

# OS EFEITOS DA INSERÇÃO ESCOLAR PARA ALUNOS POUCO CONVENCIONAIS

**MÔNICA MARIA FARID RAHME**  
**LENY MAGALHÃES MRECH**

## **RESUMO**

*Neste artigo, discutimos questões relacionadas à inserção escolar de alunos considerados pouco convencionais, procurando destacar o quanto a convivência entre colegas pode ser uma dimensão a ser considerada no trabalho educativo. Para tanto, retomamos pesquisas que focalizam os efeitos da escolarização para esses alunos. Em seguida, apresentamos dados de um estudo sobre os efeitos da convivência entre pares na escola, quando uma criança apresentava fragilidades em sua constituição como sujeito. Para realização deste trabalho, adotamos como procedimentos metodológicos o registro sistemático dos dados levantados no trabalho de campo, a prática de entrevistas e a realização de filmagens. A partir desses dados, procuramos indicar o quanto a entrada na escola pode superar a transmissão formal de conhecimentos, operando, para algumas crianças, como um fator de estruturação subjetiva.*

**PALAVRAS-CHAVE EDUCAÇÃO • PSICANÁLISE • DISTÚRBIOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO • INCLUSÃO ESCOLAR.**

## **RESUMEN**

*En este artículo discutimos cuestiones relacionadas con la inserción escolar de alumnos considerados poco convencionales, tratando de destacar cuánto la convivencia entre colegas puede ser una dimensión a considerar en el trabajo educativo. Para ello, retomamos investigaciones que abordan los efectos de la escolarización para estos alumnos. En seguida, presentamos datos de un estudio sobre los efectos de la convivencia entre pares en la escuela, cuando un niño presentaba fragilidades en su constitución como sujeto. Para la realización de este trabajo, adoptamos como procedimientos metodológicos el registro sistemático de los datos levantados en el trabajo de campo, la práctica de entrevistas y la realización de filmaciones. A partir de tales datos, intentamos indicar cuánto el ingreso a la escuela puede superar la transmisión formal de conocimientos, operando, para algunos niños, como un factor de estructuración subjetiva.*

**PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN • PSICOANÁLISIS • DISTURBIOS GLOBALES DEL DESARROLLO.**

## **ABSTRACT**

*In this paper, we discuss questions relating to the school insertion of students regarded as being not so conventional. We intend to highlight how much the daily interaction with their colleagues can be an aspect to be considered in the educational work. Therefore, we revisit researches focusing on the effects of schooling on those students. After that, we present data from one study about the effects of social interaction among peers in school, when a child showed vulnerabilities in his/her constitution as a subject. For this work to be carried out, we have adopted the following methodological steps: systematic logging of the data collected in field work; interview sessions; videotaping. From those data, we intend to predict by how much school enrollment itself can be better than formal learning as well as serve as a factor in the subjective structuring of some children.*

**KEYWORDS EDUCATION • PSYCHOANALYSIS • GLOBAL DEVELOPMENTAL DELAYS.**

A história da educação e da educação especial, desde a formalização dos grandes institutos, escolas e classes especiais até os movimentos mais contemporâneos de integração e de inclusão escolar, é atravessada, dentre outros aspectos, pelos efeitos que a relação com um outro considerado “diferente”, “estranho” ou “estrangeiro” provoca tanto para os outros sujeitos quanto para a instituição escola.

Tendo em vista esse contexto, abordaremos, neste artigo, questões relativas à escolarização de crianças consideradas pouco convencionais em decorrência de seu modo de se relacionar com o outro, de se comportar e de se colocar no campo da linguagem. Essas crianças são comumente designadas no meio educacional como aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais,<sup>1</sup> e, no contexto médico e psicológico, como aquelas que apresentam Distúrbios Globais do Desenvolvimento (DGD).<sup>2</sup>

Nesse sentido, procuraremos destacar efeitos que a entrada desses sujeitos na escola comum pode significar para eles mesmos, para seus colegas e para a instituição escola, não desconsiderando a interface dessa discussão com dimen-

**1** A terminologia “necessidades educacionais especiais” foi introduzida pelo Relatório Warnock (1979). Neste artigo, utilizaremos preferencialmente essa designação por considerar que ela abrange tanto questões relativas às diferenças de cognição quanto de funcionamento psíquico.

**2** Essa nomenclatura foi introduzida pelo Manual de Diagnóstico e Estatística, da Associação Norte-Americana de Psiquiatria III (DSM-III), de 1980, e pretende indicar o comprometimento de múltiplas funções, como habilidades sociais, linguagem, atenção, percepção, motricidade e teste de realidade.

sões que abrangem a política de inclusão educacional, como formação, condição e valorização docente, estruturação das redes de ensino, gestão escolar, dentre outros aspectos. Certamente, tais condições podem favorecer ou dificultar a implementação de processos inclusivos no contexto da escola e, mais especificamente, da sala de aula.

Para desenvolver esse tema, situaremos, inicialmente, alguns trabalhos que focalizam a inserção escolar de alunos com DGD a partir do campo psicanálise e educação. Em seguida, apresentaremos dados referentes à nossa própria pesquisa, indicando elementos relevantes sobre a construção da inclusão escolar como processo articulado à estruturação da escola de educação básica e sobre o laço estabelecido entre crianças no contexto escolar (RAHME, 2010).

### **EFITOS SUBJETIVOS E CONTEXTOS EDUCATIVOS**

No campo psicanálise e educação, um conjunto de trabalhos tem analisado tanto os desafios dos processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum (LAJONQUIÈRE, 2001; BASTOS, 2003; LUCA, 2003; MITSUMORI, 2005; MRECH, 2005; PRIOSTE, 2006; NABUCO, 2010; SILVA, 2010; LERNER, 2013) quanto possíveis efeitos subjetivos dessa proposta para alunos que apresentam particularidades para estabelecer o laço social, dada a fragilidade de sua constituição psíquica (KUPFER, 2000, 2013; FRÁGUAS, 2003; ORMELEZI, 2006; RAHME, 2010; TEPERMAN, 2010), como enfocaremos a seguir.

Kupfer (2000) acredita que a inserção de crianças consideradas autistas e psicóticas na escola comum pode trazer desdobramentos significativos para o seu modo de se relacionar com o outro e com o conhecimento escolar, desde que essa experiência não seja invasiva para o sujeito. A autora formulou o conceito de “educação terapêutica” para nomear uma confluência entre educação e tratamento, entendendo como educação não apenas a questão escolar, mas também sua dimensão de transmissão simbólica.<sup>3</sup> Nessa perspectiva, a inclusão escolar funcionaria como um dos eixos da educação terapêutica, ao lado das dimensões cultural e institucional.

**3** Referência à clássica formulação de Leandro de Lajonquière, segundo a qual “educar é transmitir marcas simbólicas”. Cf. Lajonquière (2010).

Na mesma obra, Kupfer sublinha a importância do significativo “escola” para crianças que têm seu cotidiano reduzido, muitas vezes, a tratamentos de natureza clínica. A entrada em uma rotina escolar e a possibilidade que ela traz de estabelecer laços sociais fora da família teria, assim, uma função terapêutica para esses sujeitos, contribuindo para a reordenação ou retomada de sua estruturação psíquica.

Em um trabalho mais recente (KUPFER, 2013), a autora sustenta que a inserção na escola pode favorecer um reordenamento do campo da palavra e da linguagem para crianças que apresentam particularidades na sua constituição subjetiva. Estar na escola pode possibilitar um contato com elementos simbólicos que permitam a essa criança encontrar um lugar de enunciação no campo do desejo. A escola significaria um espaço propício para o contato dessas crianças com uma diversidade de posições discursivas que podem operar efeitos para sua posição subjetiva.

Ao conceber que a convivência com pares na escola pode favorecer uma circulação de posições discursivas para a criança autista e psicótica, Kupfer (2000, 2013) sublinha o lugar da escola como transmissora de uma ordem cultural na sociedade, lugar que ultrapassa o conhecimento formal e que incorpora múltiplas formas de socialização e de interação entre os sujeitos. O mais importante, segundo ela – e esse é o diferencial dessa concepção –, é o laço com o outro (semelhante) que a escola possibilita a sujeitos que, por razões variadas, não acederam a um determinado ordenamento psíquico.

Essas observações nos fazem refletir sobre a importância da escola para esses sujeitos, não apenas na sua tarefa de trabalhar a sistematização de conhecimentos historicamente construídos, mas também de lidar com questões que afloram no contexto escolar e que decorrem do fato de a escola ser atravessada pela convivência entre sujeitos, o que requer o estabelecimento de acordos, a consideração de que há posicionamentos de proximidade e de distanciamento com o outro nesse contexto e que a própria organização do trabalho escolar deveria considerar essa dimensão relacional em suas estruturações.

Passaremos, então, a destacar alguns trabalhos que deram visibilidade a essa questão, e que podem nos auxiliar a pensar sobre processos que possam ser desencadeados em outros contextos escolares.

Abordando efeitos da inserção de um menino de 5 anos de idade diagnosticado como autista em uma escola de educação infantil, Fráguas (2003) discute elementos de seu trabalho como acompanhante terapêutica dessa criança. Ressalta que o garoto apresentava, a princípio, uma fala ecológica e monossilábica, movimentos repetitivos, ausência de verbalizações em primeira pessoa, de pedidos ou queixas. Todavia, apresentava um repertório musical significativo, o que, segundo a autora, lhe conferia certo destaque entre os colegas e desestabilizava o estigma de “criança autista” veiculado não apenas no interior da escola, mas na sociedade como um todo, ao mesmo tempo em que favorecia seu laço com os colegas, que expressavam uma admiração pelo seu conhecimento musical.

Possibilitar que uma criança ou um jovem considerado pouco convencional não seja marcado no grupo sala ou no grupo escola como *a* criança ou *o* jovem que tem um déficit (relacional, cognitivo, comportamental, afetivo), mas que possa ser visto pelos colegas e profissionais da escola como alguém que participa dos processos coletivos com o que lhe é peculiar, é um desafio que a proposição de uma educação inclusiva nos convida a fazer.

Fráguas (2003) assinala que essa criança passa, gradativamente, a expressar o que pensa e o que quer, alterando a forma como era vista em casa e na escola. Essa mudança faz com que as outras crianças comecem a lhe dirigir a palavra, e ele, por sua vez, passe a estabelecer um contato físico com elas, pedindo, por exemplo, brinquedos e lanches. Os pedidos não são dirigidos apenas aos colegas de escola, mas também aos adultos.

Analisando essa experiência, Fráguas e Berlink (2001) ponderam que, se em um primeiro momento, era a acompanhante terapêutica quem ajudava a criança a construir suas “pontes” em direção aos outros e dos outros em direção a ela, há uma alteração posterior desse movimento que favorece uma maior convivência entre todos.

Outro trabalho que nos convida a refletir sobre a importância da escola para o processo de constituição subjetiva é apresentado por Ormelezi (2006), que investigou a inclusão educacional e escolar da criança cega congênita que apresenta particularidades na sua estruturação como sujeito. A autora mostra que questões relativas à condição motora e sensorial costumam ser priorizadas nas intervenções e pesquisas com a criança cega, deixando-se em segundo plano os processos que perfazem sua formação como sujeito.

Ormelezi (2006) assinala que os sujeitos por ela estudados puderam se beneficiar da entrada na escola como dispositivo da cultura, pelo fato de terem sido reconhecidos como crianças nesses espaços. Ou seja, o reconhecimento de que esses alunos tinham comportamentos e atitudes diferenciados da maior parte dos colegas não obscureceu, para a escola, o fato de eles não se circunscreverem apenas ao que era esperado de um diagnóstico.

Ao sistematizar elementos do caso clínico de uma menina de 6 anos de idade que se encontrava em constantes problemas com as escolas pelas quais passava, apesar da pequena idade, Teperman (2010) analisa o quanto uma escola pôde fazer diferença na trajetória dessa criança ao acolhê-la e lhe garantir um lugar como aluna. A construção, pela escola, de uma interface entre o que deveria ser considerado como exceção e negociado com a criança – dada sua insuportabilidade para esse sujeito – e o que seria inegociável, dada sua dimensão de lei, que precisaria ser sustentada em nome do coletivo, abriu possibilidades de trabalho na medida em que permitiu revezamentos nas ações repetitivas que a aluna apresentava.

O encontro com experiências escolares que marcam uma diferença na trajetória de sujeitos pouco convencionais, como brevemente indicado acima, foi um dado marcante também em nosso estudo (RAHME, 2010), quando tivemos a oportunidade de acompanhar durante um ano letivo o processo de inserção escolar de uma criança de 6 anos que apresentava modos peculiares de enodamento com o outro e com o dispositivo escolar. Os modos de estabelecimento de laços entre essa criança e seus colegas nos permitiram

colocar em evidência a importância que os pares podem significar nos desdobramentos do processo de escolarização de algumas crianças. Apresentamos, a seguir, dados referentes a esse estudo.

## AS TRILHAS DE UM ESTUDO SOBRE LAÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO

Acompanhamos, de fevereiro a dezembro de 2007, uma turma de crianças de 6 a 7 anos de idade de uma escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Belo Horizonte (MG), e entre elas, Davi,<sup>4</sup> que apresentava DGD. Nessa pesquisa, verificamos o quanto a relação entre as crianças em uma escola que sustenta uma proposta inclusiva pode fazer diferença na trajetória de uma criança considerada pouco convencional em função de seu comportamento e de sua forma de operar com a linguagem.

Antes de focar essa experiência especificamente, é importante destacar que, desde o início da década de 1990, a rede pública municipal de Belo Horizonte recebe crianças portadoras de deficiências, atendendo ao disposto na Lei n. 7.853/89 –<sup>5</sup> processo que se ampliou com a implantação do Programa Escola Plural pela Secretaria Municipal de Educação a partir de 1995.

O Programa Escola Plural partia de experiências consideradas inovadoras, produzidas em escolas da própria rede de ensino, e previa uma mudança estrutural na organização dos tempos e espaços escolares, sobretudo no âmbito do ensino fundamental, por meio da organização do ensino por ciclos de idade de formação<sup>6</sup> e de mudanças na concepção do sistema avaliativo e do currículo. Propunha-se, nesse sentido, uma avaliação mais qualitativa do que quantitativa e um currículo em que houvesse uma maior articulação entre as diferentes áreas do conhecimento.

A visão de uma escola mais próxima das realidades locais, mais aberta às diferenças de aprendizagem existentes entre os alunos e mais receptiva à diversidade étnico-cultural das comunidades era fortemente sublinhada nos textos oficiais relativos ao Programa. Segundo Sá (1998), o adjetivo “plural”,

**4** Todos os nomes apresentados neste artigo são fictícios.

**5** O encaminhamento desses alunos às escolas regulares ocorria em consonância com a Lei n. 7.853/89, que estabelece no parágrafo 2º I f “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Essa orientação foi reafirmada pela Lei n. 3.298/99.

**6** Foram implantados três ciclos de formação básica: o primeiro, compreendendo a faixa etária de 6 a 9 anos de idade; o segundo, a faixa de 9 a 12 anos; e o terceiro, de 12 a 15 anos. (BELO HORIZONTE, 1994).

empregado na denominação desse projeto, indica uma escola que se abre às inúmeras possibilidades humanas e que enfrenta conflitos, impasses e limitações. Sobre a relação escola plural-escola inclusiva, a autora (1998) lembra que:

A concepção de escola inclusiva aproxima-se dos eixos norteadores da Escola Plural, em cujos fundamentos reconhecem-se as diferenças humanas como normais e a aprendizagem centrada nas potencialidades do sujeito, ao invés de impor aos educandos rituais pedagógicos preestabelecidos. Nesse sentido, todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de qualquer dificuldade ou diferença que possam ter. As escolas devem responder às necessidades diversas de seus alunos, incorporando estilos e ritmos de aprendizagem por meio de arranjos organizacionais, currículos apropriados, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. (SÁ, 1998, p. 25)

A escola onde realizamos nossa pesquisa foi inaugurada em março de 2005 como o primeiro estabelecimento de ensino de tempo integral destinado à infância no município de Belo Horizonte e se situava na região nordeste da capital mineira. Seu público-alvo era constituído na época por crianças em idade de educação infantil (de 3 a 5 anos) até os anos iniciais do ensino fundamental (6 a 9 anos), mantendo uma média total de 280 crianças, que compunham suas doze turmas.

Nosso estudo compreendeu, inicialmente, o estabelecimento de acordos com a escola e com a turma para a realização da investigação e, posteriormente, foram feitas visitas sistemáticas à escola, em um trabalho de campo composto também por entrevistas com profissionais da instituição e com crianças da turma investigada, além de filmagens.

Acompanhamos as crianças da sala pesquisada durante todo o ano letivo de 2007, dentro e fora do ambiente da sala de aula. Na sala, utilizamos basicamente um “caderno de campo” no qual registrávamos dados relacionados ao tema da investigação. No ambiente exterior à sala de aula, valemo-nos das anotações e do registro em imagens (CARDARELLO et al., 1998).

As entrevistas semiestruturadas seguiram a proposta de Burgess (1997), e os dados sistematizados no estudo se referem a onze crianças da turma investigada e a seis profissionais da escola. No que diz respeito às profissionais, registramos o depoimento de uma das diretoras do estabelecimento de ensino que havia atuado como coordenadora pedagógica entre 2005 e 2006; duas professoras, uma das quais havia trabalhado com a turma em 2005 e 2006, e a outra tinha sido professora da turma em 2007; duas estagiárias que acompanharam mais de perto o trabalho realizado com Davi, sendo uma no turno da manhã – a partir de abril – e outra no turno da tarde, a partir do fim de junho; e uma funcionária que atuava na escola desde 2005 e que mantinha um contato sistemático com as crianças.

Em relação às crianças, foram realizados vários formatos de entrevistas até que se chegasse a uma maior clareza de como estruturar melhor esse dispositivo. As primeiras entrevistas foram feitas nos espaços abertos da escola, não apenas com alunos da sala pesquisada, mas também com várias outras crianças que queriam conversar sobre a escola e sobre a convivência nesse espaço. Posteriormente, propôs-se às crianças da sala pesquisada, cujos responsáveis haviam assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que formassem duplas a serem entrevistadas. Nesse momento, crianças que não tinham sido autorizadas demonstraram vontade em participar, o que precisou ser conversado e negociado com elas. Por fim, como havia um volume significativo de filmagens, construímos uma terceira proposta de entrevista. Pedimos às crianças, então, que formassem novamente duplas e, a partir da composição por elas montadas, editamos cenas nas quais elas se encontravam próximas ou em interação com Davi. Acreditávamos que escutar essas crianças novamente, tendo as imagens como mediação, poderia ser uma forma interessante de conhecer suas leituras sobre os dados, e de incorporar essas leituras na análise do material.

Outro ponto que merece destaque é a participação de Davi nas entrevistas. Nos primeiros momentos, era difícil para a pesquisadora inseri-lo nas situações de entrevista, dada seu aparente alheamento. No desenrolar do processo,

as possibilidades de inserção foram se clareando, de modo que, na última proposta de entrevista, era evidente a importância de sua participação no dispositivo, bem como a necessidade de construção de estratégias para torná-la viável.

Nessas entrevistas, muitas variações foram experimentadas no que tange à relação entrevistadora-entrevistados. Algumas crianças devolviam perguntas à pesquisadora, outras faziam perguntas aos colegas, compondo movimentos pulsantes de circulação da palavra. Além disso, não foram raros os momentos nos quais a pesquisadora foi entrevistada pelas crianças durante suas idas à escola. Significativas, também, foram as situações nas quais a pesquisadora se afastava e, de posse do gravador, as crianças teciam seus comentários sobre a entrevista ou falavam de questões particulares.

A partir do trabalho de campo, mapeamos vários movimentos que indicavam o estabelecimento de laços entre as crianças da sala pesquisada e o colega Davi. A análise desse material indicava a realização de operações constitutivas desse laço, envoltas em saberes sobre o funcionamento peculiar do colega e frequentes estratégias utilizadas para conviver cotidianamente com ele. Durante a pesquisa, as crianças falavam sobre o que Davi gostava ou não gostava, quais eram seus objetos preferidos e o que poderia acalmá-lo nos momentos de crise.

Como indicado acima, trabalhamos com registros mais específicos de onze crianças (nomes fictícios): Davi, Carolina, Renata, Miguel, Evelin, Cláudio, Guigui, Juninho, Rodner, Flávia e Liliane, que foram analisados e deram origem a três categorias de análise: saberes provenientes da experiência de estar junto; operação transativista e seus efeitos para o laço; posições e funções de objeto presentes no laço.

No próximo item, pautaremos algumas discussões sobre a convivência entre colegas em contexto inclusivo que puderam ser destacadas e desenvolvidas a partir do contato mais próximo com as crianças, os profissionais e funcionários da escola pesquisada. Consideramos que esse material permite a emergência de reflexões sobre as vivências que se produzem em ambientes inclusivos e nos permitem indicar a importância de considerarmos a convivência entre os su-

jeitos na escola como um dado relevante para a estruturação e condução do trabalho escolar. Nesse sentido, trazemos à cena um aluno pouco convencional, Davi, para expressar, por meio do que se passou em torno dele, questões que tangenciam a experiência da inclusão escolar e, por isso, podem dialogar com outras vivências.

### **DAVI E COLEGAS: MOVIMENTOS PULSIONAIS DELINEANDO O ESTABELECIMENTO DE UM LAÇO**

Nas atividades realizadas por Davi na escola, percebemos a constância de um movimento pulsional, marcado por uma exigência de satisfação, que envolvia algumas crianças e adultos, levando-os a compartilhar ou não com ele as corridas pela escola, as brincadeiras com terra, “matinhos” ou outros objetos dos quais ele gostava.

Os movimentos repetitivos de Davi funcionavam, para a maior parte dos colegas e profissionais da escola, como uma oportunidade convocatória de entrar na sua série, interagir, jogar, embora nem sempre um sentido pudesse ser depreendido. Esse ponto nos parece importante, visto que, na maior parte das vezes, comportamentos repetitivos tendem a ser abordados por meio de mecanismos de extinção. No caso de Davi, curiosamente, emergia mais a partilha de um circuito pulsional – o que tendia a torná-lo algo a ser compartilhado – do que um movimento de evitação, como se seu comportamento devesse ser anulado. Algumas situações expressam essa ideia, como passaremos a descrever.

Durante uma atividade fora de sala de aula, Carolina começa a cantar: “Onde está cucu? Onde está tuntum... Onde está a Mônica?”. Nesse momento, Davi joga “matinhos” na pesquisadora, como se respondesse à pergunta introduzida pela colega. E Carolina continua: “Onde está Davi? Onde está Flavinha?”. Davi canta do seu modo: “Onde está tutum?”. E Carolina lhe diz: “Não é tutum, é tuntum!”. Davi ri e começa a interagir com ela. Carolina continua brincando com ele e canta: “Onde está tuntum...”. Davi ri muito e Carolina diz à pesquisadora: “Ele gostou, Mônica!”. Nessa situação, Carolina faz vários movimentos de enlaçar Davi e o chama pelo nome,

colocando-o nas canções. É relevante destacar a importância da mediação operada pela colega, que contribuiu para a construção de um olhar do grupo sobre Davi, ao mesmo tempo em que atua diretamente nas respostas que ele produz.

Do mesmo modo que na repetição acima, a cadência melódica permanece, apesar de haver uma modificação dos nomes que completam a frase “onde está...?”. As ações e atividades que, em geral, envolviam uma repetição chamavam tanto a atenção de Davi que, por vezes, davam a impressão de que essas repetições daí decorrentes poderiam não ter fim. Os colegas, por sua vez, engrenavam-se de tal modo nesse funcionamento que se tornava difícil distinguir até que ponto era Davi ou os colegas quem ocupavam a posição de sujeito ou objeto nesse circuito pulsional.

A presença de um interesse em torno do som cadenciado, melódico, repetitivo é frequente em crianças pequenas. No laço entre Davi e seus colegas, chama nossa atenção o fato de as frases melódicas se tornarem uma mediação para a proximidade e, ao mesmo tempo, expressarem uma vertente tão singular de satisfação pulsional que poderia ser abordada a partir do conceito lacaniano de “alíngua”, como aquilo que se encontra de mais particular em uma língua e que pode emergir mesmo sem palavras (LACAN, 1972-1973).

A impressão de certa fusão parecia originar-se do fato de que Davi se valia dos colegas nessas situações como se eles funcionassem como parte de seu próprio corpo. Alguns colegas pareciam consentir em operar nessa via, dando sustentação à realização desse circuito.

Para melhor discutir essas questões, retomaremos algumas observações de Freud sobre a questão das brincadeiras infantis, da compulsão à repetição e de sua articulação com o que se inscreve para “além do princípio do prazer”, fato que nos permitirá tecer algumas considerações sobre os dados referentes à pesquisa de campo.

Para Freud (1976 [1920]), os motivos que levam as crianças a brincar põem em primeiro plano uma questão econômica, diretamente vinculada ao prazer em jogo nessa ação e, também, a uma renúncia pulsional relacionada à questão da repetição de uma perda. Essa descrição se concretiza nos

movimentos ludicamente tecidos pelas crianças em torno da presença e da ausência dos objetos. Para desenvolver essa questão, Freud retoma uma observação feita com um de seus netos que, na idade de 1 ano e meio, costumava lançar para longe de si pequenos objetos que tinha nas mãos, ao mesmo tempo em que pronunciava um prolongado *o-o-o-ó*.

Freud e a mãe do garoto associam esse som à palavra alemã *fort*, que significa longe. Em outra situação, Freud (1976 [1920]) verifica que essa mesma criança, tendo um carretel atrelado a um pequeno barbante nas mãos, jogava-o para fora do berço, pronunciando o mesmo som *o-o-o-ó* e, depois, o puxava, dizendo *da*, cujo significado seria “aqui”. Freud articula esse movimento ao fato de que a mãe do garoto se encontrava ausente por um longo período de tempo e que a criança, embora aparentemente tranquila, poderia estar sofrendo com sua ausência. A brincadeira do *fort-da* seria, assim, tanto um jogo que lhe permitiria simbolizar a ausência e presença da mãe como uma forma de compensar a ausência do objeto.

Brincadeiras envolvendo movimentos de esconder e de aparecer eram também muito frequentes entre as crianças, e operavam com uma lógica muito parecida ao que Freud (1976 [1920]) designara como o *fort-da*. O apelo constante à dinâmica do aparecer e do desaparecer se encontra fortemente marcado nas duas cenas que descreveremos a seguir.

Guigui se aproxima de Davi e começa a interagir com ele. Faz uns sons e Davi esconde o rosto. Depois mostra o rosto, como que para continuar a brincadeira com o colega. Comentando com a pesquisadora a brincadeira, refere-se ao fato de que seu irmão menor também gostava de brincar assim. Tal explicação deixa transparecer a associação de Davi a uma criança menor, feita por Guigui.

Flávia esconde e faz aparecer seu rosto. Depois, pede alguma coisa aos colegas que estão por perto e, como não recebe o que deseja, começa a simular estar chorando. Davi para de arrancar os “matinhos” e, rindo, olha o rosto dela, por debaixo do braço. Em seguida, continua arrancando uns “matinhos” e, como a colega continua com os braços cruzados e o rosto escondido, tenta descruzar os braços dela. Depois, eles

começam a brincar ininterruptamente de esconder e mostrar o rosto.

É interessante destacar nessa cena que há uma interrupção do movimento contínuo de Davi com os “matinhos”, fazendo com que ele se interesse por outro circuito lúdico, não menos repetitivo, mas que traz como diferença o fato de se endereçar à Flávia. Quando Davi se dirige à colega que simula chorar, parece interessado em acionar novamente o circuito de esconder e aparecer, mas podemos nos perguntar também se, ao fazê-lo, ele não estaria dando sinais de que se interessa por essa brincadeira de simular o chorar.

Comentando o *fort-da*, Lacan (1993 [1953-1954]) chama atenção para a relação desse jogo com a entrada da criança na linguagem, fato que lhe permite introduzir, no plano simbólico, a questão da ausência e da presença. Posteriormente, Lacan (1990 [1964]) destaca do jogo o objeto carretel, propondo sua leitura a partir da lógica do objeto *a*, como parte decalcada do próprio corpo. O carretel funcionaria, nessa perspectiva, como uma “coisinha do sujeito” separada dele, mas, ao mesmo tempo, ainda a ele bem ligada, visto que mantida em suas mãos.

Um segundo elemento relevante na discussão de Freud sobre as brincadeiras infantis refere-se ao que ele denomina “compulsão à repetição”. Tal elaboração permite-lhe indicar que a criança repete experiências desagradáveis para tentar dominá-las de modo ativo, e para explicar que a “repetição, a reexperiência de algo idêntico, é claramente, em si mesma, uma fonte de prazer.” (FREUD, 1976 [1920], p. 53).

Pela via da repetição de uma separação, de uma perda, articulada ao princípio do prazer, Freud chega à noção de pulsão de morte como tendência do homem a retornar à homeostase inicial, quando a tensão do organismo se encontraria reduzida ao nível mais baixo possível. Trata-se, como sublinha Lacan, do caráter radical da repetição, “que insiste e que caracteriza perfeitamente a realidade psíquica do ser inscrito na linguagem.” (LACAN, 1992 [1969-1970], p. 164).

Essa perspectiva, que Freud situa como estando para “além do princípio do prazer”, mostra-se essencial para a leitura clínica de fenômenos como a repetição e a resistência

ao tratamento, assim como no que se refere às vicissitudes do laço entre os humanos. Lacan (1988 [1959-1960]) propõe o conceito de gozo para abordar *isso* que supera o princípio do prazer, demarcando que o gozo não se presta à satisfação de uma necessidade, mas, sim, à satisfação de uma pulsão.

Quando propomos pensar a respeito de algumas questões que ocorrem no laço entre Davi e seus colegas na perspectiva de objetos de gozo, temos em vista a dinâmica que aí se inscreve como uma alternância nas posições de sujeito e objeto. Consideramos, também, que quando o “sujeito se faz de objeto para o outro [...] há um certo tipo de relações em que a reciprocidade, pelo viés de um objeto, é patente, e mesmo constituinte.” (LACAN, 1995 [1956-1957], p. 12-13). Ao mesmo tempo, ao assinalar essas operações, temos o objetivo de demarcar o modo próprio como essas repetições se operavam entre as crianças na direção de uma satisfação pulsional que comporta um excesso (um “para além”). Referenciamos-nos, para tanto, no que indica Mrech (1999), ao assinalar que as crianças repetem porque as situações passam a se “constituir em formas de gozar.” (p. 116).

A brincadeira com os “matinhos”, as insaciáveis corridas pela escola, os movimentos de jogar algum objeto para o alto e depois apanhá-lo, a pronúncia contínua de certos sons e as cócegas pareciam agradar Davi de modo particular, e igualmente os colegas, que se inseriam nesse jogo, extraindo dele formas de gozar. Quando os colegas brincavam com ele de fazer cócegas, por exemplo, era comum vê-lo pegando em suas mãos e as aproximando de seu corpo, como se pedisse mais, ao menor sinal de que os colegas poderiam parar.

A ativação de um circuito pulsional entre as crianças podia ocorrer pela via das brincadeiras de fazer “cosquinha”, pela pronúncia indefectível do “vão coê!”, pelos “matinhos” ou outras ações que colocassem em operação as repetições, como nas brincadeiras de esconder e aparecer. Tudo o que se repetia parecia interessar a Davi, e isso gerava movimentos que podiam durar longos intervalos de tempo, até que alguém decidisse pela interrupção, mediante revezamento ou alternância.

O movimento de arrancar sem parar “matinhos”, terra ou outro objeto, por vezes “enganchava” algum colega, que

passava a fazer como ele ininterruptamente. Em outras situações, os colegas saíam de perto, e Davi ficava no mesmo lugar, fazendo compulsivamente seus movimentos, sozinho. Muitas vezes, caminhava pela escola, acompanhado por uma criança ou por um adulto, quando, de repente, parava e brincava um pouco com seus objetos para depois, então, retomar seu percurso.

A partir de comentários das crianças, verificamos que os movimentos de Davi comportavam certas particularidades ritualísticas: ele arrancava os “matinhos” ou a terra e os esfarelava com os dedos, acompanhando-os com o olhar até caírem no chão.

Diante dos constantes apelos de Davi para que os colegas fizessem continuamente o que parecia lhe satisfazer, percebemos a utilização de uma estratégia por algumas crianças para realizar um revezamento.

Outra dimensão observada na pesquisa refere-se ao fato de Davi parecer ocupar para alguns colegas e em alguns momentos uma posição de objeto, de “brinquedinho”, fato verbalizado por Evelin quando, em uma situação de tensão entre Davi e algumas crianças, diz à pesquisadora que os colegas estavam achando que ele era um “brinquedo de pano”.

Nessas situações, Davi parecia ocupar para esses colegas a posição de alguém com quem seria permitido jogar no sentido de irritar, enganar, driblar, e tais movimentos pareciam evidenciar que essas crianças percebiam a particularidade do funcionamento de Davi, dele extraindo uma forma de gozar. Pelo fato de sua fala não ser compreensível e por nem sempre estar em condições de se defender, alguns colegas pareciam jogar com esses limites, provocando situações delicadas e nem sempre visíveis para os profissionais que atuavam na escola.

Em uma das entrevistas, Davi se mostra nervoso em determinado momento, e só posteriormente, após rever as filmagens, conseguimos detectar que Renata mexia com ele muito discretamente. Enquanto Davi encaixa compulsivamente alguns livros sobre a mesa, Renata levanta uma cadeira e começa a aproximá-la de Davi. Depois coloca a cadeira na cabeça e, aproximando até chegar bem perto do colega,

encosta sua cadeira nele. Davi fica irritado e começa a bater nela e nas outras pessoas que estão por perto. Quando isso ocorre, perguntamos a ele o que havia acontecido, por que ele está nervoso. Ele para de bater e fica olhando na direção de Renata. Quando ela se afasta, Davi fica mais tranquilo, interagindo com os livros.

Em outra situação, dessa mesma entrevista, Renata oferece ao colega uma mamadeira de plástico. No primeiro momento, como ele continua envolvido com os livros, afasta a mamadeira e bate na colega. Depois, pega a mamadeira e aperta o bico dela, levando-a até a boca. Renata fica rindo e tenta colocar a mamadeira na boca dele de novo, mas Davi não aceita. Insistindo, ela tenta outras vezes, porém o colega continua recusando, ao mesmo tempo em que faz um movimento de mastigação com a boca. É interessante observar que Renata insiste na mamadeira, embora Davi já mostre que mastiga.

Renata diz então para o colega: “Toma a mamadeira, Davi!”. Quando ele tenta pegar o objeto de sua mão, ela não entrega e Davi fica irritado, começa a dar uns gritos e a fazer movimentos de bater com os livros em Renata e no Cláudio. Os livros esbarram em Evelin, que está do outro lado da mesa, mas, num movimento que lembra uma posição transativista, é Renata quem simula estar chorando.

Renata e Carolina colocavam Davi, muitas vezes, em uma posição de assujeitamento às suas vontades. Diante disso, os profissionais da escola introduziram interdições na relação dos três, mas nem sempre essas interdições eram suficientes para conter o fato de Davi ter se tornado uma espécie de brinquedinho para essas colegas.

Se, por um lado, Davi parecia apresentar uma condição psíquica que não lhe permitia ver o outro como objeto, a pesquisa indicou, por outro lado, que alguns colegas insistiam em colocá-lo em uma posição de objeto.

Além de Renata e Carolina, outros colegas lidavam com Davi nessa situação, provocando-o ou não considerando seus quereres.

Durante o recreio, Davi se encontra no pátio arrancando “matinhos” ao lado de outras crianças. Miguel chega e diz:

“Quem não tampou [o nariz] é quem peidou!”. Como Davi não adere a esse tipo de brincadeira, tudo faz crer que seu trocadilho seria para designar Davi como aquele que o teria feito. Um colega de outra sala, Fabrício, vai até Davi e tampa o nariz dele, como se assim fazendo dissesse aos colegas que não tinha sido ele.

Durante uma das entrevistas, Renata parecia se manifestar sobre esse fato ao dizer que, muitas vezes, Davi acabava brincando daquilo que as outras crianças queriam, porque não tinha ninguém os acompanhando mais de perto durante o Intermediário<sup>7</sup>. Eram elas, então, que lhe disponibilizavam os brinquedos que queriam:

*“[...] a gente dava carrinho pra ele e ele brincava quando ele não queria...” (Renata).*

Essas situações nos fazem pensar no fato de que as crianças podem ir muito longe diante da fragilidade de um colega, e que, nessas circunstâncias, a mediação por parte do adulto se torna indispensável. Muitas vezes, uma visão idílica de infância ou a crença de que as crianças não são capazes de atos de constrangimento pode levar a um entendimento de que a mediação por parte do adulto não seria tão relevante – perspectiva que as situações acima contradizem. Essa observação coloca em evidência uma questão discutida por Freud (1974 [1930]): a de satisfazer no outro sua própria agressividade, como fazer o colega brincar com o objeto que ele não queria.

Como vimos, é importante destacar o papel que algumas brincadeiras assumem para a criança. Na pesquisa, verificamos que as brincadeiras entre Davi e os colegas funcionam como grandes agentes conectores, em especial, a brincadeira de arrancar “matinhos”, que pode ser considerada um enigma, um excesso de sentido, pois muitos sentidos poderiam ser acoplados a ela: o sentido do arrancar “matinhos” para Davi, para seus colegas, para a pesquisadora etc.

Contudo, Lacan no Seminário XXIII – *O Sinthoma* (2007 [1975-1976]) – revela a importância de lidarmos com o inconsciente real, e não apenas com o inconsciente simbólico. O inconsciente real remete a momentos em que se vive algo

<sup>7</sup> Intervalo entre o horário do almoço e início do turno vespertino.

e há a fuga do sentido, ou seja, o sentido não para, não conseguimos apreender o que ele significa. O inconsciente simbólico diz respeito às possíveis interpretações que podemos dar ao que o sujeito realiza.

Davi nos possibilita lidar com outra leitura de seus processos. Aquela que torna suas próprias ações e a dos demais enigmas para o investigador. Enigmas para continuar investigando, fazendo com que a psicanálise possa oferecer à educação inclusiva uma abertura de seus sentidos e de suas posturas, direcionando-os mais aos sujeitos, em vez de fechá-los em sentidos e significações prévias.

Além disso, é importante assinalar que muitas das ações que ocorrem na escola não apresentam sentidos específicos e imediatos. Abordando as ações relativas a Davi e seus colegas, por exemplo, o que leva um colega, sabendo que o sujeito não gosta de uma atividade, fazer com que ele lide exatamente com ela? Muitos dos conteúdos inconscientes das ações nas escolas escapam aos seus participantes: professores, alunos, funcionários e equipe de gestão, sem falar nos pais.

Há uma crença ingênua de que é possível ter acesso a todos os sentidos, a todas as significações nas ações realizadas. Mas muitos dos laços sociais ocorrem sem palavras, através de gestos, cantigas, emissões sonoras de todo tipo, sem falar na própria importância do silêncio. Eles inscrevem conteúdos e formas de ação que muitas vezes não são identificados.

A psicanálise pode trazer contribuições efetivas às escolas, aos seus professores, alunos e demais participantes, revelando que muitas das ações são inconscientes, sem sentidos e significações objetivos. O que leva uma criança a se colocar na posição de cuidadora de Davi e fazer exatamente o inverso, perturbando-o o tempo todo? A professora pode perceber esse processo e tentar mudá-lo; contudo, a própria criança, muitas vezes, não sabe a razão de ter feito isso.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo procuramos colocar em evidência movimentos das crianças diante do encontro com um colega pouco convencional no contexto escolar. As questões abordadas

sublinham a importância da escola e da interação entre os alunos no processo de socialização das crianças, tanto daquelas com vulnerabilidade psíquica quanto das demais. Ambas ensinam umas às outras e ambas tecem laços sociais que possibilitam um fortalecimento das relações mútuas.

Nesse âmbito, nosso trabalho procura colocar em destaque questões que costumam ser menos evidentes e que dizem respeito aos efeitos que o “estar junto” pode comportar para crianças que funcionam de modo pouco convencional, como as crianças consideradas autistas, psicóticas, ou aquelas genericamente classificadas como DGDs.

A partir das discussões propostas neste trabalho, endossamos a argumentação de Kupfer (2013), segundo a qual mesmo se tendo consciência da inexorabilidade dos processos de segregação na relação entre os humanos, é preciso solidarizar-se à posição ética de não segregar. Trata-se, como ressalta a autora, de uma tarefa que não tem fim, que é sempre desafiadora, mas que nos traria, em contrapartida, a possibilidade de vislumbrar outros encontros possíveis na escola, descortinando efeitos, por vezes invisíveis, que o trabalho realizado nesse contexto pode desencadear para os sujeitos.

Os movimentos de estabelecimento de laço entre Davi e seus colegas presentifica algo do enigma colocado para o próprio processo de inclusão escolar e que, em muitas situações, extrapola nosso olhar, dada nossa premência de racionalização e controle das situações escolares. Nessa perspectiva, consideramos que mesmo com todos os desafios que a inserção escolar desses pequenos “pouco convencionais” comporta, há algo que podemos aprender com o que essas experiências comportam de estranho e familiar (*unheimlich*).<sup>7</sup>

Nessa perspectiva, é necessário pensar nos processos de gestão, de organização do trabalho escolar, nos processos de estabelecimento curricular e de avaliação escolar como mecanismos que precisam ser solidários à formalização de percursos escolares menos cristalizados e mais comprometidos com a construção cotidiana de uma escola que não está pronta, mas em constante fazer-se.

<sup>8</sup> A partir de uma pesquisa sobre a palavra “estranho” (do alemão *unheimlich*), Freud (1976 [1919]) conclui que o significante alemão *heimlich*, traduzido como familiar, comporta dois conjuntos de ideias contraditórios: o que é familiar e agradável, e o que está oculto e fora da visão.

## REFERÊNCIAS

- BASTOS, M. *Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Escola Plural: proposta político-pedagógica*. Belo Horizonte, 1994.
- BURGUESS, R. G. *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras, Portugal: Celtas, 1997.
- CARDARELLO, A et al. Nos bastidores de um vídeo etnográfico. In: FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. L. M. (Org.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo em ciências sociais*. Campinas: Papirus, 1998. p. 269-287.
- FRÁGUAS, V. *Saindo do ab(aut)ismo: o vivido de uma experiência a partir de um trabalho de acompanhamento terapêutico*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- FRÁGUAS, V.; BERLINCK, M. T. Entre o pedagógico e o terapêutico: algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, v. 6, n. 11, p. 7-16, 2001.
- FREUD, S. (1919). *O estranho*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 273-318. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 17).
- \_\_\_\_\_. (1920). *Além do princípio do prazer*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 13-85. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 18).
- \_\_\_\_\_. (1930) *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 75-177. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21).
- KUPFER, M C. M. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Qué puede hacer un niño por outro niño?* Mar Del Plata, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.psicoinfancia.com.ar/kupfer.html>>. Acesso em: 20 dez. 2013.
- LACAN, J. (1953-1954). *Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. (O Seminário: Livro 1).
- \_\_\_\_\_. (1956-1957). *A relação de objeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. (O Seminário: Livro 4).
- \_\_\_\_\_. (1959-1960) *A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. (O Seminário: Livro 7).
- \_\_\_\_\_. (1964). *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. (O Seminário: Livro 11).
- \_\_\_\_\_. (1969-1970). *O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. (O Seminário: Livro 17).

\_\_\_\_\_. (1972-1973). *Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. (O Seminário: Livro 20).

\_\_\_\_\_. (1975-1976). *O Sinthoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. (O Seminário: Livro 23).

LAJONQUIÉRE, L. de. Duas notas psicanalíticas sobre as crianças “com necessidades educativas especiais”. *Pro-posições*, v. 12, n. 2-3 (35-36), p. 47-59, jul./nov. 2001.

\_\_\_\_\_. Estranhas crianças estranhas. In: \_\_\_\_\_. *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 213-229.

LERNER, A. B. B. C. *Consequências éticas da leitura psicanalítica dos quatro discursos para a educação inclusiva*. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

LUCA, R. de. *O embaraço da inclusão escolar: considerações psicanalíticas acerca da presença de crianças com dificuldades nas escolas*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

MITSUMORI, N. *Matizes da educação inclusiva: um diálogo psicanálise*. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

MRECH, L. M. *O mercado do saber, o real da educação e dos educadores e a escola como possibilidade*. Trabalho apresentado no LIDE – Laboratório Interunidades sobre Deficiência – Seminário Educação Inclusiva: Realidade ou utopia? São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1999.

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

NABUCO, M. E. Práticas institucionais e inclusão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 63-74, jan./abr. 2010.

ORMELEZI, E. M. *Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudo de caso*. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

PRIOSTE, C. D. *Diversidade e adversidades na escola: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

RAHME, M. M. F. Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

SÁ, E. D. de. Educação especial: Construindo espaços de formação. *Tessituras*, Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape/SMED), n. 1, p. 24-28, 1998.

SILVA, K. C. B. de. Educação Inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes. *Pro-Posições*, v. 21, n. 1 (61), p. 163-178, 2010.

TEPERMAN, D. Quando a escola pode suportar o insuportável? *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, v. 15, n. 1, p. 60-73, 2010.

**MÔNICA MARIA FARID RAHME**

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Integrante do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação e do Grupo de Pesquisas Caleidoscópico da UFOP, e do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância – Seção Minas (LEPSI-MG)  
*monicarahme@hotmail.com*

**LENY MAGALHÃES MRECH**

Livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP) e vice-chefe do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa de Psicanálise e Educação (NUPPE) da FE/USP. Membro do Conselho da Seção São Paulo da Escola Brasileira de Psicanálise (EBP-SP)  
*lenymrech@uol.com.br*

Recebido em: MARÇO 2014

Aprovado para publicação em: ABRIL 2014