

O fenômeno da transferência e as (im)possibilidades na educação inclusiva

*Débora Scherer de Escobar**

*Marcele Homrich Ravasio***

Resumo

O presente artigo aborda a Inclusão Escolar propondo refletir sobre o educador diante de um sujeito desejante nos meandros de um espelho perturbador, a deficiência. O artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica que objetivou investigar o que torna (im)possível uma relação transferencial entre o educador e o aluno com deficiência, possibilitando a constituição de ambos como sujeitos desejantes na educação inclusiva. Buscou-se esclarecer em nível conceitual o que se entende por transferência transpondo-a, num segundo momento, para a ação educativa. Tentando responder ao problema proposto nesta pesquisa apresentaram-se recortes de dois casos, sendo que no primeiro, a relação transferencial não possibilitou a aprendizagem e nem considerou a criança como sujeito em processo de ensino e aprendizagem e, no segundo, a inclusão escolar do aluno se tornou possível a partir de laços transferenciais que possibilitaram a visibilidade do sujeito e a aprendizagem. Conclui-se a partir desta investigação que, o aluno com deficiência precisa se tornar sujeito desejante no processo para desenvolver as aprendizagens, pois, objeto não aprende, apenas se submete ao desejo do outro.

Palavras-chave: Transferência - Educação inclusiva - Aluno com deficiência.

El fenómeno de la transferencia y la (im) posibilidades para la educación inclusiva

Resumen

En este artículo se aborda el tema de la inclusión escolar y se reflexiona sobre el lugar del maestro frente a un sujeto deseante inmerso en las complejidades de la discapacidad. El artículo es el resultado de una investigación bibliográfica que tuvo como objetivo investigar lo que hace (im) posible una relación transferencial entre el educador y el estudiante con discapacidad. Tratando de responder al problema de esta investigación fueron presentados dos recortes de casos, en el primero, la relación transferencial no permitió el aprendizaje y no se consideró al niño como sujeto en el proceso enseñanza - aprendizaje, en el segundo, la inclusión escolar del alumno fue posible por el lazo transferencial que permitió la visibilidad y el aprendizaje. Se llegó a la conclusión que los estudiantes con discapacidad deben convertirse en sujeto deseante para adquirir los aprendizajes y no quedar en el lugar de objeto sometido al deseo del otro.

Palabras clave: Transferencia - Educación inclusiva - Estudiante con discapacidades.

The transference phenomenon and the (im) possibilities of the inclusive education

Abstract

In this article we address the school inclusion issue and analyze the teacher's role before a desiring subject embedded in the complexities of the disability. This work is the outcome of a bibliographical research aimed at studying what makes a transference (im) possible between the educator and the student with special needs. In an attempt to answer this topic, excerpts of two case histories have been introduced. In one of them, the transference did not let the learning be developed as the child was not regarded as a subject in the teaching-learning process. In the other, the student's school inclusion was possible due to the transference that enabled the learning process together with its visibility. So, concerning the learning acquisition, we believe, the student with special needs should become a desiring subject which prevents him from being an object submitted to the other's wish.

Keywords: Transference - Inclusive Education - Disabled Student

Introdução

Falar sobre Inclusão Escolar remete, muitas vezes, a um campo ainda em processo inicial de pesquisa. Muitas são as frustrações docentes nestas pseudoaventuras de inclusão escolar de alunos com deficiência. O artigo em pauta apresenta resultados de uma pesquisa que buscou ampliar a compreensão sobre como o educador, ou os diversos educadores, reagem

diante do espelho perturbador, a deficiência, tendo em vista que a inclusão escolar não está posta como uma opção de escolha para os educadores e, estes precisam lidar com questões que os remetem as suas próprias deficiências. Diante disso se pensou como é para o professor estar nesta posição de ensinante de um sujeito com deficiência e/ou limitações. Que questões permeiam esta relação professor/aluno que se estabelece e se vincula a aprendizagem ou que, por vezes, parece

* Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo, RS, Brasil.E-mail: de11escobar@hotmail.com

** Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo, RS, Brasil.E-mail: celehomrich@ibest.com.br

por não estabelecer esse laço gerando impossibilidades de aprender a este aluno.

A partir das complicações citadas delimita-se como problema de pesquisa: o que torna (im)possível uma relação transferencial entre o educador e o aluno com deficiência que possibilite a constituição de ambos como sujeitos desejantes? Partindo da hipótese de que na inclusão escolar quem não é sujeito é objeto, objetos não precisam ser incluídos apenas devem estar em um espaço já construído por alguém que, é claro, não é ele, pois sua condição não é de construtor e, sim de adereço integrado a uma “bela” política social forjada por idealistas.

Para formar a proposta de discussão, apresentar-se-á uma reflexão sobre as (im)possibilidades de uma relação transferencial entre o educador e o aluno com deficiência, para isso buscar-se-á esclarecer em nível conceitual o que é essa transferência que está sendo abordada. Logo se falará sobre a transferência transposta para a ação educativa para que se possa pensar de forma mais direta e uma possível resposta ao problema proposto nesta pesquisa que busca saber o que torna (im)possível uma relação transferencial entre o educador e o aluno com deficiência, possibilitando a constituição de ambos como sujeitos desejantes. Finalmente apresentar-se-á recortes de dois casos, sendo que no primeiro, a relação transferencial não possibilitou a aprendizagem e nem considerou a criança como sujeito em processo de ensino e aprendizagem e, no segundo, a inclusão escolar do aluno se tornou possível a partir de laços transferenciais que possibilitaram a visibilidade do sujeito e a aprendizagem.

Conceituando transferência

Neste momento pretende-se conceituar transferência a partir de pensadores originais que deliberaram tal conceito a partir de ocorrências clínicas. Esta discussão inicial possibilitará pensar a transposição do conceito de transferência para a ação educativa, tópico fundamental a ser considerado no intuito de formular possíveis respostas ao problema de pesquisa. Como fonte direta de substrato teórico, utilizam-se nesta parte de explanação conceitual ideias trabalhadas por Jacques Lacan calcadas na teoria de Sigmund Freud.

Em 1888, durante o tratamento inicial de uma histeria, através do método catártico de Josef Breuer, Freud descobre a transferência como o fenômeno inevitável, uma das criações da neurose e foi, de acordo com Santos (2009, p. 16), “somente em 1895, no texto “A psicoterapia da histeria”, que o termo transferência foi empregado pela primeira vez em um sentido psicanalítico”.

No texto “A psicoterapia da histeria”, Freud cita “a transferência de representações aflitivas, surgidas do conteúdo analítico, para a pessoa do médico como uma das dificuldades enfrentadas na análise” (Santos, 2009, p. 16). Neste caso a transferência está associada a uma dificuldade ou resistência que se dá no tratamento analítico entre médico e paciente, dificuldade que se

apresentava também quando alguns pacientes não se deixavam hipnotizar. Essas são as pontuações iniciais de Freud sobre a transferência.

A partir de observações atentas, Freud descobre que a transferência ao médico se dava por uma “falsa ligação”, “a relação do paciente com o analista era vivida como uma substituição, na qual o desejo reprimido do paciente era associado à figura do analista. Assim, a experiência não era renovada, e sim revivida na relação terapêutica” (Santos, 2009, p. 16). Nesta ligação o analista do presente era ligado a um afeto do passado, reproduzia-se algo do passado no presente ao invés de somente lembrar, desta forma o paciente criava uma cena fantasmática.

Nesta época a transferência foi denominada por Freud como “falsa ligação” pelo fato de ter-se percebido nos momentos de análise que “o conteúdo do desejo surge na consciência da paciente como algo real, referente ao presente, sem nenhuma lembrança dos fatos que o antecederam” (Santos, 2009, p. 17). A partir desta ideia inicial, a elaboração psicanalítica sobre a transferência foi ganhando outros contornos, porém, pouco tempo depois, ficou a impressão de que as descobertas sobre este fenômeno transferencial foram esquecidas durante alguns anos, voltando a ser citadas nos escritos de Freud somente cinco anos depois.

Em 1900 Freud voltou a falar em transferência em seus escritos, em seu livro “A interpretação dos sonhos” relatou que “alguns acontecimentos do dia, restos diurnos, eram transferidos para o sonho e modificados pelo trabalho do próprio sonho” (Kupfer, 2005, p. 87). Foi a partir desta constatação que Freud começou a perceber novos indícios de transferência:

[...] Freud começou a notar que a figura do analista também funcionava como um resto diurno, sobre o qual o paciente 'trabalhava', transferindo para ele imagens que se relacionavam com antigas vivências do paciente com outras pessoas. Assim, por exemplo, um determinado paciente, a partir de um dado momento da análise, relacionava-se com Freud como se ele fosse seu pai: com medo de sua autoridade. Embora o próprio Freud não se conduzisse de modo autoritário com aquele paciente, podia acontecer de ele, em determinado momento, mencionar o temor, injustificado, de que Freud batesse nele. Se não era Freud o responsável por tal temor, então quem era? Freud respondeu: talvez o pai, um pai transferido para Freud (Kupfer, 2005, p. 87-88).

Ao observar que este processo de transferência não era notado pelos seus pacientes, soube que estava diante de uma manifestação do inconsciente. Freud (as cited in Kupfer, 2005, p. 88) diz que transferências são “reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a

substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico”. Nota-se aqui que a transferência agora é empregada por Freud no sentido de deslocar algo, no sentido literal da palavra transferência, elemento novo agregado a tal fenômeno.

O pós-freudiano, Jacques Lacan retoma o conceito de forma aprofundada, dedicando um de seus seminários integralmente à transferência. Conforme Lacan (1992) a transferência, na sua origem, é descoberta por Freud como um processo espontâneo. Ele pontua que a fala tem neste processo uma grande importância dizendo que essa transferência é admitida imediatamente como manejável pela interpretação e, portanto, permeável à ação da fala. Em deferência disso ele escreve que:

o fenômeno de transferência é ele próprio colocado em posição de sustentáculo da ação da fala. Com efeito, ao mesmo tempo em que se descobre a transferência, descobre-se que se a fala se mantém, como se manteve até que percebessem isso, é porque existe a transferência. De modo que, até o presente e em última instância, a questão permaneceu sempre na ordem do dia, e a ambiguidade continua - no estado atual, nada pode reduzir isso: que a transferência, por mais interpretada que seja, guarda em si mesma como que uma espécie de limite irreduzível (Lacan, 1992, p. 175).

Tal afirmação propõe pensar sobre o possível e o impossível do encontro com o outro através da fala. Lacan encaminha sua provocação quanto à interpretação da transferência como uma não totalidade, como um processo de parte dizível e outra que fica sempre na dimensão do ruído, da incomunicabilidade.

Lacan expõe que transferência não pode ser confundida com automatismo de repetição, pois ambas possuem conceitos distintos. Ele considera que na transferência há algo criador, pois o que está em jogo não são simples repetições e sim, uma reprodução em ato e, é nesse processo que “o sujeito fabrica, constrói alguma coisa. E a partir daí, não é possível, parece-me, não integrar imediatamente à função da transferência o termo ficção” (Lacan, 1992, p.176).

Ao falar em transferência não é possível, em nível de consciente, optar pelo que se transfere ou não. Quanto a esta afirmação, Lacan (1992, p. 177) diz que lhe parece “[...] impossível eliminar do fenômeno da transferência o fato de que ela se manifesta na relação com alguém a quem se fala. Este fato é constitutivo”. Diante destas contribuições pode-se analogamente refletir o fenômeno da transferência na relação professor aluno, que não foi desta forma contemplada em tratado escrito por Freud, mas que a partir da descoberta freudiana tem-se a possibilidade de reler tais questões enfocando para o campo educacional. Delimita-se aqui a relação transferencial da qual se quer

falar, uma relação que envolve professor e aluno, que “se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor” (Kupfer, 2005, p. 91), tendo sempre em vista que a transferência é de sentidos, de representações que dizem de algo inconsciente.

A transferência e a ação educativa

Ao conhecer minimamente as bases da descoberta do fenômeno da transferência torna-se possível pensar que ela ocorre em vários lugares entre diversas pessoas em suas funções ou profissões, porém, foi por meio de formulações psicanalíticas que surgiu a possibilidade de explorar este fenômeno em vários campos, um deles é o da aprendizagem. Ao falar em transferência na vida escolar, deve-se entender que transferir é atribuir um sentido especial a uma figura determinada pelo desejo, neste caso, toma-se como objeto ou figura o professor.

Kupfer (2005, p. 91) afirma que “tanto o analista como o professor tornam-se depositários de algo que pertence ao analisado ou ao aluno” essa carga delegada ao professor justifica a transferência de poder que nele é empregada, uma vez que ele toma “posse” do que nele é depositado. Esse professor está investido pelo desejo do aluno, o que o coloca em um lugar que o próprio mestre desconhece e ele, ao falar com este aluno, inconscientemente, não falará no lugar da pessoa do professor, uma vez que este funciona como simples suporte esvaziado de seu sentido próprio enquanto pessoa. Freud ainda pontua que:

[...] um professor pode ser ouvido quando está investido por seu aluno de uma importância especial. Graças a essa importância, o mestre passa a ter em mãos um poder de influência sobre o aluno. Essa é, naturalmente, uma ideia bastante conhecida, assim como também é conhecida a fonte atribuída por Freud a esse poder de influência. 'No decorrer do período de latência, são os professores e geralmente as pessoas que têm a tarefa de educar que tomarão para a criança o lugar dos pais, do pai em particular, e que herdarão os sentimentos que a criança dirigia a esse último na ocasião da resolução do complexo de Édipo. Os educadores, investidos da relação afetiva primitivamente dirigida ao pai, se beneficiarão da influência que esse último exercia sobre a criança' (Kupfer, 2005, p. 85).

Percebe-se que o teor apresentado por Freud na situação pontuada entre professor e aluno não é o conteúdo em si, mas sim as relações afetivas que se dão entre estes, relação afetiva primitivamente dirigida ao pai. Este campo de relações que se estabelece entre professor e aluno constitui as condições para o aprender, a esse campo a psicanálise denomina de

transferência.

Tomar o lugar reservado ao professor pela transferência é uma tarefa um tanto incômoda, sendo que neste lugar sua presença enquanto pessoa é “esvaziada” dando lugar a outro desconhecido pelo próprio mestre. Embora o professor esteja investido de poder neste lugar que ocupa, ele não pode tomar o controle da situação por inteiro. Saber trabalhar com o poder parece ser outro desafio posto ao professor, pois, uma vez que ele impõe o seu desejo sobre o aluno, desconsidera este enquanto sujeito pensante e desejante.

Kupfer (2005, p. 94) pontua que “[...] o professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre. Por isso, o jogo todo é muito complicado. Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali. Mas, estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo”.

A ação educativa é permeada por inacabados processos de formação. Quando o aluno está movido pelo desejo de saber ele investe na figura do professor supondo nele a posse do saber. O professor precisa sustentar esta posição em que é colocado e, por não saber deste lugar subjetivo que o aluno lhe coloca é que se encontra a explicação de que é o desejo inconsciente que determina este lugar. Tem-se então a constatação de que não existe conhecimento sobre o desejo que move o desejo de saber.

Monteiro (1999) afirma que “em linhas gerais, podemos dizer que o aluno supõe no professor o saber sobre seu desejo e, dessa forma, espera dele o reconhecimento, em última instância, o amor” (p. 175). Porém, a maneira de como se realiza esse desejo é desconhecida pelo professor e, não é sua função saber sobre isso. Dessa forma, “o que parecia ser para a pedagogia um 'encontro educativo', está marcada por um 'desencontro' estrutural, uma impossibilidade inerente às relações” (Monteiro, 1999, p. 175).

Sabe-se que no fenômeno discutido, o aluno outorga ao professor uma autoridade, porém, essa autoridade conferida ao professor precisa ser recebida de uma forma que o professor não se coloque numa posição de que “tudo sabe”, pois:

[...] se o professor se coloca na posição de que tudo sabe, não resta ao aluno desejo algum. Resta-lhe apenas submeter-se a figura do mestre. Dessa maneira, a posição que o professor deve ocupar não é exatamente aquela em que o aluno lhe coloca, melhor dizendo, para que o aluno se constitua enquanto sujeito pensante, o professor deve reconhecer-se castrado, isto é, um ser em falta. Ao mesmo tempo, não deve deixar sua posição de representante do conhecimento, caso contrário, o aluno não pode suportar o saber, não se estabelece, portanto, o dispositivo da ação educativa (Monteiro, 1999, p. 176).

Tal afirmação propõe pensar que nessa relação de (des)encontro nem professor e, nem aluno tem

domínio sobre as regras e as ocorrências que se dão nesta relação.

Quanto às impossibilidades de educar Freud (as cited in Monteiro, 1999, p. 184) registrou que “somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância. Nossa amnésia infantil prova que nos tornamos estranhos a nossa infância”. Essa ideia remete ao pensamento de que quando está em frente a uma criança, o adulto é remetido a um outro, a criança de si, seus desejos infantis já recalçados.

Assim como o adulto diante da criança é remetido às suas próprias questões infantis, o encontro deste com a pessoa com deficiência, principalmente com aquela que apresenta deficiências físicas, movimenta as bases de sua existência. O adulto estando diante de um corpo deficiente, é remetido à imagem de sua experiência pessoal primitiva de corpo fragmentado. Tal constatação permite pensar na existência de um “espelho perturbador”, o (des)encontro do professor com o aluno deficiente ou a (im) possibilidade de reconhecer-se no que é da ordem do estranho.

De acordo com Lacan (as cited in Andrade & Soléra, 2006) o ser humano inicialmente se reconhece em uma imagem de “eu ideal” que não corresponde ao corpo fragmentado que ele experimenta. “Assim, se a imagem do deficiente perturba é porque ela devolve, em espelho, a imagem da deficiência, vivida por cada um, e que o corpo é testemunha” (p. 86).

De acordo com pesquisas realizadas por Andrade e Soléra:

[...] a imagem do corpo se estabelece na história particular de cada um, tem consistência libidinal, é inconsciente, apenas reflexo do corpo real, sempre parcial e fragmentada, atualizada constantemente e dinamizada pelo falo ('phallus'). No entanto, essa imagem, essencial à existência do sujeito, só emerge a partir de um laço afetivo com um grande Outro, possivelmente a mãe, constituído dentro da linguagem, que sustentará um lugar para o sujeito e sua possibilidade de ação sobre seu mundo (2006, p. 87).

Entende-se que se fala de uma relação, na qual o afeto é de suma importância, refere-se ao afeto enquanto dimensão de amor, regras, atenção, entre outros componentes afetivos que emergem a partir deste laço com o outro. Ao citar o corpo como sendo da ordem do real e que a linguagem se instaura a partir desta condição, pode-se dizer que é a partir do Real que emerge o Simbólico. Esse corpo real se constitui a partir de primitivas inscrições para as quais não há palavras. Andrade e Soléra (2006, p. 87) pontuam que “essas inscrições são como marcas no corpo, 'a língua' (lalange) não simbolizadas. Tem sua origem na 'língua materna', constantemente buscam se inscrever, e constituem e fundam o sujeito do inconsciente. Daí a

expressão: O inconsciente se estrutura como uma linguagem”.

Tais marcas são constituídas por elementos sonoros, cheiros, vozes, canções, sensação de toque, entre outros significantes que o bebê entra em contato muito cedo embora não saiba o significado. O que Lacan traz para compreensão a partir destes dados é que ao nascer o bebê se depara com a impotência motora, com experiências de corpo fragmentado, nada pode fazer sozinho e fica na dependência de um outro. Essa dependência fica marcada no ser humano como algo não simbolizado. Desta forma:

O encontro com o Real produz sempre a angústia de castração. É nesse sentido, primeiramente, que a imagem da deficiência perturba. No encontro com o deficiente vimos emergir “isso” que é da ordem do Real, ou seja, marcas da nossa própria debilidade e da nossa impotência que ficaram excluídas da imagem pela qual o sujeito se reconhece. Aquilo que ao nos constituirmos, por ser da ordem inconsciente, negamos em nós mesmos, o deficiente, como um espelho perturbador, nos devolve com a imagem de seu corpo debilitado (Andrade & Soléra, 2006, p. 87-88).

Questões como acima citadas refletem, talvez, uma das impossibilidades de construção de uma relação de aprendizagem baseada na transferência. As autoras pontuam que o encontro de qualquer ser humano em condições “normais” com um deficiente sempre o remeterá as suas próprias questões com a deficiência. Aqui não há uma indicação de que isto ocorre somente entre professor e aluno com deficiência, porém, torna-se pertinente salientar que este trabalho se ocupa de discutir tal ocorrência entre o sujeito professor e o sujeito aluno na educação inclusiva.

“Na relação com o deficiente, observa-se que muitas mães se mantêm em uma relação dual com seus filhos, sem a intervenção da imagem paterna proibidora contida no Nome-do-Pai, enquanto a palavra que representa a interdição” (Andrade & Soléra, 2006, p. 91). Isso também pode acontecer com a pessoa do professor, o que acarreta em tirar da criança com deficiência a possibilidade de se colocar no mundo como sujeito desejante, o que o deixará aderido à posição de objeto do desejo. Isto abre uma hipótese para pensar o lugar que ocupa o aluno com deficiência. Se ele não é reconhecido como sujeito desejante, isto é, um sujeito em falta, ele não aprende, pois ocupa o lugar de objeto.

Conforme as autoras Andrade e Soléra (2006, p. 91) “frente ao deficiente, o educador se angustia, se atrapalha, não sabe o que fazer, como se ele fosse um estranho e, novamente o 'mal-estar' que emerge dessa relação, assim fadada ao fracasso, representa um importante obstáculo às propostas de inclusão”. Salienta-se aqui que o professor da educação inclusiva precisa saber responder do lugar da falta, mas, para que isso se torne possível, o professor precisa desalojar-se do lugar do “eu sei” todo-poderoso. Ou seja, ele, o

professor, está de certa forma fadado à incompletude, nunca vai dar conta da demanda da sociedade e da escola, mas pode dar conta da demanda do aluno com deficiência.

A partir disso, compreende-se que, quando o professor estiver diante de uma criança, com deficiência ou não, irá se deparar com a criança ideal que gostaria de encontrar em seu aluno e a criança ideal que gostaria de ter sido. Nas palavras de Monteiro (1999) “Crianças recalçadas de si mesmo que, desde o início da vida, idealizaram uma relação de completude”, que em verdade não existe.

Inclusão: sujeitos desejantes e laços transferenciais

O trabalho numa perspectiva inclusiva, em geral, oferece duas linhas a serem seguidas na prática educativa, uma, que pensa a inclusão a partir da socialização preocupando-se com a reeducação, memorização, treinamento de comportamento que resulta na criança robotizada, autômato, pessoa incapaz de ação própria. Já a outra, se implica em saber como o educador pode abrir uma “brecha” nesse corpo fechado tão arcaico e profundo. Esta última pensa a inclusão a partir do sujeito de desejo, a partir de laços transferenciais que instaurem a possibilidade desta criança se colocar no mundo e ocupar um lugar de sujeito. Esta parte da pesquisa apresenta recortes e reflexões sobre práticas educativas que se dão a partir da reeducação e socialização ou ainda, à luz da transferência que abre para a possibilidade de inclusão.

Caso Victor

Ao iniciar a reflexão proposta para esta última parte da pesquisa que procura indícios de resposta ao problema: o que torna (im)possível uma relação transferencial entre o educador e o aluno com deficiência, possibilitando a constituição de ambos como sujeitos desejantes na inclusão escolar, apresenta-se o primeiro caso que foi registrado em busca de uma pedagogia de “educação especial”, trata-se da educação do menino selvagem “Victor”, que foi encontrado em Aveyron (França). Esse caso foi registrado por Maria Sylvia Cardoso Carneiro e analisado por Leandro de Lajonquière.

Em 1801, o governo francês entrega para o médico Jean Itard a tarefa de educar um menino que foi capturado na floresta de La Caune. Itard foi escolhido pelo governo francês pelo fato de ter organizado o primeiro programa sistemático de educação especial para surdos com base filosófica. Este menino foi chamado por Itard de Victor de Aveyron.

O célebre psiquiatra francês da época, Philippe Pinel, foi quem examinou Victor, afirmando que ele não era desprovido de recursos intelectuais e, sim, um idiota essencial como tantos outros que se encontravam em asilos. Itard opõe-se ao diagnóstico de Pinel, afirmando que não se tratava de uma deficiência biológica, porém, tratava-se de insuficiência cultural, então Itard começa a pensar possibilidades para curar este retardo e tornar Victor um humano.

Carneiro (2006) relata que:

todo o trabalho desenvolvido por Itard com Victor aponta uma questão até hoje bastante polêmica na educação especial: a da avaliação. O diagnóstico dado por Pinel encaminharia Victor a uma instituição hospitalar para amentes e dementes, sem oportunidades de ensino ou educação. A visão de Itard, porém, considerava a educabilidade do selvagem, ainda que não houvesse uma metodologia para tal. Itard, com base nos princípios do naturalismo e no trabalho já desenvolvido com surdos, tenta criar uma metodologia capaz de 'despertar' naquele indivíduo as faculdades mentais que lhe permitissem se fazer humano. Itard dedicou-se à educação de Victor, obtendo avanços significativos à medida que traçava planos pedagógicos a partir dos progressos apresentados. O trabalho foi lento e gradual, acompanhado de inúmeras reflexões sobre o método que estava sendo formulado. O relato desta experiência está ricamente descrito por Itard na obra *Mémoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron*, publicada em 1801 [...] (p. 137-138).

Tal consideração sobre a iniciativa de Itard em opor-se a Pinel e tentar com tenacidade elaborar uma proposta de educação que considerasse a condição intelectual do selvagem é um avanço louvável para o tratamento, considerando a educação das pessoas com deficiência daquela época, que até então eram simplesmente “jogados” em ambientes hospitalares sem ter acesso à proposta alguma de educação.

Sabe-se que naquele contexto Itard apresentou-se como pioneiro à frente de seu tempo ao trabalhar em cima da criação de uma proposta que foi ampliando gradativamente e obtendo resultados positivos. Embora o caso do menino selvagem seja do século XIX, ele permite discutir ações educativas na contemporaneidade. Esta parte do trabalho vale-se de uma leitura deste caso feita por Lajonquière, tendo em vista o que nesta pesquisa procura-se enfatizar: o aparecimento do sujeito com deficiência (a criança) e, o sujeito professor desse "selvagem", como ele opera diante da deficiência?

Sobre a saga pedagógica de Itard junto ao Selvagem de Aveyron, Lajonquière (2001) pontua:

Tanto a leitura dos relatórios quanto o filme atçam, invariavelmente, os mesmos sentimentos contraditórios. Sentimentos que, por sua vez, habitaram o próprio Itard. Ontem, como hoje, Victor - o Selvagem - faz palpitar espíritos e corações, levando-os da euforia ao desânimo. Por quê? Pela simples razão de que sua suposta educação, desenhada para retirar o que de selvagem se supunha habitando nele,

não deixa de encenar, uma e outra vez, a pergunta pelo ser do homem, pela sua suposta origem ou, se preferimos, por aquilo que nos causa enquanto sujeitos ao *desejo* (p. 105).

Lajonquière (2001) provoca uma reflexão sobre a ação educativa de Itard, colocando em xeque a metodologia para educar Victor. O objetivo era tirar dele o que havia de selvagem. Por outro lado, a partir do autor citado pode-se pensar: o ser humano contido somente no desejo do outro pode abandonar a selvageria? Nas palavras de Lajonquière (2001), a celebrada empresa pedagógica de Itard “ilustra, precisamente, o que não deve ser feito em matéria educativa e, portanto, a necessidade de exorcizarmos o que há de morte em todo desejo de vitória pedagógica” (p. 107).

O raciocínio pedagógico de Itard era desenvolver faculdades adormecidas contidas no organismo humano graças à natureza, na qual a criança era considerada um vir a ser que, quando adulto, deveria atingir o ideal estabelecido pela sociedade. Outro princípio da educação neste raciocínio era a imitação:

A educação 'à Itard' representa uma inflexão no ideário pedagógico. Por séculos, os adultos tanto intuíram quanto refletiram, mais ou menos filosoficamente, que deviam educar visando a transformação de um *real* infantil num modo *ideal* de existência adulta. Porém, Itard e outros médicos-pedagogos do século XIX passam a inverter decididamente a direção da intervenção educativa. Com efeito, passam a considerar plausível e desejável a empresa de se tornar real um *ideal de natureza*, assim como, outrora, os gregos teriam realizado as coordenadas essências do humano, esculpindo harmônicas e clássicas estátuas (Lajonquière, 2001, p. 109).

Percebe-se que a estátua que aos poucos se mexe é o centro do ideário da “educação moral”. Uma ideia que o autor contemporâneo já citado pontua é que “se Itard não almejasse aperfeiçoar um saber subjetivo já operando no organismo, um pedaço amorfo de alguma pedra pouco nobre teria lhe bastado” (Lajonquière, 2001, p. 108). Porém, ele desejava a perfeição para merecer um título de perfeccionista, então precisou de uma estátua (que supunha já estar informada) “adormecida” que aos poucos, com estímulo, acordaria.

Dessa forma, Jean Itard é um verdadeiro pioneiro daquilo que chamamos o *discurso (psico)pedagógico hegemônico* na atualidade. Ele exprimiu com clareza meridiana aquilo que, hoje em dia, é sonhado em matéria educativa. Como afirmamos em *Infância e Ilusão (psico)pedagógica* (1999), a educação

gira em torno da *tese da adequação natural*, entre, por um lado, o suposto estado espiritual infantil e, por outro, a intervenção do adulto. Pensa-se que o sucesso educativo está em função do grau de adequação e intervenção, sendo o seu grau máximo a realização de uma pretensa e psico/bio/lógica natureza humana. Em suma, essa forma de sonhar a intervenção do adulto junto às crianças implica a *renúncia ao ato educativo* e, portanto, torna a *priori* a educação – seja familiar, seja escolar – num fato de difícil acontecimento (Lajonquière, 2001, p. 109).

Itard se recusa a dar o poder da palavra a Victor, pois sabe que isso lhe custará algum preço, o da castração. Durante o processo de “educação moral”, ele mantém o controle e impõe o seu desejo de mestre sobre Victor, este último deve se tornar como o primeiro, mas sem ser um sujeito de desejo jamais o será. O desânimo vivido mais tarde por Itard pode estar associado a sua certeza de que conseguiria ver ele mesmo em Victor e jamais tê-lo conseguido. Lajonquière (2001) afirma que Itard aguardou pelo dia em que a ciência o saudaria exclamando “Itard Victor”, ou seja, “Itard vence”, conforme exclamação latina, porém, sua espera foi em vão, pois, isso não pode se consolidar.

Nas palavras de Lajonquière (2001):

[...] Jean Itard deve ser lembrado não só por ser o pioneiro que foi, mas também por ter esbanjado uma determinação, uma tenacidade e uma inventividade raras hoje em dia. Mas não apenas por ter encarnado à perfeição a figura psicopedagógica atual. Com efeito, ele deve ser lembrado como expoente meridiano daquilo que não deve ser pretendido na educação, ao menos, é claro, que nossas crianças sejam feitas de mármore (p. 110).

Ao mencionar tal conclusão o autor deixa implícita sua crítica à necessidade imperiosa assumida por Itard em desconhecer a castração, seu desejo ofuscava a visibilidade do sujeito, Lajonquière (2001) expressa que o desejo de Itard lhe fazia perder a cabeça e, ele tentava não perdê-la na educação de Victor. “Em suma, fez o que não deve ser feito, pois, para uma criança vir a ter a cabeça no lugar, o adulto tem que estar disposto a perder a sua, uma vez que a educação sempre cobrará o seu preço” (p. 116) e, em oposição a esta ideia, atualmente, as pessoas querem que a educação seja não só psíquica, mas também economicamente de graça.

Caso Giovani

Objetivando apresentar possíveis respostas ao problema: o que torna (im) possível uma relação transferencial entre o educador e o aluno com deficiência, possibilitando a constituição de ambos como sujeitos desejantes, escolheu-se um caso já

publicado que possibilita pensar sobre a posição do professor na perspectiva da Educação Inclusiva.

Apresenta-se aqui o caso de Giovani, um menino de seis anos e sete meses que foi matriculado na 1ª série de uma escola municipal da cidade de Porto Alegre, no ano de 1994. Ao recebê-lo, no início do ano letivo, a professora procura auxílio da orientadora educacional da escola, juntas observam características de Giovani que lhes chama a atenção. Eis a descrição de ambas sobre esta criança, de acordo com Mauren L. Tezzari e Cláudio R. Baptista (2002):

Giovani parecia completamente perdido e isolado na sala de aula e na escola; praticamente não falava, emitia sons que mais pareciam grunhidos; gritava durante a aula ou ficava fazendo âãâââ sem parar. Assim, não era possível entender o que Giovani dizia. O aluno escondia-se no canto verde da sala (local separado do espaço maior por uma parede, onde os alunos cultivavam plantinhas) ou no *closet*. Demonstrava ausência de limites. Estava sempre despenteado, o rosto por lavar, as roupas desarrumadas. No refeitório da escola, comia vorazmente e, às vezes, com as mãos. Costumava permanecer muito tempo junto à janela da sala, observando os veículos que passavam. Dirigia um ônibus imaginário, imitando todos seus ruídos e deslocando-se pela sala, o que perturbava muito a aula (p. 148).

A partir desse relato procura-se saber: qual das duas perspectivas de inclusão apresentadas no início dessa sessão como possibilidades para a construção de uma prática educativa foi considerada neste caso? A que pensa a inclusão a partir da socialização preocupando-se com a reeducação, memorização, treinamento de comportamento, ou se trata de um investimento por parte do professor que se implica em estabelecer um laço transferencial capaz de abrir “brechas” para o desenvolvimento desta criança? Neste intento é que se apresentam recortes da prática educacional construída a partir do caso de Giovani, tentando analisar o que fez a diferença na condução da prática educativa para que Giovani fosse sujeito de inclusão escolar.

As primeiras intervenções a partir da entrada de Giovani em uma classe da rede regular de ensino:

Houve várias tentativas de trabalho com Giovani, sem qualquer resultado. Quando o aluno perturbava, impedindo o trabalho com os demais, a professora fazia tentativas de impor limites à situação. No entanto, o menino ficava muito contrariado, muitas vezes gritava e corria pela sala. Nesses momentos, a orientadora retirava-o da sala até que ele se acalmasse um pouco.

Após um período de tentativas frustradas de trabalho com Giovani, a orientadora levou o caso para a

discussão no grupo de pesquisa que desenvolvia um projeto de pesquisa na escola, em função de outro aluno.

Dessa forma, a escola passou a contar com o auxílio da equipe de pesquisa no enfrentamento das questões relativas ao atendimento de Giovanni. Assim, no segundo semestre daquele ano, o auxiliar de pesquisa passou a acompanhar o aluno em sala de aula. (Tezzari & Baptista, 2002, p. 148).

A partir deste relato percebe-se uma busca de orientação teórica para a condução do caso por parte da professora e da orientadora educacional. A solicitação de acompanhamento revela que os profissionais que receberam o aluno não estão revestidos de que “tudo sabem” e, a iniciativa de envolver-se nesta pesquisa inscreve uma marca positiva na criança, alguém deseja que Giovanni se desenvolva e aprenda. A entrada de um terceiro na sala de aula (além da professora de referência e da orientadora educacional) alivia, de certa forma, a preocupação da professora sobre aquele aluno, o que contribui para que suas angústias não tomem conta da pseudorelação professor/aluno. Inicialmente, a entrada do auxiliar foi para observar e conhecer Giovanni, que não demonstrou alterações, nem mesmo de ordem comportamental com a presença diária do auxiliar de pesquisa.

A pessoa que passa a acompanhar essa criança também deixa ela livre quanto ao “desejo do pesquisador”, sua intervenção primeira é justamente a “não intervenção” ele mantém uma postura receptiva e disponível deixando que o aluno procure interagir com ele. A posição do auxiliar diante do cenário escolar em especial para “ajudar” Giovanni nas suas aprendizagens, é um dispositivo importante, uma vez que está aberto para estabelecer laços com Giovanni, que nada quis saber do auxiliar, num primeiro momento.

Com a permissão da professora, o auxiliar sentou-se perto de Giovanni e ficou à espera. O aluno ficava embaixo da mesa muito tempo da aula, mas em momento posterior passou a levantar-se e a dar encontrões em seu 'acompanhante', além de tentar pegar-lhe a caneta. Dizia: 'Vou pegar tua caneta'. O auxiliar respondia que desta maneira não poderia fazê-lo.

Estabeleceu-se, assim, uma relação de tensão. Giovanni não se dispunha a fazer nada das atividades propostas no decorrer da aula. Havia, por parte do auxiliar, uma postura de acolhimento e estabelecimento de limites, o que permitia que a professora dedicasse sua atenção ao atendimento da turma.

Inicialmente, pensava-se que seria importante que Giovanni tentasse fazer as atividades desenvolvidas pelos colegas. Diante da postura muito resistente do aluno, o grupo concluiu que seria mais

positivo que ele fizesse as atividades espontaneamente, ocasião que seria alvo de destaque por parte do auxiliar ou da professora.

Havia, ainda, momentos nos quais Giovanni impedia o trabalho da turma. Nesses momentos, o auxiliar retirava-o da sala e só permitia que retornasse quando estivesse mais tranquilo. (Tezzari & Baptista, 2002, p. 149).

O auxiliar não interpela Giovanni, mas está atento a sinais de conexão. O aluno não fica a “fazer o que quer”, ele estabelece limites e propõe ao aluno que pense outra forma de conseguir pegar a caneta. Não deixar que o aluno pegue o objeto mencionado, faz com que Giovanni redimensione suas ações e, é por esta via que o auxiliar de pesquisa começa a provocar a criança para interagir com ele.

Ao considerar que a turma é composta por vários outros sujeitos, não é mais permitido que Giovanni “perturbe” a concentração de seus colegas. Isso começa a produzir efeitos, de modo que suas saídas no momento em que “perturba” o grupo, começa a instaurar nele o desejo de manter o seu lugar naquele grupo. E isto só pode ser garantido por seu próprio esforço ao sustentar um lugar de aluno.

Giovani nega todas as propostas de atividades da escola, ao perceber isso, o grupo não toma atitudes de imposição, ele não fica sufocado pelo “desejo do professor” para que realize todas as tarefas, a estratégia utilizada é o oposto disso. Fica implícito a partir de tal decisão que o entendimento que se tem quanto à aprendizagem é de que um aluno só aprende quando se constitui como sujeito de desejo e, o objetivo desta decisão parece ser justamente esse: que o aluno deseje, atribua significados e estabeleça relações com as temáticas da escola mas, para que isso ocorra, ele (Giovani) precisa sentir-se aluno, fazendo parte do grupo de colegas e ter professores que se impliquem com a condição de sujeito capaz de aprender.

O acompanhante ao entrar nas histórias de Giovanni, encontrava pontos de conexão com as temáticas da escola, porém, suas ações enquanto auxiliar de pesquisa não buscava “eliminar” as manifestações de Giovanni ou corrigi-las, mas sim, aproveitava as iniciativas do aluno e buscava entender o que se passava. Desta forma, transparece a ética existente entre professor/pesquisador/aluno e, este tripé é fortalecido e sustentado por um grupo de pesquisa implicado com o desenvolvimento de Giovanni.

A seguir, apresentam-se alguns trechos do relatório de pesquisa organizado pelo “acompanhante” de Giovanni e publicado por Tezzari e Baptista (2002), que apresentam em linhas gerais o processo de evolução desta criança, bem como comentários apresentados pela acadêmica pesquisadora que se implica em responder ao problema: o que torna (im)possível uma relação transferencial entre o educador e o aluno com deficiência, possibilitando a constituição de ambos como sujeitos desejantes. Tais comentários encontram-se teoricamente sustentados pela discussão apresentada

desde o início deste capítulo.

06/09 A professora pergunta, de maneira geral, o que cada um mais gosta e o que menos gosta de fazer. Vários companheiros respondem, quando chega o momento de escrever o que cada um pensa. Giovanni diz à professora que ele ainda não falou esta lhe dá a palavra e o menino diz que o que mais gosta é jogar futebol e o que menos gosta é não jogar. Os companheiros riem da lógica de Giovanni (Tezzari & Baptista, 2002, p. 149).

O sujeito aluno a partir de uma “suposta falta do professor” (não perguntar sobre as preferências de Giovanni, falta proposital) encontra-se faltante, falta-lhe a vez de falar, o que desencadeia o desejo pelo uso da palavra logo, quando o professor dá a palavra para esta criança, ele se apresenta enquanto sujeito que gosta e não gosta de determinadas situações. O registro realizado no dia 06 de setembro de 1994 marca o aparecimento do sujeito com deficiência (a criança).

Nos relatos, é possível identificar que a criança procura a partir de um objeto estabelecer vínculo com o adulto, este por sua vez capta a intenção da criança e entra em cena, deixando-a com grande autonomia para suas ações. Esta criança não se encontra cercada por uma obrigatoriedade de apropriar-se dos conteúdos a qualquer custo e, também não era vista como “atrasada”, dentro da escola considerou-se a singularidade deste aluno e, as pessoas que acompanhavam esta criança aproveitavam pequenas oportunidades dadas por ela para ampliar suas possibilidades de se colocar no mundo como sujeito de sua aprendizagem.

15/09 Giovanni dirige o ônibus, com expressão preocupada me diz: 'Não sei o que está acontecendo (refere-se ao motor), não está pegando legal... estou entrando na Azenha'. No jogo de dados, o menino se interessa, marca acertadamente os números que vão saindo, quando percebe que os parceiros passaram sua vez de jogar, reclama: 'E eu, gente?' (Tezzari & Baptista, 2002, p. 150).

Ações como essa de Giovanni durante o jogo mostram que essa criança não pode ser vista como passiva na sala de aula, sua capacidade jamais deve ser subestimada tanto pela turma quanto pelo professor. Também pode ser observado que esta criança busca incessantemente garantir o seu lugar neste grupo (e eu, gente?). Tal interrogação também pode ser entendida como um pedido de reconhecimento de sua identidade de sujeito e cidadão (de direitos).

26/10 A professora distribui folhas para o trabalho de pintar e recortar quadrinhos Giovanni pergunta sobre sua folha (que não fora dada); a professora lhe alcança e outro companheiro lhe oferece os lápis de cor. Giovanni remarca as figuras que logo vai recortar. A professora anuncia que é hora do almoço. Giovanni pede para esperar um pouquinho porque está terminando o

trabalho. Vamos até o refeitório, mas, de repente, Giovanni volta correndo para a sala, sem almoçar. Ele quer terminar o seu trabalho. Quando termina, a folha fica muito colorida, é sua produção original: uma 'paisagem' com cores variadas (Tezzari & Baptista, 2002, p. 151).

Percebe-se que no decorrer do processo a criança consegue se comprometer com seu papel de aluno, mesmo que isso não seja constante, há uma demonstração de que a criança está internalizando a proposta da escola e, preocupa-se em dar conta de realizar o seu papel naquele espaço. O desejo do aluno em realizar tal tarefa também pode estar relacionado ao fato de não ter recebido a folha como os demais e, desejar ter o mesmo direito. Isto se torna importante na medida em que a criança percebe que para ter os mesmos direitos é necessário apropriar-se da rotina escolar, das situações que ali são propostas. Rabiscar, desenhar ou escrever significa deixar sua marca, inscrever-se naquele espaço, ou ainda pertencer aquele grupo.

Pontua-se que as intervenções do professor, como no exemplo de não entregar uma folha a ele enquanto toda classe a recebe, é uma estratégia adotada por esta docente até que isso não seja mais necessário ocorrer, pois a partir do momento que o aluno internaliza as proposições de ordem escolar outras intervenções vão sendo propostas no lugar desta.

04/11

Em aula, Giovanni está disposto a trabalhar e pergunta à professora sobre os exercícios propostos. No refeitório, senta-se junto a um menino que casualmente encontramos no recreio; este me diz que tem visto Giovanni dirigir carros, responde que o pai dele é mecânico. Logo o colega pergunta a Giovanni se quando ele crescer também vai ser mecânico, este confirma que sim com a cabeça e o interpelante confessa que também gostaria de ser mecânico (Tezzari & Baptista, 2002, p. 151).

Alguém fora do grupo habitual inscreve em Giovanni uma perspectiva de futuro a partir de suas representações e ele aceita a proposição de relação com este outro, o que vem a ser um sinal de novos laços no espaço escolar. A fala desta outra criança veio ressignificar o que até então era chamado de “sintoma” pelos adultos que o conheciam, a partir da fala do outro menino Giovanni passa a ter identificação com uma profissão que casualmente é a do pai de seu novo amigo e, este novo amigo também o marca pela fala de desejar ser um mecânico como o próprio pai.

Resultados

Diante dos recortes aqui apresentados e discutidos no caso da educação de um selvagem, sobre

as experiências pedagógicas de Jean Itard, o suposto sujeito com deficiência não se apresenta enquanto sujeito de desejo e Itard vale-se somente de seu desejo. Nesse caso, o educador detém o discurso de mestre o tempo todo. Não há escape para esta criança, uma vez que o objetivo primordial baseia-se na tentativa de curar o sujeito a seu modo, o mestre no lugar do que “tudo sabe”.

Ressalva-se que Itard se empenhou ao máximo para “curar” Victor, mas na sua metodologia desconsiderou um elemento fundamental, que é a função da linguagem como constituinte de uma vida psíquica, propriamente humana.

A partir de um conjunto de vivências organizadas, pensadas ou simplesmente experimentadas na tentativa de inclusão de Giovani na rede regular de ensino, este menino deixa de ser um “estranho” que dirige um ônibus imaginário sem sentido, para tornar-se alguém que se apropria de seu lugar e se projeta para o futuro. Cabe aqui uma consideração: a partir da construção desta prática educacional tornou-se possível uma relação transferencial entre o educador e o aluno com deficiência, possibilitando a constituição de ambos como sujeitos desejantes. O professor conseguiu falar de outro discurso que não só o do mestre, também não tentou tornar esse aluno submisso a seu desejo, porém, o desejo do professor estava presente em sua prática, o que sustentou essa relação professor/aluno e aluno/professor no processo ensino aprendizagem.

Conclusão

As diretrizes e os objetivos da Educação Inclusiva visam o desenvolvimento do aluno para uma vida autônoma na qual este consiga estabelecer relações sociais, porém, o que possibilita que este aluno se constitua enquanto sujeito capaz de ter vida autônoma e social? O que fazer para que esta criança construa uma

rede de significados capaz de confirmar o desenvolvimento de sua aprendizagem?

E o professor, que posicionamento toma nesta relação professor/aluno, ele pode ser um sujeito capaz de inscrever algo nesta criança? Ele observa um sujeito ou, de longe, avista um doente? Afinal, o que torna (im)possível uma relação transferencial entre o educador e o aluno com deficiência, possibilitando a constituição de ambos como sujeitos desejantes?

A partir desta pesquisa tornou-se possível perceber que a imposição do desejo do professor ofusca a visibilidade do sujeito, e o professor só desempenha a função de educador em virtude de seu desejo, porém, ao assumir “um lugar” nesta relação professor/aluno precisa renunciá-lo, o que é uma tarefa de sofrimento. Numa relação transferencial, a renúncia simbólica do professor pode ser a salvação para o desenvolvimento da criança deficiente. Entende-se aqui que um processo de ensino/aprendizagem é custoso e jamais pode ser considerado gratuito.

As análises dos casos apresentados sinalizam indícios de resposta ao problema desta pesquisa, pois, ao perguntar o que torna (im)possível uma relação transferencial entre o educador e o aluno com deficiência, possibilitando a constituição de ambos como sujeitos desejantes na inclusão escolar? Tem-se como resposta:

Uma relação transferencial torna-se possível a partir da construção de uma demanda de aprendizagem nesta criança que não demanda nada. O desejo precisa aparecer para se apresentar o sujeito, pois quem não é sujeito é objeto e, objetos não aprendem nada. O professor precisa estar atento as “brechas” da criança para uma possível interpelação posterior. O educador precisa estar disposto a escutar a demanda de seu aluno e inscrever-lhe projeções para o futuro para que ele se aproprie de seu lugar. Quem é sujeito precisa ocupar o seu espaço.

Referencias

- Andrade de Araújo, M. L. & Soléra, M. O. (2006). *A deficiência como um “espelho perturbador”: uma contribuição psicanalítica à questão da inclusão de pessoas com deficiência*. São Paulo: USP, 85-93.
- Carneiro Cardoso, M. S. (2006). A deficiência mental como produção social de Itard à abordagem histórico-cultural. In: Batista, C. R. (org.) *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 137-152.
- Kupfer, C. M. (2005). Inclusão Social: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: Colli Galvão, F. *Travessias Inclusão Escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 17-27.
- (2005). *Freud e a educação: O mestre do impossível*. 3ªed. São Paulo: Editora Scipione.
- Lacan, J. (1992). *O seminário, livro 8: a transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Lajonquière, L. (2001). Itard Victor!!! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças. In: Banks-Leite, L. & Galvão, I. (Org.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 105-117.
- Levin, E. (2005). *Clínica e educação com as crianças do outro espelho*. Tradução de Ricardo Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Monteiro, E. A. (1999). *A transferência e a ação educativa*. In: A psicanálise e os impasses da educação. São Paulo: Lugar de Vida/LEPSI, 171-189.
- Patto S. M. H. (2005). Passagens: a psicanálise em movimento. In: Colli Galvão, F. A. *Travessias Inclusão Escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 9-16.
- Santos, J. M. (2009). *A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem*. Belo Horizonte: MG.
- Tezzari, M. L. & Baptista, C. R. (2002). Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. In: Baptista, C. R. & Bosa, C. *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 145-156.

Fecha de recepción: 17/01/2014

Fecha de aceptación: 01/02/2016