

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LARISSA COSTA BEBER SCHERER

**SE UM PROFESSOR-LEITOR-VIAJANTE: UMA EXPERIÊNCIA
EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO
ESCOLAR**

PORTO ALEGRE

2014

LARISSA COSTA BEBER SCHERER

**SE UM PROFESSOR-LEITOR-VIAJANTE: UMA EXPERIÊNCIA
EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação especial e processos inclusivos

Orientadora: Prof. Dra. Carla Karnoppi Vasques

PORTO ALEGRE

2014

CIP - Catalogação na Publicação

SCHERER, LARISSA C. B.

SE UM PROFESSOR-LEITOR-VIAJANTE: UMA EXPERIÊNCIA
EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO
ESCOLAR / LARISSA C. B. SCHERER. -- 2014.
150 f.

Orientadora: CARLA K. VASQUES.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Educação Especial. 2. Psicanálise. 3. Formação
de Professores. 4. Leitura. 5. Literatura. I.
VASQUES, CARLA K., orient. II. Título.

LARISSA COSTA BEBER SCHERER

**SE UM PROFESSOR-LEITOR-VIAJANTE: UMA EXPERIÊNCIA
EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO
ESCOLAR**

Este trabalho foi analisado e julgado adequado para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovado em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dra. Carla Karnoppi Vasques (presidente)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dra. Lucia Serrano Pereira

Associação Psicanalítica de Porto Alegre – Instituto APPOA

Prof. Dra. Maria Inês Naujorks

Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dra. Simone Zanon Moschen

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Aprovada em: 28 de julho de 2014.

*Dedico este trabalho ao meu avô Salvador,
companheiro das primeiras viagens.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo apoio, parceria e presença em todos os momentos importantes, oferecendo o suporte necessário para a realização deste escrito.

A minha irmã Alessandra, presente em todos os momentos.

Ao Prof. Dr. Gabriel Junqueira, pela receptividade no início desta etapa da caminhada acadêmica, impulsionando a continuidade da trajetória.

A Celia Correa, pela parceria especial de trabalho e amizade, acompanhando esse percurso em seu roteiro inicial.

A Gloria Castrillón Galvis e Carina Streda, colegas desde o início desse percurso, dividindo questionamentos e interrogações possibilitando a realização desta pesquisa.

A Dênis Winston Brum, pela importante contribuição na escolha de algumas palavras.

A Ellen Garber, pela leitura atenta.

A Lucia Serrano Pereira, Simone Moschen e Maria Ines Naujorks, pela sinalização de possíveis rotas a serem percorridas e outras abandonadas.

Especialmente a Carla Karnoppi Vasques, pela paciência, acolhida, parceria e aposta, oferecendo a escuta e palavras pontuais em algumas encruzilhadas do percurso.

Aos colegas do NUPPEC – Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura.

Ao CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa, pelo apoio financeiro.

Aos colegas do PPGEDU com os quais interrogações foram compartilhadas e algumas rotas construídas.

A IENH, instituição que tão bem me recebeu, permitindo a realização desta e de outras experiências de formação.

Às colegas da escola, participantes do grupo de formação, as quais apostaram na realização da proposta de trabalho compondo este estudo.

Aos alunos, cuja presença na escola impulsionou a escolha dos desvios na viagem, mostrando que alguns caminhos precisariam ser reinventados.

Enfim, agradeço a Alvaro meu marido, e Douglas, meu filho, grandes amores e companheiros de todos os momentos, razão de todas as *viagens*.

[...] Como determinar o momento exato que começa uma história? Tudo começou desde sempre, a primeira linha da primeira página de todo romance remete a alguma coisa que já sucedeu fora do livro. Ou então a verdadeira história é aquela que começa dez ou cem páginas adiante, e tudo que a precede não é mais que um prólogo.

(Italo Calvino, 1999)

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado em Educação tematiza a formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar. Diante de alunos que questionam e desestabilizam a ação docente, por desviarem-se do caminho tido como normal de aprender, focam-se os movimentos e as travessias realizadas pelo professor na construção do trabalho escolar. Como campo de estudo, aborda uma experiência realizada com um grupo de professores, ocorrida em uma instituição de educação infantil e de ensino fundamental na região metropolitana do RS, entre os anos 2006 e 2012. As memórias, as cenas e as narrativas foram resgatadas, sistematizadas e transformadas em texto intitulado Diário de Viagem. São analisados especialmente os enunciados de quatro professores em relação aos referidos alunos. O argumento, tecido sob forma de ensaio, contempla o diálogo entre a Educação Especial, a Psicanálise, as proposições de Roland Barthes sobre a leitura e a literatura de Italo Calvino, *Se um viajante numa noite de inverno*. Frente aos (des)encontros entre o professor e os *alunos da inclusão*, apostamos em um caminho em que o fazer docente decanta de uma certa artesanaria de ler. A leitura, considerada como travessia, realiza-se em três tempos e posições: encontra-se com a desarmonia imobilizante que conduz a uma leitura cientificista; transita pelo enfrentamento do *estranho* e chega à leitura desconstruída, descontínua, que permite a constituição de práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Especial. Psicanálise. Formação de Professores. Leitura. Literatura.

ABSTRACT

This dissertation presented as a requirement for the Master's Program in Education discusses the need for continuous teacher training regarding the education of students with special needs. When facing students who question and challenge educational actions by presenting learning styles that differ from those considered standard, we have focused on movements and paths chosen by educators in their practice. As a study field, it presents an experiment done with a group of educators from an institution where both Children's and Elementary Education levels are offered. It is located in the metropolitan region of the Brazilian state of Rio Grande do Sul, between 2006 and 2012. The memories, the scenes and the narratives have been dutifully evoked, systematized and recorded in writing, which has originated the *Diário de Viagem* (Travel Log). The considerations made by four teachers on the referred students have been analyzed in detail. The argument, which has been shaped and organized as an essay, looks upon the communication established among Education for Special Needs, Psychoanalysis, Roland Barthes's propositions on Reading and Italo Calvino's work, namely *Se um viajante numa noite de inverno* (*Se una notte d'inverno un viaggiatore*). Considering the (mis)matchings involving educators and students with special needs, we have sought to pursue a path that shows us that an educator's work derives from reading as a craft. The act of reading, herein compared to a crossing, takes place at three different times and from three different perspectives: the encounter with an immobilizing disharmony that leads to a technicist reading; traveling through the confrontation with the bizarre and reaching deconstructed and discontinuous reading, which enables the construction of pedagogical practices.

Keywords: Education for Special Needs. Psychoanalysis. Teacher Education. Reading. Literature.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema proposto por Calvino.....	20
Figura 2 - <i>O dentro é o fora</i> , 1963, Lygia Clark	94
Figura 3 – Construção da fita de Moebius.....	97
Figura 4 - Fita de Moebius–Escher (1963).....	97
Figura 5 – Terceira dimensão desenhada na banda de Moebius	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
------------------	----

PRIMEIRA PARTE – ROTEIROS DE UMA VIAGEM

1 SE UM VIAJANTE	14
1.1 A COMPANHIA DAS PALAVRAS DE CALVINO.....	18
1.2 PROFESSOR – LEITOR - <i>VIAJANTE</i>	21
2 FORA DO POVOADO, ENTRE A CLÍNICA E A EDUCAÇÃO	26
2.1 UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES	31
3 NO TAPETE DE FOLHAS ILUMINADAS, AS TRAMAS DE UMA PESQUISA	34

SEGUNDA PARTE – DO *NADA* AO VAZIO: TRÊS TEMPOS E POSIÇÕES DE LEITURA

1 TRAJETOS INICIAIS	37
2 NUMA REDE QUE SE ENTRELAÇA: DA IMOBILIDADE AO CIENTIFICISMO, PRIMEIRO TEMPO DE LEITURA	39
2.1 EDUCAÇÃO E IDEALIZAÇÃO: NARCISISMO E OS IDEAIS DO SUJEITO	44
3 SEM TEMER O <i>ESTRANHO</i>, SEGUNDO TEMPO DE LEITURA	55
3.1 DEBRUÇANDO-SE NA BORDA DO REAL	63
4 AO REDOR DO VAZIO, TERCEIRO TEMPO DE LEITURA	69
4.1 LITERATURA E SUBLIMAÇÃO	74
4.2 LUDMILLA, A LEITORA	77

TERCEIRA PARTE – ESTAÇÃO DAS LEITURAS

1 VIAJANTES - LEITORES	84
2 NUMA REDE QUE SE ENTRECROZA: LEITURA “DESCONTROLADA”	89
2.1 A BANDA DE MOEBIUS: TORÇÕES NA LEITURA	94
3 OLHA PARA BAIXO ONDE O TEXTO SE ADENSA: (DES)LEITURAS	107
3.1 LEITURA E INTERPRETAÇÃO.....	115
3.2 TRAVESSIAS DOS PROFESSORES-LEITORES-VIAJANTES.....	120

QUARTA PARTE – PORQUE NÃO SE CONCLUI...

1 QUE HISTÓRIA ESPERA SEU FIM LÁ EMBAIXO?	128
1.1 MEMÓRIAS DA <i>VIAGEM</i>	135
REFERÊNCIAS	141
ANEXO 1 - Termo de consentimento informado para professores	149
ANEXO 2 - Termo de Consentimento Informado para Instituição	150

INTRODUÇÃO

A chegada à escola de alunos que destoam, desestabilizando e imobilizando a ação docente, os ditos *alunos da inclusão*, produz interrogações sobre a possibilidade de se pensar em práticas escolares que insiram estas crianças no universo escolar. Alunos que causam estranhamento por desviarem-se muito do caminho considerado normal de aprender, que revelam a divergência e a desarmonia, são cenas muitas vezes produtoras de impotência, dificultadoras para a ação docente.

Esta dissertação de mestrado em Educação tematiza a formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar, considerando distintos tempos e posições na tentativa de reconhecer/ler esse aluno. É efeito de uma experiência realizada junto a professores na escola e das respectivas discussões e estudos proporcionados no Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura – NUPPEC, vinculado à Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Propõe a leitura como um ato de reconhecimento: desloca-se desde o (des)encontro “paralisante” entre professor e aluno, transita pela leitura cientificista, enfrentando o atravessamento do *estranho*, e chega à posição de realizar uma leitura descontínua, desconstruída, desviada de lugar.

Tecida a partir do diálogo entre Educação Especial, a Psicanálise e a literatura de Calvino, *Se um viajante numa noite de inverno*, apostamos num caminho em que o fazer docente decanta de uma certa artesanaria de ler. Como conceito-chave, temos a leitura como uma travessia capaz de ficcionar um fazer possível perante alunos, os quais inicialmente produzem silêncio e afastamento. Neste estudo, relacionamos o professor ao Leitor, personagem de Calvino, convidando-o a se tornar um Leitor-*viajante*. No referido romance, a expectativa do personagem Leitor era realizar uma leitura linear; contudo, uma troca de livros o leva para uma viagem inusitada. Apostamos que o professor, no contexto da inclusão escolar, depara-se também com a descontinuidade, as lacunas e vazios retratados pelo *aluno da inclusão*. O argumento é desenvolvido em quatro partes, com nove capítulos.

Na **Primeira parte: Roteiros de uma viagem**, apresentamos o campo, o contexto e os conceitos-chave da pesquisa. No capítulo um, **Se um viajante**, referimo-nos ao tema, ao problema da pesquisa, ao livro de Calvino e à proposta de relacionar o professor ao Leitor-*viajante*. No segundo, **Fora do povoado, entre a clínica e a educação**, apresentamos a experiência do grupo de professores ocorrida na escola e o formato da proposta de formação

sustentada neste estudo. No terceiro, **No tapete de folhas iluminadas, as tramas de uma pesquisa**, o campo e a metodologia são considerados na pesquisa.

Na **Segunda parte: do nada ao vazio, tempos e posições de leitura**, analisamos o deslocamento do professor-Leitor-viajante desde o estranhamento inicial até o reconhecimento deste sujeito como um aluno, não apenas frequentador da escola. Essa travessia é considerada a partir de três tempos e posições enunciativas vivenciadas pelo professor na experiência analisada: leitura cientificista, atravessamento do *estranho* e leitura desconstruída e descontínua. Nesta parte, temos os capítulos quatro, cinco e seis, cada um tematizando um dos tempos de leitura: **Numa rede que se entrelaça: da imobilidade ao tecnicismo; Sem temer o estranho; Ao redor do vazio**. Tais posições são relacionadas aos conceitos de *estranho*, narcisismo, eu ideal, ideal do eu e sublimação, também considerados a partir de algumas personagens do romance de Italo Calvino.

A **Terceira parte: Estação das leituras** tematiza a leitura como uma travessia, possibilitadora da invenção de um trabalho com o *aluno da inclusão* escolar. Este eixo do estudo contempla os capítulos sete e oito: **Numa rede que se entrecruza: leitura “descontrolada”; Olha para baixo onde o texto se adensa: (des)leituras**. Nestes capítulos, refletimos sobre o conceito de leitura, desconstruindo-o, operando em outra perspectiva diferenciada da linearidade. Consideramos a estrutura topológica da banda de Moebius para compreendermos o movimento realizado pelo professor. Enfatizamos a potência da leitura como descontínua, deslocada de lugar, aberta a múltiplos sentidos como potente na construção de um trabalho singular com o aluno. A análise do conceito de leitura se dá a partir das narrativas de quatro professores que frequentaram o grupo na escola.

Na **Quarta parte – Por que não se conclui...** temos o capítulo nove, **Que história espera seu fim lá embaixo?** Realizamos uma metaleitura do percurso, considerando os efeitos para os processos inclusivos e desdobramentos de uma prática à beira do vazio.

PRIMEIRA PARTE – ROTEIROS DE UMA VIAGEM

[...] É o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significados a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós mesmos e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (MANGUEL, 1997, p. 19-20).

1 SE UM VIAJANTE

Verão de 2009, região metropolitana/RS, primeiro mês de aula. Ao passar pelo pátio da escola, encontro uma professora com sua turma de educação infantil, composta por crianças de quatro anos, e escuto seu desespero diante do novo aluno:

Por favor, não sei mais o que fazer, ele está assim gritando e correndo de um lado para outro o tempo todo, começou de repente, aqui no pátio. Estou tentando acalmá-lo há algum tempo, mas nada adianta, já tentei de tudo. O que será que está acontecendo?(DIÁRIO DE VIAGEM¹, Prof. E, 22 de março, 2009).

O pequeno causador de tamanho desconforto tinha sete anos, apresentava problemas psíquicos graves² e havia sido deslocado de uma turma de alunos menores em função das dificuldades de adaptação. Inicialmente, esse aluno ingressou em uma turma com alunos de três anos devido ao seu momento de desenvolvimento: usava fraldas, ainda não fazia uso da linguagem, embora tivesse idade suficiente para tanto, e o brincar começava a se constituir. Porém, nesse grupo, perceberam-se muitas dificuldades dos demais alunos em interagir com o novo colega; e este, por sua vez, parecia não considerar a presença de seus companheiros, causando estranhamentos e sofrimento para todos. Após avaliação, foi transferido para outra turma, constituída por colegas maiores. Pelo olhar da professora, percebo seu susto por talvez achar que tenha proporcionado, sem querer, tamanho desespero a seu novo aluno, o qual tomava conta dela também.

Desde 2006, em função dos processos inclusivos, crianças como este menino chegavam à escola, encaminhadas por médicos, psicólogos, psicopedagogos ou por outras instituições de educação infantil. Em comum, apresentavam diagnósticos de autismo e psicose e o estranhamento do/no espaço escolar. Como apontado por autores como Vasques

¹Diário redigido a partir de cenas escolares, falas de professores sobre o encontro com os alunos e comentários de diretores. Escritos, recordações e memórias sistematizadas, transformadas em texto e constitutivas do campo da presente pesquisa. Tal assunto será abordado posteriormente.

²Ao referendarmos “problemas psíquicos graves” na infância e na adolescência, remetemo-nos aos sujeitos que, por exemplo, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) são identificados como com Transtornos Globais do Desenvolvimento, autismo e psicose infantil. Para a psicanálise, na infância, tais quadros são considerados “não decididos”, pelo fato de o sujeito estar em processo de constituição subjetiva (BERNARDINO, 2000). Tal indefinição permite ressignificar a função da escola e do professor, considerando-os fundamentais na retomada da subjetivação. Kupfer (2000) sublinha assim a função constitutiva e terapêutica da educação. Neste estudo optamos por nomear estes sujeitos como *alunos da inclusão*, proposição que será desdobrada na sequência da pesquisa.

(2006), num cenário complexo e instável, para muitos professores, diante dessas crianças, torna-se desafiador o trabalho pedagógico. São alunos que gritam em vez de falar, correm de um lado para outro, não permanecem na sala de aula e não respondem, conforme o esperado, às atividades propostas. Como pensar e construir a inclusão escolar dessas crianças?

O contexto ao qual me refiro é uma escola particular de educação infantil e ensino fundamental da região metropolitana/RS, considerada uma das melhores da região, pela sua proposta de ensino e seu investimento nas condições de trabalho docente. Na instituição, trabalha-se com base na metodologia de projetos e do ensino contextualizado. Os professores mostram-se comprometidos com a qualidade do trabalho e desafiam-se constantemente, buscando novas propostas pedagógicas. Conta com uma direção inquieta, que procura atender às demandas de alunos que chegam, mesmo quando estes fogem à regra; afinal, segundo palavras da diretora, “*o direito à educação é de todos*”(DIÁRIO DE VIAGEM, 15 de fevereiro de 2006). É uma escola atenta aos pressupostos da educação inclusiva no âmbito do projeto político pedagógico, da gestão e das práticas pedagógicas, e também “*exigente, que prepara para o vestibular*”(DIÁRIO DE VIAGEM, 17 de fevereiro de 2006, diretor geral).

Minha chegada se deu no ano de 2001, marcada por uma trajetória de formação em Psicanálise. Anteriormente, atuava na APAE e, em função da clínica realizada nesses espaços, a interdisciplinaridade e o diálogo entre campos, saberes e fazeres dedicados à infância e à adolescência constituíam-se como uma marca em minhas intervenções e reflexões.

Em tempos de educação regular e inclusão escolar, o desafio era seguir pensando sobre a articulação entre Psicanálise, Educação e a Educação Especial como modalidade de atendimento complementar, e não mais substitutivo à escolarização. Diante disso, perguntava-me: quais seriam os contornos deste trabalho? Como tal diálogo poderia contribuir em situações que desestabilizam e interrogam as tradicionais formas de habitar a escola?

Também se agregavam à bagagem pedidos de auxílio, por parte dos professores, para trabalhar com sujeitos muito diferentes daqueles com os quais estavam acostumados, os chamados *alunos da inclusão* (DIÁRIO DE VIAGEM, maio de 2006). Tal expressão, que seguidamente ouvia de professores, da supervisora, da coordenadora e da diretora, era usada para designá-los como frequentadores muito distintos e diferentes dos demais no universo escolar: realizavam outras atividades, seus processos de avaliação não eram os mesmos dos demais alunos, não seguiam as mesmas orientações, atividades e rotinas. Tal denominação marcava a distinção desses alunos como não pertencentes à rotina daquele lugar, demonstrando a necessidade de identificá-los em outro sistema dentro da escola. Eram alunos que questionavam as tradicionais formas de ensinar, mesmo as mais inovadoras. Balançavam

as certezas, os ordenamentos escolares, a posição de mestre do educador detentor do saber, como expresso por uma das professoras.

Tenho muita angústia, acho que é impotência, tristeza, às vezes saio da aula com vontade de chorar. (...) Ele não tem noções básicas de higiene. Na hora do lanche é um horror, parece um bichinho, coloca tudo para dentro da boca de qualquer jeito, derrama café, o bolo cai para fora da boca... Os outros colegas têm nojo (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. S., 30 de março de 2006).

A cena descrita ocorreu em uma turma de 1ª série, atual 2º ano. O aluno, que na época tinha oito anos, demonstrava agitação corporal constante e manifestava-se por meio de poucas palavras. Mantinha-se envolvido, em grande parte do tempo, com movimentos repetitivos, manipulando um carrinho de brinquedo, fazendo sons de motor e movendo-o de forma constante e ininterrupta. Em relação aos cuidados corporais, não se percebia nenhuma apropriação. O desafio, naquele momento, era abrir brechas com intervenções buscando constituir um brincar – quando possível –, e iniciar o processo de simbolização. Digo quando possível, porque na maioria das vezes essa criança não aceitava tais intervenções. O interesse pela aprendizagem formal ainda não se colocava nesse momento.

Diante de tamanho mal-estar, o professor parece não reconhecer/ler nesse sujeito alguém capaz de estar na sala de aula e de aprender;³ e o estranhamento paralisa a ação docente. Na impossibilidade de atribuir outros sentidos ou fixando-se em um único – ineducável –, o distanciamento entre professor e aluno se amplia, tornando-se, em muitos casos, um abismo. O terreno das certezas para aquele que está habituado a ser o detentor dos saberes, nesses casos, encontra-se na iminência do apagamento.

Calvino (1999), em um dos capítulos de seu romance *Se um viajante numa noite de inverno*⁴, elege um cenário em que o protagonista encontra-se às voltas com o desaparecimento do mundo ao seu redor: “[...] A presença do mundo amigável e hostil, as coisas com as quais alegrar-se ou contra as quais lutar...Penso nisso com todas as minhas

³Tomaremos como definição, para fins desse estudo, ler como um ato de reconhecimento do outro, podendo assumir distintos sentidos, em diferentes momentos e contextos. “[...] ler é descobrir e transformar-se [...]” (COSTA, 2003, p. 14); uma travessia a ser realizada, transformando-se a si e ao outro.

⁴Romance publicado pela primeira vez em 1979. Em sua narrativa, Calvino une o prazer da leitura às tortuosas questões da vanguarda literária. Centralizando sua preocupação está a “crise da representação”, ou seja: “no mundo capitalista contemporâneo, dividido, múltiplo, alienado, não teriam mais lugar os romances tradicionais, com princípio, meio e fim, que constroem personagens e organizam um mundo, dando sentido às coisas. O leitor de hoje estaria condenado ou às leituras espinhosas de obras que se debruçam sobre si mesmas e procuram desesperadamente uma saída para a literatura, ou à superficialidade descartável dos best-sellers. Calvino vem em resgate desse leitor” (CALVINO, 1999, prefácio).

forças, mas agora sei que elas não bastam para fazê-lo existir: o *nada* é mais forte, foi ele que ocupou toda a terra”(CALVINO, 1999, p. 254, grifo nosso)⁵.

A partir do *nada* referido pela personagem, seria possível pensar acerca do abismo existente entre o professor e o *aluno da inclusão* como uma folha de papel em branco da qual todas as palavras desapareceram. Tudo parece apagar-se, perder-se em uma imensidão esvaziada de letras, textos e enredos. Como atravessar esse *nada*? Como inscrever um caminho, um fazer possível? Quais as travessias, as leituras a serem realizadas?

Uma narrativa, personagens e cenários ajudam a pensar sobre o trabalho com a inclusão escolar: um leitor perplexo em busca da continuidade da história interrompida; cenas aparentemente sem sentido; novos enredos surgindo no meio da história ou a ausência destes; diversas narrativas que não levam a lugar nenhum; sentimentos contraditórios despertados; encontros e desencontros, aproximações e afastamentos. Encontramos no romance de Italo Calvino elementos capazes de auxiliar na compreensão do complexo trabalho realizado pelo professor com os *alunos da inclusão*. Os fechamentos e as brechas. A construção de intervenções inusitadas. As resistências. A alternância entre distintos tempos que possibilitem um movimento de leitura por parte do professor: de um *nada* paralisante até a construção de um saber. Um trabalho constante, visível e também invisível aos olhos.

Assim como Calvino (1999) lançou-se como *viajante numa noite de inverno*, passo a acreditar na possibilidade de seguir *uma viagem pela escola*. Fora da clínica, da casa até então conhecida, permiti-me desbravar novas trajetórias e aproximações, vivendo intensamente a experiência que se desenhava nessas terras. Uma pesquisadora-*viajante* e também leitora, às voltas com professores por vezes imobilizados no fazer diante dos *alunos da inclusão*.

O desafio de tal empreitada lançou-me na busca para compor cenários capazes de oferecer novos sentidos a uma prática em um ambiente diverso daquele que um psicanalista está acostumado a habitar. Sentidos que ressignifiquem o encontro com professores e alunos no ambiente escolar, oferecendo pontes diante do desconhecido, do *nada*, revelado pelo encontro com os *alunos da inclusão* no ensino comum. Tal desafio lançou-me na composição de um enredo constituído em parceria com a Psicanálise, Educação Especial e Literatura.

⁵As referências ao livro de Calvino, *Se um viajante numa noite de inverno* (1999), relacionam-se de forma particular com o campo desta pesquisa, compondo o Diário de Viagem, o argumento, o método.

1.1 A COMPANHIA DAS PALAVRAS DE CALVINO

Se um viajante numa noite de inverno, de Italo Calvino,⁶ acompanha-me durante o percurso. Pela centralidade do livro nesta pesquisa, parece importante descrevê-lo, mesmo que brevemente. São dez capítulos, dez inícios de romances interrompidos, intitulados *Se um viajante numa noite de inverno*; *Fora do povoado de Malbork*; *Debruçando-se na borda da costa escarpada*; *Sem temer o vento e a vertigem*; *Olha para baixo onde a sombra se adensa*; *Numa rede de linhas que se entrelaçam*; *Numa rede de linhas que se entrecruzam*; *No tapete de folhas iluminadas pela lua*; *Ao redor de uma cova vazia*; *Que história espera seu fim lá embaixo?* Antecedendo os títulos, encontram-se as narrativas sobre o percurso realizado pelo protagonista, o Leitor, seus percalços e desafios. A seguir, dois capítulos finais sem título específico. O décimo primeiro relata a chegada do Leitor a uma biblioteca e seu encontro com oito tipos de leitores: aquele que se perde em divagações, o que busca o sentido do texto, o que relê e sempre encontra o novo, o leitor de um único livro, o que lê buscando encontrar outra narrativa, o que valoriza os arredores do texto, o que espera apenas o final, o que lê integralmente. Para finalizar, há um último capítulo em que as personagens, Leitor e Leitora, encontram-se no leito conjugal.

Na trama proposta, a leitura do romance é interrompida na página 32 em razão de um erro de impressão, retornando à página 17. Os cadernos estavam repetidos. O Leitor vai até a livraria para trocar o seu exemplar e toma conhecimento de que estava lendo o livro errado. Foi inserido no texto outro romance, *Fora do povoado de Malbork*, um livro polonês. A partir daí, o Leitor (e você) iniciará a leitura de dez romances, sempre interrompidos inusitadamente. A busca pelo final do livro leva o Leitor a muitos locais e a lugar nenhum ao mesmo tempo, pois um livro o conduz a outro completamente diferente. Inicialmente, o cenário é uma suposta estação, talvez indicando o início/retorno de uma viagem indefinida (SÁ, 2007).

O Leitor é chamado à cena e depara-se apenas com inícios de romance. Se deseja começo, meio e fim, se busca uma linearidade, terá uma série de rupturas; se busca um enredo, terá um desenredo. Calvino estabelece um jogo, uma espécie de quebra-cabeça. A história que se desenrola exige acolher a ironia, o inesperado da obra, o texto inacabado (VENTUROTI, 2008; SÁ, 2007). A obra tem a capacidade de decepcionar a expectativa

⁶Italo Calvino (1923-1985), escritor, nasceu em Cuba e residiu na Itália logo após seu nascimento. Participou da resistência ao fascismo durante a guerra e foi membro do Partido Comunista. Publicou sua primeira obra, *A trilha dos ninhos da aranha*, em 1947 (CALVINO, 1999, prefácio).

daquele que lê, propondo uma ampliação do conceito de leitura. O *viajante* foi considerado um romance “acabado interrompido”, cujo final está oculto ou ilegível (CALVINO, 1999).

Se um viajante numa noite de inverno foi o impulso que motivou meu percurso neste estudo. Em meio a uma narração em que irrompem reflexões, um filosofar sobre a existência, ganha relevância a postura interrogativa com relação ao mundo, às certezas, à significação de uma obra, ao lugar do autor e à função da leitura. Acredito que é exatamente nessa mescla entre desestabilização de certezas e multiplicidade criada de sentidos que se realiza a formação de professores no contexto da inclusão escolar, permitindo novas significações sobre o ser e o estar na escola.

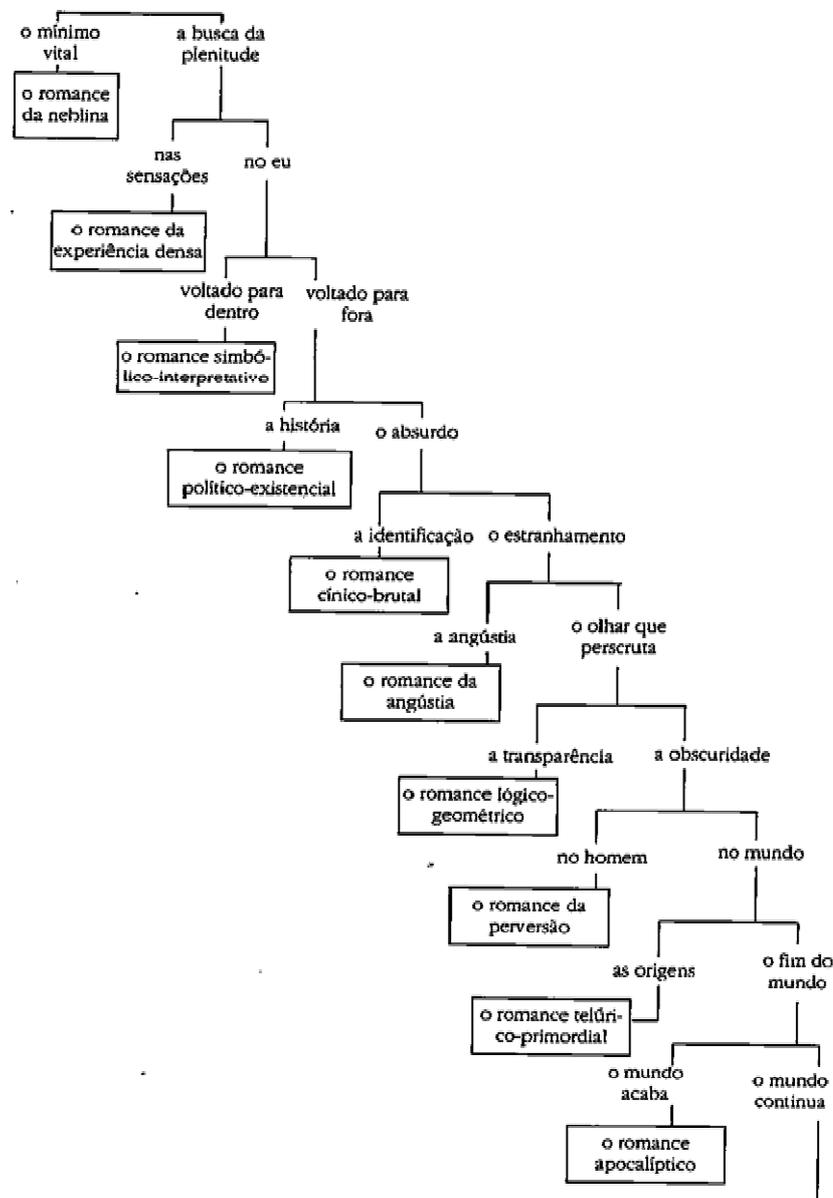
A fim de construir tal diálogo, aproximamos a posição do professor à posição Leitor. Nesta pesquisa, denominamos que professor é aquele que exerce o ato educativo, assumindo o papel de transmissão de saberes, porta-voz da cultura. Ser professor relaciona-se com o discurso, com a transmissão de tradições e com o patrimônio da humanidade, significando a prática responsável pela imersão da criança na linguagem (KUPFER, 2000). Refere-se à inserção de um sujeito em um discurso que o antecede, determinante das leis sociais. Não se restringe às particularidades do educador, nem a métodos e técnicas de ensino, diferenciando-se da figura deste enquanto profissional. Relaciona-se à posição Leitor, considerando aquele que atribui diversos sentidos à sua leitura, que assume uma posição ativa diante do texto, não apenas decodificando símbolos previamente determinados. Acreditamos que esta seja também a posição do professor que atua com a inclusão escolar: aquele que se depara com a decepção diante do aluno que foge ao esperado, que necessita realizar uma leitura cujo enredo ainda está por ser construído, enfrentando rupturas reveladas pelas singularidades do sujeito com o qual irá trabalhar.

Ao contrário de uma narrativa linear, Calvino propõe um enredo repleto de situações contrárias e antagônicas, apresentadas nos distintos romances interrompidos. Comenta ter buscado se identificar com o leitor, demonstrando o prazer da leitura deste ou daquele gênero, mais do que o texto propriamente dito. Pretendeu demonstrar que todo livro nasce na presença, na relação e em confrontos com outros. Assim descreve os capítulos/romances:

[...] Um romance todo de desconfianças e sentimentos confusos; outro todo de sensações densas e sanguíneas; um introspectivo e simbólico; um existencial revolucionário; um cínico-brutal; um de manias obsessivas; um lógico e geométrico; um erótico-pervertido; um telúrico-primordial; um apocalíptico- alegórico (CALVINO, 1999, p. 266).

Ao final de seu livro, Calvino apresenta um esquema (FIGURA 1), em que podemos perceber a organização dos capítulos e a proposta de cada um. Nesta organização, o autor estabelece características contraditórias relacionadas aos dez romances-contos, identificando alguns caminhos percorridos e outros descartados. Relacionados a cada capítulo, percebemos aspectos opostos: o antagonismo aparece em paralelo, presentificando-se na trajetória do livro. A ideia do inverso fica sugerida em vários momentos da obra e pode ser considerada uma das forças mobilizadoras do livro.

Figura 1 - Esquema proposto por Calvino



Em relação ao *aluno da inclusão* escolar, situações aparentemente desconexas se colocam diante do professor, oscilações e alternâncias de cenas contrárias se apresentam, e mudanças de direção de trabalho se fazem necessárias. Avanços e recuos, finalizações e recomeços, o absurdo e o banal, a identificação e o estranhamento, a transparência e a obscuridade. O encontro com o inesperado, a convivência entre situações antagônicas.

Na viagem calviniana, percorre-se um labirinto de livros, imagens, mistérios, formas, sonhos, violência, falsificações, em que o humor e a angústia nos acompanham inseparavelmente (WAITZ, 2005). Em meio ao suspense, o enredo se desenrola de forma que o Leitor vai encontrando vários obstáculos para cumprir sua missão de chegar ao final da história. Buscando a satisfação e o prazer da leitura, envolve-se em situações inusitadas, conhece personagens bizarros, vive momentos cômicos. Uma sucessão de surpresas toma conta assim como os apaixonantes livros, aos poucos encontrados e sempre inacabados.

A aposta de relacionar a posição do professor à posição do Leitor implica demarcar deslocamentos, em direção a um trabalho possível. Posições que dizem do lugar daquele que lê, personagem principal de nossa narrativa. Partiremos agora rumo à formalização do convite proposto ao professor, tecendo os fios de sua posição: ***Se um Professor-Leitor-Viajante...***

1.2. PROFESSOR – LEITOR -*VIAJANTE*

Em parceria com Calvino, a presente pesquisa acompanha o Leitor em sua trajetória, relacionando-o à posição do professor. Pelas suas letras, sabemos que ler é abrir brechas em meio às palavras escritas, deixando espaço para o inusitado e a criação, buscando descobrir o segredo por entre as frases. Calvino (1999) afirma que a leitura permite “aproximar-se de algo que acaba de ser inventado” (p. 16). Ler não é somente decodificar símbolos; os sentidos não se encontram acabados, totalmente determinados. Há um espaço para a invenção, criação de novas narrativas advindas do jogo e do encontro entre texto e leitor. Trata-se de deixar-se afetar pelas bordas, margens e vazios do texto, da experiência, redefinindo a posição e a função do Leitor, do autor e da narrativa.

No campo escolar, é possível pensar que a constituição do lugar de aluno, para esses sujeitos inicialmente borrados, imprecisos, desconhecidos ou estranhos, implica não somente o acesso à escola. A inclusão escolar, como possibilidade de reconhecimento e pertencimento,

necessita de outro trabalho por parte do professor. Refletir sobre este labor e seus tempos é um dos principais objetivos e desafios desta pesquisa.

Para tanto, é trilhado um caminho em diálogo com a proposta de Calvino: atribuir um lugar singular ao Leitor em sua narrativa. Leitor, com o estatuto de personagem, com nome próprio. Seguindo essa direção, apostamos na relação que se estabelece entre a posição professor e a do Leitor, tomando como recorte o professor como protagonista— assim como o Leitor do viajante —acompanhando os tempos, os deslocamentos enunciativos e as travessias possíveis em direção ao reconhecimento da alteridade do aluno e da singularização do trabalho pedagógico.

Como importante referência, na tentativa de contornar as bordas do conceito de leitura, seguem-se as proposições de Roland Barthes (1915-1980), cujas ideias dialogam com as de Calvino e com as da Psicanálise. Barthes foi crítico literário, semiólogo e filósofo. Notável escritor, mesmo após a morte, sua obra segue sendo forte referência no pensamento contemporâneo. Entre outros temas, reflete sobre os conceitos de leitura, texto e leitor, diferenciando-os do sentido atribuído pelo dicionário, como estamos acostumados a compreender. Para o autor, o prazer dos grandes relatos reside no ritmo daquilo que se lê, sinalizando que não se lê Proust, Balzac, palavra por palavra.

Em seu texto *Da leitura* ([1975-76] 2012), ao relacionar o Leitor a uma teoria da narração, Barthes trata-o como uma personagem, que, assim como o autor, pode colocar-se em diferentes pontos de vista para contar uma história. Tece tais comentários referindo o contexto da tragédia grega:

[...] O leitor é aquela personagem que está no palco (mesmo clandestinamente) e que sozinha ouve o que cada um dos parceiros do diálogo não ouve; sua escuta é dupla (e, portanto, virtualmente múltipla). Em outras palavras, o lugar específico do leitor é o *paragrama*, tal como obsidiou Saussure [...] uma leitura “verdadeira”, uma leitura que assumisse a sua afirmação, seria uma leitura louca, não no que ela inventasse de sentidos improváveis (“contrassensos”), não no que ela “delirasse”, mas por ela captar a multiplicidade simultânea dos sentidos, dos pontos de vista, das estruturas, como um espaço estendido fora das leis que proscvem a contradição (o “Texto” é a própria postulação desse espaço) (p. 40-41).

Acompanhando Barthes e Calvino, pensamos potente o professor-Leitor-*vijante* como protagonista da cena. Chamado a tomar parte do enredo a ser escrito na escolarização de seu aluno, o professor assume a posição de escuta/leitura de contextos diversos, oriundos de diferentes vozes que compõem a narrativa escolar. Um professor-*vijante* que realiza a

leitura captando múltiplos sentidos e pontos de vista a partir do aluno. Torna-se aquele que lê “levantando a cabeça”, como diz Barthes (2012[1970], p.26), que é interrompido por novas ideias, excitações e associações. Um Leitor que interrompe o texto e retorna a ele, nutrindo-se daquilo que este pode propiciar-lhe de aberturas a novas interpretações. Entretanto, tal posição não costuma ser aquela assumida pelo professor ao encontrar os *alunos da inclusão*. A fim de que tal perspectiva se constitua, parece importante deslocar-se de posição, buscando outros ângulos de leitura, movimento que não se estabelece por si só no contexto escolar.

Nessa perspectiva, interrogo-me sobre os movimentos, as idas e vindas, os deslocamentos realizados pelos professores no encontro com o *aluno da inclusão*. **De uma posição de paralisia à invenção de práticas, quais as travessias percorridas? Quais os deslocamentos, os tempos e movimentos de leitura que compõem tal percurso?**

O encontro entre professor e aluno no início do ano letivo pode ser comparado ao começo da leitura de um romance. O contato com o enredo, o desconhecido, o suspense, o início de uma história, a busca pela descoberta, a aproximação dos personagens. O contexto escolar, as turmas recebidas, as cenas encontradas, os alunos como vários textos constituindo enredos à espera do Leitor. Os capítulos a serem desbravados, por meio do mergulho nas páginas (re)escritas. O convite à sequência da leitura ou à sua interrupção, seu abandono, tendo em vista os efeitos produzidos.

O verbete *texto* refere-se ao “conjunto de palavras que se lê em um autor” ou “palavras de que se serviu um autor em sua língua original”.⁷ Essa definição nos remete diretamente às ideias do autor do texto; a importância de atribuir sentido às ideias que buscou transmitir. A leitura é tratada, segundo essa definição, como um significado a ser apreendido, um código a ser traduzido.

Outros sentidos, contudo, são possíveis. Retomando a etimologia da palavra texto, somos conduzidos ao latim *texere*, que significa tecer, construir. Em um de seus derivados, *textus*, temos como significado maneira de tecer ou coisa tecida.⁸ A ideia de texto como algo que se tece, que se compõe, que é tecido, parece bem dizer do lugar do aluno e do professor na escola. Acreditamos que a condição de ser aluno não está garantida na matrícula, no acesso escolar. Habitar a escola de forma legítima e valorada é mais exigente, requer uma aposta, um trabalho forte no âmbito das políticas, das didáticas, da gestão escolar, dos currículos, etc. Remete a uma composição, a algo que vai sendo tramado no cotidiano das escolas e salas de

⁷ DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em <<http://www.dicio.com.br/texto/>> Acesso em 10 de maio de 2014.

⁸ DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. Disponível em <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/search/Controller.do?hidArtigo=3D1EE3D615AA805F1047D6C89353BFB0>> Acesso em 15 de abr. de 2014.

aula por meio dos fios das políticas, dos contextos históricos, dos encontros e desencontros entre sujeitos. Tecelagens capazes de oferecer (ou não) sustentação para os processos inclusivos. Nesta pesquisa, focamos os fios que dizem do (des)encontro entre professor e aluno na construção de uma posição enunciativa frente ao ser e estar na escola.

Roland Barthes ([1968], 2012) problematiza o lugar do autor na narrativa ao abordar a concepção de texto e leitura. Desloca a ênfase sobre o texto e o leitor, deixando de atribuir tamanha importância ao autor. Elege-os como objeto de análise em diversos momentos de sua obra. Para Barthes, o texto não consiste em um conjunto de palavras as quais produzem um sentido único, mas sim um “[...] espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura” (p. 62). Uma vez afastado o autor da cena principal, tomando-o como figura secundária, a pretensão de deciframento se torna inútil. Atribuir importância extrema ao autor seria bloquear as possibilidades do texto, reduzi-lo a um significado último, o qual apresentaria um fechamento. Essa diminuição do poder do autor tem como correlato o aumento do poder do leitor, como é possível perceber acompanhando as palavras de Barthes.

[...] Tudo está para ser *deslindado*, mas nada para ser *decifrado*; a estrutura pode ser seguida, ‘desfiada’ (como se diz uma malha de meia que escapa) em todas as suas retomadas e em todos os seus estágios, mas não há fundo; o espaço da escritura deve ser percorrido, e não penetrado; a escritura propõe sentido sem parar, mas e sempre para evaporá-lo: ela precede a uma isenção sistemática do sentido. (p. 63)

Em *Da obra ao texto* ([1971] 2012), Barthes apresenta o conceito de texto contrapondo ao de obra. Sobre esta última, propõe ser um fragmento de substância, ocupando um espaço nos livros, enquanto o texto seria o campo metodológico, nos remetendo ao uso que fazemos dele. Retoma a distinção proposta por Lacan entre realidade e o conceito do Real.⁹ Relaciona a obra a algo que se vê, à realidade, e o texto àquilo que se demonstra, inserido num discurso, mantendo algo de inapreensível: “a obra segura-se na mão, o texto mantém-se na linguagem: ele só existe se tomado num discurso”(p. 67). O texto como subversivo em relação aos significados, implicando certa experiência de limite da racionalidade e da legibilidade. O texto como plural, designando a passagem de sentidos,

⁹Este conceito se refere a algo que escapa ao sentido, permanecendo sem significação, da ordem do inominável. Designa o impossível, não sendo totalmente simbolizado na palavra ou na escrita. Tal proposição relaciona-se com a concepção considerada pela psicanálise e será abordada posteriormente.

realizando travessias pelos significados. Ele não depende de uma interpretação, mas de uma disseminação.

No contexto da educação especial, é recorrente a presença das classificações diagnósticas que obstaculizam a produção de narrativas, a invenção de práticas e de encontros entre professores e alunos. Vasques e Moschen (2012) problematizam o diagnóstico considerando a antecipação quanto ao destino de um sujeito. Tal classificação atribuindo uma marca, criando aquilo que ela define. As possibilidades de saber e aprender não se fixam somente nas condições orgânicas. Dependem de uma “história pessoal/social como uma narrativa a ser lida, escrita e inscrita a partir de múltiplas vozes e olhares”(p. 443), permitindo novas versões e significações ao que é construído na relação com o outro.

A escola pode oferecer outras interpretações para o *aluno da inclusão*, deslocando sentidos muitas vezes fixados. Para tanto, um trabalho de releitura torna-se necessário, e a posição do professor-Leitor-*viajante* parece potente para pensar os processos inclusivos ao permitir um reposicionamento enunciativo capaz de produzir efeitos no processo de escolarização. Essa é a aposta; e, a fim de desenvolver tal argumento, apresento a seguir um contexto de formação continuada, realizada no período entre 2006 e 2012, em uma escola de educação infantil e de ensino fundamental.

2 FORA DO POVOADO, ENTRE A CLÍNICA E A EDUCAÇÃO

Nas bordas entre a clínica e a escola, a Educação e a Psicanálise, o pedido recorrente era por uma formação passível de capacitar os professores para atuarem em situações como as descritas até o momento. Era essa a demanda da direção e a queixa de alguns docentes: “*Não temos formação para tanto*”!¹⁰ Sim, talvez estivesse no campo da formação, mas outra modalidade de “formação”. Uma proposta que permitisse o atravessamento do abismo, a construção de pontes as quais apontassem direções de trabalho possíveis. Não seria a transmissão de conhecimentos acabados, de técnicas de acordo com cada classificação diagnóstica. Questionava-me sobre a formação buscando demarcar as linhas possíveis para constituí-la. As primeiras interrogações foram se apresentando, enlaçadas na aposta de intervenções junto aos professores, as quais oferecessem sustentação à prática educativa com esses alunos tão distintos daqueles com os quais estavam acostumados atuar.

Sabe-se que as trajetórias de formação, em sua maioria, ocorrem em espaços exteriores à escola: são palestras, cursos e/ou encontros realizados, entre outros, nas clínicas onde os alunos/pacientes são atendidos, e são focadas nas patologias. Os conhecimentos da educação parecem não dar conta do trabalho com esses alunos, e ao mesmo tempo os saberes da clínica tornam-se externos ao universo escolar, permanecendo distantes e estrangeiros.

É comum encontrarmos modalidades de formação continuada de professores em que os palestrantes proferem suas falas para grandes públicos, por meio de conferências. Predominam os cursos em que o professor assume o papel de ouvinte, em que são transmitidas técnicas de trabalho a serem aplicadas. São essas as estratégias de “capacitação”, como são chamadas no meio educativo, que são costumeiramente organizadas e ofertadas pelos gestores. Nesses formatos, os professores assumem muitas vezes a posição de meros expectadores ou aplicadores de métodos de trabalho.

Conforme Petry (2006) e Fröhlich (2010), os professores são constantemente convidados a participar de cursos sobre novas técnicas e teorias; entretanto, apesar das variadas tentativas “formadoras e reformadoras”, a insatisfação e o distanciamento permanecem. Esses autores questionam se o professor, frente às diversas opções oferecidas, tem conseguido construir uma autoria nesses percursos, ou está colocado apenas como espectador de trajetórias prontas – já lidas e sabidas – para serem consumidas.

¹⁰DIÁRIO DE VIAGEM, 10 de março de 2007.

Larrosa (2011) distingue a transmissão de informações da experiência ao abordar o tema da leitura. A busca incessante pelo acúmulo de informação e conhecimento não possibilita a *trans-formação* ou *de-formação*, não constituindo a singularidade do sujeito. Critica a pedagogia por considerar a “causalidade técnica”, constitutiva de um “modelo prescritivo de formação” (p. 14). O conhecimento acumulado permanece exterior ao sujeito. Não o modifica, mantendo-se o mesmo que antes. Ressalta que a ausência de modificação não tem a ver com o conhecimento, e sim com o modo como este é definido; ou seja, o conhecimento moderno, o da ciência e o da tecnologia, permanece subtraído do sujeito.

Duek e Naujorks (2006) lembram a modificação que o conceito de formação vem sofrendo, adquirindo novos significados. As autoras propõem duas noções básicas atreladas à ideia de formação. De um lado, a noção de “fôrma”, caracterizada pela intenção de “enformar”, “moldar”; o professor comprometido com modelos pedagógicos preconcebidos” (p.45), tornando a formação estanque e dissociada da realidade. Por outro, uma noção ampliada; a formação como sendo o mesmo que “forma”, assumindo um caráter de processualidade, possibilitando ao docente a construção e reconstrução de si e do conhecimento.

Pimenta (1996), em suas pesquisas envolvendo a formação inicial e continuada de professores, contrapõe-se às concepções que consideram o educador como técnico reprodutor de conhecimentos e/ou executor de programas previamente elaborados:

[...] Tenho investido na formação de professores entendendo que na sociedade contemporânea cada vez se torna mais necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades sociais. (p. 73)

Em seus estudos, defende a necessidade de repensar os processos de formação de professores, questionando as práticas frequentes de cursos de atualização/capacitação, os quais têm-se mostrado pouco eficientes para alterar as práticas pedagógicas nos respectivos contextos. A autora trabalha a partir da construção da identidade profissional, enfatizando o significado que cada educador confere à atividade docente baseado nos seus valores, na sua história de vida, em significações, saberes, angústias e anseios.

Nas teorizações do eixo Educação e Psicanálise, encontram-se proposições importantes para a reflexão acerca da formação de professores desde uma ótica distinta da transmissão de informações. Antes da abordagem de tais propostas, vale registrar as ideias de

Maria Cristina Kupfer, importante estudiosa nessa área, que apresenta uma modalidade de prática denominada *educação terapêutica*. Importante conceito que nos auxilia a pensar o trabalho com o aluno da educação especial:

[...] Conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida ou à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído (KUPFER, 1999, p. 22).

Essa proposta tem uma especial importância para o trabalho desenvolvido com os *alunos da inclusão*, situação em que são necessárias intervenções a fim de buscar a estruturação do sujeito. Para tanto, o educador muitas vezes faz uma aposta de antecipação em um sujeito ainda por se constituir, e ao mesmo tempo suspende sua ação educativa em alguns momentos para posteriormente retomá-la. Não se trata de uma pedagogia psicanalítica, pois não se baseia em métodos e técnicas de ensino à luz da Psicanálise. Também não se refere à integração entre as práticas da Psicanálise e da Educação. Pode-se nomear como uma forma de educação com os mesmos objetivos da análise quando nos referimos a crianças em processo de estruturação psíquica.

[...] Não deveriam ser esses os princípios para qualquer ação educativa? Não é à criação das bordas do real que os pais se dedicam quando se põem a transformar seu pequeno *infans* em um sujeito? Não é visando à construção de um sujeito da escrita que um professor deveria alfabetizar? Não é comemorando aniversários, festas juninas e ensinando às crianças as artes como ‘estilos de obtenção da falta no Outro’ que qualquer escola deveria organizar-se? Fazer educação não é, em resumo, o mesmo que fazer Educação Terapêutica? (KUPFER, 1999, p. 25)

Segundo a autora, não só o trabalho educativo com os *alunos da inclusão* deveria levar em conta tais pressupostos, mas a educação de um modo geral necessitaria considerá-los em todas as modalidades. Em se tratando do professor atuando com *alunos da inclusão*, em que a aposta educativa centrada no sujeito necessita ser priorizada, questiona-se sobre alternativas de formação capazes de potencializar o seu fazer, levando em conta a educação para o sujeito.

Tais pressupostos reforçam a importância de se realizar um trabalho com alunos da educação especial em escolas comuns que aponte na mesma direção, por exemplo, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e documentos subsequentes. A legislação (BRASIL, 2001) também prevê a presença de

professores “capacitados e especializados para atender às necessidades educacionais dos alunos”; “flexibilizações e adaptações curriculares”; “condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores”, entre outras disposições. A inclusão escolar não pode ser pensada sem a inclusão dos professores como protagonistas do processo, pois são eles que sustentarão o lugar de aluno para os sujeitos da educação especial.

Segundo Vasques (2007), a partir do diálogo com as diretrizes inclusivas, a educação especial implica a construção de experiências escolares capazes de reconhecer, acolher e valorizar as diferenças; a interlocução entre diferentes campos do conhecimento; a reinvenção dos processos de ensinar e aprender.

Procura-se transformar a concepção de que o fazer pedagógico com os sujeitos que apresentam alguma deficiência/desvantagem é uma decorrência de suas limitações. Trata-se, assim, de um movimento de suspensão das explicações simplistas, evocando a necessidade de construir dispositivos que permitam maior compreensão acerca da complexidade dos processos sociais, subjetivos e educacionais implicados no cotidiano das escolas (p. 47).

A educação e a inclusão escolar, assim, não se resumem ao ato de ensinar Matemática, Português, tampouco ao estímulo das funções sensoriais, cognitivas, etc. Na articulação com a Psicanálise, educar e incluir dizem da transmissão de um patrimônio, das possibilidades de inserção, inscrição de um sujeito na cultura, ou seja, do processo de estruturação psíquica e da construção do laço social (KUPFER, 2000). Essa posição teórica e ética redefine possíveis diálogos, encontros, cruzamentos e separações:

Ao conceber a educação como uma forma de discurso, amplia-se sobremaneira o modo de definir o que é educar, a ponto de permitir a autores, como de Lajonquière, a afirmação de que o conceito de educação recobre o de laço social. Para Lacan, discurso é justamente o que faz laço social, gerando uma definição que atrela o falante ao Outro de um modo estrutural. Desta perspectiva, educar torna-se a prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social (p. 34-35).

Para a autora, a educação é a forma de o sujeito/criança ser introduzido no laço social por meio da linguagem. Ou seja, educar é inserir o sujeito em um discurso que o antecede, determinante das leis sociais, tornando-o um sujeito imerso socialmente. Retoma a proposição

de Lacan de que, ao nascer, necessita-se de um Outro que nos nomeie, e exerça a função de transmissor das leis da cultura, atribuindo sentido a esse corpo frágil. Considera esse “banho” de cultura como o acesso ao simbólico, o qual precisa ser apresentado à criança, função essa que se dá por intermédio do ato educativo. Para a Psicanálise, o sujeito do inconsciente é constituído na e pela linguagem. Portanto, mais que um instrumento de comunicação, a linguagem é a rede mesma de que é feita o sujeito. “Tal formação aparece de modo evanescente, nos interstícios das palavras, como produto do encontro entre elas” (KUPFER, 2000, p. 28).

Nessa perspectiva entre psicanálise e educação, encontramos o Grupo de Palavra-Ponte, vinculado ao LEPSI-USP (BASTOS; KUPFER, 2010), que contribuiu para ressignificar as possibilidades de formação continuada de professores às quais nos referimos. Nesse grupo, ocorrem encontros mensais, abertos à participação de educadores interessados em discutir questões relativas à inclusão escolar. Os professores são recebidos periodicamente no espaço da clínica por um psicanalista, que coordena os trabalhos. A intenção é proporcionar a interlocução entre os profissionais, fazer a ponte entre o campo de tratamento e a escolarização, possibilitando que os professores se interroguem acerca dos diferentes sentidos atribuídos aos sintomas das crianças, reflitam sobre o mal-estar inerente ao campo da educação. Nas palavras de Bastos e Kupfer (2010):

Esse trabalho de escuta, na perspectiva de uma clínica ampliada (Kupfer, 2000b), foi nos mostrando que, se temos professores e alunos enlaçados em uma estrutura discursiva, a escuta desses professores fornecerá elementos para que se situe a posição do aluno na estrutura discursiva da escola, propiciando deslocamentos do discurso pedagógico tradicional, auxiliando os professores para que possam se apropriar de outras posições discursivas (não focalizando as aprendizagens apenas sob o crivo da eficiência e rendimento) e possam desdobrar suas queixas produzindo novas significações a partir desses questionamentos (p. 157).

O Grupo Ponte enfatiza a importância da escuta dos professores, apostando nos efeitos produzidos nos alunos. Em sintonia com essa perspectiva, acreditamos na importância de se estabelecer uma relação de escuta com os professores, apostando no seu percurso de *Leitor-viajante* e nos efeitos dessa posição para os processos inclusivos.

Na cena escolar, a chegada de *alunos da inclusão* frequentemente produz mal-estar, afastamento, silêncio, imobilizando os professores em seu fazer. Diante de um encontro que produz estranhamento, o *nada* ameaçando tomar conta da cena, o laço necessário a fim de estabelecer a relação professor e aluno pode não se constituir, ou às vezes ser frágil. Nessas

situações, o educador corre o risco de paralisar-se, pois suas lentes não são suficientes para ler e reconhecer nesse sujeito alguém capaz de ser aluno, de aprender as letras, os números e de estar na escola. A leitura com a participação ativa do Leitor (professor) pode ficar interrompida, fechando-se o livro. Os efeitos das interrupções, vazios de sentido revelados pelo aluno, podem ser congelantes. Por estarem muito distantes do caminho tido como o *normal do aprender*¹¹, afastando-se do esperado, muitas vezes essas crianças e adolescentes impõem-se como um obstáculo para o professor, um limite. A posição de ignorância e o não saber frequentemente tomam conta da cena escolar. Alunos que desestabilizam o professor por personificarem o desconhecido e que por vezes tornam-se assustadores. O *estranho*¹² que ameaça. O encontro com o Real, o que não pode ser simbolizado. Diante desses alunos, como construir um caminho, uma direção de trabalho?

No trabalho construído ao longo dos sete anos na escola, reafirmava-se uma necessidade: constituir dispositivos de formação considerando o mal-estar diante de alunos que fogem à regra. Frente ao “não aprende nada”, “não vai mudar”, “não pode estar aqui”, era um desafio investir na possibilidade de romper o abismo que se apresentava entre professores e esses alunos. Auxiliar na construção de caminhos alternativos, os quais permitissem a passagem do *nada* para possíveis rotas a serem percorridas.

2.1 UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O convite realizado aos professores era construir outras possibilidades de leitura, outras narrativas, que permitissem um fazer possível. A parceria de *viagem* estava iniciada, e o percurso começava a ser traçado, enfrentando seus territórios acidentados, desvios, rotas alternativas e retornos à estrada principal.

Amparada pelo referencial psicanalítico e acreditando na possibilidade de estender esse diálogo ao campo da educação, arrisco-me na constituição de um espaço na escola junto aos professores. A busca era compor leituras acerca do trabalho realizado com alunos que se desviavam do esperado, seus encontros e desencontros. Em companhia de narrativas estéticas (contos, poesias, crônicas, vídeos, etc.), uma proposta de formação constitui-se a partir de um

¹¹ DIÁRIO DE VIAGEM, março de 2006.

¹² Conceito abordado por Freud ([1919]1987), quando propõe: “Esse estranho não é nada novo ou alheio, porém algo familiar e há muito estabelecido na mente, e que somente se alienou desta através do processo na repressão (p. 301)”. Tal conceito será trabalhado posteriormente.

eixo central: a importância de dar a palavra aos docentes buscando favorecer olhares e leituras possibilitadoras do trabalho junto a esses alunos.

Inspirada na prática realizada no Lugar de Vida (LEPSI-USP), propus que fosse aberto um espaço quinzenal, com uma hora e meia de duração, para realizar um trabalho em grupo com os professores no seu turno de atuação. Participaram desses encontros os professores que atuavam com *alunos da inclusão*. Os professores-assistentes permaneciam com as turmas. Foi possível realizar tal atividade inicialmente em função do número reduzido de professores que participaram dos encontros, em torno de cinco ou seis, pois nessa época (ano de 2006) os *alunos da inclusão* ainda eram poucos. Com o passar dos anos, os participantes chegaram a dez, e os encontros passaram a ocorrer no turno inverso. O convite para tal atividade estendeu-se também a outros professores que demonstravam interesse em participar¹³. Antes dos encontros, propunha leituras prévias de textos que abordavam o tema da inclusão para serem discutidos em conjunto. Inicialmente, o grupo reunia-se quinzenalmente. Porém, em vista da dificuldade de alguns professores participarem dos encontros, passou a ser mensal. Nessa experiência, os alunos falados/narrados eram os mesmos, mas os professores modificavam-se a cada ano letivo, alguns permanecendo por dois ou mais anos.

A sistemática previa duas partes. Em um primeiro momento, alguma breve dinâmica dava início aos diálogos: a narrativa de alguma cena da sala de aula, surpreendente ou desafiadora; escrita de palavras que lembrassem o momento atual do aluno ou o trabalho dos professores; leitura e debate sobre crônicas e poesias; breves vídeos sobre o tema; histórias e relatos baseados em fatos reais envolvendo pessoas com deficiências. Após, conversava-se sobre os materiais produzidos. Na sequência, os professores traziam questões sobre o que o material/texto suscitava em relação ao trabalho com seus alunos: dúvidas, situações lembradas, ideias, receios. Quanto aos textos trabalhados nos encontros, elegia artigos que abordassem o trabalho com alunos da inclusão na escola regular. Na escolha dos textos, considerava, sobretudo, os relatos de casos em situação de inclusão e seus desdobramentos, desde o olhar da escola, da família e do professor. Seguem alguns dos textos discutidos: *“Negócio fechado: Matheus vai à escola”*; *Inclusão simbólica e inclusão delirante: Quando a loucura vai à escola... discursos de uma história*¹⁴; *Sobre a experimentação da loucura no campo escolar*; *Dos traumas ao mundo misterioso de Thomas*; *Clara nos labirintos da*

¹³ Meu trabalho nessa escola como psicóloga escolar já ocorria desde 2001, ou seja, já havia uma transferência de trabalho estabelecida, a qual favoreceu a realização da proposta. O grupo foi considerado formação que a escola estava oferecendo a esses professores. A instituição entendeu que, com um espaço sistemático, se poderia oferecer um suporte aos educadores para que o trabalho com esses alunos se tornasse viável.

¹⁴ KUPFER, M. C. M. (org.) **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento**. Salvador: Ágalma, 1999.

creche; O saber e o não saber do crer ao criar; Fui bobo em vir?; Testemunha de uma inclusão; A inclusão é não toda¹⁵; Um estrangeiro entre nós; Psicanálise e Educação especial: diálogos em torno da inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica¹⁶; Como suportar o insuportável¹⁷.

Cabe ressaltar que não foram trabalhados especificamente textos sobre psicose, autismo, síndrome de Down, Asperger e outras; essas problemáticas foram tratadas apenas de forma mais ampla. A intenção não era aprofundar teoricamente os conceitos num formato de aula, e sim oferecer espaço para o professor trazer questões e compartilhar o dia a dia de trabalho com seus alunos, ressignificando-os pelo convite à leitura sob diferentes ângulos. Uma aposta no protagonismo do professor como Leitor de seu aluno.

¹⁵ COLLI e KUPFER (Org.). **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

¹⁶ VASQUES, C. **Revista Ponto de vista**. Florianópolis, n. 9, 2007, p. 25-36.

¹⁷ TEPERMAN, D. **Revista Estilos da Clínica**, LEPSI-USP. v. 15, n. 1, p. 60-73, 2010.

3 NO TAPETE DE FOLHAS ILUMINADAS, AS TRAMAS DE UMA PESQUISA

A presente dissertação de mestrado em Educação tematiza a formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar. Tecida a partir do diálogo entre a Educação Especial, a Psicanálise e a literatura de Calvino, *Se um viajante numa noite de inverno*, apostamos em um caminho em que o fazer docente decanta de uma certa artesanaria de ler. Como conceito-chave, temos a leitura como uma travessia capaz de ficcionar um fazer possível perante alunos, os quais inicialmente produzem silêncio e afastamento.

Diante do *nada* e da impotência, quais os tempos e posições de leitura percorridas pelo professor-Leitor-viajante no trabalho com os alunos da *inclusão*? Como tais movimentos podem colaborar para os processos inclusivos?

A fim de refletir sobre tais questões, foi sistematizado um trabalho desenvolvido durante sete anos (de 2006 a 2012), em companhia de um grupo de professores, em uma escola de educação infantil e ensino fundamental da região metropolitana do Estado do Rio Grande do Sul. As memórias, cenas e narrativas foram resgatadas, organizadas e transformadas em texto através dos escritos no Diário de uma pesquisadora-viajante.

Rickes (2006), ao retomar o texto *Lembranças encobridoras* de Freud, assinala que as lembranças acessadas não tratam da recuperação de fatos originais. A memória implica a ficção, a invenção de um saber. Em suas palavras:

As memórias, o que temos de mais nosso, nosso certificado de procedência, são uma construção e não uma recuperação. Uma construção formada no período mesmo do despertar de algumas recordações, uma construção tecida com o maquinário de que dispúnhamos na época, cortada pelo estilo do momento (p. 228).

O Diário não recupera uma história transcorrida em um tempo passado, mas sistematiza, organiza e inscreve um percurso de trabalho, considerado com certa dose de invenção baseada na experiência. O tempo, o espaço e a memória são ressignificados pelo estilo do momento e pelas diferentes vozes que tramam o argumento da pesquisa, tais como as de Barthes, Calvino, Freud e Lacan. Considerados desde o olhar atento da pesquisadora-viajante e submetidas às lentes dos autores e conceitos, analisamos especialmente os enunciados de quatro professores-Leitores-viajantes em relação aos referidos alunos, e duas cartas redigidas e endereçadas a eles na finalização do percurso no grupo.

Nesse processo, demarcamos posições e tempos de leitura, os quais são relacionados a algumas personagens do romance de Italo Calvino: O Leitor; Ludmilla, a Leitora; Lotaria, a leitora acadêmica; Irnério, o não leitor; Silas Flannery, o escritor em crise. Julgamos interessante analisar a posição das personagens, seus percursos, desafios, bloqueios, fluências, relacionando-as à posição do professor-Leitor-*viajante*. Tomamos as personagens não com a intenção de nomear os docentes conforme uma tipologia prévia, mas sim de analisar posições assumidas pelos professores durante a leitura.

A construção textual dessa pesquisa se dá em forma de ensaio. Trabalhamos as interrogações articuladas a partir do tema em questão sem a pretensão de esgotá-lo. Buscamos interrogar em direção a um aprofundamento teórico e construir novos significados para as práticas pedagógicas, tomando como base proposições menos definitivas, questionando e refletindo de diferentes formas acerca de seu objeto. Partimos de propostas provisórias que são discutidas e questionadas no decorrer do estudo.

Escreve ensaisticamente quem compõe experimentando; quem vira e revira o seu objeto, quem o questiona e o apalpa, quem o prova e o submete à reflexão; quem o ataca de diversos lados e reúne no olhar de seu espírito aquilo que vê, pondo em palavras o que o objeto permite vislumbrar sob as condições geradas pelo ato de escrever (ADORNO, 2003, p. 35-36).

As palavras de Theodor Adorno (1903-1969), filósofo e sociólogo, sobre o que constitui um ensaio como forma de escrita, dizem muito do trajeto percorrido na presente *viagem*. Suas letras lembram, de forma particular, o percurso dessa pesquisadora-*viajante* em sua posição no campo de estudo. A escrita ensaística estabelece uma relação particular com a incompletude, com algo que não se totaliza. Assim como apostamos no professor realizando uma leitura que não se define em um único sentido, assumimos também no percurso deste estudo uma posição de abertura diante do encontro com o objeto em análise, desdobrando-o em distintos significados e direções de pensamento a serem percorridas a seguir.

Agora, caro *Leitor*, finalizando o mapa inicial do trajeto desta pesquisa, acomode-se em um local tranquilo, arejado, bem iluminado. Assuma uma posição confortável. Nossa *viagem* está por começar...

SEGUNDA PARTE – DO *NADA* AO VAZIO: TRÊS TEMPOS E POSIÇÕES DE LEITURA

Sobre o solo que separa Franziska de mim vejo abrirem-se fissuras, sulcos, rachaduras; a cada momento um de meus pés escapa de ser engolido por uma greta; os interstícios se alargam, logo se interporá entre nós um despenhadeiro, um abismo! Eu salto de uma margem para outra e não vejo lá embaixo nenhum fundo, apenas o nada que continua para baixo até o infinito; corro sobre pedaços do mundo espalhados no vazio; o mundo está se estilhaçando... (CALVINO, 1999, p. 255)

1 TRAJETOS INICIAIS

Início de ano letivo. O professor está ávido por começar seu trabalho com a turma e conhecer os alunos. Expectativas lançadas, histórias iniciadas, apostas realizadas. Busca reconhecer seus pupilos, descobrir a nova turma da série em que costuma atuar. Inicia-se o projeto de trabalho daquele ano. O começo da leitura se desenhando pelas terras da escola. Um Leitor pronto a aventurar-se nas primeiras linhas de um romance...

Muitas vezes o professor pode ficar desorientado frente ao *aluno da inclusão*, por ser este bastante divergente em relação àqueles costumeiramente encontrados. As palavras enunciadas nesse momento costumam ser: “não fala”, “não se acalma”, “não faz as atividades”, “não aprende”. *Nada* consegue. É comum a imobilização ser a primeira reação a essa adversidade. O caminho parece interrompido, a posição de não saber exerce um impedimento na continuidade do trabalho. O professor convidado a se tornar Leitor-*viajante* necessita deslocar-se de posição, encontrar ângulos de leitura capazes de possibilitar um trabalho. É necessário achar uma perspectiva para prosseguir em *viagem*.

A presente pesquisa se propõe a investigar quais os (des)encontros entre o professor e os *alunos da inclusão*, considerando o romance de Italo Calvino, *Se um viajante numa noite de inverno*. O professor-Leitor-*viajante* às voltas com o imprevisto e o desconcerto diante de alguém que questiona os ideais de aprendizagem, o ordenamento escolar, as tradicionais forma de estar e habitar a escola. A partir do trabalho desenvolvido ao longo de sete anos na escuta e acompanhamento de professores e alunos divergentes, foi possível perceber, em um período inicial, algum desorientamento, momento de disparidade entre o aluno habitual e alguém que em nada parece “regular” ou “normal”. Uma certa recusa em aceitar tal unfamiliaridade se coloca na tentativa de apagar a perturbação diante do estranhamento.

Calvino estabelece um diálogo com o leitor no início da leitura do *Viajante*, alertando para um desencontro a ser vivenciado ao se trilharem as primeiras linhas de seu romance. *Viajante*, adverte Calvino, nada tem a ver com as demais obras já escritas por ele:

Está desapontado? Vejamos. De início você talvez experimente certo desorientamento, como o que sobrevém quando somos apresentados a uma pessoa que pelo nome parecia identificar-se com determinada fisionomia, mas que, ao tentarmos fazer coincidir os traços do rosto que vemos com os daquele de que nos lembramos, percebemos não combinar (CALVINO, 1999, p. 17).

O professor é surpreendido por um aluno dessemelhante. Inicialmente, não o identifica com o aluno habitual: sua expectativa era encontrar outro, semelhante aos demais já conhecidos. Uma adversidade inesperada ocorre quando a primeira apresentação mostra que não se trata do aluno pretendido. A referência que se tinha não coincide com o sujeito ali presente.

Quando ele se machuca na pracinha, briga, xinga, parece que está falando com alguém, não deixa a gente ajudar. Não brinca, fica falando sozinho e fazendo movimentos esquisitos. Na sala de aula, permanece deitado no tapete e ninguém tira ele de lá... Não imaginei que seria assim... Eu já trabalhei com alunos muito diferentes e normalmente encontrava um jeito de me aproximar e trabalhar. Com o L. está sendo mais difícil, tenho feito tentativas sem sucesso (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. M, 20 de março de 2007).

Diante de tal desarmonia, a experiência do grupo mostra-se como um espaço de construção de movimentos e deslocamentos na tentativa de constituir outra perspectiva de leitura do *aluno da inclusão*. Na segunda parte desta pesquisa, analisam-se os efeitos, os desdobramentos e as possíveis consequências dessas leituras. Na tentativa de efetivar situações de aprendizagem com o *aluno da inclusão*, é preciso admitir a importância de o professor-Leitor-viajante deslocar-se por distintos tempos durante o ato de ler o aluno, partindo da “paralisia” à construção de uma prática; de realizar travessias e movimentos por diferenciadas posições enunciativas, capazes de compor um trabalho pedagógico que não está definido antes do (des)encontro na escola.

2 NUMA REDE QUE SE ENTRELAÇA: DA IMOBILIDADE AO CIENTIFICISMO, PRIMEIRO TEMPO DE LEITURA

Na cena escolar, questionamentos a respeito das possibilidades de trabalho com o *aluno da inclusão* se colocam para o professor-Leitor-viajante. Tentativas de leitura desse aluno são realizadas. A busca por colocar palavras onde apenas o silêncio se apresenta torna-se a necessidade imediata para o enfrentamento do abismo capaz de se abrir entre aquele aluno e o professor. Depois da imobilização, do afastamento como efeito do (des)encontro, um primeiro tempo de leitura se inaugura na promessa de encontrar supostas respostas ao inusitado aluno. Em algum lugar hão de se achar explicações para a situação estabelecida na cena escolar.

Fui pesquisar na internet e encontrei vários textos... Li que os autistas se comportam assim: parecem não escutar, não olham nos olhos, têm comportamentos repetitivos, não gostam de mudanças. Agora sei que ele vai agir assim mesmo, que é assim, vou ter que conviver com isso dessa forma. Descobri também que gostam de imagens, sempre as mesmas. Tenho filmes que ele pode assistir, assim se acalma, não se agita. (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. E, 14 de março de 2009).

Algumas formas de ler oferecem uma rápida tradução à contradição percebida, parecendo aplacar a angústia diante da incerteza e da dúvida. Assumindo sentidos fechados e finitos, tais leituras objetivam alunos e professores, reduzindo possíveis efeitos advindos de um encontro. Na tentativa de construir percursos de ensino e aprendizagem, um dos caminhos talvez seja reportar-se a saberes cientificistas generalizáveis; um saber normatizador, produzido em série, que não considera a singularidade do sujeito nem as relações estabelecidas entre professores e alunos. Encontrar esse conhecimento parece isentar o professor de se deparar com a dúvida, a incerteza, oferecendo a ilusão de saber, amenizando o mal-estar produzido.

Diversas teorias sobre a inclusão de crianças e adolescentes baseadas nas classificações e nos diagnósticos indicam técnicas de trabalho pedagógicas a serem aplicadas. Concepções baseadas no saber médico em que é predominante “[...] o valor dado ao diagnóstico como identificação, caracterização e descrição da falta que nomeia a anormalidade, os déficits” (POSSA; NAUJORKS; RIOS, 2012, p. 474). Linhas de trabalho apresentando-se como caminhos, antes de se conhecer o aluno em sua singularidade.

Conhecimentos que se mostram predefinidos, considerando sintomas e comportamentos como traços a nomear o sujeito, antecipando e definindo futuros. São teorias que desconsideram a criança como um sujeito em constituição, em estruturação – estados capazes de ser transformados pela experiência escolar e familiar. Nesse contexto, o lugar do sujeito, do professor e do aluno fica “[...] subtraído por uma causalidade que se impõe antes de qualquer ato que cada um deles possa inscrever. Uma causalidade que se constrói a partir das práticas e dos encontros, mas que chega antes – antes dos próprios sujeitos – retira da cena a responsabilidade (RICKES, 2004, p. 12)”.

Nesta pesquisa, abordaremos o tema estabelecendo uma relação entre a literatura de Calvino e o percurso do professor-Leitor-*viajante*, articulando alguns de seus personagens às posições de leitura exercidas em sua trajetória de trabalho com o *aluno da inclusão*. Nesta relação, a leitura realizada com base nas classificações e desvios da normalidade remete a Lotaria, a leitora técnica do romance de Calvino. A irmã de Ludmilla apresenta-se como aquela obediente às regras acadêmicas, permanecendo presa ao rigor formal. Para ela, um computador poderia ler rapidamente um livro e dar a lista das palavras mais utilizadas, revelando, assim, o eixo principal da obra: guerra, amor, traição, entre outros. O livro, nesta perspectiva, resume-se a um conjunto de palavras as quais traduzem um único significado.

Perguntei a Lotaria se já lera algum dos livros que eu lhe emprestei. Respondeu que não, pois aqui ela não dispõe de computador.

Explicou-me que um computador devidamente programado pode ler em poucos minutos e fazer uma lista de todos os vocábulos contidos no texto, por ordem de frequência.

- Assim, posso de imediato dispor de uma leitura completamente acabada – disse-me Lotaria -, com inestimável economia de tempo. O que é de fato a leitura de um texto senão o registro de certas recorrências temáticas, certas insistências de formas e significados? A leitura eletrônica me fornece uma lista das frequências, o que me basta para ter uma ideia dos problemas que o livro propõe a meu estudo [...] Concentro-me logo nas palavras mais ricas de significado, aquelas que podem dar uma imagem bastante precisa do livro (p. 191).

Essa personagem se mostra apegada aos princípios técnicos e sentidos plenos que – segundo crê – necessitam ser apreendidos durante a leitura, retratando o saber da ciência. Este discurso busca a totalização, as explicações fechadas sobre os acontecimentos, carregando somente uma possível definição. Visa à certeza, à confirmação de seus postulados

preconcebidos.¹⁸ Essa posição de leitura relaciona-se ao leitor comum,¹⁹ com que o professor (e a maioria dos leitores) se identifica num primeiro momento ao encontrar seu aluno. Refere-se à busca da compreensão plena da narrativa, à apreensão de um sentido único predeterminado. Esse leitor procura atingir a uma meta prevista de antemão, prevenindo a incerteza. Um suposto domínio de um saber a ser atingido.

Quanto ao método de trabalho, eu não sei bem o que ele aprendeu. E até que ponto isto está sendo bom pra ele. Eu até tenho medo de prejudicar em vez de ajudar. Eu não sei... É uma situação difícil. Eu acho que o professor tem que ser preparado para a inclusão, senão ele não suporta... (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. N., 5 de abr. de 2010).

Ao leitor comum implica realizar uma reconstrução pessoal: desconstruir o texto apresentado contribuindo nas infinitas interpretações (WAITZ, 2005). O professor-Leitor-viajante, assim como esse leitor, reposiciona-se diante da cena lida a fim de encontrar alternativas de trabalho escolar com o *aluno da inclusão*. Desconstrói verdades baseadas no diagnóstico médico-psicológico. Tal processo torna-se doloroso, exige intenso trabalho psíquico por implicar o encontro com a falta, a incompletude. Durante o trabalho do grupo, um primeiro tempo consiste muitas vezes em buscar uma compreensão do aluno a partir de saberes cientificistas²⁰, no sentido de buscar desconstruí-los. Tal caminho apresenta-se como intenso desafio, tendo em vista a forte tradição na educação especial que sustenta estes conhecimentos.

A posição demonstrada por Lotaria diante do texto identifica-se com um tipo de leitura que não produz transformação, não afeta o sujeito, pois mantém o conhecimento no seu exterior. Esta leitura visando à aquisição de conhecimentos produz o acúmulo de novos

¹⁸ A referência a posições discursivas na educação poderia ser relacionada aos quatro discursos propostos por Lacan ([1969-70],1992), seguindo na direção dos trabalhos de outros autores (VOLTOLINI, 2001; PEREIRA, 2006). Um caminho possível de pesquisa seria estabelecer aproximações entre os tempos e movimentos de leitura do professor diante de seu aluno, a partir da alternância e circulação entre os quatro discursos (discurso da histórica, do mestre, universitário e analítico). Entretanto, esta não foi a trajetória escolhida neste estudo.

¹⁹ O leitor comum diferente do Leitor é referido neste estudo como aquele que segue um caminho linear de leitura, buscando apreender o sentido do texto, seguindo uma continuidade. Essa questão será abordada mais adiante no texto.

²⁰ Optamos por utilizar a expressão “cientificista” para nomear a posição de leitura referida a um saber já estabelecido, que oferece explicações antecipadas ao inusitado aluno. Não desconsideramos a importância e relevância teórica proporcionada pelos conhecimentos científicos, mas consideramos seus efeitos quando ofertados como ponto de partida para a realização do trabalho pedagógico com os *alunos da inclusão*. Tal condição remete a uma modalidade de formação “[...] prescritiva, tecnocrática, asséptica e, o que, fundamentalmente, se sabe antes que aconteça... pois, porque se sabe, impossibilita que aconteça alguma coisa que não tenha sido planejada” (RIBETTO, 2011). Tal expressão refere-se ao uso e ao lugar que os saberes da ciência podem assumir nos processos de formação de professores, antecipando-se à experiência.

saberes sem provocar modificação, mantendo o leitor do mesmo modo que antes estava (LARROSA, 2011). O professor e o aluno permanecem fora do processo, alheios, como espectadores e consumidores de informações.

Ao escutar os professores, era possível perceber que tal posição enunciativa buscava encaixar o sujeito/objeto em um determinado enquadre teórico. A intenção era encontrar características e aspectos previstos pelas teorias. Como efeito, entre outros, o trabalho do professor-Leitor-*viajante* é limitado, pois dessa forma lhe cabe apenas executar técnicas e atividades predeterminadas, sem responsabilizar-se pela construção do processo educativo.

O professor se torna um mero aplicador de metodologias previamente concebidas. Lembrando a leitura realizada por Lotaria, também assume a posição de quem lê para comprovar determinadas teorias, confirmando conhecimentos já estabelecidos antecipadamente. Realiza uma leitura seguindo um roteiro, com objetivos e metas previamente definidos, sem se permitir surpreender-se com novas descobertas. Nas palavras de Silas Flannery, o personagem escritor do romance:

Sua conversa, muito bem fundamentada, passa-me a impressão de que se trata de um trabalho conduzido com seriedade; mas meus livros, quando vistos por essa moça, são para mim irreconhecíveis. Não ponho em dúvida que essa Lotaria (assim se chama) os tenha lido conscienciosamente, mas creio que os leu apenas para encontrar neles o que já estava convencida de achar ali antes de tê-los lido.

Tentei dizer-lhe isso. Ela rebateu, um pouco ressentida:

- Por quê? O senhor gostaria que eu lesse em seus livros somente aquilo de que está convencido?

Respondi:

- Não é isso. Espero que meus leitores leiam em meus livros algo que eu não sabia, mas só posso esperar isso daqueles que esperam ler algo que eles não sabiam (p. 189).

Entretanto, após o susto inicial, esta leitura parece ser uma possibilidade para preencher o *nada* que se apresenta no primeiro encontro do professor-Leitor-*viajante* com o aluno, numa tentativa de torná-lo menos desarmônico. É uma maneira de transformar este sujeito em aluno, vislumbrando alguma forma de educabilidade. Tal leitura oferece uma primeira possibilidade de construção de um professor e de um aluno, condições estas não operadas automaticamente com o ingresso na escola.

A leitura cientificista realizada pelo professor nesse primeiro tempo devolve o sujeito ao lugar da certeza, fazendo desaparecer o abismo percebido. Entretanto, desconsidera o vazio

do não saber, tornando-o intolerável. Uma leitura podendo assegurar ao sujeito-professor a posição de saber da qual foi retirado, garantindo-lhe a suposta certeza de um caminho para o trabalho a ser realizado. Um tempo que deriva do apagamento da falta, apontando para o preenchimento, a recuperação da ilusória harmonia suposta no ato educativo.

Essa questão remete a um diálogo entre uma professora já participante do grupo e uma nova que ingressa:

- Que bom que pude vir ao grupo! Estou preocupada com o trabalho com o A. Aqui vou poder aprender mais para saber como agir, como ajudar [...] Nós vamos estudar os tipos de doenças? (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. N, 20 de março de 2011).

- Como seria bom se tivesse um jeito específico de trabalhar adequado ao problema do aluno! Mas não é assim, N. Com os ditos “normais” muitas vezes não sabemos qual a forma melhor de ensinar! A primeira coisa que tu vai perceber é que a gente precisa ir tentando, descobrindo jeitos e alternativas de trabalho... (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. R, 20 de março de 2011)

Em nosso estudo, nos apropriaremos das reflexões de Larrosa (2011). Partindo do conceito de leitura como uma experiência, o autor critica o modo como a Pedagogia tenta controlá-la, submetendo-a a uma causalidade técnica, transformando-a em experimento, como uma parte definida de um método.

A Psicanálise assinala os perigos do saber pragmático, o qual desconsidera a singularidade, quando tomado como principal referencial de uma prática. Ressalta as armadilhas de um saber tendente à generalização quando transformado automaticamente em saber-fazer (VOLTOLINI, 2011). O saber é sempre incompleto. Por mais que se busque a totalização, estase torna impossível de ser alcançada, algo permanece em aberto, uma ausência.

A posição discursiva do docente remetendo à personagem Lotaria aponta para uma visão de trabalho, uma leitura referida à idealização. Nesse percurso, propõe-se ao professor-Leitor-*viajante* a realização de uma travessia da idealização à construção de outra perspectiva. No cotidiano da escola, o encontro com o não sabido reiteradamente remete a um saber totalizante. É como se, diante do *nada* de aluno e do vazio de um saber-fazer, o conhecimento cientificista aparecesse como palavra total, retirando o professor do desapontamento, do desamparo que o trabalho implicava.

A construção da intervenção pedagógica implica um processo de queda da idealização, possibilitadora de vazios e espaços necessários à singularização do processo educativo. Para acompanhar essa travessia, aborda-se brevemente a constituição dos ideais do sujeito, importante aspecto para compreender o deslocamento a ser realizado pelo professor-Leitor-viajante.

2.1 EDUCAÇÃO E IDEALIZAÇÃO: NARCISISMO E OS IDEAIS DO SUJEITO

A educação baseia-se em um ideal a ser alcançado ao pressupor uma aposta; implica objetivos a serem atingidos, sejam conscientes ou inconscientes. Para a Psicanálise, o processo de idealização é constituído durante a formação do eu, como decorrência das relações primordiais, permanecendo no adulto com acréscimos e transformações. Inicialmente, a idealização é efeito do discurso dos pais, o qual produz uma imagem desprovida de qualquer consciência crítica. Na relação com o filho (estendida também ao aluno), renasce a forma idealizada (narcísica) de vínculo com o objeto, que foi abandonado por exigência da realidade no processo de estruturação do sujeito (GARCIA-ROZA, 1995). Tanto pais como professores esperam dos filhos e alunos a realização daquilo que não conseguiram atingir, atualizando uma posição já abandonada. Este aspecto nos conduz a um tema estudado por Freud denominado narcisismo.

Em *Sobre o narcisismo: uma introdução* ([1914a]1987), Freud refere que o processo educativo remete à estruturação psíquica do sujeito através da constituição do narcisismo. Este é considerado uma forma de investimento necessário à vida subjetiva, designando uma etapa da estruturação do sujeito, sendo esta atualizada na vida adulta. Retomamos brevemente este processo com a finalidade de relacioná-lo à experiência vivida pelo professor-Leitor-viajante ao ler o *aluno da inclusão*.

Em um primeiro momento da estruturação, o sujeito descobre seu corpo através do autoerotismo. Em seguida, apropria-se dele; este passa a fazer sentido, sendo considerado objeto de satisfação. Tal apreensão proporciona um investimento permanente sobre si mesmo. Esse primeiro tempo constitui uma etapa constitutiva, chamada de *narcisismo primário*, e desdobra-se no investimento em objetos externos retornando novamente ao eu. O segundo momento constitutivo denomina-se *narcisismo secundário*, uma tentativa de restituição do primário. Designa um estado subjetivo relativamente frágil e de equilíbrio facilmente

ameaçado (CHEMAMA, 1995), sendo o narcisismo uma forma de sustentação subjetiva. A partir de sua estruturação, são construídas noções de ideais, em particular do *eu ideal* e do *ideal do eu*.

O sujeito, para se estruturar, depende do distanciamento da idealização vivida num momento inicial de sua constituição. Segundo Freud, a formação de um ideal seria o fator determinante do processo de repressão. Pode variar desde a fixação de um ideal de si mesmo ao qual o sujeito submete o eu, ou a não submissão a qualquer referência dessa espécie. Esse ideal “torna-se o alvo do amor a si mesmo desfrutado na infância” (FREUD, [1914]1987, p. 111). Consiste no narcisismo do sujeito deslocado, o qual assume a significação da perfeição. Nos casos de sujeitos incapazes de renunciar à satisfação outrora desfrutada (a perfeição narcisista de sua infância), ao crescer e sujeitar-se ao julgamento crítico, buscam resgatá-la na forma de um *eu ideal*. “O que ele projeta diante de si como sendo seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância, na qual ele era o seu próprio ideal” (FREUD, [1914]1987, p. 111). Dito de outro modo, o *eu ideal* constitui-se a partir dos ideais abandonados na infância como forma de resgatá-los.

Freud prossegue relacionando o narcisismo e o *eu ideal* na vida adulta nas relações familiares. A atitude dos pais para com os filhos é uma reprodução do retorno do narcisismo abandonado. A supervalorização do objeto nas relações estabelecidas pelo sujeito é uma característica da subjetividade. Com isso, é atribuída ao filho toda imagem da perfeição, ocultando-se suas limitações. Satisfações e privilégios abandonados são retomados pelo sujeito, projetados na relação entre pais e filhos. Assim, estes adquirem preferências e vantagens, das quais seus pais não usufruíram, isentando-os da renúncia ao prazer. Freud utiliza a expressão “Sua majestade o bebê” para designar tal fenômeno, quando incide sobre o filho a aposta de realização dos sonhos não realizados dos pais. A criança é o que fazem dela os pais na medida em que aí projetam um ideal. Podemos estender tal proposição ao contexto educativo, pois sabemos que a relação professor-aluno é a herdeira daquelas estabelecidas entre pais e filhos (IDEM, [1914b],1987).

No Seminário – livro 1, de Lacan, *Os escritos técnicos de Freud* ([1953-54] 1986), encontramos elementos importantes para refletir sobre o conceito de narcisismo e os ideais. Sua concepção sobre o narcisismo parte da estruturação psíquica inicial, da relação do bebê com o pequeno e com o grande Outro,²¹ passando do registro da necessidade para o do desejo.

²¹Lacan diferencia o outro (semelhante) do grande Outro. O último refere-se à linguagem, à palavra, à lei simbólica em relação a qual o sujeito está submetido. Um lugar ocupado pelos genitores nas relações primordiais do sujeito (CHEMAMA, 1995).

Diante da ausência de satisfação das necessidades básicas, estase torna um apelo. Um exemplo disso ocorre quando o bebê chora na expectativa de receber o peito e não é imediatamente atendido. A noção de descontinuidade é introduzida, pois se apresentam intervalos entre a experiência de satisfação e a expectativa do sujeito. Tais intervalos permitem a introdução da diferenciação entre interior/exterior, eu/outro, sujeito/objeto.

Lacan propõe a identidade do sujeito constituindo-se a partir do *estádio do espelho*. A partir dos seis meses de idade, o bebê identifica-se com a imagem global de si próprio, o que lhe permite formar uma unidade corporal, por identificação à imagem do outro. Essa referência servirá de sustentação na formação do eu. A fragmentação do corpo, anterior a essa etapa, dá lugar a uma primeira experiência de si por meio do processo de identificação (GARCIA-ROZA, 1995). Esta imagem antecipa-se ao desenvolvimento da criança, resultando no *narcisismo primário*, ou seja, o investimento amoroso que o sujeito realiza sobre sua imagem, identificando-se com ela. Em outras palavras, é a imagem corporal responsável pela unidade do sujeito. Esse tempo na constituição subjetiva pode ser observado quando a criança reage de forma prazerosa diante de sua imagem no espelho, cena esta relacionada ao olhar de reconhecimento da mãe sobre o bebê.

A partir dessa operação primordial, decorrerão as identificações constitutivas do eu. A imagem que é o eu, externo ao sujeito, não o retrata completamente para si próprio. O *narcisismo secundário* seria o resultado da operação de investimento em um objeto exterior, o qual se parece com este, não sendo confundido consigo próprio. Objeto cuja imagem o captura, produzindo alienação. Dito de outra forma, refere-se à identificação ao outro, o sujeito percebendo-se em relação ao semelhante. Dessa forma, o *eu ideal* é construído para o sujeito (LACAN, [1953-54]1986).

O narcisismo desvia-se para seu novo *eu ideal* portador das perfeições infantis. Após as experiências de satisfação vivenciadas nas relações primordiais, o sujeito mostra dificuldades em renunciar a elas, aspecto esse que retorna posteriormente nas relações estabelecidas pelo sujeito, entre elas na relação professor e aluno. Expectativas idealizadas em relação ao outro (aluno) são lançadas na cena escolar, relativas a uma imagem de perfeição atualizada, revivida pelo sujeito. Idealizações traduzindo-se em impossibilidades percebidas pela Prof. B no trabalho com seu aluno.

Eu acho que o lugar dele não é nessa turma. É um quarto ano, tem muitas atividades para realizar com o grupo as quais ele não consegue fazer. Ainda precisa

do lúdico, de atividades muito diferenciadas, de brincadeiras. Como conciliar isso?
(DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. B., 27 de fevereiro de 2011)

Leituras eram demonstradas pelos docentes apontando para aquilo que não se pode realizar com o *aluno da inclusão*, frequentemente enunciadas no contexto do grupo. Inicialmente, o olhar dos professores costumava focar na “anormalidade” demonstrada pela presença de tal aluno no cenário da sala de aula. Eram narrativas que partiam de uma referência idealizada em relação ao trabalho escolar. A perspectiva da negatividade pela presença do *aluno da inclusão* na escola demonstrava um horizonte de perfeição ao qual o trabalho escolar estava referenciado. Eis um primeiro tempo que se apresentava. Diante de tal leitura, o passo seguinte era contornar os “nãos” envolvendo esses alunos. Desviar o olhar que apontava para a idealização consistia a primeira parte da *viagem*. Sem optar por uma nova rota, o professor-Leitor-*viajante* ficaria retido na primeira estação, interrompendo-se o percurso.

Buscando contextualizar a presença dos impasses na educação relativos à referência aos ideais, lembramos Freud ([1925], 1987) ao abordar a impossibilidade inerente ao ato de educar. Tal aspecto se refere ao fracasso constantemente evidenciado quando se lança a aposta educativa. A educação, assim como o governar e o psicanalisar, são ofícios impossíveis. Impossível como inalcançável, e não inexecutável (VOLTOLINI, 2011). Não se trata de uma afirmação que impeça tais profissões de existirem, ou que indique a sua desvalorização, mas sim que aponta para uma falta inerente ao seu fazer e à sua aposta. Ao serem enunciados seus objetivos, é necessário contar com certa parcialidade na tentativa de alcançá-los. Isso acontecerá porque os ideais lançados apenas serão atingidos em parte: sempre permanecerá algo em aberto. É justamente esse impossível, um vazio sustentado pela teoria psicanalítica quando defende a existência de um saber inconsciente que nos constitui como sujeitos inseridos no universo da linguagem.

Assim como educar, governar e psicanalisar, o ato de leitura não está totalmente submetido ao nosso controle. O resultado não está determinado antecipadamente, não temos o total domínio sobre nossas elaborações. Como diz Freud ([1917]1987), o eu não está no comando, a consciência não domina o psiquismo, “o eu não é o senhor de sua própria casa” (p. 336). Somos sujeitos determinados pelo saber inconsciente que nos escapa, surpreende com suas manifestações sem prévio aviso. Barthes ([1968], 2012) afirma ser a linguagem que fala quando o autor escreve, e o leitor constrói seu texto narrado ou escrito a partir da leitura.

Na busca de avançar nas reflexões sobre a idealização relacionada ao contexto educativo, tomamos as contribuições da psicanalista Maud Mannoni (1923-1998)²², que adquiriram grande relevância nas discussões entre Psicanálise, Educação e Educação Especial, no sentido de desmistificar o ideal de normalidade como foco do trabalho. Pioneira em inaugurar o campo da Psicanálise e Educação Especial, traz questionamentos que indicam a ruptura com o pensamento pedagógico tradicional. Em diálogo com sua experiência psicanalítica, Mannoni questiona a idealização na Educação, que se organiza sempre em torno de uma carência, bem como engendra também a dimensão do impossível (MANNONI, 1977). Nesse contexto, a autora aponta a idealização como aspecto a ser contestado e rompe com a tradição em Educação Especial, segundo a qual a estruturação do trabalho pedagógico com os alunos baseava-se em sintomas e classificações diagnósticas. Ao apostar em dispositivos institucionais favorecendo a emergência de um lugar de sujeito, concede a condição de protagonismo aos alunos e professores, possibilitando-lhes tomarem a palavra.

No cenário da época, a concepção mais habitual nas instituições que atendiam a esses sujeitos desconsiderava sua capacidade de falar em nome próprio para enunciar necessidades e desejos. E ainda hoje o cientificismo e a objetivação são preponderantes na Educação Especial (POSSA; NAUJORKS; RIOS, 2012). Em época de inclusão escolar, é tarefa fundamental resgatar o protagonismo dos professores em relação à singularização dos processos escolares.

Voltolini (2011), psicanalista que trabalha na relação entre Psicanálise e Educação, propõe um distanciamento da posição idealizada no meio educativo:

Todo esforço de Freud nesse campo pode ser compreendido como sendo o de substituir a pretensão pedagógica de um *ideal educativo* (qual o melhor modo de educar?) por uma discussão sobre *as condições de possibilidade* de qualquer educação (o que é necessário acontecer para que haja uma educação?) (p.11).

Atravessar a idealização, transpondo-a em direção à parcialidade. Deslocar-se da posição identificada com o *eu ideal*. Nos encontros com os professores, percebemos o quanto tal deslocamento não é habitual, necessitando um trabalho a ser realizado para que ocorra. Ao considerarmos o discurso educativo como calcado em um ideal, assinalamos a importância de

²² Psicanalista francesa; fundou a escola de Bonneuil, instituição responsável por atender alunos não aceitos em outras escolas, tendo em vista seus graves problemas psíquicos. Baseia-se no referencial psicanalítico para estruturar a proposta nessa instituição. Denomina-a instituição *estourada*, ou seja, possibilidade de manter em quem atua na escola a capacidade de interrogação, permitindo-se tocar pelo inesperado da prática, a qual não se deixa levar por um modelo engessado.

nos desprendermos dele, a fim de tornar possível a educação. Desprender-se desse ideal seria a possibilidade de qualquer educação, seja esta especial ou não. Entretanto, em se tratando da educação de *alunos da inclusão*, tal desapego torna-se condição prioritária para realização de um trabalho pedagógico. Esse aluno pode revelar a falha, o fracasso, transmitindo a ideia de impossibilidade. A presença da parcialidade se coloca de imediato como necessária no encontro entre professor e este aluno a fim de permitir a travessia.

Que atividades vou realizar com ele? Nada do que é a proposta do meu componente curricular faz sentido para esse aluno! Não sei o que ele vai fazer nas minhas aulas. Ele não consegue fazer nenhuma atividade! (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. E. M., 11 de março de 2012)

A posição de leitura demonstrada nesta fala era comum por parte de alguns professores, fazendo parte do contexto do grupo na escola num primeiro tempo. Tal percepção evidenciava a necessidade de endereçamento destas narrativas para que pudessem transformar-se, deslocar-se, no sentido de viabilizar a continuidade do trabalho. Demandavam um espaço em que pudessem ser narradas: não sendo enunciadas, compartilhadas, ficariam ecoando na subjetividade do docente, refletidas na sala de aula, nas práticas e nas relações escolares.

Seguindo essas proposições, apostamos na importância da posição ocupada pelo professor-Leitor-*viajante* conservando espaço para a ignorância, o não saber, permitindo vazios de sentido como trânsito desde o lugar idealizado (*eu ideal*) para a aceitação da incompletude. É importante que o professor possa deslocar-se da posição de totalização em direção a um trabalho possível, sem cristalizar-se em uma única posição. Transitar por distintos tempos durante sua leitura mantendo aberturas, brechas que lhe possibilitem construir diferentes propostas, a invenção de textos diversos. Uma posição de saber com furos e lacunas permitindo a criação. Para dar continuidade e sustentação ao que estamos afirmando, passamos a destacar as proposições de Freud e Lacan sobre o conceito de *ideal do eu*.

No texto *Sobre o narcisismo...*, de Freud ([1914] 1987), e nas discussões presentes no *Seminário 1*, de Lacan ([1953-54] 1983), podemos acompanhar as teorizações que vão sendo construídas acerca das diferenças entre os conceitos de *ideal do eu* e *eu ideal*, distinção esta não claramente demarcada em Freud. Esses dois termos poderiam ser entendidos

apressadamente como sinônimos, produzindo um entendimento equivocado. Lacan constrói o conceito partindo do texto do mestre vienense em diálogo com demais psicanalistas presentes.

O *ideal do eu* consiste no distanciamento do narcisismo primário e no esforço para reconquistá-lo, ocorrendo o deslocamento para um ideal vindo do exterior. Esse movimento é referido por Lacan como sendo próprio da estruturação psíquica, processo pelo qual o sujeito referencia-se à alteridade. Ainda segundo o autor, há um deslocamento da energia psíquica para além do eu, atingindo essa forma distinta denominada *ideal do eu*. Na concepção lacaniana:

[...] É a relação simbólica que define a posição do sujeito como aquele que vê. É a palavra, a função simbólica que define o maior ou menor grau de perfeição, de completude, de aproximação, do imaginário. A distinção é feita nessa representação entre o Ideal-Ich e o Ich-Ideal, entre o eu-ideal e o ideal do eu. O ideal do eu comanda o jogo de relações de que depende toda a relação a outrem. E dessa relação a outrem depende o caráter mais ou menos satisfatório da estruturação imaginária (LACAN [1953-54], 1983, p. 165)

A ligação simbólica situa os seres humanos uns em relação aos outros. A palavra intervém como estruturadora e organizadora. Produz um discurso valorativo, relacionando traços do sujeito a leis e normas exteriores. Assim, é possível reconhecer a importância dessa dimensão que permite a relação entre os humanos, o simbólico.²³ Esta função da linguagem – marcar a inserção do sujeito na cultura mediando as relações – define o lugar de cada um em relação ao semelhante. Lacan concebe o *ideal do eu* como um guia, que organiza as trocas verbais entre os humanos, comandando o sujeito na forma de uma lei organizadora das relações e da vida em sociedade; constitui-se essencialmente a partir de exigências externas transmitidas pela linguagem, mediando a relação com o outro. São os imperativos éticos transmitidos pelos pais, os quais o sujeito buscará satisfazer, aparecendo referidos ao outro.

Segundo Garcia-Roza (1995), o *ideal do eu* traz a marca de uma relação sublimada, enquanto o *eu ideal* é marcado pela idealização. Tanto o *eu ideal* quanto o *ideal do eu* são figurações complexas, um conjunto de imagens e efeitos dos discursos, diferenciados pelas

²³O Simbólico, o Imaginário e o Real estão presentes no psiquismo humano de forma interligada, demonstrados por Lacan através da estrutura topológica denominada nó borromeano. Esta figura é formada por três anéis entrelaçados de forma interdependente, fazendo com que o rompimento de um leve à separação dos mesmos entre si. Nesta estrutura, dois aros não se encontram enlaçados um ao outro, sendo o terceiro responsável por enodá-los borromeamente, permitindo a ocorrência de uma contenção entre os três. Assim cada um deles tem a função de sustentar a articulação dos outros dois. Lacan equivale os três registros como fundamentais à emergência do sujeito, lançando o desafio de pensar a dimensão do outro também a partir dessas instâncias (COSTA; MOSCHEN, 2013).

referências que os produzem. De um lado a idealização, isenta de crítica; de outro, o discurso judicativo, comparando traços do sujeito com normas e leis exteriores.

Lacan também aborda o tema do amor, o apaixonamento como aquele capaz de provocar uma espécie de anulação do simbólico, tendo como efeito a perturbação da função do *ideal do eu*, relançando o sujeito novamente em direção à perfeição do *eu ideal*. A busca desta no outro toma a cena nas relações amorosas, sendo o seu próprio eu que se ama. Explica o que ocorre com o sujeito apaixonado, pois nessas situações o *ideal do eu* e o *eu ideal* se confundem. Quando se está apaixonado, uma espécie de “loucura” se produz, um eclipsamento, que perturba a função do *ideal do eu*, suspendendo-o, relançando o sujeito em direção à idealização.

Adentramos no tema do amor com a proposta de aproximá-lo da relação entre professor e aluno. De certa forma, podem-se estender as considerações sobre o amor à cena escolar, tendo em vista as proposições freudianas (FREUD, [1914b], 1987). A influência dos mestres sobre os alunos depende do campo amoroso estabelecido entre ambos, tornando-os personagens de um romance de gêneros diversos. No enredo, fruto deste (des)encontro, a incontável dramática instalada torna-se decisiva, superando os esforços conscientes condutores do trabalho (VOLTOLINI, 2011).

Após a breve retomada do tema do narcisismo e os ideais do sujeito, cabe interrogar sobre os possíveis romances estabelecidos entre o professor e o *aluno da inclusão*. Refletir sobre as posições assumidas pelo educador, considerando o *eu ideal* e *ideal do eu*, e seus efeitos nas relações escolares parece fundamental, pois nos permite estabelecer importantes relações para este estudo. Ensinar só é possível graças a essa relação imaginária (e simbólica) entre professor e aluno. Caso o professor permaneça identificado com uma posição narcísica, referida ao *eu ideal*, o fazer docente ficará impossibilitado. Isso ocorre porque o trabalho com o *aluno da inclusão* de imediato contrapõe o ideal de perfeição, lançando o sujeito professor na direção oposta, conduzindo-o à impotência.

No contexto do grupo realizado na escola, posições discursivas como as da professora B. e da professora E. M. apontavam a impossibilidade de se realizar um trabalho com o *aluno da inclusão*; constituíam-se como efeito do (des)encontro com seus alunos: “Nada [...] faz sentido para ele”, “O lugar dele não é nessa turma”, “[...] não consegue fazer”. Uma imensidão de *nadas* invadindo as (im)possibilidades do trabalho educativo, assumindo costumeiramente o cotidiano escolar. Estas posições enunciativas dos professores necessitavam ser transpostas, contornadas, tecidas, a fim de atravessar este precipício, o que indica uma perspectiva diferenciada de realização do fazer pedagógico. O buraco entre as

margens apontando para o abismo precisa ser bordado com uma rede de fios formando uma sustentação para a travessia. Como numa rede, há fios, há vazios. Uma ponte pênsil onde a sensação da travessia não pode ser ignorada... Há vertigem!

Nessas situações em que as pontes estão ausentes, o professor poderá desistir da *viagem*, cristalizando-se na posição relativa ao *eu Ideal* retratada pelas metodologias classificatórias, conduzindo-o à impotência. A personagem de Calvino, Silas Flannery, relaciona-se à posição ocupada pelo docente nesse tempo de leitura. Tal personagem é um escritor que se encontra aprisionado a um ideal de escrita impossibilitando seu processo de criação. Encontra-se fixado em um suposto leitor entusiasmado com sua história, e por isso paralisa-se diante da página em branco, angustiando-se diante da necessidade de escrever. Na busca atônita por voltar a compor enredos, seus pensamentos supõem a existência de um “escritor atormentado” e outro “escritor produtivo”. O primeiro parece ser o reflexo de si mesmo.

O escritor atormentado observa o escritor produtivo encher de linhas uniformes as páginas e fazer crescer a pilha de folhas bem-arrumadas. Dentro em pouco, o livro estará concluído: certamente um romance de sucesso – é o que pensa o escritor atormentado, com uma ponta de desdém, mas também com inveja. Ele considera o escritor produtivo nada mais que um hábil artesão, capaz de confeccionar em série romances que atendem ao gosto do público; mas não consegue reprimir um forte sentimento de inveja por um homem que se exprime com tão metódica segurança (CALVINO, 1999, p. 177).

No capítulo narrando o diário de Silas, aparecem considerações sobre essa tipologia de escritores. Em relação ao tipo *produtivo*, é possível perceber a inveja acompanhada da admiração, relacionada à confiança percebida no jeito de se comunicar e no entusiasmo dispensado para escrever. Silas parece referir-se ao tipo *produtivo* como um modelo, buscando tornar-se o seu retrato no espelho. O escritor *atormentado*, diante da escrivinha, rói as unhas, arranca folhas, levanta-se para fazer café ou chá, lê um poema qualquer, torna a copiar uma página já escrita e depois risca cada linha... A angústia diante da escrita toma conta da cena.

Podemos perceber a posição idealizada em que Silas permanece aprisionado, inibindo, imobilizando, tornando-o impotente. Julga-se aquém do ideal projetado, nunca se considerando digno de tamanha conquista, inatingível por estar próxima do impossível. Tal aprisionamento remete à posição inicial do sujeito por ocasião de sua estruturação psíquica,

mantendo-o identificado ao *eu ideal*, digno da satisfação vivida na infância. Esta captura implicará uma condição de impotência, pela referência a uma posição mítica, perdida.

Às vezes me convenço de que a mulher está lendo meu *verdadeiro* livro, aquele que há tempos eu deveria escrever e que jamais conseguirei escrever, e que esse livro está lá, palavra por palavra – eu o vejo no fundo de minha luneta, mas não consigo ler o que está escrito, não posso saber aquilo que escreveu este eu que jamais consegui nem conseguirei ser. É inútil sentar de novo à escrivaninha, esforçar-me por adivinhar, por copiar esse meu verdadeiro livro que ela está lendo: qualquer coisa que eu escreva será falsa se comparada a meu livro verdadeiro, que ninguém exceto ela jamais lerá (CALVINO, 1999, p.174).

Um primeiro tempo de leitura após o desnorteamento e a imobilidade poderá tomar conta do professor-Leitor-viajante diante do *aluno da inclusão*, enfatizando o processo de idealização. Por vezes, buscará disfarçar, driblar a falta revelada pelo aluno através de uma espécie de mascaramento, tamponamento, preenchendo o vazio demonstrado com elementos que o ofusquem, dando a ilusão da sua não existência. Esta posição o conduz na busca por saberes que preencham o vazio, oferecendo a visão de uma suposta completude, como uma saída diante da emergência do estranhamento, do *nada* que invade o sujeito; ou o manterá na impotência, posições que o preservam de se deparar com o vazio necessário à criação.

Como eu escreveria bem se não existisse! Se entre a folha branca e a efervescência das palavras e das histórias que tomam forma e se desvanecem sem que ninguém as escreva não se interpusesse o incômodo tabique que é minha pessoa! O estilo, o gosto, a filosofia, a subjetividade, a formação cultural, a experiência de vida, a psicologia, o talento, os truques do ofício: todos os elementos que tornam reconhecível como meu aquilo que escrevo me parecem uma jaula que limita minhas possibilidades. Se eu fosse apenas uma mão decepada que empunha a pena e escreve... (CALVINO, 1999, P. 175).

Retornando ao professor, a possibilidade de transitar desde o lugar idealizado (*eu ideal*) para a aceitação da incompletude (*ideal do eu*) coloca-se como um movimento importante a ser realizado. Afastar-se da posição ocupada por Silas, atravessando a leitura realizada por Lotaria na direção da posição do Leitor referido por Barthes. Alternâncias que permitirão a construção de um trabalho não dado de antemão, um trabalho que necessita ser constituído nos (des)encontros com o aluno. Implica deslocar-se de um lugar a outro, permitir-se aberturas, brechas que possibilitem a construção de diferentes propostas. Idas e

vindas, direito e avesso, dentro e fora em continuidade, sem separação. Um espaço *entre*, habitando as fronteiras, as bordas e os litorais, sem penetrar num único território apenas...

Um primeiro tempo deste (des)encontro é marcado pelo mal-estar advindo da ausência de nomeação. Os diagnósticos, as classificações podem surgir inicialmente como possibilidade de apaziguamento. Como não embaçarmos a visão com o reflexo das expectativas escolares, das teorias e propostas que rapidamente tentam capturar, normalizar o disruptivo, o sem sentido? Como se manter olhando, lendo, quando a alteridade com a qual nos encontramos resiste às nossas condições de nomear, explicar, compreender?

Eis o convite realizado ao docente no contexto do grupo na escola. Diante do estranhamento, busque outros ângulos para movimentar-se. Procure distanciar-se dos saberes técnicos, explicativos; construa pontes capazes de atravessar a estranheza, considerando-a necessária, penosa, mas inevitável. Se um professor-Leitor-*viajante*. O grupo como um espaço que sustenta tal (des)encontro doloroso, acolhendo o desafio de optar pelo desvio de rota, contornando as respostas imediatas e objetivadoras. Porém, o grupo oferece a companhia na *viagem*, sustentando o encontro com o não saber, possibilitando a construção de novos caminhos a serem descobertos, inventados.

Nesse contexto, estão em jogo, no processo de formação, as condições para a construção do olhar, para ler esse aluno sob outra perspectiva. Para que esta posição de leitura se estabeleça, implica suportar certo encontro desencontrado, ou seja, querer encontrar e ao mesmo tempo enfrentar a impossibilidade de isso acontecer, colocando o professor-Leitor-*viajante* numa posição de negociação com os impasses da alteridade e reconhecimento do não-saber-tudo. O estranhamento, nesse sentido, apesar de ser um momento difícil, é condição para a invenção e a construção de uma possibilidade de realização do trabalho pedagógico.

3 SEM TEMER O *ESTRANHO*, SEGUNDO TEMPO DE LEITURA

Eis de novo a página 31, 32... E o que vem depois? De novo a página 17, pela terceira vez! Mas que raio de livro lhe venderam? Encadernaram juntas diversas cópias do mesmo caderno, não há mais nenhuma página boa no livro inteiro. Você joga o livro no chão, poderia atirá-lo pela janela, ainda mais se estivesse fechada, assim as lâminas da persiana triturariam os cadernos incongruentes, e as frases, palavras, morfemas, fonemas se despedaçariam de tal forma que jamais poderiam recompor-se em discurso [...] (CALVINO, 1999, p. 33).

Calvino, nesta passagem, narra o encontro do Leitor com o que compreende como defeito do livro, dizendo do mal-estar provocado, da indignação diante do erro descoberto. O efeito produzido é o de recusa, não aceitação, e até revolta. O Leitor deseja o exemplar perfeito, para assim “restabelecer o curso regular dos acontecimentos” (p. 34).

Ele é agressivo? Eu tenho um pouco de medo... Se for, vai ser difícil, não vou suportar, mas se não for... Como vai ser? Eu não sei nada sobre autismo! Tu vai me ajudar? Como vou agir com ele? Nunca trabalhei com casos assim... (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. E, 16 de fevereiro de 2009).

Um encontro desarmônico se colocou no caminho que parecia linear na escola. O docente desorienta-se, o chão parece desaparecer debaixo de seus pés. A necessidade de preencher o vazio produzido surge como primeira alternativa diante do susto provocado, diante do inesperado. Uma recusa em aceitar tal desfamiliaridade se coloca na tentativa de apagar a perturbação causada pelo estranhamento.

A chegada de um *aluno da inclusão* no contexto do ensino regular quebra a sensação de compartilhamento por ser este sujeito muito distinto do habitual, interrogando o laço social. Daí resultam, emergem sensações e respostas que revelam a recusa, o mal-estar e o rechaço ao outro. Estas reações de certa forma atualizam a presença do inominável na experiência humana. Tais alunos, em um momento inicial, parecem não encontrar inscrição no discurso dos professores – ocupando lugar de alteridade absoluta. Diante do disruptivo emergente deste (des)encontro, é visível a percepção de um impasse frente às possibilidades de nomeação, de compartilhar sentidos, expectativas, uma desorientação no campo dos processos escolares, como familiarmente se compreende o ser aluno, o ser professor, e o estar na escola.

As políticas de Educação Especial e os processos de implementação das diretrizes inclusivas abordam, de certa forma, uma visão macro do laço social, ao focarem o direito à educação, à igualdade e à diferença. Tal discurso alcança amplitude cada vez maior. Isso não significa que tenhamos alterado nossa forma de experimentar o encontro com a estranheza posta em cena pelos *alunos da inclusão*. Como mencionado, tal encontro interroga o laço social, o texto da lei, o qual é reinterpretado e tensionado com base nos sujeitos e contextos.

A presença de impasses e descompassos na convivência entre os homens e os sofrimentos decorrentes do encontro com a alteridade são temas que atravessam a Psicanálise. Freud e alguns de seus seguidores reconheceram que a teoria psicanalítica era capaz de iluminar dilemas de outras áreas do conhecimento, além dos já identificados na clínica. Em diferentes textos, como, por exemplo, *Psicologia das massas e a análise do eu* (FREUD,[1921]2013b) e *O mal-estar na cultura* (FREUD,[1930]2013a), Freud aponta o mecanismo da formação dos grupos, o amor e o ciúme, a submissão das massas a um líder, a intolerância ao diferente; a desproteção do sujeito humano, o oculto por trás da cultura e da humanidade, a tendência à agressão e à destruição.

O texto freudiano de 1921, *Psicologia das massas...* pode ser considerado um esforço de reflexão acerca da barbárie perpetrada pela Primeira Grande Guerra, um período de muitas interrogações sobre o destino da humanidade, um caminho conduzindo à violência e à destruição. Neste artigo, Freud ([1921] 2013b) busca compreender o que mantém uma determinada massa unida. Para compreender tal funcionamento, relacionou alguns conceitos-chave de sua obra – identificação, regressão, idealização, entre outros – ao campo social, seguindo o caminho da análise individual à compreensão da sociedade.

Na vida psíquica do indivíduo, o outro entra em consideração de maneira bem regular como modelo, objeto, ajudante e adversário, e, por isso, desde o princípio, a psicologia individual também é ao mesmo tempo psicologia social nesse sentido ampliado, porém inteiramente legítimo (FREUD, [1921]2013b, p. 33).

Nesse estudo, Freud refere a presença do outro sendo considerada pelo sujeito de formas distintas. A hostilidade demonstrada em relação a estranhos indica a expressão do narcisismo, do amor de si visando à preservação do indivíduo. O outro, o diferente é uma espécie de ameaça ao próprio eu, provocando a agressividade como forma de autoproteção.

No artigo *O mal-estar na civilização* (FREUD, [1930]1987), aborda o fortalecimento do vínculo nas relações entre os humanos, as exigências ideais oriundas da sociedade

civilizada e reforçada pelo cristianismo, na qual se deve *amar o próximo como a si mesmo*. Esta máxima exige certos sacrifícios para seu cumprimento, e implica que este indivíduo seja merecedor desse amor. Para ser digno, é preciso estar na condição de semelhante, de forma a ser possível amar a si mesmo no outro. O outro também será merecedor de tal amor caso retrate a perfeição almejada em si. Porém, caso esse sujeito não consiga atrair por seus valores e características, a dificuldade de amá-lo será importante. O não reconhecimento do outro como alguém capaz de ocupar a posição de semelhante, digno de ser amado, coloca-o na condição de estranheza. É a impossibilidade de considerá-lo como um dos iguais, podendo produzir recusa, tornando-o ameaçador.

Freud também refere que os humanos não são criaturas *gentis* buscando ser amadas, e sim dotadas de agressividade, ameaçando a civilização de desintegração. O direcionamento dessa tendência a pessoas estranhas ao grupo surge como uma possibilidade de escoamento de tal sentimento. Enquanto alguns se tornam dignos de amor e admiração, outros se tornam depositários do impulso hostil. Um exemplo são as rixas mantidas entre comunidades vizinhas e próximas. Freud denominou essa tendência como “narcisismo das pequenas diferenças: [...] satisfação conveniente e relativamente inócua da inclinação para a agressão, através da qual a coesão entre os membros da comunidade é tornada mais fácil” (p. 136). Amam-se os iguais e próximos, e hostilizam-se os vizinhos, mantendo a rivalidade. Para manter a coesão nas sociedades, persegue-se o outro, o diferente.

A cultura é apresentada por Freud, no texto do *Mal-estar...* (FREUD, [1930]2013a), marcada pela violência, impulso considerado incontrolável. Tal condição desmistifica uma visão humanista e iluminista do homem racional. Ao contrário, o sujeito concebido pelo pai da psicanálise demonstra a falta de controle em relação à natureza na sua essência, tendendo à destruição e ao aniquilamento (FREUD, [1930]2013a, prefácio).

Considerando as relações de similitude e diferença, os mecanismos de segregação na cultura, o inquietante sentimento de estranheza produzido pelo outro, é possível afirmar que não se valora tampouco se considera como semelhante qualquer um. Para ocorrer tal reconhecimento, é necessário um trabalho, um percurso, a fim de que a não semelhança, ou ainda, a diferença, não ameace. A presença dos *alunos da inclusão* na escola coloca em jogo esses elementos, produzindo tensionamento entre considerá-los como um dos *seus* ou mantê-los na condição de estrangeiros ao território e ao grupo. Na experiência realizada na escola, a própria designação atribuída a esses alunos identificava-os como aqueles que não fazem parte do grupo dos iguais.

Estávamos na sala e de repente ele começou a falar sozinho, como se estivesse falando, xingando alguém e sendo xingado. Em seguida começou a se bater e a chorar, estava muito nervoso, estranho, agitado. Isso nunca tinha acontecido! Fiquei apavorada, não sabia o que fazer. Achei que ele tinha que ir embora naquele dia, pois num momento desses acho que a pessoa tem que ficar afastada dos outros, para se acalmar. (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. S., 30 de abr. de 2006).

O laço social torna possível a convivência e o reconhecimento do outro como semelhante; constitui-se a capacidade de acolhê-lo, quando este traz certa sensação de semelhança, e não de ameaça. No presente estudo, essa reflexão interroga, a possibilidade de aceitação de alguém remetendo a uma dessemelhança, um sujeito que não fala, não brinca, não escreve, pouco correspondendo aos ideais de escola e educação.

O *aluno da inclusão* pode produzir no professor a ausência de nomeações e, como consequência, o estranhamento, implicando em certo mal-estar a sua presença na escola e na sala de aula. A angústia, nestes casos, toma conta da cena escolar. A limitação apresentada por este aluno frequentemente provoca incerteza e dúvida, dificultando e impossibilitando o trabalho docente. O educador não se considera capaz de realizar seu trabalho, julgando não possuir os conhecimentos suficientes para a referida empreitada. Muitas vezes, não possui lentes capazes de ler nesse sujeito alguém com possibilidades de aprender e estar na escola. O estranhamento produzido nesse encontro costuma paralisar o educador, provocando afastamento e impotência. Se em um primeiro momento tem-se a busca pelo amparo das lentes classificatórias como suporte diante do vazio do (des)encontro, o segundo tempo de trabalho implica o enfrentamento, o não recuar diante da desarmonia, do encontro desencontrado.

A análise dos efeitos desse segundo tempo/posição de leitura diante dos *alunos da inclusão* conduziu-nos até o texto de Freud, de 1919, *O estranho*. Nesse artigo, o autor segue o ramo da estética, elegendo um caminho não abordado pela literatura especializada na área. A Psicanálise traz para a discussão sentimentos de repulsa e aflição, elementos que ficam muitas vezes relegados.

Em sua obra, Freud utiliza o conceito *unheimlich* para referir-se a esses sentimentos. Sua significação remete ao que não é doméstico, ao caseiro, simples, rude. Relaciona-se com o que é assustador, provocando medo e horror. Para compreender o que se passa quando o estranhamento toma conta do sujeito/professor e as possibilidades de atravessamento, caminharemos na direção apontada por Freud. Em sua análise, percebe que algo necessitava ser acrescentado ao novo e ao não familiar para torná-lo estranho, assustador. Percorrendo estudos já existentes, o autor chega às proposições de Jentsch. Na visão deste, o *estranho* seria

algo que não se sabe como abordar; quanto mais orientada a pessoa estiver em seu ambiente, menos terá a impressão de algo estranho. Em outras palavras, bastaria estar informado, ter conhecimento sobre o assunto para a reação de estranhamento não se apresentar. Dessa forma também se percebem concepções no contexto escolar em relação ao *aluno da inclusão*:

Tu sabe que doença ele tem? Me passa sugestões de livros e textos para eu ler sobre o problema dele. Preciso estudar para poder saber o que fazer, até onde ele pode ir, o que posso exigir dele. É diferente de todos os alunos que já trabalhei... tem umas atitudes estranhas... até coisas do lixo ele coloca na boca! (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. E, 5 de março de 2009).

A percepção de que conhecimentos médicos-psicológicos darão conta de um trabalho escolar são acompanhados de teorias defendendo a necessidade de definição diagnóstica dos alunos como fator determinante para serem aplicadas as técnicas educativas. Nesse processo, o olhar do educador permanece focado na anormalidade, em seus sintomas e características, já definidos e determinados, sem que haja possibilidade de modificações próprias de um sujeito em constituição, em interação com seus educadores e demais alunos. Apostando na importância dos encontros singulares ocorridos na cena escolar e questionando a sua antecipação, acompanhamos Vasques e Moschen (2012) ao referirem o “fascínio exercido por determinadas lentes que se propõem a ordenar o real de forma a capturá-lo sem restos” (p. 444). Estabelecer e definir o perfil dos alunos é essencial para constituir propostas educacionais coerentes; entretanto, tal definição não comporta o desdobramento de uma história dependente dos estilos de encontros realizados para determinar suas consequências. “Se o diagnóstico ficar situado como oráculo, o aluno pode não fazer mais do que desdobrar, na relação com seu professor e colegas, aquilo que o dito lhe designa ser.” (IDEM, 2012, p. 445) O final da história antecipa-se à sua construção, limitando o envolvimento das personagens e do leitor. Tende a limitar a aposta educativa, pois supõe um aluno com determinado perfil predefinido, desconsiderando o sujeito em sua singularidade. Como já referido, a leitura realizada pelo professor a partir dessa ótica – lembrando Lotaria, a leitora técnica referida por Calvino – restringe as possibilidades de modificação e desenvolvimento do aluno ao longo do percurso escolar.

Vejo que minha obra lhe serve perfeitamente para demonstrar suas teorias, o que decerto é um fato positivo, para meus romances ou para as teorias, não sei.[...] Não ponho em dúvida que essa Lotaria os tenha lido conscienciosamente, mas creio que

os leu apenas para encontrar neles o que já estava convencida de achar ali antes de tê-los lido.(CALVINO, 1999, p. 189)

Em sua travessia pela condição de *estranho*, o professor-Leitor-viajante não será auxiliado, guiado pelo conhecimento ou as informações definindo uma possível “doença” desse aluno. Dar lugar a esse (des)encontro significa aceitar a queda da palavra totalizante, plena, percebendo que há “furos”; suportar o não saber e construir caminhos e possibilidades de trabalho escolar a partir deste vazio. Interessa analisar os tempos de leitura, partindo do estranhamento, convivendo com a desarmonia, atravessando-o em direção à construção de um trabalho com esse aluno.

Seguindo as proposições do texto sobre o *Estranho*, Freud vai além das explicações apresentadas por Jentsch, considerando-as incompletas; não aceita a relação do *estranho* como algo não familiar. Em sua análise sobre o conceito, investiga a que sentidos esta palavra remete em várias línguas. Acaba por deter-se mais aprofundadamente no alemão. Inicia seu estudo partindo do seu oposto, *heimlich* e seus derivados (*heilichkeit*, *heimelig*). Freud encontra um primeiro desdobramento de sentidos: “pertencente a casa, não estranho, familiar, doméstico, íntimo, amistoso”(FREUD, [1919]1987, p. 279). Apresenta alguns exemplos em que a palavra é usada em diferentes contextos. “O cordeiro é *heimlich* e come na minha mão.” “Ainda é *heimlich* para você o seu país, onde estranhos estão abatendo seus bosques?” “Ela não se sentia muito *heimlich* com ele.” “A sala cálida e a tarde *heimelig*.” “A cabana onde antes repousara tantas vezes entre os seus, tão *heimelig*, tão feliz.” (FREUD, [1919]1987, p. 279). O segundo desdobramento de significados encontrado para *heimlich* relaciona-se àquilo que está escondido, oculto da vista. “Fazer alguma coisa *heimlich*, isto é, por trás das costas de alguém.” “Roubar *heimlich*.” [...] “Comportar-se *heimlich* como se houvesse algo a esconder[...].”(IDEM, [1919]1987, p. 280)

Nesse percurso de pesquisa, Freud chega ao negativo da palavra, formado pelo acréscimo do prefixo *un*: misterioso, sobrenatural, despertando horrível temor. “Parecendo-lhe bastante *unheimlich* e fantástico.” “As horas *unheimlich* e temíveis da noite.” “*Unheimlich* e imóvel como uma imagem de pedra.” (IDIBIDEM, p. 281). Assim Freud chega à definição de Schelling: “*Unheimlich* é o nome de tudo que deveria ter permanecido secreto e oculto, mas veio à luz” (IDIBIDEM, p. 281).

Na abordagem sobre as várias acepções deste termo, Freud descobre que, entre os significados encontrados em diferentes contextos, a palavra *heimlich* apresenta o mesmo sentido do seu oposto *unheimlich*.

Em geral, somos lembrados de que a palavra *heimlich* não deixa de ser ambígua, mas pertence a dois conjuntos de ideias que, sem serem contraditórias, ainda assim são muito diferentes: por um lado significa o que é familiar e agradável e, por outro, o que está oculto e se mantém fora da vista (FREUD, [1919]1987, p. 282).

A noção de oculto e perigoso desenvolve-se de tal forma que *heimlich* chega a ter o sentido atribuído habitualmente a *unheimlich*. *Heimlich* assume significados direcionados à ambivalência, coincidindo com seu oposto *unheimlich*, permanecendo este último termo relacionado ao primeiro.

As construções de Jentsch encaminham para uma compreensão do *estranho* como desconhecimento, efeito da ausência de informação. Frente a isso, temos formações repletas de informações. Nas bordas entre a Psicanálise e a Educação Especial, a clínica e a educação, o caminho a ser trilhado é outro. De mãos dadas com Freud, seguimos em outra direção. Menos informação, mais experiência, dando lugar à estranheza e ao não saber.

O encontro com a incerteza referida por Freud pode ser relacionado ao professor que atua com *alunos da inclusão*: é frequentemente confrontado com a dúvida ao encontrar seu aluno, o que o retira da posição de domínio de um saber. Seguimos o mestre vienense buscando entender o efeito dessa desestabilização para além da crença de tornar conhecido como forma de atravessamento da estranheza. Não se trata da ausência de conhecimento acerca do aluno que poderá produzir o efeito de estranhamento; estando este ligado ao despertar de algo íntimo, obscuro, tornando-se amedrontador para o sujeito-professor.

Seguindo o estudo sobre o tema, o mestre vienense transita pela literatura. Analisa o conto de E. T. A. Hoffmann, *o Homem da Areia*, por ser considerado o mestre do *estranho* na literatura. Ao questionar a teoria de Jentsch baseada na incerteza intelectual como produtora do efeito de estranheza, trabalha o fenômeno do “duplo”, relacionando-o ao *estranho*. O duplo designaria a identificação do sujeito com outra pessoa, permanecendo em dúvida sobre quem é o seu eu, ou substituindo-o por um outro. Freud define-o como a ocorrência de uma duplicação, divisão e intercâmbio do eu.

Ao lembrar a abordagem de Otto Rank, refere que originalmente relacionava-se a uma segurança contra a ameaça de destruição do eu; a duplicação, o *estranho* como defesa contra o aniquilamento. Mais adiante, relacionou esta concepção ao narcisismo primário: ao superar essa etapa, o duplo inverte seu aspecto, “transformando-se em estranho anunciador da morte” (FREUD, [1919]1987, p. 294).

O *estranho* é assim definido por Freud: “Dois conjuntos de ideias que, sem serem contraditórios, ainda são muito diferentes: por um lado, significa o que é familiar e agradável;

e, por outro, o que está oculto e se mantém fora da visão” (p. 282). De tão familiar, esse algo precisaria ser esquecido, recalcado; porém, acaba por retornar de forma assustadora, causando medo, horror e mal-estar. Retomando a ideia de que os afetos reprimidos são transformados em angústia, entre as coisas assustadoras estão elementos afastados retornando à mente. Assim, é possível compreender por que, a partir do uso em variados contextos, *heimliche* estendeu a seu oposto *unheimliche*: “[...] esse estranho não é nada novo ou alheio, porém algo que é familiar e há muito estabelecido na mente, e que somente se alienou desta através do processo da repressão”(p. 301).

O encontro com o aluno *estranho-familiar* revela ao professor a presentificação de algo que deveria permanecer esquecido, afastado da mente, mas que ainda assim retorna. Tal afastamento fica ameaçado com a presença desse aluno, lembrando daquilo que se quer anular: a falta, a incompletude, a impossibilidade de tudo ser. Diante do *aluno da inclusão*, tem-se a oportunidade de deslocar algo a ser apagado, escondido. A loucura, por exemplo, poderá produzir esse efeito.

O efeito estranho da epilepsia e da loucura tem a mesma origem. O leigo vê nelas a ação de forças previamente insuspeitadas em seus semelhantes, mas ao mesmo tempo está vagamente consciente dessas forças em remotas regiões do seu próprio ser (FREUD, [1919]1987, p. 303).

O eu tornado estranho. O sujeito, exilado de sua imaginária completude, depara-se com a falta, o limite. Ao longo da história, a criança, o louco, o velho, o deficiente e tantos outros encarnam a figura do *estranho*, despertando-nos o horror, o temor e a repulsa.

Autores da sociologia, como Goffmann (1982), afirmam que sujeitos deficientes e outros estigmatizados habitam o tecido social como estrangeiros, exilados em sua condição aberrante – seja pelas condições do corpo, dos comportamentos seja pela inserção “tribal”. Tais características e/ou sinais definem as interações, as expectativas e as relações entre estigmatizadores, estigmatizados ou estigmatizáveis, havendo, ao longo dos tempos, diferentes estratégias de incorporação, integração e/ou aniquilamento. Lajonquiére (2001) também tematiza essa discussão ao afirmar que “o civilizado que inventa “seu” selvagem quer tanto vir a lhe conhecer quanto a ignorá-lo” (p. 51).

Quando foge ao ideal esperado, o aluno também poderá retratar o desconhecido, por vezes assustador. Uma espécie de Frankenstein, uma criatura em busca de um nome diante do olhar do professor, um nome de aluno.

Não entendo o que ele fala; quando converso com ele, dificilmente responde, não tenho conseguido me aproximar em função do trabalho com os demais alunos. Estou preocupada por que ele acaba apenas estando de corpo presente nas minhas aulas! Seria válido ele estar em aula? Talvez estando nos demais momentos, poderia aproveitar mais. Não consigo perceber um trabalho com casos como este nas minhas aulas! Ainda nem descobri o que ele sabe. Também não entendo o que diz. Ele levanta do lugar o tempo todo, fica falando alto, gritando, fazendo bagunça. Peço para parar e não adianta (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. L, 2 de abr. de 2011).

O docente necessitará realizar uma travessia de leitura para reconhecer nesse sujeito alguém capaz de ser aluno. Deslocar-se pelo estranhamento até poder assumir-se como professor diante de um sujeito tão singular, reconhecendo esse *estranho* como *seu* aluno. Transformar o *nada*, atribuindo sentido, dando-lhe um nome, uma inscrição. O convite feito ao professor-Leitor-viajante consiste em permitir-se entrar em contato com esse aluno tão distinto, oferecendo lugar para o não sabido, transitando nas bordas do *estranho*, contornado seus limites, inscrevendo um trabalho. Permanecendo à beira do vazio...

3.1 DEBRUÇANDO-SE NA BORDA DO REAL

Em um dos romances-contos de Calvino, *Sem temer o vento e a vertigem*, num cenário de guerra que parecia assolar a cidade, o protagonista encontra Irina, a qual, assim como ele, atravessava uma ponte em meio a uma multidão. De repente, a senhorita fica paralisada e diz:

- O vazio, o vazio, lá embaixo... socorro, tenho vertigem.

O narrador a apoia, segurando-a nos braços. Ela segue dizendo: “Ouço todos esses passos se desprenderem dos degraus e avançarem no vazio, caindo, uma multidão que cai...”

Através dos intervalos entre os degraus de ferro, eu olho a corrente incolor do rio, que, lá no fundo, transporta fragmentos de gelo que se assemelham a nuvens brancas. Numa perturbação que dura um instante, parece-me estar sentindo o mesmo que ela sente: que todo vazio se prolonga no vazio, todo desnível, mesmo mínimo, dá em outro desnível, todo precipício desemboca no abismo infinito.

[...] Mas o único modo de subtrair-nos à avalanche humana que investe contra nós seria alongar nossos passos pelos ares, voar... Pronto, agora também eu me sinto suspenso como num precipício...

Talvez este meu relato seja uma ponte no vazio. Ela se faz passando adiante informações, sensações e emoções para criar um fundo de revolvimentos coletivos e individuais, em meio ao qual se possa abrir caminho mesmo permanecendo alheio a muitas circunstâncias históricas ou geográficas. Eu me afasto na profusão de detalhes que cobrem o vazio que não quero ver e avanço num impulso, ao passo que

a personagem feminina se detém à beira de um degrau, em meio à multidão que a empurra, até que consigo conduzi-la para baixo quase à força, de degrau em degrau, fazendo-a pôr os pés no calçamento da rua ao longo do rio.

Ela se recompõe; ergue à frente um olhar altivo; retoma o caminho sem deter-se; seu passo não hesita; dirige-se para a rua dos Moinhos; quase não consigo acompanhá-la.

Esta narrativa deve também esforçar-se para manter o passo, referir um diálogo construído no vazio, réplica por réplica. No tocante ao relato, a ponte não acabou: sob cada palavra existe o nada (CALVINO, 1999, p. 87-88).

A ameaça da queda no precipício, perdendo-se no *nada*. O vazio sem sentido; apenas o buraco, o abismo no qual o sujeito parece imantado. O professor diante de seu aluno poderá estar à mercê do despenhadeiro: o aluno produzindo vertigem, como o *nada* que poderá sugá-lo, atraindo-o para o precipício. Ao encontrar um aluno tão diferente do esperado, o susto, a paralisia, o esvaziamento de sentido pode tomar conta do professor-Leitor-viajante, imobilizando-o em seu fazer. A necessidade de construir uma ponte se coloca como um anteparo diante do abismo figurado pelo aluno. A importância de leituras com vistas a lhe permitir compor relatos e narrativas capazes de auxiliá-lo na travessia de um lado a outro do penhasco; leituras que lhe servirão para sustentar um possível trânsito até o outro lado da margem, impulsionando a construção de um trabalho não definido previamente. Assim como ocorre com Irina e o narrador do romance, palavras são necessárias para oferecer sustentação ao empuxo oriundo do buraco – leituras e narrativas servindo de ponte.

Começando na escola e, além disso, tendo um aluno de inclusão! Eu nunca trabalhei com inclusão, não tenho nem ideia de como fazer, nem de como devo agir! Ele não me escuta, nem me olha... não sei nem por onde começar (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. L, 5 de março de 2010).

Ele grita, me diz palavrões, xinga, parece que não gosta de estar na sala de aula. Faz coisas que afasta os outros dele: bota o dedo no nariz e depois na boca... Não sei como vou me aproximar... Falo com ele e parece que não ouve, é como se eu não tivesse falado nada. (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. B, 10 de março de 2011).

O narrador da cena do Viajante encontra em meio às palavras o surgimento do nada. Mesmo construindo pontes de letras que ofereciam suporte à travessia, o abismo seguia ameaçando em meio aos espaços mantidos entre as palavras e suas possíveis leituras. O professor-viajante, assim como o narrador, assume o lugar do Leitor que necessita aceitar a

experiência de histórias em que a narrativa não toma o espaço por completo deixando intervalos em aberto, o que pode revelar o vazio. Está diante do limite, do risco assumido, da queda; ao mesmo tempo, a descontinuidade poderá impulsionar a realização de novas leituras.

Convidamos para um saber-fazer com o limite, exercitando leituras que permitam práticas capazes de conviver com intervalos e brechas revelados por esse aluno. Assim como Irina pode contar com as palavras oriundas do narrador, o professor necessita de recursos de formação capazes de auxiliá-lo a compor tais narrativas que permitam a travessia do abismo, de forma a não ser engolido, a transitar pelas bordas do vazio. Esse era o desafio e a aposta do grupo: possibilitar o trânsito por distintas posições, compondo uma rede de palavras diante do nada.

Inicialmente, o professor-Leitor-viajante é ameaçado de ser sugado pelo empuxo oriundo do abismo existente entre ele e o aluno. O vazio e o limite são o buraco, o penhasco a separá-los. Diante dos riscos de queda, é possível tanto ficar paralisado pela ausência de sustentação, o risco de perder-se completamente tomando a cena, como deixar-se afetar pela experiência de estar à deriva por um instante, perder-se de si mesmo por segundos, deixando-se levar pela experiência.

Assustando e ao mesmo tempo inibindo e provocando medo, a ameaça da queda também pode assumir outros sentidos. Encontramos diversos objetos e ambientes de entretenimento envolvendo a sensação de estar à beira do buraco como impulsionador justamente da motivação para a travessia. A sensação de quase queda é algo que atrai adultos e crianças em diversas situações. Sabemos da brincadeira infantil tão comum de caminhar em muros para o desespero de muitos pais. Muitos esportes envolvem tais obstáculos, como o montanhismo, a tirolesa, montanhas-russas e elevadores, que despencam em parques de diversões. Os vazios impulsionam o sujeito, mas podem também levá-lo a imobilidade. Para alguns, a sensação de queda torna-se insuportável, enquanto para outros convoca à passagem e à realização da experiência. Essa sensação pode tanto impulsioná-lo, produzindo adrenalina, quanto impedi-lo de enfrentar o risco.

No trabalho com alunos que retratam uma espécie de abismo pela ausência de sentido, o desafio é transformar em aposta uma reação frequente de afastamento e desistência diante da iminência da queda. É o enfrentamento da vertigem, provocado pelo encontro com o aluno da inclusão.

Pereira (2008) aborda este conceito em sua pesquisa a partir da obra de Machado de Assis. A autora analisa a vertigem como efeito produzido pela leitura dos contos desse importante escritor.

[...] na experiência cotidiana, se nos encontramos em um andar alto de um prédio e nos aproximamos do parapeito para avaliarmos a altura, ‘medirmos’ a distância do ponto em que estamos até o chão, não raro sofremos esse efeito da vertigem que é o de experimentar uma atração que vem dali, do vão mesmo, como se, por um instante, pudéssemos nos abandonar à experiência de ser tragado pelo vazio que examinamos. Perde-se por um momento a posição de domínio que nos permite ir à borda fazer a medida controlada da profundidade. Ao contrário, temos a sensação de que podemos ser deslocados a um lugar subjogado pelo buraco, como simples objetos que imantados, são atraídos por um polo forte (PEREIRA, 2008, p. 48).

Ao trabalhar esse conceito, refere o buraco que parece atrair o sujeito para um possível desfalecimento, como sendo algo da ordem do Real. Diante deste, o sujeito não tem como dar conta com seus recursos simbólicos ou imaginários, não consegue recobrir nem inscrever atribuindo sentidos. “Encontro que aponta para uma descontinuidade radical; além disso, para um efeito de avesso, da queda de um sujeito para uma posição de objeto. Quem antes dominava pode se ver atraído para sua perda”(PEREIRA, 2008, p. 48).

Pelas mãos da literatura, lembramos o Leitor do *Viajante*, acompanhando o efeito provocado diante do romance interrompido, ao deparar-se com os erros na impressão do exemplar. Um leitor transtornado ao perceber a ausência da sequência da narrativa:

[...] Um romance tão densamente tecido de sensações súbito se apresenta dilacerado por precipícios sem fundo, como se a pretensão de evidenciar a plenitude vital revelasse o vazio subjacente. Você experimenta saltar a lacuna, retomar a história agarrando-se ao trecho de prosa que vem depois, desfiado como a margem das folhas cortadas pela espátula. Você não se encontra mais; as personagens mudaram, os ambientes também, não dá para entender do que se trata, você só encontra personagens que não conhece[...] (CALVINO, 1999, p. 49).

O desconhecido, o hiato, espaços com os quais o Leitor terá de conviver ao longo do processo de leitura. Necessitará ler para além das ausências, dos intervalos de sentido, compondo conjuntamente o seu próprio texto, construindo uma narrativa capaz de transpor o vazio deixado entre as páginas, utilizando os intervalos como propulsores para o seu atravessamento.

Os supostos erros envolvendo o exemplar do livro são reiteradamente encontrados pelo Leitor ao longo de seu percurso de leitura, sempre na tentativa de chegar até as páginas verdadeiras que estão ausentes. Relacionando ao embate vivenciado pelo professor-Leitor-*viajante* ao encontrar um aluno tão distinto do esperado: muitas vezes fica tomado pela decepção ou a experimenta frequentemente. É como se o chão à sua frente de repente despencasse, produzindo uma rachadura, um buraco sem fim. Assim como o Leitor, as

reações vivenciadas desestabilizam, transformando-se em indignação, revolta, angústia. O *estranho* irrompe. Distante do ideal almejado aponta para o Real, o impossível, o resto não simbolizado, o não representável. Produz a queda do sujeito de seu lugar de certeza, de domínio de um saber. Esse conceito proposto por Lacan, juntamente com o Imaginário e o Simbólico, compõe a estrutura psíquica do sujeito. Seguiremos suas elaborações sobre esse registro na continuidade deste estudo, relacionando-o com o segundo tempo de encontro do professor com o *aluno da inclusão*.

No Seminário - livro 2, *O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*, Lacan tece elaborações acerca do Real analisando o sonho de Freud, *A injeção de Irma*. O referido sonho foi muito especial, suscitando análises exaustivas, sempre entendidas pelo autor como algo que demonstra a realização de desejos inconscientes. O conteúdo do sonho envolve uma paciente, com a qual se encontra em uma reunião social, alegando dores na garganta, estômago e barriga. Freud entendia tais dores como consequência de Irma não ter aceitado suas indicações durante o tratamento psicanalítico. Mesmo assim, assusta-se diante deste relato, julgando ter deixado passar algo da ordem do orgânico. Ao examiná-la, percebe uma grande mancha branca na garganta, constatada como consequência de uma infecção. Tal visão produz um efeito desconcertante. Lacan, realizando sua leitura sobre a cena do sonho, questiona-se porque Freud teria dado tanta importância. Entre outras proposições, enfoca a imagem aterrorizante, angustiante, revelada pela visão do fundo da garganta de Irma. Considera tal visão como algo inominável, “[...] cuja forma complexa, insituável, faz dela tanto o objeto primitivo por excelência, o abismo do órgão feminino, de onde sai toda a vida, quanto o vórtice da boca, onde tudo é tragado, como ainda a imagem da morte onde tudo vem-se acabar[...]” (LACAN [1954-55]1985, p. 223-224). Segue dizendo que tal imagem angustiante resume o que se pode chamar de “[...] revelação do real naquilo que tem de menos impenetrável, do real sem nenhuma mediação possível, do real derradeiro, do objeto essencial que não é mais um objeto, porém este algo diante do que todas as palavras estacam e todas as categorias fracassam, o objeto da angústia por excelência” (IDEM, [1954-55]1985, p.224).

Pelas letras da literatura: “[...] A paixão que o domina é a impaciência em apagar os efeitos perturbadores daquela arbitrariedade ou daquele equívoco e restabelecer o curso regular dos acontecimentos. Você não vê a hora de voltar a ter entre as mãos um exemplar perfeito do livro que já começou (CALVINO, 1999, p. 34)”.

O narrador do *Viajante* coloca em palavras, tece narrativas sobre tamanho desencontro provocado no Leitor. Com isso, constrói e inscreve o aparentemente sem sentido e impossível de ser transformado em palavras. O indizível passa a ter nomes, sentidos, jeitos, olhares.

Torna-se uma experiência que vai sendo compartilhada com o leitor do romance, assim como o Leitor também tem a oportunidade de compartilhar ao longo de seu percurso de leitura ao encontrar Ludmilla e outras personagens com as quais divide percepções, mesmo que distintas. Assume a condição de *Viajante* sem permanecer fixado na posição inicial produzida pela decepção. Desloca-se, vive experiências diversas, compartilha angústias, escuta histórias, surpreende-se com outras posições assumidas frente à leitura. Eis o convite realizado ao professor ao permanecer no grupo.

4 AO REDOR DO VAZIO, TERCEIRO TEMPO DE LEITURA

Partir do *estranho*, segundo tempo de leitura exercida pelo Leitor diante de algo incomum, destoante, à necessidade de construir caminhos escolares alternativos de trabalho junto ao aluno, pois o trajeto normalmente realizado parece interrompido. Atravessar o *nada* contornando o vazio. Eis o desafio. Necessidade de repensar a formação de professores considerando a importância de alterar o eixo por meio do qual se lê o aluno. Encontrar diferentes ângulos de leitura capazes de auxiliar o professor-Leitor-*viajante* na construção dessa travessia. Posições que dependem de um percurso a ser realizado, considerando tempos e movimentos, nos quais os giros e deslocamentos se produzem como efeito, não sendo possível ocorrerem a partir da transmissão de conhecimentos e informações. Dependem de um caminho, um trajeto a ser percorrido junto ao aluno, e da construção de histórias que componham um saber-fazer. Um percurso de professor-Leitor-*viajante* diante do livro inusitado.

Lembramos o Leitor de Calvino, desorientado diante da dificuldade de encontrar o exemplar completo, prestes a jogar o livro no chão, pela janela, à beira de arremessá-lo através do vidro...

Mas você não faz nada disso; pelo contrário: você o recolhe, sacode a poeira da capa. É preciso levá-lo a livraria onde o comprou para que o troquem [...] O que mais o exaspera é encontrar-se à mercê do acaso, do aleatório, da probabilidade, é deparar-se nas atitudes humanas, com o desleixo, a imprecisão, sua e de outros (CALVINO, 1999, p. 34).

Segundo Freud, situações consideradas estranhas, quando retratadas nas histórias ou contos perdem tal conotação. Assuntos marcantes e dolorosos, como a morte, por exemplo, quando abordados na literatura assumem outro sentido. A ficção e a criação permitem a transformação do *estranho* em algo menos assustador, possibilitando seu atravessamento. A convivência com o estranhamento inscreve suas bordas e limites, permitindo sua presença e participação na cena. Apresenta-se como caminho possível ao professor-Leitor-*viajante* a composição de histórias a partir do encontro com seu aluno, tecendo leituras e narrativas, permitindo-se inventar alternativas de trabalho, recorrendo a diferentes estratégias delineadas nos desafios cotidianos.

Quando nos debruçamos sobre qualquer obra literária que mereça assim ser chamada, buscamos repetir o efeito produzido pelas primeiras leituras, isto é, um misto de gozo e surpresa com as infinitas formas de se deparar com *o estranho* que há em cada um de nós. Há, portanto, tanto para o autor quanto para o leitor, o uso de processos inconscientes, antes recalcados, que permitem a elaboração/leitura do texto (NAZAR, 2009, p. 85).

Retomando o encontro do Leitor do *Viajante* com o livro que estava prestes a ler, após seu desapontamento ao ser surpreendido pelo estilo de livro, prossegue “[...] na leitura e percebe que de algum modo o livro se deixa ler, independentemente daquilo que você esperava do autor. O livro é o que desperta sua curiosidade; pensando bem, você até prefere que seja assim, deparar com algo que ainda não sabe bem o que é (CALVINO, 1999, p. 17)”.

Também é possível para o professor-Leitor-*viajante* realizar uma leitura arriscando lançar-se diante do livro inesperado, permitindo-se à curiosidade, avançando nas páginas, seguindo a trilha aberta pelo livro. Na busca por um novo olhar para esse aluno desconcertante, deixa-se contaminar pelo desconhecido, ignorando como será o próximo passo, seguindo um caminho de trabalho ainda em constituição.

Ele fica andando pela sala, às vezes repete algumas palavras que eu digo. Percebi que ele escuta sim. No pátio corre o tempo todo. Acho que se sente livre... (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. E., 16 de abr. de 2009).

Na reflexão acerca da travessia de leitura pelo estranho, partindo do *nada* em direção à construção de pontes de trabalho, a delimitação de alguns contornos mostra-se potente. No traçado desses litorais, encontramos o conceito de sublimação proposto pela Psicanálise. Caminhos construídos pelas bordas do vazio em busca de um trajeto de trabalho escolar, considerando o hiato demarcado pelo aluno divergente. A abordagem do conceito nos ajuda a compreender o percurso psíquico a ser realizado pelo professor na composição de um trabalho escolar com o *aluno da inclusão*. Seguiremos delimitando as linhas que tecem essa proposição, a fim de analisar o tempo de leitura capaz de permitir a aposta em um trabalho pedagógico.

Retomamos o texto de Freud ([1914]1987) *Sobre o narcisismo...*, de 1914, quando analisa a relação entre a formação do ideal e a sublimação. Propõe: “A sublimação é um processo que diz respeito à libido objetual e consiste no fato de o instinto se dirigir no sentido de uma finalidade diferente e afastada da finalidade da satisfação sexual [...] (p.111)”, recaindo

a ênfase sobre a deflexão da sexualidade. Pode ser estimulada pelo ideal; porém, sua realização independe de tal estímulo. Enquanto a idealização potencializa as exigências do eu favorecendo a repressão, a sublimação apresenta-se como uma saída, uma forma de contemplar tais expectativas por um caminho distinto da repressão. Consiste em uma parte da libido subtraída do recalçamento, direcionando-se a outro alvo. A sublimação intensifica a pulsão de investigação oferecendo outro fim, substituindo a atividade sexual. A pulsão, com isso, fica a serviço do interesse intelectual, agindo de forma livre (BERGÈS; BALBO, 2001).

Esses psicanalistas referem que o olhar “oblíquo” da mãe na relação primordial com seu filho permite a introdução do significante, o acesso ao simbólico:

Enquanto um olhar oblíquo permite ler, o olhar ‘sublime’[...] faz jogar as sombras, as diferenças e, de imediato, torna possível uma certa leitura daquilo que se passa no corpo da criança. Esse significante, com efeito, tem a ver com a leitura e não com a simples inscrição [...] (BERGÈS; BALBO, 2001, p. 41).

A partir do texto de Bergès e Balbo, percebemos a importância do olhar oblíquo, sublime, na estruturação psíquica da criança. Diferentemente de um olhar direto que procura adivinhar tomando o corpo do bebê como objeto, a obliquidade permite a teorização, a “demonstração”, ao contrário da “mostração”.

Podemos relacionar tais posições de leitura com o olhar do professor sobre o aluno. Este também realizará uma leitura oblíqua, sublime, indireta, transversalmente, para poder teorizar um saber. Sua leitura será potencializada caso consiga tal desvio, sem tomar o aluno como objeto, contornando o vazio central, considerando-o e mantendo-o no seio da cena escolar. Apesar de atravessar a ponte seguindo um trajeto alternativo, sofrendo quedas e tropeços tendo em vista o buraco mantido no centro do percurso, mesmo assim segue adiante.

Nessa reflexão, lembramos a metáfora do oleiro proposta por Jacques Lacan ([1959-60], 2008) no seminário *A ética da psicanálise*, quando a relaciona à inscrição simbólica na estruturação psíquica. Referindo-se aos significantes que servem de suporte à constituição do sujeito, Lacan os compara com um artesão hábil em modelar contornos em torno do vazio revelado pelo centro do vaso. O oleiro percebido como aquele que molda as bordas da argila a partir do espaço central, construindo o vaso sem preenchê-lo. Utiliza o barro, algo ainda sem forma, um material bruto, como matéria-prima de sua obra, para transformá-lo.

Se vocês considerarem o vaso, na perspectiva que inicialmente promovi, como um objeto feito para representar a existência do vazio no centro do real que se chama a Coisa, esse vazio, tal como ele se apresenta na representação, apresenta-se, efetivamente, como um *nihil*, como nada. E é por isso que o oleiro, assim como vocês para quem eu falo, cria o vaso em torno desse vazio com sua mão, o cria assim como o criador mítico, *exnihilo*, a partir do furo (LACAN [1959-60], 2008, p. 148).

Lacan aponta para o *nada*, transformado no vazio mantido em um lugar central, demarcado pelas bordas traçadas, que permite a construção de simbolizações. O vaso introduzindo e criando o vazio, significante modelando o sujeito do inconsciente. No centro, no furo, permanece o real, a hiância, possibilitando a construção do objeto. Dessa forma, o sujeito humano vai modelando o significante, sendo o artesão de seus suportes, como diz Lacan. A princípio, o vaso é vazio; a linguagem se constituirá a partir dessa abertura mantida. A modelagem do significante coincide com a introdução no real de um furo. A sublimação para este autor relaciona-se com o vazio, que permanece no centro da cena.

Apostamos na leitura como uma artesanaria: o professor assume a função do artesão, molda seu trabalho, a partir do vazio, contorna as bordas desse furo demarcado pelo *aluno da inclusão*, construindo saberes singulares e apostando na criação. Lança-se como Leitor, compondo enredos, narrativas incompletas, as quais permitem a continuidade da história, e garantem que o espaço vazio sirva como o impulso para invenção.

Piglia (2006), ao trabalhar o tema da leitura a partir da literatura de Borges, tematiza a ficção. O autor comenta sobre a saturação no universo dos livros, em que tudo está dito, restando apenas a possibilidade de reler, ler de outro modo. Por isso, um dos traços do leitor inventado por Borges é a liberdade ao usar os textos, assumindo o interesse de ler conforme a necessidade e disposição. Piglia menciona a tendência de “ler mal”, “ler fora do lugar” determinando a marca da autonomia do leitor em Borges; é o efeito de ficção produzido pela leitura.

Talvez o maior ensinamento de Borges seja a certeza de que a ficção não depende apenas de quem a constrói, mas também de quem lê. A ficção também é a posição do intérprete. Nem tudo é ficção [...], mas tudo pode ser lido como ficção. Ser borgeano (se é que isso existe) é ter a capacidade de ler tudo como ficção e de acreditar no poder da ficção. A ficção como uma teoria da leitura (PIGLIA, 2006, p. 28).

Pereira (1998), relacionando a sublimação à atividade artística e intelectual, menciona que o recalque tem efeito nesses casos, mas não consegue transferir ao inconsciente algo da pulsão. Os efeitos da repressão podem resultar na inibição e sintoma, diferenciando-se da sublimação. O sintoma constitui uma produção significativa substitutiva, metafórica, caracterizando um velamento, ocultação do real, do impossível. Enquanto o sintoma recobre, a sublimação inscreve as bordas.

Essa semana, o A. estava pegando coisas do lixo e colocando na boca. Corria e às vezes fazia isso... Tentei falar com ele para não fazer, xinguei e não adiantou. Eu e algumas crianças fizemos uma barreira em volta do lixo. Ficamos de mãos dadas, colocados em frente. As crianças adoraram isso! Assim ele não teve mais como mexer na lixeira, parou de insistir... (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. E., 2 de maio de 2009)

Em relação ao docente, dependendo do ângulo de leitura realizado, poderá assumir a posição de velamento, na tentativa de ocultar o vazio percebido no (des)encontro com o *aluno da inclusão*. Tal posição implica o mascaramento do real, partindo de saberes já definidos para serem aplicados nesse trabalho. Conhecimentos que oferecem respostas e retiram o professor-Leitor-viajante da dúvida e da incerteza próprias do ato educativo. Frequentemente esta costuma ser a condição habitual ao encontrar o *aluno da inclusão*. O caminho relacionado à sublimação necessita ser construído, tecido, bordado. Um percurso singular de travessia por distintos tempos de leitura, até chegar a um terceiro momento, na direção da criação de um trabalho, partindo do encontro com o aluno. Não poderá ser traçado antecipadamente, anterior à cena escolar. Implica a construção de leituras passíveis de demarcar tempos por meio do deslocamento, quando um enredo vai sendo pensado, posições vão sendo assumidas, transpostas, deslocadas. Um trabalho que se alterna em distintos tempos. Do encontro com o *nada* paralisante, passando pela leitura cientificista. O segundo tempo é identificado pela travessia do *estranho* em direção a um momento terceiro de composição de um trabalho. No grupo realizado na escola, foi possível perceber a necessidade de o professor-Leitor-viajante aceitar a queda durante a trajetória, a suspensão das certezas e saberes já definidos, permitindo-se à sensação de vertigem.

A posição do professor como Leitor do aluno precisa ser contemplada durante o percurso, sem economia de quedas durante a construção das bordas do trabalho. Tais desníveis, revelados pelo “buraco” central, implicam um espaço que sustente a trajetória de leituras, oferecendo ao docente a oportunidade de demonstrar as posições assumidas, para que

não corra o risco de cristalizar-se em uma única. O grupo de professores realizado na escola indicou a possibilidade de deslocamento e movimento, retirando-o da imobilidade diante do aluno.

Ao definir a Arte na forma de uma organização em torno de um vazio, Lacan ([1959-60] 2008) aponta que a religião é o modo de evitá-lo, e a ciência sua recusa. Em suas palavras: “O discurso da ciência recusa a presença da Coisa, uma vez que em sua perspectiva se delinea o ideal do saber absoluto, isto é, de algo que estabelece, no entanto, a Coisa, não a levando ao mesmo tempo em conta.” (p. 160) Por isso, pensamos a formação de professores em parceria com a Literatura: afastamo-nos do saber científico mantendo-o parte do processo, mas não em primeiro plano.

No dia de trazer brinquedo de casa, a Isabela traz a casa da Barbie. E muitos brincam junto. Nesses momentos, ele tem se aproximado em breves instantes e interage. Depois afasta-se e novamente retorna. Já vejo um progresso no brincar! Antes só manipulava e conduzia objetos de um lado para outro. Atualmente tem olhado fixamente quando as meninas estão brincando (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. E., 15 de jun. de 2009).

Relacionando ao professor, consideramos que a permanência do vazio e sua inscrição na cena impulsionam a constituição do trabalho escolar. Ao encontrar seu aluno, a necessidade de atravessamento do *estranho*, considerando o vazio revelado por este, mostra-se como caminho a ser percorrido em direção à construção do trabalho escolar. A passagem para o terceiro tempo de leitura proposto parte da falta revelada pelo *aluno da inclusão* para a construção de leituras e narrativas capazes de ficcionar e inventar um trabalho, reconhecendo que este sujeito pode estar na escola e aprender.

4.1 LITERATURA E SUBLIMAÇÃO

A arte é o testemunho para distrair o olhar e não ver o horror da morte (NAZAR, 2009, p. 29).

Como partir do *nada* em direção à construção e invenção de um novo saber? Como sustentar um trabalho considerando esse saber como incompleto?

A parceria da Literatura na formação de professores nos auxilia a constituir a trajetória em direção à composição de uma prática pedagógica possível com os *alunos da inclusão*. Contar histórias pode ser uma maneira de suportar a vida, suas adversidades e dificuldades. Freud ([1908]1987), em seu texto *Escritores criativos e devaneios*, refere que a literatura, assim como o brincar infantil, ao ficcionar permite a transformação de situações penosas, proporcionando a abertura a novos sentidos. Aponta a importância da ficção como forma de dar sentido ao vivido. Para este autor, o brincar infantil e a obra literária andam de mãos dadas. Em ambos, ocorre a criação de um mundo de fantasia levado muito a sério; um lugar onde há uma reorganização própria da realidade, permitindo que situações angustiantes adquiram outras significações. A ficção supre os indivíduos de algo raro em outros lugares, como nos lembram Corso e Corso (2006): é preciso sonhar e fantasiar para suportar as encruzilhadas que a trajetória percorrida apresenta.

Além de proporcionar a convivência com belas histórias em diferentes contextos e cenários, “a literatura assume muitos saberes” (BARTHES, 2013, p. 18), tornando todas as ciências presentes em seu universo. Ou seja, é “enciclopédica”, fazendo girar os saberes, presentificando as ciências (BARTHES, 2013, p. 19). Envolve-os sem fixá-los, não fetichizando nenhum deles, fazendo-os circular. Concede-lhes um lugar indireto de forma preciosa. De um lado, permite designar saberes possíveis, ainda não realizados, trabalhando nos interstícios da ciência. De outro, o saber mobilizado não é completo e derradeiro. “[...] a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens”(IDEM, 2013, p. 19; grifo do autor). Ao referir-se ao humano, direciona-se ao saber da linguagem, o qual atravessa os sujeitos, produzindo seus efeitos. A literatura “encena a linguagem”, não a utiliza simplesmente; envolve o saber numa “reflexividade infinita”, de forma a colocá-lo continuamente em questão. Esse é um recurso potente na formação de professores que atuam com *alunos da inclusão*, os quais frequentemente os colocam à beira do abismo, produzindo intensa angústia. O caminho da literatura e das artes exercendo possibilidades de criação...

Aquele que faz arte, que produz uma obra merecedora de ser assim chamada, o faz sem deixar aparecer a academia, a técnica ou regra na qual se baseou para produzi-la. Do ponto de vista do observador, o produto final parecerá sem intencionalidade, como se obedecesse à Natureza. No entanto, o que se vê é a perspectiva do olhar do artista, aquele que deu à arte sua regra, talento em produzir o que não obedece a nenhuma regra predeterminada senão a sua própria fantasia (NAZAR, 2009, p. 73).

A arte partilha o “buraco” em torno do qual se organiza. A hiências e apresenta como produtora de um estilo, obtido pela invenção de um significante novo. A criação artística relaciona fantasia e significante. Poderá parecer casual, contingente, aos olhos de quem observa, mas implica uma elaboração, um trabalho com o saber. As regras singulares de invenção assumem lugar central, sem estarem antecipadas, já definidas, aguardando apenas sua aplicação. Engendram um saber próprio colocado em prática, tecido a partir do significante, com as letras e tintas do artista, colocando-o no centro da elaboração.

O trabalho construído pelo professor-Leitor-*viajante* pode parecer espontâneo, natural, empírico, fruto do bom senso. Na ótica de quem está fora da cena, poderá assumir o lugar de naturalidade, como se não fosse efeito de um trabalho *sério*²⁴ realizado.

Certa vez, escutamos da coordenadora as seguintes palavras relacionadas a esse aspecto:

Não sei bem como está sendo o grupo, não tenho conseguido acompanhar. A direção questiona a necessidade de continuidade, pois os alunos da inclusão estão tão bem..., os professores estão dando conta do trabalho. Mas sei que é graças ao grupo. Caso ele encerre, aí teremos problemas... Por isso insisto que se mantenha. (DIÁRIO DE VIAGEM, Coordenadora, março de 2011).

No ato de criação, a inscrição do significante faz-se presente, mantendo um vazio constitutivo, onde se aloja o furo em torno do qual se organiza a simbolização (NAZAR, 2009). Acompanhamos a autora quando coloca em palavras a travessia a ser realizada através do ato da criação.

É preciso crer no que não pode ser compreendido, ‘ver’ quando nada é visível, ‘ouvir’ o silêncio da pulsão, fazer a travessia do abismo entre saber e crer para chegar à vontade que articula receptor e emissor: o sujeito recebendo do Outro sua própria mensagem, invertida (NAZAR, 2009, p. 82).

Assim como o artista no momento de criação, o estímulo a impulsionar o professor no trabalho com seu aluno é a condição faltante do sujeito, isto é, “[...] o fato de cada um ser um vazio com um envoltório. Este vazio é vivido como castração, perda que funciona como

²⁴ Essa expressão referencia o comentário de Freud, no texto *Escritores criativos e devaneios*, de 1907-1908, quando refere o brincar relacionando às produções do escritor criativo, como algo sério, ao contrário do que se costuma pensar como sendo brincadeira, passatempo.

motor, através da angústia para criação” (IDEM, 2009, p. 82). A ficção se evidencia a partir da angústia experimentada diante do vazio, do buraco revelado pelo aluno – a falta transformada em motor para a invenção de um trabalho. Dar o formato de enredo às fantasias, como propulsor de leituras favorecendo a criação; leituras como a referida por Barthes, um gesto de leitura. O desejo sofrendo o empuxo da ficção através de leituras e narrativas transformadas em texto, e não da destruição imantada pelo *nada*. Para tanto, a falta, o vazio, a queda necessitam fazer parte da cena: o professor-Leitor-*viajante* precisa atravessá-la. Poderá utilizar tirolesas, montanhas-russas, mas necessitará aceitar o desafio, correr o risco. Por tratar-se de um trabalho intenso, precisará recorrer a diversos recursos de sustentação, entre eles propostas de formação que ofereçam suportes para tal travessia.

Para a Psicanálise, a Literatura, assim como a Arte estão diretamente ligadas ao campo da sublimação. Ao desviar a sexualidade dos fins da reprodução e usar a “linguagem para fazer valer o vazio da criação”, mostra-se sua intensidade e importância. Oferece uma possibilidade de figuração do estético no lugar onde o artista “transmuta-se em paixão significativa” (NAZAR, 2009, p. 72). A Arte, a Literatura e a leitura como produção,²⁵ agenciam a falta potencializando-a, afastando-se da posição relativa ao *eu ideal*. Um caminho em direção à singularização.

Essa posição de leitura que considera o vazio mantido entre as palavras, compondo o texto a partir dos espaços abertos deixados pelo enredo, lembra a leitora Ludmilla, personagem do *Viajante*. Sua forma de ler mostra-se potente para pensar o professor como Leitor de seu aluno; um tempo a ser construído durante o percurso formativo.

4.2 LUDMILLA, A LEITORA

Não é ela quem sustenta que só se pode pedir ao romance que desperte um fundo de angústia esquecida, como última condição de verdade que venha resgatá-lo do destino de produto feito em série, ao qual não pode mais escapar? (CALVINO, 1999, p. 132).

Ludmilla é uma personagem especial na narrativa de Calvino. Ao encontrá-la, o Leitor interroga-se e reflete sobre o hábito de ler, passando a admirar seu estilo de leitura, fascinando-se e ao mesmo tempo conseguindo realizar sua própria travessia. Vai compondo

²⁵ Trataremos este conceito a seguir no texto.

na parceria com Ludmilla seu percurso, reposicionando-se diante do texto, alternando posições. Pela importância de estilo, interessa analisar suas particularidades, relacionando-as a um tempo e uma posição a serem potencializados junto aos professores.

Para conhecer esta personagem, tomaremos a cena em que ambos conversavam a respeito de ir ou não à editora desvendar o problema da falha nas páginas do livro. Nessa passagem, o Leitor tentava encontrar “o fio da meada”, descobrir o que realmente tinha ocorrido, achar as páginas perdidas para poder concluir a leitura do romance. Estava ávido por descobrir a continuidade da história a qualquer preço, a sequência, seu desfecho. Buscava uma explicação para o ocorrido, tentava entender a bizarra e inusitada situação na qual se viu envolvido depois de ter iniciado a leitura.

Ludmilla, a Leitora, defendia a ideia de não ir, alegando o risco da perda do encantamento pela leitura. Sua posição, ao contrário do Leitor, era de submeter-se ao prazer das histórias, acompanhando a evolução do romance, sem pretender uma “visão de mundo”.

O romance que mais gostaria de ler neste momento... é aquele que deveria ter como força motriz o desejo de contar, de acumular história sobre história, sem pretender impor uma visão de mundo, mas apenas fazer você assistir ao crescimento do romance, como uma planta, um entrelaçado de ramos e folhas...

Precisamos achar o fio da meada... Vamos logo à editora.

Não é preciso que nos apresentemos em dupla. Você vai e me conta depois.

E por que você não quer vir?

Por princípio

Como assim?

Há uma linha limítrofe: de um lado estão aqueles que fazem os livros, do outro, aqueles que os leem. Quero continuar sendo parte dos que leem e, por isso, fico alerta para manter-me sempre aquém dessa linha. Caso contrário, o prazer desinteressado de ler acaba ou se transforma em outra coisa, que não é o que desejo. Trata-se de uma linha fronteira aproximativa, que tende a desaparecer: o mundo daqueles que se relacionam profissionalmente com livros é sempre mais populoso e tende a identificar-se com o mundo dos leitores. Certamente, também os leitores são cada vez mais numerosos, mas pode-se dizer que o número daqueles que usam os livros para produzir outros livros cresce mais depressa que o daqueles que se satisfazem em lê-los e amá-los. Sei que, se ultrapassar esse limite, mesmo ocasionalmente, correrei o risco de confundir-me com essa maré que avança: por isso, eu me recuso a entrar numa editora, mesmo que por alguns minutos(CALVINO, 1999, p. 97-98).

No diálogo acima, percebemos olhares diferenciados sobre a leitura para cada um dos protagonistas. O Leitor, neste momento, encontra-se preso ao sentido que busca desvendar na

continuidade das páginas, valorizando o enredo proposto pelo autor do romance. Para esta personagem, a importância fica acentuada nas letras do autor, não aceitando outra alternativa. O Leitor anseia descobrir as partes desaparecidas a fim de desvendar o sentido impresso pelo texto nas páginas perdidas. A professora N. busca entender o motivo dos comportamentos e atitudes do aluno para, a partir disso, poder realizar seu trabalho.

Eu acho que o professor tem que ser preparado para a inclusão, senão ele não suporta. Não tenho formação, nem sei sobre autismo, psicose... Preciso estudar mais sobre essas problemáticas para entender como trabalhar com esses alunos, saber como lidar, conhecer os comportamentos, os motivos de suas ações(DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. N, 13 de março de 2011).

Esse estilo de leitura costuma capturar a todos nós em algum momento; é a posição que nos impulsiona a seguir lendo, buscando encontrar a resposta ainda ausente. A expectativa de suprimir a falta constituída pelo sujeito do inconsciente, o desejo, como propõe a Psicanálise.

Ludmilla aponta para os riscos de ir ao encontro daqueles encarregados da instrumentalidade do livro, sob pena de perder o prazer da própria leitura. Em suas palavras, refere o lado técnico envolvendo uma obra, autor, editora, impressão, distribuição.

Conhecendo um pouco mais sobre Ludmilla, recortamos um diálogo entre ela e Uzzi-Tuzii, professor de Literatura:

- Ler – ele diz - é sempre isto: existe uma coisa que está ali, uma coisa feita de escrita, um objeto sólido, material, que não pode ser mudado; e por meio dele nos defrontamos com algo que não está presente, algo que faz parte do mundo imaterial, invisível, porque é apenas concebível, imaginável, ou porque existiu e não existe mais, porque é passado, perdido, inalcançável, na terra dos mortos...

- Ou talvez algo que não está presente porque não existe ainda, algo de desejado, temido, possível ou impossível – diz Ludmilla. – Ler é ir ao encontro de algo que está para ser e ninguém sabe ainda o que será... – [...] – O livro que eu gostaria de ler agora é um romance em que se narre uma história ainda por vir, como um trovão ainda confuso, a história de verdade que se misture ao destino das pessoas, um romance que dê o sentido de estar vivendo um choque que ainda não tem nome nem forma. (CALVINO, 1999, p. 78-79)

Ludmilla retrata a experiência de leitura buscando dar nome a algo inicialmente sem forma ou sentido. Lê de forma a permitir-se encontrar o desconhecido, inexistente. Encontra o texto marcado pela invenção: vai compondo a história lançando-se ativamente nela. Uma

leitora que aceita a parcialidade, os intervalos, os vazios, dando espaço para a criação. Compõe a obra em conjunto com o autor, atribuindo novos significados. Realiza uma experiência de leitura, conforme sugere Larrosa (2011). Sua relação com o texto aponta na direção das ideias desse autor, quando menciona a possibilidade de a leitura permitir dizer aquilo ainda impossível de ser expresso em palavras, por carecer de nomeação. Pela leitura confronta-se com o possível e o impossível, temores e satisfações, o dizível e o indizível.

Barthes ([1975-76], 2012) refere os prazeres da leitura identificando três vias capazes de capturar o leitor. Conforme o primeiro modo, estabelece uma relação fetichista com o texto, retirando prazer de certas palavras e seus arranjos, fascinando-se e deixando-se perder por entre elas, experimentando o erotismo oferecido pelas letras. Esta seria a leitura poética, metafórica. De acordo com o segundo modo, que se opõe ao anterior, o leitor é impulsionado à frente pelo suspense encontrado; é a busca do desvendamento do oculto, puxado por uma força, abolindo o livro aos poucos. O “prazer metonímico de toda narração”, como é chamado. O terceiro modo seria a leitura condutora do desejo de escrever. Não se trata unicamente de escrever como o autor que nos agrada, e sim compartilhar o desejo do escritor, ou ainda o desejo do autor em relação ao leitor enquanto compunha as páginas. Nas palavras de Barthes (2012), “[...] desejamos o ame-me que está em toda escritura” (p. 39).

Nessa perspectiva a leitura é verdadeiramente uma produção: não mais de imagens interiores, de projeções, de fantasias, mas, literalmente, de trabalho: o produto (consumido) é devolvido em produção, em promessa, em desejo de produção, e a cadeia dos desejos começa a desenrolar-se, cada leitura valendo pela escritura que ela gera, até o infinito (IDEM, 2012, p. 40).

Podemos relacionar essa proposição a Ludmilla e aos professores. O Leitor e a Prof. N. identificam-se ao segundo tempo de leitura, quando se percebem enredados pelo livro/aluno na busca pelo desvelamento do enigma que se apresenta nas páginas repetidas. Ludmilla realiza a leitura reveladora de uma produção; uma escritura, um produto relacionado ao desejo, posição esta não costumeiramente encontrada nos docentes.

O desejo para Barthes é o mesmo proposto pela Psicanálise, ou seja, constitui-se a partir do desejo do Outro, é uma falta que separa o sujeito do objeto perdido, inscrita pelo acesso à linguagem (CHEMAMA, 1995). Na condição desejanter, o sujeito busca satisfações parciais, desdobramentos do objeto perdido. Compõe versões possíveis decorrentes da falta desse objeto, ficções relativas a esse vazio constitutivo, permitindo a criação de um enredo,

uma história. A leitura realizada por Ludmilla exige o encontro com o limite, a possibilidade de construir cenas a partir de intervalos e espaços vazios, ainda sem definição, em formação. Uma posição relacionada ao *ideal de eu*, à incompletude existente entre o sujeito e o objeto, entre o eu e o outro. Estabelece uma relação simbólica com o texto, aproximando-se e afastando-se, encontrando-se com o vazio a ser revelado.

Uma pausa. Depois a voz de Ludmilla retoma lentamente, como se pudesse exprimir algo não muito definível:

- Sim, é verdade, gosto muito... Mas gostaria que as coisas que leio não estivessem todas ali, concretas a ponto de ser tocadas, e sim que se pudesse captar ao redor algo que não se sabe exatamente o que é, o sinal de não sei o quê... (CALVINO, 1999, p. 52)

Ludmilla demonstra um jeito singular de ler, não só os livros, mas também o outro. No texto de Calvino, esta personagem aparece em certo momento realizando uma leitura do Leitor, tomando-o como objeto a ser lido. Ao ler o semelhante, alia curiosidade ao questionamento, suportando a ausência de respostas evidentes. Ora se fixa em detalhes, ou descobre-os ao acaso; reage com leveza e também de forma crítica.

A leitora ora lhe passa o corpo em revista como se percorresse o sumário, ora o consulta como se tomada por uma curiosidade rápida e precisa, ora se demora interrogando-o e deixando que uma resposta muda chegue a ela. Como se toda inspeção parcial só a interessasse à luz de um reconhecimento espacial mais amplo. Às vezes, ela se fixa em detalhes desprezíveis: talvez pequenos defeitos estilísticos, por exemplo o pomo-de-adão saliente ou o jeito que você tem de enfiar a cabeça na cavidade do colo da Leitora, e ela usa isso para estabelecer uma margem de distanciamento, reticência crítica ou intimidade brincalhona; algumas vezes, ao contrário, um detalhe descoberto por acaso é valorizado em demasia [...](CALVINO, 1999, p. 159-160).

Relacionando essa passagem à atuação do professor, enfatiza-se um terceiro tempo de leitura em que a curiosidade, o questionamento, a ausência de respostas visíveis participem da cena escolar. Apostamos no professor-Leitor-viajante assumindo uma posição de leitura parcial, por vezes fixando-se em detalhes perceptíveis ou descobertos por acaso. Um professor que se aproxima e distancia-se do aluno, enunciando uma aposta e ao mesmo tempo colocando-se nas margens.

A.tem um coelho de pano, um brinquedo que carrega o tempo todo em casa. Disse para a mãe que poderia trazê-lo para escola, talvez ajudasse a se acalmar, não ficar tão agitado. Tem dado certo, por enquanto... (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. E.,30 de maio de 2009)

Na experiência realizada na escola, partiu-se de um momento inicial de (des)encontro, direcionando o professor-Leitor-*viajante* muitas vezes para a leitura explicativa, totalizante (primeiro tempo); seguiu-se no atravessamento do *estranho* (segundo tempo) em direção à realização de uma leitura “fora de lugar”, desconstruída (terceiro tempo), permitindo a invenção de um trabalho não definido antecipadamente.

Nesse momento da pesquisa-*viagem*, resgatar as leituras de alguns professores-Leitores-*viajantes* escritas em sequência, os quais participaram do grupo, traz a possibilidade de ler as posições e deslocamentos realizados no percurso. Um trabalho de travessia que requereu tempo. Implicou a permanência de diálogo estabelecido ao longo dos encontros do grupo que perduraram por sete anos. Alguns professores frequentaram por mais de um ano, outros não. Esse tempo possibilitou o testemunho de distintas posições enunciativas, deslocando-se por ângulos diversos até chegar à criação a partir do vazio, do não saber; um tempo relacionado à sublimação. Possibilita a inscrição do trabalho pedagógico sendo tecido pelas bordas do vazio, do Real, através de uma leitura oblíqua, transversalizada – posição que não se deu de forma direta, objetiva, mas deslocada de lugar.

Não foi um trabalho em que um possível sentido oculto era desvelado, como se algo estivesse obscuro, escondido, aguardando apenas uma clarificação. Não se tratou de uma comparação em relação à determinada chave de leitura. O percurso realizado foi sendo construído, ganhando forma e sentido a partir de algo inventado. Possíveis perspectivas de trabalho escolar foram bordadas na trama dos fios das leituras de cada professor-Leitor-*viajante*, tecidas de forma singular.

Na aposta dos efeitos produzidos a partir da travessia, leituras deslocando-se através de narrativas em diferentes momentos e posições, prosseguimos na perspectiva de ir além de um suposto limite que o trabalho com a inclusão desses alunos pode significar, apostando em sua infinitude. Uma pausa nos aguarda na sequência deste percurso: a estação das leituras. Nesta parada, vamos deslindar seus fios, e assim compor a terceira parte desta pesquisa-*viagem*.

TERCEIRA PARTE – ESTAÇÃO DAS LEITURAS

Leitor, é hora de sua agitada navegação encontrar um ancoradouro. Que porto pode acolhê-lo com maior segurança que uma grande biblioteca? Certamente haverá uma na cidade da qual partiu e à qual retorna depois de uma volta ao mundo de um livro a outro (CALVINO, 1999, p. 256).

1 VIAJANTES - LEITORES

Assim inicia um dos últimos capítulos do livro *Se um viajante...* Anuncia chegada a um porto após uma agitada viagem por águas de diferentes densidades e movimentos. Uma parada para leitura, em que distintos e variados textos combinam-se em um cenário recepcionando o viajante. Dessa forma, também o professor é recebido no contexto da inclusão escolar. As turmas, as cenas encontradas, alunos diversos como várias histórias compoem o enredo escolar.

Um convite à reflexão sobre a leitura. Quais leituras? A imobilização diante da ausência de sentido, do apagamento das palavras, do branco da página. O *nada* se alastrando, produzindo o silêncio. A busca por compreender o sentido do texto, de forma a apreender seu conteúdo, assimilando as informações contidas nele. A tentativa de entrar em contato com algo ainda não materializado, aguardando uma inscrição, nomeação, realizando o enfrentamento do *estranho*. O transitar, deslocando-se por distintos ângulos, construindo diferentes posições de leitura, realizando desvios. Nessa *viagem*, necessitamos realizar uma pausa para compreender a complexidade envolvida no ato de ler os (des)encontros com os *alunos da inclusão*. Já acompanhamos alguns de seus tempos. O *nada* remetendo à leitura cientificista; o atravessamento do *estranho* em direção ao terceiro tempo, deslocando-se para a realização de uma leitura descontínua, desconstruída. Cabe agora fazer uma parada no terceiro momento. Penetrar nos espaços, brechas que o conceito de leitura como um gesto, como experiência, proporciona; é a forma escolhida para chegar ao outro lado desta “*densa floresta*” (CALVINO, 1999, p. 48).

No dicionário, encontramos para o verbete *leitura* as seguintes acepções: ação ou resultado de ler; aquilo que se lê; obra; texto; modo de interpretar; forma como se lê ou compreende uma obra ou uma situação; processo de reconhecimento; decodificação e reprodução por meio de dispositivo apropriado.²⁶ A etimologia latina, *lectura, lectio, onis*, supõe a capacidade de escolher, eleger, o que conduz ao exercício de intervir.²⁷ Em seu romance, Calvino proporciona o trânsito por alguns destes significados ao nos levar até o espaço da biblioteca.

No capítulo 11, o autor nos permite pensar que um livro em si não contém um significado próprio: depende do tipo de leitura realizada por quem o toma nas mãos. As cenas

²⁶DICIONÁRIO CALDAS AULETE. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 30 de maio de 2014.

²⁷ONLINE DICTIONARY. Disponível em <http://www.pt.oldict.com> . Acesso em 30 de maio de 2014.

narradas abordam o encontro do Leitor-personagem com outros leitores. Nesse momento, um diálogo entre estes permite perceber os diferentes tipos de leitores e estilos de leitura. Destacaremos alguns.

O primeiro parece um tanto surpreso e assustado com o resultado de sua leitura, pois tudo se passou de forma a escapar ao seu controle:

Senhores, devo antes explicitar que a mim agrada ler nos livros só o que está escrito e ligar os detalhes ao conjunto; considerar definitivas certas leituras; não misturar um livro com outro; separar cada um por aquilo que possui de diferente e de novo; mas o que eu mais gosto mesmo é de ler um livro do princípio ao fim. No entanto, de algum tempo para cá, tudo vem dando errado para mim[...] (CALVINO, 1999, p. 260).

Esta personagem poderia relacionar-se ao professor buscando ler para entender o sentido contido no encontro com aluno, como se este apresentasse uma única ideia a ser compreendida. Porém, desestabiliza-se quando percebe que a leitura o desvia desse caminho. O *aluno da inclusão* apresenta-se para o professor como um livro cuja leitura desvia-se do esperado.

Alguns leitores são apresentados pelo autor como aqueles que realizam leituras descontínuas, abertas à criação e à invenção:

Não se espante de ver meu olhar constantemente perdido [...] Se um livro me interessa de verdade, não consigo avançar além de umas poucas linhas sem que minha mente, tendo captado uma ideia que o texto propõe, um sentimento, uma dúvida, uma imagem, saia pela tangente e salte de pensamento em pensamento, de imagem em imagem, num itinerário de raciocínios e fantasias que sinto necessidade de percorrer até o fim, afastando-me do livro até perdê-lo de vista.[...]A leitura é uma operação descontínua e fragmentária [...] minha atenção, ao contrário da sua, não pode afastar-se das linhas escritas nem por um instante sequer. Não devo distrair-me para não deixar escapar nenhum indício precioso [...] leio e releio, sempre, procurando a confirmação de uma nova descoberta entre as dobras das frases [...] Toda a vez que tento reviver a emoção de uma leitura precedente, experimento novas e inesperadas impressões e já não encontro as de antes. [...] a leitura consiste numa operação sem objeto ou que seu verdadeiro objeto é ela própria. O livro é um suporte acessório ou, mesmo, um pretexto (CALVINO, 1999, p. 257-258).

Outros leitores seguem referindo-se ao sentido do livro e da leitura comentando suas impressões e observações:

Cada novo livro que leio passa a fazer parte daquele livro abrangente e unitário que forma a soma de minhas leituras [...] não fiz outra coisa senão progredir na leitura de um único livro (CALVINO, 1999, p.239).

[...] se a vocês basta pouco para pôr em movimento a imaginação, eu, a mim basta menos ainda: apenas a promessa da leitura. [...] é o final que conta [...] mas o final verdadeiro, o derradeiro, oculto na escuridão, o ponto de chegada ao qual o livro quer conduzi-lo [...] é para tentar discernir o que se esboça à distância, nos espaços que se estendem para além da palavra 'fim' (IDEM, 1999, p. 259).

De certa forma, as experiências vivenciadas por esses diferentes leitores também nos remetem aos efeitos proporcionados pelo texto de Calvino: a leitura como experiência, e a experiência da leitura (BARTHES, ([1975] 2012). É um ato de desconstrução, transformação, que vai para além das palavras escritas, um deslocamento da forma de ler habitual. Implica penetrar nas brechas e vazios contidos no texto compondo-o conjuntamente, criando o seu próprio, descobrindo sentidos ainda não enunciados, nomeando-os, realizando uma leitura transversal, desviada do eixo objetivo.

Relacionar tal posição à formação de professores é o caminho aqui construído. Nessa pesquisa, o percurso realizado junto aos professores na escola permite compreender a travessia realizada. A oportunidade de endereçamento de suas leituras e narrativas ao grupo possibilita a construção da experiência, efeito da passagem por distintos tempos e suas alternâncias. A sustentação dessa posição de leitura caracterizada pelo terceiro tempo decorre do movimento envolvido na construção do trabalho do grupo, favorecendo a construção de narrativas em deslocamentos. A alternância de posições de leitura possibilitada por esse trabalho aponta a importância de uma proposta de formação distinta da transmissão de informações. Implica a realização em outro formato, permitindo a singularização do percurso. A experiência realizada na escola contou com elementos possibilitadores da enunciação e do compartilhamento de leituras e o deslocamento em distintos tempos. A presença da literatura e outras narrativas estéticas favoreceram a construção do percurso, permitindo ao professor-Leitor-*viajante* a realização da travessia.

Nos movimentos de leitura realizados durante o percurso do grupo, o professor não assume apenas o papel de um dos referidos leitores da biblioteca. Alterna-se entre as várias possibilidades de incidência do olhar sobre a leitura: um olhar errante sobre o texto, uma

leitura descontínua; o texto figura-se como um mero pretexto; a busca por decifrar o sentido definitivo; a invenção perdurando além do fim. Os tempos e movimentos não ocorrem em um único sentido e direção; avançam e recuam, indo e vindo, num movimento não linear. Ao atingir a terceira posição de leitura referida, esta não se torna constante. Avanços e retornos compõem a caminhada.

O professor, ao receber um aluno, busca atribuir sentidos às cenas percebidas a partir do lugar desde onde realiza sua leitura. A posição da maioria destes personagens encontrados na biblioteca – o pensamento distanciando-se, a fragmentação da leitura, a busca por novas descobertas, a leitura que supera o objeto ou acrescenta as já existentes, a ênfase na promessa, a importância atribuída para além da palavra fim – significa a aposta em movimentos, ou ainda, atos de leitura capazes de permitir que o trabalho seja relançado, possibilitando a (re)construção da história; a escrita de novos capítulos, com outros enredos no contexto escolar. Professores-Leitores-*viajantes* entusiasmando-se pela perspectiva de novas possibilidades, trilhando caminhos até um final possível para além dos sentidos inicialmente inscritos.

A posição do leitor que pretende o deciframento fazendo uma leitura definitiva, a fim de capturar o sentido completo do texto é a expectativa do professor (e de todos nós) ao iniciar um percurso de leitura ou de trabalho, pois, mesmo sendo sujeitos marcados pela parcialidade, conforme propõe a Psicanálise, quer-se ignorar essa condição²⁸. O professor acredita que pode dar conta do todo, mantendo-se no suposto controle. Esta expectativa se atualiza nas relações conjugais, entre professores e alunos, nas relações de trabalho. Entretanto, nesses encontros, necessita-se conviver com a eterna desarmonia, própria do espaço aberto, do vazio que se mantém entre os sujeitos.

A expectativa do professor, num segundo momento/tempo após o estranhamento paralisante, é apreender o sentido pleno supostamente contido no aluno, buscando decifrá-lo, traduzi-lo, sem considerar a falta constitutiva, presente nas relações entre os sujeitos. Pensar na posição do professor como Leitor de seu aluno é adentrar em experiências como as referidas por Calvino. Seu lugar de Leitor poderá cristalizar-se em determinado ângulo, ou deslocar-se de uma posição para outra, permitindo realizar a leitura de forma aberta, em construção constante. A convivência de estilos de leituras, alternando-se em diferentes olhares sobre a narrativa remete ao texto de Barthes ([1975-76], 2012), ao tratar sobre o “paradoxo do leitor”. Neste escrito, o autor refere um leitor múltiplo, “paragramático”:

²⁸O sujeito, distinto do indivíduo biológico, é efeito da castração, operação simbólica constituinte, determinante da queda da posição de plenitude primordial. Permite a condição desejante, marcada pelo acesso à linguagem.

[...] Admite-se que ler é decodificar: letras, palavras, sentidos, estruturas, e isso é incontestável; mas acumulando decodificações, já que a leitura é, de direito, infinita, tirando a trava do sentido, pondo a leitura em roda livre (o que é sua vocação estrutural), o leitor é tomado por uma inversão dialética: finalmente, ele não decodifica, ele *sobrecodifica*; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia (BARTHES [1975-76],2012, p. 41)

O ato de ler envolve a decodificação, mas também a sobredecodificação. Em uma direção, há a busca pelo sentido, mas ao mesmo tempo ocorre a inversão, o destravamento do excesso de significação, permitindo o envolvimento do Leitor como protagonista na construção do texto. Deixa-se atravessar pelos múltiplos caminhos da linguagem, encontrando-se com a falta que o constitui; assim como o sujeito da psicanálise, encontra-se “despojado de toda unidade” (IDIBIDEM), submetido ao desconhecimento de seu inconsciente, cindido, incompleto. Considerar a leitura dessa forma implica um giro discursivo significativo, no qual se inverte o costumeiro significado que habitualmente se tem da leitura. A fim de realizar essa volta, a travessia, necessitamos mapear mais detalhadamente o trajeto a ser realizado, buscando desenhar as fronteiras da concepção do conceito que estamos propondo.

2 NUMA REDE QUE SE ENTRECROZA: LEITURA “DESCONTROLADA”

O encontro desencontrado com o *aluno da inclusão* implica um deslocamento do lugar usualmente assumido pelo docente. Com isso, propõe-se a formação de professores nesse contexto de forma a relançar sua aposta, interrogando a forma de ler, ressaltando a importância de exercitar o olhar na busca de novas descobertas sem restringir-se a um suposto objeto a ser apreendido em sua totalidade. Implica o professor reviver leituras já realizadas, abrindo espaço a sensações inesperadas, sem a pretensão de domínio. Esta travessia pode ser realizada a partir do espaço reservado ao estranhamento.

Um professor-Leitor-*viajante* às voltas com o desencontro e o imprevisto diante de alguém que questiona os ideais de aprendizagem, o ordenamento escolar, as tradicionais forma de estar e habitar a escola. Na impossibilidade de nomear ou ainda de encontrar uma palavra e um olhar capazes de “familiarizar” o aluno, o professor-Leitor-*viajante* tem a sensação de estranhamento e de não pertencer aos espaços compartilhados: “*são os alunos da inclusão*”, “*eles não sabem nada*”, “*não aprendem nada*”; como construir outra perspectiva de reconhecimento, trabalho e leitura? Nesta pesquisa, propomos tal travessia em três tempos ou posições.

Primeiro tempo de leitura: diante do *nada*, a imobilidade ou a busca por uma leitura se desenha. Respostas imediatas e objetivadoras, sentidos fechados e finitos a serem desconstruídos. Lentes oferecidas pelas leituras classificatórias. A leitura de Lotaria, nesse contexto, remetea tal tempo ao sublinhar a possibilidade de uma certeza, de compreensão plena e um sentido único predeterminado. A idealização conduz o professor à posição do *eu ideal*, mascara e preenche o vazio buscando a completude. Como apontado por Calvino, tal posição enunciativa pode levar à impotência demonstrada por Silas Flannery. Como não reduzir o *estranho* ao plenamente sabido e conhecido? Como dar lugar à leitura que toma o *estranho* não como petrificante, e permita o reconhecimento da alteridade?

Em um segundo tempo, o deslocamento implica a desidealização, a queda do *eu ideal* e das palavras objetivadoras. Nesse percurso, o professor-Leitor-*viajante* realiza o atravessamento pelo estranho, causador de vertigens. Enfrenta seus efeitos: o encontro desencontrado, a desarmonia, a dúvida, a ausência de sentidos, os intervalos. Aceitar o disruptivo e a desorientação, suportar o não saber a fim de possibilitar a passagem para a composição de novas cenas e histórias ainda não escritas. Esse tempo permite inscrever

palavras diante do *nada*, aceitando o desafio de se deixar levar pela experiência, um enfrentamento realizado pela personagem Leitor ao longo do romance de Calvino.

Com a queda, um terceiro tempo de leitura se instaura. Uma leitura invertida, transversa. O professor-Leitor-*viajante* realiza uma *desleitura*, lendo “mal”, “fora de lugar”. Segue em direção à posição identificada ao *ideal do eu*, à incompletude, considerando brechas e lacunas em sua leitura. Ao contornar o *estranho*, suportando a vertigem, transita à beira do vazio, construindo pontes para realizar a travessia. Endereça um olhar oblíquo, indireto e transversal, afastando-se e aproximando-se do aluno alternadamente. Compõe enredos, ficcionando um fazer possível, transformando situações desnorteantes em possibilidades de construção de uma prática. Segue os passos do artesão, constituindo um trabalho singular, afastado da ciência, que se aproxima da arte. Uma leitura que lembra a personagem Ludmilla.

Tais tempos não se mostraram de forma estanque na experiência do grupo. Não são etapas, tampouco fases a serem perseguidas. Trata-se da experiência de um grupo e dos efeitos de um encontro. Um encontro inventado nas bordas da clínica e da escola, da Psicanálise e da Educação, em um espaço entre tempos. Partindo das memórias construídas e sistematizadas pelo diálogo com a teoria e a literatura, os tempos de leitura dizem dos desafios implicados nos processos inclusivos. A escolha por nomeá-los envolve a possibilidade de demarcar posições enunciativas, refletindo sobre o percurso realizado pelos professores-Leitores-*viajantes* em seu fazer cotidiano. Trata-se de compreender os movimentos, compor um trabalho junto ao aluno, considerando as possibilidades e impedimentos na realização do trabalho pedagógico. Seguimos, então, na compreensão do conceito de leitura deslocada de lugar, focando no terceiro tempo e movimento, eixo principal desse capítulo da pesquisa-*viagem*.

A compreensão do terceiro tempo se delineia nas palavras de Barthes ([1975-1976] 2012) ao considerar a leitura tanto como algo em que tudo se tornará legível, quanto como algo que se mantém ilegível. Valoriza a dimensão criadora da leitura e a capacidade inventiva do Leitor.

[...] não há injunção *estrutural* para fechar a leitura; tanto posso recuar ao infinito os limites do ilegível, decidir que *tudo* finalmente é legível (por mais ilegível que possa parecer), quanto posso, inversamente, decidir que, no fundo de todo texto, por mais legível que ele tenha sido concebido, há, permanece algo de ilegível. O *saber-ler* pode ser delimitado, verificado no seu estágio inaugural, mas bem depressa se torna sem fundo, sem regras, sem graus e sem termo (p. 33).

Ao longo do percurso realizado pelos professores-Leitores-viajantes no grupo, foi possível perceber os movimentos e deslocamentos realizados: o susto, o encontro com o estranho, a desconstrução da leitura, permitindo a constituição do fazer docente singularizado. A queda do saber cientificista, o trânsito pelo ilegível à desestabilização das regras costumeiramente implicadas na leitura do aluno. Acompanhemos tal movimento a partir das palavras da professora E:

Ele é agressivo? Eu tenho um pouco de medo... Se for, vai ser difícil, não vou suportar, mas se não for... Como vai ser? Eu não sei nada sobre autismo! Tu vai me ajudar? Como vou agir com ele? Nunca trabalhei com casos assim... (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. E, 16 de fevereiro de 2009)

Por favor, não sei mais o que fazer, ele está assim gritando e correndo de um lado para outro o tempo todo, começou de repente, aqui no pátio. Estou tentando acalmá-lo há algum tempo, mas nada adianta, já tentei de tudo. O que será que está acontecendo? (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. E, 2 de março, 2009)

Tu sabe que doença ele tem? Me passa sugestões de livros e textos para eu ler sobre o problema dele. Preciso estudar para poder saber o que fazer, até onde ele pode ir, o que posso exigir dele. É diferente de todos os alunos que já trabalhei... tem umas atitudes estranhas... até coisas do lixo ele coloca na boca! (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. E, 5 de março de 2009)

Fui pesquisar na internet e encontrei vários textos... Li que os autistas se comportam assim: parecem não escutar, não olham nos olhos, têm comportamentos repetitivos, não gostam de mudanças. Agora sei que ele vai agir assim mesmo, vou ter que conviver com isso dessa forma. Descobri também que gostam de imagens, sempre as mesmas. Tenho filmes que ele pode assistir, assim se acalma, não se agita. (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. E, 14 de março de 2009)

Nessas passagens, é possível notar o estranhamento inicial vivenciado pela professora, deixando-a sem chão, assustada com tamanha adversidade. O *nada* ameaça tomar conta da cena, produzindo um efeito desnorteante, medo e pavor. O recurso ofertado pelas explicações científicas oferecidas em muitos momentos nos espaços de formação apresenta-se como uma saída para tamanha desarmonia. Diante do *estranho*, o primeiro tempo de leitura se apresenta – é a busca que visa encontrar respostas explicativas para a “anormalidade”.

Ele fica andando pela sala, às vezes repete algumas palavras que eu digo. Percebi que ele escuta sim. No pátio corre o tempo todo. Acho que se sente livre... (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. E., 16 de abr. de 2009).

Essa semana, o Antônio estava pegando coisas do lixo e colocando na boca. Corria e às vezes fazia isso... Tentei falar com ele para não fazer, xinguei e não adiantou. Eu e algumas crianças fizemos uma barreira em volta do lixo. Ficamos de mãos dadas, colocados em frente. As crianças adoraram isso! Assim ele não teve mais

como mexer na lixeira, parou de insistir... (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. E., 2 de maio de 2009).

Tem um coelho de pano que carrega o tempo todo em casa. Disse para a mãe que poderia trazê-lo para escola, talvez ajudasse a se acalmar, não ficar tão agitado. Tem dado certo, por enquanto... (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. E., 30 de maio de 2009).

O enfrentamento do estranho permitiu a aproximação, o reconhecimento de traços antes não lidos: *“ele escuta sim”*. A posição mais próxima permitiu ao professor arriscar-se, lançar-se na aposta de intervenções possíveis: *“eu e algumas crianças fizemos uma barreira em volta do lixo”*. Segundo tempo, enfrentamento do *estranho*.

No dia de trazer brinquedo de casa, a Isabela traz a casa da Barbie e muitos brincam juntos. Nesses momentos, ele tem se aproximado em breves instantes e interage, manipulando alguns objetos do cenário. Em seguida afasta-se e depois retorna. Percebo um certo progresso no brincar! Antes só manipulava e conduzia objetos de um lado para outro, sem a criação de uma cena. Atualmente tem olhado fixamente quando as meninas estão brincando. (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. E., 15 de jun. de 2009)

A. está adorando brincar com bebês da sala. Se encanta quando faço de conta que estou nanando, colocando para dormir... Arranjamos um bercinho. Ele fica olhando interessado e diz: Nenê! (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. E., 13 de julho de 2009).

O vazio e o não saber permitem a construção de um trabalho, apostas em intervenções escolares possibilitadoras da aprendizagem. O reconhecimento em meio aos vazios e aos “nãos” sobressaem-se. Uma leitura de conquistas e evoluções percebidas: *“tem olhado fixamente quando as meninas estão brincando”*; *“se encanta quando faço de conta que estou nanando...”* Um fazer se constituindo na cena escolar, inventado. Terceiro tempo, desconstrução da leitura.

Tudo que A. estava fazendo antes não está mais acontecendo. Voltou das férias bem diferente! Parece que regrediu... Está agitado, não está me escutando... (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. E., 15 de agosto de 2009)

O que ainda está bem difícil são as fraldas. Ele já está grande... Faz cocô e não dá nem sinal... No banheiro, quando a professora auxiliar vai trocá-lo, não está nem aí... É nojento, pois não é cocô de bebê, se suja todo... É complicado de limpar... (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. E., 2 de setembro de 2009)

Tempos não lineares, movimentos de leitura que transitam indo e vindo, avançando e recuando. Ocorrem novos desencontros, contradições se apresentam, o fazer não se constitui de forma total, não está definido por completo. Um trabalho que pertence à outra perspectiva, em que os deslocamentos não seguem um padrão prévio.

Recém essa semana que A. parece estar retomando o que já fazia antes... Está me ouvindo, às vezes pega os carrinhos e tenta brincar. (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. E., 10 de setembro de 2009).

Pensar a leitura como experiência e a experiência da leitura não costuma ser o caminho habitual nos contextos escolares e percursos formativos. Implica seguir outro sentido, distinto do que costumamos compreender quando o ato de ler é considerado. É importante abordar o conceito de outra forma, de outro ângulo, subvertendo-o. Para tanto, a literatura, como já tantas vezes foi apontado por Freud, pode ser um caminho.

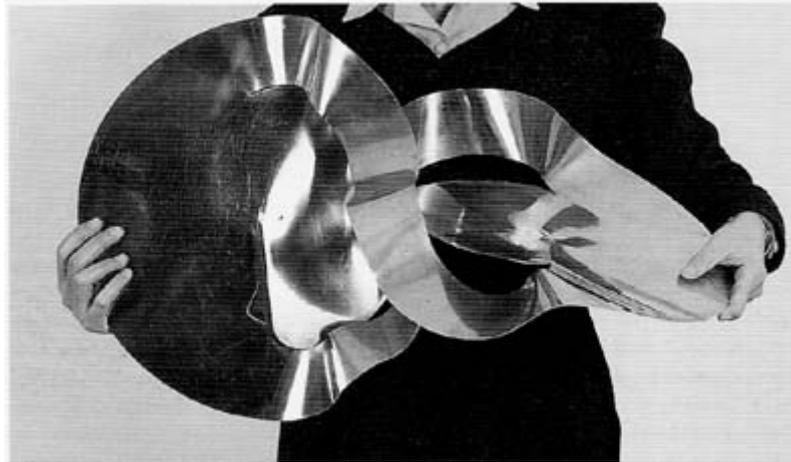
Nesta pesquisa, a companhia de Calvino desconcerta pela espécie de jogo proposto entre o romance e o leitor que folheia as páginas do livro. Proporciona um estranhamento. Sem percebermos, entramos no romance; somos levados a tomar parte da história, e não só acompanhá-la como talvez imaginássemos de início. Seu texto produz um efeito de espelhamento durante a leitura. Podemos, em muitos momentos, perceber-nos como esse Leitor, e ao mesmo tempo nos deslocar desse lugar, num efeito de alteridade.

Ao analisar um dos capítulos do livro em que a relação com o espelho aparece na escrita do autor, Waitz (2005) descreve este jogo de imagens relacionando-o a um labirinto. O narrador é preso em uma câmara catóptrica, que remete sua imagem ao infinito. Calvino utiliza a ideia do labirinto para ludibriar o seu leitor: multiplicam-se cenas e imagens as quais o levam a se perder no labirinto criado pelo autor.

Espelhos, labirintos, alternância de lugares. O estilo de leitura proposto por Calvino, a qual consideramos potente no processo de formação de professores, aponta para deslocamentos quanto ao ato de ler. Mudanças de ângulos, de foco, lugares; inversões, desvios. Encontramos na figura topológica estudada por Jacques Lacan denominada banda de Moebius uma referência a esse movimento, pois aborda os giros e movimentos discursivos, as alternâncias enunciativas, que de certa forma explicam os deslocamentos realizados pelo professor-Leitor-viajante.

2.1 A BANDA DE MOEBIUS: TORÇÕES NA LEITURA

Figura 2 - *O dentro é o fora*, 1963, Lygia Clark



Fonte: Revista Cliche²⁹.

Aí estamos, não saímos do mesmo lugar. Quando você pensa que está no caminho certo, logo se vê bloqueado por uma interrupção ou reviravolta: nas leituras, na caça ao livro perdido, na identificação dos gostos de Ludmilla (CALVINO, 1999, p. 96).

Nessa passagem, o Leitor do viajante estava em meio à procura do livro interrompido e só ocorriam desencontros; outros romances eram achados, mas nunca o original. Caminhos percorridos, voltas realizadas, e a sensação de transitar por lugares incomuns, espaços descontínuos, invertidos, fazendo parte de outro plano. Experiências também vividas pelo docente no trabalho com seu aluno. A desarmonia, a interrupção, o desejo de lançar-se por trajetos compondo outro lugar. Um caminho não linear, que precisa ser trilhado; um percurso inicialmente desnorteador, como podemos perceber nas palavras da professora L. Acompanhamos a sua travessia e seus tempos:

Começando na escola e, além disso, tendo um aluno de inclusão! Eu nunca trabalhei com inclusão, não tenho nem ideia de como fazer, nem de como devo agir. Vou precisar orientação, que trabalho fazer, algum material para ler sobre o problema dele... (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. L., 5 de março de 2010).

²⁹REVISTA CLICHE. Disponível em <<http://www.revistacliche.com.br/2013/05/tudo-depnde-do-referencial-lygia-clark/>> Acesso em 5 de maio de 2014.

Não entendo o que ele fala; quando converso com ele, dificilmente responde, não tenho conseguido me aproximar em função do trabalho com os demais alunos. Estou preocupada por que ele acaba apenas estando de corpo presente nas minhas aulas! Por se tratar do inglês, seria válido ele estar em aula? Talvez estando nos demais momentos, poderia aproveitar mais. Não consigo perceber um trabalho com casos como este nas aulas de língua inglesa! Ainda nem descobri o que ele sabe! Também não entendo o que diz. Nas minhas aulas ele levanta do lugar o tempo todo, fica falando alto, gritando, fazendo bagunça. Peço para ele parar e não adianta (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. L., 2 de abr. de 2010).

Diante da surpresa em receber o aluno destoante do habitual, o encontro com o não saber, a expectativa de recorrer às teorias e técnicas classificatórias mostram-se como uma saída para o impasse. Uma série de “nãos” compõem a cena neste momento: “*não entendo*”, “*não responde*”, “*não precisaria estar na minha aula*”, “*não adiante pedir as coisas para ele*”. No primeiro tempo de leitura, a idealização enfatiza a incapacidade.

Agora ele já está conversando comigo. Não entendo muita coisa do que fala, mas estou fazendo tentativas de aproximação... L está aceitando atividades com imagens, desenhos, envolvendo vocabulário. Está conseguindo realizar e parece gostar! (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. L., 9 de maio de 2010).

O enfrentamento do *estranho* permite vislumbrar caminhos possíveis. Tentativas de aproximação indireta para construir um trabalho em que participam da cena professor e aluno. O vazio permanece, mas pode ser contornado, por uma leitura indireta, desviada de lugar. Segundo tempo de leitura.

Vou procurar trabalhar vocabulário com imagens, aproveitando os temas que irei abordando com o restante da turma. A minha preocupação agora é como envolvê-los nas atividades em grande grupo, quando estou trabalhando oralmente (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. L., 30 de maio de 2010).

Tentei envolvê-lo na atividade oral em grande grupo que ocorre toda semana. É uma atividade de soletração em inglês, um jogo em que os alunos sorteavam uma palavra e soletravam. Quem acertava ganhava ponto. Propus que L realizasse a atividade em português, participando junto com os demais num dos grupos. Ele participou intensamente! Inclusive buscando pronunciar as letras claramente quando não entendíamos. A partir desse dia perguntava em todas as aulas se teria atividade novamente (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. L., 18 de maio de 2011).

A turma estava realizando desafios envolvendo vocabulário, em inglês. Uma determinada dupla demonstrava dificuldade para elaborar uma questão envolvendo a função dos olhos. Eu tentava auxiliá-los, mas não estavam conseguindo. Eram alunos com algumas dificuldades no inglês. Nesse momento, L estava passando ao lado da dupla e perguntei a ele para quê serviam os olhos. Para minha surpresa, diz: Para usar óculos, ora! A resposta dele teve relação com a proposta, mesmo que

de forma mais simplificada. Enquanto os outros alunos da dupla não faziam tentativas, ele logo respondeu do seu jeito. Foi um momento onde ajudou os colegas, saindo da posição daquele que necessita de ajuda sempre, como ocorre normalmente. Além de ter causado surpresa aos colegas também (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. L., 2 de agosto de 2011).

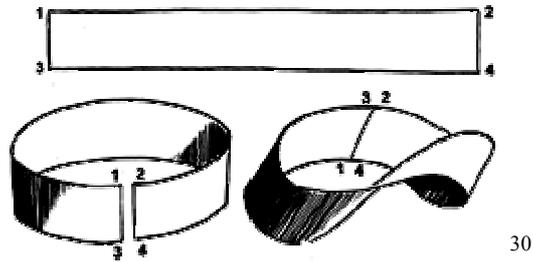
Trabalhos tornam-se possíveis, perspectivas de atividades são vislumbradas pelo reconhecimento da parcialidade presentificada nesse aluno. Invenções arriscadas produzem surpresas pelos efeitos provocados. Um saber é construído na singularidade do trabalho com o aluno, deslocado da intenção de normatização. A falta inscreve-se; e, mesmo permanecendo no centro da cena, permite a sequência das práticas durante o percurso. Terceiro tempo de leitura, a leitura descontínua.

O grupo na escola foi um espaço em que voltas, recuos, desvios foram percorridos na tentativa de construir o caminho a ser trilhado. Acompanhar o professor nesse processo implicou percebê-lo transitando por distintas posições de leitura frente ao (des)encontro com o aluno. A imobilidade gerada pela adversidade direciona à leitura cientificista; o enfrentamento do *estranho* possibilita a invenção de práticas pedagógicas. Aos poucos, em tempos, um novo jeito de ler se constrói. Não sem quedas, vazios necessitando que outras pontes sejam erguidas e novos percursos, descontínuos, sejam seguidos. Que trajeto realizado seria esse que subverte o caminho tido como habitual e as formas tradicionais de ler?

Encontramos na topologia, um ramo da matemática que estuda os espaços, suas propriedades e estrutura, uma aproximação com esse particular movimento de idas e vindas, subversões e inversões. Jacques Lacan propôs teorizações acerca do inconsciente e seu funcionamento a partir da topologia. Consideramos nesse estudo uma de suas figuras, descoberta por Augusto Moebius, inscrita como banda/fita, que leva o nome de seu criador. Esta figura, escolhida por Lacan para abordar a estrutura que sustenta o sujeito dando-lhe suporte, está relacionada ao funcionamento do inconsciente. Estudaremos suas características e proposições buscando relacioná-la à (des)leitura a ser realizada pelo professor, os tempos e deslocamentos vivenciados na busca de constituir um trabalho junto ao *aluno da inclusão*.

Iniciamos pela sua descrição. Para construção desse objeto físico, é necessária uma fita de papel retangular. Em seguida, unem-se as duas pontas da tira, realizando um movimento de torção (180 graus), uma meia volta sobre ela mesma, antes de colar as extremidades. Com isso, passamos a contar com uma superfície que apresenta alguns paradoxos, opondo-se à experiência que temos costumeiramente com os objetos, subvertendo o espaço comum de representação (FIGURA 3).

Figura 3 – Construção da fita de Moebius



Fonte: Múltiplos de arte³¹.

Com a subversão do espaço de duas faces, do “cara e coroa”, o direito e o avesso ficam contidos um no outro, alternando-se. Encontramos uma das diversas apresentações da banda de Moebius em uma obra de Escher (FIGURA 4), em que aparecem formigas transitando pela superfície da banda. Se considerarmos o percurso realizado, estes insetos se encontrariam também no seu avesso, sem perceberem o inusitado da situação. Num primeiro ângulo de visão parece tratar-se de dois lados distintos, como estamos acostumados a perceber ao visualizarmos brevemente a figura. Ou seja, após uma primeira volta na banda de forma contínua, a formiga vai chegar ao avesso de seu ponto de partida, e somente após realizar uma volta completa sobre toda a superfície, uma segunda volta, é que retornará ao seu ponto inicial de origem, permitindo a percepção da alternância de lugares ao longo do percurso.

Figura 4 - Fita de Moebius–Escher (1963)



Fonte: Recognitionandsucces (1955 – 1972).

³⁰MÚLTIPLO DE ARTE. HOMENAGEM A LYGIA CLARK. Disponível em <<http://multiplosdearte.com/2012/03/08/homenagem-a-lygia-clark/>> Acesso em 30 de maio de 2014.

³¹MC ESCHER. Disponível em <<http://www.mcescher.com/>> Acesso em: 20. jun., 2014.

Dessa forma, apenas o tempo possibilita diferenciar o dentro e o fora separados pelo movimento necessário para percorrer o trajeto da faixa. Se não contássemos com esse critério, apenas uma borda seria percebida por quem a percorre. “A dicotomia entre as noções de avesso e direito não comparece senão ao preço da intervenção de uma nova dimensão como a do tempo. O tempo, como um contínuo, é que faz a diferença entre as duas faces” (GRANON-LAFONT, 1990, p. 26). Eis um de seus paradoxos. O tempo constituindo a diferença entre as bordas, tendo em vista que a banda contém apenas uma face. O caminho da curvatura delimita uma diferença, possibilitando deslocamentos de posições.

Comparada com uma figura euclidiana, com dupla face, a banda de Moebius exclui a diferença entre interior e exterior. No percurso realizado pela formiga na fita, esta não se encontra nem dentro nem fora, isto é, ocupa simultaneamente esses dois lugares sem cristalizar-se em um único lado. Tal estrutura permite a ultrapassagem do duplo, desarticulando-o através da torção. Se tomarmos apenas uma parte dela, curiosamente perceberemos o avesso e o direito; porém, em seu conjunto, essa separação se desfaz.

Além deste, outro paradoxo pode ser percebido. Se fizermos um corte com a tesoura em sentido longitudinal na banda, produzimos outro efeito surpreendente. Tal corte não separa a figura em duas partes destacadas uma da outra. Produz um único pedaço, mais longo, que comporta quatro torções. O novo formato apresenta uma superfície bilaterada com duas margens, semelhante à banda euclidiana, deixando as características peculiares da fita de Moebius em suspenso momentaneamente. O surgimento de uma banda com quatro torções, distinta da moebiana, conduz a mais uma consideração: para criar a banda de Moebius, o número de torções precisa ser ímpar. Ao nos determos no traçado realizado pela tesoura por ocasião do corte, percebemos novamente o surgimento da superfície moebiana. O trajeto percorrido pela tesoura produz um vazio novamente formando uma banda de Moebius. Em outras palavras, a banda surge como efeito do corte (GRANON-LAFONT, 1990).

Este corte realizado em paralelo, sem destruir o objeto, permite importantes considerações quanto a seus efeitos. A partir da psicanálise relaciona-se com a interpretação e o ato analítico, permitindo a emergência do desejo, a abertura de brechas e vazios em meio ao discurso da certeza.

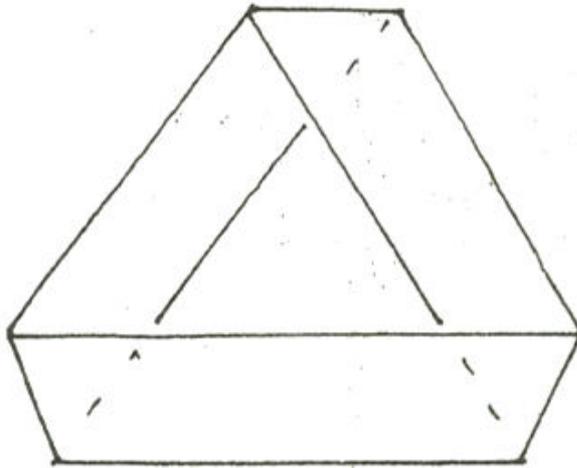
Nesta pesquisa, pensamos que a operação do corte realizada em tal figura é capaz de elucidar o percurso realizado pelo professor-Leitor-*viajante* ao longo da experiência do grupo, transitando do *estranho* ao familiar, de uma prática já conquistada, dominada, até outra ainda obscura; deslocando-se da posição de certeza, até a suspensão, o (des)encontro com o

estranhamento. Um professor-Leitor-*viajante* que transita do conhecimento à invenção de um novo saber.

Tais movimentos e deslocamentos acontecem em tempos, em distintas posições enunciativas na leitura do aluno. Assim como o percurso da banda considerando uma única face só é permitido a partir do fator tempo, a travessia realizada pelo professor-Leitor-*viajante* também ocorre a partir deste critério. A subversão do espaço comum de representação apresentada na figura pode ser relacionada à posição demonstrada na leitura desviada de lugar, na qual ocorrem uma desconstrução e inversão da posição costumeiramente exercida. O corte, a queda das certezas e aceitação da parcialidade, comparece como impulsionador da alternância de posições de leitura. Podemos relacionar a primeira volta realizada no percurso da fita com a primeira posição de leitura, quando o professor parte do estranhamento como *nada* para a leitura cientificista. O (des)encontro caracterizado pelo *estranho* conduzindo o professor a um saber totalizante. Na sequência do percurso, é possível outra perspectiva permitida pela operação do corte. Efeito do atravessamento pelo estranho, segundo tempo, permitindo a leitura deslocada de lugar, terceiro tempo. Rompe-se a dicotomia, o olhar classificatório, subvertendo-se a posição de leitura como efeito do corte.

Tal figura baseia-se simultaneamente em uma e três dimensões. Quando suas propriedades indicam uma borda, uma face apenas, também a terceira comparece na sua estrutura. Outro de seus paradoxos. Percebe-se a ultrapassagem da dimensão dual por ocasião da escrita da figura no papel. Normalmente, os topólogos registram-na de forma planificada, através de linhas retas, em duas dimensões. Dessa maneira, a terceira dimensão espacial, além do comprimento e da largura, é retratada pelo cruzamento da linha sobre ela mesma, como uma dobra. Assim inscreve-se também a profundidade (PEREIRA, 2008). Podemos visualizar esse traço na figura a seguir (FIGURA 5):

Figura 5 – Terceira dimensão desenhada na banda de Moebius



Fonte: Granon-Lafont, 1990.

O caráter de subversão do espaço cotidiano que a superfície moebiana opera envolve algo da ordem do real, evento que permanece sem sentido, em seus múltiplos paradoxos (GRANON-LAFONT, 1990). Lacan considera o desenho da banda de Moebius como uma escrita que encerra um real, escrevendo um matema. “Um desenho é um matema no sentido em que ele se transmite tal qual como é, para além dos diferentes efeitos de sentido que ele possa produzir” (IDEM, 1990, p. 33). Encontramos um vazio, um resto sem sentido revelado na figura da fita, algo que escapa à compreensão tendo em vista a subversão proposta. O desenho da banda encerra a demonstração do irrepresentável, “a abstração nodulada de um real” (p. 41). Nas palavras de Pereira (2008):

É comum pensarmos em sua construção como um ‘passe de mágica’ operado pela torção. Mas é importante perceber a relação desta torção com o corte, com isso que ‘não fecha’ e que é da ordem de um real em cima do qual se sustenta sua superfície (e todas as relações simbólicas e imaginárias) (p. 93).

Remetendo-nos à trajetória realizada no grupo, podemos compreender o deslocamento do *eu ideal* ao *ideal do eu*, o atravessamento do estranho, da idealização à sublimação operado na travessia pelo segundo e terceiro tempos de leitura. Nesse percurso, é de fundamental importância o efeito de corte, queda da palavra absoluta apresentada pelo cientificismo, como consequência de um trabalho construído em companhia. Não se trata de uma mudança

operada num passe de mágica: é necessário um movimento, tempo para que tal alternância ocorra.

Depois desse percorrido, abordando algumas considerações sobre a banda de Moebius, interrogamo-nos acerca de sua importância na topologia lacaniana. Os efeitos paradoxais referidos com relação ao espaço nela retratado permitem uma consideração muito direta à noção de estrutura. Lacan utiliza a topologia por envolver o cortar, atar, dobrar, fundamentando a prática com o inconsciente estruturado como uma linguagem (PEREIRA, 2008). A topologia corresponde a uma estrutura que retroage a partir da inscrição na linguagem. Relaciona-se, assim, a proposição da fita encadeada ao inconsciente, alternando-se ao consciente. Ou seja, as formações inconscientes produzem-se no consciente, separadas por tempos que proporcionam suas manifestações.

Da mesma forma como as formações do inconsciente intercalam-se com o discurso consciente como linhas que se movimentam interligadas, assim alternam-se também os tempos e as posições na leitura do aluno. O trajeto da banda permite situar o funcionamento do sujeito na linguagem e a leitura como travessia, sem cristalizar-se em um ângulo único ou em uma dicotomia. Lugares e posições relacionados ao tempo percorrido, manifestando-se de forma intercalada. Ora o consciente predomina, ora o inconsciente manifesta-se como efeito do corte, da queda da posição de certeza e do espaço da fita euclidiana. De forma semelhante, em um tempo, a leitura cientificista ocupando a cena escolar; em outro, como efeito do vazio no encontro com o *aluno da inclusão* e enfrentamento do estranhamento, a leitura desconstruída.

Quando o Leitor encontra a casa de Ludmilla e vai explorando-a na busca de conhecer um pouco mais sobre a Leitora, reflete sobre o que se passa com a personagem:

Isso pode ser um traço importante a ser acrescentado ao seu retrato: seu espírito tem paredes internas que permitem separar tempos diversos para pausas ou retomadas, concentrar-se alternadamente em canais paralelos. Será que basta isso para que se diga que você gostaria de viver outras vidas simultaneamente? Ou que de fato as vive? (CALVINO, 1999, p. 150-151).

Tais comentários sobre a Leitora fundamentados nas percepções do Leitor remetem a diferentes tempos alternando-se paralelamente, demonstrados por “vidas” supostamente experimentadas por Ludmilla. Tempos distintos convivem, deslocando o sujeito em distintas direções.

Retornando à figura da banda para analisar as posições de leitura, percebemos a torção proposta pela figura, subvertendo a dimensão da duplicidade. Assim se articulam lugares distintos, alternando-se na passagem do tempo. Uma e outra posição de leitura são encenadas, ora uma evidenciando-se, ora outra. Tal movimento não é habitual quando se trata do professor diante do *aluno da inclusão*; nesse caso, são necessários intervenções e dispositivos de formação que os favoreçam, possibilitando ao professor-Leitor-*viajante* o deslocamento de posições, inversões de leituras. É possível perceber comumente a cristalização do educador num único ângulo, ou sua identificação com posições dicotômicas, duplas que se alternam entre o estranhamento imobilizante e a leitura técnica, entre o “*não consigo trabalhar com ele*” e o “*só se fizer um curso específico*”. Esta cristalização coincide com o sentido da leitura tido como habitual, a busca de deciframento. O terceiro ângulo/tempo no ato de ler demonstrado no corte realizado na banda de Moebius permanece ausente. Tempo decorrente de certo “descontrole” na leitura, o qual aponta para uma *desleitura*³². Contém algo da ordem de um vazio que se mantém incompreendido, permitindo e impulsionando o movimento de leitura.

Podemos relacionar as leituras e narrativas realizadas pelos professores-Leitores-*viajantes* no grupo com os tempos retratados no deslocamento ao longo da fita moebiana. Inicialmente, tomam lugar num espaço euclidiano, em que a duplicidade aparece demarcada: o aluno como *estranho*, causa horror e afastamento, e de outro lado a busca da leitura a partir de um saber técnico trazendo respostas à ruptura inicial. Só num terceiro tempo efeito do corte, da queda da posição de certeza decorrente de intervenções relançando a aposta de leitura numa outra direção, poderão acontecer os deslocamentos do professor-Leitor-*viajante* alternando posições, transpondo a dicotomia. A leitura delimitada por bordas distintas costuma ser a posição original; é importante, pois, um espaço de formação capaz de retirar o professor dessa cristalização em um ou dois ângulos de leitura. O espaço do grupo constitui-se como aposta possibilitadora desse movimento: impulsiona o professor a realizar leituras para além do dentro e fora, avesso e direito, afasta-o das posições binárias do espaço euclidiano. Transitando pelo espaço moebiano, o professor-Leitor-*viajante* realiza seu percurso de trabalho com o aluno contornando o vazio de sentido que se mantém em sua trajetória, submetendo-se à queda das certezas.

Da posição inicial de impossibilidade de ler, da ausência de sentido, do *estranho* paralisante até a constituição de um percurso singular com o aluno. As passagens a seguir de

³² Trataremos desta proposição a seguir.

certa forma dizem respeito a esses tempos, espaços, na construção enunciativa da professora B.

Eu acho que o lugar dele não é nessa turma. É um quarto ano, tem muitas atividades para realizar com o grupo as quais ele não consegue fazer. Ainda precisa do lúdico, de atividades muito diferenciadas, de brincadeiras. Como conciliar isso? (DIÁRIO DE VIAGEM, 27 de fevereiro de 2011).

Ele grita, me diz palavrões, xinga, parece que não gosta de estar na sala de aula. Faz coisas que afasta os outros dele: bota o dedo no nariz e depois na boca... Não sei como vou me aproximar... Falo com ele e parece que não ouve, é como se eu não tivesse falado nada (DIÁRIO DE VIAGEM, 10 de março de 2011).

Nunca trabalhei com alunos como ele! Não sei como fazer. Ainda mais num quarto ano. Tem muito conteúdo para trabalhar com a turma, são atividades muito além do que ele consegue fazer... Eu falo e ele parece não dar a mínima importância, levanta do lugar a hora que quer, fala alto no meio da aula... Peço para parar e não adianta (DIÁRIO DE VIAGEM, 15 de março de 2011).

Tento me aproximar para propor alguma tarefa e ele não aceita. Me preocupa ele não estar realizando nenhuma atividade, como se estivesse na aula só de corpo presente. Isso me faz sentir mal, incapaz e frustrada com meu trabalho. Está difícil... (DIÁRIO DE VIAGEM, 10 de abr. de 2011)

O (des)encontro com o estranho parece impossibilitar qualquer contato e aposta no aluno, restando o distanciamento. A impotência assume lugar colocando a professora na condição de incapaz para realizar o trabalho. Identificada com a idealização, não percebe caminhos para dar sequência à trajetória escolar com o aluno, inibindo-se em seu fazer. Permanece cristalizada no primeiro tempo de leitura.

Como não estava aceitando atividades diferenciadas, estou tentando adaptar as tarefas da turma a ele. Dou as mesmas folhas e faço uma orientação específica, como escrever seu nome, representar por desenho, circular, marcar palavras conhecidas, etc. Nem sempre ele faz, mas não está cruzando os braços e baixando a cabeça pelo menos... (DIÁRIO DE VIAGEM, 5 de maio de 2011)

O segundo tempo se inaugura ao aceitar buscar outros caminhos diferentes dos costumeiros em sua prática, adaptando algumas atividades e propostas a serem realizadas com o aluno. Enfrenta o desencontro, a divergência; deixa-se levar pela experiência, aceita ficar à deriva, perder-se por instantes.

Quando realizo jogos matemáticos com a turma ele sempre quer participar, encontra uma maneira própria de se inserir, mesmo não dominando o valor das quantidades trabalhadas. Parece gostar dessas atividades! (DIÁRIO DE VIAGEM, 10 de jun. de 2011).

Não estou aceitando gritos e correria na sala. Quando tenta fazer isso, falo firme com ele que ali não é lugar de gritar, que ele pode falar para dizer o que quer. Combinei que não pode sair da sala sem avisar aonde vai. Não vou mais ficar indo atrás dele. Pode sair, mas precisa retornar depois de fazer o que precisa (DIÁRIO DE VIAGEM, 2 de julho de 2011).

Nas atividades orais tem levantado o braço para participar. Quando chega sua vez, diz que esqueceu. Estou tentando ajudá-lo a participar nesses momentos, converso com ele buscando possibilidades, retomando o assunto comentado. Digo que pode participar quando lembrar (DIÁRIO DE VIAGEM, 6 de setembro de 2011).

Agora que já consegue realizar algumas atividades, está mais calmo, conversando e falando mais, gostaria de auxiliá-lo a se alfabetizar. Ele reconhece as letras, algumas palavras, identifica outras, consegue contar até 10. Acho que agora é isso que está faltando... (DIÁRIO DE VIAGEM, 3 de novembro de 2011).

O terceiro tempo se coloca quando reconhece a resposta do aluno desviada do esperado. A presença do vazio se presentifica na cena escolar, mas não mais a imobiliza: é contornado, percorrido transversalmente. A artesanaria do trabalho é bordada, tecida fio por fio, mantendo os espaços abertos por entre as tramas. O traçado vai avançando, sendo enriquecido, adquirindo novos sentidos, porém parciais, abertos, sem uma finalização definida.

Podemos relacionar o corte demonstrado na banda de Moebius com a abertura por parte do professor-Leitor-viajante em deslocar-se de posição, transitando por caminhos diversos, permitindo-se a alternância de lugares, encontrando outros ângulos para ler o aluno. Tal referência pode ser considerada uma torção por não ser o caminho comumente percorrido na escola ao encontrar o *aluno da inclusão*. O percurso a ser realizado, caso considerássemos uma linha reta de trabalho educativo, conduziria o docente do estranhamento inicial às técnicas pedagógicas decorrentes de quadros diagnósticos definidos.

Nesse sentido, apostamos na possibilidade de produzirmos uma torção durante os processos de formação de professores, intervindo em uma superfície discursiva que ultrapasse a lógica binária. O corte e a dobra da banda como uma terceira dimensão, lugar o qual o professor necessita exercitar ao realizar a leitura do aluno, aproximando-se da posição ocupada por Ludmilla no romance de Calvino. Deste terceiro lugar – para além do fora e dentro, do estranhamento e da leitura científicista –, acreditamos ser possível a realização de uma prática em que está em jogo a posição do professor identificado com a Leitora do texto

de Calvino. Tal posição, por sua vez, é capaz de produzir giros discursivos importantes, digamos, constitutivos, para alunos que habitam um lugar muito frágil no contexto escolar.

Esse terceiro lugar aponta para a posição em relação à fita que considera o todo do percurso, sem segmentá-lo. Conta com o movimento ao longo do trajeto, não apenas uma parcela deste, o qual permite a subversão do espaço euclidiano e o deslocamento de posição de leitura. Considera o corte operado pela tesoura, produzindo o rompimento da linearidade e proporcionando a criação da banda. Baseia-se no critério tempo como operador de leitura do percurso, favorecendo a percepção que ultrapassa o duplo. O professor-Leitor-viajante atravessa as posições iniciais identificadas ao Leitor e a Lotaria, buscando uma leitura como a realizada por Ludmilla. Ultrapassa o primeiro e o segundo tempos, identificados com o *nada* e o *eu ideal*. Desloca-se da posição de leitura plena, com sentidos já garantidos, considerando os intervalos de significação, os cortes e as aberturas que apontam ao desconhecido, ao trabalho ainda por ser construído e escrito. Um lugar de leitura que considere o não simbolizável, o real que se mantém indecifrável, aproximando-se do *ideal do eu*.

É importante realizar essa trajetória sem economizar quedas, contando com um espaço como o do grupo, que permite a construção de pontes e rotas alternativas. Esta proposta favorece o posicionamento em outro ângulo de leitura, percebidas nas narrativas da professora S:

Estávamos na sala de aula e de repente ele começou a falar sozinho, como se estivesse falando, xingando alguém e sendo xingado. Em seguida começou a se bater e a chorar, estava muito nervoso, agitado, estranho. É a primeira vez que isso acontece. Não sabia o que fazer! (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. S., 7 de abr. de 2006).

Tenho tentado sugerir a brincadeira com carrinhos, aproveitando os que manipula e cantarola. Às vezes aceita, até brinca por um curto tempo, de garagem, estacionamento, pontes. Convidei para fazermos e montarmos esses cenários. Inicialmente até aceitou, mas logo continuou com o movimento repetitivo com os carros (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. S., 2 de maio de 2006).

O *estranho* irrompeu na cena escolar. Faltaram palavras para nomear o destoante presentificando-se. O chão desmoronou, as fendas se abriram num cenário que parecia contínuo. O saber tornou-se ausente, as tentativas de intervenção fracassaram. A anormalidade destoou.

Comecei a ensiná-lo a como se portar na hora do lanche. Eu não aguentava aquilo. Insisti que aquele não era jeito de lanchar, que precisava mudar para continuar lanchando junto com os colegas. Percebi que isso ele podia fazer, que não se tratava de não conseguir, de não poder (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. S, 20 de maio de 2006).

Esses dias estava observando os colegas contarem os pontos num jogo e percebi que estava contando até 5. Não sei se compreende a representação dessa quantidade, mas mesmo assim já é um avanço! (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. S., 4 de jun. de 2006).

A aproximação, o enfrentamento do disruptivo ocorrendo, permitindo uma aposta nesse aluno. A professora investe na realização de um trabalho, assume riscos, experimenta vertigens, aceitando o desafio. Segundo tempo de leitura.

Encontrei uma estratégia para quando está muito agitado, gritando. Digo para ir até o banheiro lavar o rosto, respirar fundo e retornar quando estiver mais calmo. No início ficava com medo e ia atrás dele para ver, ficava olhando de longe. Notei que ele ia e voltava. Agora tem retornado um pouco mais calmo (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. S., 3 de julho de 2006).

L. está me ajudando a entregar materiais aos colegas, parece gostar muito disso! Tem mostrado interesse em participar de jogos em sala de aula com os colegas, quando eles estão em pequenos grupos. Eu vinha convidando-o várias vezes para isso. Combinei com os colegas que o ajudassem a participar. Esses têm sido momentos que mais se envolve, mesmo não sendo todo o tempo (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. S., 10 de agosto de 2006).

Uma leitura em outra perspectiva vai se delineando, contornando o vazio revelado pelo aluno. Pontes são construídas na realização da travessia. A aceitação da incompletude, leitura identificada ao *ideal de eu*, um terceiro tempo permitindo a invenção de práticas singulares.

Nos encontros com os professores, percebemos o quanto tal deslocamento é decorrente da realização de um trabalho. Apontamos, com isso, a importância de a posição ocupada por aquele que ensina conservar espaço para a ignorância, para o não saber, e permitir vazios de sentido que impulsionem a investigação. Tempo relacionado à sublimação, posição de saber com furos e lacunas que possibilitam a criação. O estranhamento é condição para a construção do trabalho; não podendo ser apagado, implica seu enfrentamento que permite a travessia. Aproxima-se do *ideal do eu* relacionando-se à alteridade, àquilo que se impõe alheio ao controle, marcando as relações e organizando-as.

3 OLHA PARA BAIXO ONDE O TEXTO SE ADENSA: (DES)LEITURAS

No contexto escolar, as leituras ocorrem por parte dos protagonistas, professores e alunos. Estas ultrapassam o tema abordado pela tarefa de ensinar, sobrepõem-na, ofuscam-na, ou favorecem-na. Em muitos momentos, seus espaços vazios tornam-se insuportáveis, pois seria preferível que o sentido pleno estivesse dado, garantido; que tudo já estivesse dito, sem nada em aberto necessitando ser pensado. O vazio de sentido exige assumir o risco, a realização de escolhas singulares, o reposicionamento dentro da cena. Não permite apenas seguir um roteiro já escrito, restando apenas sua aplicação. O enredo precisa ser interpretado a partir do que ainda não foi escrito, captando uma voz ainda por ser enunciada.

Qual texto é possível ler num livro? De acordo com a leitura de Calvino, o ato de ler não será mais o mesmo. O texto não está lá como talvez gostássemos de recebê-lo: claro, acabado, com um sentido capaz de nos tranquilizar e dar respostas. Está por ser composto com base na leitura produzida em cada Leitor. O Texto com maiúscula é singular, único; só poderá ser tecido um a um. Ao mesmo tempo, nunca será “O Texto”, considerando a impossibilidade de apreensão da totalidade. O Texto pleno está para sempre perdido; apenas será parcial, com falhas, aberturas para ser preenchido e construído. Remete à falta, à castração³³; mas justamente por isso permite inventar sentidos, criar narrativas ainda não escritas, compor personagens a partir de histórias criadas. Em relação ao professor, a possibilidade de realizar leituras parciais, singulares, seguindo por caminhos sinuosos, mostra-se como posição potente na forma de ler o *aluno da inclusão*.

Estou preocupada com o trabalho com o A., até assustada! Ele é muito diferente dos outros! No início do ano até que nem tanto, mas depois os trabalhos tornam-se mais elaborados com o restante da turma... (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. D., 2 de março de 2010).

Por enquanto, ele às vezes me olha quando está distante, não se aproxima muito. Se chego perto dele, se afasta. Nem sempre me aproximo, estou dando um tempo para ir conhecendo (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. D., 29 de março de 2010).

Ele espera que a gente faça tudo para ele: pegue o lanche, arrume o guardanapo, abra o pote ... Tira os tênis e espera que a gente coloque. Em momentos muito curtos, vem até a rodinha e presta atenção ao que estamos fazendo, mas logo sai. Percebo que as músicas chamam sua atenção (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. D., 20 de maio de 2010).

³³ Castração é um conceito psicanalítico que se refere, a partir de Lacan, a operação simbólica que determina a renúncia ao objeto de desejo, ou seja, operação que faz limite ao gozo permitindo a estruturação do sujeito na condição desejante (CHEMAMA, 1995).

Um trabalho realizado tendo como ponto de partida ausências, lacunas e brechas percebidas. Inicialmente o estranhamento provocando surpresa, susto. O encontro com algo desviante produz desnorteamento. Aproximações são realizadas aos poucos, cautelosamente pelas bordas, por uma leitura desviada, indireta, oblíqua. As descobertas feitas baseiam-se em traços, gestos lidos e ressignificados.

Ler, para Calvino, implica enfrentar a ignorância, o contrassenso, o vazio. É perceber que temos acesso apenas a um saber parcial. A Psicanálise ensina ser essa a condição do sujeito, lançando-o na busca de sentidos. A incompletude permite o privilégio de estabelecer uma relação única com o livro, criar o próprio texto, sem resignar-nos a uma leitura definitiva.

Para Calvino (1999), o encontro com a dúvida não é um empecilho à leitura. Encorajamos ao distanciamento do texto explícito para “ler nas entrelinhas” o próprio “sentido evasivo” do que nos espera.

[...] eu tento ler na sucessão das coisas que diariamente se apresentam a mim os propósitos do mundo para com minha pessoa, e sigo tateando, pois sei que não pode existir nenhum vocabulário que traduza em palavras o peso das obscuras alusões que pairam sobre as coisas. Gostaria que essa aura de pressentimentos e dúvidas significasse para o leitor destes escritos não um obstáculo acidental para a compreensão do que escrevo [...], o importante será que se transmita o esforço que faço para ler nas entrelinhas das coisas o sentido evasivo do que me espera (IDEM, 2009, p. 67).

Eis o percurso a ser realizado pelo seu Leitor que propomos relacionar ao professor. Ler para dar existência. Leituras como ampliações do olhar em diálogo com o Leitor, relacionadas com seu repertório e sua história. Para referendar essa abordagem, acompanhamos como eixo para reflexão as ideias de Roland Barthes acerca do tema.

Em *Escrever a leitura* (BARTHES [1970]2012), propõe uma teoria em que a leitura se apresenta como aquela que acontece com interrupções por afluxo de ideias, excitações, associações. Barthes considera-a como aquela que demonstra certo desrespeito em relação ao texto escrito, e ao mesmo tempo como apaixonada, retornando ao texto, nutrindo-se de sua fonte. Menciona que um texto vai sendo escrito na cabeça quando a levantamos, ao que chama de *texto-leitura*. Problematisa a posição do leitor como aquele que usufrui simplesmente de uma obra atribuindo um sentido único, verdadeiro, buscando uma decifração. Critica a leitura como uma decodificação do texto.

O autor diferencia as regras da composição da lógica da leitura. O modelo dedutivo, racional, que conduz o leitor a um determinado significado, é atribuído à lógica da

composição. Contrapondo-se a essa visão reducionista, considera a leitura (do texto escrito na mente) como a que dispersa e dissemina. O convite ao prosseguimento disputa lugar com a “força explosiva do texto, sua energia digressiva”. As leis da razão mesclam-se com as do símbolo, relacionando-se a uma lógica associativa, e não dedutiva: “associa ao texto material (a cada uma de suas frases) *outras* ideias, *outras* imagens, *outras* significações”(BARTHES [1970]2012, p. 28, grifos do autor). Segundo Barthes, não existe apenas o texto; há um suplemento de sentido que a gramática e o dicionário não dão conta de explicar.

O autor desenvolve a análise de que a leitura deriva de “formas transindividuais”. Não se trata de associações aleatórias, e sim inseridas em certos códigos. A leitura “subjetiva” segue certas regras, as quais provêm da “lógica milenar da narrativa”, ou seja, do simbólico constitutivo do sujeito, da cultura que antecede e atravessa autor e leitor. Com isso, Barthes anuncia que ler o texto de forma aberta não é o mesmo que interpretá-lo de forma livre, e sim “[...] levar a reconhecer que não há verdade objetiva ou subjetiva da leitura, mas verdade lúdica [...]”(BARTHES [1970]2012, p. 29): ler não se trata, pois, de distração, mas sim de um trabalho. Propõe que a leitura faz o “corpo trabalhar [...] ao apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam e que formam como que a profundidade achamalotada das frases” (IDEM, 2012, loc. cit.). Esse corpo mencionado é considerado mais do que a memória e a consciência. Em diálogo com a Psicanálise, é atravessado pelo simbólico. Durante a leitura, imprime-se determinado tom a narrativa tornando-a viva, reinventando-a, como efeito da relação entre o traçado do texto e sua liberdade.

No início do texto *Da leitura* (IDIBIDEM), o autor interroga sobre o que é, como e porque ler, apontando para uma leitura particular, singular. Comenta o fato de não haver uma doutrina da leitura. Considerada como um “transbordamento”, “[...] Não sei se a leitura não é, constitutivamente, um campo plural de práticas dispersas, de efeitos irreduzíveis, e se, conseqüentemente, a leitura da leitura, a Metaleitura, não é nada mais do que um estilhaçar de ideias, de temores, de desejos, de gozos, de opressões [...] (IDIBIDEM, p. 31)”.

Na busca de contornar as bordas de tal conceito, segue apontando alguns traços que o acompanham. Inicia por identificar sua transitividade, isto é, comportar diversos e variados objetos diretos, tais como ler textos, imagens, rostos, gestos, cenas, assim definidos apenas pela intenção singular de leitura.

Outro aspecto considerado é a impossibilidade de determinar níveis de leitura, implicando o que o autor chama de *im-pertinência*. Aponta para uma dispersão que a perpassa na tentativa de captar sentidos, remetendo ao significado do dicionário e também ao conotado,

aquele que permite a multiplicidade. Ao referir seus diversos sentidos, sinaliza sua abertura para além do legível:

[...] Tanto posso recuar ao infinito os limites do legível, decidir que *tudo* finalmente é legível (por mais ilegível que possa parecer), quanto posso, inversamente, decidir que no fundo de todo texto, por mais legível que ele tenha sido concebido, há, permanece algo de ilegível. O *saber-ler* pode ser delimitado, verificado no seu estágio inaugural, mas bem depressa se torna sem fundos, sem regras, sem graus e sem termo (BARTHES [1970]2012, p. 33).

Relaciona tal “impertinência” à análise dos níveis ao Desejo com maiúscula, tal qual proposto pela Psicanálise, ou seja, a leitura sendo “penetrada de Desejo”. Esta opera também no lugar onde não estamos esperando. Costumeiramente é aguardada do lado da estrutura, a qual a caracteriza, e não num espaço livre. “[...] A leitura não *extravasa* da estrutura; fica-lhe submissa; precisa dela, respeita-a; mas perverte-a” (BARTHES [1970]2012, p. 33), como um gesto corporal que simultaneamente apresenta e subverte sua ordem.

Ainda acompanhando Barthes (IBIDEM), questionamos sobre a incidência de Desejo na leitura, definido como aquele que “não pode nomear-se, nem mesmo (ao contrário da Demanda) dizer-se” (p. 36). Aponta haver um “erotismo na leitura”, o desejo se manifesta juntamente com seu objeto.

A leitura apontada pelo autor lembra em muitos aspectos a personagem Ludmilla do romance de Calvino. Sua posição é aberta diante do texto, realiza um percurso singular respeitando e subvertendo a estrutura, deixando-se levar por diferentes trajetos existentes entre os contornos das palavras escritas. Esta personagem aponta um caminho a ser atingido pelo professor-Leitor-*viajante* em sua travessia de leitura diante do *aluno da inclusão*.

Ao abordar a não leitura demonstrada por alguns sujeitos, Barthes interroga-se acerca do não desejo contido em seu interior. Aponta que o ato de ler é tomado como um “dever”, determinado por uma lei, da qual é necessário se libertar. É a recusa a uma leitura obrigatória como possibilidade de transformação. Considera a liberdade da leitura como também o direito de não ler. Nesse aspecto, lembra que o Desejo está relacionado com sua negatividade pulsional. Também menciona a não leitura vinculada ao funcionamento das bibliotecas, ao fato de serem infinitas, estando além ou aquém do que é esperado: a dificuldade de encontrar o livro desejado e o encontro com um substituto. Alerta para a necessidade de se renunciar ao Imaginário encenado nas bibliotecas, ou seja, a expectativa de encontrar o livro tão procurado, sendo o encontro com a profusão de exemplares substitutos a lei, a castração.

No texto de Calvino, a personagem Iriero nos é apresentada como o não leitor, o qual se relaciona com os exemplares como objetos possíveis de comporem cenários. Recusa-se a ler os livros, relacionando-se com estes de outra maneira. Para ele, a paixão pelos exemplares tem outro sentido, a arte, pois pretende construir uma exposição, fotografá-la e editá-la, fazendo uma obra a ser transformada em outro livro. Opta por não ler para desprender-se da rigidez do texto.

Alguns de seus diálogos com o Leitor:

[...] Eu não leio livros! – diz Iriero.

- O que você lê, então?

- Nada. Acostumei-me tão bem a não ler que não leio sequer o que me aparece diante dos olhos por acaso. Não é fácil: ensinam-nos a ler desde criança, e pela vida afora a gente permanece escravo de toda escrita que nos jogam diante dos olhos. Talvez eu também tenha feito certo esforço nos primeiros tempos para aprender a não ler, mas agora isso é natural para mim. O segredo é não evitar olhar as palavras escritas. Pelo contrário: é preciso observá-las intensamente, até que desapareçam. (CALVINO, 1999, p. 55)

[...]

- Estou procurando um livro – diz Iriero.

- Pensei que você não lesse nunca.

- Não é para ler. É pra fazer. Eu faço coisas com os livros. Alguns objetos. E obras: esculturas, quadros, como quiser chamá-los. Já fiz até uma exposição. Fixo os livros com resina, assim eles ficam do jeito que quiserem, fechados ou abertos. Ou então lhes dou formas, os esculpo, abro buracos por dentro. Os livros são ótimo material para ser trabalhado, dá para fazer muitas coisas com eles.

- E Ludmilla? Ela concorda com isso?

- Meus trabalhos lhe agradam. Ela dá conselhos. Os críticos dizem que o que faço é importante. Em breve reunirei todas as minhas obras num livro. Marcaram-me uma entrevista com o senhor Cavedagna. Um livro com fotos de todos os meus livros. Quando esse livro for impresso, eu o usarei para fazer outra obra, muitas obras. Depois será feito outro livro, e assim por diante (CALVINO, 1999, p. 153).

A arte assume o caráter de energia vital para Iriero, não como algo permanente; sua importância reside na circularidade, no que pode ser feito com os livros, na transformação. Investe energia nos exemplares por alguns momentos; depois, adquirem outro significado em contexto distinto, compondo novos cenários. Deixa-se subsumir à inspiração advinda de alguns livros, os quais o impulsionam à criação. A arte criada com eles apresenta-se como suporte material para as obras em que investe energia por um instante.

Nesse sentido, lembramos Piglia (2006) quando refere também ser leitor aquele que lê mal, distorce, desorganiza e descontrola a leitura. Na arte de ler, ter melhor visão não garante uma boa leitura. Aponta para o seu avesso, a leitura fora de lugar, por exemplo, o modo de ler dos sonhos.

Relacionando ao professor-Leitor-*viajante*, esta posição consiste em uma aposta na criação de algo novo a partir da leitura realizada. A não leitura indica o afastamento da rigidez do sentido pleno denotado pelo aluno, para poder compor uma nova história. É a opção por não realizar uma leitura instrumental, técnica. É a criação de outros cenários a partir da não leitura tradicional.

Segundo o autor, não é possível constituir uma “Ciência da leitura”, a menos que se considere uma “Ciência do Inesgotamento, do Deslocamento infinito” (BARTHES, [1975-76] 2012, p. 42). A leitura é uma energia que capta no texto aquilo que não se esgota; é o desmoronamento e o descontrole da estrutura, sua abertura e perda. O campo da leitura é o mesmo da subjetividade.

Quando defendemos que o Leitor lê a trama da história tanto com os elementos do texto escrito pelo autor quanto com a letra de seu inconsciente (NAZAR, 2009), seguimos as pistas da *desleitura*. Barthes ([1977] 2013) e Larrosa (2004) propõem a necessidade de desaprender a ler ou desler. Deixar-se levar pelo imprevisível esquecimento que desestabiliza os saberes, culturas e crenças. Ao direcionarmos o olhar sobre as palavras redigidas, não temos o domínio do que nos espera pela frente. Os autores sublinham a importância do movimento inicial, quando se perde o supostamente já sabido e dominado, para aprender a ler (ou desler):

[...] Todos nós sabemos o que é ler, lemos todos os dias, dedicamo-nos a falar sobre nossas leituras e, até mesmo, sobre as leituras dos outros, fazemos investigações sobre a leitura, damos cursos sobre leitura e, com nossa arrogância pedagógica, queremos que os demais também leiam, e saibam ler... mas talvez não saibamos o que é ler, talvez ler seja outra coisa que o que sabemos, que o que fazemos, que o que queremos... talvez as possibilidades da leitura estão reduzidas por nosso saber ler, nosso poder ler, nosso querer ler... talvez não paramos para pensar... e aqui, parar para pensar, significa simplesmente converter em problema tudo o que já sabemos. Não se trata de converter o desconhecido em conhecido, mas [...] converter em desconhecido, em misterioso, em problemático, em obscuro, isso que cremos saber (LARROSA, 2004, p.314).

O diálogo entre estes autores nos proporciona compreender a ausência de controle presente na posição de leitura identificada com o terceiro tempo. Assim como se é

surpreendido pelos elementos inconscientes diante dos quais não se tem domínio, esta posição de leitura implica quedas, hiatos, elementos que escapam à significação. Permanecem abertos a novos sentidos a serem descobertos. O prazer dessa concepção de leitura relaciona-se com o modo como o sujeito faz “borda à colocação em cena do real do pensamento [...]. A obra ‘olha’ o leitor, toma para si o que há de medusante, de paralisante na cena privada do fantasma de cada um, liberando o objeto causa do fascínio escritura/leitura. O ato de escrever/ler devolve ao sujeito a liberdade de levantar os véus do pudor” (NAZAR, 2009, p. 28).

Ricardo Piglia (2006) aborda o ato de ler relacionado à vida e à obra de importantes personalidades, como Joyce, Borges, Hamlet, Guevara. Seguimos suas pistas na tentativa de definir a importância da *desleitura* no encontro entre professor e aluno como um tempo/movimento potente para a formação de professores que atuam com a inclusão escolar.

Este autor propõe que a leitura oferece outras maneiras de construir sentidos, deixando o mundo que nos envolve em paralelo. Refere que a letra carrega algo de mágico, como se convocasse e anulasse o universo que nos rodeia. A leitura permite dar sentido à experiência, como um espelho desta, definindo-a, dando-lhe forma, transmitindo-a: “[...] O leitor é aquele que está em busca do sentido da experiência perdida” (PIGLIA, 2006, p. 100).

Quando aborda a obra de Joyce, comenta o efeito produzido no leitor, submetendo a leitura a uma prova extrema. Diz que, ao se aproximar do texto, as linhas se ofuscam transformando-se em letras amontoadas, alterando as palavras, transmutando-as. O texto é um rio, uma correnteza múltipla em constante expansão, possibilitando a leitura de restos, fragmentos em que a unidade de sentido torna-se ilusória.

Em Borges, a leitura desmonta a oposição binária ilusão-realidade. Segundo Piglia, o ato de ler é algo real e ilusório ao mesmo tempo, entrecruzando sonho e vigília, vida e morte, construindo um espaço entre imaginário e realidade.

Piglia trata também do ato de ler em situações de perigo. Atribui-lhe a condição de leitura fora de lugar, em circunstâncias de desestabilização, de morte ou ameaça de destruição. Nesse contexto, considera que o ato de ler opõe-se à hostilidade. “Essas cenas de leitura seriam o vestígio de uma prática social. Trata-se de uma pegada – um tanto borrada -, de um uso do sentido que remete às relações entre os livros e a vida, entre as armas e as letras, entre a leitura e a realidade (PIGLIA, 2006, p. 101)”.

Nos rastros desses autores, poderemos de forma mais segura analisar a travessia realizada pelo professor-Leitor-*viajante* por distintas posições de leitura. A desconstrução do conceito proposta por Barthes e Piglia, sua desmontagem, combinando opostos, dando sentido

à experiência foi a posição a ser buscada junto aos professores na experiência do grupo. O *aluno da inclusão* é percebido como um conjunto de letras desarrumadas, transbordantes, deslocando-se ao longo do percurso. Tal movimento mostrou-se potente para pensar acerca do terceiro tempo de leitura conquistado pelo professor-Leitor-*viajante* ao ler seu aluno. O Leitor desmonta, desarruma, realizando uma leitura fora de lugar, ao avesso, diante de situações que ameaçam a sua suposta certeza.

O terceiro tempo de leitura permitiu o deslocamento do *aluno da inclusão*, que passa a ser considerado em outro espaço, semelhante ao proposto pela banda de Moebius. Não mais está em uma posição de dualidade, externa ou interna ao grupo de alunos, alguém de fora tampouco semelhante aos demais. Essa condição dicotômica deu lugar à outra perspectiva, permitindo o trânsito e o deslocamento deste aluno para uma posição que circula. Como consequência da posição de leitura do professor, o aluno não é visto na dualidade, incluído - excluído, e sim como efeito de uma leitura singular, produtora de múltiplos sentidos. A dicotomia quanto à condição deste aluno perde o sentido, dando lugar a um movimento constante. Um processo de “trans-formação” do professor e do aluno, possibilitado pela proposta que não se propôs a “en-formar”.

O *Viajante* é uma obra que nos presenteia com distintas posições em relação ao ato de ler, através da descrição e do estilo de suas personagens, brindando-nos com importantes reflexões sobre essa modalidade de leitura que estamos propondo. Em algumas passagens de seu texto, Calvino descreve poeticamente o processo de leitura referido, tornando-o um percurso acidentado, tortuoso. Mostra-nos a importância de penetrarmos no texto aos poucos, abrindo brechas e talhos, recuando e avançando.

Nesse ar leve e transparente, eu julgo colher em sua figura imóvel os sinais desse movimento invisível que é a leitura, o correr do olhar e da respiração e, mais ainda, o percurso das palavras através de sua pessoa, o fluxo e as interrupções, os impulsos, as hesitações, as pausas, a atenção que se concentra ou se dispersa, os retrocessos, essa trajetória que parece uniforme, mas que é sempre mutante e acidentada (CALVINO, 1999, p. 173).

Suas palavras assinalam pistas do percurso a ser realizado pelo professor-Leitor-*viajante*, a posição de leitura que precisa percorrer ao ler seu aluno para tornar possível seu trabalho em sala de aula: avançar e recuar nas propostas, lançar-se adiante e realizar pausas, concentrar a atenção em determinado aspecto e dispersar-se, realizando uma trajetória de trabalho acidentada e mutante.

Ele estava bem nos últimos tempos. Não estava mais xingando, pedia para ajudar e participar de alguns momentos da aula, tentava fazer as atividades que eu propunha... Não sei o que houve! Agora pede o tempo todo para sair da sala, briga como se estivesse falando sozinho, não está aceitando realizar nenhuma atividade, logo desiste. Parecia que o trabalho estava engrenando, mas agora... não entendo... (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. B., 17 de outubro de 2011).

Também em sua narrativa, Calvino (1999) delimita os contornos da definição de texto, objeto de nossa leitura. Metáforas, núcleos de significados, partículas que giram, mantendo um vazio no centro, sugando e engolindo sentidos que se deslocam. Esse vazio engendra a verdade que pode comportar.

[...] O objeto da leitura é uma matéria puntiforme e pulverizada. Na imensidade da escrita a atenção do leitor distingue segmentos mínimos, aproximação de palavras, metáforas, núcleos sintáticos, transições lógicas, peculiaridades lexicais que se revelam densas de significado extremamente concentrado. São como as partículas elementares que compõem o núcleo da obra, em torno do qual gira todo o restante. Ou, ainda, como o vazio no fundo de um redemoinho que aspira e engole as correntes. É através dessas espirais que, por lampejos a custo perceptíveis, se manifesta a verdade que o livro pode comportar sua substância última. (p. 257-258).

Podemos perceber o *aluno da inclusão*, com base no texto de Calvino, como aquele que contém um vazio moldado através de suas bordas. Lembramos a metáfora do vaso e do oleiro proposto por Lacan, em que o artesão vai dando forma ao produto de sua obra mantendo um espaço em seu interior. Da mesma forma, o professor necessita considerar seu aluno como incompleto, tomando-o como um texto em que o sentido necessita ser construído ao longo dos capítulos da história a ser escrita na escola.

3.1 LEITURA E INTERPRETAÇÃO

Para avançar na leitura é preciso um gesto que atravesse a solidez material do livro e dê a você o acesso à substância incorpórea dele. Penetrando por baixo entre as folhas, a lâmina sobe impetuosa e abre um corte vertical numa fluente sucessão de talhos que investem contra as fibras uma a uma e as ceifam. [...]. A borda das folhas se rompe, revelando o tecido filamentososo; um fiapo sutil – dito “encaracolado” – se destaca, suave como a espuma de uma onda. Abrir uma passagem com o fio da espada na fronteira das páginas sugere segredos encerrados nas palavras: você avança na leitura como quem penetra uma densa floresta (CALVINO, 1999, p. 48).

Nesta passagem do *Viajante*, o autor apresenta o envolvimento do Leitor com o texto, a posição de captura pelas páginas para além da materialidade. Aponta a necessidade de realizar cortes, abrir fendas, buscando encontrar o que está além das palavras escritas. O que o espera pela frente assemelha-se a uma densa floresta, em que os caminhos necessitam ser construídos, explorados, descobertos. Para escolher percursos, necessitará reconhecer e interpretar possíveis brechas a serem abertas por entre a densa mata, as quais favoreçam a criação de trilhas para o prosseguimento do percurso.

Reconhecendo a leitura como um processo interpretativo, buscaremos compreender tal sentido a partir das teorizações de Freud sobre os sonhos. Tomaremos algumas referências encontradas no texto sobre a *Interpretação de sonhos*, de 1900, que servirá de guia na constituição dessa trilha. Nesse trabalho, o mestre vienense comenta a construção do método psicanalítico de interpretar sonhos, o qual contribui na compreensão do conceito de leitura como interpretação.

Ao propor o seu próprio método, o autor questiona alguns já existentes como, por exemplo, o simbólico e o de decifração. O primeiro considera o sonho como um todo, buscando substituí-lo por outro conteúdo inteligível e semelhante ao original. O segundo trata-o como um criptograma, em que cada sinal pode ser traduzido em outro com significado conhecido, de acordo com uma chave fixa de interpretação. Este último não se baseia no sonho como um todo, e sim sobre cada uma das partes de forma independente. O método de decifração foi questionado por Freud pela ausência de garantias quanto à confiabilidade das chaves, defendendo que o mesmo conteúdo do sonho pode ter significados diversos quando percebido em pessoas ou contextos distintos.

Menciona a importância de considerarmos como objeto de análise as partes que compõem o sonho. Assim como propunha a associação livre a seus pacientes em relação a cenas, lembranças e fatos narrados nas sessões, suprimindo-se o senso crítico, tal orientação também se estendia aos sonhos. Constatou que o paciente nem sempre se lembrava do sonho tal qual este ocorria. Mesmo assim, solicitava ao sonhador que lhe contasse da forma que lhe viesse à mente. Assim, as lembranças transformam-se em texto, o qual vai sendo escrito e lido pelo sonhador, construído e endereçado ao analista.

A proposição de Lacan ([1964]1990) em relação ao inconsciente nos conduz a um estatuto ético atribuído à sua constituição e não ôntico. Segundo este autor, o inconsciente não é uma entidade, não tem uma localização específica, e sim o efeito de construções determinadas pela linguagem. Essa concepção aponta para algo que é produzido, construído, não estando determinado de antemão.

Ao abordarmos a leitura como interpretação, somos levados a considerar a dimensão inconsciente presente no ato de ler. Se partirmos da definição de inconsciente proposta por Lacan, podemos considerá-la como um efeito de interpretação, como uma construção do sujeito-professor. O próprio Leitor atribui os significados ao material lido, que se distanciam de um fechamento. Como uma produção da linguagem, envolve deslizamentos pelos sentidos, deslocamentos, pontos de ancoragem, escoamento, ressignificações.

A partir das teorizações de Freud sobre o texto do sonho, podemos pensar a leitura do professor sendo realizada de forma singular, tomando o aluno a partir de alguns de seus traços, sem buscar uma significação final e definitiva. Assim como Freud propôs a interpretação dos sonhos tomando-o em partes, considerando as lembranças e associações do sonhador, também o professor necessita afastar-se da posição de interpretação resultante de uma chave fixa predeterminada, retratada pelos diagnósticos médico-psicológicos. Permitir-se compreender seu aluno a partir de alguns sinais, cenas, em vez de buscar uma tradução a partir de um modelo antecipado de trabalho pedagógico a ser seguido. O professor-Leitor-*viajante* tendo um novo olhar sobre o aluno em sua singularidade.

Dialogando com o texto freudiano, Costa (2003), tomando por base a obra de Calvino, propõe a leitura como um saber que está em devir, estando sua existência relacionada à precariedade e à pluralidade. Encontramos no texto apenas inscrições, diversas possibilidades de interpretação que se transformam. Considera que a interpretação corresponde a uma forma de suspeitar, ampliando e multiplicando sentidos.

Ler, portanto, equivale a interpretar. E interpretar é uma força afirmativa que imprime à existência processos de *transvaloração*, pelos quais a vida se renova num movimento crítico instaurador de novas atitudes e de novas subjetividades. Interpretar motiva a agir, a gerar outras interpretações; propõe novas direções. (p. 73)

No horizonte assim traçado pela autora, a interpretação é expressão de criação, na medida em que “acolhe, exercita-se, prossegue, risca, combate”. A interpretação interroga, recompõe histórias, mobiliza sensações, movimentada a experiência estética permeada pela sensibilidade e imaginação.

Outro importante aspecto considerado refere-se à realização da interpretação a partir de traços. A força de sentido é reconhecida no objeto analisado – um trabalho de desconstrução, uma narrativa que sofre quedas, impulsiona novas construções, sem se esgotar,

sem atingir uma verdade originária inexistente. A leitura é sempre única, um trabalho de reinterpretação; e o universo construído pela narrativa é efeito de transformação (COSTA, 2003). Relacionando leitura e interpretação, podemos compreender que o texto sofre atualização permanente, sem uma finalização.

Tal aproximação entre esses dois termos nos proporciona dar uma volta a mais, contornando o sentido da leitura, considerando-a potente como posição assumida pelo professor diante do *aluno da inclusão*. O professor-Leitor-viajante realiza sua leitura/interpretação a partir de traços percebidos no aluno, desconstruindo o trabalho pretendido de início e submetendo-se a quedas. Assume leituras em constantes reinterpretações, transformando seu fazer.

L. não estava realizando nenhuma atividade de registro. Esta semana tentei uma coisa diferente que não costumo fazer. Peguei na mão dele para auxiliá-lo a fazer o trabalho. Era um desenho sobre uma história que eu tinha contado. Para minha surpresa ele permitiu que conduzisse sua mão com o lápis sobre o papel. Achei que não aceitaria, pois é difícil ele permitir uma aproximação direta. Quem sabe eu tento dessa forma, buscando mostrar a ele como pode fazer alguns trabalhos... (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. M., 3 de jun. de 2007).

Acompanhando as ideias de Freud e Costa, apostamos na posição da leitura como interpretação a ser realizada pelo docente diante do *aluno da inclusão*. Um tempo a ser conquistado pelo professor, posição a ser potencializada nos processos de formação de professores. Um terceiro tempo de leitura é assumido pela realização da travessia por posições anteriores. Movimento que não é habitual. Implica um trabalho psíquico, considerando quedas, impulsionado pela possibilidade de se criar a partir do vazio de sentido diante do aluno. Um fazer que exige a realização de um percurso contando com distintos tempos, movimentos, idas e vindas, deslocamentos. Alternância de posições, ângulos de leitura, considerando a falta constitutiva do trabalho pedagógico.

Lacan utiliza a banda de Moebius como estrutura que dá suporte ao sujeito, ao funcionamento do inconsciente. O modo como a figura forma-se e deforma-se evidencia o sujeito em sua condição paradoxal. A sensação de estranhamento também anuncia esse lugar do sujeito freudiano: as bordas fora/dentro, interno/externo, não estão definidas e garantidas completamente. Um lugar de extimidade. Uma mesma borda, uma única face, onde o “interno” e “externo” são o mesmo, capazes de desarticular e ultrapassar a dicotomia.

Ao acompanhar os professores, foram perceptíveis os efeitos do (des)encontro inicial, momento em que um único ponto no horizonte do visível se apresentou: o *nada*, por exemplo, que remete sempre ao mesmo, ou em direção à leitura científicista. O dentro e fora estão separados, direcionando o sujeito a um ou outro lado. Um círculo vicioso se instaura. Para construir outras possibilidades de leitura, é necessário o vazio, o corte e o tempo para percorrer posições em outras perspectivas, transitando sem fixar-se num ou noutro ponto. O grupo pode ter servido para sustentar tal movimento, a realização do percurso completo, o caminho traçado sem a interrupção na primeira parte da volta, a aceitação de quedas. A experiência topológica da banda requer o movimento de percorrer seu traçado a fim de perceber que as duas faces alternam-se, contando com o deslocamento para poder ver/ler o movimento a partir da subversão proposta pela estrutura da banda. É o tempo de percorrer a fita, que permite diferenciar o direito do avesso, somente numa segunda volta completa. A desleitura de Barthes e a leitura descontínua de Calvino correspondem ao efeito do corte e do movimento completo pelo traçado da banda. Leituras deslocadas de lugar, desviadas de um caminho objetivante, que se direcionam ao seu objeto lateralmente, permitindo percepções distintas pelo ângulo de visão em que se colocam.

Pela banda, podemos pensar que interior e exterior estão contidos um no outro, e a noção de profundidade pode ser questionada. Barthes e Calvino dialogam com esta ideia. Tal possibilidade só se torna viável com o corte, com aquilo que não se fecha, e algumas quedas, perdas têm de acontecer para que a torção na leitura ocorra. A estrutura em uma perspectiva distinta do espaço euclidiano apresentada pela banda permite a modificação do olhar, o deslocamento enunciativo.

No grupo de professores, estes deslizamentos são construídos através do jogo entre saber e não saber, experiência vivenciada pelos participantes de forma singular. O grupo oferecia espaço e tempo para a formulação de respostas, mesmo que provisórias. Depois, em outro tempo e espaço— em sala de aula, por exemplo—, era possível refletir sobre as explicações construídas. Num terceiro momento, era importante ressignificar e reinventar o que foi dito e percebido, funcionando em uma lógica distinta da cronologia³⁴. Para tanto, a permanência do tensionamento, da ausência de certezas discutidas por este trabalho, manteve-se presente durante os encontros, convocando os professores-*Leitores-viajantes* a construir novas respostas. Este processo era reafirmado frequentemente, potencializando o desejo de

³⁴Aqui podemos fazer referência à proposta do tempo lógico referido por Lacan ([1945] 1998). Instante do olhar, perceber, problematizar e questionar. Tempo para compreender, refletir, construir e elaborar. Momento de concluir novos sentidos e saberes reinventados.

investigação e a busca por novas descobertas sobre o aluno e o trabalho realizado. Tempo contínuo e descontínuo, como o romance de Calvino.

3.2 TRAVESSIAS DOS PROFESSORES-LEITORES-VIAJANTES

Nas narrativas enunciadas durante o percurso dos professores considerados neste estudo, percebemos os tempos da travessia realizada por eles no processo de leitura de seu aluno. Tempo de estranhamento, transitando por vezes pela leitura científicista, até a construção/criação de um trabalho escolar, a invenção de um professor e um aluno. Refletir sobre o que significou tal travessia para os professores-Leitores-viajantes é parte do enredo desta “estação”. Para tanto, iniciaremos analisando a travessia realizada pelos professores, considerando duas cartas redigidas por eles, endereçadas ao seu respectivo aluno. Estas correspondências foram escritas no encerramento do trabalho do grupo na escola no ano de 2012. A proposta sugerida foi a escrita de algo a ser entregue ao aluno sobre o que foi construído durante o percurso no grupo ao longo daquele ano de trabalho. A trajetória trilhada com seu aluno sendo possível ser relatada através da carta.

Querida C.:

O tempo passa rápido! Parece que foi ontem que fiquei sabendo que você seria minha aluna... E hoje estou aqui, quase no final do ano, escrevendo esta carta para você.

Quanta expectativa, quantas incertezas e quanta emoção. Lembro-me lá no início, pensando: Do que será que você gostava, quais suas expectativas, como iríamos nos relacionar, como seria com todo o grupo...

Fomos nos descobrindo a cada dia e a cada vivência. Conseguiste me cativar com seu jeito meigo e carinhoso. Às vezes confesso que não te entendi. Mas sempre tive as melhores intenções contigo, C. Sei que te sentiste acolhida, respeitada e amada por mim, pelos outros professores e teus colegas.

O que fica é a lição de uma menina lutadora, que mesmo diante de algumas dificuldades busca suas superações e tem em mente o que quer, quase sempre, né! És persistente no que desejas, atenta como ninguém, quando queres.

Aprendi diariamente contigo que fazer parte de um grupo é, antes de tudo, respeitar. E isso foi o que de mais importante construímos e conquistamos com este grupo, que está em constante desenvolvimento e aprendizagem.

C., obrigada por nos ensinar a sermos mais tolerantes e mais pacientes, mesmo quando, às vezes, o cansaço nos toma. O teu sorriso ao chegar, todas as tardes, nos

dá a certeza de que a inclusão acontece. E ela é desafiadora, instigante e emocionante. É com um carinho imenso que me despeço de ti. Desejo que continues o teu processo de crescimento e conquistas com disposição e vontade!

(DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. S.H., 20 de novembro de 2012).

Querido L.,

Hoje escrevo para você só para contar como estou feliz por ter convivido com você neste ano que passou. Quando te reencontrei em fevereiro, você estava muito diferente do menino que conheci há dois anos atrás. Você cresceu muito, não só no tamanho, mas na aprendizagem, nas relações com os colegas e professores, nas responsabilidades e também na autonomia. Fico feliz por poder conversar com você e ver o quanto sua linguagem evoluiu. Agora entendo tudo que você diz, até o que não deveria dizer, como “sujou” quando você ou os colegas aprontam. Vi seu inglês sendo aperfeiçoado a cada dia, principalmente quando fazemos atividades ou brincamos de “spelling bee” e, principalmente quando você entende o assunto da aula e dá sua contribuição em português. Você me mostrou que a escola é, sim, um espaço de inclusão e que, mesmo que não estejamos 100% preparados para atendê-lo da forma mais adequada, é o lugar onde você ultrapassou barreiras e conquistou seu espaço, sendo conhecido e admirado por todos. Fico feliz por perceber quantas mudanças você viveu nesta escola neste ano e nos anteriores, e o quanto você é parte dela. Sinto orgulho em ver como você rapidamente conquistou todos os colegas da nova turma e agora é o mais novo amigo deles. Sim, amigo, não só colega, porque eles gostam muito de você. Tanto que até te dão umas regalias de vez em quando. Coisa de amigo.

Eu te desejo toda a sorte do mundo no próximo ano e em toda a sua vida. Você é muito especial e faz parte da minha história.

Com carinho.

(DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. L., 20 de novembro de 2012).

Na experiência realizada na escola, as narrativas dizem de um movimento: tempo de estranhamento/paralisia, busca pelo saber científico produtor de certezas, até chegar à aposta de um trabalho construído gradativamente, a partir das singularidades do aluno.

Nestas cartas, podemos observar a travessia realizada, de professores a Leitores-viajantes, e os efeitos em suas práticas e nos alunos. Sujeitos que apresentaram avanços em seu percurso escolar, demarcados pela posição de leitura do seu professor. O olhar que nada percebia em relação a possibilidades de ser e estar na escola, passa a reconhecer e nomear caminhos escolares, perspectivas não apresentadas inicialmente em um primeiro tempo de encontro e trabalho.

Na narrativa da professora S.H., podemos perceber os efeitos do seu primeiro encontro com a aluna.

O tempo passa rápido! Parece que foi ontem que fiquei sabendo que você seria minha aluna... Quanta expectativa, quantas incertezas e quanta emoção. Lembro-me lá no início, pensando: Do que será que você gostava, quais suas expectativas, como iríamos nos relacionar, como seria com todo o grupo...

Surpresa, receios, incertezas, o não saber. A desarmonia desestabiliza a posição comumente exercida pelo professor, aquele que possui um saber a ser transmitido. Uma interrupção se coloca no percurso, imprevisto: o encontro com o desconhecido. Efeitos do (des)encontro.

A travessia realizada por esta professora, demonstrada na escrita da carta, permitiu o deslocamento do professor para o segundo e terceiro tempo de leitura. “*Às vezes confesso que não te entendi*”. A possibilidade de suportar a falta de certezas, o vazio, a queda da palavra totalizante, permite o atravessamento pelo *estranho*. Segundo tempo.

Aprendi diariamente contigo que fazer parte de um grupo é, antes de tudo, respeitar... C., obrigada por nos ensinar a sermos mais tolerantes e mais paciosos, mesmo quando, às vezes, o cansaço nos toma. O teu sorriso ao chegar, todas as tardes, nos dá a certeza de que a inclusão acontece. E ela é desafiadora, instigante e emocionante.

A construção de caminhos alternativos possibilita a aposta em um trabalho que considera a adversidade. O contorno do vazio, a alteração do ângulo de leitura. Um olhar indireto sobre o aluno, desviado de lugar, oblíquo, permitindo o reconhecimento de um trabalho realizado. Terceiro tempo de leitura.

A professora L demonstra através da carta o deslocamento e a travessia realizados. Em um tempo anterior, referia no grupo os ‘nãos’ que este trabalho anunciava:

‘Não entendo o que ele fala’; ‘Não responde’; ‘Não tenho conseguido me aproximar’; ‘Não consigo perceber um trabalho com casos como este’; ‘Não entendo o que diz’; ‘Não adianta solicitar nada a ele’ (DIÁRIO DE VIAGEM, Prof. L., 2 de abr. de 2010).

Primeiro tempo de leitura. A incapacidade, a impotência para realizar um trabalho como efeito da idealização, da busca pela certeza e apreensão de sentidos fechados e finitos.

Quando te reencontrei em fevereiro, você estava muito diferente do menino que conheci há dois anos atrás. Você cresceu muito, não só no tamanho, mas na aprendizagem, nas relações com os colegas e professores, nas responsabilidades e também na autonomia. Fico feliz por poder conversar com você e ver o quanto sua linguagem evoluiu... Você me mostrou que a escola é, sim, um espaço de inclusão e que, mesmo que não estejamos 100% preparados para atendê-lo da forma mais adequada, é o lugar onde você ultrapassou barreiras e conquistou seu espaço, sendo conhecido e admirado por todos. Fico feliz por perceber quantas mudanças você viveu nesta escola neste ano e nos anteriores, e o quanto você é parte dela.

O enfrentamento do estranhamento, segundo tempo de leitura, permitiu o deslocamento até o terceiro tempo; a construção de saberes a partir de brechas mantidas, furos e lacunas, possibilitando a atribuição de novos sentidos aos (des)encontros com os alunos. Pontes construídas para atravessar o abismo inicialmente percebido.

Aceitando o convite de realizar o percurso como *Leitor-viajante*, exercitam movimentos, desestabilizações, inversões em seu percurso de viagem. Constroem suas trajetórias, com desvios, pausas, deslocamentos e retornos à estrada principal, intervenções que permitem a travessia em direção à criação de um saber, construído no encontro com o aluno.

Não estamos defendendo a ausência de saberes científicos neste estudo, mas sim deslocando-os para uma posição lateral, sem ocupar o centro do trabalho. Assim, o saber singular de cada professor ocupará o lugar central e será reorganizado a partir do encontro com seus alunos. Apostamos em um saber distinto das classificações e diagnósticos, o que assume o lugar de saber pleno, em que nada pode ser reinventado.

Ao abordar a travessia realizada pelos professores-*Leitores-viajantes*, recorremos aos variados sentidos atribuídos para essa palavra. No dicionário, encontramos que travessia é a “ação ou resultado de atravessar região [...]; caminho longo e despovoado”.³⁵ Tais sentidos remetem a um atravessamento, percurso realizado através de um longo caminho. Significado que se relaciona ao percurso traçado pelo professor-*Leitor-viajante* proposto nesta pesquisa: um caminho tortuoso, complexo, extenso, que implica um investimento psíquico para sua realização.

Em sua origem do latim, a expressão deriva de “*transversus*, que significa através, o que cruza; *trans*, através, e *versus*, relativo a *vertere*, virar³⁶”. Tomando o sentido de cruzar, virar, percebemos a complexidade e o desafio a ser seguido: realizar um movimento de

³⁵ DICIONÁRIO CALDAS AULETE. Disponível em <<http://aulete.uol.com.br>> Acesso em 9 de jun. de 2014.

³⁶ ORIGEM DA PALAVRA. SITE DE ETIMOLOGIA. Disponível em <<http://origemdapalavra.com.br>> Acesso em 9 de jun. de 2014.

cruzamento, virando seu trajeto habitual, já dominado, distanciando-se do sentido principal, já constituído.

Com Calvino, ser *viajante*, para além da história do protagonista do romance, apresenta-se como uma metáfora.

De romance em romance, de história em história, de lembrança em lembrança, o leitor, ele sim viajante, compreende que, para pôr em movimento a imaginação, basta ‘apenas a promessa da leitura’. Para correr o mundo, girar, aventurar-se, como explicam as raízes latinas da preposição **transe** do verbo **vertere** os sentidos de **travessia**, o leitor é ele próprio atravessado por uma série de visões sobre a multiplicidade dos mundos (COSTA, 2003, p. 177).

Realizar tal travessia implica transformação. Substituição de caminhos, alternâncias, reordenamentos. Também envolve trans-formação, como propõe Larrosa (2011), pois o professor permite-se reinventar propostas de trabalho, redefinindo trajetórias estabelecidas antecipadamente. Tornar-se *viajante* implica enfrentar a falta que constitui o percurso a ser trilhado, lançando-se a novas descobertas que o próprio percurso de viagem proporciona. Trajeto não linear, tortuoso, cheio de surpresas e situações inesperadas. Uma experiência de parcialidade, que contém lacunas e espaços vazios.

Atravessar a experiência de incompletude impulsiona a criação de cenários, leituras, discursos, enredos. Relacionando ao romance, [...] o *Viajante* é ele próprio metáfora dessa falta constitutiva que enlaça vidas e histórias, autor e leitor, e realiza com a experiência cognoscível uma *travessia*. Por meio dela, a experiência da incompletude se liga inexoravelmente à *criação* (COSTA, 2003, p. 167, grifos do autor).

A autora menciona a travessia proporcionada pela literatura na tentativa de alcançar o real: a busca de transformar a imensidão do não escrito, tornando-o texto. Tal capacidade assume sua importância por meio da leitura, a qual ativa as forças que impulsionam a continuidade da história, complementando sentidos, reinaugurando outros.

A dimensão de tal travessia não se apresenta ao docente como caminho comum, logo escolhido. Exige a realização de voltas, desvios, avanços e recuos. Em alguns momentos do percurso, poderá ficar tomado pela desistência, decidindo retornar, tendo em vista a dificuldade percebida na empreitada iniciada. É necessário estar em companhia na realização da trajetória, sob risco de não encontrar sinalizações que o auxiliem a chegar ao outro lado da margem.

A travessia realizada pelos professores-Leitores-*viajantes*, assim como o percurso proposto por Calvino, engendram sempre um resto, um resíduo, um avesso. Ao atravessar o percurso, o professor abandona a necessidade plena da certeza, permitindo-se criar seu enredo e complementar a história iniciada. Nas palavras de Ludmilla:

[...] Ler significa despojar-se de toda intenção e todo preconceito para estar pronta a captar a voz que vem não se sabe de onde, de algum lugar além do livro, além do autor. Além das convenções da escrita: do não dito, daquilo que o mundo ainda não disse sobre si e ainda não tem as palavras para dizer (CALVINO, 1999, p. 243).

Podemos perceber os efeitos na escolarização do aluno a partir de um trabalho que aposta na travessia por leituras. Um sujeito que chega como estrangeiro, *estranho* a ser normatizado ou afastado, não estando na condição de alguém capaz de aprender e de estar na escola. Através do percurso realizado pelo professor-Leitor-*viajante*, ao deslocar-se de posição, possibilidades passam a ser vislumbradas. Reações percebidas, conhecimentos demonstrados, desejos e preferências sinalizam possíveis caminhos a serem potencializados na realização de seu trabalho. Aquele que “*nem olhava e talvez nem escutasse*” ou “*só estava de corpo presente na sala*”, passa a demonstrar conhecimentos e possibilidades de aprendizagem. O aluno que “*transitava de um lugar a outro sem interessar-se por nada*” transforma-se naquele que se sente livre na escola e já “*aprendeu a não colocar lixo na boca com ajuda da professora e colegas*”. O aluno que só “*caminhava pela sala*” começa a “*participar da atividade de soletração com o grupo*”. Alguém que inicia o ano sem conseguir comunicar-se, não participando de atividades em sala de aula, emitindo gritos e agitando-se constantemente, começa a construir cenas, enunciar palavras, construir caminhos de aprendizagem singulares. Transita da posição daquele que apenas necessita do auxílio em todas as situações, para se tornar aquele que pode contribuir com ideias e participar de atividades, ajudando seu grupo.

A importância de uma proposta como essa é percebida através das transformações nos alunos e nos processos escolares. O deslocamento de lugar é observado nestes sujeitos. Aos poucos, passam a fazer parte de fato do grupo de alunos, não apenas dividindo o espaço físico. Suas aprendizagens tornam-se reconhecidas, e a aposta em seu crescimento, enunciada. Novas aprendizagens são percebidas nas trajetórias escolares, as quais reforçam a potência desse trabalho para os processos de inclusão escolar.

Tais deslocamentos do professor através de leituras permitem não só o acesso à escola, mas a possibilidade de construir uma aposta, um trabalho, ressignificando o lugar do professor e do aluno. A educação, com isso, assume um lugar importante na constituição deste sujeito. O processo de estruturação psíquica não está “decidido” na infância (BERNARDINO, 2000), permitindo sua retomada. A escola torna-se, assim, um espaço de aposta em um futuro a ser construído pelo aluno, não antecipando e cristalizando posições já definidas antes mesmo de o processo escolar se realizar.

QUARTA PARTE – PORQUE NÃO SE CONCLUI...

[...] Se hipoteticamente tivesse somente uma história para contar, eu me desdobraria por ela e, na ânsia de valorizá-la, acabaria por consumi-la, ao passo que, tendo um estoque praticamente ilimitado de substâncias narráveis, estou em condições de manipulá-la com despreendimento e tranqüilidade, deixando transparecer até um ligeiro enfado e permitindo-me o luxo de demorar-me em episódios secundários e detalhes insignificantes. (CALVINO, 1999, P. 113)

1 QUE HISTÓRIA ESPERA SEU FIM LÁ EMBAIXO?

O capítulo cujo título inspira essa etapa da viagem inicia com o protagonista-narrador desse romance-conto buscando apagar mentalmente cenas, objetos, imagens e pessoas as quais decidiu não levar em consideração. Sua intenção é aliviar a pressão de determinadas circunstâncias da vida. São estruturas e construções formando o universo cotidiano, as quais adquirem um tom de sobrecarga e complexidade. O personagem faz um exercício de transformação do peso da vida em leveza. As situações narradas podem ser consideradas uma tentativa de ler esse universo, por entre espaços vazios produzidos, frutos de alguns apagamentos.

O (des)encontro inicial entre o professor e o *aluno da inclusão* também revela uma sobrecarga. O *estranho* provoca a sensação de desaparecimento, o *nada* invade a cena. Como efeito do excesso e da complexidade de tal desarmonia, o afastamento se apresenta como alternativa para aliviar o peso de tamanha adversidade. O professor se lança no sentido oposto dessa divergência percebida, encaminhando-se a leituras oferecidas pelo cientificismo e metodologias classificatórias. Ao se tornar *Leitor-viajante*, aceita intervalos e quedas durante a trajetória, contornando os vazios produzidos, atravessando-os. As brechas e fendas do caminho transformam-se em possibilidades de enfrentamento do peso dos acontecimentos.

Costa (2003), ao comentar esse capítulo de Calvino, apresenta-o como uma alegoria do mundo em ruínas graças ao poder da palavra, permitindo sua construção e desconstrução. A capacidade de nomear os acontecimentos construindo leituras sobre o vivido aponta para a continuação ou a finalização de histórias. Nesse litoral, borda também percorrida pelo professor-*Leitor-viajante*, constitui um desafio apagar ou re-nomear cenas de ensino e aprendizagem, equilibrando-se no limite que tal posição confere. Estando inicialmente à beira do abismo, poderá construir e reconstruir pontes para a travessia, continuar histórias escolares ou interrompê-las, finalizando-as.

O professor-*Leitor-viajante* em seu percurso também desconsidera certas imagens e cenas para priorizar outras mais potentes na realização de seu trabalho. Realiza alteração do ângulo de leitura, modificando suas lentes, buscando focar em outras percepções para enfrentar o peso que frequentemente o trabalho com o *aluno da inclusão* impõe. Prioriza desvios da rota principal, reorganiza a cena de acordo com sua aposta, desconstruindo um contexto já anunciado.

No momento de finalizar, retomando o percurso da pesquisa, percebemos que a busca pela literatura em diálogo com a Psicanálise e a Educação Especial possibilita o sentido da leveza frente aos duros e aos difíceis encontros com o *estranho* revelado pelos *alunos da inclusão*. A pretensão não é retirar o peso desses (des)encontros, tampouco negar as dificuldades implicadas na construção de um trabalho que busca reconhecer a alteridade. Trata-se de encontrar outra via, tornando o *estranho* menos assustador, construindo o encontro pelo desvio. É a aceitação de algumas fendas, hiatos, transformando os excessivos “nãos” percebidos no aluno em reconhecimento de conquistas e aprendizagens construídas. Assim, a leitura e o fazer pedagógico ocorrem de forma menos direta, oblíqua.

A literatura nos oferece esse outro caminho, permitindo enfrentar e atravessar situações limites e desafiadoras, contornado o vazio provocado. Construindo alternativas de realizar a travessia, demarcando suas bordas, inscrevendo um percurso. Em vez de fixar-se em leituras objetivadoras, primeiro tempo e posição, o professor-Leitor-*viajante* aceita o enfrentamento do limite simbolizado pelo *estranho*, segundo tempo. Tal travessia o conduz ao terceiro tempo, à leitura descontínua e parcial.

Encaminhando para a finalização da viagem, retomamos a interrogação norteadora desse estudo: Diante do *nada* e da impotência, quais os tempos e as posições de leitura percorridas pelo professor-Leitor-*viajante* no trabalho com os *alunos da inclusão*? Como tais movimentos podem colaborar para os processos inclusivos?

Este capítulo aborda pegadas deixadas nessa travessia; rastros demarcados, tempos vivenciados, movimentos realizados. Percurso traçado pelos professores-leitores-*viajantes* seguidos pela leitura dessa pesquisadora também *viajante*... Deslocamentos discursivos e seus efeitos, marcas da realização da travessia.

Acompanhando professores e alunos muito distintos do habitual no dia a dia escolar, percebia que a chegada destes sujeitos divergentes é repleta de receios, desconhecimento e desestabilização. Os processos inclusivos trazem muitos questionamentos, recusas e dificuldades. Diante disso, um trabalho de formação torna-se condição para que o investimento na aprendizagem e a permanência desses alunos ocorram. Nessa aposta, realiza-se a experiência do grupo com os professores na escola, um percurso diferenciado de formação continuada.

Historicamente, a Educação Especial organizou-se como um espaço educacional substitutivo ao ensino comum, mantendo-se em separado àqueles que, por suas condições desviantes, distanciavam-se da normalidade. Nesta concepção, estes alunos necessitavam de espaços e propostas diferenciadas. Considerava-se que não poderiam receber

educação nos mesmos espaços dos ditos “normais” em função de suas condições divergentes, percepções estas fortemente influenciadas pelo saber médico-psicológico.

De acordo com Vasques, Moschen e Gurski (2013), nas últimas décadas, o Brasil, em consonância com os movimentos e organismos internacionais, implementou diferentes ações a fim de ressignificar a escola e a Educação a partir das diretrizes e ideais inclusivos. Nesse movimento, a Educação Especial, como área do conhecimento e conjunto de serviços, é redefinida. Os efeitos deste processo se fazem presentes nas políticas, nos documentos legais, nas produções acadêmicas e nas formas organizativas da escola. O texto político é interpretado, tensionado, significado a partir dos encontros e desencontros que ganham lugar na escola. Apesar desses movimentos, o acesso à escola comum não é hegemônico, e ainda é amplo o desconhecimento sobre a educação escolar frente às demandas inclusivas.

Ainda mais impactante se torna o processo quando se trata dos alunos recebidos pelos professores abordados nessa pesquisa. O acesso ao espaço escolar não é garantia para a permanência e realização de um trabalho. Este sujeito poderá estar na escola; porém, se o professor não investir em sua escolarização, o *aluno da inclusão* se manterá apenas como frequentador, sem fazer parte propriamente do processo escolar.

A inclusão não depende apenas da presença desses alunos na escola. Sua chegada desestabiliza, provoca medo e afastamento. O trabalho escolar não se dá automaticamente após o ingresso. Exige um percurso por parte dos professores a ser construído no encontro com o aluno, na singularidade; uma trajetória que ocorre a partir de propostas de formações que se distanciam da transmissão de informações.

Diante dos desafios colocados pelos *alunos da inclusão*, cenas que imobilizam, alunos que destoam e silenciam produzindo mal-estar, interrogamos as possibilidades de se pensar sobre a sua inclusão escolar. Apostamos na potência da leitura e sua travessia como operador na formação de professores que atuam neste contexto – um percurso trilhado pelo professor-Leitor-*viajante*, que se desloca por distintos tempos na tentativa de ler e reconhecer seu aluno. A adversidade encontrada pode conduzir ao primeiro tempo, o deslocamento em direção à leitura científicista, objetivante, que oferece respostas e informações sobre tal disparidade. Um segundo tempo de leitura se coloca ao realizar o atravessamento pelo *estranho*, aceitando o vazio, a ausência de certezas. O terceiro tempo realiza-se no direcionamento à leitura descontínua, desviada de lugar. Quais os possíveis efeitos dessa experiência?

No aluno, são visíveis os impactos produzidos a partir do percurso de formação realizado pelo professor. O reconhecimento deste possibilita suas aprendizagens, intervenções alternativas, permitindo novas construções e conquistas – resultados que dependem de uma

cronologia distinta, considerando o professor e seus tempos, além das características do aluno. Um percurso que exige suportar o inominável, buscando contornar o vazio encontrado nesse trabalho. Uma travessia que implica uma trajetória de formação.

O grupo na escola considerou o tempo para a realização da travessia pelo *estranho*, partindo deste como *nada* até ser reconhecido como um aluno. Tempo que implica o deslocamento por distintas posições. Um processo de formação continuada balizado pela experiência, pelo reconhecimento da alteridade. Um lugar transitando nas bordas entre a clínica e a educação. Uma formação que não se antecipa à realização do percurso, em que se entra sem saber anteriormente o que se irá construir. Os efeitos são tecidos na singularidade dos encontros e da experiência realizados.

Compor um trabalho singular diante de cada aluno exige partir da ausência que se presentifica na cena escolar. Ficcionalizar trabalhos possíveis implica manter o vazio que o constitui, tecendo suas bordas, demarcando-o no centro. Trabalho artesanal, particular, que não pode ser produzido em série. Engendra em seu enredo a inspiração contida na criação, trabalho de elaboração construindo cada detalhe que irá compor o todo.

A realização deste trabalho e a escrita desse ensaio carregam seu estilo. Um exercício de encontro com a incompletude, a não totalidade. Neste estudo, o encontro com o limite constituiu o núcleo central para os aventureiros *viajantes*, os professores e a pesquisadora. Um traço que perpassa as práticas e elaborações que envolvem esse campo de trabalho.

A leitura desse percurso diz de uma pesquisadora às voltas com professores e alunos distintos do habitual. São situações que adquirem peso e pressão pela complexidade do trabalho que se apresenta: a aposta na presença de tais alunos na escola regular acreditando em perspectivas futuras, e a busca por sustentar junto aos professores tal possibilidade de pertença.

Esse trajeto oportunizou deslocamentos e movimentos, marcando um percurso repleto de surpresas, subversões e transformações. Além das demandas costumeiramente endereçadas ao profissional *psi*, estavam presentes alunos considerados estrangeiros no espaço habitado. Sua presença indicava inicialmente um risco preferencialmente evitado sempre que possível pelos habitantes desse local.

A chegada de tais alunos diante de uma profissional buscando situar brechas e vazios no saber do professor torna-se uma possibilidade de potencializar o fazer educativo, considerando a falta, a parcialidade inerente a esta prática, aspecto costumeiramente desconsiderado pelos discursos que circulam. Na escola, busca-se atingir objetivos e metas

predefinidas ao longo do ano letivo com todos os alunos. Com a Psicanálise, sabemos que a totalidade será sempre inatingível como demarcado ao longo deste estudo.

A escolha por realizar a construção textual deste estudo na forma de ensaio diz muito do trajeto realizado neste trabalho e da especificidade da proposta de formação construída. Tomo esta perspectiva não por acaso, mas por estar relacionada com a incompletude, a parcialidade constantemente atualizada nesse processo. Um exercício de saber-fazer com o limite, contornando as bordas do real. Um percurso que transita por litorais e busca realizar reflexões, deixando espaços abertos para serem reinventados e rediscutidos.

Acompanhando as pegadas de Adorno (2003) ao teorizar sobre o ensaio, podemos relacionar ao percurso neste trabalho e experiência. O ensaio não permite a sequência de uma prescrição. Seus conceitos não são construídos a partir de um princípio primeiro, nem convergem para um único e último fim. “Vai direto ao ponto que deseja falar, dizendo o que lhe ocorre a respeito, encerrando-se onde considera seu fim e não quando não tiver nada mais a dizer” (p. 25). Esta proposta engendra algo que não se totaliza, permitindo outras rotas, desvios e novos começos. O ensaio assume, assim, um caráter fragmentário, priorizando o parcial diante do total.

O ensaio não segue as regras do jogo da ciência e da teoria organizadas, segundo as quais [...] a ordem das coisas seria o mesmo que a ordem das ideias. Como a ordem dos conceitos, uma ordem sem lacunas, não equivale ao que existe, o ensaio não almeja uma construção fechada, dedutiva ou indutiva. Ele se revolta sobretudo contra a doutrina, arraigada desde Platão, segundo a qual o mutável e o efêmero não seriam dignos da filosofia; revolta-se contra essa antiga injustiça cometida contra o transitório, pela qual este é novamente condenado no conceito (ADORNO, 2003, p. 25).

O autor segue dizendo sobre a escrita ensaística do recuo diante da violência do dogma, o qual atribui importância central ao conceito invariável no tempo. Busca eternizar o transitório, não assumindo uma identidade única. Acredita na utopia, abandonando a divisão do universo entre o eterno e o transitório. No ensaio, o pensamento se desprende da ideia tradicional de verdade.

A experiência na escola inicialmente foi estabelecendo-se sem partir de um método próprio aplicado à situação. Referências da Psicanálise, Educação e Educação Especial foram compondo o percurso, reconstruídas, possibilitando a invenção de um trabalho de formação continuada de professores no espaço da escola.

Este estudo e experiência implicaram a interação recíproca dos conceitos, sem avançar num único sentido. Ocorreu um entrelaçamento destes, formando uma textura. As tramas do tecido deste trabalho são compostas por emaranhados de fios, bordados e enredados na base que os suporta. As linhas da Psicanálise apontam para a parcialidade inerente ao processo de professores, alunos e da proposta de formação; a importância de se constituir um espaço/recurso em que as narrativas fossem enunciadas; a construção de caminhos singulares de trabalho, não determinados antecipadamente, construídos como efeitos do percurso. A Educação busca potencializar os processos de ensino-aprendizagem. A Educação Especial defende a inclusão desses alunos apostando em um trabalho possível na escola regular.

No percurso realizado, não indagamos nenhum dado primordial a partir do qual o estudo deveria iniciar-se. Partimos dos conceitos que já estavam implicitamente inseridos na linguagem, articulando-se entre si. No trabalho do grupo, o cruzamento entre redes de conceitos permitiu aos professores a composição de um enredo, inscrevendo palavras e transformando em história a ausência que inicialmente se apresentava quando o professor encontrou o *aluno da inclusão*. O entrelaçamento de conceitos permite a construção de uma proposta de formação de professores num formato distinto, entrecruzando diferentes áreas. Assim, constroem-se e reconstroem-se saberes, relacionando-os e problematizando-os, sem perder a dimensão de avançar na pesquisa.

Na proposta ensaística, seguindo Adorno, buscamos anular as pretensões de completude e de continuidade, rebelando-nos contra a intenção de nada deixar escapar. O fragmento é concebido como uma composição que não é consumada, mas sim conduzida ao infinito. É inerente à forma do ensaio a sua própria relativização, organizando-se como se pudesse ser interrompido a qualquer momento. Seu pensamento se dá em fragmentos. Busca atingir a realidade através de suas brechas, espaços vazios, sem a pretensão de costurá-la. “A descontinuidade é essencial ao ensaio; seu assunto é sempre um conflito em suspenso” (ADORNO, 2003,p. 35).

Na construção deste trabalho, assim como no ensaio, buscamos soluções transitórias. Transformamos o parcial em um traço, efeito transparecendo algo da totalidade, sem afirmar esta presença como tal. Multiplicamos intuições mantendo o caráter contingencial. Assim como o ensaio se relaciona com os pontos cegos dos objetos, pretendemos desvendar o que costumeiramente fica fora da abrangência do trabalho do professor: os efeitos singulares nas práticas pedagógicas para além da realização objetivante do trabalho com esse aluno. Fizemos a opção de realizar a leitura das narrativas dos professores a partir de tempos, deixando outras

por serem realizadas. O trabalho com os conceitos se deu a partir de posições em deslocamento tomadas como eixo de estudo, recorte capturado por nossas lentes.

A ausência de prescrição pode ser atribuída tanto ao percurso realizado na escola, quanto ao trajeto eleito pelo presente estudo. Com isso, realizamos a experiência correndo riscos, por se tratar de uma experiência aberta. A falta de segurança tão temida pela ciência acompanha os desdobramentos das práticas e do pensamento nesse contexto.

Na construção do trabalho na escola e na sua transformação em pesquisa, seguimos o caminho do ensaio quando nos propomos a ir direto ao ponto do que pretendemos refletir e dizer, construindo pensamentos a partir de ideias que vão sendo trazidas e construídas sobre o assunto em questão. A parceria com a Literatura começou inicialmente como uma proposta de abertura da discussão durante os encontros do grupo. Ao recorrer a uma crônica para reflexão inicial em um dos encontros do grupo, percebi os efeitos potentes desse recurso e passei a utilizá-lo buscando a compreensão de sua importância.

Pensar a formação de professores a partir da proposta ensaística implica considerar “[...] fragmentos, cacos e restos das Grandes Narrativas das Grandes Formações, daquelas que circulam livremente pelas autopistas que levam aos Templos de Saber” (RIBETTO, 2011, p. 116). A proposta de formação acompanhada na escola envolveu certa subversão, considerando restos e traços desconstruídos. Desarticulou propostas fixadas em uma única maneira de produzir conhecimentos, significados e realidades. Seguiu o sentido inverso da prescrição, permitindo seguir caminhos não planejados previamente. A experiência, ao se afastar da linguagem dos especialistas, encontrou a literatura, como comenta Larrosa (2013). Articulada à proposta do ensaio, a experiência mescla a construção de saberes sem se ajustar à linguagem técnica, cientificista, tecendo um enredo diferenciado para falar dos processos inclusivos.

Contar com a ausência de certezas e renunciar à possibilidade de atingi-la consistiu um desafio que acompanhou essa caminhada. Tanto por considerar o referencial psicanalítico, quanto por se tratar de um trabalho costumeiramente questionado nesse meio, e nem sempre aceito no âmbito da Educação. O diálogo entre estes dois campos foi historicamente acompanhado de críticas e controvérsias. Alguns autores acenam para tal aproximação como fecunda (KUPFER, 2000; VOLTOLINI, 2011), enquanto outros estabelecem críticas contundentes (FREUD, [1908]1987; [1925] 1987; MILLOT, 1987). No caminho de montar e remontar uma proposta de formação articulando Psicanálise, Educação e Educação Especial, encontramos uma história de batalhas, choques e lutas.

Inúmeras interrogações nos acompanharam no decorrer da experiência de realização do grupo com os professores: algumas se tornaram afirmações, outras transformaram-se em novos questionamentos. Interrogava-me acerca do alcance das intervenções realizadas no próprio local de trabalho dos docentes, suas possibilidades e dificuldades, o meu lugar nesse processo, os efeitos desse trabalho junto aos alunos e professores. Foram estas questões que nos permitiram avançar ao perceber seus efeitos.

A leitura realizada pelo professor-Leitor-*viajante* em seu terceiro tempo constrói um aluno inicialmente ainda não percebido como tal. Através da interpretação transformada em leitura, considerando rastros e traços percebidos, o professor constitui saberes capazes de sustentar uma prática com a inclusão escolar, atribuindo à leitura um valor de suplemento. Abertura decorrente do desprendimento de um único trajeto a ser seguido. Torna-se potência de transformação, jogo interminável de busca e apreensão do Real, contornando-o. O desejo de ler o aluno nessa perspectiva envolve procuras e satisfações, e estas provocam uma nova busca. Ler o aluno como se lê Calvino, seguindo as pegadas do seu Leitor.

1.1 MEMÓRIAS DA VIAGEM

Chegamos ao fim dessa surpreendente e agitada viagem. Depois de realizar a travessia, relembramos a trajetória percorrida, dizendo do percurso realizado, as rotas e desvios inesperados. Tempos, deslocamentos enunciativos, travessias. Este estudo parte do (des)encontro com o *aluno da inclusão* escolar. Uma contradição desnorteante, desarmoniosa, divergente, entre o professor e um aluno tão distinto e *estranho*. Uma adversidade produzindo mal-estar, distanciamento, frequentemente imobilizando as práticas escolares. Por não ser esse sujeito reconhecido como aluno, um abismo pode produzir-se entre ele e o professor. O *estranho* como *nada*. O chão parece desabar nesse momento, tendo em vista tamanha contradição. A ausência de sentido ou a fixação em um único – ineducável - produz o silêncio, a interrupção da leitura. A falta de palavras pode provocar desistência, o desnorteamento toma conta do fazer docente. A ignorância e o não saber ocupam a cena escolar diante de sujeitos que se impõem como um obstáculo, um limite.

O trajeto percorrido nesta pesquisa reflete sobre os tempos e deslocamentos enunciativos realizados pelo professor, relacionando-o ao Leitor, personagem do romance *Se um viajante numa noite de inverno*, de Italo Calvino. A partir da desarmonia, desse encontro

inusitado, alguém busca realizar uma leitura contínua, mas encontra reiteradamente a descontinuidade. A ausência da sequência do enredo, a interrupção da história. Consideramos o professor como *Leitor-viajante*, que busca reconhecer o *aluno da inclusão* como capaz de aprender e estar na escola. Este estudo testemunha um percurso de formação continuada de professores, em diálogo com a Literatura e a Psicanálise, compreendendo as posições e movimentos enunciativos do professor na tentativa de construir o trabalho pedagógico.

O estranhamento inicial percebido diante do aluno conduz o docente a um primeiro tempo de leitura: o deslocamento em busca de palavras, explicações e respostas para tamanha disparidade. Tentando dar sequência à *viagem*, o professor tende a buscar conhecimentos que nomeiem e deem uma direção de trabalho à tamanha adversidade. Surge a necessidade de encontrar explicações sobre o aluno recebido, já que destoa tanto dos demais. Nesse caminho, encontrar leituras disponíveis nas áreas do conhecimento responsáveis por explicar esse trabalho é uma alternativa. Saberes normatizadores, objetivantes podem oferecer rápidas traduções às cenas vivenciadas, adquirindo sentidos fechados e finitos, retirando o professor da dúvida e da incerteza reveladas por esse trabalho. Classificações diagnósticas oferecem um sentido único de leitura, predeterminado, chegando antes do encontro com o aluno em sua singularidade. Metodologias previamente concebidas isentando o professor de realizar a experiência. Essa é a leitura semelhante à realizada por Lotaria, a leitora técnica de Calvino.

Nessa primeira posição/tempo de leitura, a idealização assume o centro do trabalho, podendo conduzir o professor à impotência, situação também vivida por Silas Flannery no referido romance. A busca da perfeição identificada ao *eu ideal*, à completude, e o mascaramento da falta inibem a continuidade do trabalho. A posição de incapacidade de sua realização pode tomar a cena.

Diante da divergência encontrada, convidamos o professor a se tornar um *Leitor-viajante*, atravessando o estranhamento, permitindo-se percorrer outras rotas, atribuindo novos sentidos à sua leitura. Este é o momento da proposta do grupo na escola. Em companhia, o professor o enfrenta, encontrando maneiras de atravessá-lo e de seguir *viagem*. Os conhecimentos existentes não dizem do dia a dia de trabalho, sendo necessário reinventá-los, dar a sua contribuição, o seu tom singular. Cada *viagem* é única: modifica o *viajante*, os cenários encontrados e a forma de lê-los. Para tanto, implica a travessia pelo *estranho*, o encontro desencontrado, aceitando o disruptivo, a desorientação. É preciso suportar o não saber, a dúvida, o vazio; deixar espaços abertos; enfrentar riscos e quedas próprias do percurso a ser realizado. Suportar manter-se à deriva por instantes, perder-se, deixando-se levar pela experiência. Poderá experimentar vertigens, e mesmo assim aceitar o desafio de

seguir *viagem*. A realização de um percurso semelhante a esse é feito pelo Leitor ao conhecer Ludmilla, a Leitora.

Seguindo o trajeto, o deslocamento ao terceiro tempo de leitura se realiza, como possibilidade de dar sequência a um trabalho, seguindo rotas alternativas. Movimentos, idas e vindas, direito e avesso, avanços e recuos, a construção de pontes. A travessia exerce o efeito da criação, a invenção de um trabalho que não está definido antecipadamente. Implica a sua construção, dependendo da alteração do ângulo para ler o aluno. Relaciona-se a uma leitura desconstruída, deslocada de lugar, abrindo mão do controle, desviada de eixo. Um gesto em que se levanta a cabeça, como diz Barthes, dando espaço a outras ideias e associações.

Uma leitura que se assemelha ao olhar oblíquo, sublime, lançado pela mãe em direção a seu bebê. Um olhar transversal, lateralizado, indireto. Identifica-se ao *ideal do eu*, a incompletude, permitindo o reconhecimento da alteridade. Uma leitura parcial, que se aproxima e se distancia do objeto, apostando e por vezes ficando nas margens. Relacionada à sublimação, um tempo e posição que permite a criação e invenção de um trabalho singular, composto de forma artesanal. Aproxima-se da leitura realizada pela personagem Ludmilla, uma Leitora que se permite ler nas entrelinhas, para além das palavras escritas, compondo sua leitura aberta a novos sentidos.

O contorno do vazio revelado pelo aluno *estranho* é realizado, apesar de a abertura permanecer no centro da cena; ou seja, o trabalho ocorre com alguns espaços em aberto, sem um domínio pleno da situação. É descoberta a importância da constituição de um percurso singular, em que as intervenções, estratégias são construídas a partir do (des)encontro com o aluno. Mesmo não estando definido antecipadamente através de métodos e técnicas já criadas, é possível tornar-se o inventor, como um artesão que vai dando forma à sua criação. Utiliza saberes já existentes, mas dá o tom particular, único, a cada peça elaborada, percepção que se torna possível pelo compartilhamento de narrativas no grupo, as quais vão permitindo novos olhares e múltiplas leituras.

A travessia é realizada, o *estranho* já não mais assustador. Isso ocorre porque outras formas de perceber, reconhecer, ler o seu aluno são descobertas. Uma trajetória que permite realizar uma leitura invertida, fora de lugar, transversa. O professor-Leitor-*viajante* submete-se a uma *desleitura*, ou seja, desconstrói o já conhecido, tornando a leitura um campo plural, aceitando a ilegibilidade. O professor-Leitor-*viajante* descobre que pode realizar uma leitura sem torná-la decifração, sem seguir uma estrutura fechada, considerando-a como um tecido a ser desfiado.

O trabalho é realizado nesse novo tempo, atribuindo distintos significados a algo inicialmente sem sentido. Elege-se um ângulo oblíquo, transversal para lançar o olhar sobre o aluno, sem seguir um caminho direto, objetivo. O professor, ao tornar-se *Leitor-viajante*, percebe quando é necessário aproximar-se e quando necessita afastar-se para poder observar novas possibilidades de trabalho pedagógico.

Considerando a adversidade percebida inicialmente pelo professor, a dicotomia entre a imobilidade ou a leitura cientificista pode-se instalar na cena escolar. Ao acompanhar os professores, observamos como efeito do (des)encontro com o aluno a percepção de um único ponto, o *nada*; ou seu direcionamento à leitura objetivante. O dentro e o fora separados encaminham o sujeito a um ou outro lado. Para construir outras possibilidades de leitura, o fator tempo é necessário, pois permite realizar o percurso em outras perspectivas, sem fixar-se em um ou outro ponto. Nesse aspecto, o percurso apresentado na banda de Moebius contribui para compreensão do trajeto realizado no grupo pelo professor-*Leitor-viajante*. Este caminho implicou o corte, a queda, proporcionando a torção na forma de ler demonstrada inicialmente pelo docente ao se deparar com o *aluno da inclusão*. A travessia realizada engendrou um movimento de cruzamento, inversão do trajeto habitual de leitura. Distanciou-o do sentido principal já sabido e dominado. Permitiu o encontro com a incompletude, a parcialidade constantemente atualizada. Um exercício de saber-fazer com o limite, contornando as bordas do real.

O professor, nesse percurso, relaciona-se ao Leitor de Calvino. Achando que realizaria um percurso linear como de costume, de repente é surpreendido. A história se interrompe, um vazio emerge, deixando-o atordoado e querendo encontrar as partes que faltam. Faz o possível para colocar as coisas nos trilhos, o trabalho num plano definido, mas a falta se mostra constantemente. O encontro com Ludmilla aponta um caminho. Esta personagem se mostra de um jeito surpreendente, sua forma de ler encanta, e provoca a redescoberta. Mostra-se uma Leitora aberta à invenção, lê as palavras escritas e vai além, construindo seu próprio percurso de leitura. Não se assusta com as brechas e espaços vazios contidos na história; até prefere que nem tudo esteja escrito.

Ao iniciar o percurso, a idealização acompanhava a posição docente. O professor buscava educar a todos os alunos seguindo um caminho conhecido, já trilhado, dominado. A desarmonia encontrada produziu desestabilização, porque a situação que se colocou no caminho distanciava-se muito do trajeto conhecido. Por estar tão afastada do esperado, atualizava a idealização, aposta constantemente revivida nos percursos escolares.

Esse aluno que se colocou no caminho parecia ameaçar uma suposta integridade, nem sempre sendo visto como semelhante. Foi preciso relacionar-se com esse sujeito desde uma posição intermediada, referida a um ideal presente, considerando-o incompleto; estabelecendo uma relação sublime, oblíqua, lateral, identificada ao *ideal do eu*.

Evoluções e avanços na aprendizagem do aluno não foram percebidos desde o início do percurso, mas apenas no momento do deslocamento da leitura em outra perspectiva, encontrando outros ângulos, alterando a posição. Práticas singulares foram construídas a partir desse (des)encontro, considerando cada aluno em sua particularidade.

O trajeto realizado foi possível pela companhia no grupo, o endereçamento de leituras e narrativas as quais eram relançadas. Caminhos iam-se apresentando, desvios, novas rotas. Leituras eram enunciadas, permitindo que respostas fossem formuladas de forma provisória. Num outro tempo, na prática em sala de aula, reflexões realizavam-se sobre as construções produzidas no grupo, as quais ressignificavam o que era lido e narrado. Uma leitura construída na experiência, reinventada e novamente reconstruída.

A Literatura, companheira de muitos momentos nessa travessia, possibilitou a nomeação diante de situações carentes de palavras; permitiu que as situações penosas se transformassem, tornando-se menos assustadoras. Apontou um caminho, acompanhada pela parceria da Psicanálise e sua relação com a Educação Especial. Um enredo percorrido, uma história construída na escola e no (des)encontro entre professor e aluno. ***Se um viajante, fora do povoado entre a clínica e a educação, no tapete de folhas iluminadas – tramas de uma pesquisa, numa rede que se entrelaça: da imobilidade ao tecnicismo, sem temer o estranho, debruçando-se na borda do real, ao redor do vazio, numa rede que se entrecruza, olha para baixo onde o texto se adensa - (des)leituras, que história espera seu fim lá embaixo?***

- É, eu seria capaz de jurar que já li um romance que começa assim. O senhor já tem este início e gostaria de encontrar a sequência, não é verdade? (CAVINO, 1999, p. 261).

Nem toda história precisa ter princípio e fim. Pode impulsionar novas leituras, a composição de diversos enredos. Espero que este tenha sido o convite deixado: a abertura para a realização de leituras com múltiplos sentidos e distintos significados, para além da palavra fim.

Muitos questionamentos acompanharam o percurso realizado, interrogações companheiras de *viagem*. Respostas parciais e provisórias foram elaboradas, sustentando as práticas com o *aluno da inclusão*. Outras permaneceram em aberto, como toda a leitura desde a perspectiva que propusemos realizar. Outras rotas poderiam ser escolhidas, deixando a vontade de talvez percorrê-las em outro momento. Nessa *viagem*, seguimos o caminho que se apresentou nessa parte do percurso. Entre outros saberes constituídos, fica o desejo de realizar novas e surpreendentes viagens, que partirão de futuros encontros desencontrados. Se um professor-Leitor-viajante...

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Notas de Literatura I**. São Paulo: Duas Cidades Ed. 34, 2003. p. 15-45.

BARTHES, R. Escrever a leitura. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2012 (original de 1970).

_____ A morte do autor. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2012 (original de 1968).

_____ O rumor da língua. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2012 (original de 1975).

_____ Da leitura. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2012 (original de 1975-1976).

_____ Da obra ao texto. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2012 (original de 1971).

_____ **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2013.

_____ **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BASTOS, M.; KUPFER, M. C. M. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. In: KUPFER, M. C. M.; PINTO, F. S. C. (orgs). **Lugar de vida, vinte anos depois**. Exercícios de educação terapêutica. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010, p. 155-164.

BASTOS, M. B. **Inclusão escolar**: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano. São Paulo, 2003.

BERGÈS, J; BALBO, G. **A atualidade das teorias sexuais infantis**. Porto Alegre: CMC Editora, 2001.

BERNARDINO, L. M. F. **O diagnóstico e o tratamento das psicoses não-decididas**: um estudo psicanalítico. 2000. 214f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano. São Paulo, 2000.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de setembro de 2001. Sessão 1E, p. 39-40. Disponível em <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id2140.htm>> Acesso em: 19 jun. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 19 jun. 2013.

CALVINO, I. **Se um viajante numa noite de inverno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

COLLI e KUPFER (Org.). **Travessias inclusão escolar**: a experiência do grupo ponte pré-escola Terapêutica Lugar de Vida, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CORSO, D.; CORSO, M. **Fadas no divã**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, R. C. M. S. **O desejo da escrita em Italo Calvino**: para uma teoria da leitura. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

COSTA, A; MOSCHEN, S. Psicanálise e Educação: os paradoxos da alteridade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 433-454, abr./jun. 2013. Disponível em <http://ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em 2 de jun. de 2014.

DICIONÁRIO CALDAS AULETE. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 30 de maio de 2014.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. Disponível em <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/searchController.do?hidArtigo=3D1EE3D615AA805F1047D6C89353BFB0>> Acesso em 15 de abr. de 2014.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em <<http://www.dicio.com.br/texto/>> Acesso em 10 de maio de 2014.

DUEK, V. P.; NAUJORKS, M. I. Inclusão e autoconceito: reflexões sobre a formação de professores. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 31, n. 1, p. 35-52, 2006. Disponível em <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em 5 de maio de 2014

FREUD, S. O Estranho. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. V.XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1987 (original de 1919).

_____. Prefácio a Juventude desorientada, de Aichhorn. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1987 (original de 1925).

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1987 (original de 1914b).

_____. Escritores criativos e devaneios. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1987 (original de 1908).

_____. Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1987 (original de 1908).

_____. Conferências introdutórias sobre psicanálise. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1987 (original de 1916-17).

_____. Psicologia de grupo e a análise do ego. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1987 (original de 1921).

_____. O mal-estar na civilização. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1987 (original de 1930).

_____. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1987 (original de 1914a).

FREUD, S. A interpretação de sonhos. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. V.XXI.Rio de Janeiro: Imago, 1987 (original de 1900).

FREUD, S. **O mal-estar na cultura**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013a.

FREUD, S. **Psicologia das massas e análise do eu**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013b.

FROHLICH, C. B. **Nas dobras de um conto: leitura e transmissão no Clube do Professor Leitor-Escritor**. 2010. 167f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

GARCIA-ROZA, L. A. **Introdução à metapsicologia freudiana**.v. 3. Artigos de metapsicologia, 1914-1917: narcisismos, pulsão, recalque, inconsciente. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. Ed. Rio de Janeiro: LCT, 1982.

GRANON – LAFONT, J. **A topologia de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

_____. Freud e a educação, dez anos depois. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 16, julho, 1999, p. 14-26.

LACAN, J. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 197-213 (original de 1945).

_____. **O Seminário, livro 17, O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992 (original de 1969-1970).

_____. **O Seminário, livro 1, Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986 (original de 1953-54)

_____. **O Seminário, livro 7, A ética da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008 (original de 1959-60).

LACAN, J. **O Seminário, livro 2, O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1985.

_____. **O Seminário, livro 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1990. (original de 1964).

LAJONQUIÉRE, L. de. Duas notas psicanalíticas sobre as crianças "com necessidades educativas especiais". **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul.-nov. 2001. Disponível em <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/3536-dossie-lajonquierel.pdf>> Acesso em: 20 abr. de 2014.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n2, jul/dez 2011, p. 4-27. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>> Acesso em 20 jun. 2014.

LARROSA, J. O professor ensaísta. **Revista Educação.** 2013. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/o-professor-ensaistaliteratura-cinema-e-filosofia-para-o-espanho-jorge-288244-1.asp>> Acesso em 18 de jun. de 2014.

MANGUEL, A. **A história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANNONI, M. **Educação impossível.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

MC ESCHER. Disponível em <<http://www.mcescher.com/>> Acesso em: 20. jun. 2014.

MILLOT, C. **Freud Antipedagogo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1987.

MÚLTIPLO DE ARTE. HOMENAGEM A LYGIA CLARK. Disponível em <<http://multiplosdearte.com/2012/03/08/homenagem-a-lygia-clark/>> Acesso em 30 de maio de 2014.

NAZAR, T. P. **O sujeito e seu texto – psicanálise, arte, filosofia.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2009.

ONLINE DICTIONARY. Disponível em <http://www.pt.oldict.com> . Acesso em 30 de maio de 2014.

ORIGEM DA PALAVRA. SITE DE ETIMOLOGIA. Disponível em <<http://origemdapalavra.com.br>> Acesso em 9 de jun. de 2014.

PEREIRA, L. S. Sublimação: um interrogante em Freud – um ato em questão. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre** – ano VIII – Número 14 – março de 1998. Ed. Artes e Ofícios, POA.

_____. **O conto machadiano:** uma experiência de vertigem. 2008. 194f. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2008.

_____. “Deuses de prótese”: sobre os mestres de nossos tempos. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v.XI, n. 21, 2006, p. 82-107.

PETRY, P. Críticas piagetianas e psicanalíticas à atual formação de professores. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 31 n. 1, jan./jun. 2006. p. 53-68.

PIGLIA, R. **O último leitor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**, v 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez 1996. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/download/33579/36317>. Acesso em 18 set. 2014.

POSSA, L. B.; NAUJORKS, M. I.; RIOS, G. M. S. Matizes do discurso sobre avaliação na formação de professores da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 465-482, set./dez., 2012. Disponível em <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso em 7 de maio de 2014.

REVISTA CLICHE. Disponível em <<http://www.revistacliche.com.br/2013/05/tudo-depnde-do-referencial-lygia-clark/>> Acesso em 5 de maio de 2014.

RIBETTO, A. Pensar a formação de professores desde a experiência e desde o *menor* da formação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 109-119, jul./dez.

2011. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2068/1909>. Acesso em 18 set. 2014.

RICKES, S. M. Psicanálise e educação: do vazio da determinação como propulsora da produção de sentidos. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1-15, out. 2004. Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt20/t2011.pdf>>. Acesso 13 maio 2014.

RICKES, S. M. Construções em análise: apenas um trabalho preliminar. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n.30, jun 2006, p. 227- 234.

SÁ, O. Livro caleidoscópico. **Kaliópe**, São Paulo, ano 3, n. 2, p. 70-76, jul/dez., 2007. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/kalioppe/article/view/7510/5473> Acesso em 22 de jun. de 2014.

_____ O atendimento educacional de sujeitos com psicose infantil: construindo olhares, trilhando novos percursos. In: **PSICANALISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO**, 6., 2006, São Paulo. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100022&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 17 Jun. 2014.

VASQUES, C. K. Um estrangeiro entre nós, Psicanálise e Educação Especial: diálogos em torno da inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 9, 2007, p. 25-36. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20422/18656>> Acesso em: 20 jun. 2014.

VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. Diagnóstico e escolarização: gestos de leitura em Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 435-448, set/dez. 2012, Santa Maria. Disponível em <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em 18 de jun. de 2014.

VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S.; GURSKI, R. Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, Mar. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jun. 2014.

VENTUROTTI, F. Metaficcionalidade na literatura contemporânea: Italo Calvino em viagem. **Todas as Letras L**, v.10, n. 2,p. 25-31, 2008. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/viewFile/440/255> Acesso em 22 de jun. de 2014.

VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. VI, n. 10, jan./jul. 2001.

VOLTOLINI, R. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WAITZ, I. R. A essência do romanesco – a materialização textual da teoria literária na obra *Se um viajante numa noite de inverno*, de Italo Calvino. **Revista de Educação -Anhanguera (educacional)**, v. 8, n. 8, p. 129-138, 2005. Disponível em <http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/view/186/182> Acesso em 22 de jun. de 2014.

ANEXO 1 - Termo de consentimento informado para professores

A pesquisa, realizada por Larissa Costa Beber Scherer (aluna de Mestrado em Educação da UFRGS) e orientada pela Prof. Dra. Carla K. Vasques, da Linha de pesquisa “Educação Especial e Processos Inclusivos” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, tem como título “*Se um professor-Leitor-viajante: uma experiência em formação de professores no contexto da inclusão escolar*”. Seu objetivo é investigar a formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar a partir de dispositivos como a leitura e seus distintos tempos.

Servirão de referência para este estudo narrativas elaboradas pela pesquisadora referentes ao período de realização do grupo de professores na escola e um dos escritos de dois professores (carta ao aluno) redigidos naquele tempo.

Será assegurado ao participante que os dados individuais estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes nem identificação indireta em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Após ter sido devidamente informado dos objetivos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____ concordo em participar deste estudo. Declaro que recebi cópia deste Termo, bem como recebi a informação de que se houver qualquer dúvida poderei contatar com a _____ pelo telefone _____ ou com a Larissa (mestranda em Educação) pelo fone 9988-0696.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2014.

Assinatura

Responsável

ANEXO 2 - Termo de consentimento informado para Instituição

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação intitulada “*Se um professor-Leitor-viajante: uma experiência em formação de professores que atuam com a inclusão escolar*”. Por objetivo temos investigar a formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar a partir de dispositivos como a leitura e seus distintos tempos. A instituição escolar *Instituição Evangélica de Novo Hamburgo*– Unidade Oswaldo Cruz pelo qual o(a) senhor(a) é responsável está sendo convidada a colaborar com este estudo. A participação ocorrerá através da referência mencionada no estudo sobre o grupo de professores realizado entre 2006 e 2012 visando à formação continuada de professores no âmbito da inclusão escolar, sob coordenação desta mestranda, na época atuando como psicóloga educacional desta instituição.

Não constará o nome e nem referência a instituição, apenas informações sobre os encontros realizados junto aos professores. As identidades de todos serão preservadas, não identificando-se nenhum destes nem sequer indiretamente. Todas as informações necessárias serão confidenciais, sendo utilizadas somente para fins desta investigação e futuras publicações delas oriunda. Serão fornecidos todos os esclarecimentos que se façam necessários através do contato direto com a pesquisadora Larissa Costa Beber Scherer e orientadora responsável a Prof^a Dr^a Carla Karnoppi Vasques, integrantes da Linha de Pesquisa “Educação Especial e Processos Inclusivos” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Após ter sido devidamente informado dos objetivos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____, como representante da instituição, concordo em participar deste estudo. Declaro que recebi cópia deste Termo, bem como recebi a informação de que se houver qualquer dúvida poderei contatar com Carla K. Vasques pelo telefone (051) 33084138 ou com a Larissa (mestranda em Educação) pelo fone 9988-0696.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2014.

Assinatura

Responsável