

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

## «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad?

Texto

Ricardo Ribeiro Martins  
Universidad Federal de Minas Gerais  
[ricardo.ribeiromartins@gmail.com](mailto:ricardo.ribeiromartins@gmail.com)

Marcelo Ricardo Pereira  
Universidad Federal de Minas Gerais  
[mrp@ufmg.br](mailto:mrp@ufmg.br)

Recepción: Marzo 2026 / Aceptación: Mayo 2026

### Resumen

Este artículo se propone investigar qué posibilidades hay de hacer algo con la sensación de “estar perdidos” en un contexto que rechaza la falta e, incluso, busca anularla mediante la oferta ininterrumpida y anticipada de “objetos a” cada vez más volátiles y efímeros. Para alcanzar tal propósito, nos valemos de uno de los hechos surgidos en el trabajo de campo de una investigación doctoral que se propone indagar cómo maestras y maestros del Nivel Primario subjetivan la educación inclusiva en el contexto de sus actividades de trabajo docente. El hecho mencionado fue denominado *espacio colectivo de habla* y tuvo lugar en dos instituciones escolares de la red pública municipal de Ibirité, Minas Gerais, Brasil. En total, se realizaron siete *espacios colectivos de habla* y participaron 39 maestras y un maestro del Nivel Primario. La conducción de esos *espacios* se sostuvo en algunos preceptos psicoanalíticos, que orientaron tanto su realización como su posterior análisis. Los resultados preliminares señalan la fecundidad de ofrecer escucha a lo que maestras y maestros tienen para decir acerca de sus singulares modos de abordar la educación inclusiva.

### Palabras clave

Educación inclusiva, Psicoanálisis, Posverdad, Invención, Espacios colectivos de habla.

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

## “Faz ela ler”: Qual lugar da palavra em contexto de pós-verdade?

Texto

Ricardo Ribeiro Martins  
Universidade Federal de Minas Gerais  
[ricardo.ribeiromartins@gmail.com](mailto:ricardo.ribeiromartins@gmail.com)

Marcelo Ricardo Pereira  
Universidade Federal de Minas Gerais  
[mrp@ufmg.br](mailto:mrp@ufmg.br)

Recepción: Marzo 2026 / Aceptación: Mayo 2026

### Resumo

Este artigo visa a investigar qual espaço resta para que se faça algo com a sensação de se estar perdido em um contexto marcado pelo rechaço da falta e até mesmo sua anulação com a oferta ininterrupta e antecipada de “objetos a” cada vez mais voláteis e efêmeros. Para o alcance de tal propósito, nos valeremos da empiria decorrente de um dos atos do trabalho de campo de uma pesquisa de doutorado que visa a investigar como professoras e professores do Ensino Fundamental I subjetivam a educação inclusiva no contexto das suas atividades de trabalho docente. O ato referente ao trabalho de campo supramencionado foi intitulado espaço coletivo de fala e ocorreu em duas unidades escolares da rede pública municipal de Ibirité, Minas Gerais, Brasil. Ao todo, foram realizados sete espaços coletivos de fala e acessadas 39 professoras e um professor do Ensino Fundamental. A condução dos espaços coletivos de fala se amparou em alguns preceitos psicanalíticos que contribuíram com a maneira que estes foram realizados e posteriormente analisados. Os resultados preliminares apontam para a fecundidade da oferta da escuta ao que professoras e professores têm a dizer a respeito das suas singulares formas de lidarem com a educação inclusiva.

### Palavras-chave

Educação inclusiva. Psicanálise. Pós-verdade. Invenção. Espaços coletivos de fala.

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

## “Make her read”: What is the place of the word in a post-truth context?

Text

Ricardo Ribeiro Martins  
Universidad Federal de Minas Gerais  
[ricardo.ribeiromartins@gmail.com](mailto:ricardo.ribeiromartins@gmail.com)

Marcelo Ricardo Pereira  
Universidad Federal de Minas Gerais  
[mrp@ufmg.br](mailto:mrp@ufmg.br)

Recepción: Marzo 2026 / Aceptación: Mayo 2026

### Abstract

This article aims to investigate what space remains for doing something with the feeling of being lost in a context that rejects lack and even seeks to annul it through the uninterrupted and anticipated offer of increasingly volatile and ephemeral “objects a”. To achieve this purpose, we draw on the empirical data arising from one of the fieldwork activities of a doctoral research project that seeks to investigate how teachers in the early years of Elementary Education subjectivize inclusive education within the context of their teaching work activities. The aforementioned fieldwork activity was entitled *collective space of speech* and took place in two public municipal schools in Ibirité, Minas Gerais, Brazil. In total, seven *collective spaces of speech* were conducted, involving 39 female teachers and one male teacher from Elementary Education. The conduction of these *collective spaces of speech* was grounded in certain psychoanalytic principles, which informed both their implementation and their subsequent analysis. Preliminary findings point to the fecundity of offering listening to what teachers have to say about their singular ways of dealing with inclusive education.

### Keywords

Inclusive education, Psychoanalysis, Post-truth, Fabrication, Collective spaces of speech.

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

## “Faz ela ler”: Qual lugar da palavra em contexto de pós-verdade?

Texto

Ricardo Ribeiro Martins  
Universidade Federal de Minas Gerais  
[ricardo.ribeiromartins@gmail.com](mailto:ricardo.ribeiromartins@gmail.com)

Marcelo Ricardo Pereira  
Universidade Federal de Minas Gerais  
[mrp@ufmg.br](mailto:mrp@ufmg.br)

Recepción: Marzo 2026 / Aceptación: Mayo 2026

### Introdução

“E só quem se encontra alhures pode possuir o domínio do que se considerou perdido” (Mannoni, 1988, p. 219). Essa frase está contida no preâmbulo do depoimento de Françoise Petit Fort e seus colaboradores, escrito para manifestar os efeitos da formação que ela e alguns colegas experimentaram e se implicaram na Escola Experimental de Bonneuil-Sur-Marne.

E é reivindicando os ensinamentos acerca dessa “instituição estourada” (Mesquita; Martins, 2018) que nos orientamos para fazer uma leitura atenta de um recorte referente ao trabalho de campo de uma pesquisa de doutorado que busca compreender como professoras e professores do Ensino Fundamental<sup>1</sup> no Brasil, subjetivam a educação inclusiva no contexto das suas atividades de trabalho docente.

---

<sup>1</sup> De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), o Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica no contexto escolar brasileiro e tem duração de nove anos. Assim, “as escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

Entretanto, para o específico enredo deste artigo, o questionamento elementar em relação ao qual nos debruçamos se referirá à disponibilidade para uma densa experimentação de estar perdido em uma contemporaneidade inundada de sentidos pré-estabelecidos baseados em pseudo-saberes de especialistas. Ou seja, em um contexto marcado pelo rechaço da falta e até mesmo sua anulação com a oferta ininterrupta e antecipada de “objetos a” cada vez mais voláteis e efêmeros, qual espaço para que se faça algo com essa sensação de se estar perdido?

Desvelado assim o nosso ponto de partida, salientamos que este se alicerça nos resultados e efeitos de sete espaços coletivos de fala realizados em duas unidades escolares da rede pública municipal de Ibirité, um município localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte – RMBH, estado de Minas Gerais, Brasil.

Em relação ao dispositivo denominado espaço coletivo de fala, importa dizer, de acordo com Pereira (2016), que

(...) tal espaço deve ser, sobretudo, grupal e pode desenvolver-se da seguinte forma: sem falar muito, o pesquisador-interventor apresenta a proposta, torna a palavra franca para que cada sujeito faça uso livre dela, se identifique, desenvolva a transferência e se implique na demanda (que até então é somente do pesquisador). (p. 90).

Ainda segundo o autor,

[...] deve-se fazer dessa ferramenta uma verdadeira “prática de muitos” e intervir apenas o necessário para manter a circulação da palavra. Aliás, no decorrer de todo o trabalho, e não diferentemente do que faz o analista nesse aspecto restrito, o pesquisador deverá portar-se como nos adverte

---

em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais”. (p. 1).

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

Jacques-Alain Miller: “fazer-se de tonto, ser um pouco lento e estar um pouco atrás [...]. De maneira geral, ele se faz de tonto para suscitar no outro o desejo de falar, de explicar, de desenvolver”. (2016, p. 90).

Franquear a palavra e fazê-la circular entre as participantes<sup>2</sup> desse ato referente ao trabalho de campo da pesquisa é um procedimento que assume importante papel em uma pesquisa que se orienta por investigar os modos como as professoras participantes subjetivam os aspectos jurídico e administrativo que concernem à educação inclusiva.

Desse modo, mais uma vez remetemo-nos aos ensinamentos de Pereira (2016) no que se refere ao propósito dos espaços coletivos de fala que é, em elevada instância, proporcionar aos sujeitos participantes a possibilidade de “liberar significantes ou saberes fundamentais sobre o tema, sobre o outro e sobre si mesmos”, a fim de “colocá-los continuamente em uma atitude de reflexão, de elaboração ou de subjetivação” (p. 91).

Um contraponto ao discurso do especialista pela via da implicação docente

Em se tratando das nuances peculiares da atualidade cujas marcas são atravessadas pelos algoritmos relativos à preponderância dos elementos digitais presentes no cotidiano e estes repercutem diretamente na maneira como lidamos com as palavras, com as imagens, com os corpos, com o saber e com a alteridade, o que a abertura de um espaço que se fundava e se orientava na fala tinha a nos revelar? Mais ainda, nesse mesmo contexto contemporâneo, como é possível pensar a educação inclusiva que implica justamente o encontro com e suportamento da diferença? Além disso, de que maneira professoras e

---

<sup>2</sup> Ao longo de todos os processos referentes à pesquisa houve a participação de apenas um professor em um dos espaços coletivos de fala realizados. Devido a isso, faremos uso do gênero feminino para referir às pessoas que participaram da pesquisa.

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

professores das escolas comuns de Educação Básica subjetivam esses encontros com as crianças com e sem deficiência?

Tal problemática nos alinha com as considerações que Silva (2014) sustenta acerca da prevalência dos saberes do especialista no que se refere ao campo da educação inclusiva no Brasil. Saberes esses que repercutem, de acordo com as considerações da autora, em uma constatação, mesmo que como engodo, de que o saber sempre está externo ao sujeito.

Pensando, então, essa assertiva de um saber externo ao sujeito, hipotetizamos estarmos diante de um efeito de dessubjetivação peculiar na contemporaneidade e que se fundamenta e orienta não pela lógica da entropia, ou mesmo da neguentropia, mas à noção de hiperneguentropia tal como afirmada por Nobre, Lima e Iannini (2023). Assim, a respeito desse conceito, os autores sustentam:

No discurso capitalista, é a vertente de gozo de S1 que ganha em destaque. Em sua dispersão entrópica, o gozo mostra-se maleável a ser cifrado pelo inconsciente via significantes que compõem a rede do saber. Mas, é preciso ter em conta que esse saber tem seu estatuto alterado pela lógica excessiva da informação digital. Nesse caso, seu antigo manancial lacunar dá lugar ao acervo inesgotável que, assim como o próprio saber inconsciente, lança mão de uma estrutura neguentrópica pronta a se apropriar da “lalação” dispersiva do sujeito na *lalíngua* digital. Dito da perspectiva de S1, empregando uma verdade mercadológica hegemônica, o mestre pode direcionar a dispersão do gozo, gerenciando uma economia dos afetos. Pois a neguentropia característica do saber e de suas derivas – conhecimento, informação e informação digital – é também potencializada, de modo a se poder conceber o processamento algorítmico da informação como *hiperneguentrópico*. Sob o algoritmo digital, perde-se esse algo de aleatório que há no exercício do saber. (p. 1497, grifos dos autores).

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

A respeito, portanto, de uma diferenciação crucial entre as noções de saber e informação pelo viés da psicanálise, Nobre (2020) salienta:

Como destacou Alberti (2010), o tempo, assim como o gozo, é entrópico, dispersivo, na mesma medida em que a informação, tal como o saber, é neguentrópica. Com a aceleração implementada pelos processos digitais, o sujeito se perde na entropia de seu gozo, em função da incapacidade de assimilar todo o excesso que se apresenta no *hic et nunc* que a cultura digital empresta à vida humana. A informação digital, ao contrário do saber, oferece-se a ocupar esta lacuna, uma vez que, por seu caráter hiperneguentrópico, consegue capturar algo do sujeito. (p. 229).

O que o autor argumenta e destaca é o caráter subvertido de uma lógica presente na atualidade que se alicerça na pretensão de totalidade e extirpação da falta, da perda. A esse respeito, Nobre, Lima e Iannini (2023) resumem:

Assim, no dispositivo algorítmico, a dimensão neguentrópica da informação digital é levada ao extremo, pois nada parece escapar, não havendo lugar para perdas. De fato, a julgar pela otimização no funcionamento do *big data*, talvez estejamos presenciando algo da ordem de uma hiperneguentropia. Nessa computação de dados marcada pelo excesso, o vazio não é suportado. Não há lugar para falhas, para o equívoco, enfim, para o não-saber que interessa à psicanálise. É justamente sobre o gozo, por seu caráter contável e, portanto, afeto ao número, que essa hiperneguentropia irá incidir, como veremos a seguir. Nesse caso, o modo matricial do saber parece ceder lugar ao formato de linguagem que não aceita lacunas, a não ser para suprimi-las, empregando-as com o nível dos objetos de gozo, do mais-de-gozar. (p. 1496).

Frente a essa ideia de uma linguagem que não aceita lacunas, nos ocupamos de pensar a insistência do significante especial nas políticas públicas relativas à educação inclusiva no

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

Brasil. Aliás, conforme argumenta Silva (2014), há não apenas a permanência do significante especial no contexto brasileiro, mas seu revigoramento. A autora desvela, então, um ponto crucial para a análise da educação inclusiva na referida conjuntura ao interrogar se esta instaura de fato um novo paradigma, ou se se trata mais da imposição da lógica relativa ao especial estendida a todo o sistema escolar.

Em direta problematização dessa peculiaridade no contexto da educação inclusiva em âmbito brasileiro, Plaisance (2019) destaca, em primeiro lugar, o caráter amplo assumido pela inclusão. Nas palavras do autor:

A inclusão é, portanto, tanto a inclusão social quanto a inclusão escolar. Nestas condições, pelo menos no nível dos usos, considera-se que o conceito de integração reflete concepções ultrapassadas. É a inclusão que se torna a palavra-chave. A Educação Inclusiva é, portanto, uma opção política fundamental para a aplicação do direito à diversidade e para uma escola de qualidade para todos. Isto implica em mudanças importantes nos procedimentos de gestão da educação escolar, na formação de professores, nas metodologias educacionais e nas práticas colaborativas. (p. 11).

Em contrapartida, o autor salienta também uma espécie de contrassenso:

Contudo, essa clara afirmação política em favor da Educação Inclusiva se combina, paradoxalmente, com a manutenção da Educação Especial. Em um primeiro nível, permanecem instituições públicas especializadas (para deficientes visuais e auditivos) e instituições particulares de acolhimento a crianças em situação de *handicap*<sup>3</sup>, gerenciadas por associações

---

<sup>3</sup> O termo *handicap* é tomado de empréstimo da língua inglesa para outra possível nomeação para as pessoas com deficiência. O termo faz referência ao turfe (corrida de cavalos) em que mesmo o cavalo ruim e com menor probabilidade de ganhar a corrida recebe apostas. Tal ideia, segundo Voltolini (2019, p. 16), conserva “o caráter relacional da deficiência, a ideia de que a deficiência inicial não tem valor intrínseco, pois pode ser transformada em seu valor graças ao peso das circunstâncias”.

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

poderosas, como associações de pais, a associação Pestalozzi, etc. Em um segundo nível, as políticas públicas escolares articulam as duas noções de especial e de inclusivo, mais exatamente nos seguintes termos: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008)<sup>4</sup>. Segundo esta orientação, a educação inclusiva pertence à responsabilidade da escola comum e de seus professores e, de sua parte, a educação especial se refere aos serviços, tais como: os serviços de acolhimento especializado, as salas de recursos, os professores especializados. Seria, portanto, uma articulação complexa e, talvez, contraditória entre o ensino comum *inclusivo* e a educação dita *especial*, principalmente através do acolhimento educativo especializado. (Plaisance, 2019, p. 12, grifos do autor).

Essa manutenção do significante especial pode abrir brechas que amparam falas que denunciam uma suposta ineficácia da educação inclusiva, tal como podemos verificar, por exemplo, no trecho a seguir, manifesto por uma das professoras participantes dos espaços coletivos de fala realizados e que expressou o que espera da educação inclusiva:

*“Espero que ela saia do papel e seja realmente uma educação inclusiva, porque isso não acontece em escola nenhuma. Já trabalhei como professora de apoio, tentei de todas as formas incluir meus alunos na sala. A gente não tinha... a professora mesmo não dava nenhuma brecha pra gente. Os meus meninos ficavam num canto isolado. Isso, pra gente que trabalha com... é difícil, é muito triste. E até hoje eu não vi uma escola que tivesse realmente uma educação inclusiva que funcionasse. Porque papel a gente tem para preencher. São muito ‘bonitinhos’ os papéis. Mas eu quero ver mesmo é o quanto que o menino vai aprender. O quanto que esse aluno vai ter de benefício com essa inclusão. Porque não tem! Não tem!  
Eu acho que isso aí foi uma forma que eles arrumaram para enfiar esses meninos. Enfiar que eu falo assim, colocar esses meninos e não mandar*

---

<sup>4</sup> Essa coexistência também está presente no documento mais recente, publicado em 21 de outubro de 2025. O Decreto n. 12.686 / 2025 que institui, tal como já previamente mencionado, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

*para uma escola especializada. Porque nós temos escola que realmente inclui que é escola especializada, nós temos a APAE<sup>5</sup>, tem a Fazenda do Rosário<sup>6</sup>.*

*E eu acho que, aí sim, seria uma inclusão mesmo. Porque o trabalho é totalmente diferenciado, o trabalho é totalmente voltado à inclusão. A APAE faz um trabalho bonito de mostrar aos alunos. É aberto, quem quiser lá fazer uma visita, pode ir, pode conhecer o trabalho do professor. Todas as atividades são adaptadas, atividades diferenciadas. Aí sim, é inclusão!”* (Professora Tarsila<sup>7</sup>, 1º ano do ensino fundamental).

Ora, sob o prisma e um viés pedagógico que atesta o não aprendizado das crianças com deficiência inseridas no âmbito da escola comum, o argumento apresentado por Tarsila se sustenta e encontra diálogo com o que outras participantes também manifestaram.

Ainda que pese a ideia e o argumento apresentados pela professora, o que ela nomeia de inclusão é o que historicamente pode ser considerado como educação exclusiva. Uma escola especial que acolhe exclusivamente pessoas com deficiência com o argumento de que nesse tipo de instituição a qualificação é melhor e que as crianças, de fato, aprendem.

O depoimento da professora Rita também evidencia os efeitos que ela experimenta em relação à lida com a educação inclusiva no contexto das suas atividades de trabalho docente:

*“Mas assim, eu acho que o professor sofre com isso, com a inclusão. Porque ele vê a situação daquela criança, ele até tenta fazer algo a mais.*

---

<sup>5</sup> A sigla APAE é referente à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Uma rede filantrópica fundada em 1954 no Brasil com a finalidade de promover a escolarização de pessoas com deficiência em substituição à escola comum de Educação Básica.

<sup>6</sup> A Fazenda do Rosário ou Centro de Educação Especial da Fazenda do Rosário é uma instituição localizada no município de Ibirité e fundada em 1940 pela Associação Pestalozzi com a finalidade de acolher e escolarizar pessoas com deficiência no município.

<sup>7</sup> Todos os nomes utilizados para identificar as professoras participantes dos atos do trabalho de campo referente à pesquisa serão fictícios com a finalidade de preservar o anonimato.

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

*A gente corre atrás, né?, de recursos, atividades diferenciadas. Eu, particularmente, corro atrás, procuro saber, procuro ler e procuro levar algo para ser produtivo para aquela criança. Mas aí a gente nem sabe se tá acertando, se tá errando, mas estamos tentando.” (Professora Rita, 1º ano do Ensino Fundamental).*

Uma incerteza que poderia ser coerente e até mesmo esperada no contexto da realização das atividades de trabalho docente, mas que evidencia uma demanda de confirmação e também o que poderia ser interpretado como efeito de uma lógica que se ampara nos saberes do especialista e no discurso universitário.

E esse efeito de um discurso que coloca professoras e professores sempre a um passo atrás do que supostamente deveria ser realizado contribui com uma sensação perene de insuficiência. A professora Rita assim traduz esse estado da seguinte maneira:

*“Porque o eu fico assim: ‘Nossa, gente, ele é autista, o outro tem TDAH, o outro tem síndrome de Down, o outro é cadeirante’. Eu já fico: ‘Gente, eu não dou conta disso, porque já têm os demais que exigem muito da gente também’”.* (Professora Rita, 1º ano do Ensino Fundamental).

Parece sustentada, portanto, uma aposta em algum saber antecipado que permita uma lida pré-estabelecida e um encontro harmônico com um outro já previsto. A respeito desse estatuto contemporâneo, Silva (2014) destaca a ânsia pelo apagamento da enunciação que tem provocado “uma multiplicação de enunciados, em velocidade impossível de se acompanhar” (p. 153). Ainda segundo a autora, essa ideia provoca a impressão de que o conhecimento é sempre deficitário e a ignorância prevalecente. Nesse sentido:

Essa *falta* é endereçada aos especialistas de plantão, os quais objetivam mitigar todo e qualquer desconhecimento, inclusive aquele que anima o

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

desejo e que necessariamente implicaria o professor: *quem sou eu diante desse aluno; quem ele é para mim, por que quero (será que quero?) educá-lo*. Todas essas questões ficam encobertas, veladas, em nome do tão requisitado saber especializado. Dito de outro modo, o não-saber que se explicita não é relativo ao outro, mas antes concerne a nós mesmos. (Silva, 2014, p. 156, grifos da autora).

Há, assim, entoado um anúncio, por parte de professoras e professores e endossado pelos saberes dos “especialistas”, de um despreparo para a lida cotidiana com a educação inclusiva.

Nesse contexto, ainda em diálogo com os argumentos apresentados por Silva (2014), um desfecho consequente pode ser a falsa ideia de um infundável despreparo docente para lidar com as demandas relativas à educação inclusiva. A autora sustenta que isso se dá como resultado de um fomento e mesmo uma consolidação do saber especializado que conduz professoras e professores à ideia de que não sabem nada ou que precisam saber cada vez mais e especificamente sobre cada aspecto relativo aos múltiplos e crescentes diagnósticos. Cenário esse propício, então, para a penetrabilidade e disseminação dos saberes ditos especializados nos contextos das escolas comuns atravessadas pela transversalidade da lógica referente ao especial.

É bem nesse sentido que a professora Elvira apresentou suas considerações acerca da educação inclusiva:

*“É bonita a palavra inclusiva. Inclusão é bonito! Só que a escola pública... ela está preparada para essa inclusão? Os diretores, os supervisores, os pedagogos, os professores, a gente não está preparada”*. (Professora Elvira, 4º ano do Ensino Fundamental).

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

A professora dá continuidade à sua fala e menciona um aluno, um menino com Transtorno do Espectro Autista, nível de suporte três, da sua turma:

*“Você fica igual a Nélida falou. A gente fica no improviso. E tem hora que é aquele desespero. Eu, neste ano mesmo, tô com um aluno. Ele entrou na sala duas vezes e não entrou mais. [...] Ele faz as necessidades [fisiológicas] dele dentro da sala. Tanto, né?, evacuar, quanto xixi, tudo dentro da sala. Ele não tem esse momento... ele não consegue andar direito. Ele não entende nada. O autismo dele é grau três, mas é muito severo mesmo. Então, ele é um menino que não consegue ficar dentro da sala mesmo com os outros alunos. E aí, o que a escola fala? Como que a escola recebe essa..., uma escola regular... recebe uma criança dessa? Que preparo essa escola tem? Eu, enquanto professora, fiquei desesperada. Ele entrou dentro de sala no primeiro dia e com dois minutos o menino estava todo sujo. A monitora ficou assim: ‘o que eu faço com esse menino?’. Ela saiu com ele, foi lá, trocou, limpou ele, voltou. Dez minutos depois, ele estava todo sujo de novo. Ela teve que sair com ele. Então, assim, qual é o objetivo desse menino aqui na escola? O que eu, professora, posso oferecer para ele?” (Professora Elvira, 4º ano do Ensino Fundamental).*

O depoimento da professora Elvira é contundente e ela vai revelando os impactos que a lida com a educação inclusiva vão repercutindo para ela. Na sequência do espaço coletivo de fala, ela destaca que há mais dois estudantes com deficiência na sala de aula em que realiza suas atividades de trabalho docente:

*“Como que eu, junto com a monitora – e é uma monitora para esses três meninos –, faço um trabalho com essa criança? Com esses três mais os outros em quatro horas e vinte minutos? Sem ter um preparo, sem ter um norte, de onde fazer. Porque, às vezes, o relatório [laudo] dessa criança chega três, quatro meses depois. Pra eu saber ali o que é [o diagnóstico da criança com deficiência], qual remédio toma, o que eu posso... Então é essa linha. E é frustrante. [...] Aí, às vezes, você fica perdido, porque ali, às vezes, a direção também fica perdida, porque a gente se perde. Porque*

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

*não tem um objetivo, não tem um preparo”.* (Professora Elvira, 4º ano do Ensino Fundamental).

O recorte apresentado ilustra os efeitos de um apelo por um saber que antecipa e, por isso, segrega o sujeito. Buscar conformar os corpos, as imagens, as falas foi o *modus operandi* da escola moderna desde seu advento. O que resta em jogo é um sem lugar. Todavia, em franco diálogo com o que dispõem Mannoni (1988) e Kristeva (2003), há algo do encontro com a pessoa com deficiência, especialmente aqueles e aquelas com acometimentos mais severos, no âmbito da escola comum, que reivindica um aprendizado inventado. Requer uma invenção e não encontra amparo em saberes prévios e especializados.

E é bom ressaltarmos de onde pensamos e articulamos a noção de invenção. E para isso nos referimos a Lacan (1971/2005) quando diz que:

É certo que ele [*o mais-de-gozar*] só foi definível, e por mim, a partir ... de quê? De uma construção séria, a da relação de objeto tal como se destaca da chamada experiência freudiana. Isso não bastou. Foi preciso que eu escoasse essa relação, que fizesse dela um godê da mais-valia de Marx, coisa em que ninguém havia pensado quanto a esse uso. A mais-valia de Marx não é algo que se imagine assim. *Se é inventada, é no sentido em que a palavra invenção significa que encontramos uma coisa boa, já bem instalada num cantinho, ou, dito de outra maneira, que temos um achado.* Para se ter um achado, seria preciso que isso já estivesse bem polido, exercitado... pelo quê? Por um discurso. Logo, o mais-de-gozar, assim como a mais-valia, só é detectável num discurso desenvolvido, que não se cogita de discutir que possamos definir como o discurso do capitalista. (p. 46-47, grifos nossos).

A noção de invenção que Lacan (1971/2005) aponta no trecho explicitado é relativa à ideia de achado, de algo que já está articulado previamente, mas sob outra perspectiva. A invenção não tem a ver, assim, com o estatuto de ineditismo, com algo inaugural, mas com

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

outra mirada que aponta e salienta novos pontos desde que exercitado por um discurso. É uma tomada da palavra pela via da implicação o que se salienta em jogo nesse viés.

Retomando, contudo, o recorte relativo à fala da professora Elvira, o que parece ocorrer é que a escola e aqueles que realizam suas atividades de trabalho nesse contexto são convocados a saírem de um lugar garantido pelos saberes supostamente especializados e a se implicarem com a concepção de um saber próprio, artesanal e singular que pode ser constituído no encontro com o outro, com a diferença, com a alteridade.

Entretanto, o que é anunciado não indica necessariamente esse movimento, mas sim a experimentação de um mal-estar traduzido sob a égide de alguns significantes tais como: frustração, despreparo, desespero, estar perdida, dentre outros presentes nos ditos de algumas das professoras participantes dos espaços coletivos de fala.

Em aprimorada instância, o saber do especialista se apresenta como blindado a falhas, embora sua própria efemeridade já se faça suficiente para destituí-lo. Não obstante, a cada nova formulação é reeditada a promessa de solução quase mágica das mazelas e malogros relativos a quaisquer campos, mas, no específico mote deste artigo, àquele que tange a inclusão escolar.

Entretanto esses mal-estares enunciados pelas professoras em decorrência da lida direta com a educação inclusiva preservam seus estatutos simbólicos de maneira indistinta e atemporal? Ou há em curso uma nova lógica que nos desimplica e dessubjetiva?

Neste ponto, é coerente nos atentarmos a uma advertência feita por Alemán (2022) sobre uma alteração intencionada e em curso, promovida pela lógica neoliberal. Segundo o autor, essa alteração alcança os efeitos de linguagem para a constituição subjetiva, bem como, e inevitavelmente, para os processos de subjetivação. Ainda de acordo com Alemán

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

(2022), os efeitos da linguagem para o sujeito são inescapáveis e resultam em uma dependência da linguagem que precede aquele em relação à sua constituição como tal.

Até esse específico ponto, Alemán (2022) não apresenta uma tese nova, mas antes se encontra intimamente alinhado com o que Lacan (1964/1998) explicita como, por exemplo, no trecho a seguir:

Em meu relatório de Roma, procedi a uma nova aliança com o sentido da descoberta freudiana. O inconsciente é a soma dos efeitos da fala, sobre um sujeito, nesse nível em que o sujeito se constitui pelos efeitos do significante. Isto marca bem que, com o termo sujeito – é por isso que o lembrei uma origem – não designamos o substrato vivo de que precisa o fenômeno subjetivo, nem qualquer espécie de substância, nem qualquer ser do conhecimento em sua patia, segunda ou primitiva, nem mesmo o logos que se encarnaria em alguma parte, mas o sujeito cartesiano, que aparece no momento em que a dúvida se reconhece como certeza - só que, pela nossa abordagem, as bases desse sujeito se revelam bem mais largas, mas, ao mesmo tempo, bem mais servas quanto à certeza que ele rateia. É isto que é o inconsciente. (p. 122).

Ora, uma falha considerada em cada um como constituinte desse sujeito dividido tem como desfecho a consideração de que o Outro é igualmente barrado, faltoso. Há uma perda inegável e irremediável por constituinte que é. Admitindo essa premissa, dificilmente um discurso onipotente travestido de especialista se sustentaria.

Todavia, Alemán (2022) sublinha um outro fenômeno observável na atualidade que guarda relação com uma outra espécie de dominação, efeito da linguagem e que é construída de forma sócio-histórica. Assim, é no ponto, então, da localização de uma dupla dimensão dos efeitos de linguagem que o autor admoestará acerca dos efeitos do neoliberalismo.

Segundo suas palavras, há que se ressaltar que:

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

O que dá ao neoliberalismo sua especificidade definitiva é que ele é o primeiro regime histórico que tenta por todos os meios atingir a primeira dependência simbólica, afetar tanto os corpos quanto a captura pela palavra do vivente em sua dependência estrutural. Assinalamos que essa dependência constitutiva é a que funciona como condição de possibilitar os legados históricos e heranças comuns, nos quais a memória ainda pode recolher a dor dos excluídos do passado, embora não seja de forma alguma garantia disso, e sim sua condição de possibilidade. Nesse aspecto, o neoliberalismo precisa produzir um “homem novo” gerado a partir do seu próprio presente, não implicado por nenhuma causa ou legado simbólico e precário, “líquido”, fluido e volátil como a própria mercadoria. (2022, p. 2-3).

Frente a isso, Alemán (2022) salienta, desveladamente, que há um papel essencial para a psicanálise na contemporaneidade que se faz primordial, a saber, uma intervenção política que se oponha e interrompa o que o autor nomeou como “crime perfeito” do neoliberalismo. Qual seja? A tentativa de, “em sua dominação sócio-histórica, tocar e alterar o lugar de advento do sujeito no campo da linguagem” (p. 3).

Papel esse crucial, mas inserido em uma seara pantanosa se tomarmos em consideração o fenômeno contemporâneo da pós-verdade. Em relação a este, Araújo (2022) dilucida:

Conforme Santaella (2019), o termo “pós-verdade” foi usado pela primeira vez por Steve Tesich em 1992, em seu estudo sobre a Guerra do Golfo, e figurou pela primeira vez no título de um livro na obra de Ralph Keyes publicada em 2004. Mas foi em 2016 que a expressão foi intensamente utilizada, a ponto de ser considerada como a palavra do ano pelo Dicionário Oxford, designando as *“circunstâncias nas quais fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos à emoção e à crença pessoal”* (Santaella, 2019, p. 7). Em 2016 o termo foi associado diretamente a dois fatos extremamente importantes para a política mundial: a eleição de Donald Trump para a presidência dos Estados Unidos e a vitória do plano de retirada do Reino Unido da União

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

Europeia, conhecido pela sigla *Brexit* (abreviatura de *Britain exit*). (p. 21, grifos nossos).

Todavia, a explicitada definição de pós-verdade encontra percalços no que se refere aos estudos acerca da desinformação, pois o quadro das pesquisas relativas a esta, em referência aos argumentos de Araújo (2024)

é marcado por uma grande diversidade, seja em relação aos vários conceitos utilizados (desinformação, pós-verdade, infodemia, *fake news*), seja por conta das diferentes vinculações teóricas de tais pesquisas (funcionalismo, marxismo, interpretativismo ou humanismo). (p. 208).

Curiosa e interessante é, no entanto, a tentativa de solução empregada por teóricos da Ciência da Informação com o forjamento do conceito de “integridade da informação”. A respeito desse exercício, Araújo (2024) salienta que

a recente emergência do conceito de integridade da informação, ainda que apenas em documentos oficiais, oferece potencial para interligar as diversas descobertas já realizadas até o momento. Mas, como alerta Santos (2024), ainda não há literatura acadêmica sobre o termo. Um desafio colocado para as várias ciências que têm se debruçado sobre os fenômenos da desinformação é, justamente, aprofundar a reflexão e a construção do conceito. À medida em que isso ocorrer, ele deixará de ser apenas uma potencialidade e poderá significar uma efetiva contribuição científica. (p. 224).

Fica nítida a estratégia de apelo à ordem simbólica a fim de combater os efeitos do inflacionamento da instância imaginária e o estatuto assumido pela informação na atualidade.

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

Explicitado, portanto, esse contexto e o próprio conceito de pós-verdade, pensamos que opor e interromper essa obstrução do campo da linguagem pela via da sustentação da escuta é uma maneira viável para investigarmos os modos como as professoras acessadas pelos atos da pesquisa lidam com a educação inclusiva nos contextos das suas atividades de trabalho docente. Esse foi, então, o propósito e a orientação que amparou a realização dos espaços coletivos de fala.

Assim, como aliada e essencial recurso para evitar uma nociva certeza antecipada, amparamo-nos na técnica de atenção flutuante ou equiflutuante como forma de não nos atermos ou privilegiarmos elementos específicos e particulares falados por quaisquer das professoras participantes dos atos referentes ao trabalho de campo. A respeito da mencionada atenção equiflutuante, Freud (1912/2021) apresenta argumentos que dialogam com a proposta de pesquisa e procedimentos aqui abordada. De acordo com o autor:

[...] a técnica é muito simples. Ela recusa todos os meios de apoio, como ouviremos a seguir, mesmo a anotação, consistindo apenas no fato de não querer memorizar algo específico e dispensando a mesma “atenção equiflutuante” – como eu já havia chamado – ao que ouvimos. Dessa forma, economizamos o esforço da atenção que, de resto, não conseguiríamos mesmo durante muitas horas ao dia, além de evitarmos um perigo, que é inseparável da postura atenta e intencional. Pois assim que afiamos a atenção intencionalmente até um determinado ponto, começamos a selecionar em meio ao material apresentado; fixamos uma parte de maneira bastante acurada, eliminando outra em seu lugar e, nessa seleção, fiamos as nossas expectativas ou as nossas inclinações. Mas é justamente isso que não podemos fazer; *se na seleção seguimos as nossas expectativas, corremos o risco de nunca encontrarmos algo diferente daquilo que já sabemos; se seguimos as nossas inclinações, certamente falsificaremos a possível percepção*. Não nos esqueçamos de

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

que em geral ouvimos coisas cuja importância só se revelará *a posteriori* [*nacträglich*]. (p. 65-66, grifos nossos).

Ademais, a suspensão do afã de confirmação de algo já sabido abre espaço para que os saberes, certezas e identificações historicamente construídos pelos sujeitos de pesquisa pudessem ser explicitados e que, a partir disso pudessem ser investigados os modos singulares por meio dos quais cada uma das professoras participantes da pesquisa lida com a educação inclusiva no cotidiano do exercício de suas atividades de trabalho docente.

Um “sujeito que está na incerteza em razão de ser dividido pelo efeito de linguagem” (LACAN, 1964/1998, p. 178) foi a orientação e o respaldo para a condução dos atos de pesquisa, pois, ainda de acordo com Lacan (1964/1998):

Pelo efeito de fala, o sujeito se realiza sempre no Outro, mas ele aí já não persegue mais que uma metade de si mesmo. Ele só achará seu desejo sempre mais dividido, pulverizado, na destacável metonímia da fala. O efeito de linguagem está o tempo todo misturado com o fato, que é o fundo da experiência analítica, de que o sujeito só é sujeito por ser assujeitamento ao campo do Outro, o sujeito provém de seu assujeitamento sincrônico a esse campo do Outro. É por isso que ele precisa sair disso, tirar-se disso, e no tirar-se disso, no fim, ele saberá que o Outro real tem, tanto quanto ele, que se tirar disso, que se safar disso. É mesmo aí que se impõe a necessidade de boa-fé, fundada na certeza de que a mesma implicação da dificuldade em relação às vias do desejo existe também no Outro. (p. 178).

Apesar disso, ainda assim é possível restar uma inquietação a respeito de quais efeitos uma proposta de pesquisa orientada por alguns dos pressupostos da teoria e clínica psicanalíticas podem ser apurados. A esse respeito, outro argumento de Lacan (1967/2003)

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

encontra profícuo diálogo com uma pesquisa fundamentada no cerne da articulação dos campos da psicanálise, educação e política. Vejamos:

Será possível evitar que, ao me dirigir a uma plateia que em nada está preparada para esta intromissão do ato psicanalítico - visto que esse ato só se lhe apresenta sob disfarces que o degradam e o desviam -, o sujeito que meu discurso circunscreve não se mantenha como o que continua a ser para nossa realidade de ficção psicologizante: na pior das hipóteses, o sujeito da representação, o sujeito do bispo Berkeley, ponto de impasse do idealismo, e na melhor, o sujeito da comunicação, o intersubjetivo da mensagem e da informação, sem condição sequer de contribuir para nosso assunto? (p. 339).

Apostamos na viabilidade dos efeitos simbólicos acolhidos por uma escuta equiflutuante que abre brechas para a emergência de algo da ordem da subjetividade implicada. A seguir desvelamos alguns dos efeitos dessa aposta. Assim, dando sequência às suas elaborações em um dos espaços coletivos de fala, a professora Elvira dispõe:

*“Então acho que, assim, há de se pensar muito o que eles querem da inclusão na escola pública. E como que pode ser feito isso de uma forma que vá atender a necessidade dessa criança? Não é só colocar mais um dentro de sala, mas é atender a necessidade dessa criança. Porque mesmo que ele tenha essa deficiência, ele pode se... ele se sente, assim, perdido. ‘O que eu tô fazendo aqui?’. [...] Será que ele se sente incluído mesmo? Será que, né?... Eu acho que é necessário pensar nessa questão aí”.* (Professora Elvira, 4º ano do Ensino Fundamental).

Na sequência imediata da fala da professora Elvira e em franco diálogo com o que esta expressa, Nélide, outra professora participante do espaço coletivo de fala apresenta suas

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

considerações com ênfase no propósito da socialização das crianças com deficiência no contexto da escola comum de Educação Básica:

*“Até para isso [a socialização das crianças com e sem deficiência] eu acho que tem que ter um objetivo. Tem que ser feito de uma forma pensada. Porque senão fica uma coisa solta e acaba que não acontece a socialização. Não acontece aprendizado, nenhum tipo de aprendizado. Então, eu acho isso também, que a gente fica muito improvisando, o tempo todo assim nessa coisa do improviso”. (Professora Nélida, professora de todas as turmas do Ensino Fundamental).*

Frente, então, à insistência da menção ao que as professoras nomearam como improviso, um dos pesquisadores<sup>8</sup> perguntou: *“como é que vocês mobilizam isso do improviso? Como é que isso do improviso acontece?”* (Pesquisador, espaço coletivo de fala).

Nélida dá o exemplo de um aluno que precisa de atividades adaptadas, mas que ama a língua estrangeira que ela leciona. Menciona os bate-papos que ela tem com esse aluno e a maneira que ela utiliza para incluí-lo. A professora também alude a outro aluno com deficiência que não precisa tanto de adaptação das atividades, mas que reivindica uma maior e mais intensa atenção. Em seguida, ela revela:

*“Não tem um guia assim, não. ‘Você tem que fazer... me manda... faz uma apostila...’. Para uns eu adapto, para outros eu não adapto. Vai dependendo, assim... às vezes você tá na correria, aí você não adapta, não dá. Às vezes não dá para dar atenção para o aluno. Eu sinto assim, eu fico improvisando mais assim, desse jeito, no dia a dia”. (Professora Nélida, professora de todas as turmas do Ensino Fundamental).*

---

<sup>8</sup> Os atos relativos ao trabalho de campo referente a pesquisa em que se ampara este artigo foram realizados por um dos autores.

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

Conciliar a ambiguidade de duas ideias antagônicas que se estabelecem é um ponto marcante ocorrido nesse momento do espaço coletivo de fala. Em um primeiro momento, a professora Nélida destaca a improvisação como elemento prejudicial e dificultador relativo ao estabelecimento de uma educação inclusiva. Em contrapartida ao dizer sobre o que nomeou como improvisação, atesta a inexistência de um guia que garantisse um saber fazer antecipado com a inclusão.

Mas ainda que houvesse, como há – e aqui fazemos menção indireta aos documentos legais e mesmo os administrativos que versam a respeito da educação inclusiva, papéis que estabeleçam orientações sobre as maneiras de operar com a atividade de trabalho docente no âmbito da educação especial inclusiva, eles por si só não comportam o ato que guarda sempre algo da improvisação inerente ao encontro com o outro. A respeito dessa ambivalência entre o que está contido no papel e o que é realizado em sala de aula, Voltolini (2020) salienta a distinção entre o planejamento e sua implementação em contexto de sala de aula:

Se entre o professor e o papel – aquele no qual ele concretiza seu planejamento – não há ato, entre o professor e sua sala de aula há algo que implica ato. Se no primeiro modelo a aula é entendida como um campo de *aplicação*, no segundo é de *implicação*. E implicação supõe a presença de um sujeito, sujeito sempre ultrapassado em seu planejamento. (p. 86-87, grifos do autor).

Implicação essa que também se evidencia nos recortes seguintes ocorridos em outro dos espaços de fala realizados. Neste, em meio às falas que atestavam “*uma inclusão que não inclui*” (Professora Nísia, 1º ano do Ensino Fundamental), se evidencia um contraponto ao

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

destacar os efeitos da presença das crianças público alvo da educação especial – PAEE nas escolas comuns:

*“Eu acho que a convivência com os problemas, os meninos sabem que não existe só ele, uma criança, né?, dita como normal<sup>9</sup>, sem problema nenhum e ela conviver, vivenciar outras experiências. E isso eu acho fantástico. Porque ele [a criança sem deficiência] sai daquele mundinho dele, né? Daquela família perfeita, né? Que sou só eu de filho muitas vezes, né? Eu tenho tudo que minha mãe me dá. Eu consigo fazer tudo, consigo ler, consigo escrever, estou desenvolvendo, mas eu tenho o meu coleguinha que não é dessa forma. Que ele tem um TOD [Transtorno Opositor Desafiador], que ele é autista, que ele não consegue sentar, ele não aguenta ouvir barulho, ele se irrita com qualquer coisa. Então, eu acho que isso é o eu acho interessante. É, essa... você conviver com as diferenças.”. (Professora Nísia, 1º ano do Ensino Fundamental).*

O argumento apresentado pela professora se refere aos efeitos da convivência com a diferença para as crianças sem deficiência. Mas essas considerações foram acompanhadas por algumas falas de outras participantes do espaço coletivo de fala. Como exemplo dessa sequência, a professora Mara diz de um aluno cujo psiquiatra afirmou que ele nunca leria:

*“E são barreiras a serem rompidas, né? Com muita luta, mas sim, eu acredito. Ano passado eu tive um aluno, o [nome do aluno]. Ele participou do Soletramento<sup>10</sup>. A mãe veio, eu peguei a turma. Na verdade, no meio do ano, estava numa turma e fui para outra. Então foi um desafio muito grande. E aí a mãe me falou: “Olha, o psiquiatra dele falou que ele não ia conseguir ler”. E ele participou do soletramento, vocês lembram? E, assim, foi muito bacana. Foi uma coisa, assim, para mim encheu o meu coração. Eu falei: “É bacana”. Então, é uma luta, mas no final de tudo, quando a*

---

<sup>9</sup> Embora não façamos uso do termo normal para nos referirmos às crianças sem deficiência, optamos por mantê-lo por se tratar da literalidade da fala da professora Nísia.

<sup>10</sup> Soletramento é o nome de um evento criado e organizado pela escola em formato de competição entre alunos e alunas da escola e que envolvem a habilidade de soletrar palavras.

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

*gente consegue encaixar as peças, é um resultado bacana. Eu acho que isso aí eu vou levar para minha vida, o [nome do aluno]”. (Professora Mara, 1º ano do Ensino Fundamental).*

Parece que o saber médico que antecipa o fracasso, negligencia a subjetividade e especificidade do cada caso com base e fundamento em uma alegada cientificidade, positiva, que afirma categórica e despudoradamente as impotências encontra resistência nos atos da professora que traduzem uma “luta” em prol dos efeitos de seus atos docentes. Um encaixe de peças não previsível, mas viável como decorrência de sua implicação.

O que pareceu estar sendo desvelado nesse momento específico do espaço coletivo de fala foi uma espécie de avesso de uma prática sem sujeito. Outra professora se soma, então, às considerações previamente explicitadas:

*[...] tem um momento que a gente fica brava com os meninos. A gente chama atenção, não ofende, mas chama atenção. Mas no mesmo instante que a gente tá no pico de chamar atenção deles, a gente volta para eles com o carinho. Alguém viria isso e falaria: ‘Esse povo tá todo desequilibrado’. Mas, como se diz, eu vou chamar atenção, mas eu vou voltar ao meu normal para poder cuidar dos outros também. E eu vejo, assim, em todos os casos, tento conversar, entrar na brincadeira deles nos momentos que dá, sabe? Compartilhar daquilo que eles falam. Agora a onda é Bob Goods. Me mostram as coisas, sabe? Eu vejo, assim, que a afetividade, você independente do menino ser bagunceiro, arteiro, o que seja, um abraço não pode faltar, sabe? Perguntar: ‘E aí, como é que tá?’ Ser cúmplice, mas no bom sentido. [...] Porque de certa forma, a gente ganha confiança, mas não é porque a gente tá fazendo isso, porque quer ganhar confiança. Porque tá na gente isso, sabe? Você tratar com carinho. [...] Sabe? São coisas assim que mesmo que o menino não aprenda nada, uma coisa ele vai saber que... ‘Não, eu tive um professor ou uma professora que eu podia contar as coisas’. E quando a criança chega para te contar as coisas..., esses bagunceiros, significa que você tá conseguindo*

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

*alguma coisa. Ele pode pedagogicamente não estar avançando, mas ele tá ganhando confiança. Às vezes é uma confiança que ele não tem em casa”.*  
(Professora Adalgisa, 1º ano do Ensino Fundamental).

O espaço coletivo de fala se desloca de uma queixa alicerçada nas mazelas relativas à educação inclusiva para o desvelamento de uma aposta no laço social como ponto elementar e crucial relativo aos efeitos da inclusão escolar. Não obstante, essa menção à confiança foi também destacada por outras participantes.

Dessarte, a professora Júlia complementa: *“A gente percebe isso no dia a dia. A necessidade que eles têm de contar as coisas para gente. Isso é todos os dias”.* (Professora Júlia, 1º ano do Ensino Fundamental). A professora Marta complementa: *“Até o pão que eles comem diferente no café da manhã, eles querem contar, né?”* (Professora Marta, 1º ano do Ensino Fundamental). E Adalgisa complementa para concluir a pauta e esse espaço coletivo de fala:

*“O exemplo de eles abrirem a lancheira e mostrarem para nós, professoras. ‘Olha professora, o que eu trouxe!’. Às vezes tá tudo errado: muito sal, muito sódio, tudo errado! ‘Professora, olha o que eu trouxe de lanche!’. ‘Nossa, menino! Que coisa legal!’. Legal nada, mas tem que dizer.”* (Professora Adalgisa, 1º ano do Ensino Fundamental).

“Legal nada, mas tem que dizer” é o expoente da revelada aposta na palavra, mesmo em tempos de falência da instância simbólica e prevalência da instância imaginária. Um esforço para a sustentação da transferência, ou, como nomeou Tizio (2005), do vínculo educativo. Há desnudada a aposta nos efeitos relativos ao encontro com o outro e o reconhecimento da alteridade.

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

Encontro e reconhecimento esses que nem sempre são vivenciados com ausência de sofrimento psíquico por parte das professoras e dos professores. É bem nesse sentido que apresento o derradeiro recorte a ser apresentado neste artigo. Assim, a professora Poliana relata:

*“Aqui [na escola em que o espaço coletivo de fala foi realizado] eu tenho dois alunos que são autistas. Quer dizer, eu tenho uma aluna autista leve, o outro já é um pouquinho mais avançado e também tem TDAH<sup>11</sup>. E a outra também tem TDAH. Mas nós estamos, né?, Izabel [professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE], fazendo aí um trabalho porque tudo indica que essa outra criança também tenha dislexia. E aí a mãe dessa criança, ela virou para mim e falou assim [...]: ‘Faz ela ler’. Porque ela... ‘faz ela ler’”. (Professora Poliana, 4º ano do Ensino Fundamental).*

O tom dado pela professora Poliana era de lamento com o pedido da mãe e outra professora participou: *“A varinha vai chegar: faz ela ler!”*. E Poliana, que no início da sua fala a inaugurou dizendo que se tratava de um desabafo, retomou o depoimento:

*“Então, aquilo ali... Aqui, eu estou doente. Literalmente eu tô doente. Não, eu estou doente assim, no sentido, assim, a voz, o meu psicológico, tá acontecendo, assim, um monte de coisas físicas em mim que o médico já falou assim: ‘Olha, isso aí é estresse’. Aí a mãe vira para mim e fala assim: ‘Faz ela ler’. A criança..., ela não fala direito, ela conversa, mas, assim, ela não... a fala dela, assim... ela não tem uma dicção [boa], ela tem muitos problemas na fala, tem que fazer um tratamento com a fono. E a mãe quer que ela saia do 4º ano, que ela já tá no 4º ano e ela não tá lendo. Então, ela falou assim: ‘Faz ela ler’”. (Professora Poliana, 4º ano do Ensino Fundamental).*

---

<sup>11</sup> Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

Frente a essa consternação, o pesquisador presente no espaço coletivo de fala perguntou: *“Como é que você entendeu essa frase da mãe?”* (Pesquisador, espaço coletivo de fala). Como respostas à pergunta, outras professoras anteciparam a fala da professora Poliana: *“Eu entenderia assim: assumo essa responsabilidade!”*; respondeu uma; *“Usa a varinha de condão!”*, retrucou uma segunda; *“Faça jus ao seu salário!”*, uma terceira; *“Você tá aqui é para isso!”*, emendou uma quarta; e uma quinta professora foi ainda mais enfática em sua interpretação: *“Todas as características dela, do CID<sup>12</sup> dela, de tudo... ‘faz ela ler’: Faça dela uma aluna regular!”*. No intervalo de cada participação, Poliana repetia a frase pronunciada pela mãe: *“Faz ela ler”, “Faz ela ler”, “Faz ela ler” ...*

Após esse breve período catártico, o pesquisador novamente interrogou: *“Essas são as únicas maneiras de entender esse ‘faz ela ler’?”* (Pesquisador, espaço coletivo de fala). Em seguida a esse segundo questionamento, Poliana retoma a palavra e diz:

*“Não... só que aí... Aí eu fui e perguntei: ‘Tá, mas o que que ela faz? Quais as terapias? O que ela está fazendo? Ela faz fono? Porque ela precisa de fono. Para ela começar a desenvolver a leitura ela vai ter que fazer acompanhamentos’. ‘Não, ela não faz’. Eu falei assim... [Poliana não completou a frase, mas disse]: Aí agora, ela tá fazendo todas as terapias.”*  
(Professora Poliana, 4º ano do Ensino Fundamental).

Logo em seguida o pesquisador constata: *“Ah, ela começou a fazer?”* (Pesquisador, espaço coletivo de fala). Ao que Poliana responde: *“Começou a fazer”*. O contexto do espaço coletivo de fala e sua respectiva dinâmica não permitiu a continuidade dos

---

<sup>12</sup> Foi bastante comum ao longo dos atos relativos ao trabalho de campo da pesquisa, as professoras e demais atores sociais escolares participantes se referirem à deficiência utilizando o termo CID. Alusão direta à Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde.

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

desdobramentos e efeitos relativos ao que foi inicialmente interpretado como um imperativo: “faz ela ler”.

No entanto, a intervenção do pesquisador esvazia, ao menos momentaneamente, a queixa reiterada, insistente e causadora de intenso desconforto enunciado pela professora Poliana e que ecoou em muitas outras mais presentes no espaço coletivo de fala.

Lacan (1957-1958/1999) afirma que o propósito elementar de uma análise é que, ao seu cabo, possibilite “que o sujeito se reconheça onde está” (p. 521). De uma maneira distinta, mas se referindo ao mesmo argumento que se articula com o preceito freudiano “*Wo Es war, sol Ich werden*”<sup>13</sup>, Lacan explicita que “é isso que deve, no final vir marcar a assunção autêntica e plena do sujeito em sua própria fala” (1957-1958/1999, p. 521).

Ainda que não se trate de uma equivalência a um processo de análise referente ao âmbito da clínica, há localizado um efeito alusivo à conversa que a professora teve com a mãe dessa criança com deficiência e esse é mais um elemento que dialoga diretamente com o questionamento que nos orientou ao longo deste artigo e aqui derradeiramente retomado: em tempos de falência simbólica e hiperinflação imaginária, há espaço para que se faça algo com essa sensação de se estar perdido?

De outra maneira, em uma atualidade marcada, tal como adverte Pereira (2025), pelo empuxo ao gozo e pelo desbordamento pulsional, o ato docente implicado e que se assemelha ao improvisado ainda pode ser sustentado?

---

<sup>13</sup> Na tradução das obras completas de Freud editadas pela Companhia das Letras, Freud formula a frase “*Wo Es war, sol Ich werden*”, traduzida como “Onde era Id, há de ser Eu” (Freud, 1933/2010, p. 223). O contexto era de conclusão da conferência intitulada: “A dissecação da personalidade psíquica”. Conferência essa em que Freud destacava a intenção da psicanálise como sendo “[...] realmente, fortalecer o Eu, torná-lo mais independente do Supereu, ampliar seu âmbito de percepção e melhorar sua organização de maneira que possa apropriar-se de novas parcelas do Id. Onde era Id, há de ser Eu”. (Freud, 1933/2010, p. 223).

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

Considerações finais: a função da palavra para docentes que lidam com a educação inclusiva

Entremeados, assim, pelas provocações explicitadas ao longo do corpo deste artigo, propusemos um exercício que nos colocou em ponto de confrontarmos os relatos das professoras participantes dos espaços coletivos de fala realizados em duas unidades escolares da rede municipal de Ibituripe, Minas Gerais, Brasil.

Mobilizando, então, uma franca confrontação temporal e subjetiva, interrogamos se uma instituição e prática estouradas encontra brechas em uma conjuntura marcada pelo desbordamento pulsional e por uma insistente tentativa de alteração da constituição subjetiva.

Nos depoimentos das professoras participantes dos espaços coletivos de fala, pudemos apurar que mesmo em tempo de pós-verdade a palavra, os corpos e a imagem impõem resistência às pseudoverdades que insistem em segregar os sujeitos com o proposital silenciamento das falas e ensurdecimento da escuta.

Dessarte, pensamos o papel da palavra e sua articulação com os processos formativos docentes. Tal como nos explicita Fort, et al.:

Deseja-se que os 'loucos' falem, enfim, sobre os seus manicômios; pode-se igualmente esperar dos 'alunos' que falem de sua formação, antes de se tornarem, por sua vez, os 'professores', isto é, antes de passarem para o outro lado da barreira que confere o 'direito à palavra'. Precisamente: esse 'direito à palavra' que, no nosso sistema, pertence ao 'poder' e 'aos que sabem', que ruptura não foi para todos nós, não só recebê-lo, mas, de certo modo, sermos intimados a tomá-lo. (1988, p. 222).

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

Ocorre que a retomada do “direito à palavra” é premissa em um contexto cujo enredo marca a insistência de fazê-la desvanecer fagocitada por discursos totalizantes que segregam os sujeitos por meio de seu silenciamento.

Assim, se há uma viabilidade que sustenta a psicanálise como orientação e em articulação com os campos da educação e da política, é justamente fundada no avesso desses discursos que insistem em buscar suturar a cisão constituinte do sujeito. Um sujeito que consente com o estar perdido e alhures encontra seus modos particulares de lidar com o impossível, inclusive, o da educação inclusiva.

#### Bibliografía

ALBERTI, S. (2010). Tempo e entropia. *Heteridade: Revista de Psicanálise, Internacional dos Fóruns, Escola de Psicanálise dos Fóruns do Campo Lacaniano*, 7, 77-83. <https://doi.org/10.31683/stylus.vi18.876>.

ALEMÁN, J. (2022). Horizontes neoliberais na subjetividade. *Analytica – Revista de Psicanálise*, vol. 11, n. 21, 1-24 <https://doi.org/10.69751/arp.v11i21.4803>.

ARAÚJO, C. A. A. (2022). Os desafios da pós-verdade: por uma virada veritística na Ciência da Informação. *Boletim do Arquivo da Universidade de Coimbra*, extra 1, p. 15-30. [https://doi.org/10.14195/2182-7974\\_extra2022\\_1\\_1](https://doi.org/10.14195/2182-7974_extra2022_1_1).

\_\_\_\_\_. (2024). Integridade da informação: um novo conceito para o estudo da desinformação. *Revista Comunicação Midiática*, 19(1), 207-226. <https://doi.org/10.5016/gpkkyf59>.

FORT, F. P. et al. (1988). Da formação. In: Mannoni, M. *Educação impossível*. Rio de Janeiro. Francisco Alves.

FREUD, S. (1912/2021). Recomendações ao médico para o tratamento psicanalítico. (In: Freud, S. *Fundamentos da clínica psicanalítica*. Tradução de Claudia Dornbusch. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_. (1933/2010). A dissecação da personalidade psíquica (Conferência XXXI). In: Freud, S. *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos [1930-1936]*. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.

KEYES, R. (2004). *The post-truth era: Dishonesty and deception in contemporary life*. Macmillan.

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

KRISTEVA, J. (2003). Lettre au Président de la République sur les citoyens em situation de handicap à l’usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas. Paris: Fayard.

LACAN, J. (1957-1958/1999). O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Zahar.

\_\_\_\_\_. (1964/1998). O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais de psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar.

\_\_\_\_\_. (1967/ 2003). O engano do sujeito suposto saber. In: Lacan, J. Outros escritos. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar.

\_\_\_\_\_. (1971/2005). O Seminário, livro 18: de um discurso que não fosse semblante . Rio de JANEIRO: ZAHAR.

MANNONI, M. (1988). Educação impossível. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

MESQUITA, M & MARTINS, K P. (2018). Escola de Bonneuil: estudo sobre o tratamento “estourado” do autismo. *Ágora*, 21(1), jan/abr, 61-70. <https://doi.org/10.1590/1809-44142018001006>.

MILLER, J-A. (2010). *Conferencias porteñas*: tomo 3. Desde Lacan. Buenos Aires: Paidós.

NOBRE, M. R. (2020). Derivas do saber na cultura digital: o sujeito do inconsciente entre algoritmos e matemas. 280 fl. il. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais.

NOBRE, M. R. & LIMA, N. L. & IANNINI, G. (2023). Neguentropia algorítmica e a gestão digital do gozo. In *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, vol. 23, n. 4, 1486-1505. <https://doi.org/10.12957/epp.2023.80355>.

PEREIRA, M. R. (2016). O nome atual do mal-estar docente. Belo Horizonte: Fino Traço/Fapemig.

\_\_\_\_\_. (2025). Tempos de renúncia ou desbordamento pulsional? Os imperativos discursivos de nossa época. In 13° Congreso RUEPSY. Rosario, Argentina, nov. (prelo).

PLAISANCE, É. (2019). O especial na educação: significados e usos. *Educação e Realidade*, 44(1), 1-17. <https://doi.org/10.1590/2175-623684845>.

SANTAELLA, L. (2019). *A pós-verdade é verdadeira ou falsa?* Estação das Letras e Cores.

SANTOS, N. (2024). Por que precisamos discutir a chamada “integridade da informação”? *Le Monde Diplomatique Brasil*, 06 fev. 2024. <https://diplomatique.org.br/integridade-da-informacao/>.

SILVA, K. C. B. (2014). Educação Inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

TESICH, S. (1992). A government of lies (political ethics). *The Nation*, New York, n. 254, p. 12-13.

TIZIO, H. (cood.). (2005). Reinventar el vínculo educativo. Barcelona: Gedisa.

---

RIBEIRO MARTINS, R. & PEREIRA, M. «Hazla leer»: ¿Cuál es el lugar de la palabra en un contexto de posverdad? INFEIES – RM, 15 (15). Debates contemporáneos. Mayo 2026: <http://www.infeies.com.ar>

---

VOLTOLINI, R. (2020). A psicanálise na pesquisa sobre formação de professores: sujeito e saber. In: VOLTOLINI, R. & GURSKI, R. (Orgs.). Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação – Coleção Psicanálise e Educação. São Paulo: Contracorrente.

\_\_\_\_\_. (2019). Interpelações éticas à educação inclusiva. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 1-18. <https://doi.org/10.1590/2175-623684847>.