa confiante de que podemos (e devemos) atuar em benefício das práticas inclusivas.

Nesse percurso, faz-se necessário compreender a função constitutiva da linguagem para o sujeito e, portanto, seu papel imprescindível para a retomada do “ser” na cena educativa. Assim como sua importância para localizar os discursos que circulam na escola, tidos como “matéria-prima” na construção de narrativas coletivas. Por tudo isso, destaco, para concluir, que esse caminho não se faz com “fórmulas prontas”, porque é na imprevisibilidade que mora a possibilidade de des(encontro) com o Outro.

FIGURA 5 - RETRATO



FONTE: Compilação da autora

FIGURA 6 - RETRATO



FONTE: Compilação da autora

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. Verbo Ser. In: FERRAZ, Eucanaã (org.). **A lua foi ao cinema** – e outros poemas. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ANDRADE, Maria; SÓLERA, Márcia. **A deficiência como um “espelho perturbador”**: uma contribuição psicanalítica à questão da inclusão de pessoas com deficiência. *Mudanças – Psicologia da Saúde*, vol. 14, número 1, p. 85-93. São Paulo, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 7ª edição: São Paulo, Brasiliense, 1994.

BERNARDINO, L; LAVRADOR, M; BECHARA, L. Quem são as crianças com Entraves Estruturais na constituição psíquica - EE? In: PESARO, M.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. (orgs). **Práticas inclusivas II**: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito, 2020. p. 15-33.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 248, 23 nov. 1996. Seção 1, p.1. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 set. 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em: 14 mar. 2021

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CNE/CEB). Resolução nº2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_b.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2021.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: A linguagem em movimento**. 3ª edição. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

CITELLI, Adilson. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

DRUMMOND, R; CHUSYD, S; FRANCISCO, V. Muito além da cooperação: a função do semelhante nas práticas cotidianas do Colégio Santa Cruz. In: PESARO, M.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. (orgs). **Práticas inclusivas II**: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito, 2020. p. 103-114.

DUNKER, Christian. Tudo o que é sólido desmancha no ar? A liquidez da modernidade como patologia social. In: VOLTOLINI, R. (org.). **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014. p. 85-94.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do Eu (1921). In: \_\_\_\_\_. **Cultura, Sociedade, Religião: O mal-estar na cultura e outros escritos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 137-233.

FREUD, Sigmund. Além do Princípio de Prazer (1976). In: \_\_\_\_\_. **Livro XVIII: Obras Psicológicas de Sigmund Freud**. Disponível em: <https://taperto.files.wordpress.com/2012/06/sigmund-freud-alc3a9m-do-princc3adpio-do-prazer.pdf>. Acesso em: 05 de novembro de 2020.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2015.

KUPFER, Maria Cristina. O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 35, n. 1, p. 265-281, 2010.

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

LACAN, J. O seminário livro 17: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. (Trabalho original publicado em 1969-1970)

LAGO, C.; NONATO, C.; MARTINS, F. A alteridade na Educomunicação: estudos de gênero, interseccionalidade e performance. **Comunicação & Educação**, vol. 24, n. 2, p. 54-65. São Paulo, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 15, p.1-7, 2004.

MIRANDA, F. D. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, vol. 2, n. 3, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4867/4442> Acesso em: 14 mar. 2021

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia: Ciência & Profissão**, vol. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015.

PESARO, M. E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. (orgs.). **Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito**. 2ª edição. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2020.

SOARES, I. O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio**. 3ª edição. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOUSA, D. **O cinema na escola: Aspectos para uma (des)educação**. 355 f. Tese (Mestrado em Linguagem e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e Psicanálise.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VOLTOLINI, Rinaldo. et. al. **Psicanálise e formação de professores:** antiformação docente. 1ª edição. São Paulo: Zagadoni, 2018.