

A singularidade na educação inclusiva: nem meio, nem fim

Tiago de Moraes Tavares de Lima

Os desafios trazidos pela educação inclusiva nos mobilizam a pensar em como realizar a inclusão daqueles que são percebidos como excluídos — “de fora” — sem que se reproduza dentro da instituição a mesma fronteira entre o normal e o desajustado. Passar a frequentar a instituição não significa que o aluno está incluído *de fato* e é, na realidade, comum que estes alunos passem a formar um grupo dentro do discurso da instituição mais ou menos homogêneo e que denota que a divisão que havia na fronteira da instituição com o exterior foi apenas deslocada para dentro dela. Como fazer esta suposta inclusão efetiva, quais os limites envolvidos e como reconhecer quando ela se deu? Intui-se que isto passa por um olhar para “o caso a caso”, mas muitas vezes confunde-se, como aponta Voltolini,¹ o caso do aluno — como entidade (meta)psicológica — e as circunstâncias de todos que cumprem papel naquele processo.

Neste cenário, a questão da *singularidade* do aluno tem sido problematizada por diversas vias e tem sido recorrente encontrar esta palavra entre os elementos que compõem um ideal de escola inclusiva. A crítica a um modelo de inclusão meramente “integrativo” em geral passa por um apontamento de que é injusto colocar sobre o aluno o ônus de ter que se adaptar à instituição escolar. Isto significaria apenas reproduzir, dentro da escola, os encontros excludentes aos quais esta pessoa já está habitualmente submetida. Tenta-se, muitas vezes, superar esse problema procurando conhecer o aluno e suas particularidades para que se possa oferecer apoios que atendam às suas “necessidades” — para usar outro termo bastante comum nessas discussões. Porém, essas necessidades não costumam ser claras ou previsíveis. O diagnóstico da sua condição dá coordenadas limitadas sobre as intervenções a serem efetuadas, produzindo insegurança: como saber se a intervenção planejada produzirá efeitos? E, antes disso até, seria justo pedir-lhe algo que talvez esteja além das suas capacidades?

Neste ponto, duas ideias correm o risco de permanecerem rasas para tratar do problema. A primeira é a de que é preciso conhecer a singularidade do aluno — no sentido do conjunto das suas particularidades — para que seja possível trabalhar com ele. É uma visão

¹ Ver Voltolini (2018), em especial, p. 33 e segs.

que, de um lado, comunga com a ânsia contemporânea pela previsibilidade e gestão, mas de outro, também dá margem para se pensar que os conflitos e tensões que surgem do encontro do aluno com a escola representem um “desrespeito” à sua singularidade. Combina, assim, com uma ideia de educação que acontece como um desenvolvimento tranquilo de potencialidades, enxergando as frustrações e dificuldades vividas no percurso como riscos à motivação e à auto-estima do aluno.

A segunda é a de que cada um deve se tornar autor de um percurso pelo mundo de maneira autônoma e autêntica. Em uma sociedade que valoriza a ideia de realização individual, pode-se cair em uma ideia de que a finalidade da inclusão é a *afirmação* do sujeito singular, que assim supera as determinações do ambiente social em que está inserido.

Ora, enquanto nos parece fundamental uma atenção às contingências, limitações e conflitos de um encontro específico, esta interrogação clínica não pode ser feita *antes* do encontro tomar seu curso. Se singularidade e sujeito têm certamente uma relação, a dimensão da primeira emerge como *efeito* de um encontro com o Outro, no qual se articula algo da ordem do desejo. Ou seja, a dimensão da singularidade emerge a partir de uma relação produtiva com a *alteridade*. Em educação, isto costuma envolver a relação da criança/jovem com um universo outro, que lhe antecede e no qual ela vem tomar parte. Lajonquière (1999) propõe que o encontro educativo, quando bem sucedido, envolve sempre a *denegação* de uma *demand*a. Primeiro: não há ato educativo sem demanda. Esquivar-se a esse ato de demandar algo de uma criança consistiria em um abandono simbólico, cujos efeitos são visíveis em casos de famílias que se sentem desautorizadas a educar seus filhos. Porém, se esta demanda assume uma forma eminentemente imaginária, na qual o próprio narcisismo do adulto mobiliza-o a querer produzir em seu filho/aluno um objeto à sua própria imagem e semelhança, seja pela via do amor ou da coerção, podemos dizer que também aí a educação fracassou. É interessante, pois, notar que a educação depende de uma parcela de recusa ou insuficiência na resposta do aluno à demanda, que abre espaço para que ele aja no sentido de dar uma resposta onde se reconheça como sujeito. Por isso, Lajonquière diz que é importante que haja demanda, mas que ela inclua implicitamente a mensagem: *eu gostaria que você fizesse isto/fosse assim, mas não vou morrer se você decidir fazer diferente*. Ou seja, é importante que a demanda possa ser denegada — bem como que a falta que se identificou no Outro seja recalçada, para que haja montagem da fantasia e do desejo.

O caso de um aluno, adolescente, com diagnóstico de autismo (TEA) — que chamaremos aqui de M — nos parece interessante para ilustrar como essa relação *tensa* pode ser produtiva, dependendo dos efeitos que os "não" envolvidos produzem.

M tinha uma articulação fonológica de difícil compreensão; hábitos bastante rígidos e uma típica aversão ao convívio mais próximo com outras pessoas. Não costumava faltar nem se atrasar para a escola, mas frequentemente, saía da sala de aula para dar uma volta sozinho e, se deixado, tratava as atividades da classe como se não lhe dissessem respeito. Quando estava no 8o ano do Fundamental, enquanto conhecia um novo orientador educacional, sentiu-se na necessidade de explicar-lhe porque nada daquilo que a escola apresentava lhe interessava, mostrando-lhe uma curta animação (em inglês) que dizia que a escola tornara-se obsoleta, pois tinha sido inventada para ser uma fábrica. M não via sentido nas atividades, tarefas e avaliações... reagia aos assuntos que lhe eram apresentados com um "não me interessa" ou "já sei". Via-se que a estratégia tinha algo de uma defesa, porque ficava muito contrariado, e até agressivo, quando se deparava com algo difícil, que não sabia fazer e que o tirasse de sua zona de conforto.

Um dia, a professora trouxe como proposta para a aula uma oficina de acrósticos — poemas em que as iniciais dos versos formam uma palavra — a serem feitos com as letras do nome de cada um. M se retirou da sala e levou seu computador para uma sala vazia, para seguir nos seus jogos habituais. O orientador educacional (OE) foi atrás dele, insistindo. Tentou inclusive começar a fazer um poema, vendo se M não contribuía com a ideia de uma palavra. Com ironia, M mostra de novo sua inteligência, ao fazer uma rápida busca no Google e dizer: hipopotomonstrosesquipedaliofobia. Medo de palavras grandes. O OE segue tentando escrever algo, enquanto puxa conversa com M e procura incentivá-lo a tentar escrever. A certa altura, M, irritado com aquela insistência, se levanta bruscamente e sai da sala gritando e batendo a porta. Porém, passados alguns minutos, a porta se abre, M joga uma folha de papel no chão da sala e fecha-a de novo. Estava ali seu poema com as iniciais do seu nome. Para surpresa dos professores, no dia seguinte, M aceita declamar seu poema ao microfone para uma plateia de alunos.

Dois anos depois, um outro orientador, já de Ensino Médio, a partir de sua observação própria do aluno, disse a seu respeito: *“Eu consigo imaginá-lo sem autismo, sabe? Como um daqueles alunos rebeldes, que não seguem as regras, mas que têm boas notas, sabe? Que colocam em questão a escola. Consigo imaginar um cara muito irreverente, autônomo,*

displicente, e que vai bem, sabe? Mas ele respondia, a hora que a gente fechava o cerco em cima dele... É que tinha que ficar fechando o cerco o tempo todo. Bom, respondia também xingando, ‘não interessa isso daí, preguiça, muito chato esse negócio aí!’ Então era um cara que reclamava, sabe, ‘sai do meu pé, não torra’ (risos). Então consigo imaginar ele assim... ele tinha um código que era de aluno displicente, muito irreverente assim...”. Já uma outra educadora, que também o acompanhava, disse que ele estava em uma relação muito próxima com a escola, em especial depois do período de ensino remoto devido à pandemia do coronavírus: parecia não precisar mais dar tantas voltas pela escola e mostrava, em diversas ocasiões, que estava prestando atenção, pois fazia comentários a respeito da discussão da classe. Demorava um pouco para estabelecer uma relação com os projetos, mas depois que achava o caminho, levava aquele estudo, segundo ela, com seriedade.

O que nos faz pensar que algo desse estilo “rebelde” continha uma maneira que ele encontrou de estabelecer uma certa relação com a escola, para além da indiferença. Pelo contrário, por meio dessa frequente negação ao que era proposto pela escola, ele deixava marcas condizentes com como definira a si mesmo em alguns dos versos do seu poema: “estranho”, “oposto da realidade”, “humor”... Bem-humorado, sem dúvida, M parecia quase se divertir com o efeito que os seus “não” provocavam nos outros. Muitas vezes reclamava que o que a professora estava ensinando era óbvio demais, e que já sabia aquilo. Isto é, fazia implicitamente uma demanda impossível de ser atendida, por uma atividade que tivesse a justa medida de desafio para que ele a conseguisse fazer sem tanto esforço, mas que fosse nova e interessante. Porém, nesse apontamento para aquilo que faltava no Outro, com humor, formava-se, curiosamente, algum tipo de enlace.

Do lado do educador, portanto, antes do que propor reinventar a escola em nome de um currículo que só contivesse os interesses de M, o mais decisivo em diversas situações parece ter sido não levar o “não” de M ao pé da letra, isto é, como um “não e ponto final”. Neste jogo de demandas entre educador e educando, parece ter sido importante fazer valer aquela regra dos jogos de improvisação no teatro: um “não” sempre tem que ser seguido por um “ou...” ou por um “e...” — é proibido simplesmente recusar a ideia dada pelo companheiro de palco. Deve-se trazer, de seu lado, algum elemento que se amarre com a ideia do outro, de maneira a dar continuidade à ação. Assim é que se produz uma cena que, não estando prevista em roteiro algum, gera uma peça singular.

Referências bibliográficas:

Lajonquière, L. (1999). *Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes.

Voltolini, R. (2018). *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni.