



Paidéia

ISSN: 0103-863X

paideia@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Ferreira de Ávila, Camila; Tachibana, Miriam; Aiello Vaisberg, Tânia Maria José  
Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão  
escolar

Paidéia, vol. 18, núm. 39, 2008, pp. 155-164

Universidade de São Paulo

Ribeirão Preto, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305423760014>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar

*Camila Ferreira de Ávila*

*Miriam Tachibana*

*Tânia Maria José Aiello Vaisberg*

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, Brasil

**Resumo:** Este trabalho objetivou a investigação psicanalítica do imaginário coletivo de professores de ensino superior sobre inclusão escolar. Foi realizada uma entrevista grupal para abordagem da personalidade coletiva, com 12 docentes dos cursos de Letras e de Pedagogia. Para tal, utilizou-se o Procedimento Desenhos-Estórias com Tema como recurso mediador-dialógico, cabendo a cada professor produzir, individualmente, desenhos e histórias sobre o tema “aluno de inclusão”. A partir deste material, analisado à luz do método psicanalítico, foram captados quatro campos psicológicos não conscientes: “o menino de sua mãe”, “(in)capacidades”, “onde está Wally?” e “a dor e a delícia”. Em seu conjunto, tais campos revelaram a angústia despertada pelo processo de inclusão escolar nos professores que, em seu imaginário, concebem que o aluno com deficiência deve ser cuidado por sua mãe. Desse modo, compreende-se que o processo de inclusão demanda, além de informações técnicas, um espaço de cuidado emocional a estes profissionais.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Desenho. Imaginário coletivo.

## Which is the place of the student with deficiency? The collective imaginary of teachers regarding school inclusion

**Abstract:** This study aimed to make a psychoanalytic investigation of the collective imaginary of Higher Education Professors regarding school inclusion. A group interview was carried out with 12 faculty members of Language and Pedagogy Programs for the collective imaginary approach. For that, the Thematic Story-Drawing Procedure was used as mediator-dialogical resource. Each professor individually produced drawings and stories on the theme “inclusion student”. Through this clinical material, analyzed through the psychoanalytic method, four unconscious psychological fields were collected: “his mother’s boy”, “(un)capacities”, “where’s Wally?” and “the pain and the pleasure”. In this set, such fields indicated that school inclusion is experienced with anxiety by professors, whose collective imaginary conceives that the student with a deficiency must be cared for by his(er) mother. Thus, it is understood that school inclusion demands, in addition to technical information, space to care for the emotional aspect of these professionals.

**Keywords:** School inclusion. Drawing. Collective imaginary.

## ¿Cual es el lugar del estudiante con deficiencia? El imaginario colectivo de los profesores sobre inclusión escolar

**Resumen:** Este trabajo intentó la investigación psicoanalítica del imaginario colectivo de profesores de universidad sobre la inclusión escolar. Realizamos una entrevista grupal para abordaje de la personalidad colectiva, con doce (12) profesores de los cursos de Letras y de Pedagogía, mientras la cual utilizamos el procedimiento dibujos-cuentos con tema como recurso mediador dialógico, con los profesores haciendo, individualmente, dibujos y cuentos sobre el tema “un alumno de inclusión”. A partir del material, analizado de acuerdo con el método psicoanalítico, captamos cuatro campos psicológicos no conscientes: “el niño de su madre”, “(in)capacidades”, “¿donde está Wally?” y “la dolor y la delicia”. Los campos revelaron que la inclusión escolar despierta angústia en los profesores que, en su imaginario, conciben que el alumno con deficiencia deba ser cuidado por su madre. Partir de ahí, es comprendido que la inclusión exige, además de las informaciones técnicas, un espacio de cuidado emocional a eses profesionales.

**Palabras clave:** Inclusión escolar. Diseño. Imaginario colectivo.

---

## **A exclusão escolar do aluno portador de necessidades especiais**

Atualmente, deparamo-nos com diversos movimentos sociais cobrando uma sociedade mais justa e igualitária. Tanto é assim que foi na década de 1980 que o conceito de inclusão social foi desenvolvido, ganhando maior proporção no decênio de 1990, visando valorizar a diversidade humana, o direito de pertencer, bem como a igual importância das minorias (Wieviorka, 2005). Focalizaremos, neste estudo, esforços voltados à inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, que visa não apenas a entrada do estudante com deficiência na sala de aula regular, mas, também, a ruptura de ações discriminatórias em relação à esta população, a partir da escola, concebida como ambiente no qual grupos sociais distintos possam relacionar-se satisfatoriamente.

Dentre as variadas estratégias que podem ser utilizadas pelos movimentos inclusivos, encontram-se pesquisas interventivas psicanalíticas, que visam contribuir no combate às condutas preconceituosas em relação a grupos marginalizados, por meio da abordagem do substrato afetivo-emocional a elas subjacentes, uma vez que essa perspectiva, compreende que o indivíduo ou coletivo que exclui assim o faz como forma de defender-se da angústia intensa despertada em relação ao outro, colocando-o em um lugar diferenciado justamente no sentido de negar semelhanças com este outro (Aiello-Vaisberg, 2002).

Desde esta perspectiva, temos investigado psicanaliticamente, numa interlocução próxima com D.W. Winnicott, o substrato afetivo-emocional que sustenta as condutas estereotipadas e excludentes em relação a diversos grupos sociais, como pacientes psiquiatrizados (Ávila & Aiello-Vaisberg, 2005), homens com disfunções sexuais (Martins, 2007), mulheres que sofrem violência doméstica (Tachibana & Aiello-Vaisberg, 2006), dentre outros.

No que se refere ao movimento de inclusão escolar, constatamos que diversos estudos já foram realizados, visando investigar, desde a perspectiva psicológica, o complexo fenômeno de incluir um aluno portador de necessidades especiais em uma sala de aula de ensino regular. Observamos, entretanto, que grande parte dessas pesquisas limita-se à consideração dos aspectos cognitivos dos indivíduos

envolvidos no processo de inclusão escolar, como os professores, os pais dos alunos, os estudantes sem necessidades especiais e os alunos com deficiência, por exemplo.

Chamamos a atenção para este fato porque, para nós, que atuamos em uma perspectiva psicanalítica, que não concebe o ser humano como exclusivamente racional, movido essencialmente por cognições, as investigações que desconsideram as dimensões emocionais não conscientes deixam de abordar aspectos fundamentais deste complexo fenômeno (Aiello-Vaisberg, 1995). É justamente por valorizarmos a vivência emocional dos fenômenos humanos que consideramos que o conceito de representação social, freqüentemente utilizado nas pesquisas de Psicologia Social, seria insuficiente, uma vez que abarca apenas um grupo particular de condutas. Assim, ao invés de fazermos uso do conceito de representação social, temos, em seu lugar, usado o conceito de “imaginário coletivo”, desenvolvido por Aiello-Vaisberg (1999) numa tentativa de resgatar o substrato afetivo-emocional das manifestações simbólicas das subjetividades grupais.

Mediante o exposto, consideramos que fazer-se-ia necessária uma investigação psicanalítica do imaginário coletivo de professores acerca do aluno com deficiência, não apenas porque a maioria dos estudos psicológicos sobre o tema desconsidera as dimensões afetivo-emocionais, mas, também, pensando em produzir um conhecimento que seja operativo em termos interventivos e psicoprofiláticos.

Assim, em termos interventivos, consideramos que este estudo pode vir a beneficiar professores e alunos que talvez estejam sofrendo em relação à inclusão escolar; e, em termos preventivos, pode ser igualmente benéfico especialmente para os estudantes portadores de necessidades especiais, vítimas de condutas excludentes. Vemos, desse modo, como a imaginação coletiva que se tece ao redor da figura dos excluídos pode ser perfeitamente tomada como fenômeno digno de atenção teórico-clínica, legitimando abordagens que facilitem sua expressão e transformação.

## **Encontro entre professores e pesquisadores**

Uma vez interessadas na investigação psicanalítica do imaginário coletivo de diversos grupos

sociais, acabamos desenvolvendo uma metodologia de pesquisa que viabilizasse justamente a abordagem do coletivo, que denominamos entrevista individual/grupal para a abordagem da personalidade coletiva<sup>1</sup>, inspirada na consulta terapêutica winnicottiana. Em suas consultas terapêuticas, Winnicott (1970/1984) lançava mão do brincar, denominado Jogo do Rabisco, que consiste na realização de um desenho, em co-autoria com o paciente, a partir de rabiscos. Através deste brincar, Winnicott buscava não apenas facilitar a comunicação emocional profunda com o seu paciente, mas, principalmente, favorecer que aquele momento se configurasse como um encontro potencialmente mutativo, através do qual o paciente pudesse resgatar a sua espontaneidade e criatividade, que seriam o cerne da saúde emocional do indivíduo.

No enquadre que criamos – entrevista para abordagem da personalidade coletiva – também fazemos uso de um “brincar”, recorrendo ao que denominamos procedimentos apresentativo-expressivos, uma vez que, a partir de sua apresentação, a expressão emocional dos participantes seria facilitada. Embora entendamos que qualquer procedimento apresentativo-expressivo poderia vir a ser usado, temos privilegiado o uso do Procedimento Desenhos-Estórias com Tema, desenvolvido por Aiello-Vaisberg (1999) a partir do Procedimento Desenhos-Estórias de Trinca (1972)<sup>2</sup>. No Procedimento Desenhos-Estórias com Tema, o participante da pesquisa é convidado a realizar um desenho e inventar uma história, sobre um tema qualquer, definido a priori a partir dos interesses de investigação do pesquisador. Aqui, cabe esclarecermos que, uma vez que partimos de um paradigma científico intersubjetivo, que privilegia o encontro interhumano na produção de pesquisas, não reduzindo o sujeito a um objeto a ser investigado, o uso que fizemos do Procedimento Desenhos-Estórias com Tema consistiu em uma estratégia para facilitar a expressão emocional dos participantes, e não como um teste psicológico (Aiello-Vaisberg, Correa & Ambrosio, 2000). Dessa maneira, ao usarmos o Procedimento Desenhos-Estórias com Tema, bem como se tivéssemos usado qualquer outro procedimento apresentativo-expressivo, tivemos a intenção de favorecer a expressão emocional dos participantes, através de uma metodologia de feições visivelmente lúdicas (Aiello-Vaisberg, 1995).

Partindo-se desta perspectiva, convidamos doze professores dos cursos de Letras e de Pedagogia de uma universidade do interior do estado de São Paulo, encarregados pela formação de futuros professores de ensino regular e médio, para participarem de nossa pesquisa, combinando um dia e horário para realizarmos uma entrevista grupal para abordagem da personalidade coletiva. Optamos por realizar uma entrevista grupal, ao invés de entrevistas individuais, que poderiam igualmente viabilizar o acesso ao imaginário coletivo dos professores, uma vez afinadas à concepção de Bleger (1963/1984) de que o ser humano é essencialmente social e, desse modo, fazer-se-ia interessante abordar os professores em sua grupalidade.

Na entrevista grupal, os professores, foram convidados a fazer, individualmente, um desenho-estória a partir do tema “um aluno de inclusão<sup>3</sup>”. Finalizada a tarefa, iniciou-se uma conversa grupal, abrindo-se um espaço cultural intermediário (Sirota, 1998), tendo em vista o favorecimento de compartilhamentos vivenciais que permitissem uma elaboração reflexiva da experiência vivida como encontro inter-humano.

Posteriormente ao encontro grupal, os desenhos-estórias foram apresentados ao grupo de pesquisadores dentro do qual este estudo foi desenvolvido, com o intuito de nos beneficiarmos das associações livres despertadas no grupo, frente ao material clínico, enriquecendo as reflexões clínico-teóricas.

---

<sup>1</sup> Chamamos a atenção para o fato de que, em trabalhos anteriores voltados ao imaginário coletivo de grupos sociais diversos, denominávamos este enquadre como “consulta terapêutica individual/coletiva”. Decidimos adotar a terminologia “entrevista individual/grupal para abordagem da personalidade coletiva” porque tomamos a iniciativa de propor o encontro à pessoas que não nos apontaram nenhuma queixa ou demanda clínica.

<sup>2</sup> Trinca (1972) desenvolveu o Procedimento Desenhos-Estórias como um meio auxiliar de conduzir o exame psicológico. No diagnóstico psicológico, ocuparia uma posição intermediária entre os testes projetivos gráficos e temáticos e as entrevistas semi e não estruturadas. Através deste procedimento, o participante é convidado a realizar uma série de cinco desenhos livres, além de inventar uma história para cada desenho e atribuir-lhe um título.

<sup>3</sup> A escolha por este tema deveu-se ao fato de os professores da instituição em questão referirem-se aos alunos portadores de necessidades especiais através do termo “aluno de inclusão”.

Assim, tratou-se de uma estratégia metodológica que, diferente da conhecida “acordo de juízes”, não visou uniformizar as associações e interpretações frente ao material, mas, muito pelo contrário, pluralizá-las, num intercâmbio que caracteriza as pesquisas em ciências humanas.

Cabe evidenciar que os desenhos-estórias foram considerados psicanaliticamente, segundo a Teoria dos Campos de Herrmann (2001), que privilegia uma aproximação psicanalítico-fenomenológica em relação ao material, a partir das palavras de ordem “deixar que surja”, “tomar em consideração” e “completar o desenho”. Desse modo, o método, que é a essência do conhecimento psicanalítico, é colocado em marcha, tendo em vista não apenas comprovar hipóteses previamente enunciadas, mas, sobretudo, exercer sua função heurística.

A partir desta elaboração, foi possível criarmos/encontrarmos quatro campos psicológicos não conscientes, que estariam produzindo os sentidos das condutas dos professores em relação ao aluno com deficiência: (1) o campo “(In)capacidades” é aquele no qual o estudante portador de necessidades especiais é definido de acordo com as limitações inerentes à deficiência; (2) o campo “A dor e a delícia” é aquele no qual o estudante com deficiência é concebido como um indivíduo em sofrimento emocional; (3) o campo “Onde está Wally?” é aquele no qual os professores tentam localizar qual seria o lugar a ser ocupado pelo aluno com deficiência; e (4) o campo “O menino de sua mãe” cuja regra lógico-emocional é a de que toda relação com o aluno portador de necessidades especiais só seria possível através da intermediação de sua mãe. Em seguida, discutiremos mais pormenorizadamente cada um destes quatro campos psicológicos captados.

## **Reflexões sobre os campos psicológicos não conscientes**

### *Campo “(In)capacidades”*

A partir dos desenhos-estórias, foi possível observarmos que os professores apresentavam os “alunos de inclusão”, criados por eles, focalizando aquilo o que são capazes de fazer ou as limitações intrínsecas à deficiência. Assim, este campo refere-se ao fato do imaginário coletivo dos professores estar ancorado nas capacidades e incapacidades do aluno

portador de deficiência. Para ilustrar, apresentamos a história de Caetano<sup>4</sup>, sobre um menino com deficiência incapaz de praticar esportes:

*Alison passou por cinco cirurgias para corrigir problemas em suas pernas, ocasionados por uma má formação congênita. Seu sonho, não diferente de outros meninos de sua idade, era jogar futebol. Frequentemente ele praticava tal esporte mesmo com suas muletas e apetrechos ortopédicos. Certa vez, após a aula, ele tentou jogar futebol junto com outros meninos de sua idade. Humilhado e agredido, Alison distanciou-se do futebol e hoje dedica-se à leitura.*

Ainda no intuito de ilustrar este campo, selecionamos a história de Marisa, que apresenta uma estudante com deficiência mental (D.M.), ressaltando suas capacidades.

*Aluna com D.M. no Ensino Regular, cursando a escola depois de encaminhada pela Educação Especial. Ela consegue ler e escrever e sua característica fundamental é a socialização (...).*

Apesar de Caetano ter focalizado as incapacidades do aluno com deficiência, enquanto Marisa já evidenciou suas potencialidades, notamos que os professores olham para esses estudantes regidos por aquilo que conseguem ou não fazer. Tratar-se-ia de um imaginário que concebe o portador de deficiência de maneira um tanto tecnicista, em termos de suas capacidades e incapacidades, e não como um ser humano integrado. Esta questão foi igualmente observada na tese de Russo (2008), voltada à investigação do imaginário coletivo do estudante de Educação Física a respeito do indivíduo portador de necessidades especiais. Nesse estudo, cuja metodologia também incluiu o uso do Procedimento Desenhos-Estórias com Tema, foi constatada a tendência dos participantes em olhar tais pessoas enquanto indivíduos que têm limitações que devem ser superadas.

<sup>4</sup> Todos os nomes dos participantes são fictícios, inspirados em nomes de cantores brasileiros, visando preservar o sigilo, conforme prevê o Código de Ética em Psicologia.

Este imaginário tecnicista acerca do indivíduo portador de deficiência pôde ser observado não apenas nos participantes de ambos estudos, mas, também, na literatura especializada, revelando o quanto nos aproximamos deste ser humano guiados por uma regra lógico-emocional que avalia as suas capacidades. Para exemplificar, no livro clássico de Klaus e Kennel (1992), tido por muitos profissionais da área de obstetrícia como uma espécie de “manual” para atender os casos adversos desta área, Irvin, Kennel e Klaus (1992) discorrem sobre a importância de mostrar, aos pais de recém-nascidos portadores de necessidades especiais, aquilo o que seus filhos são capazes de fazer, desviando a sua atenção de suas incapacidades. Se, por um lado, compreendemos que esta orientação dada por eles deve-se à preocupação de que os pais enxerguem seus filhos de maneira mais positiva, por outro, encontramos uma atuação profissional que se encontra fortemente ancorada nas aptidões do ser humano.

Poderíamos refletir que este imaginário tecnicista dos professores, em relação ao aluno portador de necessidades especiais, deva-se justamente ao fato do contexto escolar ser marcado por uma postura avaliativa, em relação às capacidades e incapacidades de seus alunos, visando sempre promover-lhes a superação. Desta perspectiva, um professor que se aproxima de um estudante com deficiência, focalizando suas habilidades, seria mais do que esperado. Por outro lado, podemos refletir o quanto este imaginário tecnicista pode também estar relacionado a uma postura defensiva. Talvez os professores fiquem tão mobilizados por serem um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento do jovem com necessidades especiais que acabem defendendo-se da angústia despertada ancorando-se em avaliações, diagnósticos e rótulos, de maneira análoga a muitos profissionais da área da saúde que, por vezes, limitam-se a classificar seus pacientes de acordo com os critérios pré-definidos da área, ao invés de entrarem em contato com seu sofrimento.

### *Campo “A dor e a delícia”*

Apesar de termos observado, nas produções dos professores, um imaginário voltado às capacidades e incapacidades dos “alunos de inclusão”, não estamos afirmando equivocadamente que tais

profissionais não entrem em contato com a vivência emocional dessa população. A partir de nosso debruçar sobre o material clínico, captamos um segundo campo, relacionado à percepção sensibilizada dos professores do quanto o processo de inclusão é vivido dolorosamente pelo aluno portador de necessidades especiais. Para ilustrar, selecionamos a história de Cássia:

*Estas são Amanda e Larissa. Elas são gêmeas idênticas. São deficientes visuais (...). Apesar de lidarem bem com a deficiência, há uma diferença entre elas: Amanda é mais insegura, dependente dos demais e muito agressiva, enquanto Larissa é mais carinhosa, independente e não agride aos colegas quando estes lhe oferecem ajuda.*

Nesta história, a participante traz à tona o quanto o processo de inclusão pode vir a ser vivido de maneira extremamente dolorosa para o aluno, que, tal como a protagonista Amanda, entrará em contato com as suas próprias limitações, sentindo insegurança e vendo-se como uma pessoa dependente dos outros. Neste campo, diferente do apresentado anteriormente, o aluno com deficiência não é mais visto sob o prisma de suas capacidades e habilidades, mas, sim, a partir de seu sofrimento emocional pelas dificuldades inexoráveis à deficiência.

Assim, os professores nos comunicaram o quanto o processo de inclusão apresenta tanto aspectos positivos, uma vez que possibilita a inserção social de uma classe socialmente marginalizada, quanto aspectos negativos, haja vista que se trata de um processo que pode trazer muito sofrimento ao aluno, tal como ocorre com a personagem Amanda da história. A inclusão escolar, desta perspectiva, seria um processo penoso e, ao mesmo tempo, enriquecedor, motivo pelo qual elegemos o termo “a dor e a delícia” como título deste campo.

Alem disso, podemos pensar que, ao trazerem o quanto a inclusão escolar pode ser vivida de maneira sofrida pelos alunos portadores de necessidades especiais, os professores também estariam comunicando-nos o quanto se trata de um processo igualmente difícil para eles, como de fato já foi observado por outros autores, dentre os quais destacamos Sant’ana (2005), Silveira e Neves (2006)

e Emílio (2004). Podemos refletir o quanto, através da história apresentada, ao falar sobre uma menina que agride quando as pessoas tentam ajudar-lá, a professora estaria trazendo a sensação de ser ela própria agredida e violada pelo processo de inclusão escolar.

### *Campo “Onde está Wally?”*

Dando continuidade à discussão empreendida previamente, observamos produções imaginativas, nos desenhos-estórias dos professores, acerca do lugar que os alunos portadores de necessidades especiais deveriam ocupar. Assim, foi possível captarmos um campo psicológico não consciente relativo ao imaginário dos professores de que o lugar de tais alunos não seria a sala de aula. Para ilustrar, selecionamos o material de Bethânia, que desenhou, em uma folha de papel, uma sala de aula cheia de alunos representados por números; e uma outra sala de aula, também cheia de alunos, mas sem a presença de alguns dos estudantes. A história de Bethânia, a partir do desenho, foi a seguinte:

*Aonde está a aluna 2 e 1? Passaram 16 anos e as imagens aparecem sem as crianças 1 e 2. Para mim, sempre serão crianças. Mas o que a vida fez com elas? Exclusão!!! Pode ser...*

Nesta história, Bethânia relata que, em uma classe com diversas crianças, as que tinham algum tipo de deficiência acabaram “desaparecendo” das salas de aula, ao contrário das demais, que deram continuidade aos seus estudos. Por um lado, podemos pensar que o que está tratando é que tais alunos tendem a evadir das escolas, o que de fato já foi observado por alguns pesquisadores enveredados nos estudos acerca da formação e profissionalização dos “alunos de inclusão”, dentre os quais destacamos Mendes, Nunes e Ferreira (2002). Por outro lado, podemos refletir que, através desta produção gráfica, a participante estaria comunicando-nos suas dúvidas se o lugar a ser ocupado pelos estudantes portadores de necessidades especiais seria realmente o ensino regular. Não estamos afirmando, obviamente, que os professores seriam os responsáveis pela exclusão escolar destes alunos, mas trazendo à tona o quanto

eles próprios têm incertezas a respeito da presença destes alunos em sala de aula, incertezas estas que vão ao encontro da discussão empreendida no campo anterior.

Numa outra história, uma professora, Elis, abordou esta questão do lugar a ser ocupado pelos “alunos de inclusão” de maneira mais aprofundada, como observamos a seguir:

*A Greice era portadora de necessidade especial. A família logo notou que era necessário para ela uma escola que lhe ensinasse usando procedimentos especiais para quem tinha dificuldade de aprendizagem. Ainda bem que existem escolas especializadas em necessidades especiais.*

Aqui vemos que Elis “ousou” localizar um lugar a ser ocupado por esses alunos, ao invés de apenas trazer dúvidas se estes deveriam estar realmente nas salas de aula de ensino regular.

Caberia, neste momento, indagarmos-nos porque os professores trouxeram de maneira tão velada seus sentimentos de impotência e de angústia perante o processo de inclusão, bem como seus questionamentos acerca do lugar a ser ocupado pelo indivíduo portador de necessidades especiais. Podemos refletir que, talvez, seja difícil para os professores assumirem declaradamente suas dificuldades emocionais perante a presença de um aluno portador de deficiência em sua sala de aula, principalmente se contextualizarmos que estamos vivenciando um momento no qual a inclusão escolar vem sendo amplamente debatida, tanto que é tema de diversos estudos científicos.

### *Campo “O menino de sua mãe”*

Para finalizar, apresentamos o último campo psicológico captado, que se refere ao fato de termos observado que, em alguns histórias, uma terceira figura, além do professor e do aluno com deficiência, foi trazida: a mãe do aluno. Nas histórias, era através dela que o contato com o jovem fazia-se possível, configurando um campo psicológico não consciente de que a presença materna do aluno que tem alguma deficiência, fazer-se-ia imprescindível para haver a

possibilidade de relacionar-se com ele. Para ilustrar, selecionamos a história de Milton:

*Era tradição em todos os jogos ter a presença do Darci, que tem a síndrome de Down. Todos os jogos eu mandava bilhete para sua mãe, falando onde seria e o horário do jogo.*

Nesta história, o contato com o colega portador de necessidades especiais fica mediado pela sua mãe, que seria a responsável em compreender as “coordenadas” do evento e levar o filho no horário e no local combinados. Assim, seria ela a responsável por concretizar o encontro que, talvez, de outra maneira, não pudesse ocorrer. Entendemos que, quando os professores trazem espontaneamente a mãe do aluno portador de necessidades especiais nas produções gráficas, estão fazendo duas comunicações. Num primeiro momento, estão comunicando que, em seu imaginário, o indivíduo portador de necessidades especiais é tão dependente e imaturo que seria impossível relacionar-se com ele sem a presença de uma pessoa intermediando esta relação, assumindo condutas por ele que ele próprio seria incapaz de tomar. Num segundo momento, compreendemos que, para os professores, a pessoa que intermediaria a relação do aluno com deficiência com o mundo não seriam eles, os educadores, mas a mãe do estudante. Seria ela a cuidadora que se responsabilizaria em viabilizar o contato do portador de necessidades com os demais colegas de sala de aula e, quem sabe, com os próprios professores.

Aqui, chama-nos a atenção o fato de os professores não se enxergarem no lugar daqueles que cuidariam da relação dos “alunos de inclusão” em relação aos demais estudantes, trazendo a figura materna como a responsável. Fazendo uma ponte entre este campo e o que foi apresentado previamente, poderíamos afirmar que, no imaginário coletivo dos professores, o lugar a ser ocupado pelo indivíduo portador de necessidades especiais não seria a sala de aula, mas, sim, o colo de sua mãe.

Este imaginário apresentado pelos participantes remete-nos a uma outra pesquisa, por nós realizada, voltada à experiência emocional de mães de crianças e adolescentes com síndrome de Down

(Couto, Tachibana & Aiello-Vaisberg, 2007). A partir das entrevistas realizadas, as participantes da pesquisa trouxeram o quanto era sofrido, para elas, imaginar o futuro de seus filhos deficientes após a sua morte, uma vez que não vislumbravam outra pessoa que se encarregaria dos inúmeros cuidados demandados por eles. Assim, as mães entrevistadas compartilharam o quanto, no imaginário delas, não há outra pessoa que se disponibilizaria a ser tão cuidadora de seus filhos com deficiência quanto elas, imaginário este que também foi apresentado pelos professores participantes desta pesquisa, na medida em que depositaram nas mães dos alunos com deficiência a responsabilidade em cuidar de seu contato com o mundo. Observamos, dessa maneira, que a sensação de angústia e de insegurança, apresentadas pelos professores em relação à questão da inclusão escolar, fica minimizada desde que a mãe do aluno portador de necessidades especiais esteja presente.

### **Algumas considerações sobre o lugar a ser ocupado pelo aluno com deficiência**

A partir da análise dos desenhos-estórias, oriundos da entrevista grupal com os professores, foi possível captarmos quatro campos psicológicos não conscientes: “(In)capacidades”, “A dor e a delícia”, “Onde está Wally” e “O menino de sua mãe”. Através destes campos psicológicos não conscientes, observamos que, no imaginário coletivo dos professores, o ambiente do ensino regular não é realmente concebido como o lugar adequado para o aluno com deficiência, visto como um ser humano cheio de limitações a serem superadas, do ponto de vista técnico, além de um indivíduo em sofrimento emocional profundo.

Por conta deste imaginário apreendido, nos aproximando do conceito de ambiente suficientemente bom, que Winnicott tanto abordou em sua obra. De acordo com Winnicott (1949/1975), o ambiente suficientemente bom seria aquele no qual o indivíduo não se sente invadido, tendo a sua sensação de continuidade de ser preservada. Da mesma forma que Winnicott concebia ser a mãe a responsável pelo ambiente suficientemente bom do recém-nascido, tanto que em sua obra denominava-a constantemente de mãe suficientemente boa, compreendemos que,



no tocante à inclusão escolar, seria o professor quem ofereceria um ambiente suficientemente bom ao estudante com deficiência, sendo cabível, assim, usarmos aqui o termo “professor suficientemente bom”.

Fazendo uso desse conceito winnicottiano, poderíamos afirmar que, no imaginário coletivo dos professores, eles próprios não seriam capazes de constituir um ambiente suficientemente bom aos alunos portadores de necessidades especiais, que deveriam daí ficar sob os cuidados de suas mães suficientemente boas, ao invés de frequentar o ensino regular e despertarem nos professores, a sensação deles estarem em um ambiente invadido.

Aqui caberia indagarmo-nos como poderíamos trabalhar com os professores, levando-os a se constituírem enquanto ambiente suficientemente bom aos alunos com deficiência. Novamente apoiamo-nos na obra winnicottiana e trazemos à tona o conceito de *holding*, que, apesar de ser complexo demais para ser traduzido em poucas palavras, poderíamos definir grosseiramente como sustentação emocional. Assim, acreditamos que, da mesma forma que Winnicott (1960/1994) afirmava ser imprescindível *holding* para que as mães pudessem ser suficientemente boas para com seus recém-nascidos, faz-se igualmente necessário o *holding* para que os professores possam ser suficientemente bons para com seus alunos, sejam eles portadores ou não de necessidades especiais. Tal consideração também foi levantada na tese de Emílio (2004), que abarcou a importância de acolhimento emocional não apenas aos professores, mas a todos os participantes do contexto escolar, para que a inclusão escolar possa ser bem sucedida.

Ao nos depararmos com a necessidade dos professores serem sustentados emocionalmente para que possam eles próprios sustentar o complexo processo de incluir um aluno portador de necessidades especiais no ensino regular, vemos o quão insuficiente é a concepção de que, aos professores, estaria faltando informações acerca deste indivíduo, vale dizer, uma formação técnica especializada, como concluíram alguns pesquisadores interessados na área, dentre os quais destacamos Vitalino (2007), Lacerda (2007), Barbosa, Rosini e Pereira (2007), Silveira e Neves (2006), Sant’Ana (2005), Jurdi e Amiralian (2006),

Enumo (2005), Aguiar e Duarte (2005) e Silva e Aranha(2005).

Obviamente que, ao afirmarmos ser necessário sustentar emocionalmente os professores, em relação ao processo de inclusão escolar, não estamos combatendo que a eles sejam fornecidas informações acerca das múltiplas deficiências existentes, até porque entendemos que, por vezes, estudar e pesquisar a respeito do assunto pode ser uma forma do indivíduo sentir-se sustentado, com as informações servindo-lhe de *holding*. Preocupamo-nos, entretanto, com a concepção equivocada de que bastaria oferecer cursos técnicos acerca da inclusão escolar aos professores, uma vez que entendemos que o que está sendo demandado ultrapassa a esfera cognitiva, consistindo em uma estratégia ineficaz e, em casos radicais, em uma estratégia que pode vir a reforçar um olhar mais tecnicista e desprovido de contato humano, como observamos no campo “(In)capacidades”.

Encerramos este artigo sugerindo a criação de espaços – seja na formação acadêmica, nos casos dos professores que são alunos de graduação, seja nas instituições de ensino, nos casos daqueles já graduados –, em que possam entrar em contato com os sentimentos diversos envolvidos no processo de inclusão escolar, tendo a oportunidade de serem emocionalmente sustentados, tornando-se cuidadores que se sentem eles próprios cuidados. Embora ainda não tenhamos realizado um trabalho deste cunho voltado aos professores acerca da inclusão escolar, temos alguns trabalhos desenvolvidos junto a estudantes de Psicologia acerca do paciente psiquiátrico (Aiello-Vaisberg, 1999) e em relação às primeiras entrevistas clínicas (Ribeiro, 2008), que se revelaram enquadres diferenciados de formação extremamente eficazes.

## Referências

- Aguiar, J. S., & Duarte, E. (2005). Educação inclusiva: Um estudo na área da educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11, 223-240.
- Aiello-Vaisberg, T. M. J. (1995). O uso de procedimentos projetivos na pesquisa de representações sociais. *Psicologia USP*, 6(2), 103-127.

- Aiello-Vaisberg, T. M. J. (1999). *Encontro com a loucura: Transicionalidade e ensino de psicopatologia*. Tese de livre docência não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2002). Sofrimento humano e práticas clínicas diferenciadas. In T. M. J. Aiello-Vaisberg & F. F. Ambrosio (Orgs.), *Trajeto do sofrimento: Desenraizamento e exclusão* (pp. 6-14). São Paulo: Cadernos Ser e Fazer.
- Aiello-Vaisberg, T. M. J., Correa, Y. B., & Ambrosio, F. F. (2000). Encontros brincantes: O uso de procedimentos apresentativo-expressivos na pesquisa e na clínica winnicottiana [Resumo]. *Anais do Encontro latino-americano sobre o pensamento de D.W. Winnicott*, 9, 331-341.
- Ávila, C. F., & Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2005). Medo e/ou compaixão: Pesquisa-intervenção psicanalítica sobre o imaginário de estudantes de enfermagem sobre a loucura [Resumo]. *Anais do Encontro de Pesquisadores*, 9, 99.
- Barbosa, A. J. G., Rosini, D. C., & Pereira, A. A. (2007). Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13, 447-458.
- Bleger, J. (1984). *Psicologia da conduta*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1963)
- Couto, T. H. A. M., Tachibana, M., & Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2007). A mãe, o filho e a Síndrome de Down. *Paidéia*, 17, 265-272.
- Emílio, S. A. (2004). *O cotidiano escolar pelo avesso: Sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Enumo, S. R. F. (2005). Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: Um recurso auxiliar na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11, 335-354.
- Herrmann, F. (2001). *Introdução à teoria dos campos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Irvin, N. A., Kennel, J. H., & Klaus, M.H. (1992). Atendimento aos pais de um bebê com malformação congênita. In M. H. Klaus & J. H. Kennel (Orgs.), *Pais/bebê: A formação do apego* (pp. 245-275). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lacerda, C. B. F. de. (2007). O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13, 257-280.
- Jurdi, A. P. S., & Amiralian, M. L. T. de M. (2006). A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: Uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. *Estudos de Psicologia*, 23, 191-202.
- Klaus, M., H., & Kennel, J. H. (Orgs.). (1992). *Pais/bebê: A formação do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Martins, P. C. R. (2007). *O amante competente e outros campos do imaginário coletivo de universitários sobre dificuldades sexuais masculinas*. Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Mendes, E.G., Nunes, L.R.D'O. de P., & Ferreira, J. R. (2002). Atitudes e percepções acerca dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. *Temas em Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*, 10, 121-134.
- Tachibana, M., & Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2006). O interior do cactus: O imaginário coletivo de psicólogos acerca da mulher que sofre violência doméstica. In T. M. J. Aiello-Vaisberg & F. F. Ambrosio (Orgs.), *Imaginários coletivos como mundos transicionais* (pp.80-94). São Paulo: Cadernos Ser e Fazer.
- Ribeiro, D. P. de S.A. (2008). *Transicionalidade e uso do procedimento desenhos-estórias com tema nas primeiras entrevistas clínicas*. Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.

- Russo, R. C. de T. (2008). *O imaginário coletivo de estudantes de Educação Física sobre pessoas com deficiência*. Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Sant'ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: Concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10, 227-234.
- Silva, S. C. da & Aranha, M. S. F. (2005). Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11, 373-394.
- Silveira, F. F., & Neves, M. B. da J. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: Concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 79-86.
- Sirota, A. (1998). Des espaces culturels intermédiaires. In J. Barus-Michel & F. Giust-Desprairies (Orgs.), *La scène sociale: crise, mutation, émergence*. Paris: Eska.
- Trinca, W. (1972). *O desenho livre como estímulo de apercepção temática*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Vitalino, C. R. (2007). Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13, 399-414.
- Wieviorka, M. (2005). *La violence*. Paris: Hachette.
- Winnicott, D. W. (1975). O bebê como pessoa. In D. W. Winnicott, *A criança e o seu mundo* (A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1949)
- Winnicott, D. W. (1994). A contribuição da psicanálise à obstetrícia. In D. W. Winnicott, *Os bebês e suas mães* (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1960)
- Winnicott, D. W. (1984). *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil* (J. M. X. Cunha, Trad.). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1970)

Artigo recebido em 18/11/2007.

Aceito para publicação em 25/04/2008.

Este trabalho é fruto da tese de doutorado intitulada "As gêmeas cantoras e o menino que queria ser jogador de futebol: o imaginário coletivo de professores sobre o aluno de inclusão", defendida por Camila Ferreira de Ávila, sob orientação da Profa. Dra. Tânia Maria José Aiello Vaisberg.

Endereço para correspondência:

Miriam Tachibana. Rua Jasmin, 350, apto 172 A. Chácara Primavera. CEP: 13087-520. Campinas-SP, Brasil . E-mail: [mirita@uol.com.br](mailto:mirita@uol.com.br)

*Camila Ferreira de Ávila* é Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, bolsista CAPES.

*Miriam Tachibana* é mestre e doutoranda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, bolsista CNPq.

*Tânia Maria José Aiello Vaisberg* é Professor Livre Docente da Universidade de São Paulo e da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.