



Diálogos possíveis sobre o processo de inclusão: promovendo espaços de fala

Possible dialogues about inclusion process: promoting speech space

Diálogos posibles sobre el proceso de inclusión escolar: promoviendo espacios de conversación

Hermínia Maria Martins Lima Silveira¹

Professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, Brasil

Roselene Alves Amâncio²

Professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, Brasil

Bruna Oliveira Cardoso de Miranda³

Graduada pela Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, Brasil

Renata Vidigal Pulier⁴

Graduada pela Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, Brasil

Recebido em: 30/08/2019

Aceito em: 06/10/2020



10.34019/1984-5499.2020.v22.27827

Resumo

As reflexões aqui propostas foram construídas a partir da escuta de estudantes do Segundo Ciclo cujo foco foi ouvir, especificamente, crianças com laudos médicos e alunos cujo desempenho escolar estava aquém das expectativas da escola. Para este texto, elegemos dizeres de um estudante diagnosticado com o transtorno do espectro autista e apresentamos algumas reflexões a respeito do seu modo de interagir com o ambiente escolar. Neste trabalho, destacamos a importância de dar voz aos estudantes na tentativa de conhecer as imagens que eles têm de si e os modos como dizem da sua relação com o outro. Nesse sentido, a entrevista individual, sob a orientação do campo do saber psicanalítico, apresentou-se como instrumento metodológico estruturado a partir do princípio de associação livre. À luz de possíveis articulações entre Educação e Psicanálise, foram problematizadas questões relativas ao processo de escolarização e foi possível verificar os modos como diferentes discursos atravessam o espaço escolar e produzem efeitos nas relações interpessoais.

Palavras-chave: Singularidade. Espaço de fala. Escuta. Inclusão.

Abstract

Reflections proposed here were built from listening to students from a Second Cycle. The focus was, specifically, on listening to children with medical reports and students whose school performance was below school expectations. In this paper, we have chosen a student's words diagnosed with autism spectrum disorder and it

¹ E-mail: hmartinslima@yahoo.com.br

² E-mail: roseleneamancio@ufmg.br

³ E-mail: brunamirandapsi@gmail.com

⁴ E-mail: renatanvpulier@gmail.com

is presented some reflections on his interaction way with his school environment. We highlight the importance of giving voice to the students in order to learn the images they have of themselves and the ways they say about their relationship with others. In this sense, individual interview, under the guidance of psychoanalytic knowledge field, presented itself as a methodological instrument structured from the principle of free association. In the light of possible articulations between Education and Psychoanalysis, issues related to the research subject's schooling process were problematized. It was possible to verify ways in which different discourses cross the school space and produce effects on interpersonal relationship.

Keywords: Singularity. Speech space. Listening. Inclusion.

Resumen

Este artículo presenta reflexiones que se construyeron al escuchar a los estudiantes del Segundo Ciclo de Formación Humana, específicamente niños con informes médicos y/o cuyo rendimiento estudiantil estaba muy abajo de las expectativas escolares. Para este texto, elegimos declaraciones de un estudiante diagnosticado con trastorno del espectro autista y presentamos algunas observaciones sobre su forma de interactuar con el entorno escolar. En este trabajo, destacamos la importancia de dar voz a los estudiantes en un intento de conocer las imágenes que tienen de sí mismos y sus relatos sobre la relación que establecen con los demás. En este sentido, la entrevista individual, bajo la guía del campo del conocimiento psicoanalítico, se presentó como un instrumento metodológico estructurado desde el principio de la libre asociación. A la luz de las posibles articulaciones entre Educación y Psicoanálisis, problematizamos las preguntas relacionadas con el proceso de escolarización, siendo posible analizar las formas en que diferentes discursos entrecruzan el espacio escolar y producen efectos en las relaciones interpersonales.

Palabras claves: Singularidad. Espacio de discurso. Escucha. Inclusión.

Introdução

O foco de discussões deste trabalho, na interface da Educação com a Psicanálise, recaí sobre as questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de crianças com laudos médicos e de estudantes cujo desempenho escolar estava aquém das expectativas da escola. Buscamos verificar como eles, cada um a seu modo, se posicionavam diante do processo de escolarização e os efeitos das representações e das relações sociais no percurso educacional dos estudantes.

Para este trabalho, consideramos que o ato de educar é constituído na relação de alteridade, no campo da linguagem. Uma rede discursiva heterogênea constitui o fazer docente, e o professor precisa lidar com discursos de diferentes campos de saber. Dentre eles, destacamos o discurso do saber médico que, em alguns momentos, convocados pela própria escola, nomeia os estudantes e esses, muitas vezes, se identificam e se colam aos significantes de seus diagnósticos (TDAH, hiperatividade, depressão infantil, TEA, dentre outros).

A nomeação parece promover certo alívio para os professores, para as famílias dos alunos, que diante do seu não saber fazer, passam a lidar com algo que ganha forma (sonora, técnica) e, conseqüentemente, a sensação do vazio ocupada pela falta de um nome deixa de existir. Vale esclarecer

que não pretendemos colocar em xeque essa lógica do discurso médico e nem minimizar a sua importância, mas trazer à baila questões que nos permitem refletir sobre os efeitos desses discursos na constituição subjetiva do estudante e no seu processo de escolarização.

O nosso interesse em proporcionar aos sujeitos desta pesquisa um espaço de fala se justifica pelo fato de percebermos que as próprias crianças incorporavam algumas nomeações aos seus dizeres e, muitas vezes, ao falarem de si, diziam primeiramente do seu diagnóstico médico, por exemplo, “Sou deprimido”, “Sou desatento e hiperativo”, “Tenho TDAH”.

Há uma ampla rede de nomenclaturas que permeiam o espaço escolar e cujos efeitos sobre o sujeito parecem produzir saberes que de certo modo o aprisiona a uma imagem cristalizada com a qual ele se identifica e para a qual produz uma resposta. Diante desse cenário, fomos instigadas a interrogar o lugar assumido pelos alunos frente aos seus laudos, aos dizeres de familiares, de professores e de outros colegas sobre eles.

Os estudantes se identificam a essas imagens e passam a “funcionar” a partir delas. Não raro encontramos estudantes que se assustam quando a eles são apresentadas novas possibilidades de olhar para o seu desempenho escolar. Isso parece acontecer porque são colocadas em xeque as construções imaginárias que eles têm sobre si, sobre seu não saber, sobre ser aluno.

Essas imagens são sempre efeito de interpretações, de construção imaginária e simbólica do sujeito (aluno) a partir do que ele faz com aquilo que os pais, professores, familiares e outros indivíduos com os quais ele convive dizem dele: “este aluno tem leitura silabada!”; “todo mundo diz que eu sou atentado”, “esta aluna não entende metáforas”; “ele não aprende porque tem déficit de atenção”.

Em termos de sua configuração textual, este texto apresenta cinco seções: a introdução, de natureza mais geral, apresenta algumas informações sobre o trabalho. Logo em seguida, apresentamos reflexões sobre o ato de educar. Na seção “um giro no discurso”, discorremos sobre o discurso como operador dos laços sociais. Na metodologia, apresentamos descrição de algumas cenas vivenciadas no espaço da escola e análise dos dizeres de um aluno diagnosticado com o transtorno do espectro autista (TEA) e, por fim, na conclusão, fizemos alguns apontamentos a partir das nossas reflexões realizadas até o momento.

O ato de educar

A escola, ao longo de sua trajetória, vem experienciando um fenômeno de padronização de

métodos e de técnicas de ensino guiado por uma visão idealizada de educação de qualidade, de sucesso que, muitas vezes, encontra-se atrelada aos ideais de mercado, à escolha da carreira profissional, reduzindo, então, a prática pedagógica à necessidade de preparar o estudante para a realização de uma prova de vestibular, para o bom desempenho no exame nacional do Ensino Médio (ENEM).

Processos avaliativos são fabricados na tentativa de produzir formas reguladoras imediatas para o fazer docente que sejam capazes de apurar o desempenho dos alunos, os índices de desenvolvimento da educação no âmbito nacional e internacional, como, por exemplo, Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) composto por dois processos (ANEB Avaliação Nacional da Educação Básica e Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), dentre outros). Há também um número significativo de discursos prescritivos à disposição dos profissionais da educação indicando os métodos didáticos adequados, os conteúdos que devem ser ensinados, os modos de comportamento (cognitivo, emocional, psicomotor) próprios de cada faixa etária dos alunos (criança, adolescente, jovem).

Não temos dúvidas que há avanços. Entretanto, a predominância de um modelo de educação pautado em uma visão tecnicista, de natureza universalista cuja preocupação seja de construir um padrão capaz de garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, nos fazer incorrer no risco de não lançarmos o olhar de forma cuidadosa àquilo que é dar ordem do singular. Em consonância com Mrech (2005, p. 25), destacamos que “pensar em uma Educação para o sujeito não é a mesma coisa que pensar a Educação para todos. O Todos não diz respeito ao cada um. O Todos é da ordem de um modelo moderno de Educação, que privilegia o social da categoria e não a especificidade de cada aluno.

Na perspectiva psicanalítica, o objetivo maior da educação é o de garantir uma certa ordem coletiva, de advertir ao sujeito da necessidade de controle das suas pulsões, remetendo-o sempre ao pacto civilizatório assumido por cada ser humano quando inserido na cultura. Em seus textos Prefácio à Juventude desorientada de Aichhorn ([1925]1980) e Análise terminável e interminável ([1937] 1980), Freud trata de três ofícios considerados por ele da ordem do impossível: curar, governar e educar. Essas profissões se organizam sobre o poder exercido no corpo do outro.

A ideia de impossível apresentada não está no nível do irrealizável, mas da possibilidade de ter que lidar com as frustrações, com as contingências do dia a dia, com o novo sempre. Nesse sentido, os profissionais da educação vivenciam sensações de frustração diante das não respostas esperadas para os objetivos educacionais pautados por eles. Parece que não há espaço para o não saber, para os limites impostos nesse processo de ensino-aprendizagem pois, segundo afirma Mrech (2003, p. 53), “a crença

em Educação é no Outro absoluto, no Outro onipotente que tudo sabe, que tem respostas para todas as situações”. Sobre essa questão, Silveira (2017, p. 158) afirma que:

A dialética erro e acerto organiza todo o processo de ensino-aprendizagem fundamentada pelo discurso da ciência em que a noção de eficiência da educação está diretamente relacionada com a capacidade de o aluno atingir as respostas ‘corretas’, as respostas esperadas pelos professores, pelos guias didáticos.

Na contramão desse modo de fazer docente, consideramos que não é possível controlar todos os efeitos do ato de educar. Além disso, consideramos que, ao longo da trajetória escolar dos estudantes, nós, professores e toda equipe que atua no ambiente escolar, vamos, mas não somente, tecendo imagens sobre os estudantes, imagens essas que se constituem do atravessamento dos diferentes discursos socialmente cristalizados, presas, muitas vezes, por exemplo, aos discursos médicos sobre determinadas síndromes, deficiências.

No entanto, vale ressaltar que entendemos que essas imagens não dão conta de dizer o todo e, portanto, precisamos permitir a configuração de um contexto educacional que admita a constante elaboração de um saber a respeito dos nossos alunos, do seu processo de aprendizagem, que leve em conta a singularidade desses sujeitos. Nesse sentido, a nós interessa a oferta de um espaço de escuta dos nossos alunos cujos dizeres se apresentam também como uma importante ferramenta para pensarmos as intervenções pedagógicas.

Um giro no discurso

Para as reflexões aqui propostas, compreendemos que o homem, ser de fala, antes mesmo de nascer, encontra-se mergulhado em um sistema simbólico, ideológico e cultural. Entendemos, ainda, que as relações sociais são relações discursivas, em que os discursos se apresentam como laço social e os modos de subjetivação manifestam-se no e pelo discurso, mesmo que nada seja dito no encontro entre sujeitos.

Sob essa perspectiva, elegemos a teoria dos quatro discursos (do mestre, da universidade, da histórica e do analista) de Lacan (1969-1970) para fundamentar a nossa reflexão proposta, já que considerarmos, assim como Lacan, que as relações sociais são instauradas pela linguagem, pelos modos de posicionamento do sujeito no discurso em relação ao outro. Isso significa dizer que consideramos o discurso como organizador dos diferentes modos de fazer laço social.

A nossa proposta, especificamente neste trabalho, é de estabelecer diálogo com os discursos da universidade e do analista. No discurso da universidade, o estudante tem que produzir algo, no entanto, ele não produz saber, o que o estudante faz é conduzir os saberes já legitimados pela universidade. Nesse discurso, o lugar de agente é ocupado pelo professor, que tem como suporte significantes mestres, que se colocam no lugar da verdade. O estudante, causado pelo seu desejo de saber, produz, escreve, publica, mas sempre submetido a um outro que ocupa a posição de “ensinante” e, conseqüentemente, de detentor do saber. O que se enuncia nessa condição discursiva nada tem a ver com o sujeito. Isso significa dizer que qualquer saber imposto ao sujeito, que não lhe permita emergir, pode ser entendido com um tipo de laço social que se apoia nas vertentes do discurso universitário, não restringindo essa condição discursiva aos muros da universidade.

No discurso do analista, diferentemente do discurso do mestre e do discurso da universidade, não há interesse do agente em se apresentar como totalitário para dominar o outro, mas, o que está em jogo nessa posição é consentir que o outro possa advir como um sujeito na sua diferença, na sua singularidade. Nesse discurso, o saber, que ocupa o lugar da verdade, é um saber inconsciente.

À luz dessa dinâmica discursiva, o que nos interessou foi propiciar espaços de fala e de (de)construção e circulação de efeitos de sentido em busca daquilo que toca a singularidade de cada estudante. Para tanto, precisamos nos afastar desse lugar do professor enquanto detentor do saber e nos apresentarmos mais na posição de analistas, como aquele que supõe saber no aluno e, propiciando a ele interrogar sobre si, na tentativa de promover deslocamentos de identificações já tão cristalizadas. A partir da regra fundamental da análise, de que fale de uma maneira automática o que lhe vier ao pensamento, o sujeito passa a ocupar o “Outro lugar”, inicia-se o que Freud chama de associação livre, e o docente, neste caso, possibilita que o estudante não trabalhe de forma desordenada com esse saber que vai sendo produzido.

A partir de uma nova posição do adulto frente aos dizeres dos alunos do Segundo Ciclo de Formação Humana, apostamos que é possível oferecer um espaço para repetição da própria fala, de forma que, num movimento de lembrar e repetir, o aluno fale das suas vivências educacionais e se responsabilize pelo seu dizer, produzindo novos saberes sobre si.

A seguir discorreremos com mais vigor sobre o processo de realização do projeto de escuta de alunos com intuito de apresentarmos o percurso trilhado por nós e os possíveis efeitos desse trabalho realizado com as crianças, tendo em vista as produções discursivas desses estudantes.

Percurso metodológico e alguns movimentos de análise

A pesquisa foi realizada com alunos do segundo ciclo de formação humana de uma escola de tempo integral, com jornada diária de sete horas. Importante dizer que o ingresso dos alunos nessa escola ocorre, sempre, por meio de sorteio público, de modo a preencher 50 vagas para o primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo 5% delas reservadas a alunos com deficiência confirmada mediante laudo de especialistas. A fim de possibilitar a escuta de estudantes com laudos médicos e de estudantes cujo desempenho escolar estava aquém das expectativas da escola, foi desenvolvido o projeto “Quem sou eu: a escuta de alunos no ambiente escolar”.

Buscamos, então, propiciar aos estudantes um espaço de circulação da palavra, convidando-os a nomear as suas sensações, a falar dos seus impasses em relação ao processo de ensino-aprendizagem, na tentativa de entender como as crianças, cada um a seu modo, se posicionavam diante da escola. Nesse sentido, a nossa aposta foi a de que algo de singular, de subjetivo pudesse aparecer no dizer delas, contribuindo para a construção de novos significantes e, portanto, possíveis desdobramentos na configuração dos laços sociais no ambiente escolar.

Esses momentos de escuta foram mediados por professores e monitores, que acompanhavam os estudantes em diferentes situações na escola, e aconteciam fora do espaço da sala de aula. Algumas crianças, cujos nomes eram previamente selecionados pelos coordenadores do projeto em parceria com outros colegas docentes, eram convidadas a participarem desses momentos.

A pesquisa foi realizada por uma professora de língua portuguesa, uma professora de matemática e duas estudantes do curso de psicologia. A entrada dessas graduandas no Centro Pedagógico se deu via edital do projeto Imersão Docente, desenvolvido por essa instituição. Trata-se de um projeto que visa promover articulação entre as reflexões teóricas do curso de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e os desafios do cotidiano escolar. Essas alunas, nomeadas de monitoras, tinham uma carga horária de 25 horas semanais distribuídas em observação das aulas dos docentes, realização de atividades com os alunos em diferentes espaços e tempos da escola, acompanhamento dos estudantes com deficiências ou necessidades educacionais especiais, participação em encontros de formação individual e em reuniões de formação geral.

Para este trabalho, interessou a nós pensarmos a singularidade, a subjetividade dos nossos alunos. Tendo em vista que a imagem que o aluno tem de si é construída a partir das identificações que acontecem ao longo da sua vida. Ou seja, embora haja a “ilusão” de uma imagem “totalitária” – “eu sou

atencioso”, “eu sou desatento” –, o que há é uma espécie de mosaico de diferentes imagens que juntas permitem ao sujeito atribuir unidade à imagem que tem de si.

Conforme anunciado, as contribuições do campo da psicanálise permitiram que nosso trabalho de escuta atenta se pautasse no dizer do aluno, sem, portanto, assumirmos o lugar do discurso do discurso da universidade. O nosso intuito foi de garantirmos ao sujeito um espaço para que ele pudesse falar de si, da sua família, dos colegas de sala, da relação que ele estabelece com o processo escolar, em um movimento discursivo em que ele pudesse dizer e se responsabilizar pelo que diz.

As psicanalistas Tânia Ferreira e Ângela Vorcaro, na obra “O tratamento psicanalítico de crianças autistas: diálogos com múltiplas experiências”, discorrem sobre “associação livre” como um princípio fundamental para a entrevista que se apresenta como um instrumento que permite novos modos de dizer de si, já que se busca, segundo essas autoras:

Oferecer a palavra para que aquele que fala possa, ele mesmo, ser tocado pelos efeitos de seu dizer, ora apropriando-se dele, ora afastando-se, tomando distância da palavra do outro, ora localizando-se e posicionando-se de um novo modo frente ao seu dizer, seja porque a fala é endereçada, seja pelos efeitos de intervenção (FERREIRA; VORCARO, 2017, p. 29).

Qual seria, então, a postura do monitor, do professor que iria ouvir esses alunos? Tal questionamento se deu na tentativa de reafirmamos que o lugar daquele que escuta não é o de alguém apto a deliberar, julgar os dizeres dos alunos, mas de possibilitar um espaço de circulação da palavra no intuito de verificar como se dá a relação deles com os ideais designados pelos pais e pela escola.

A entrevista oral de natureza semiestruturada se apresentou como expediente metodológico por meio do qual permitiu ao aluno falar e refletir sobre si, sobre as suas relações interpessoais, sobre seus saberes, sobre ser aluno. Embora houvesse um roteiro previamente elaborado, outras perguntas surgiram conforme as questões que se apresentaram no momento da entrevista. Nesse sentido, buscou-se valorizar a técnica de associação livre. Sobre essa questão, Ornellas destaca que:

A escuta não é apenas auditiva, ou seja, ouvir apenas o acústico, o que chega aos ouvidos, mas envolve os órgãos dos sentidos: o corpo, a fala, o cheiro, o tato, a gustação, a audição (...) trata-se da modalidade em que o pesquisador deve escutar o entrevistado, sem privilegiar esse ou aquele discurso (ORNELLAS, 2011, p. 38).

Para nortear essa pesquisa a partir de uma escuta atenta, fundamentada pelos estudos psicanalíticos, elaboramos, como dito, algumas perguntas como pano de fundo para os encontros: quem

é você? Como você enxerga a escola e se enxerga na escola? Como são as suas relações familiares? As perguntas que se seguiram para além dessas perguntas iniciais surgiram conforme as questões que foram apresentadas pelos discentes com intuito de criar espaços de fala para os quais os estudantes produziram modos de dizer sobre suas experiências escolares, sobre o modo como vivenciam as relações com os outros sujeitos que participam dessa dinâmica de funcionamento da escola.

Os encontros das crianças com as estudantes de psicologia aconteceram na biblioteca da escola, nos horários de intervalo das aulas e eram gravados em áudio. Após a transcrição desses momentos, o grupo composto por duas professoras e duas monitoras se reunia para conversar e refletir sobre os dizeres das crianças. Logo em seguida, era produzido um relatório sobre as nossas impressões em relação ao momento de escuta atenta de cada estudante. Esses registros foram fundamentais porque permitiram trazer à tona o olhar do adulto à cena observada por ele.

Esses encontros também permitiram a cada estudante traduzir em palavras as suas sensações; dizer e escutar o que diz, possibilitando a emergência de dizeres silenciados em tantos outros momentos. A nossa aposta foi de construirmos possíveis significados para as imagens que os alunos têm de si, da escola, vislumbrando também a possibilidade de produção de novas imagens por parte dos alunos.

A questão norteadora do primeiro contato com as crianças foi “quem sou eu?”. Para esse momento, houve a leitura de um livro de literatura infantil “Quem sou eu?”, de Gianni Rodari. A conversa iniciava-se sempre de uma forma descontraída sobre as impressões das crianças em relação à obra lida: “Quais sensações você vivenciou durante a leitura do livro? Quem é a personagem principal dessa história? O que as ilustrações da capa do livro sugerem? A personagem poderia ser muitas “coisas” diferentes? Para você, isso é possível de acontecer? Fale como essa personagem respondeu à pergunta – quem sou eu? Pensando em você, como responderia esse questionamento?”

Tendo em vista o espaço para discussão de questões tão complexas apresentadas por diferentes sujeitos participantes deste trabalho, optamos por apresentar somente os dizeres de um aluno, diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse estudante, neste texto, é tratado pelo nome fictício de Otávio, e participou da pesquisa quando cursava o quinto e sexto anos do Ensino Fundamental.

Por uma opção da família, embora esse estudante recebesse atendimento de diferentes especialistas e ainda tivesse em sala um monitor para acompanhá-lo, ele não tinha conhecimento do seu diagnóstico. Importante frisar que, mesmo esse monitor não sendo apresentado como monitor

específico para o aluno Otávio, nem sempre era possível encobrir esse fato, uma vez que o estudante demandava a presença constante de um adulto para auxiliá-lo, principalmente, nas suas relações com os colegas.

Se até o quarto ano Otávio parecia não reparar em algumas de suas dificuldades e diferenças, a partir do quinto ano ele começou a dizer, nem sempre de maneira clara, das suas dificuldades para se relacionar com os colegas e inclusive questionava as razões de algumas dessas dificuldades que ele mesmo passou a reconhecer, a saber: lidar com o tempo de registro das atividades, com o tempo de realização das avaliações, com a organização do material escolar, bem como, lidar com suas dificuldades de se relacionar com os colegas

É importante dizer que nos interessa olhar para esse sujeito para além de um diagnóstico que diz algo sobre ele, mas não o diz completamente. Nesse sentido, Ferreira e Vorcaro (2017), ao apresentarem os possíveis sentidos para a palavra “espectro”, afirmam que “a palavra é pesada, e seu peso não pode recair sobre os autistas, pois ela não os define, absolutamente”, portanto, temos que nos lembrar sempre “que a palavra não é sem efeitos sobre um sujeito e sobre os que o cerca” (FERREIRA; VORCARO, 2017, p. 77).

Sob essa ótica, somos convocados a (a)colher os modos como Otávio nomeia os problemas vivenciados no seu dia a dia, a partir dos encontros individuais. E, ainda, a levar em consideração as suas atitudes, mesmo que nos pareçam sem sentido, uma vez que entendemos que elas dizem muito do modo como esse sujeito se inscreve no mundo, conforme os dois momentos apresentados a seguir. Narraremos algumas situações vividas pelo estudante, a fim de apresentarmos os seus modos de fazer laço social em diferentes espaços da escola.

Durante uma aula de educação física, o aluno foi picado por um inseto, chorou muito, ficou chateado e disse para a monitora que o acompanhava: “Mas eu não fiz nada pra ele (inseto), por que que ela fez isso comigo?”. O aluno ficou muito incomodado e sem entender bem essa relação entre ser humano e animal irracional. Em outro momento, no horário do intervalo, Otávio cutucou algumas colegas na tentativa de iniciar uma brincadeira, mas como elas não entenderam a atitude do colega e não interagiram com ele, Otávio ficou muito chateado. O estudante não se dá conta, muitas vezes, de alguns padrões de ações socialmente pré-estabelecidos para o convívio com o outro.

No que diz respeito à relação das crianças com o Otávio, importante destacar que eles tinham dificuldades para entender as atitudes dele em determinadas situações e, ainda, os colegas sempre reclamavam que Otávio tinha certas regalias consentidas pelos adultos “todo mundo defende somente

ele”, “ele também implica com a gente”. Vale ressaltar que, embora houvesse esse tipo de queixa por parte dos estudantes, havia sempre o cuidado por parte dos professores e dos monitores de não responsabilização dos outros alunos pelas dificuldades de o Otávio entender a dinâmica das relações.

Os dizeres da turma apontavam para uma possível percepção da diferença que não era anunciada, não dita nem pelos adultos e nem pelas próprias crianças. Esse não dizer provocava certo incômodo e produzia, em alguns momentos, reações de resistência tanto pelo Otávio quanto pelos outros colegas. Verificamos que o interesse maior em estabelecer contato era sempre por parte de Otávio. E quando o contrário acontecia, Otávio mostrava-se aborrecido com a situação, demonstrando não saber bem como lidar com a presença do outro que o convidava para a brincadeira.

A presença do outro passou a afetá-lo de forma maciça. Otávio estava sempre muito preocupado com o que professor, colegas e família iriam pensar a respeito dele. Havia uma inquietação constante no sentido de querer agradar esse outro e, por conseguinte, o estudante que era participativo em sala, deixou de sê-lo. Ele deixou de fazer perguntas sobre os conteúdos ministrados e de realizar leitura oral dos textos. Otávio ficava apreensivo com as avaliações formativas porque tinha medo de que um possível resultado negativo frustrasse professores e seus pais. Ele ficava muito angustiado quando notava que os colegas tinham concluído uma atividade antes dele.

Diante dessas e de tantas outras situações, decidimos que seria importante ouvir atentamente essa criança na tentativa de encontrarmos indícios dos modos de Otávio se relacionar com o outro, com os discursos que circundam o ambiente escolar.

No início do primeiro encontro, Otávio respondeu à pergunta “quem sou eu?” de uma maneira muito próxima a, dos dizeres do livro de literatura lido nesse primeiro momento. Ele parecia dizer da personagem e não sobre ele, conforme diálogo abaixo:

Otávio: “e também eu sou passageiro, e também eu sou artista, e também eu sou estudante e também ajudante. E duas coisas que eu sou também eu sou tipo, apreensivo”.

Pesquisadora: “O que é ser apreensivo para você?”

Otávio: “ah tá, não, apreensivo não. Eu sou curioso e também... eu não sei o que é apreensivo”.

Quando é questionado sobre o que é ser apreensivo, Otávio declara não saber o que é ser apreensivo e passa a falar sobre si na sua relação com a família “eu também sou neto... sou neto e também filho, amigo e carinhoso”.

Otávio, então, continua a falar de si, trazendo para o seu dizer uma relação com uma personagem de desenho ao qual assistiu:

Tipo, eu sou diferente de você porque você é adulta e eu sou uma criança, mas eu tipo, eu tenho que ver o que eu tenho de diferente de você. Tipo, deixa eu pensar... você brinca comigo, é igual... e também tem outras coisas que somos iguais e diferentes. Tipo temos coisas diferentes, mas em outras coisas somos iguais. Tipo, lá no Daniel Tigre, eu vi que o Daniel ficou muito triste, porque ele tinha um rabo e os seus amigos não têm rabo. Mas tem outras coisas que o Daniel pode ficar feliz porque outras pessoas são mais ou menos iguais a gente.

O estudante parece querer, em certa medida, apresentar à personagem do desenho uma possível justificativa capaz de consolá-la, de modo que essa personagem se sentisse menos triste com a sua diferença em relação aos outros. Parece ser mais fácil para o estudante nomear a diferença no outro, como na personagem Daniel Tigre, a simbolizar as suas angústias no que se refere ao seu entendimento da dinâmica das relações.

Em outro momento da conversa, no segundo encontro, o estudante, ao falar da família, reforça sempre o papel da mãe e do pai na resolução de seus conflitos “tipo, a minha família é bem legal, a minha mãe e meu pai me ajudam, resolve os problemas, minha mãe diz que é minha amiga e me ajuda. Tipo, quando alguém aqui na escola faz bullying comigo, tipo, no quarto ano, o colega fez bullying comigo, aí eu pedi pro meu pai e minha mãe ajudarem e eles me ajudaram a resolver meu problema”.

Otávio parece colar em algumas cenas e trazer de maneira recorrente no seu dizer situações do passado que são constantemente revisitadas e narradas como se tivessem acabado de acontecer.

Além disso, em vários momentos de conflito com os colegas, o estudante apresenta a necessidade da figura de um adulto para resolver a situação. Como por exemplo, em uma situação de negação, por parte de um colega, do pedido de empréstimo de material escolar, Otávio se irrita e empurra os materiais desse colega, que estavam sobre a mesa, jogando-os no chão. A resposta do colega à essa atitude foi a mesma e se instalou um mal-estar em Otávio cuja ação foi recorrer à monitora de sala.

Ela, então, conversou com as duas crianças para tentar entender o que havia acontecido, pediu que elas se desculpassem porque a atitude delas não era respeitosa. Essa situação aconteceu durante a aula e, logo que o sinal tocou indicando o término dessa aula, Otávio saiu esbravejando da sala “vou ligar para a minha mãe porque ninguém desta escola resolve meus problemas”.

A professora, então, acalmou o estudante e solicitou que ele narrasse o que estava acontecendo. Ele, indignado, relatou o ocorrido e disse que o colega o havia desrespeitado. A professora questionou se a monitora já não havia conversado com os dois colegas e se eles já não tinham se desculpado, mas para Otávio algo mais precisaria acontecer com o outro colega.

Percebendo essa posição assumida pelo aluno, a professora devolveu a questão para ele “Há outra maneira de resolver essa situação?”, “Como você pensa que a monitora deveria ter resolvido essa questão?”. Otávio olha fixamente para a monitora e para a professora e diz que o colega deveria pedir desculpa. Diante dessa fala, a monitora pergunta para o estudante se ela já não teria feito essa solicitação aos dois. Otávio fica em silêncio, sem responder ao questionamento, e a conversa se encerra.

Na tentativa de propiciar ao estudante um espaço no qual ele pudesse dizer como se sente em relação aos colegas na escola, outro momento de conversa individual com o aluno teve como tópico discursivo “a minha escola é um lugar...”. O estudante, então, passa a falar da escola como um lugar no qual ele faz amizade, brinca e, principalmente, vivencia os principais conflitos “não gosto de bagunça e pessoas enchendo meu saco”.

Logo em seguida, Otávio é convidado a exemplificar os momentos nos quais ele se sente incomodado, mas ele não narra a situação em si, ele conta a intervenção realizada por um adulto - “eu falei pra ela (monitora do estudante) que eles estavam enchendo meu saco, só que a ela pareceu que nem ajudou, nem vi ela conversando”. Otávio apresenta um posicionamento discursivo que lhe reitera um lugar de alvo para as ações dos colegas, uma vez que a responsabilidade pelos conflitos vivenciados por ele é sempre endereçada ao outro e, ainda, o estudante parece ocupar um lugar de desamparo frente a esses conflitos.

A entrevistadora, então, o convida a se lembrar de que nesse dia eles conversaram com o colega e este pediu desculpa ao Otávio “você lembra o dia que você disse que o fulano estava te enchendo o saco? A gente conversou com ele? Ele te pediu desculpa?”. Otávio ficou pensativo e disse “Hum, mas também teve o dia que a gente não é mais amigo, agora ele só é meu ex-melhor amigo, eu brinco com ele só no videogame, mas na amizade não”.

O ato de convidar o estudante a dizer de uma experiência “vivenciada” se faz importante para ele interpretar (re)laborar o que viveu. A memória, em uma abordagem discursiva, se apresenta como um “espaço” heterogêneo de conflitos, de equívocos, ou seja, um espaço sempre aberto, marcado pelo movimento de (re)construção de tensão entre lembrar e esquecer.

Consideramos que há, no dizer do estudante, o interdiscurso sobre o papel do adulto como mediador dos conflitos de cujo efeito é de certa dependência da figura constante de um adulto diante das situações vivenciadas por Otávio. Desse modo, um impasse é sempre posto em cena, se por um lado Otávio necessita da presença de um adulto para a resolução dos conflitos, por outro, ele tem que se haver com os efeitos dessa intervenção que parece, em muitos momentos, angustiá-lo.

Importante destacar que as falas do estudante são ricas de detalhes, com conexão de ideias e constantes comparações entre o jeito de ser dele em relação a outros indivíduos. Os principais aspectos da convivência com os colegas apresentados pelo Otávio são sempre narrados sobre a ótica da dimensão do conflito. Esse modo de dizer do estudante nos desafia a refletir sobre o nosso papel de educador capaz de jogar luz à singularidade desse sujeito e sem perder de vista as possíveis saídas elaboradas por ele para lidar com aquilo que é da ordem do insuportável.

Um movimento de conclusão

É importante salientar que os dados analisados referem-se a um recorte de um trabalho de dois anos de observação e de desenvolvido do projeto “Quem sou eu: a escuta de alunos no ambiente escolar” e, então, a análise apresentada não teve a pretensão de descrever e nem de explicar toda a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de um aluno com diagnóstico de TEA.

O nosso intuito foi de ilustrar os modos a partir dos quais esse estudante lidava com o contexto escolar, bem como dizer das representações que ele tinha de si, da família e da escola. Além disso, buscamos discorrer sobre as implicações do atravessante de diferentes discursos na constituição do repertório imaginário do sujeito.

Sob esse olhar, a pesquisa desenvolvida mostra a importância de questionarmos a concepção de ensino e de aluno ideal e, ainda, de interrogarmos as identificações do estudante, atravessadas pelo imaginário coletivo. Nesse sentido, os momentos de escuta propiciaram um novo olhar dos professores e monitores, principalmente, em relação aos estudantes de inclusão e, também, puderam contribuir para a (des)construção, por parte dos alunos, de significantes que fazem eco aos discursos cristalizados.

Assim, os espaços de fala se apresentaram como um instrumento capaz de propiciar um movimento que segue na contramão do discurso de um fazer docente universalista, na medida em que os momentos de escuta favoreceram o desenvolvimento de um novo olhar para esses estudantes que vai muito além do laudo médico e das dificuldades que eles apresentam. As vivências propiciadas pelo nosso percurso de pesquisa possibilitaram o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem mais adequados às necessidades dos estudantes, não somente em relação aos conteúdos específicos, mas também e, sobretudo, em relação à sua singularidade.

Por fim, reiteramos a necessidade de trilharmos caminhos que sejam capazes de proporcionar uma prática educacional voltada para a singularidade, logo uma prática contínua de construção de

saberes relativos aos sujeitos envolvidos no ambiente escolar.

Referências

FERREIRA, Tânia; VORCARO, Ângela. **O tratamento psicanalítico de crianças autistas: um diálogo com múltiplas experiências.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FREUD, Sigmund. **Análise terminável e interminável.** Edição eletrônica standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, [1937]1980. v. XXIII. p. 134-163.

FREUD, Sigmund. **Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn.** Edição eletrônica standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, [1925]1980. v. XIX. p. 161-162.

LACAN, Jacques. **O Seminário livro 17: o avesso da psicanálise.** Rio de Janeiro. RJ: Zahar, 1992 (proferido 1969-1970).

LACAN, Jacques. **O triunfo da religião.** Rio de Janeiro: Zahar, [1974] 2005.

MRECH, Leny Magalhães. Mas, afinal o que é educar. *In*: MRECH, Leny Magalhães (Org.). **O impacto da psicanálise na educação.** São Paulo: Editora Avercamp, 2005. p. 13- 31.

MRECH, Leny Magalhães. O impacto do Terceiro Ensino de Lacan: novas contribuições para algumas articulações possíveis entre Psicanálise e Educação. *In*: MRECH, Leny Magalhães (Org.). **O impacto da psicanálise na educação.** São Paulo: Editora Avercamp, 2005a. p. 143- 158.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **[Entre]vista: a escuta revela.** Salvador, EDUFBA, 2011.

SILVEIRA, Hermínia Maria Martins Lima. **Ser professor na contemporaneidade: tensão entre o particular e o coletivo.** Ano. 2017. 312 f. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.