
O QUE UMA CRIANÇA PODE FAZER POR OUTRA QUANDO A HETEROGENEIDADE NÃO TEM LUGAR: SOBRE O EFEITO COLUMBINE NAS ESCOLAS¹

WHAT ONE CHILD CAN DO FOR ANOTHER
WHEN HETEROGENEITY HAS NO PLACE:
ABOUT THE COLUMBINE EFFECT IN SCHOOLS

LO QUE UN NIÑO PUEDE HACER POR OTRO CUANDO
LA HETEROGENEIDAD NO TIENE CABIDA:
SOBRE EL EFECTO COLUMBINE EN LAS ESCUELAS

Maria Cristina Kupfer², Rinaldo Voltolini³

RESUMO

A socialização escolar não pode ser reduzida a uma simples convivência entre crianças, e é um fator decisivo nas possibilidades do processo inclusivo. Supõe-se que a cooperação nos grupos escolares promove mudanças nas posições subjetivas das crianças, bem como na aprendizagem, e produzindo efeitos também para as crianças ditas em situação de inclusão, a partir de referenciais que a psicanálise oferece para essa discussão. No artigo, observa-se ainda que a relação entre pares tem forte poder inclusivo, mas também excludente. Por isso, é preciso perguntar-se também sobre o que a exclusão pode gerar como efeito disruptivo: o que pode fazer uma criança pela outra quando não é a cooperação que preside os laços entre alunos no interior de uma escola? Examina-se, então, a função do semelhante em sua dupla vertente de ser inclusiva e excludente, e discute-se o efeito Columbine, sendo proposta, em seguida, uma discussão sobre as condições do laço social que atuam como agentes facilitadoras de uma ação violenta massiva como os ataques de adolescentes a suas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Psicanálise. Inclusão. Exclusão escolar. Cooperação.

¹ Este artigo condensa, e amplia ao receber contribuições de R. Voltolini, um texto anterior publicado por M. C. Kupfer na *Analyse Freudienne Presse*, com o título “Qu’est-ce qu’un autre pour le sujet: considérations sur l’effet Columbine”, n. 27, 2020.

² Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. Professora Titular Sênior - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. **E-mail:** mckupfer@usp.br

³ Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. Pós-doutoramento em Psicopatologia e Psicogênese - Universidade Paris XIII. Paris, França. Professor doutor - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. E-mail: rvoltolini@usp.br

Submetido em: 28/07/2021 - **Aceito em:** 28/07/2022 - **Publicado em:** 19/07/2022

ABSTRACT

School socialization cannot be reduced to a simple coexistence between children, and is a decisive factor in the possibilities of the inclusive process. It is supposed that cooperation in school groups promotes changes in the subjective positions of children, as well as in learning, and also produces effects for children said to be in a situation of inclusion, based on the references that psychoanalysis offers for this discussion. In the article, it is also observed that the relationship between peers has a strong inclusive, but also excluding, power. Therefore, it is also necessary to ask what exclusion can generate as a disruptive effect: what can one child do for another when it is not cooperation that presides over the bonds between students within a school? The role of the similar is then examined in its dual aspect of being inclusive and excluding, and the Columbine effect is discussed. Finally, the article discusses about the conditions of the social bonds that act as facilitators of a massive violent action such as teenage attacks to their schools.

KEYWORDS: Psychoanalysis. Inclusion. School exclusion. Cooperation.

RESUMEN

La socialización escolar no puede reducirse a una simple convivencia entre niños, y es un factor decisivo en las posibilidades del proceso inclusivo. Se supone que la cooperación en los grupos escolares promueve cambios en las posiciones subjetivas de los niños, así como en el aprendizaje, y también produce efectos para los niños que se dice que se encuentran en una situación de inclusión, a partir de las referencias que el psicoanálisis ofrece para esta discusión. En el artículo también se observa que la relación entre pares tiene un fuerte poder inclusivo, pero también excluyente. Por tanto, también es necesario preguntarse qué puede generar la exclusión como efecto disruptivo: ¿qué puede hacer un niño por otro cuando no es la cooperación lo que preside los vínculos entre los alumnos dentro de una escuela? Luego se examina la función de lo similar en su doble vertiente de ser incluyente y excluyente, y se discute el efecto Columbine, y se discute sobre las condiciones del vínculo social que actúan como agentes facilitadores de una acción violenta masiva como los ataques de adolescentes en sus escuelas.

PALAVRAS-CLAVE: Psicoanálisis. Inclusión. Exclusión escolar. Cooperación.

1 INTRODUÇÃO

No Lugar de Vida⁴ – uma instituição brasileira especializada no tratamento e na educação de crianças psicóticas e autistas –, há muito se desenvolve uma discussão em torno da questão “O que faz uma criança por outra criança”, nos grupos de Educação terapêutica⁵ ali conduzidos. Supõe-se que a cooperação nos grupos promove mudanças nas posições subjetivas das crianças, bem como na aprendizagem, produzindo efeitos também para as crianças ditas em situação de inclusão em classes regulares.

O papel da interação entre as crianças na efetividade do processo inclusivo escolar muito raramente é levado em consideração pela reflexão pedagógica, salvo sob o nome genérico e mal definido de **socialização**. Normalmente utilizado para expressar a convivência

⁴ O Lugar de Vida é uma instituição de tratamento e de educação para crianças com entraves estruturais na constituição psíquica.

⁵ Educação terapêutica é o modo de tratamento associado ao educativo que se pratica no Lugar de Vida (Ver, por exemplo, LERNER, Ana Beatriz Coutinho; FONSECA, Paula Fontana; OLIVEIRA, Guilherme; FRANCO, Júlia Cizik. Núcleo de Educação Terapêutica: um espaço de invenção na clínica com crianças psicóticas. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v. 19, p. 259-274, 2016).

espontânea das crianças, o termo socialização é percebido como uma alternativa de aproveitamento das crianças em situação de inclusão na escola quando a expectativa de seu desempenho pedagógico é baixa: “Ele está aqui para se socializar” é a frase que se ouve com frequência circular na boca de educadores que parecem, assim, ter encontrado uma justificativa para o duvidoso valor da presença dessas crianças na escola regular.

A reflexão pedagógica tem privilegiado outra via de estudo e pesquisa sobre os impasses e as possibilidades do processo inclusivo: a da relação professor-aluno. Sem dizer que, no campo da relação do professor com o aluno, não se passe algo importante, mesmo decisivo, para o processo de inclusão escolar, cumpriria ressaltar que, reduzindo a análise a esse plano, a pedagogia corre o risco de incorrer em dois problemas: o primeiro é o de seguir acriticamente o vício, comum ao tecnicismo, de apostar na relação técnica, sempre vertical entre os atores escolares, como forma principal de pensar a ação na educação; o segundo é o de deixar de fora a abordagem da riqueza e complexidade da interação escolar não como um fator complementar à inclusão, mas como um fator constitutivo desta.

A escola não é apenas um lugar – físico – onde ocorre o processo inclusivo; ela é, sobretudo, um lugar – simbólico –, o **escolar**, dada a institucionalidade que atravessa as relações que se passam em seu interior.

Quando uma criança encontra outra criança na escola não é a mesma coisa que encontrá-la em outro espaço social. O que marca uma instituição é sua discursividade: uma instituição é, antes de tudo, o discurso que a compõe.

Aposta-se, com a inclusão, no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para as crianças, levando em conta que, neste sentido, o discurso (ou discursos) em torno do escolar é particularmente poderoso. Uma designação de lugar social é especialmente importante para as crianças que enfrentam dificuldades no estabelecimento do laço social, como é o caso de crianças psicóticas ou com transtornos graves. (KUPFER, 2001, p.80).

A socialização escolar, portanto, não pode ser reduzida a uma simples convivência entre crianças, mas deve ser compreendida desde a complexidade que significa ter esta circulação condicionada simbolicamente pelo que representa a escola.

É com essa perspectiva que temos levantado a questão da relação – **escolar** – entre as crianças como um fator decisivo nas possibilidades do processo inclusivo. Fora da verticalidade técnica que caracteriza a relação professor-aluno, muitas coisas se passam entre as crianças, com forte poder de efeito inclusivo e, igualmente, de exclusão. A socialização escolar, a depender de sua dinâmica particular, pode ser inclusiva ou excludente. Por isso, é preciso perguntar-se também sobre o que a exclusão pode gerar como efeito disruptivo: o

que pode fazer uma criança pela outra quando não é a cooperação que preside aos laços entre alunos no interior de uma escola?

2 A FUNÇÃO IDENTIFICATÓRIA DO SEMELHANTE

No Lugar de Vida, trabalhamos nos grupos com o operador teórico chamado “função do semelhante”.

Para Freud, o sentimento do social nasce na criança quando esta se dá conta de que perdeu seu lugar ao lado de seus pais.

Freud coloca os fundamentos dessa observação em “Psicologia coletiva e análise do eu”, capítulo 9 (FREUD, 2006[1921]). Ele afirma que, efetivamente, o sentimento coletivo encontra sua origem no ciúme da criança em relação ao irmão rival. Quando a criança descobre que nada pode para se desimpedir desse último, ela decide que, se não pode receber o amor exclusivo de seus pais, ninguém mais o terá. Nasce assim, como uma formação reativa, uma identificação com a criança rival e o sentimento coletivo entre as crianças, tão importante na escola, segundo Freud.

A identificação que se constrói aí é a dos semelhantes que precisam fraternizar em sua falta, se pudermos dizer assim. A identificação se apoia, então, sobre a marca de uma ausência, o que permite suportar a angústia. A agressividade nos grupos não cessará de existir, mas será recalcada, aparecendo de vez em quando para ser novamente submetida ao pacto de não agressão, simbolicamente assinado pelos membros da fratria humana (KUPFER; VOLTOLINI; PINTO, 2010).

3 A DIFERENÇA MÍNIMA INDICADA POR LACAN NOS COMPLEXOS FAMILIARES

Lacan vai ao encontro de Freud ao apontar a agressividade como sendo essencial e base dos laços sociais.

“A importância da função do semelhante para a constituição do sujeito foi indicada por Lacan no texto Os complexos familiares (LACAN, 2003[1938]). Para ele, as crianças entre 6 meses e dois anos deixam transparecer um interesse dirigido ao semelhante onde é possível identificar o reconhecimento de um rival” (KUPFER; BERNARDINO; SILVA, 2020, p. 183).

Para Lacan (2003[1938]), o pequeno outro, ou o pequeno semelhante, participa de modo essencial do “desenho” que a criança fará de si própria, ou seja, de sua imagem corporal, que participa do “conhecimento” inconsciente de si.

O sujeito deve confrontar-se com essa imagem, mas esta produz, de outro lado, um

mal-estar que o leva a dizer “ou eu ou o outro”, um confronto que acabará quando um terceiro vier trazer-lhe a referência à lei do Pai ou do simbólico.

É esse semelhante, em sua pequena diferença, que permite ao sujeito saber sobre si, sobre o que ele mostra de sua familiar estranheza. Quando essa pequena diferença é captada, ele poderá encontrar sua própria posição, diferente da do outro graças a essa pequena diferença, e dirigir-se para o outro sem que seu narcisismo seja ameaçado (KUPFER et al., 2020). **Portanto, o grupo e a fraternidade tornam-se possíveis graças à diferença.**

No seminário sobre a identificação, Lacan (1961/1962, p.46) mostra melhor essa relação entre identificação e diferença, alertando que, contrariamente ao signo, “o que distingue o significante, [...] é justamente ser apenas pura diferença”. E ele continua mais adiante: “Do processo dessa linguagem do significante, somente dele pode partir uma exploração, fundamental e radical, sobre como se constitui a identificação. A identificação nada tem a ver com a unificação”.

Então, Bernardino (2019) conclui: a identificação é a diferenciação.

Podemos, assim, afirmar que a possibilidade de uma relação fraterna, protótipo da relação social com os semelhantes, constrói-se a partir da noção de diferença. Diferença de gerações, diferença de posições.

Para o sujeito, o outro é, portanto, aquele que pode assinalar para ele sua diferença.

4 UMA DISCUSSÃO SOBRE A SEGREGAÇÃO NA ESCOLA

Se, no eixo teórico anterior, tratou-se de considerar a agressividade como um elemento estruturante, deve-se agora olhar os efeitos desestruturantes do grupo sobre as crianças e adolescentes hoje ditos em situação de inclusão. Esses efeitos são consideráveis quando a criança ou o adolescente sofre exclusão.

O que pode ocorrer quando um grupo expulsa um semelhante? Este último se une a outros excluídos, e eles criam uma nova classe, uma nova identidade. Assistimos ao reforço da exclusão do diferente por meio da criação de novos grupos de excluídos, que se reagrupam a partir do traço considerado como excluído. Esses novos grupos são orientados pela busca de uma identidade, em que as identificações são deixadas de lado. As identidades não fornecem pontos de referência simbólicos, as referências imaginárias estando à frente (BERNARDINO, 2010). Elas representam, antes, tentativas de dar formas finais, consistentes – como é próprio ao registro imaginário, que é o registro da consistência por excelência – em relação àquilo que é, por definição, móvel e lábil: as identificações.

Os autistas e seus pais, por exemplo, organizam-se em torno de uma identidade autista e tentam levar seus semelhantes a se unir para defender seus direitos. É ainda em torno do orgulho autista que eles encontram sua consistência, sempre imaginária. A mesma ideia, reencontramos na proposta da pertinência da criação de uma cultura autista, ao modo do que estabeleceram os surdos com a cultura surda. Trata-se, em todos esses casos, do que pode se construir em torno da ideia de identidade. Laclau (2015) demonstra o caráter hipermoderno desta prática, que rende à organização social contemporânea uma marca própria que substitui o coletivo – escrito no singular, assinalando um processo no qual todos estão implicados – pelos coletivos – escrito no plural, demonstrando a explosão deste **Um** unificador em vários **uns**, que passam inevitavelmente a se opor entre si. O autor destaca no próprio título do livro – *A Guerra das identidades* – o destino inelutável deste processo de criação de identidades: a violência da guerra.

Cevasco (2010), por sua vez, observa que a lógica do todo e do não-todo, vinda do tratamento dado por Lacan à diferença dos sexos e por meio das fórmulas da sexuação, também pode ser um instrumento para pensar a lógica do coletivo.

Essa autora faz uma síntese dessa lógica argumentando que a lógica do todo responde a uma teoria em que o sujeito é tomado como universal. Para que esse sujeito universal possa se formular, ele precisa de uma exceção colocada como condição *sine qua non* para constituir o fechamento do grupo e, portanto, sua consistência. Se há exceção, o grupo poderá ser consistente e tido como universal. Essa consistência será, por conseguinte, mantida ao preço da criação de um ponto externo, que será o outro radicalmente diferente.

Ao mesmo tempo em que um sujeito universal é enunciado nessa mesma operação, uma parte desse universo é excluída. A exclusão é uma condição necessária para a própria definição do sujeito universal moderno.

A lógica do não-todo, por outro lado, é uma invenção de Lacan para indicar uma outra direção, na qual o conjunto fechado não será formulado, de modo a denunciar os esforços, sempre faltantes, para estabelecer a universalização de qualquer discurso.

A partir da lógica do todo e da exclusão do diferente, o ódio se seguirá necessariamente. A esse outro excluído, será imputada a responsabilidade de nos privar dessa completude que poderia ser realizada se não fosse por sua presença. O que é desconhecido é a impossibilidade de atingir essa completude, bem como a função lógica que esse objeto externo ocupa para gerar a ilusão da consistência do grupo.

Cevasco (2010) observa que existe, aí, um paradoxo: o paradoxo de toda prática de segregação consiste precisamente no fato de que a alteridade é necessária para garantir a

coerência do grupo e de que ela implica, por outro lado, um esforço para eliminar a alteridade.

Os excluídos se reúnem para formar uma nova identidade. Os movimentos que poderiam ser os de uma liberação acabam por fixar os sujeitos em identidades em que a diferença não deve ser considerada. Não há mais lugar para as identificações. Se a identificação é diferenciação, como disse Bernardino (2020), então podemos dizer: a identidade é unificação.

Passemos agora ao efeito Columbine.

5 UMA DISCUSSÃO SOBRE A SEGREGAÇÃO NA ESCOLA

Em 14 de março de 2019, dois adolescentes abriram fogo contra sua antiga escola em Suzano-SP e mataram 12 pessoas. Antes do atentado, eles exibiram nas redes sociais suas próprias fotos com as armas. Um deles havia declarado, a um de seus colegas, que ele gostaria de repetir o massacre de Columbine, nos Estados Unidos. O massacre de Columbine foi provocado por um par de estudantes armados e deixou 15 mortos, em 1999.

Os adolescentes brasileiros frequentavam um fórum de extremistas na *deep web*, chamado *Dogolachan*. Depois do atentado, foram celebrados como heróis. O chefe do *Dogolachan* disse: eles saem da vida para entrar na história.

Na *deep web*, eles falavam de missão e de Deus. Diziam que se encontrariam três dias depois com Deus. Entretanto, esses jovens não tinham nenhum passado religioso. Eles mostram um traço comum com os outros atentados que se passaram depois de Columbine: é o papel representado pelos *chans* nesses atentados.

O primeiro *chan* era um Fórum de discussões aberto a todos os debates; tratava-se do *4chan*, o canal 4 (uma espécie de canal de televisão), por onde eles deviam entrar para encontrar as pessoas desse Fórum. Outros *chan* foram criados e se seguiram a ele.

O objeto do ódio não está especificado. Eles têm ódio. O grupo ao qual um dos adolescentes estava afiliado, o *Dogolachan*, era de ultradireita, machista e odiava as mulheres, mas depois o ódio se generalizou e era, então, dirigido a todas as minorias. Essa generalização é um traço importante a sublinhar, uma vez que ela demonstra bastante bem como a consistência imaginária é preferida em relação à discriminação simbólica. O inimigo perde sua face clara e distinta, perde o nome que lhe conferia possibilidade de significação, mas o ódio segue articulado a uma imagem difusa, sem que a consistência reste alterada.

É verdade que o discurso vencedor nas eleições brasileiras de 2018 legitima a violência, proclama o **ódio à diferença** e defende a liberação das armas.

Mas poderíamos, talvez, dizer que o problema dos atentados brasileiros vai além do da liberação das armas e, mesmo, o do ódio.

Em uma primeira abordagem, poderíamos pensar que esses sujeitos estão em uma relação identificatória com os adolescentes “columbinos”. É verdade que todos os “columbinos” se deixam afetar pelos discursos em circulação, pelas promessas de gozos que eles trazem e pelo paroxismo de gozo que sofrem quando matam e se matam, em tempos em que a vacuidade da vida lhes deixa poucas atrações. São jovens para quem o amor e a sexualidade não têm mais sentido.

Porém, quando nos damos conta do papel dos *chans*, quando sabemos que eles agem em nome de um Deus esvaziado de sentido, a explicação a partir da identificação com os “columbinos” não basta. A identificação se transforma aqui em imitação. Eles imitam o ódio na escola. Mas esse ódio não parece ter um lugar nesse processo, na medida em que eles não expressam ódio a seus colegas. A frieza com que matam contrasta com a ausência de qualquer ódio direto pelas vítimas, com o calor de um ato de pura e extrema violência, cujo significado parece existir apenas para eles, os assassinos. Não por acaso, a famosa pergunta com valor judicial – mas também, por que não reconhecer, psicológico – sobre qual foi a motivação do crime, permaneceu neste caso sem uma resposta convincente. A proposta de encarar como uma ação motivada por desequilíbrio psíquico, clássica nos meios jurídicos, embora possa ter atendido às necessidades da investigação, não foi capaz de eliminar a inquietação geral que se produziu na população. A pergunta sobre o sentido desse crime não ficou em suspenso por acaso; trata-se mesmo da própria questão da possibilidade de sentido que está em jogo aí.

Seria, então, com os personagens desencarnados, encontrados na *deep web*, que eles se identificavam? Os “columbinos” não querem gozar de um bem qualquer em suas vidas, pois se suicidam. Suas vidas não têm sentido, propósito. O objetivo, em uma primeira abordagem, parece ser a celebridade nas redes e da qual eles gozam por antecipação. A tela, desse ponto de vista, teria aqui um papel fundamental, o que torna o efeito Columbine uma violência inédita: eles estão tomados em redes que são virtuais. As pessoas que eles imitam, com as quais eles falam, não são de carne e osso. Elas não têm corpo nem palavra viva, como diz Martine Lerude (2017).

Esse novo laço permitiria a esses jovens abandonarem, talvez, as identificações que eles teriam tido anteriormente com seus pares na escola, o que abriria a via para uma

desidentificação em relação a esses últimos, desidentificação de que fala Robert Lévy⁶? Não mais lastreados pelas identificações que poderiam esboçar uma história particular – um mito individual do neurótico (Lacan, 2008) –, estes seres sem mito nem história se encontram abertos a identificações de ocasião, sem lastro nem filiação; são seres aparentemente fora de toda possibilidade filiatória.

Para que os colegas se tornem simples alvos, é preciso que tenha havido desidentificação. Um dos adolescentes de Suzano continuava a bater com martelo em uma vítima que já estava morta. Mas ontem este era seu amigo, ele o conhecia por seu nome. Vê-se o interesse em trazer essa violência que se faz muito particularmente nas escolas. Não são nazistas que atacam um judeu desconhecido. É preciso, portanto, que haja desidentificação antes de tudo. De todo modo, pode-se dizer que eles matam sem ódio e sem gozo. Eles estão além do ódio.

6 OU SERÁ QUE ELES SÃO “DOENTES MENTAIS”?

Entre os “columbinos”, alguns são crianças com problemas variados, mas esse ingrediente não é essencial para fechar a lógica dessa espécie de violência. É um elemento contingente. É mesmo uma atitude ética, sobretudo do analista, evitar este gosto pós-moderno, sustentado pela mídia com a ajuda de alguns profissionais “psis”, de criar o retrato psiquiátrico das celebridades. Nada se resolve psicologizando a explicação do comportamento, ao contrário, ela nos desvia do ponto correto para a análise.

O adolescente pode ser, eventualmente, psicótico ou antissocial, mas não é o que importa. Ao contrário, os discursos políticos se servem dos traços antissociais desses adolescentes para justificar suas ações e lavar as mãos. Até mesmo suas famílias não são necessariamente desestruturadas (segundo, por exemplo, o testemunho de Solomon, “Longe da árvore”, sobre a família de um dos adolescentes de Columbine). O que importa é que o sujeito está preso ao discurso da internet e sua posição é modificada por ele. Este é um verdadeiro trabalho de perversão da linguagem.

Não se pode deixar de levar em consideração, nesta análise, o modo como pesa o laço social na determinação desse tipo de ocorrência. É ele que condiciona as possibilidades e torna possível um evento que, fora daquelas condições, seria de muito menor probabilidade. Freud (2006[1921]) já havia advertido que a pertinência ao grupo tem um efeito liberador do superego, ou seja, habilita o sujeito a realizar coisas que ele próprio não faria em outras circunstâncias. Porém não significa dizer – como é hábito de certa formulação

⁶ Comunicação pessoal.

contemporânea – que a internet **causou** o comportamento desses jovens, pois isso seria retomar a análise na chave da identificação. Seria dizer que esses jovens se identificaram aos modelos oferecidos na rede, o que [seria] implicaria perder o elemento novo na determinação desse tipo de violência.

Calligaris (1991) propõe pensar na possibilidade de se falar em laço social perverso sem ter de admitir que isso significaria um número maior de perversos na sociedade. Aquilo que Freud havia destacado sobre a relação da perversão com a neurose – a perversão como o negativo da neurose – é retomado por Calligaris como próprio à organização da fantasia. Um laço social que libera, ou até mesmo que convoca a comportamentos perversos, pode favorecer nos neuróticos a execução de atos perversos, não por identificação, mas simplesmente porque ativa, neles, a face perversa presente como o negativo constitutivo de sua fantasia.

Se, em uma organização tradicional do laço social, própria à organização realizada pelo discurso do Mestre, os sujeitos neuróticos são convidados a reprimir a face perversa de sua fantasia e realizá-la apenas em seus sonhos, estes poderiam, num modo de organização perverso do laço social, encontrar o fomento para realizar – por imitação e não por identificação – a face perversa que os habita.

Chamando de modo bem apropriado de “paixão de instrumentalidade” a esta organização perversa do laço, Calligaris (1991) sublinha a predisposição neurótica para seguir qualquer coisa que lhe permita encontrar uma direção e servir ao mestre que a indica, que lhe permita gozar do próprio laço social no qual se sente, por esta via, admitido. Oferecendo-se como instrumento de um gozo coletivo, o neurótico goza individualmente. Encontrar direção não é o mesmo que encontrar pertinência; não se trata de encontrar um grupo para ser, mas uma direção para gozar. A paixão instrumental é um conceito que mostra o peso do laço social na determinação de um comportamento e que ajuda a evitar a explicação psicologizante. Só recorrendo a um **fora de si** – distinto daquele que se atribui popularmente ao comportamento louco –, típico de nossa inserção constitutiva no laço social, é que podemos entender o que estava em jogo no comportamento destes jovens de Columbine e de Suzano. **[A referência a ‘este autor’ não está muito clara, uma vez que antes mencionou o ‘discurso do Mestre’ (Lacan); melhor especificar]**

Lerude (2017, p.208) diz: “A doxa anônima que representa o grande Outro designa um lugar pronto para a propagação do religioso, do fundamentalismo, um lugar vazio, à espera, pronto para acolher um UM poderoso ordenador de destruição”.

Então, o UM tem um papel fundamental. Não estamos mais no campo da identificação simbólica, que instala a diferenciação, mas no terreno da identidade, que instala a unificação.

Compreende-se melhor esse ódio generalizado de Dogolachan: é o ódio a tudo o que é diferente. A diferença é insuportável, e o objeto do ódio não parece ser mais importante.

Tratar-se-ia de um ódio sumário, cuja única finalidade é destruir, e destruir não para criar algo novo, senão simplesmente pela paixão de eliminar. Encontramos traçada em Freud e retomada e ampliada em Lacan (1985[1972-1973]) uma distinção entre dois tipos de ódio: ódio primordial e ódio edipiano em Freud; e ódio ao ser e “amódio” em Lacan. No ódio primordial ou ódio ao ser, encontraríamos uma dimensão mais basal do ódio, constitutiva da própria construção da realidade. Forçado a admitir que algo se opõe ao objeto tal como ele é construído, segundo as regras do processo primário, um ódio devotado a toda e qualquer realidade se coloca, buscando eliminar as condições do processo secundário. Na dinâmica deste ódio – assimilável por Freud (1996[1911]) à função e ao peso da pulsão de morte –, seriam negligenciadas as vantagens que o processo secundário traz à própria satisfação das pulsões, posto que cabe a este último – o processo secundário – servir ao princípio do prazer e não se opor a ele. É por essa razão que Lacan (1985[1972-1973]) o nomeia como ódio ao ser, pois visa a tudo aquilo que tornaria possível qualquer ser; se algo é, logo estou restrito em minhas possibilidades. Como na anedota filosófica da pomba que declara que poderia voar mais rápido não fosse o ar que lhe faz obstáculo, sem lembrar que é esse mesmo ar que possibilita seu voo, encontramos, na dinâmica deste ódio ao ser, um sujeito que alveja o objeto em si mesmo, como se ele pudesse, sem o objeto, ser mais sujeito, sem perceber que sujeito e objeto não são senão instâncias que surgem num mesmo e único gesto e que se sustentam mutuamente.

O ódio edipiano – bem explícito no ciúme da criança por seu rival de leite – ou o “amódio”, ao contrário, é aquele próprio à dinâmica da identificação, na qual o outro tem um papel importante e necessário. A “difamação”, por exemplo – termo destacado e explorado por Lacan (1985[1972]) de forma escandida como “*dif’aimer*”, “*dit’femme*” e “*dif’ame*”, colocando em pauta a dimensão do amor na difamação –, é signo da presença da mediação da palavra nesta dinâmica do ódio. No lugar de saltar em cima do outro, eu o difamo, ou seja, agrido sua existência no plano imaginário sem eliminar sua existência simbólica. Ao contrário, na difamação, reforça-se a existência simbólica do outro através da contestação que nela se afirma. Ela ressalta a heterogeneidade com erogeneidade, para retomar uma feliz observação de Roland Gori (2006).

Já no ódio ao ser, a heterogeneidade é concebida fora de qualquer erogeneidade; o objeto atacado não tem qualquer valor erótico para aquele que ataca, estando a mínima erogeneidade encerrada no ato mesmo de atacar. Bem cedo em sua investigação, Freud percebeu o valor de laço do ódio quando o flagrou na dinâmica da transferência – particularmente, a transferência negativa. Com o ódio pelo analista, o analisante não quer

exterminá-lo. Trata-se aí do amódio, com sua dinâmica, que reúne o amor e o ódio de forma fusional em direção ao posicionamento em relação ao outro. Na transferência negativa, não se quer eliminar o outro ou a realidade, antes, quer tratar o outro dentro de uma dinâmica erótica que permite um ataque sem destruição massiva.

Mais uma vez, seria importante ressaltar a importância de não atribuir a presença desta dinâmica de ódio no ser a algum desvio psicológico ou psiquiátrico destes jovens columbinos e de Suzano, o que tornaria a análise simplista e distante do elemento essencial. O que precisa ser investigado, com maior precisão, são as condições do laço social que agem como facilitadores desta ação violenta massiva, que quer destruir sem nenhum projeto de uma nova realidade, posto que visa destruir toda e qualquer realidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grupo de adolescentes que frequenta a *deep web* talvez tenha sido formado a partir desse traço de exclusão promovido pela escola: são adolescentes que não participam da vida escolar, e que preferem enterrar-se na *deep web* em vez de sair com os colegas ou ter namorados ou amigos. Essa é a formação de uma identidade de excluído, que eles preferem à identidade escolar, que não oferece nenhum ganho para eles: eles não têm lugar no mercado de trabalho ou no dos consumidores.

Se, para o sujeito, o outro é aquele que pode assinalar para ele sua diferença, o outro para o sujeito “columbino” é, por outro lado, aquele que assinala para ele um lugar onde suas próprias fronteiras subjetivas são borradas, onde o sujeito desaparece no UM. O Um que este jovem quer testemunhar é um **Um** oceânico, sem terra para lhe fazer borda, para lhe fazer litoral; o Um da unificação e não da contabilidade, que é aquele que conta um em contraste com o dois.

Antes de tudo, o que este percurso sobre o sujeito columbino nos ensina é a força do laço social como condicionante estrutural do comportamento humano e, mais particularmente, sobre a presença da dinâmica do amor e do ódio no fundamento deste laço social. O reconhecimento da dimensão da heterogeneidade e o manejo possível desta tornam-se elementos cruciais no trabalho inclusivo.

O trabalho com os grupos heterogêneos na escola será, assim, fundamental. Essa heterogeneidade que introduz e marca a diferença, é um elemento que precisa ser assinalado em oposição às identidades maciças que chamam o **Um**, a união indiferenciada no grupo.

Mas valeria ainda ressaltar que a heterogeneidade não é sinônima de diversidade, termo preferido para servir de emblema às políticas inclusivas. A diversidade é um termo que

esconde, sob o véu de uma possível harmonia social, a tensão básica e estrutural ante o diferente. O reconhecimento da alteridade é um processo dinâmico e constante, que tem que ser refeito a todo instante, e não um estado social que pode ser atingido de modo estável e de uma vez para sempre. Além disso, mesmo que esclarecido por força da educação, mesmo que garantido por intermédio da lei, o respeito à alteridade encontra nessas fontes psicológicas profundas, que desenvolvemos acima, um inesgotável inimigo a combater.

Os alunos que tiveram um autista em sua classe não o esquecem jamais. A tolerância que decorre disso é visível, o que torna incontornável, cotidiano e incansável o apelo à diferença nas escolas. Às voltas com um medo infundado, ou presos em uma dinâmica narcisista, muitas vezes se observa alguns pais reclamarem da presença destas crianças diferentes na sala de seus filhos, ditos normais; eles temem que seus filhos sejam prejudicados em seu desenvolvimento e aprendizagem. Ninguém pensa que, ao tirar as crianças diferentes da sala de aula, se está tirando um direito das crianças ditas normais de crescer a partir do cotejamento da diferença.

Na maior parte das vezes, pensadas a partir de uma lógica individualista neoliberal que constitui nossa sociedade contemporânea, as políticas inclusivas se veem julgadas da perspectiva apenas daquele indivíduo que está sendo incluído. Quer dizer, por se tratar de reparação de desigualdade social e desrespeito a direitos fundamentais, é como se o único beneficiado da inclusão fosse aquele que tem, agora, por força da lei, seu direito de acesso garantido.

Presas nesse individualismo, as políticas inclusivas não seriam senão reparatórias – destinadas a corrigir desigualdades de acesso aos bens da cidade –, perdendo seu fundamento original, emancipatório, de revolver o laço social. Ou essas políticas atingem a todos, com efeitos sobre todos, ou não são inclusivas se atingem apenas aqueles concernidos, direta e nominalmente, por sua ação. Novamente, aqui seria importante recuperar a diferença trabalhada anteriormente entre uma lógica do todo e outra lógica do não-todo, para pensarmos o processo inclusivo e seus efeitos.

Quando a política inclusiva é pensada em termos de uma lógica do todo – o que é uma tendência em uma sociedade tão dominada pela lógica neoliberal –, ela tende a favorecer esta oposição, imaginária, entre aquele reconhecido como excluído e o outro que se vê tranquilamente instalado na política vigente. Um exemplo claro dessa oposição, encontramos nas queixas e críticas frequentes às políticas de quotas para grupos minoritários, feitas por aqueles que se sentem prejudicados por aquilo que julgam ser um privilégio concedido às minorias.

Mesmo entre as crianças, é frequente ouvirmos no espaço escolar a queixa de privilégio supostamente concedido a um colega que se encontra em situação de inclusão. Aquilo que na política inclusiva se justifica, em princípio, como particularidade, por vezes é percebido como uma política de exceção: “Por que ele pode e eu não?”

É a percepção de exceção que caracteriza a lógica do todo, na qual, como vimos anteriormente, a identidade suplanta a identificação. Essa dinâmica própria ao funcionamento do processo inclusivo nas escolas explicaria o esforço feito pelos cientistas e legisladores do processo inclusivo para tentar adequar o termo que especifica a presença deste aluno na escola. O termo **aluno em situação de inclusão** serve, sobretudo, para resistir à tendência em chamá-lo de **aluno incluído** – termo bem mais frequente na circulação escolar.

Trata-se de considerar a inclusão como uma condição, estruturalmente transitória, à qual, inclusive, qualquer um de nós poderia estar sujeito em qualquer momento de nossas vidas e não como um **estado**, fixo, calcado na identidade de alguém. O aluno incluído tem colada em si mesmo, como se fosse um atributo inerente a seu ser, a condição de inclusão. Se assim for, não se pode mais evitar que ele seja percebido como alguém que é exceção no grupo e, portanto, preso a uma lógica que, em última instância, é mobilizadora de ódio: nós e eles!

Por outro lado, o aluno em situação de inclusão exige um trabalho de manejo dialético da heterogeneidade que essa situação representa, manejo sempre não-todo realizado. Aline insiste em tentar fazer com que sua amiga Joana, autista, compartilhe com ela uma brincadeira com um pandeiro. Joana parece não reagir aos apelos insistentes da colega que, apesar disso, persevera em sua tentativa.

O interessante a notar, de saída, é que é nítido que a perseverança de Aline não se deve a nenhuma crença e/ou aposta técnica de que isso funcionará como método para tirar Joana de seu isolamento. Ela, simplesmente, está interessada em brincar com sua amiga e, por isso, insiste tomando as reações da amiga não como um elemento que representaria algo patológico, mas provavelmente como sua expressão de desinteresse.

Um adulto, em seu lugar, muito provavelmente tenderia a ler a aparente falta de reação de Joana como a expressão de sua patologia e, portanto, estaria inclinado a intervir tecnicamente. A ingenuidade de Aline a faz supor sujeito em Joana e joga aqui um papel decisivo em sua persistência, que culmina por premiá-la pela reação da colega tocando o pandeiro.

Experiências como essa ocorrem várias vezes na circulação escolar; como tal, elas não podem ser replicadas em situações outras ao modo técnico, como se o sucesso anterior

pudesse ser repetido simplesmente pela repetição adequada da mesma ação. A eficiência nesse resultado se deve à singularidade, conceito cuja definição e alcance ficam muito bem expressos na expressão “em situação de”.

A inclusão pensada em uma lógica não-toda é aquela que privilegia, acompanha, lê, maneja as situações singulares dos encontros escolares, com vistas a explorar seu potencial inclusivo. O que uma criança pode fazer por outra não é uma fórmula que possa ser incorporada por uma lógica tecnicista, que apostaria e transformaria as crianças em terapeutas mirins. Ela é, ao contrário, uma fórmula que mostra justamente o potencial da circulação social na instituição escolar para além daquilo que se pode inscrever disso na perspectiva tecnicista.

Reconhecer e considerar este potencial na reflexão sobre o trabalho escolar pode contribuir em alto grau não só para que o processo inclusivo dessas crianças ocorra do melhor modo, mas também para que a escola possa assumir a força que tem e não sucumbir a uma lógica do todo que pode levá-la, inadvertidamente, a favorecer episódios como os de Columbine e Suzano.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. A função do semelhante. In: PESARO, Maria Eugênia; KUPFER, Maria Cristina; DAVINI, Juliana (org.). **Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta, 2020. 352 p. ISBN 978-8571374553.

CALLIGARIS, Contardo. A sedução totalitária. In: DE ARAGAO, Luiz Tarlei; CALLIGARIS, Contardo; COSTA, Jurandir Freire; SOUZA, Octavio (org.). **Clínica do social: ensaios**. São Paulo: Escuta, 1991. 118 p. ISBN 9788571370319.

CEVASCO, Rhitée. Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación: de la modernidad femenina a la escena educativa. **FLACSO Argentina: Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”**, Clase 12, Módulo 4, 2010. Disponível em: flacso.org.ar/flacso-virtual. Acesso em: 15 abr. 2021.

FREUD, Sigmund. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental [1911]. In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.XI, p. 134-140. ISBN 979-85-312-1121-8.

FREUD, Sigmund. Psicología de las masas y análisis del yo [1921]. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Buenos Aires: Amorrortu, 2006. v. XVIII. 303 p. ISBN 950-518-594-4.

GORI, Roland. O realismo do ódio. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 125-142, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/zwkMNCgxZfY53vvhB7x3Rt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2021.

KUPFER, Maria Cristina. Duas notas sobre a inclusão escolar. In: *ESCRITOS da Criança*, v.1. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001. p.71-82.

KUPFER, Maria Cristina M.; PETRI, Renata. "Por que ensinar a quem não aprende? **Estilos da clínica**, v. 5, n. 9, p. 109-117, 2000.

KUPFER, Maria Cristina; BERNARDINO, Leda Mariza; SILVA, Diego Rodrigues. Resultados finais da pesquisa APEGI: Acompanhamento psicanalítico de crianças em escolas, grupos e instituições. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 60, p. 176-190, 31 dez. 2020. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/download/10506/7424/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

KUPFER, Maria Cristina M.; VOLTOLINI, Rinaldo; PINTO, Fernanda S. C. Noya. O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças. In: KUPFER, Maria Cristina M.; PINTO, Fernanda S. C. Noya (org.). **Lugar de vida, vinte anos depois**: exercícios de educação terapêutica. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2010. p. 97-111. ISBN 978-8571373020.

LACAN, Jacques. Os complexos familiares [1938]. In: LACAN, Jacques. **Outros escritos**. São Paulo: Jorge Zahar, 2003. p.29-90. 608 p. ISBN 978-8571107519.

LACAN, Jacques. **L'identification**. Paris: Association Freudienne Internationale, 1961-1962.

LACAN, Jacques. **O mito individual do neurótico, ou, A poesia e verdade na neurose**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. ISBN: 853-7800600.

LACAN, Jacques. **O Seminário: Livro 20: mais, ainda** [1972-1973]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. ISBN: 978-8571-104-914

LACLAU, Ernesto. **La guerre des identités**: grammaire de l'émancipation. Paris: Éditions la Découverte, 2015. ISBN: 97-8270-7188-991

LERUDE, Martine. Como se coloca a questão da identificação na era da internet generalizada? In: BAPTISTA, Angela; JERUSALINSKY, Julieta. (org.). **Intoxicações eletrônicas**: o sujeito na era das relações virtuais. Salvador: Ágalma, 2017. p.193-210. 284 p. ISBN: 97-8658-6618-365

Revisão gramatical realizada por: Solange Mendes da Fonseca.

E-mail: solange_sossoh@yahoo.com.br