



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

MARCOS ABRAÃO BORGES SANTOS

O DISCURSO DE PROFESSORAS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

SÃO LUÍS

2019

MARCOS ABRAÃO BORGES SANTOS

O DISCURSO DE PROFESSORAS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Monografia apresentada para obtenção do grau de Bacharel em Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Maranhão.

Orientadora: Profa. Dra. Julia Maciel Soares-Vasques

SÃO LUÍS

2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

SANTOS, MARCOS ABRAÃO BORGES.

O DISCURSO DE PROFESSORAS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
AUTISMO / MARCOS ABRAÃO BORGES SANTOS. - 2019.

83 p.

Orientador(a): JULIA MACIEL SOARES-VASQUES.

Monografia (Graduação) - Curso de Psicologia,
Universidade Federal do Maranhão, SÃO LUÍS, 2019.

1. AUTISMO. 2. EDUCAÇÃO. 3. INCLUSÃO ESCOLAR. 4.
POLÍTICAS PÚBLICAS. 5. PROFESSORES. I. SOARES-VASQUES,
JULIA MACIEL. II. Título.

MARCOS ABRAÃO BORGES SANTOS

O DISCURSO DE PROFESSORAS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Monografia apresentada ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

DATA DE APROVAÇÃO: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Julia Maciel Soares-Vasques (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Rosana Mendes Éleres de Figueiredo
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Me. William Amorim de Sousa
Instituto Federal do Maranhão

Profa. Dra. Maria da Conceição Furtado Ferreira (Suplente)
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Agradeço a cada uma das pessoas que caminhou comigo até aqui na construção deste trabalho e na conclusão do ciclo que se encerra neste item emblemático do final da graduação – a monografia.

Meus agradecimentos primevos vão para minha família que tem me dado apoio em todos os empreendimentos de minha formação pessoal, profissional e acadêmica. Em especial, destaco agradecimentos a Ângela Maria, minha mãe que me ajudou até aqui. Ao meu pai, Marcos Valério, que representa um marco na minha vida. Um agradecimento também vai para Geiziane Oliveira, minha companheira, que tem me ajudado muito nesse momento da vida em que a monografia é uma das questões que se inscreve, mas há tantas outras, ela sabe. A vocês, obrigado por me fazerem perceber que os laços familiares fundam quem somos.

Ao longo da caminhada acadêmica, algumas pessoas me marcaram de um modo especial que contribuiu para minha formação enquanto acadêmico, profissional e ser humano. Agradeço à professora Dr.^a Júlia Soares-Vasques, que me acolheu no Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise e Infância (GEPI) e posteriormente aceitou meu pedido de trabalho na orientação desta monografia. Agradeço à professora Dr.^a Maria da Conceição Furtado Ferreira, que aceitou meu pedido de trabalho supervisionado por ela no estágio em Psicologia Clínica Hospitalar no Hospital Universitário, me aceitou para um trabalho como monitor em disciplina com Lacan e Freud, além de ter me ajudado no dia em que meu carro não funcionou na UFMA. Agradeço também a Géssica Vieira, psicóloga, com a qual realizei meu estágio nos dois semestres finais de minha formação em Psicologia na UFMA. Além dela, agradeço também a Luiza Moraes, psicóloga residente, que comparece junto de Géssica nessa minha primeira inserção no mundo do trabalho com Psicologia. Ah, agradeço a meus colegas: Mayla Aguiar, Wesley Silva, Francisco Valberto, Carla Lago, Emanuele Gomes, Leila Pereira, Yuri Neiva, Pricilia da Hora e Luís Sousa. A vocês, obrigado por me fazerem perceber que os laços que firmamos no dia a dia nos dão direções, possibilidades, cortes e que isso nos constrói aos poucos.

A realização deste trabalho só foi possível graças à cooperação da Superintendência Adjunta de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de São Luís – MA. Agradeço também a cada diretor, coordenador, profissional cuidador com quem falei enquanto organizava as datas das entrevistas. Agradecimentos especiais a cada professora que participou

desta pesquisa e que contribuiu para a construção deste trabalho. Espero sinceramente que haja frutos provenientes do trabalho de vocês e que as letras inscritas nas páginas a seguir contribuam com o que vocês vivem. A vocês, obrigado por me mostrarem que a educação vale a pena e que foi ela que nos trouxe até aqui.

Agradeço, por fim, a Deus e à minha analista, sem os quais eu teria sucumbido e já teria sido engolido pelas letras deste trabalho. A vocês, obrigado pelos ideais e pelo fim dos ideais, pela moral e pela ética, pelo sentido e pelo *nonsense*, pela ideia de bem e por saber que ninguém é tão bom assim.

Ceci n'est pas une pipe.

René Magritte

RESUMO

Os avanços em relação à educação inclusiva no Brasil a partir da década de 1990 vem proporcionando o aumento da entrada de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em turmas regulares do ensino fundamental. Considerando essa realidade, o presente trabalho investigou os efeitos subjetivos dessa inclusão para os professores que atuam no ensino fundamental I em escolas municipais de São Luís, capital do Maranhão. Buscou-se conhecer onde e como é realizada a inclusão de alunos com TEA, em que medida os professores são afetados, como se sentem e que percepção possuem sobre a inclusão desses alunos. Desse modo, primeiramente, foi realizada uma entrevista estruturada com a Secretaria Municipal de Educação, além de entrevistas semiestruturadas com professores de escolas públicas municipais. As entrevistas com os professores foram analisadas segundo o referencial teórico da Análise Institucional do Discurso (AID). A análise dos resultados apresentou as seguintes categorias temáticas: imaginário sobre o autista; reações e sentimentos frente ao autista; inclusão e suposição de sujeito; postura frente à inclusão; suporte, sistema e limitações. Ao final, identificou-se que há efeitos significativos para os professores que trabalham na inclusão e que a presença de uma rede de suporte que inclua suas questões e sentimentos no processo inclusivo é fundamental para a efetividade das políticas de inclusão.

Palavras-chave: Educação. Professores. Autismo. Inclusão escolar. Políticas públicas.

ABSTRACT

Advances in inclusive education in Brazil since the 1990s have been increasing the number of students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular classes of primary education. Considering this reality, the present study investigated the subjective effects of this inclusion for the teachers who work in the early years of primary education in municipal schools of São Luís, the capital city of Maranhão in the northeast of Brazil. This study sought to know where and how the inclusion of students with ASD is carried out, to what extent teachers are affected, how they feel and what perception they have about the inclusion of these students. Thus, a structured interview with the Municipal Department of Education was carried out, in addition to semi-structured interviews with teachers from municipal public schools. The interviews with the teachers were analyzed according to the theoretical reference of the Institutional Analysis of the Discourse. The analysis of the results presented the following thematic categories: imaginary about the autistic child; reactions and feelings towards the autistic child; inclusion and supposition of the subject; posture on inclusion; support, system, and limitations. In the end, it was identified that there are significant effects for teachers working in inclusion and that the presence of a support network that includes their questions and feelings in the inclusive process is fundamental for the effectiveness of inclusion policies.

Keywords: Education. Teachers. Autism. School inclusion. Public policies.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Justificativa	10
1.2	Problema de pesquisa	11
2	OBJETIVOS	12
2.1	Objetivo geral	12
2.2	Objetivos específicos	12
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
3.1	A inclusão	13
3.2	Autismo, Constituição Psíquica e Inclusão	16
3.3	O professor na inclusão	18
4	METODOLOGIA	21
4.1	Considerações éticas	21
4.2	Delineamento	21
4.3	Amostra	21
4.4	Local	22
4.5	Instrumentos e materiais	22
4.6	Procedimentos de coleta de dados	22
4.7	Análise de dados	23
4.7.1	Análise Institucional do Discurso (AID)	23
4.7.2	Procedimentos de análise dos dados	25
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	27
5.1	Os alunos com TEA vão à escola em São Luís – MA	27
5.2	O que falam as professoras sobre a inclusão de alunos com TEA na rede pública municipal?	29
5.2.1	Análises verticais	30
5.2.1.1	Professora A – “a minha angústia é a angústia dos outros professores”	30
5.2.1.2	Professora B – “E uma dessas raras vezes, eu fui”	38
5.2.1.3	Professora C – “um sentimento assim tão materno, tão afetivo, [...] tão dolorido”	44
5.2.1.4	Professora D – “eu gostaria que ele me amasse todos os dias”	50
5.2.2	Análises horizontais	58
5.2.2.1	Imaginário sobre o autista	58
5.2.2.2	Reações e sentimentos frente ao autista	61
5.2.2.3	Inclusão e suposição de sujeito	64

5.2.2.4 Postura frente à inclusão	67
5.2.2.5 Suporte, sistema e limitações	71
6 INCLUSÕES E CONCLUSÕES	74
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE A - Roteiro da entrevista com secretaria adjunta de educação especial do município de São Luís/MA	80
APÊNDICE B - Roteiro da entrevista com professores da rede pública de ensino fundamental I sobre a inclusão de alunos com TEA em classes regulares	81
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	82

1 INTRODUÇÃO

A escolha deste tema se deu por conta da crescente demanda popular em torno das temáticas do autismo, pela direção da educação inclusiva como marca do momento global atual e, também, pela identificação de dificuldades estruturais no que diz respeito à efetivação de políticas públicas de inclusão social no Brasil. A lei apresenta diretrizes que dependem de diversos agentes para que seja cumprida e venha a ter efeitos na vida da população. Atualmente, toda criança deve ser aceita em escolas de ensino regular independentemente de dificuldades de aprendizagem ou transtornos do desenvolvimento. Ao passo que isso indica um avanço por conta de nem sempre essas diferenças terem sido incluídas nas instituições escolares regulares, questiona-se os efeitos disso para os professores.

A inclusão escolar é um dos impasses da educação na contemporaneidade. Desde alguns esforços feitos a nível global, como na Espanha em 1994 com a Declaração de Salamanca, vários governos resolveram se unir para realizar o movimento de inclusão escolar que está amparado por princípios onde “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (BRASIL, 1994a). Isso vem na contramão da institucionalização das deficiências e apresenta uma proposta de mostrar que é possível incluí-las na sociedade.

Nesse contexto, faz-se necessário compreender de que modo os professores que trabalham com crianças com autismo em sala regular estão vivenciando o processo de inclusão. Trata-se de notar como isso os afeta, suas percepções e os significados atribuídos a essa experiência. Para os educadores, como será lidar com os desafios propostos pelas políticas de inclusão em casos de alunos com Transtorno do Espectro Autista? Como se sentem? O que dizem sobre esses casos? Que experiências tem a contar sobre inclusão de alunos com TEA?

1.1 Justificativa

Tomando as indagações citadas até aqui, este trabalho justifica-se à medida em que contribui para a compreensão do estado atual da efetivação das políticas de inclusão no que concerne ao Transtorno do Espectro Autista. Espera-se que, a partir da fala de professores, haja aberturas e movimentos cada vez mais éticos diante das questões relativas à inclusão na escola. Além disso, este trabalho caminha na direção do que propõe a Lei nº 12.764/12 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista que

apresenta dentre suas diretrizes o incentivo à formação e capacitação de profissionais especializados, bem como o estímulo à pesquisa científica relativa ao tema (BRASIL, 2012). Desse modo, o presente trabalho caminha nessa direção pois gerou contribuições importantes para a compreensão do trabalho de professores na inclusão de alunos com TEA na rede pública no ensino fundamental I.

1.2 Problema de pesquisa

Com tais assertivas, cabe investigar os efeitos subjetivos para os professores na inclusão de alunos com TEA na rede pública a partir da fala de educadores do ensino fundamental I. Posto de outra forma, a hipótese central deste trabalho é que em alguma medida a inclusão de alunos com TEA em classes regulares afeta os professores. Em que medida? Como são afetados subjetivamente? Como se sentem? O que esses profissionais têm a dizer sobre a inclusão dos alunos com TEA? Como contam essas experiências de inclusão? Desse modo, a partir de tais questões, os objetivos deste trabalho são apresentados a seguir.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Conhecer os efeitos subjetivos para professores que trabalham com a inclusão de alunos com TEA na rede pública no ensino fundamental I em São Luís - MA.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar onde e como é feita a inclusão de alunos com TEA;
- Investigar como os professores vivenciam e significam a inclusão de alunos com TEA;
- Discutir a percepção dos professores acerca da educação inclusiva.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A inclusão

Durante a década de 1990, o mundo vivencia uma articulação em torno das questões da educação a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990), que se passou na Tailândia. Tomando os compromissos firmados ali, foi realizada na Espanha a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais” que produziu a Declaração de Salamanca no ano de 1994. Ainda nesse movimento de levar nações a pensarem a inclusão, ocorre em Senegal o Fórum Consultivo Mundial Educação para Todos: o compromisso de Dakar (UNESCO, 2000). Em torno da atmosfera criada a partir dessa luta, o Brasil é mobilizado e passa a transcrever na forma da lei os ideais desse movimento. É assim que, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial passa a apresentar a proposta de “integração instrucional”, segundo a qual os que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994b, p. 19) poderão acessar as turmas de ensino regular.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, determina que “os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 2008). Ou seja, desde a década de 1990, as escolas e redes de ensino passam a ser as responsáveis por articular um modo de incluir alunos com necessidades específicas, dentre os quais estão aqueles com TEA. Não obstante, em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89 sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência põe a educação especial como “uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (BRASIL, 2008). Desse modo, a inclusão em classes regulares começa a ganhar força visto que a educação especial passa a ser compreendida como complementar ao ensino regular.

Dois anos depois, em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica instituídas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), em seu artigo 2º aponta que os “sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001). Este é, portanto, o ponto que não somente garante

o direito da inclusão em classes regulares para todos, mas que responsabiliza as instituições escolares e os profissionais que as compõem para exercerem esse ato inclusivo. Se os casos de alunos com autismo também passam a ter a inclusão garantida, como tem sido essa organização das escolas e professores para assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade? Quais tem sido os efeitos subjetivos disso para os professores?

A Lei nº 10.172/2001, amplamente conhecida como Plano Nacional de Educação - PNE, considera que o avanço da década de 1990 teria sido justamente a construção de uma escola inclusiva que busca garantir oportunidades à diversidade humana. Contudo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reconhece alguns pontos deficitários referentes “à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008). Frente a isso, questiona-se que saberes comparecem efetivamente na formação do professor que são resgatados em sua prática diária na inclusão de alunos com TEA. Não somente, mas se há lacunas em sua formação diante das demandas do fazer profissional, como tais lacunas são percebidas e o que é feito delas?

Acerca da formação dos profissionais da educação, a Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, que versa sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), aponta para uma atenção voltada à diversidade e que inclua uma formação atenta às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Não será objetivo deste trabalho analisar o currículo dos cursos de formação de professores do ensino fundamental I, mas sim notar, a partir do discurso desses profissionais, de que modo esses conhecimentos e a falta deles comparece no dia a dia. Mais além do saber, o que é feito com o não saber.

De modo amplo, portanto, a partir da virada do milênio a identifica-se algumas políticas públicas que intencionam preparar profissionais da educação para a inclusão nas escolas. Nessa direção, por exemplo, é criado pelo Ministério da Educação em 2003 o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade que promoveu um processo de formação de gestores e educadores com o objetivo de disseminar a política de educação inclusiva, além de apoiar sua implementação e consolidação em todos os municípios onde estava presente. Certamente, tais medidas repercutem na prática dos profissionais da educação que atuam mais especificamente com a inclusão de crianças com autismo.

Dos documentos que representam os avanços relacionados aos direitos das pessoas que enfrentam dificuldades impostas por problemas orgânicos ou de constituição psíquica, o maior

talvez seja a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovado pela Organização das Nações Unidas em 2006, do qual o Brasil foi signatário. O documento e seu protocolo facultativo foram ratificados integralmente pelo Brasil em 2008, com status de emenda constitucional, e vigora no país a partir do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Em seu artigo 24, sobre a educação, aborda que as “pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência” (BRASIL, 2012). Tal ponto demarca o imperativo da escolarização para todos, que no contexto brasileiro marcado por desigualdades e exclusões históricas representa um marco importante em direção a um país mais igualitário - onde as diferenças têm possibilidades de circular. Diante de toda essa movimentação social, política e legislativa, quais foram os efeitos notados no quadro da educação inclusiva a partir da década de 90?

Tomando as estatísticas apontadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Censo Escolar de 2006 registra que foram realizadas matrículas de 700.624 alunos com necessidades educacionais especiais, que representa uma evolução com relação às 337.326 matrículas de 1998. No que diz respeito à inclusão em classes comuns do ensino regular, passa de 43.923 em 1998 para 325.316 alunos incluídos em todo o país no ano de 2006. Nesse cenário, as matrículas na rede pública contabilizavam 441.155 em 2006 também representando um aumento com relação aos 179.364 alunos matriculados em 1998. Tais mudanças refletem o quanto o movimento de inclusão teve repercussões que foram aos poucos sendo refletidas no contexto brasileiro.

O Censo Escolar 2016 aponta que 57,8% das escolas no país têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns, percentual que em 2008 era de apenas 31% (BRASIL, 2016). Nos anos iniciais do ensino fundamental, 82% das 15,3 milhões de matrículas estão concentradas na rede pública de ensino e o total de alunos incluídos representa 2,4% do total de matrículas na etapa. Dos dados referentes à inclusão na escola pública, 91,8% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades estão incluídos em salas comuns do ensino regular. Tais estatísticas apontam para os efeitos da Lei Brasileira da Inclusão que passou a vigorar em 2008 e retomam as proposições de inclusão tornando possível notar uma diminuição da exclusão das diferenças.

3.2 Autismo, Constituição Psíquica e Inclusão

Nas estatísticas anteriormente citadas, os casos relacionados ao autismo são referenciados dentro dos transtornos globais do desenvolvimento (TGDs). Eles são, segundo a 10ª edição da Classificação Internacional de Doenças - CID-10 (OMS, 2008), aqueles nos quais há alterações qualitativas relativas ao desenvolvimento, geralmente identificados na infância, associadas à linguagem, interações sociais, interesses e comportamentos repetitivos sendo uma das formas de se referir ao autismo. Os TGDs equivalem a alguns dos transtornos do neurodesenvolvimento abordados na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), dentre os quais encontra-se atualmente o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Segundo o DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), os critérios diagnósticos de TEA levam em consideração que os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento, ou seja, na infância. O primeiro deles é a existência de déficits persistentes na comunicação e na interação social em contextos diversos. Em segundo lugar, que sejam observados padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades como, por exemplo, movimentos motores estereotipados, inflexibilidade frente a mudanças e hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais (sons, luzes, texturas, cheiros). De tal modo que, para que seja considerado um quadro clínico, os sintomas devem causar prejuízos significativos no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente. Além disso, essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento, embora possa haver comorbidades. Em suma, trata-se de um quadro clínico marcado por comprometimentos na linguagem, relacionamento com os outros, restrição de interesses e repetição de comportamentos. Assim, diante de um quadro diagnóstico com tais marcas, qual seria a importância da inclusão no contexto escolar?

O autismo está associado ao desenvolvimento e costuma ser diagnosticado na infância, fase da vida que se define por acontecimentos decisivos como o crescimento, a maturação, o desenvolvimento e a constituição psíquica (JERUSALINSKY, 2016), que exigem um olhar atento à complexidade do entrelaçamento entre corpo e psiquismo. O crescimento diz respeito ao orgânico que cresce, por exemplo, ganhando altura e peso. Enquanto que a maturação faz menção às funções corporais e neurológicas na adaptação ao meio ao longo do tempo. O desenvolvimento diz respeito, por exemplo, às aquisições psicomotoras, à fala, à aprendizagem dentre outros.

A constituição psíquica é isso que faz com que cada um diga quem é, o que gosta, como quer fazer algo e diz do seu posicionamento perante os outros. Todos os elementos apresentados anteriormente estão entrelaçados ao longo da vida e resultam da interação do sujeito com os outros. Desde antes do nascimento, são dados ao bebê posições na sociedade a partir das quais ele pode advir enquanto sujeito - tal perspectiva reflete a importância do outro para a constituição psíquica humana. A literatura aponta que essa “constituição depende justamente de que esse sujeito seja inicialmente suposto ou antecipado pela mãe (ou cuidador)” (JERUSALINSKY *et al.*, 2009, p. 11), ou seja, uma suposição de sujeito a partir da qual as produções do bebê como o choro e alguns balbucios são lidos enquanto expressões de um desejo, uma vontade, um dito. Considerando isso, essas “experiências infantis se estruturam como inscrições, já que elas têm o valor de letras de um texto” (JERUSALINSKY *et al.*, 2009, p. 2), o texto de cada sujeito – na referência do outro, imerso em um mundo de linguagem e discursos.

Lacan (1998), em seu texto *O estádio do espelho como formador da função do eu*, descreve que o ser humano nos meses iniciais de vida apresenta o comportamento de experimentar ludicamente sua imagem refletida no espelho. Para ele, trata-se de uma experiência onde uma capacidade de simbolizar se põe em funcionamento mesmo para o infans, termo que utiliza para falar da criança nesse momento inicial da vida ainda mergulhada na impotência motora e na dependência da amamentação. Para o psicanalista, ali o infans manifesta “numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito” (LACAN, 1949, p. 97, grifo do autor).

Esse elemento aponta para uma constituição psíquica que se dá numa dimensão simbólica para além da instância biológica e que, por isso, depende de algo que se dá com o outro. Para o autor, o que se manifesta no estádio do espelho se dá pela “insuficiência orgânica de sua realidade natural” (Ibid., p. 99) e com a função de “estabelecer uma relação do organismo com sua realidade” (Ibid., p. 100). Tais aspectos revelam o quanto a constituição psíquica não é algo dado e apriorístico, mas algo que se constitui na referência do outro e na linguagem.

Para Kupfer, “o sujeito em questão no estruturalismo é um sujeito-efeito. Efeito de que estrutura? Da estrutura da linguagem e do discurso” (2010, p. 268). Assim, é o discurso e a linguagem que fornecem o campo de exercício para aquela matriz simbólica em que os componentes da vida psíquica se precipitaram inicialmente.

A instituição escola, enquanto espaço onde os discursos de seus agentes ganham vida, é um espaço de inserção social privilegiado para a criança e representa uma ampliação do mundo para além da família. É possível afirmar que a inclusão escolar tenha efeitos importantes para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista?

Kupfer (1997) aponta uma resposta para essa questão ao propor o conceito de educação terapêutica, onde desenvolve uma perspectiva que corrobora favoravelmente à inclusão escolar como de essencial importância no tratamento de crianças com distúrbios de desenvolvimento. Trata-se, portanto, de uma perspectiva na qual a inclusão escolar tem função importante no tratamento das questões do desenvolvimento. Se o autismo é marcado por uma exclusão do outro, a educação terapêutica sustenta a aposta de que a escola seja um espaço onde o convívio social, a linguagem e a transmissão de saberes diversos possibilite a entrada de algo do campo social para o autista. Nessa participação no campo social se dá, através da linguagem, aquilo que constitui psicicamente cada um. Assim, tem-se a premissa de que a constituição psíquica se dá fundamentalmente a partir dessa circulação em espaços sociais diversos dos quais a escola faz parte, ou seja, o “sujeito do inconsciente resulta do funcionamento e da incidência de discursos sociais e históricos sobre a carne do ser” (KUPFER, 2010, p. 270).

Nessa direção, educar se dá enquanto um ato de transmissão no tempo e espaço da escola onde marcas simbólicas possibilitam à criança usufruir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, e a partir do qual seja possível se lançar aos empreendimentos impossíveis do desejo (LAJONQUIÈRE, 2006 *apud* KUPFER, 2010). Assim, é de fundamental importância que se considere o valor da educação inclusiva sempre que possível enquanto potencialmente terapêutica visto que dá circulação social à criança.

No entanto, a literatura apresenta que “a grande maioria das escolas ainda demonstra despreparo para acolher a criança especial, **em especial as autistas**, por falta de qualificação e de recursos psicopedagógicos especializados” (TAFURI, 2015, p. 391, grifo nosso). O professor também estaria, em seu dia a dia, às voltas com essa impossibilidade de saber tudo. O quanto que é possível a cada docente dar-se conta da sua própria falta diante do outro do autismo especificamente? Como isso os afeta? O que é feito com isso?

3.3 O professor na inclusão

A inclusão propõe a entrada do autista no campo social escolar, trata-se de uma tentativa de incluir aquele que ativamente exclui. Como isso tem sido percebido por professores dos anos iniciais da educação fundamental na rede pública, onde há um professor que ensina diversas

disciplinas para toda uma turma? Em que medida a inclusão escolar de alunos com autismo afeta o professor? A literatura aponta para estudos realizados que consideram os efeitos da inclusão para os professores. A seguir são apresentados alguns trabalhos que caminham na direção de propor uma reflexão da inclusão a partir da perspectiva de como esse movimento retorna aos professores.

Aguiar (2016) propõe um trabalho no qual os impactos da relação professor-aluno na inclusão escolar infantil são analisados através de rodas de conversas realizadas em seis escolas. Nesses encontros com educadoras, foram evidenciados os efeitos de estranhamento causados pelas crianças inadaptadas à escola. Para a autora, há uma resistência à inscrição da diferença na trama de registros que compõe o campo escolar por causa de seu caráter idealizado – para os profissionais que fazem essa instituição. Noutro estudo, Caneda e Chaves (2015), ao tratar sobre a percepção do professor e do tutor frente à inclusão escolar de alunos com TEA, evidenciaram o sentimento de angústia das entrevistadas com relação à inclusão implicando uma recusa educativa. No que diz respeito a isso, relacionam essa recusa a uma tentativa de garantir a permanência do conhecido e de proteção dessa angústia causada pelo diferente.

Luce (2016) apresenta tensões e questões psíquicas presentes em professores do quinto ano do ensino fundamental frente a alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais. A autora aponta, em seu estudo realizado na França e em países francófonos, para conflitos intrapsíquicos relacionados à dialética narcísico-objetiva, na qual há uma identificação entre o professor, seus ideais e aquilo que enxerga no aluno (suas expectativas para o aluno). Além disso, refere a existência de um temor de separação como fonte de angústia, no qual as participantes de sua pesquisa revelavam não saber o que aconteceria com essas crianças após o final do ano letivo – quando passariam de nível e mudariam de professor. Além disso, Luce descreve mecanismos de defesa na profissão que entram em ação frente a esses conflitos. Em suma, aborda os efeitos da impossibilidade de completar plenamente a missão idealizada de ensinar que a eles foi confiada.

Rodrigues, Moreira e Lerner (2012) construíram uma análise acerca do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. A partir de entrevistas semiestruturadas compreendidas por meio da Análise Institucional do Discurso, foi identificada a localização desses alunos enquanto fora de padrão como grande desafio da inclusão. Noutras palavras, os desafios da inclusão aos professores se dão porque esses estudantes expõem os docentes a uma situação de não conhecimento – à qual não estão acostumados. Eles “não se

encaixam nos padrões de comportamento e aprendizagem normatizados pelas diretrizes básicas” (RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012, p. 77).

Nesse sentido, considerando o lugar em que os professores se colocam e colocam seus alunos em inclusão na cena discursiva escolar, Bastos e Kupfer (2010, p. 118) realizaram uma investigação dos efeitos do Grupo de Palavra Ponte realizado mensalmente com professores que atuam na inclusão de crianças psicóticas, autistas ou com graves comprometimentos em seu desenvolvimento. Segundo elas um dos objetivos desse trabalho era o de incluir os professores na própria inclusão e auxiliar esses profissionais a reverem-se nas tramas discursivas da escola, suas posturas e as leituras que fazem dos atributos de seus alunos. Assim, a proposta desse trabalho se deu de modo que os educadores “possam se apropriar de outras posições discursivas (não focalizando as aprendizagens apenas sob o crivo da eficiência e rendimento) e possam desdobrar suas queixas produzindo novas significações a partir desses questionamentos” (BASTOS; KUPFER, 2010, p. 118-119). Para as autoras, o grupo cria um espaço de acolhimento e escuta desses profissionais ao mesmo tempo que dá possibilidade a eles de:

- “1. se ouvir;
2. confrontar-se com o próprio dizer;
3. viver mudanças de lugar no interior dos discursos que circulam na escola, o que eventualmente poderá ajudá-los a recompor suas representações fixadas e exteriores à criança psicótica ou autista;
4. fazer construções coletivas;
5. falar de seu sofrimento” (BASTOS; KUPFER, 2010, p. 124)

Tais estudos apontam para a existência de especificidades na prática inclusiva que afetam os professores. Isso aponta para a necessidade de se incluir as percepções e reações dos professores diante da inclusão – em especial, dos alunos com diagnóstico ou hipótese diagnóstica de TEA. As vozes desses professores podem ser importantes para compor a polifonia discursiva que se constrói atualmente sobre a questão da inclusão. Este trabalho propõe ouvir algumas dessas vozes que ecoam no contexto de São Luís, pois elas revelam como a inclusão os afeta e, portanto, dão caminhos para uma inclusão mais possível e ética.

4 METODOLOGIA

4.1 Considerações éticas

Esta é uma pesquisa em que os participantes foram convidados a refletir sobre si, suas percepções e sentimentos diante de atividades relacionadas à inclusão escolar. Os riscos poderiam envolver constrangimento, sentimentos desagradáveis relacionados à percepção de si, suas experiências, valoração em relação ao outro, dificuldades e desafios. Assim, com vistas a proteger ao máximo os participantes, foi informado que os mesmos poderiam decidir parar a qualquer momento sem que houvesse nenhuma consequência ao participante.

A identidade dos participantes é confidencial e não foi citada em nenhum momento do presente texto, bem como não será citada em outros escritos provenientes desta pesquisa.

Os benefícios da pesquisa contribuiriam para a compreensão do estado atual da inclusão de alunos com TEA na rede pública municipal de ensino. Além disso, visou-se contribuir para a compreensão da profissão do professor nesse contexto. Para os participantes, as entrevistas possibilitaram um espaço de fala e escuta, onde puderam refletir sobre si mesmos, suas posturas e perspectivas – algo que pode ter efeitos importantes para a saúde mental desses profissionais.

Ressalta-se também que o presente estudo foi submetido e aprovado pelo comitê de ética da Universidade Federal do Maranhão através da Plataforma Brasil sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE nº 12409519.1.0000.5087 e parecer consubstanciado nº 3.429.073.

4.2 Delineamento

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se deu a partir da análise de entrevistas com quatro professores da rede pública municipal que tem trabalhado com inclusão de estudantes com TEA em turmas regulares do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) em São Luís - MA.

4.3 Amostra

Foram identificados 4 professores que estivessem atuando ou tenham atuado dentro do último ano com inclusão de alunos com TEA em classes regulares do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de São Luís - MA.

Para selecioná-los, foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação uma listagem de todas as escolas municipais de ensino fundamental I onde se realiza a inclusão de alunos com TEA em classes regulares. A partir dessa lista, foram selecionadas aleatoriamente três escolas. O pesquisador visitou as escolas e apresentou a pesquisa ao gestor da unidade. Em seguida, foi feito o convite a um ou dois professores em cada escola, que estivessem dentro dos critérios estabelecidos.

4.4 Local

A pesquisa foi realizada nas escolas em São Luís – MA, onde atuam os professores. A exceção se deu com uma participante que solicitou que a entrevista fosse realizada na UFMA, o que foi realizado.

4.5 Instrumentos e materiais

Foram desenvolvidos dois roteiros de entrevista para esta pesquisa.

Um roteiro estruturado foi aplicado com a profissional responsável pela educação especial na Secretaria Municipal de Educação (apêndice A). O mesmo visou obter informações acerca de onde e como é feita a inclusão nas escolas municipais, o que possibilitou identificar o estado atual da educação inclusiva de alunos com TEA em São Luís – MA.

O segundo roteiro, semiestruturado, visou conhecer como os professores vivenciam e significam a experiência de inclusão de alunos com TEA (apêndice B). O mesmo visou investigar como o processo de inclusão afeta os professores e possibilitou uma discussão, a partir de seus relatos, sobre a percepção que possuem sobre a inclusão. Este segundo questionário foi utilizado em entrevistas individuais com os participantes.

4.6 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente foi feito um levantamento acerca do estado atual da educação inclusiva de alunos com TEA nas escolas da rede pública do Ensino Fundamental I através de entrevista com a responsável pelo tema na Secretaria Adjunta de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED). Os dados levantados permitiram o mapeamento de quantos casos de alunos com TEA existem hoje na rede pública municipal, quantas escolas fazem esse trabalho e qual a proposta de inclusão desses alunos hoje na rede de ensino.

No encontro com a SEMED, foi solicitada uma listagem de todas as escolas em que há casos de inclusão de alunos com TEA. Essa listagem foi utilizada como base para a escolha das escolas onde foram realizadas as entrevistas com os professores.

O pesquisador entrou em contato com a direção de cada escola selecionada e apresentou a pesquisa ao gestor da escola municipal. Em seguida, foi feito o convite a um ou dois professores que venham trabalhando com inclusão em turmas regulares naquela escola para participação na pesquisa. Então, foram agendadas entrevistas individuais que foram realizadas de acordo com a disponibilidade do profissional e do pesquisador na própria escola onde ocorre a inclusão, com exceção de uma participante que solicitou que a entrevista ocorresse na Universidade Federal do Maranhão – Campus Bacanga.

No momento das entrevistas, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) seguindo as recomendações instituídas pela Resolução nº 466/2012 do Ministério da Saúde. Foi solicitada também autorização para gravação em áudio das entrevistas. Além disso, foi oferecido um espaço para esclarecimento de dúvidas acerca do funcionamento da pesquisa. O processo se repetiu até que as entrevistas tivessem sido realizadas.

4.7 Análise de dados

4.7.1 Análise Institucional do Discurso (AID)

Fazer uma análise institucional do discurso é “ter uma atenção voltada para o **que** é dito e o **como** se diz” (CARAMICOLI, 2013, p. 29, grifo do autor). Segundo Marlene Guirado (2009, p. 6), a sustentação da AID se dá “[...] pela definição de um objeto à psicologia, aproximado da psicanálise (as relações do modo como são imaginadas e simbolizadas pelos que as fazem)” e pela interface dessa psicologia com campos conceituais que sustentam essa estratégia de pensamento. Segundo Guirado:

Da sociologia, tomamos o conceito de instituições como práticas ou relações sociais que se repetem e se legitimam, na ação mesma de seus atores; são seus efeitos de reconhecimento e desconhecimento, no plano das representações, que dão o caráter de legitimidade, de naturalidade, ao que é instituído (Guilhon Albuquerque). Da análise do discurso francesa, os conceitos de gênero de discurso e, este, como ato de fala cujo sentido só se pode apreender pelo contexto em que se produz, pelo dispositivo social que o matrícia (D. Maingueneau). De Foucault, a concepção de discurso como ato, como instituição, que circula e que é, ao mesmo tempo, alvo de relações de poder, coloca-se como a maquinaria de produção de saber, de verdades e de subjetividades. (GUIRADO, 2009, p. 6)

Trata-se, portanto, de uma estratégia de análise que possibilita investigar representações subjetivas produto e produtoras do discurso como ato de uma instituição, práticas e relações que se repetem e se legitimam. Acerca disso, Guirado, tomando as contribuições de Guilhon de Albuquerque, aponta que trabalhar com uma perspectiva institucional em Psicologia é “trabalhar com as relações de determinada prática institucional” (GUIRADO, 1987, p. 72). Esse discurso institucional, é ele e nele que se constituem seus agentes, ou seja, há uma relação direta entre o que se constitui nos âmbitos institucionais e aquilo que é do âmbito subjetivo de seus agentes. A autora exemplifica isso ao citar que “professores, diretores, orientadores, crianças de uma escola perpetuam um certo cotidiano, porque o ‘vivenciam’ como relações ‘naturais’” (Ibid., p. 73). Segundo a autora, esses elementos são importantes porque eles sinalizam a definição de um objeto de estudo para uma proposta de Psicologia Institucional, onde o enfoque se dá sobre as “relações (imaginadas, simbolizadas, representadas, enfim) que, nascendo dos lugares que a burocracia (o ‘grande simbólico’) estabelece, passam a ser ratificadas, legitimadas e assumidas pelos sujeitos ou grupos ‘como naturais’, como ‘tendo que ser assim’” (Ibid., p. 75).

Na presente pesquisa, tal metodologia dotou o pesquisador de instrumentos que possibilitaram uma apreensão das falas dos sujeitos no próprio dispositivo social no qual se produzem, aqui a rede municipal nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso porque a proposta da análise institucional do discurso busca “tentar circunscrever, pela análise do discurso, a lógica, imaginária, de atribuição dos lugares que se ocupam nessa rede institucional, numa cenografia específica que a sustenta” (GALVÃO; SERRANO, 2007, p. 31). Essa lógica que vigora numa instituição e que se concretiza no discurso, nos atributos que constroem e são construídos pela e na cena discursiva, é dela que se ocupa a AID. Isso se dá por uma compreensão da “vida institucional como matriz de toda subjetividade” (GALVÃO; SERRANO, 2007, p. 22).

Além disso, a literatura aponta para a utilização da AID em estudos anteriores como os realizados por Lerner (2004) intitulado “Estudo institucional do atendimento de uma criança diagnosticada como autista” e Rodrigues et al. (2012) sobre “Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar”. Em ambos os casos, tal procedimento de análise possibilitou uma investigação do discurso dos profissionais envolvidos evidenciando “repetições, mas também resistências e as tensões entre os diversos vetores em jogo na cena genérica discursiva” (LERNER, 2004, p. 44).

Sendo assim, após a transcrição das entrevistas, aproximando-se dos procedimentos estabelecidos por Lerner (2004), o material transcrito passou por duas análises: uma vertical e outra horizontal. Na etapa vertical, cada entrevista foi analisada separadamente, buscou-se estabelecer categorias presentes em cada relato e identificar que elementos compareceram na fala de cada professor. Enquanto que na análise horizontal, as categorias resultantes da primeira etapa foram relacionadas com o conteúdo dos outros relatos. O resultado das análises foi relatado em formato de texto produto das articulações identificadas nas duas etapas de análise. Nele, foram apresentados os trechos mais significativos dos relatos que compõem o discurso da instituição analisada.

4.7.2 Procedimentos de análise dos dados

Após a coleta de dados, semelhantemente ao trabalho de Rodrigues et al. (2012, p. 71), as entrevistas foram “[...] transcritas literalmente (incluindo pausas e repetições de sílabas) e analisadas com base no referencial teórico da análise institucional do discurso (AID), proposto por Guirado (1986, 1987, 1995, 2000)”.

Na análise vertical, foram verificados ao longo da transcrição de cada entrevista, indicadores que possibilitaram a identificação de categorias. Foram observados, segundo Guirado (2006 *apud* CARAMICOLI, 2013, p. 29), alguns indicadores analíticos como:

[...] as palavras que se repetem e as que surgem de maneira aparentemente deslocada do assunto; a relação entre adjetivos e substantivos, atributos a nome e/ou situações; o lugar de determinadas palavras (por exemplo, a categoria gramatical); o enredo, ou a trama, e o papel que os personagens desempenham; e a atribuição de sentido a alguns termos ou algumas frases.

Esses elementos possibilitaram o surgimento de categorias que na fase seguinte foram relacionadas com as demais entrevistas transcritas. Nesse momento, foram evidenciados os pontos de destaque e a relação entre eles no próprio encadeamento das falas de cada participante. Assim, foram apresentados e discutidos os trechos mais relevantes de cada entrevista na medida em que tocam questões relacionadas aos modos de inclusão dos alunos com TEA, os significados atribuídos a essa vivência de inclusão, bem como a percepção geral que as professoras apresentam acerca da educação inclusiva. Identificou-se, portanto, nessa etapa da análise a cena discursiva mais subjetiva presente para cada participante.

Após essa etapa, os trechos mais relevantes identificados na análise vertical deram as direções para a análise horizontal. Verificou-se como cada categoria comparece e como se

encadeia em cada entrevista. Isso possibilitou uma compreensão sobre como cada tema identificado nos relatos individuais é percebido no escopo mais amplo das entrevistas – constituídos e constituintes da cena institucional. Essa etapa horizontal permite que se identifique que elementos estão presentes no discurso da instituição aqui analisada.

Assim, foram notadas as relações que apresentavam entre si por homogeneidade e heterogeneidade, ou seja, em que medida se aproximavam e se distanciavam revelando tensões existentes na cena discursiva da instituição municipal de ensino, especificamente no que diz respeito à inclusão dos alunos com TEA. Nessa etapa de análise, os trechos das entrevistas foram apresentados em blocos, em itálico e com recuos de margem. Foram evidenciados cinco blocos que constituem, de modo mais geral, a cena institucional: imaginário sobre o autista; reações e sentimentos frente o autista; inclusão e suposição de sujeito; postura frente à inclusão; suporte, sistema e limitações. Tais blocos são discutidos a partir do que a literatura apresenta sobre o tema.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Os alunos com TEA vão à escola em São Luís – MA

Com o objetivo de identificar onde e como é feita a inclusão de alunos com TEA, foi realizada uma entrevista (que não foi gravada em áudio, mas serviu para produzir o presente tópico) com a Superintendente Adjunta de Educação Especial do Município de São Luís – MA.

Segundo ela, atualmente, todas as escolas da rede devem receber alunos com necessidades educacionais específicas. Para atender a tais demandas, a rede municipal está organizada em sete núcleos coordenados pela Superintendência Adjunta de Educação Especial – SAEE, que foi criada em 1993 acompanhando as discussões em torno da educação para todos e passou por mudanças ao longo dos anos. Logo no início de seu funcionamento, houve ações iniciadas primeiro em uma única escola da rede com a criação de um espaço chamado 1º grau sem seriação para alunos com deficiência intelectual (DI) e outro espaço denominado Sala de Apoio Pedagógico. Num momento posterior, os espaços chamados de 1ª Grau Sem Seriação e Sala de Apoio Pedagógico deram lugar à Classe Especial e à Sala de Recurso – sendo que a sala de recurso agora atendia alunos com DI em turno oposto àquele no qual estudavam em classe regular (SEMED, 2018).

Atualmente, todos os alunos devem ser incluídos nas salas de ensino comum. Alguns desses alunos, que segundo a avaliação diagnóstica pedagógica realizada por equipe técnica da SAEE-SEMED, necessitem um plano educacional especializado, poderão ser encaminhados para serviços especializados. Segundo a superintendente, a rede conta hoje com serviços e recursos como: atendimento em sala comum, sala de recurso multifuncional, sala bilíngue (libras e língua portuguesa), núcleo de enriquecimento de estudantes com características de altas habilidades/superdotação, núcleo de produção braile, atendimento domiciliar/hospitalar e avaliação diagnóstica pedagógica.

Em 2017, havia 1.982 estudantes com necessidades educacionais específicas em inclusão em classes comuns da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Em 2018, esse número subiu para 2.220. Desse quantitativo, 977 matrículas estavam nos anos iniciais do ensino fundamental em 2017, número que subiu para 1.127 no ano seguinte.

No modelo educacional vigente, além da inclusão em classes comuns, existem casos em que os alunos são encaminhados às salas de recurso multifuncional no turno oposto àquele em que frequentam o ensino comum. Em 2017, somando as matrículas da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, havia 879 matrículas em salas de recurso. No ano

seguinte, o número aumentou para 1.101 matrículas, das quais 996 estavam no ensino fundamental (nos dados não foi informado a quantidade que se refere aos anos iniciais ou finais do ensino fundamental).

É obrigatório que os alunos estejam em inclusão em sala regular para poderem frequentar a sala de recurso multifuncional no turno oposto ao do ensino comum. A exceção é para dois grupos de alunos: surdos e aqueles com Transtorno do Espectro Autista nível 3. Os alunos surdos são encaminhados nos anos iniciais do ensino fundamental para escolas bilíngues onde serão alfabetizados em libras, sua primeira língua, e em língua portuguesa. Após esse período, eles são incluídos em sala do ensino comum. A outra exceção é para os alunos com TEA nível 3, que nas palavras da superintendente são aqueles que não conseguem estar na sala por muito tempo e não conseguem atender a comandos.

O Documento orientador dos serviços e programas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de São Luís (SEMED, 2018) segue os critérios diagnósticos estabelecidos pela 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Assim, ele estabelece conforme as indicações da Associação Americana de Psiquiatria que o autismo pode ser classificado de acordo com o nível de dependência e/ou necessidade de suporte em: autismo leve, autismo moderado ou autismo grave. Embora esse seja o descrito no documento orientador, os profissionais da SAEE preferem o uso da terminologia: nível 1, nível 2 e nível 3. Os mesmos equivalem a leve, moderado e grave, respectivamente.

No que diz respeito ao quantitativo de alunos com TEA, em 2016 eram 207 matrículas de alunos com autismo (e 9 com Asperger) nas escolas da rede municipal de ensino. Em 2018, o número subiu para 395 estudantes com TEA.

Acerca desses alunos, aqueles que estão sob o diagnóstico de TEA nível 1 e nível 2, costumam ser incluídos em sala comum em um dos turnos e no turno oposto frequentam a sala de recurso multifuncional.

Como citado anteriormente, os alunos com TEA nível 3 frequentam o ensino comum e a sala de recursos no mesmo turno. Por conta das características desses alunos, a inserção deles em sala de aula é feita com o auxílio do profissional técnico que atende na sala de recurso multifuncional. Tal profissional trabalha com o objetivo de fazer a transição do aluno com autismo nível 3 da sala de recurso para a sala comum, aos poucos. Segundo a superintendente, “é o tempo que aluno aguentar”. Primeiramente, 5 minutos, depois 10 minutos, 15 e assim sucessivamente até que ele possa, segundo ela, “atender os comandos” do professor responsável pela sala do ensino comum.

Segundo o documento orientador, há uma equipe multiprofissional responsável pela inclusão não somente dos alunos com TEA, mas também pelas ações que efetivamente chegarão aos alunos, aos familiares e aos docentes.

Uma das ações recentemente implementadas pela SEMED são cursos de formação de curta duração acerca de temáticas da educação especial e da inclusão que são oferecidos em parceria com a Universidade Estadual do Maranhão. Segundo a superintendente, tais cursos visam alcançar os professores da rede municipal e capacitá-los para lidar com os desafios da educação inclusiva no contexto ludovicense. Dentre os cursos, foi ofertado um curso acerca do TEA.

A partir do funcionamento mais amplo para essa instituição municipal de educação, o próximo ponto acerca do qual trata este trabalho versa sobre a percepção que os professores têm acerca da inclusão de autistas em classes comuns. As experiências relatadas e o modo como são contadas apontam para como cada um está implicado na tarefa de educar um aluno com autismo.

5.2 O que falam as professoras sobre a inclusão de alunos com TEA na rede pública municipal?

A análise dos resultados das entrevistas foi dividida em duas etapas: uma etapa vertical e outra horizontal. Na primeira delas, cada entrevista foi analisada separadamente e foram identificados que elementos compõem na cena discursiva de cada participante da pesquisa. Após a realização da análise de cada entrevista, os elementos que possibilitaram a identificação de categorias na análise vertical serão articulados com as outras entrevistas de modo que seja evidenciada a cena mais ampla que caracteriza a instituição educacional pública no contexto ludovicense atual.

Os trechos mais significativos de cada entrevista foram selecionados e constam no decorrer deste trabalho tanto na análise vertical quanto na horizontal. Além disso, a discussão dos resultados foi apresentada conforme os trechos das entrevistas são analisados.

Partiu-se da Análise Institucional do Discurso (AID) enquanto dispositivo de análise das entrevistas visto que, através dela, se evidencia:

[...] um sujeito que vive seus sentimentos, conflitos e fantasias nas relações sociais que se estabelecem repetidamente e que se legitimam enquanto se repetem. Tais relações são pensadas como constituídas não apenas nas dimensões histórica, econômica e política (como se pensa tradicionalmente em sociologia) que compõem a cena em questão, **mas também na maneira como são imaginadas pelos seus atores.** Essa complexidade no âmbito da instituição das relações configura lugares

que são assumidos e atribuídos pelos agentes em relação.” (LERNER, 2004, p. 7, grifo nosso)

Assim, na análise vertical, cada entrevista é apresentada nos pontos que são de maior relevo para os objetivos deste trabalho e evidencia-se a leitura que cada entrevistada faz de sua realidade. São analisados os pontos que apresentam relação com os modos de inclusão dos alunos com TEA, as vivências e os significados atribuídos a essa inclusão, bem como a percepção geral que as professoras apresentam acerca da inclusão na escola. Posteriormente, na análise horizontal, são apresentados trechos das entrevistas que resultaram nos seguintes blocos temáticos: Imaginário sobre o autista; Reações e sentimentos frente ao autista; Inclusão e suposição de sujeito; Postura frente à inclusão; Suporte, sistema e limitações.

Não foi critério de inclusão ou exclusão desta pesquisa que participassem somente homens ou mulheres, contudo, durante a realização da pesquisa de campo, todas as entrevistas foram realizadas com professoras. Portanto, serão feitas menções às participantes enquanto professoras optando-se aqui por não utilizar o tratamento neutro proposto pelo termo professores ou participantes. A partir daqui, serão referidas enquanto as participantes e as professoras.

Desse modo, ao início da análise de cada entrevista, é feita uma breve descrição acerca da participante e, em seguida, as falas das mesmas são apresentadas em itálico com vistas a evidenciar ao longo do texto o que foi dito por elas. No decorrer do trabalho, onde havia nomes de alunos e escolas, bem como quaisquer outras informações que permitissem a identificação e que ferem o sigilo oferecido às participantes através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, estes foram trocados ou abreviados. Em alguns trechos em que as falas são citadas, foram adicionadas informações entre colchetes que possibilitem a compreensão do que está sendo mencionado ou ocorrendo em determinado momento.

5.2.1 Análises verticais

5.2.1.1 Professora A – “a minha angústia é a angústia dos outros professores”

A primeira participante é professora da rede municipal e atua, no ano corrente, com uma turma de quinto ano no turno matutino e terceiro ano, vespertino. Ao falar sobre há quanto tempo atua nessa escola, responde que por volta de quinze anos e que sempre teve vivência em

escola pública atuando como professora. No que diz respeito a sua formação, é pedagoga e possui pós-graduação em administração pública.

Logo no início da entrevista, ao ser questionada se existiam alunos em inclusão nas suas turmas, ela responde: *“O L., o L., ele é autista, é... severo, né, só que ele não tem agressividade e também ele, por exemplo, hoje ele tá medicado. Ele é medicado, então, ele fica rílex. Mas ele é tranquilo, ele nunca foi agressivo.”*

A participante descreve o aluno como autista severo. Ao falar *“só que ele não tem agressividade”* parece evidenciar que essa seja uma das características das pessoas com TEA, que, contudo, esse aluno não possui. Em seguida, menciona o fato dele ser medicado como causa de ele ficar tranquilo.

Posteriormente, pergunta: *“É a mesma coisa que [deficiência] intelectual? Ou não?”* Tais aspectos apontam para as atribuições que seriam específicas dos alunos com TEA e, em seguida, ela diz: *“Por exemplo, tem alunos que eles não gostam de ser tocados, não gostam de ser contrariados. Eu não sei... não sei se também existe... a mãe mima, não sei o que é... mas ele é incapaz de aceitar um não.”* Nota-se que as noções das características dos alunos com TEA se dão a partir de suas experiências e imprimem nelas próprias atribuições causais como *“a mãe mima”* relacionado a uma suposição da dificuldade do aluno aceitar um não. Noutro momento, relata, acerca de um outro aluno em inclusão que *“[...] ele estava no nível alfabético. Ele tinha autismo leve. Então dependendo do autismo do aluno, ele... ele consegue desenvolver.”* Nesse ponto, situa-se a noção de níveis de autismo, que está de acordo com a concepção de um Espectro, que vai de um extremo a outro e que se manifesta de diversos modos. Ainda no que diz respeito às atribuições feitas aos alunos, comenta *“Eles têm uma habilidade, né. Eu acredito sim que eles têm uma coisa assim que eles se identificam mais”*. A concepção de que há uma habilidade e uma identificação são tomados como campos através dos quais é possível trabalhar com o aluno com TEA e revelam que essa participante supõe que esse aluno tem potencial, que há um sujeito.

As percepções acerca das especificidades dos alunos com TEA ou outros alunos em inclusão tomam proporção à medida em que moldam o modo como essa professora significa suas experiências no trabalho inclusivo. Diante da questão que remonta às suas experiências prévias na educação inclusiva, ela fala:

Eu já tô acostumada, né? Primeiro ano que eu entrei na rede, que foi uma loucura, eu peguei uma alun... uma turma de segundo ano com quarenta e seis alunos, seis com deficiências. Diversa. Síndrome de Down, hiperatividade... eu sei que eu encontrei seis numa sala, né, então esse ano foi assim um choque pra mim porque eu

não sabia se eu dava aula pros quarenta ou se eu cuidava dos seis que estavam dentro da minha sala. E chegava ao ponto deles subirem essas... essa janela, quando eu tentava tirar um lá de cima, já tinha outro subindo. Foi assim uma loucura. Tendeu? Então, esse ano foi assim infrutífero. Tanto no atendimento aos alunos com deficiência quanto aos outros, né, que não tem deficiência. E com o passar dos anos, a gente tem mesmo que atender essa clientela aí eu fui me adaptando, me acostumando com... e também... ah... houve... porque quando houve a inclusão, é, era aluno demais. Dentro dessa escola aqui chegava a ter cerca de sessenta alunos dentro da escola com deficiência e aí não tinha aquele critério pra... nem pra atender aos alunos... a inclusão estava começando, não tinha critério pra atender esses alunos. A gente não teve formação nenhuma. Simplesmente inclusão, joga. E ninguém sabia o que fazer, ninguém sabia como trabalhar.

A participante descreve que já está acostumada, mas rememora que “foi uma loucura” atribuindo a causa disso a dois fatores: a quantidade de alunos em inclusão e que “ninguém sabia o que fazer, ninguém sabia como trabalhar”. Relata que como consequência disso, aquele foi um ano infrutífero. Ao mesmo tempo em que ela qualifica aquele ano, ela dá notícias de que há frutos esperados no trabalho do professor. Em momento posterior, ela afirma: “[...] porque eu tenho um currículo pra prestar conta, né. Eu preciso dar aula”. Há nessas falas atribuições ao seu papel enquanto professora que se destacam e se repetem evidenciando as expectativas que ela tem sobre sua prática educacional.

Não obstante, é importante notar o uso dos verbos utilizados no trecho “*porque eu não sabia se eu dava aula pros quarenta ou se eu cuidava dos seis que estavam dentro da minha sala*”. Há uma diferença entre dar aula, atribuição do professor, para os quarenta alunos com desenvolvimento típico e cuidar dos seis com deficiências diversas. Posteriormente, ela fala sobre como se sente hoje quanto à inclusão. Diz ela que:

Pesquisador: Tá certo. E, no geral, como é que você se sente... a respeito disso que é a inclusão?

Participante A: Hoje eu estou confortável, hoje.

Pesquisador: Hoje.

Participante A: Hoje. No início, eu não gostei porque nós não fomos preparados pra isso. Simplesmente, oh, agora é inclusão e ponto. E ninguém, não só eu, mas ninguém, nenhum professor estava preparado. Talvez hoje ainda exista professores que não estejam preparados. Pode acontecer, né. Então, no começo foi muito difícil. Muito difícil. Eu não vou dizer que é fácil hoje, mas está mais confortável porque a gente já se investiu da responsabilidade de incluir esses alunos. Então, a gente já tem um outro olhar de quando... do que nós tínhamos há doze anos atrás, a gente estuda, pesquisa, busca...

Cabe destacar que a participante refere-se à inclusão hoje como algo confortável, mas não fácil. Ao falar que “*Talvez hoje ainda exista professores que não estejam preparados*”, ela deixa suas impressões sobre o cenário atual na educação inclusiva, mas também se coloca como alguém que “*já tem um outro olhar*” e, portanto, estaria no quadro dos professores um pouco

mais preparados. Contudo, o ponto mais relevante de sua fala toca no ponto que ela associa à causa da mudança pela qual passou quanto à inclusão dos alunos: “[...] *está mais confortável porque a gente já se investiu da responsabilidade de incluir esses alunos*”. Nesse trecho, ela apresenta que a inclusão se dá no momento em que se toma para si a responsabilidade pela inclusão. Assim, a inclusão passa da lei de inclusão, imperativo legal, para o ato inclusivo, tomado pelo professor como um ato que é seu. Depreende-se que para que haja inclusão, é preciso que alguém se invista de incluir.

A partir daqui, toma-se os pontos que concernem ao modo que a professora tem encontrado de incluir seus alunos na sala de ensino comum. Dois trechos de sua entrevista destacam-se com relação a isso. No primeiro deles, diz:

Depoi... Tem o momento de correção. Eu termino aquela correção ali, né, e eles vão fazer responder atividades da aula que eu dei lá no início, sete e meia, oito horas... eu dou aula de língua portuguesa, de matemática... e ali fica de standby aquele assunto. Depois do recreio, eles vão fazer aquelas atividades da aula que eu dei, certo, fazer alguma correção se tiver. Aí é que eu vou sentar com o L. pra ele estudar, dar atenção pra ele enquanto os outros estão ocupados fazendo seus exercícios.

Com relação ao funcionamento prático de suas aulas, a participante coloca-se como responsável por organizar seu tempo de modo a conseguir “*dar atenção*” ao seu aluno. Afirma:

Tem que organizar. Senão não dá certo. Se eu não organizar o meu tempo, o L. vai ficar em segundo plano e o objetivo não é esse. Então, ele participa junto com todos, aí as atividades que não dá pra ele fazer, aí é que eu vou fazer o atendimento a ele. E os outros vão fazendo os deles. É assim que eu... eu pelo menos trabalho dessa forma.

Revela que na primeira parte da manhã dá aula e na segunda parte, após o recreio, aplica exercícios e correções. Nesse segundo momento, então, ela senta com o aluno com TEA e oferece atenção, atividades e atendimento a ele. Nota-se que ao dizer isso, ela propõe que seja “*enquanto os outros estão ocupados fazendo seus exercícios*” e noutro momento ela diz “*ele participa junto com todos*”. Evidencia-se uma tensão naquilo que é a participação com os colegas de turma, o acompanhamento das atividades pelos alunos de desenvolvimento típico e pelo aluno em inclusão, além dos limites e das adaptações necessárias ao conteúdo curricular. Embora a inclusão aposte na entrada da pessoa com deficiência na escola, há adaptações importantes a serem realizadas, algo que, na prática, fica a critério de como o professor consegue se organizar. Afinal, como afirma a participante, “*eu pelo menos trabalho dessa forma*”.

Durante a entrevista, a participante aborda experiências anteriores e atuais nas quais verificou os efeitos da inclusão para os alunos com TEA. No trecho a seguir, conta sobre o aluno M. que:

O M., ele estava no nível alfabético. Ele tinha autismo leve. Então dependendo do autismo do aluno, ele... ele consegue desenvolver. O ano passado eu tive um autismo... um autista severo. Então, ele era copista. Se pedisse pra ele escrever alguma palavra, ele não escreve. É. Mas ele s... ele reconhece as letras, então ele tá no nível pré-silábico porque ele não consegue escrever, ele conhece as letras, ele lia muita imagem, a gente dava as figura pra ele- Ele ainda tava aprendendo a articular as palavras. Aprendendo a falar. Ele ficou muitos anos fora da escola. Então, ele... a gente ensinou pra ele reconhecer o alfabeto com letra bastão e comigo também, que ele ficou comigo... e depois a gente inseriu as letras cursivas pra ele reconhecer e aprender a escrever. Então, ele copiava, ele era copista. Tinha que ter uma coisa pra ele fazer nesse sentido, né. Mesma coisa, usava as letras - aquela caixinha de letra ali - que do lado tem o bastão e do outro tem a cursiva pra eles reconhecer. Então, ele fazia as atividades, porém ele não desenvolveu a escri... a... não saiu do nível pré-silábico, ele não conseguiu ler palavras, nem ler sílabas.

Depreende-se do trecho acima que há atribuições ao que é esperado do aluno na escola, de que há um progresso esperado no sentido de caminhar do nível pré-silábico para o silábico e seguir a diante. Refere que ele fazia as atividades, “*porém ele não desenvolveu a escri...*”, embora tenha dito que ele copiava. Há, então, algo que não se desenvolveu nesse ato de escrita para além da cópia, além de não ter conseguido “*ler palavras, nem ler sílabas*”. Contudo, ele lia imagens e estava aprendendo a articular as palavras, o que denota um processo de aquisição da fala e da simbolização. Nota-se também que, em seguida, a professora conta que “*Ele ficou muitos anos fora da escola*”, algo que pode ter relação direta com o desenvolvimento da leitura, escrita e adaptação à dinâmica de uma escola.

Pode-se verificar que há desafios quanto ao acompanhamento de todo o conteúdo curricular pelos alunos com TEA, contudo buscou-se verificar que outras espécies de aprendizados seriam proporcionados pela convivência escolar. Para tocar nessa questão, discute-se um outro recorte da entrevista, no qual a participante fala sobre um dos desafios que presenciou com um aluno com TEA: a atitude diante do não. Fala que:

Não porque ele é autista que ele não aprenda “isso aqui não pode, isso aqui pode”. Eles aprendem, eu acredito que aprendem, né. Então, faltou ela educar nesse sentido. Oh. Não bater, explicar porque que não deve bater pra ver se ele compreende,mas assim ela fazia era se proteger dele, tendeu, e ele batendo. Com o tempo, a gente, todo mundo, quando ele começava a bater, a turma todinha “Não, G., não pode bater”, aí ele parava. Então, com o tempo a gente, toda vez que ele ficava agressivo, a turma toda em coro, né.

Relata da inclusão de um aluno que ao receber um não, batia em quem estivesse com ele. Isso aconteceu, conforme seu relato, com a própria professora e, em seguida, a medida adotada pela escola foi de que a mãe do aluno estivesse presente com ele em sala de aula. No trecho acima, a participante refere-se a este aluno e sua mãe dizendo que “*faltou ela [a mãe] educar nesse sentido*”, o sentido de que algumas coisas são permitidas e outras não. A saída encontrada pela professora nessa direção foi de incluir a turma inteira na função de prover esse limite ao aluno. Prossegue que:

A turma, de tanto eu falar. “G., não pode bater na mãe, na mãe tem que dar beijo. É pra beijar.” Aí ele passou a beijar a mãe dele. “G., não... não bate. Beija!” Aí ele beijava a mãe dele. Aí ele diminui um pouco a agressividade, ele não apresentou mais a agressividade do início. Porque eu conversei com ela... eu disse, “olha, tenta ensinar pro teu filho que oh não pode bater... explica que bater dói... como conversa com uma criança, né. Quando a gente tá educando uma criança, a gente não explica pra ela? Explica que não e diz porque não. Eu digo... Tenta fazer isso com teu filho, vai ver que ele vai entender...” E ela disse “é mesmo”. “Pois é, porque daqui a pouco ele tá um homem e tu não vai mais poder com ele. Aí tu vai apanhar todo dia. Como ele tava... ele já tava...” eu disse não, não dá mais, não tem condição. Aí ficou acordado como não tem professor auxiliar, a mãe ficou na sala. Foi melhor pra ele e pra todos, aí com o tempo ele parou de bater nela, pelo menos na sala de aula.

Nesse trecho, revela-se que a importância da inclusão se dá para além dos conteúdos curriculares pois possibilita também a transmissão de conteúdo atitudinais. Tais conteúdos se dão na relação com o outro e necessitam de uma suposição de que a criança aprenda aquilo, algo que a professora apresenta quando diz que “*não é porque ele é autista que ele não aprenda*”. Pelo contrário, para estar com os outros nas relações escolares, ele precisa entrar na lei disposta pelo grupo, ditada em coro pela turma. Tal demonstração revele talvez o que de mais precioso há na inclusão de alunos com TEA, que eles passem a participar do que pode e do que não pode. Não obstante, a professora segue acerca desse aluno e supõe o motivo pelo qual ele fica frustrado, ela supõe o motivo que deixa G. irritado e diz: “*Ele não quer e ela tava... ela insistiu pra ele fazer. É a questão do não, da frustração, ele não quer, então aí o que que ele faz... ele bate... uma defesa, né... pra mostrar pra ela... ‘não quero fazer, não insiste’.*” Esse fator de que a professora imprime sua interpretação acerca do modo como esse aluno se comporta é importante à medida em que ela supõe que nisso ele também está expressando o seu querer, ele está comunicando o que quer e o que não quer.

A seguir, a participante revela que ao final, “*O G., assim, ele já tava calmo e pra sair da sala ele já ia me pedir. ‘Aua’, ‘aua’, aí eu já sei que ele quer sair pra ir beber água. ‘Pode ir, G.’, aí ele ia. Pra ir pro banheiro, ‘Aua’, pra ir no banheiro também. Então, era o que eu podia.*” Assim, a participante permitiu que, dentro dos limites de seu aluno, ele pudesse

participar, estar em sala e submeter-se à ordem estabelecida pela instituição escola pois, “*ele já ia me pedir*”, ou seja, de um momento anterior para esse, algo se deu nessa relação com a lei, com a alteridade e com o limite. Afinal, se ele falava “*Aua*”, seria interpretado como querer sair para beber água ou ir ao banheiro. Essa operação de leitura de um comportamento e interpretação é fundamental para a constituição psíquica e representa uma aposta na possibilidade de que do infans advenha um sujeito.

Noutra menção a suas experiências, a participante revela que teve um aluno que não suportava o toque, mas que passou a aceitá-lo, aos poucos, à medida que ela se aproximava dele. É o caso do M., que aparece a seguir:

Participante A: [...] mas o mo... leve que eu tive foi o M., M. deve estar no sexto ano, precisa ver. Que menino lindo! Eu era apaixonada por ele! Ele assim muito desenvolvido, aquele menino. Ele aprendeu a ler e tá no sexto ano. Bom de desenho. Eles têm uma habilidade, né. Eu acredito sim que eles tem uma coisa assim que eles se identificam mais. [...] O M. no início ele não permitia o toque.

Pesquisador: Não? Como era isso?

Participante A: Assim, pega nele, ele se retrai. Ele se retrai. Aí eu comecei a fazer atividade com ele, pertinho dele, aí cada acerto que ele fazia... aí eu “parabéns”, aí eu pegava... ele pegava na minha mão, “parabéns, que bacana. Tu conseguiu fazer”. Elogiando, né. Com o tempo, ele permitiu o abraço. Aí ele já tava apegado comigo que ele já tava aperrando a mãe que tinha que comprar um presente pra professora.

A participante evidencia que M. se retrai, mas ela passa a “*fazer a atividade com ele*”, e mais uma vez toma para si a iniciativa e inscreve as atividades dele nas relações com ela pois “*aí cada acerto que ele fazia... aí eu “parabéns”, aí eu pegava... ele pegava na minha mão*”. O resultado disso é que ele corresponde ao apaixonamento e aproximação dela com o aperreio à mãe para comprar um presente para a professora.

No trecho anteriormente apresentado, a professora conta de um aluno com o qual teve contato no ano anterior. Atualmente, está com aluno em inclusão em sua sala de aula e, portanto, ainda está buscando estratégias de como realizar o ato inclusivo no caso desse aluno. Diante do que sente nessa busca, ela conta com a ajuda de colegas de trabalho como a professora R., profissional da sala de recursos multifuncionais da escola. Acerca dessa relação, ela conta que:

Quando eu preciso que eu digo... “Meu deus, o que é que eu vou fazer agora que isso aqui não tá dando pra eu atender, por exemplo, o L.” Aí, eu vou lá, “R., me diz aí como eu que eu vou trabalhar com o L. agora? O que é que tu sugere?” Aí ela me dá as sugestões e eu aplico com ele. É assim que funciona. Um ajudando o outro aqui, senão... senão, ele fica à parte. Se não houver isso, né.

Assim, revela-se que diante dos desafios da inclusão, das tarefas de encontrar caminhos para incluir a professora depara-se com momentos em que não sabe como proceder. Diante disso, a postura que adota é de buscar auxílio com outra profissional e experimentar as sugestões da colega. A seguir, ela fala sobre a rede de suporte que encontra dentro da escola que aparece no momento em que o pesquisador questiona “A gente?”, muito utilizado por ela para referir-se às atividades realizadas na escola.

Pesquisador: A gente?

Participante A: A gente, professores. Porque nós temos formações e nessas formações, a gente coloca pra fora as angústias. Aí um vem uma sugestão, vem outra, vem outra... Porque tem as formações continuadas, os encontros, os planejamentos dos professores dentro da escola...

Pesquisador: Dentro da escola.

Participante A: E aí nesse planejamento, uma tá ajudando a outra. Por isso que eu não sou sozinha, né, então é a gen... é nós, nós, como direção, coordenação e professores. Pelo menos aqui nessa escola, existe equipe. Ninguém tá só, sempre tem um... a gente tá precisando de alguma coisa, o outro ajuda porque é importante.

Nota-se na fala da participante que para que o professor seja o agente de inclusão, é necessário que se conte com atividades que passem pelo “A gente”, por algo que se dê entre os agentes da escola, que ela nomeia como “*coordenação, direção e professores*”. Aponta que existem encontros, planejamentos e formações “*e nessas formações, a gente coloca pra fora as angústias*”. Em seguida, a participante amplia um pouco e diz “*A gente não sabe tudo. É porque eu não sou sozinha. Sempre. Porque... a minha angústia é a angústia dos outros professores também ao lidar com essas crianças.*”

Assim, há uma angústia diante da inclusão que encontra lugar entre os professores nesses momentos de encontro entre eles. Há também um efeito de identificação “*a minha angústia é a angústia dos outros*” e, diante disso, os próprios professores fazem ecoar possibilidades do que fazer com a angústia, pois “*vem uma sugestão, vem outra, vem outra...*”. Diante do reconhecimento de que há uma angústia, há um movimento de reconhecimento que se dá numa rede de suporte onde o não saber é refletido e algo é proposto. O que dá uma possibilidade de não ficar só na angústia e que, como ela diz, “*eu não sou sozinha*”.

A angústia revela ao mesmo tempo uma impossibilidade e uma afetação pessoal por aquela tarefa, que não é somente uma tarefa, mas que se dá como algo que identifica quem a entrevistada é e como ela se sente na vida. Ela fala disso de modo que se identifica que ela está pessoalmente implicada em seu trabalho e em sua função de, enquanto professora, ser agente de inclusão. Ela comenta que:

Participante A: Não, porque tem professor que tá na área, mas que não ama. Num é? Existe profissionais e profissionais, né. Então, no meu caso, pra eu ser uma professora feliz, realizada, eu tenho que ver a coisa acontecendo, eu tenho que ter resultados porque se eu não tiver resultados eu até atrapalha meu sono. É, a gente acaba levando pra casa, sabia?

Pesquisador: É?

Participante A: Leva pra casa. Às vezes, eu acordo à noite, vou dormir, acordo assim do nada pensando no aluno como é que eu vou fazer, o que é que eu vou fazer... às vezes, eu tô dormindo, eu acordo e surge uma ideia... essas coisas assim da minha cabeça. Tendeu? Porque a minha preocupação é atender esses menino da melhor forma possível, não só ele, a turma toda. Então, quando eles estão sabendo, dominando as coisas. Poxa, eu fico felicíssima, muito feliz. E eles ficam também porque eles veem a minha felicidade, a minha alegria de vê-los e eles também felizes de estar aprendendo. É uma troca.

No último trecho a ser abordado dessa entrevista no momento, a professora participante revela o quanto a sua realização pessoal está implicada em sua profissão, pois “*pra eu ser uma professora feliz, realizada, eu tenho que ver a coisa acontecendo, eu tenho que ter resultados*”. Tais resultados aparecem “*quando eles estão sabendo, dominando as coisas*” e isso a deixa feliz e realizada. O oposto disso também a afeta, “*porque se eu não tiver resultados eu até atrapalha meu sono*” e “*eu acordo à noite, vou dormir, acordo assim do nada pensando no aluno como é que eu vou fazer, o que é que eu vou fazer*” porque “*a minha preocupação é atender esses menino da melhor forma possível, não só ele, a turma toda*”.

Evidencia-se, portanto, que a professora A compreende sua responsabilidade diante da inclusão, implica-se pessoalmente no processo inclusivo e encontra suporte em outros membros da escola. Afirma a existência de uma angústia diante do que fazer para incluir seus alunos e encontra eco de seus sentimentos em seus colegas de profissão. Ela reconhece o potencial dos alunos em inclusão e a importância da inclusão para o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais específicas.

5.2.1.2 Professora B – “E uma dessas raras vezes, eu fui”

A segunda entrevistada atua na rede pública de ensino há mais de vinte anos, possui graduação em pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia. Hoje atua com uma turma de terceiro ano no turno matutino e outra de quinto ano à tarde.

Logo de início, a participante fala sobre a existência de alunos em inclusão em suas turmas. Então, a ela é feita uma pergunta sobre como se deu sua primeira experiência com alunos com autismo. Diante disso, ela responde:

Bom, foi... a primeira vez foi assim surpreendente porque eu não tinha bagagem pra trabalhar com ele, né, não saberia como trabalhar com ele. Até porque ele não parava

em sala de aula, ele se batia muito, fazia muita zuada, então, eu achava que não haveria necessidade d'eu trabalhar com ele porque eu não teria como. Pra mim, só a... ele estar em sala de aula já era assim uma socialização pra ele.

No trecho acima, a participante caracteriza a percepção de si mesma diante da inclusão nesse primeiro momento, descreve atributos de seu aluno com autismo e demonstra qual era sua visão do objetivo da inclusão. Afirma que “*não tinha bagagem [...] não saberia como trabalhar com ele*”. Descreve que seu aluno “*não parava em sala de aula, ele se batia muito, fazia muita zuada*”, características que denotam suas atribuições ao aluno com TEA. Como consequência disso, “*não haveria necessidade d'eu trabalhar com ele*” e bastava que ele estivesse em sala de aula, que funcionaria como “*socialização*”. Esses elementos comparecem em sua narrativa e prosseguem para um momento em que algo se dá de outra forma. Se não havia necessidade de trabalhar com o aluno é porque não havia suposição de que ele acompanhava o conteúdo ou que ele poderia aprender. Esse foi seu modo de agir com esse aluno até que algo se modificou. Segundo ela:

Só que um dia, eu fui fazer a correção das atividades, eu tinha... eu sempre trabalho em quadro, eu amo trabalhar com quadro... isso aí é uma, uma... é de mim, eu gosto de trabalhar com quadro. Então, eu às vezes peço pras crianças vir na minha mesa ou eu vou. Raras vezes eu vou. Geralmente, eu termino, sento e eles vem. E uma dessas raras vezes, eu fui de mesa em mesa quando eu chego na, na, na... S., o nome dele. Quando eu chego na, na mesa de S., e foi o dia que ele já tinha se batido, feito muita zuada e tudo e tudo... mas, e graças a deus, psicologicamente, eu conseguia trabalhar com aquilo, né, aquela zuada não me incomodava, eu trabalhava pra que aquela zuada não incomodasse nem a mim, nem os outros alunos, sempre eu conversava com eles.

A participante enuncia sua posição diante da turma ao descrever “*gosto de trabalhar com quadro*”, “*peço pras crianças vir na minha mesa*”, “*raras vezes eu vou*”, “*sento e eles vem*”. Não obstante, ela caracteriza sua reação diante da agitação de seu aluno quando diz que “*eu trabalhava pra que aquela zuada não incomodasse nem a mim, nem os outros*”. Isso se deu desse modo até o dia em que ela mudou de posição e, como ela mesma fala: “*eu fui*”. No momento em que ela decidiu caminhar em direção aos alunos, algo surpreendente aconteceu. “*Quando eu cheguei na mesa do S., a atividade que eu tinha passado no quadro tava toda no ca... no, no, no caderno de S., e eu fiquei assim: ã?*” Sua surpresa se deu na interjeição “*ã*” e expressa que o aluno estava presente e acompanhava as aulas, a seu próprio modo, mesmo que produzisse zuada e batidas – que eram tomadas por ela como zuada e batidas, puramente. Desse momento em diante, algo mudou e, então:

Aí eu fui pesquisar sobre o autista, eu fui estu... eu fui, eu fui é... assistir à série Bom Doutor, que ele era autista e eu fui descobrindo coisas maravilhosas e aí ele já começou a participar mesmo com aquela dificuldade e ele já começou a participar e

ele fazia... e ele me atendia e eu falava sério pra ele “Te senta, S., e vai fazer teu dever” e ele obedecia e foi maravilhoso isso.

Cabe notar que, segundo a cena narrada pela professora B, a resposta dela ao momento “ã” foi pesquisar, assistir série sobre o assunto, descobrir e, então, o aluno começou a participar. Quem começou a participar, de fato? Pela sequência disposta em seu relato, a participação do aluno estava sujeita ao ato dela, somente com o “eu fui” dela, saindo do “*termino, sento e eles vem*”, é que ele começou a participar. A partir daí, ela descreve sua experiência de um outro modo:

Foi uma aprendizagem muito melhor do que eu tivesse feito um curso, que agora estou fazendo, né, à distância pela Universidade Estadual do Maranhão, estou com uma pós-graduação em inclusão, né, e... o que eu aprendi com S. foi muito melhor é... foi muito melhor que um curso teórico.

Essa fala é importante no sentido de notar que a inclusão é algo que proporciona uma mudança a partir da experiência e que não pode ser prevista exclusivamente através de cursos preparatórios. Não obstante, esse momento da entrevista demarca a importância da inclusão. Ela prossegue:

Não sei como é que ele tá agora esse ano, e aí eu acabo que frisando o S. devido a experiência da da... de que foi tipo uma descoberta pra mim né, eu não sabia trabalhar com esse povo. E... ele aprende sim, eles aprendem sim porque a própria convivência deles com os outros aluno já colabora muito... para o desenvolvimento dele, tanto que foi necessária essa, criar essa inclusão na rede e toda rede educacional. Que, é, a importância da inclusão em sala de aula junto com as pessoas ditas normais é necessário pra que eles se desenvolvam.

Claramente, as formações e cursos focais sobre a temática possuem serventia para o dia a dia, contudo foi a momento “ã”, da “*descoberta*” que virou toda a posição da professora B, que possibilitou um “*ele aprende sim*”. Nesse momento, ela notou que o aluno em questão poderia aprender e submeter-se à ordem por ela estabelecida em sala de aula e que há valor na “*convivência deles com os outros alunos*”, afinal, ela passou a dizer “*Te senta, S., e vai fazer teu dever... e ele obedecia e foi maravilhoso isso*”. Sua experiência permitiu que ela visse que “*S. lê, escreve, produz, faz conta, é superinteligente e eu descobri isso de S., que é necessário que os professores também descubram isso de S.*” Ela passou a compreender a importância da inclusão em sala de aula junto com alunos de desenvolvimento típico. A professora B prossegue e evidencia as mudanças ocorridas desde o aluno S.:

Aí sim. Aí através da experiência que eu tive com o S. que até então eu não tinha. Aí eu já estou trabalhando da... de uma visão também construtiva com esses novos

alunos. Porque como eu não tinha experiência eu ficava... eu achava que eles iriam ficar ali e tipo que só lá, mas só que não. Agora eu já trabalho com eles, já passo as atividades, já xerocopo, trabalho nos cadernos, as mães ajudam. Inclusive tanto meu aluno da tarde como da manhã a mãe vem fica comigo em sala de aula, as mães aprendem comigo e passa pra eles, ajuda, é assim uma socialização, uma união, né, muito boa.

As impressões da participante acerca do que seria a inclusão passavam pelo fato de “*como eu não tinha experiência eu ficava... eu achava que eles iriam ficar ali e tipo que só lá*”. Tratava-se de uma presença “*só*” dentro da sala de aula que bastava como socialização.

Outro aspecto de destaque nessa fala é o suporte oferecido pela família, em especial pelas mães dos dois alunos em inclusão no ano atual. Segundo ela, “*as mães aprendem comigo e passa pra eles*”. A essas mães, então, são atribuídas as tarefas de aprender com a professora e passar para seus filhos. No que diz respeito a isso, ela complementa:

Assim, as mães, elas, por eles serem muito nervosos, coisa que a mãe de S. não tinha essa disponibilidade, e por serem aposentados, por terem a renda que é... é dada a responsabilidade da mãe, então as mães se dedicam muito a essas crianças. E aí elas preferem que acompanhar os seus filhos. E elas exigem muito de mim também.

Assim, as mães são caracterizadas enquanto dedicadas aos filhos e responsáveis pela renda de suas aposentadorias, motivos que são postos como justificativas para que elas estejam em sala de aula, além do fato deles “*serem muito nervosos*”. Diante disso, a professora se sente muito exigida por essas mães. Ao explicar sobre essas exigências, ela fala:

Tipo assim, “professora, a atividade de hoje”. Né. Porque quando eu chego, a turma tá já... tá na expectativa do caderno ali com cabeçalho esperando o que que vai ter no quadro. E aí ela já me olha, eu digo “Gente, eu não posso agora. Traz o caderno aí da... da... da B., aí eu vou, ou do G.” Aí eu vou, faço. As mães ficam contente. Eu, as mães, elas tendem a querer sentar lá atrás, eu digo “Não. Senta aqui perto de mim junto com todo mundo.” Isso aí também eu aprendi com o S.

Nota-se que os pedidos das mães nas formas de “*professora, a atividade de hoje*” e “*ela já me olha*” são tomados numa relação direta com sua ação de pedir os cadernos dos alunos. “*Traz o caderno*” evidencia uma posição na qual ela espera que os alunos e, agora, as mães se dirijam a ela, ao quadro que ela monta. Às mães é atribuída a função de pedir e “*Aí eu vou, faço. As mães ficam contente.*” Seguindo a lógica por ela estabelecida em sua fala, quem está na responsabilidade pela inclusão desses alunos: a professora ou as mães? Há de se considerar todas as necessidades presentes no contexto educacional maranhense, contudo é importante refletir sobre o papel que essas mães estão exercendo, bem como em que posição a professora as coloca.

Anteriormente, a professora B justifica a presença das mães ao caracterizar os alunos com TEA enquanto “*muito nervosos*”, então, durante a entrevista é pedido a ela que fale sobre quais seriam as especificidades desses alunos. O recorte a seguir apresenta quais são, segundo a participante, os atributos que os caracterizam:

O autista, não que eu tenha estudado isso, que eu presenciei. Olha, o autista, ele é muito agoniado, ele não gosta do toque, ele às vezes é agressivo, ele é às vezes grosseiro, ele se bate, ele faz muita zuada, ele chama muita atenção, mas ele é super inteligente. Às vezes, ele não fala, não fala bem. É preci... É necessário você entender bem, ter assim uma convivência muito grande com ele pra você saber o que ele tá falando e entender, mas são super inteligente.

Essa é a leitura feita por ela sobre os alunos com TEA, sua interpretação sobre as características deles a partir de sua experiência. Tais atributos remontam a outro trecho no qual posteriormente ela fala sobre as mães dos alunos em inclusão. Ela diz que:

É diferente a forma como essas mães, tratam seus filhos, é um amor incondicional, que é s... vem de Deus. Porque tu olha assim ela com aquela criança, toda deformada com tanta dificuldade, tanto problema, e ela com aquele amor tão grande, aí tu diz será se eu conseguiria, será se eu conseguiria fazer isso, será? Eu mesmo, já me coloquei, e eu dizia, eu não conseguiria, eu não teria essa paciência. Eu não teria.

Aqui são evidenciados além de “*muito agoniado, ele não gosta do toque, ele às vezes é agressivo, ele é às vezes grosseiro, ele se bate, ele faz muita zuada, ele chama muita atenção, mas ele é superinteligente*”, pois são também: “*aquela criança, toda deformada com tanta dificuldade, tanto problema*”. Esses atributos dados por ela aos alunos que atende aparecem na sequência disso que é atribuído às mães como “*amor incondicional*”, que antecedem o momento em que a professora B fala de si mesma diante disso: “*eu não conseguiria, eu não teria essa paciência. Eu não teria.*”

Nesse momento, a professora B fala de uma posição imaginária na qual não conseguiria ocupar o lugar materno de uma criança na condição que ela mesma descreve. Essa possibilidade trata de algo que ela aponta, retomando algo dito por ela anteriormente, como de grande exigência para ela. De que modo isso se relaciona com sua prática na sala de aula?

Para evidenciar que atitude toma para lidar com a inclusão, o trecho a seguir aborda sobre como foi a transição para o momento em que a inclusão passou a vigorar. A isso, ela responde dizendo que:

Foi horrível no começo. Que a adaptação... Ninguém sabia como trabalhar. Então muitas professoras tiveram que... estudar. Se capacitar... para tal. Eu mesmo tive que fazer psicopedagogia, né, para entender. Que na verdade, depois, agora, eu f... eu... eu... eu vi que tinha uma necessidade de fazer sobre inclusão.

Seu caminho, portanto, diante da inclusão vai na direção do “*se capacitar*”, do estudo, da pesquisa. Embora tenha dito que a experiência com o aluno S. valeu mais que um curso, ela continua buscando esses espaços para sua formação. Além disso, aborda a questão de como se relaciona com esses alunos. Fala, a seguir, da efetividade com seus estudantes em inclusão:

Então, eu acho também que essa questão da efetividade, ela também é muito importante porque é necessário que o professor conqui... con... consiga conquistar os seus alunos com dificuldade, né, especiais tanto o autista quanto qualquer outro tipo de deficiência...

Logo em seguida, complementa sua fala e explica o porque considera importante essa conquista de seus alunos. Complementa que:

Claro, conquistar esse aluno. Porque até nas séries normais se você não consegue conquistar o seu aluno, ter um bom relacionamento professor-aluno com ele, ele não desenvolve, ele não aprende. Já dizia Paulo Freire, não sei se tu te lembra desse detalhe que ele dizia que... que o que se aprendeu vai passar, ma... mas a... o relacionamento, os dias, as conversas vão ficar, né. Isso é um texto de relacionamento humano professor e aluno.

Ao falar da importância de que o professor “*consiga conquistar os seus alunos*”, ela pontua que essa é a questão da “*efetividade*”. Embora ela estivesse descrevendo um aspecto relacionado à afetividade, essa troca de palavras pode indicar um caminho para a inclusão efetiva desses alunos. A “*questão da efetividade*”, segundo ela, é do “*bom relacionamento professor-aluno*”, “*as conversas*” e “*relacionamento humano*”.

No texto do relacionamento humano entre professor e aluno, o que se inscreve são as conversas, os dias, o relacionamento. Segundo ela, então, essa relação afetiva, um bom relacionamento é condição necessária para seu desenvolvimento e aprendizado. Contudo, depreende-se de sua fala uma tensão entre o ideal da inclusão e a realidade de sua prática, algo que passou por uma mudança desde o momento “*ã*” com S., mas que ainda parece projetado em seu imaginário como o “*eu não conseguiria, eu não teria essa paciência*” que disse ao se referir às mães dos alunos que assistem às aulas. Atualmente, consegue? Tem paciência?

Em suma, nota-se que a professora B tem passado por um processo de responsabilização frente à inclusão dos alunos com TEA. No que diz respeito a si, revela a importância da experiência com um de seus alunos em inclusão e a mudança que isso começou a gerar. Atualmente, demonstra reconhecer o potencial dos alunos em inclusão e buscar suporte para a inclusão através de cursos temáticos. Além disso, referiu sentir-se exigida pelas mães dos alunos, que desempenham um papel importante na efetivação da inclusão em sala de aula.

5.2.1.3 Professora C – “um sentimento assim tão materno, tão afetivo, [...] tão dolorido”

A participante C atua como professora do quinto ano do ensino fundamental, tendo experiência com alunos com autismo em inclusão desde 2017. Ela possui formação em pedagogia, pós-graduação no magistério superior e possui especialização em supervisão escolar e orientação vocacional.

Logo de início, a participante conta sobre um de seus alunos:

E este ano foi que eu recebi realmente um com essa deficiência que tem um laudo, que tem uma... toda uma história de acompanhamento. É o aluno A., ele é um aluno já com 14, 15 anos, mas eu tive assim muita surpresa ao me encontrar, ao desenvolver o meu trabalho com essa criança porque ele é um aluno que lê fluentemente, lê, escreve muito bem com letra de forma e entende. A desvantagem dele, assim... ele é muito antenado, mas quando ele lê um texto, ele não tem a percepção do que ele leu, ele lê muito bem, mas ele não consegue interpretar o que ele leu... e me foge a possibilidade de ter essa identificação, o que ocorre, pela falta de quê... de preparo pra lidar com a... os portadores de deficiência, mas o... o aluno que eu cito é... ele... momentos calmos, momentos que ele está assim excessivamente agitado, mas ele aprende.

Nota-se que a participante descreve que teve “muita surpresa” diante do encontro porque o aluno “lê fluentemente, lê, escreve muito bem com letra de forma e entende”. Assim, mesmo que ele tenha chegado com um “laudo” e “uma história de acompanhamento”, um trabalho com ele foi possível e isso surpreendeu a professora que relatou a experiência. Esses elementos evidenciam uma quebra na expectativa que ela tinha antes de recebê-lo.

Em seguida, ela comunica os atributos do aluno e, ao mesmo tempo, fala de sua postura diante dele. Posteriormente, ela comenta sobre a “desvantagem dele”, que aparece como “ele não tem a percepção do que ele leu, ele lê muito bem, mas ele não consegue interpretar”, além disso ele apresenta “momentos calmos, momentos que ele está assim excessivamente agitado”. Na sequência disso, ela fala “mas, ele aprende”.

A participante se apresenta enquanto alguém que tem falta de “preparo pra lidar com a... os portadores de deficiência”. Tal fala representa o modo como ela se sente diante da inclusão. Importante perceber que ela coloca a “falta” do seu lado e não do aluno. A seguir, ela prossegue caracterizando o aluno e relaciona seu comportamento a aspectos familiares.

Você percebe que ele é um aluno que tem uma disciplina de pai e de mãe, ele tem uma disciplina familiar porque o próprio pai dele quando veio me apresentar disse assim “Professora, fale sério com ele”, quer dizer, eu entendi, fale com energia que ele vai lhe obedecer. E quando ele tá assim “Cala a boca” porque tu sabe que a... a zuada,

bagunça, essa coisa faz com que eles se excitam, que eles se excitam. Então, eu disse “Não! Vamos falar mais baixo, inclusive você”. Ai ele baixa a cabeça. “Tá bom, professora” Então, tem esse coisa... se bem que na mesma hora ele pode até repetir... mas normalmente, eu volto a falar e ele acalma. Então, esse é um pouco do perfil do aluno A., que eu tenho.

“Disciplina de pai e de mãe” é um termo utilizado pela participante para fazer referência ao fato de que o aluno consegue suportar as regras de convivência postas em sala de aula. Acerca disso, a participante afirma que ouviu do “próprio pai dele” aquilo que ela entendeu como “fale com energia que ele vai lhe obedecer”. Nota-se a importância atribuída a essa fala recebida do pai do aluno, familiar que o conhece e que deu a ela uma instrução de como lidar com o aluno A.

A partir disso, quando o aluno se depara com “a zuada, bagunça” dos colegas em sala de aula, ele se excita e fala “cala a boca”. Nesse momento, a professora responde “Não! Vamos falar mais baixo, inclusive você”, que representa a tomada do pedido dele de silêncio, a conversão do “cala a boca” em algo mais polido e o retorno do pedido pra ele: “inclusive você”.

Outro aspecto relevante se dá quando, enquanto fala do aluno A., ela usa o pronome no plural como em “E quando ele tá assim “Cala a boca” porque tu sabe que a... a zuada, bagunça, essa coisa faz com que eles se excitam, que eles se excitam”. Depreende-se disso que há uma ampliação de sua fala para além de A., onde sua vivência com “ele” tornou-se representativa de “eles”, os autistas.

Nesse trabalho com “ele”, a professora tem identificado limites na dimensão do conteúdo possível de ser ensinado-aprendido. Ela diz:

Porque com ele se trabalha na medida do possível esse conteúdo que eu percebo que ele aceita até onde vai a aceitação dele. Quando ele baixa assim a cabeça. “Vai fazendo sua atividade”. “Tá, vou fazendo a atividade.” Ele é muito repetitivo. Então, que eu percebo que ele não está com vontade de fazer, eu insisto, insisto, mas se eu percebo que não dá pra ele... pro entendimento dele, eu paro. Porque eu percebo que não há porque forçar, vai aborrecê-lo, ele vai se zangar “Não quero mais ir pra aquela escola”. Que isso também é muito, acontece muito. Então, vai ser ruim pra ele e pra mim também. Eu vou me sentir mal de saber que dada a minha insistência, que não era apropriada, afastei-o do convívio escolar.

Ela fala de uma “medida do possível” com o ensino do conteúdo a partir da “aceitação dele” e que quando nota que ele “não está com vontade de fazer”, há uma insistência até que se note que “não dá”. As consequências desses “forçar”, caso ela prosseguisse em insistir, seriam “aborrecê-lo, ele vai se zangar” e o afastamento dele do convívio escolar. A professora além de descrever todo o cenário que se passa diante dos limites da aceitação do aluno, fala que se sentiria “mal” de saber que sua insistência “que não era apropriada”, o aluno se afastou da

escola. Assim, perceber a medida do possível com aquele aluno aparece como atributo dos professores.

Essa “*medida do possível*” parece ser o ponto mais caro e importante da inclusão. Nele, se enodam o professor, o aluno, a escola e a família. Assumir que há uma insistência inapropriada, por exemplo, se dá do lado do professor e requer que ele se veja enquanto alguém pra quem nem tudo será possível. Há limites.

Outro ponto a ser considerado nessa equação, além dos limites postos ao professor, são os limites que o professor atribui ao aluno. Para exemplificar isso, destaca-se a seguir a fala da professora sobre o aluno B.

Ano passado eu tive um, o B. Ele não... ele é deficiente visual, auditivo, ele é TEA mesmo. Então, eu tive muito assim... eu trabalhei com o B. mais o fato da amizade porque ele não vê, não fala. Então à proporção que nós fomos... ele calado todo o tempo, de cabeça baixa... então, à proporção que nós fomos começando a nos adaptar. Tu sabe que o autista não gosta que a gente pegue assim, tem que passar por baixo, que ele se sente melhor. Então, “É bom dia!” e colocava logo a mão por baixo, aí ele vinha e começava a passar a mão no meu braço e eu ficava... Quando eu olhava ele, eu sentia uma... eu nem sei te dizer qual era o sentimento que eu sentia... mas assim um sentimento assim tão materno, tão afetivo, também às vezes tão dolorido de ver aquilo sem poder fazer nada.

Nesse trecho, bem como nos anteriores, a professora fala sobre seu aluno, sua experiência e sobre si diante disso. Inicialmente, descreve o aluno enquanto “*deficiente visual, auditivo, ele é TEA mesmo*”. Em seguida, fala que trabalha com ele “*mais o fato da amizade porque ele não vê, não fala*”.

Na sequência, fala de uma “*proporção*” de adaptação acerca da qual relata que “*tem que passar por baixo*”. Diz “*bom dia*” e oferta sua mão “*por baixo*”, assim ele “*começava a passar a mão*” em seu braço. Diante disso, a professora refere um “*sentimento assim tão materno, tão afetivo, também às vezes tão dolorido de ver aquilo sem poder fazer nada*”.

Seu trabalho com ele é caracterizado enquanto “*mais o fato da amizade*”, diante do qual refere sentimento “*materno, tão afetivo*”. Seu sentimento “*dolorido de ver aquilo sem poder fazer nada*” revela que o algo que ela pode fazer é considerado por ela “*nada*”. Ela se coloca em uma posição de ser afetada pela inclusão daquele aluno. Esse parece ser o motor de seu trabalho com ele. Ela conta uma experiência ocorrida em sala de aula com ele:

Quando foi uma vez eu tava na lousa e aí ele começou assim bocejar assim “Ohh” aquela coisa assim era muito f... profundo “Oh oh” ele ficava assim e apalpava e batia o pé e a mão muito assim intensamente. Eu dizia “Já vou, meu amor. Você está me chamando. Eu já vou.” Então, eu entendi que... ele aquela era a maneira dele me chamar.

No trecho relatado pela participante, o aluno B. começou a bocejar emitindo o som “*Ohh*”, apalpar e bater o pé e a mão intensamente. Esses comportamentos são tomados pela professora como um chamado, pois ela diz “*Já vou, meu amor. Você está me chamando. Eu já vou.*” Denota-se uma atribuição feita pela professora aos comportamentos do aluno nesse momento, ela interpreta e toma como expressão de um pedido. Em seguida, prossegue falando da cena:

Quando foi um dia eu tava na lousa, tava até apresentando um trabalho pra eles e foi surpresa que os menino ficaram assim “Professora, eu não pude fazer nada”. Ele levantou do nada, ele é bonito, um menino, tá um rapaz. Ele levantou assim do nada. [A professora levanta e anda na sala. Começa a demonstrar o movimento do aluno B]. Eu já disse que não era pra assustar, não era pra fazer nada dessas coisa que ele se sentisse mal... tudo que a gente fizesse era pra deixá-lo muito bem. Ele queria bater, deixe-o bater na medida do possível... “Meu filho, não faça, eles estão trabalhando. Eu vou lhe ensinar como você vai fazer”. Aquela coisa. Então, os pequenos ficaram olhando estarecidos. Porque eu... de mão dada. Aí ele... “Ah, tu v... Tu tá me procurando, meu amor. Estou aqui.” Aí peguei a mão deles. “Venha dar uma voltinha aqui na sala”. Aí levei... “Diga: Como vai, B.?” E apertava mão e outro dava e apertava mão. Aí ele já ia caindo que ele não tinha assim muito equilíbrio e também eu ia caindo com ele. Aí voltamos e sentamos. Mas esse eu não consegui chegar porque ele não enxerga, não fala. Eu não pude fazer nada.

Conta um episódio em que, de modo inesperado, B. se levanta “*do nada*”, que os colegas de turma reagiram com “*Professora, eu não pude fazer nada*”. Ela conta que já havia dito aos outros alunos que “*não era pra fazer nada dessas coisas que ele se sentisse mal*”, que “*não era pra assustar*” e “*deixe-o bater na medida do possível*”. A essa cena, os alunos ficaram olhando “*estarecidos*” porque a professora deu a mão a B. e tomou seu movimento como um pedido “*Tu tá me procurando, meu amor. Estou aqui.*”, não somente isso, mas deu uma “*voltinha aqui na sala*” e levou B. aos outros alunos para que, de algum modo, interagissem.

Como notado anteriormente, o que essa participante fez foi tomar os comportamentos de B. como pedido, vocativos feitos a ela. Tal movimento da professora revela um aspecto de suposição de sujeito, que consta enquanto a base de toda inserção social – é preciso supor que ali há uma expressão de um sujeito. Os “*Ohh*” emitidos por B. não foram tomados como barulho a ser silenciado, mas como palavra que a chama.

Embora tenha sido esse o modo possível de incluir esse aluno, a participante caracteriza sua tarefa com ele com um “*Mas esse eu não consegui chegar porque ele não enxerga, não fala. Eu não pude fazer nada.*” O que foi que ela quis dizer com “*não pude fazer nada*”? Sua fala declara que o fato do aluno não enxergar e não falar foram grandes barreiras para que ela chegasse. É até possível que algo tenha sido feito por ela, mas ela considera que isso equivaleu ao nada.

Além do ponto anterior no qual a professora supõe que o aluno se expressa de seu próprio modo, noutra trecho, ela fala de algo que indica sua sensibilidade para a relação de suporte desenvolvida entre B. e seus colegas. Ela fala:

Minha coordenação me chamou pra perguntar o que eu achava dele passar de ano. Eu disse “Acho muito bom. E quero que entendam que não foi por ter me dado trabalho. Entendo que é uma man... é um... é um suporte a mais pra ele. Vivências diferentes. Agora, peço a vocês que permaneçam com ele, na turma que ele estiver, os alunos que ele conhecia aqui. Que são solidários com ele porque ajudam, porque leva pro recreio, conduz ele pro banheiro, essa coisa assim.

Dois pontos destacam-se nessa fala. O primeiro deles “*não foi por ter me dado trabalho*”, o que indica que um trabalho foi dado a ela pelo aluno B., que pode ser relacionado com seus esforços para “*chegar nele*” e ter obtido “*nada*” como retorno. Em segundo lugar, o pedido para que “*permaneçam com ele*” os alunos que ele já conhecia pois eles ajudam B. O destaque vai para o critério utilizado por ela para falar de uma transição de ano escolar, que “*permaneçam*” os “*solidários com ele*”. Esse aspecto levantado por ela toca na rede de suporte à inclusão dentro da escola, de como os próprios alunos, por exemplo, são peças importantes para qualquer esforço que vise incluir.

Ao se encaminhar para o desfecho de sua entrevista, a participante elucida pontos que considera importantes para si diante da inclusão. Para ela:

É isso, meu filho, a gente tá na vida pra isso. São cada coisa, cada problema que chega, né... os portadores dessas deficiências, eles têm que... a gente tem que ter muita habilida... não é nem habilidade, a-ma-bi-li-da-de. É, tolerância, carinho, paciência, é isso.

Destaca “*a-ma-bi-li-da-de*”, “*tolerância, carinho, paciência*”, que não é de habilidade que se trata. Refere que as habilidades técnicas, portanto, são insuficientes diante disso que se atravessa na inclusão. Na sequência, fala de seu período inicial de adaptação à política inclusiva na escola.

Não me senti bem porque como eu tô te dizendo, eu não tenho esse preparo pra trabalhar com eles, eu tinha que ter, essa habilidade, eu tinha que ter feito curso, eu tinha que ter feito treinamento. Eu tinha que ter esse preparo. E eu não tive, como não tenho. Pra trabalhar com eles eu não tive nenhum desses preparo e eu não tenho. Porque eu trabalho como eu tô te dizendo pelo amor, pela compreensão, pela tolerância, vendo o que posso, perguntando experiências de alguém de outros p... poucos professores pelos quais ele já passou, como era desenvolvido lá, o que ele apresentava, aí eu percebo se há uma melhora aqui, se há um retrocesso, tudo isso.

A participante descreve não ter se sentido bem “*porque*” não tem: preparo, feito curso, feito treinamento. Prossegue e diz que “*tinha que ter*”, que caracteriza que esses são atributos

ideais de quem exerce essa função de educar. Mesmo assim, ela trabalha com eles “*pelo amor, pela compreensão, pela tolerância*” vendo o que pode e perguntando as experiências de outros professores. Esse caminho através da amabilidade é explicado com mais detalhes a seguir e demonstram a posição em que ela, às vezes, se coloca diante desses alunos.

Professora C: Pois é. Eu percebo, o caminho pode ter o... outros, outros encontros e desencontros, mas eu acho que o maior encontro é o afetivo. Eu acho que ainda é o afetivo. Acho não, tenho certeza. Porque quando não flui, não tem como caminhar. Com paciência, uma dose, uma super dose de paciência.

Pesquisador: O maior encontro é o afetivo.

Professora C: É afetivo e eu tô... E eu também sou muito afetiva. E eu sinto assim, eu me sinto assim como se eu fosse a mãe. Olha quando eu trabalhava no passado também eu me perguntava “meu deus, e se eu fosse a mãe de um, como que eu estaria vivendo, como que eu encarava essa, essa realidade dele agora?” Meu filho, aqui não tem o recurso, não tem o professor especial, pra poder nas necessidades dele, que são super especiais, como estava me sentindo. A gente se questiona. Ah é porque, como a gente não quer, a gente não quer tudo de bom pro filho da gente? Eu imagino o que uma mãe dessa sente, é doloroso. Uma coisa, né, ninguém pediu pra nascer, tão pouco pra nascer assim. É aceitar e continuar. É a minha missão é essa até quando deus quiser e eu continuar no magistério. Que eu sei que outros virão. Eu sei que outros virão. Não acaba aqui.

Em sua fala final, ela aborda os “*encontros e desencontros*”, dos quais o “*maior encontro é o afetivo*”. Ela ainda relaciona a presença desse afeto ao que permite que algo flua, que caminhe. Na sequência, o pesquisador repete uma das falas da entrevistada “*o maior encontro é o afetivo*”, que desencadeia novas respostas, dessa vez, ela fala que se sente como se “*fosse a mãe*”.

Isso retorna no ato discursivo durante a entrevista quando ela, ao interagir com o pesquisador, refere-se a ele com “*É isso, meu filho, a gente tá na vida pra isso*” e “*Meu filho, aqui não tem o recurso[...]*”. Essa posição maternal a convoca, imaginariamente, a perguntar-se sobre como ela “*estaria vivendo*” se “*fosse mãe de um*”. Essa posição em que ela se coloca funciona como um espelho que se evidencia em “[...] *a gente não quer tudo de bom pro filho da gente?*” e baliza o tratamento que ela dá aos seus alunos, os filhos de alguém que sente algo “*doloroso*” pela condição de um filho que nasceu “*assim*”.

Diante disso, depreende-se que a professora C permite-se afetar por algo que se dá nas relações com seus alunos. Ela imagina o que as mães de seus alunos sentem e coloca-se numa posição de se perguntar o que faria caso estivesse nesse lugar de mãe. Enquanto professora, atua a partir das possibilidades que a amabilidade, o afeto, a paciência e a tolerância dão, que enfatiza aspectos atitudinais mais do que curriculares. Demonstra uma postura ativa diante dos desafios de incluir seus alunos e inclui os outros alunos nessa tarefa.

5.2.1.4 Professora D – “eu gostaria que ele me amasse todos os dias”

A participante D atua como docente, é pedagoga e possui pós-graduação em planejamento e supervisão escolar. Atualmente, atua em escola do município com uma turma do quarto ano do ensino fundamental, no turno vespertino.

Relata que sua primeira experiência com alunos com autismo em inclusão foi em 2018. Acerca de como se sentia, mesmo antes de recebê-los, conta que:

Até então eu ainda não, ainda não tinha tido essa... experiência. E vou te ser bem... é... te dizer realmente o meu sentimento em relação a isso, a minha insegurança. O meu medo. Né, porque eu via... a minha colega, do terceiro ano, já com autista, e via... o comportamento dele e via também um pouco a... a insegurança dela, mas a busca dela também pra poder conseguir desenvolver esse trabalho, e isso, eu já sabendo que para o ano eu receberia, então isso me dava... um certo... um certo temor, um certo medo, uma certa insegurança, por... pela falta de... de... de não ter ainda essa experiência também pela questão de não ter o conhecimento em si né, e isso é o que mais me amedrontava.

A participante, logo de início, aborda seus sentimentos diante da expectativa de receber um aluno com autismo em sua turma. Sua percepção acerca do autismo, até então, estava vinculada ao que via da experiência de sua colega de profissão. Ao deparar-se com essa possibilidade “para o ano” seguinte, seus sentimentos foram descritos como “a minha insegurança”, “o meu medo”, “um certo temor”, “um certo medo” e “uma certa insegurança”, que se repete. Na sequência, ela caracteriza que isso se dá pela “falta de”, o que lança luz acerca da posição que a participante assume diante da falta. Ela complementa e diz “de não ter ainda essa experiência” e “pela questão de não ter o conhecimento em si”. A seguir, ela fala sobre o que sentia e o motivo de seus temores:

Assim que, eu ficava assim temerosa do aluno ser agressivo, para comigo e para com os colegas e eu não saber conter isso, esse é um do... dos meus receios maiores em relação ao, ao autista, né. E também...pelo fato até de desconhecer o... o... o... na sua totalidade o que é o autismo em si, entendeu? Aí ela [a diretora da escola] me falou desse comportamento, a mãe veio também comigo e aí eu percebi que ele não era aquilo que eu, que eu pensava.

Seu receio repousa na possibilidade do aluno “ser agressivo” e no “desconhecer” o que é o autismo. A diretora da escola e a mãe do aluno aparecem como personagens que ajudam a “conter isso”. Assim, conta sua experiência com o aluno F., o primeiro aluno com TEA com o qual trabalhou.

Ele... muito calmo, ele... não era de interagir muito com todos os colegas, ele interagia com alguns com aqueles que estavam mais próximos dele. Ele não era de de... de perguntar muito, mas ele... ele vinha sempre até... até mim, sempre queria estar... próximo. Ele tinha essa questão essa necessidade de... de aproximação, entendeu? Muito, muito, muito carinhoso também, atencioso, muito observador, mas não conversava muito, né. E aí, a mãe dele foi umas pessoas que muito, é me ajudou como trabalhar com ele, ela... a gente se tornou assim um pouco mais próxima né e porque eu acho que a família né nesse, nesse momento ela é muito importante é porque de qualquer forma ela é a mãe, ela já convive ela sabe, entendeu? Então ela, ela foi a pessoa que me passou algumas informações, não somente do próprio filho dela, mas do autismo, ela me mandava materiais que isso também acabou me me ajudando e despertou em mim o desejo de buscar né, eu não sei na sua totalidade porque é um processo, é um conhecimento é uma coisa de dia, de dia a dia, então ela me passava algumas informações.

Assim, nessa cena são enunciadas características desse aluno e o papel exercido pela família em específico pela mãe de F., que se apresenta como alguém que oferece suporte à professora, nas palavras da participante “*me ajudou como trabalhar com ele*”. Além disso, o aluno é caracterizado como “*muito calmo*”, “*não era de interagir muito com os colegas*”, “*não era de perguntar muito*”, “*sempre queria estar próximo*”, “*tinha essa questão de necessidade de aproximação*”, “*muito carinhoso, atencioso, muito observador*”. Nota-se que, após a experiência vivida, a agressividade não compareceu enquanto atributo desse aluno.

Em seguida, menciona em que medida foi possível incluí-lo em trabalhos na turma e com o grupo de alunos. Conta que:

É em alguns momentos ele queria participar de grupos, então, eu envolvia ele assim em algumas atividades assim “F. você pode es... esses livros pros seus colegas?” né, “F. você pode receber esse caderno pros seus colegas?” então ele se sentia muito útil nisso né. E isso acabou assim... me ajudando a.. a trabalhar com ele, sendo que, as atividades que eu desenvolvia com ele eram diferentes [...] Por exemplo, se eu fazia uma pergunta pra alguém eu já fazia uma... a pergunta pra ele com alternativas, algumas coisas assim nesse sentido, né.

Esse trecho apresenta os modos encontrados pela professora para “*trabalhar*” com esse aluno. Revela que há pedidos feitos a ele que o colocam em contato com outros alunos e que as atividades com ele são “*diferentes*”. A seguir, aponta onde está seu “*problema*” no processo de inclusão.

E... o meu problema não é os autistas, porque quando a gente fala assim “ah... é os autistas” não, o problema não é eles, que eles não são o problema, né? Mas é a questão do suporte que não, que não se tem e da preparação que a escola em si não, não me deu. Oh, quando eu falei pra você de 2018, chegaram e disseram “você vai receber um aluno autista”, “como ele é?” ela me disse, mas quem me deu um suporte pra que eu conseguisse trabalhar foi a mãe, foi a mãe, a escola nunca nun... é eu não recebi nenhuma visita, nenhum acompanhamento, de uma coordenação pedagógica específica pra área. E não que eles desconhecem o caso, são conhecedores do caso, mas nunca chegou na escola, pra mim.

A premissa do trecho citado é que o “problema” é a “questão do suporte” e a “preparação que a escola” não deu nas formas de “visita” ou “acompanhamento” de uma “coordenação pedagógica específica”. Revela que, diante disso, recebeu suporte da mãe de seu aluno. A seguir, menciona outra saída que encontrou frente à “questão do suporte”, ela fala da professora J.

Mas, a professora eu tiro o chapéu por um uma das professoras nossas que nós temos prof... vou citar o nome dela aqui J. Ela fez um... um excelente trabalho com ele, com esse menino, porque, ela trabalhou com ele na questão da rotina, coisa que ele não tinha, antes, e aí... ela conseguiu manter ele dentro do ambiente da sala de aula e com... fazer com que ele conseguisse interagir com os demais colegas. E isso respeitando as limitações, as limitações dele. E aí o que... que... ali onde é que entra a J. na minha vida. Ela foi o meu também, e... ela foi o meu... comé que eu vou diz... foi o meu socorro, assim como no F. a mãe dele foi o meu socorro, quem foi o meu socorro pra me ajudar como trabalhar, como começar a trabalhar com o L. E. que é esse é o L. E. foi a J. “J. me diz como é que tu fez c... ele, o que que tu fizeste que deu certo?... Porque aquilo que tu fizeste deu certo eu quero dar continuidade”.

Nota-se que fala que a professora J. “foi o meu socorro, assim como” a mãe do F. Denota-se disso que a “questão do suporte” está diretamente relacionada ao “socorro” para ajudar a docente “começar a trabalhar”, algo que se encontra noutras pessoas a quem ela possa se dirigir para pedir ajuda. Não somente isso, mas prossegue e fala que diante do novo aluno L., ela quer “saber como trabalhar, como desenvolver um trabalho, porque eu sei que ele é, ele é capaz”. Nota-se que sua leitura supõe nesse aluno a capacidade de aprender e desenvolver-se na escola.

Acerca desse aluno L., ela caracteriza ele enquanto alguém que “não é aquele aluno problema”, ela explica o motivo dessa consideração no trecho a seguir:

Porque ele me dá condições de envolvê-lo no trabalho com a turma, ele me dá condições de depois trabalhar com ele sozinho ou então de trabalhar com os outros, ele não e... ele nã... ele não é aquele aluno problema, aquele que tá toda hora interrompendo nã... não. Entendeu? Ele é um aluno que está na sala de aula como os outros alunos. Então, e aí... eu tenho um outro, um outro aluno com um outro perfil totalmente...

Que ele “dá condições” para ser envolvido no trabalho com ela e os colegas é o que mais se revela nesse trecho. De que condições ela está falando que possibilitam “envolvê-lo no trabalho com a turma”, “trabalhar com ele sozinho” e “trabalhar com os outros”? Tais atributos estão relacionados, portanto, com a caracterização dele enquanto alguém que “não é aquele aluno problema, aquele que tá toda hora interrompendo”. Depreende-se, assim, que

uma dessas “condições” está relacionada a não interromper às atividades propostas, além de participar da dinâmica da sala de aula “*como os outros alunos*”.

Por outro lado, imediatamente após falar desse estudante, ela continua e fala de “*um outro aluno com um outro perfil totalmente*”. Ela, então, introduz na cena discursiva o aluno D., que logo inicialmente “*já é um aluno que ele não é muito frequente na... na escola, e pelo fato dele não ser muito frequente isso desde o ano passado também, ele já não adquiriu a rotina que o outro aluno tem*”. É assim que ela descreve ele:

Ele é.. ele se movimenta muito.. há uma necessidade dele ficar andando muito na sala de aula, há uma necessidade dele pegar às vezes a coisa de... de algum colega. Ele tem muita... é... é... comê que eu vou dizer, ele... ele faz muito em apontador, humrum, que eu... é uma coisa que eu queria conversar com a mãe dele porque eu queria entender, ele tem uma necessidade de ter um apontador, né? E esse apontador gera uma... u... u... um.. algo assim imenso porque desse apontador ele briga, ele chora, ele me... me chama de vilã, aí ele me diz... ele diz que ele me odeia né? Porque eu não dou, e a outra professora tinha me dito, a J. que ele pedia o apontador mas que, não era pra me evitar não dar porque tem aquele corte, ele pode... e ele gosta tudo de colocar na boca, então eu evito. Então, quando ele vê assim um apontadorzinho na.. alguma coisa de um colega ele... ele quer pegar. Ai a gente evita, e é... e o.. e você tomar isso dele, isso é uma... coisa.. entendeu? É um.. é uma crise, é uma catástrofe, isso na vida do D. né? E aí isso daí j.. passa a tarde todinha a gente tentando acalmar ele, e aí... aí ele desenha também e no desenho ele faz, ele registra o sentimento dele...

São, portanto, os atributos dados a ele construídos na oposição com o aluno anteriormente mencionado. Ele “*se movimenta muito*”, fica “*andando muito*”, há uma “*necessidade dele pegar*” coisas de algum colega. Na sequência, ela introduz um elemento que se repetirá na cena discursiva que compõe ao longo da entrevista, pois “*ele faz muito em apontador*” e segue falando que “*desse apontador ele briga, ele chora*”, “*me chama de vilã*”, “*ele diz que ele me odeia*”, “*é uma crise, é uma catástrofe*”. Do “*apontador*” que seu aluno busca, a participante começa a apontar para sua própria dor diante do “*ele diz que me odeia*”. Esse ponto descreve de que modo a inclusão desse aluno retorna subjetivamente para a professora D. A seguir, ela fala sobre como seu aluno “*registra o sentimento dele*” e, ao mesmo tempo, descreve o modo como ela lê esses registros:

Porque ele pega ele me desenha, se por exemplo nós tivemos ele, ele pegou um apontador e eu disse “D. não é, esse aqui é do colega” pois ele vai lá e ele me desenha, desenha meu óculos tudinho, entendeu? E pega e ele me corta, faz um X em mim, ó. Ele me corta, no desenho. [...] o D. eu percebo que os registros dele tem algum... tem algo a ver com as emoções, os sentimentos, d... dele, do q... aquilo que ele sente, ele passa isso pra mim, tanto é que por exemplo ele me desenha, se eu fiz algo que ele, ele não concordou, ele não gostou, ele me risca, aí ele diz, “você agora, você, você é a vilã”, aí ele faz assim... Aí se, por exemplo, e... eu fiz alguma coisa e ele gostou daquilo, ele coloca um V-zinho assim, aquele V-zinho assim é pra ele, é de OK, tá legal, você é legal. Aí ele pega a... às vezes ele desenha, ele desenha, ele... ele se desenha aí ele faz o coração dele, aí ele corta ao meio, ele corta o coração ao

meio, aí ele diz “olha, olha aqui meu coração, ó, meu coração quebrou, meu coração ficou em pedaços...” ele diz isso, então ele me passa...

Na cena relatada, o aluno D. diante do “*não*”, desenha a professora e ela dá um sentido ao “*X*” que ele faz após desenhar “*tudinho*” dela. Ela diz que “*ele me corta*”, que seus “*registros*” tem algo “*a ver com as emoções, os sentimentos*” e que “*ele passa isso pra mim*”. Desse modo, nota-se que a professora toma a significação das produções de seu aluno como algo direcionado a ela, que recebe um “*X*” ou um “*V-zinho*” de seu aluno. Noutro trecho da entrevista, conta que “*uma vez ele pegou ele e... e... ele furou a folha, ele emburacou assim a folha todinha*”. De algum modo, essas são representações possíveis que esse aluno encontrou de comunicar o que sente e como ela mesma fala noutro trecho “*o desenho dele é pra aprender ele tá me contando a história daquele desenho*”. Contudo, o modo como a professora toma isso para si mesma parece afetá-la profundamente. Ela reflete acerca disso e fala:

Aí, eu me pergunto assim “realmente eu tô sendo vilã?”, né, quando ele me chama de vilã, eu tô sendo vilã? Porque quando ele me chama de vilã, ele tá dizendo pra mim “você é mau, você não tá... você não tá sabendo trabalhar comigo” eu me vejo assim “você não tá sabendo, né, você tá sendo ruim pra mim”.

A premissa do trecho acima é a de que diante do que o aluno produz e comunica, a professora D. questiona-se acerca do motivo que leva ele a chamá-la de “*vilã*”. Noutros trechos, ela também se questiona sobre qual a origem desses comportamentos. Em sua hipótese principal, se pergunta o lugar que a família dele tem nesses comportamentos que ele apresenta em sala de aula, mas que pelo fato de a “*mãe dele não ser presente*”, ela não sabe nada sobre como ele age em casa. Entretanto, toma o dito do aluno como um “*você não tá sabendo trabalhar comigo*” e questiona-se sobre seu desempenho diante da inclusão dele.

Essa postura que a participante D. apresenta de afetar-se com as produções do aluno indicam em que lugar sua profissão figura na sua vida. Acerca disso, ela fala que “*é algo de dentro, eu gosto, eu gosto de trabalhar com as crianças e quando eu não consigo desenvolver aquilo que eu acho que eu posso desenvolver, isso... isso às vezes me angustia*”. Nota-se que a angústia se dá diante do “*eu não consigo*” desenvolver aquilo que ela atribui como algo possível a sua função de professora. Há, portanto, algo que se dá no campo ideal do “*eu acho que eu posso*” que não é possível diante da realidade de sua atuação. Em seu caso, o resultado dessa operação se dá em angústia.

É necessário, portanto, compreender qual o cenário atual em que ela atua e que relação se apresenta ali para essa resposta diante da inclusão. Acerca disso, conta que “*eu tenho trinta*

e cinco alunos, tenho ali os dois, dentro desses trinta e cinco tem esses dois autistas”. No trecho a seguir, fala mais sobre como tem sido essa experiência:

Então quer dizer, as folhas, tem dia que não tem e eu tenho que trazer da minha casa, o giz de cera eu tenho que trazer da minha casa, o... o... o... a cola eu que tenho, então são essas coisas que às vezes a gente se frustra porque, às vezes algumas coisas são limitadas, você não consegue... alavancar nem levantar porque há essas limitações dentro da própria escola, né. E a gente sabe que às vezes não é uma questão de problema da direção, é do sistema, né? Do todo.

Depreende-se de sua fala que diante dos “trinta e cinco alunos” que tem, há limitações e cita como exemplo a necessidade de trazer de sua própria casa materiais escolares como “folhas” e “giz de cera” para atendimento específico aos alunos com TEA. Complementa dizendo que às vezes “você não consegue” e na relação causal disso estaria o “sistema”, que esse seria um problema “do todo”. Tais aspectos lançam luz sobre o cenário em que figuram as tentativas de inclusão atualmente no contexto municipal ludovicense. Na sequência disso, ela fala acerca dos atores que compõe a cena educacional, o “sistema”:

Alguém sempre é crucificado, entendeu? Então eu... não... não culpo só o... o sistema em si, não culpo só a direção da escola, não culpo a SEMED, mas eu tô me avaliando pessoalmente também, eu preciso me... me doar mais, eu preciso buscar mais pra que eu possa... fazer u... um melhor trabalho como eu... como eu gostaria.

Atributos como culpa e crucificação estão relacionados com a responsabilidade pelas dificuldades na inclusão e, mais amplamente, com o cenário da educação no geral. Ao dizer, “não culpo só”, ela atribui culpa ao “sistema”, à “direção da escola”, à “SEMED” e a si mesma. Observa-se sua postura de avaliar a si mesma enquanto alguém que precisa “buscar mais pra que” possa trabalhar como “gostaria”, ou seja, há uma tensão presente entre a realidade e o ideal. A seguir, fala de sua percepção acerca de como a inclusão vem ocorrendo no município e como ela se vê diante disso:

Porque... é... são... são... são crianças, são alunos, são vidas, né? E isso parece assim que simplesmente é... é ma... é... jogou lá, colocou lá, matriculou lá, entendeu? São... são números e os alunos, eles não são números, né... são vidas. E aquilo tava me angustiando muito, e eu me vi também sabe o que? Rapaz, eu não sei nada, eu não sei nada de autista esse tempo todinho que aqui quando eu procurei buscar porque aquela formação ela me... também ao mesmo tempo que... eu via a deficiência deles, mas eu via a minha... a minha deficiência, de não saber nada, né, eu me vi, mas eu me senti ao mesmo tempo assim “mas, eu tô me levantando pra... pra ir buscar”

Aponta uma tensão entre o fator quantitativo dos “números” de matrículas e as “vidas” dos alunos, menciona o “jogou lá” para descrever sua percepção de como ocorreu a inclusão.

Isto somado às menções anteriores de limitações estruturais apontam dores presentes na cena composta pelos diversos atores que constituem a educação em São Luís. Para ela, a inclusão incidiu como um espelho no qual “*via a deficiência deles, mas eu via a minha*”. Assim, ao mesmo tempo em que reflete sobre a incidência da inclusão e do “*sistema*”, ela retorna para sua postura diante disso e descreve que sua “*deficiência*” é “*não saber nada*”. Na sequência, relata que está se “*levantando*”, modo de caracterizar sua busca por caminhos de inclusão.

Em suma, a participante D. se apresenta enquanto alguém que se sente bastante afetada pelas experiências de inclusão que tem vivido. Sobretudo, considerando que a vivência com o aluno D. estava se dando no período em que as entrevistas foram realizadas. Revela, a seguir, de que modo isso retorna para ela:

É... quando eu digo assim chorar com ele no sentido... assim... em casa eu já chorei, de verdade assim, tu... tu... chegar a me avaliar e ver “rapaz hoje eu não consegui”, um dia desses eu cheguei assim... cheguei assim estressada porque eu não consegui fazer nada, ele passou a tarde... chorando, brigando, me desenhando, me riscando, e que ele... ele odiava, ele odiava...

A professora D. revela já ter chorado em casa e que isso se relaciona com o “*avaliar*” que “*hoje eu não consegui*”, que chegou “*estressada porque*” não conseguiu “*fazer nada*”. Em seguida, revela que seu aluno “*passou a tarde... chorando, brigando*” e que “*ele odiava*”. Nota-se que há uma responsabilização pela inclusão do aluno ao mesmo tempo que há uma avaliação do que “*gostaria*” enquanto ideal e do que não se conseguiu atingir. Além disso, ela toma esses momentos enquanto algo pelo qual ela é responsável e que diz algo sobre a relação que ela estabelece com ele, afinal pergunta-se se ela está sendo, de fato, a “*vilã*”.

A seguir, ela conta algo que completa a cena de como sua relação com esse aluno especificamente é significada para ela: “*em outro momento você vai, você consegue conversar com ele. E ele é carinhoso, também, ele.. ele abraça né, e... ele diz que ele me ama, mas nem todos os dias ele me ama, e eu gostaria que ele me amasse todos os dias.*” Assim, nota-se com mais clareza porque esse aluno lhe aponta dor, pois, ele não a ama “*todos os dias*”, há dias em que ele não é “*carinhoso*” e não “*abraça*”. Assim, um dos atributos ideais na relação aluno-professor seria o amor, que se expressaria de modos diferentes como o carinho, abraços e conseguir conversar com o aluno – que, contudo, não é sempre possível.

Para além dos aspectos apresentados anteriormente, a participante menciona a necessidade de suporte. Ela descreve os atributos do que espera dessa “*ajuda*”:

Só que aí eu queria que tivesse alguém do meu lado assim, alguém assim talvez mais experiente, me dissesse assim “É assim. Não, eu também não sei”, alguém ou

alguém que chegasse “não, eu também não sei mas eu tô bem aqui pra mim... pra mim te ajudar”, entendeu? Eu não quero alguém que me... que... que chegue lá min... na minha sala e que disse “Ei, porque é que D. tá andando aqui do lado de fora?” ou então “Porque D. tá assim?” Num... num... num é assim... não quero, não quero ninguém, eu não quero alguém pra me monitorar, né, isso que a gente quer, a gente quer a gente quer ajuda.

Pelo que a participante aborda, não se trata de alguém que necessariamente tenha um saber sobre como proceder diante da inclusão, mas de alguém que mesmo que não saiba esteja “bem aqui pra mim”. Complementa que não quer alguém que a monitorasse, mas refere que “quer ajuda”.

Em seguida, diz que “*Eu quero alguém que diga assim ‘Eu tive uma experiência. E isso daqui... isso... isso... isso aqui deu certo. Vamos tentar fazer’, porque eu sei que de aluno pra aluno é... é... é diferente, mas a gente vai tentar adequar pra ver... né.*” Desse modo, ela descreveu componentes que seriam importantes para aquilo que considera um suporte para suas atividades na inclusão de alunos com TEA. Ela indica que gostaria de alguém que “diga” sobre “uma experiência”, que se incluía no “Vamos tentar fazer” e que, a partir disso, será feita uma tentativa de “adequar pra ver” o que acontece.

Outro ponto que ela descreveu como importante foi a possibilidade de falar sobre sua experiência e que efeitos isso proporciona a ela própria. Sobre isso, ela refere-se à entrevista realizada para este trabalho e diz:

É complicado, né, mas eu... a gente ainda... assim o fato de eu tá conversando com você isso aí... eu tô gostando muito porque, de qualquer forma, a gente se expressa e... e... e talvez a gente... o fato de eu falar e colocar isso pra fora não fica tão... tão aqui dentro, né, eu mesmo me escuto. E o fato de eu... de eu mesmo me escutar vai me fazer tá... melhorar muitas coisas.

Ela caracteriza o ato de “falar e colocar isso pra fora” enquanto algo que proporciona que ela escute a si mesma e que isso “vai” melhorar muitas coisas. A seguir, ela prossegue descrevendo como se sentiu durante a entrevista e retoma a questão do suporte que aguarda.

Eu acho que... acho que num montante era... era isso. E esse momento serviu até pra um desabafo (risos) no sentido assim de que... a... ninguém ainda parou pra me ouvir. Isso tudinho que eu disse pra você? Você tá sendo um felizardo, de tá ouvindo dessa forma, de... de... de... de... de eu falar dos meus temores, dos meus... do meu desejo de acertar, da minha insegurança também, voc... que eu tô dizendo pra você, né. Eu gostaria de... de... de dizer pro... pro... prum companheiro, prum pazeiro, pruma parceira que vai chegar lá na escola e vai poder me ajudar, mas ainda ninguém parou pra me ouvir, entendeu? Assim no sentido ainda não... da... da... da não chegou alguém pra... pra ouvir. E eu acho que isso daí é... é essa... essa interação, porque a gente não sabe tudo. Porque eu não tô querendo uma pessoa que chega lá... um... doutor, entendeu? Porque eu sei que não sabe, é questão... é do dia a dia, mas uma

peessoa, uma pessoa que compartilhe comigo, que escute os meus anseios e diga assim “vamo fazer isso aqui pra ver se isso aqui dá certo” né.

Ela aponta que “falar” de seus “temores”, “desejo de acertar”, sua “insegurança” teve um efeito também de desabafar no “sentido”, naquilo que até então “ninguém ainda parou pra” ouvir sobre o seu “sentido”. Prossegue comentando que gostaria que essa possibilidade de falar, desabafar, se escutar fosse algo que ela fizesse com um “companheiro”, “parceiro”, uma “parceira” que vai à sua escola. Refere que aguarda uma pessoa que “compartilhe” e que “escute”, ou seja, refere a necessidade de se sentir acompanhada no ato inclusivo por alguém que diga “vamo fazer”.

Assim, cabe dizer que a participante D. aponta para questões que compõem o cenário da educação e que, por estar profundamente implicada em sua função de educar, se “angustia” diante daquilo que não consegue. Refere a presença de dificuldades estruturais “do todo” que compõe a educação no contexto atual e questiona-se acerca de seu papel diante disso. Não somente educa e tenta incluir seus alunos como também sente-se profundamente afetada diante de demonstrações consideradas por ela como equivalentes ao amor e ódio de seus alunos. Desse modo, atribui ao seu lugar de professora algo que estaria na disposição de receber o amor de seus alunos.

5.2.2 Análises horizontais

O material oriundo das análises verticais revelou categorias nas quais se evidenciam aspectos que compõem a cena discursiva mais ampla da inclusão de alunos com TEA no contexto ludovicense. A seguir, esses blocos são apresentados e os trechos de entrevistas a partir daqui estão destacados com recuo. Os tópicos a seguir serão discutidos em diálogo com a teoria e autores que tratam dos temas identificados.

5.2.2.1 Imaginário sobre o autista

Os trechos de entrevista que compõem esta categoria apresentam relação com os atributos dados aos alunos com TEA nas falas das professoras e constituem algumas das representações que elas possuem sobre eles. Tais falas foram recortadas de momentos em que elas descreveram alunos em inclusão que possuem diagnóstico de autismo.

Professora A: ele é autista, é... severo, né, só que ele não tem agressividade [...] Ele é medicado, então, ele fica rílex.

Professora A: Eu não sei... não sei se também existe... a mãe mima.

Há duas premissas presentes nos trechos em destaque que se relacionam a uma explicação causal do autismo. A primeira delas é de que o autismo tem uma base biológica e que, portanto, o aluno ser “*medicado*” faz com que ele não tenha “*agressividade*”. Em segundo lugar, adiciona-se a hipótese de que “*a mãe mima*”, ou seja, a causa de comportamentos agressivos em sala de aula teria relação com o meio familiar em que o aluno tem sido criado. Nesse caso, as duas hipóteses se presentificam no discurso da participante e compõem a cena em que ela está. Não obstante, a “*agressividade*” aparece enquanto um dos atributos presentes no modo como descreve um aluno com TEA. Acerca disso, as outras participantes completam a cena discursiva mais ampla ao apresentar outros atributos a partir de suas experiências.

Professora B: Olha, o autista, ele é muito agoniado, ele não gosta do toque, ele às vezes é agressivo, ele é às vezes grosseiro, ele se bate, ele faz muita zuada, ele chama muita atenção, mas ele é superinteligente. Às vezes, ele não fala, não fala bem.

Professora C: Tu sabe que o autista não gosta que a gente pegue assim, tem que passar por baixo, que ele se sente melhor.

Professora D: não era de interagir muito com todos os colegas, ele interagia com alguns com aqueles que estavam mais próximos dele. Ele não era de de... de perguntar muito, mas ele... ele vinha sempre até... até mim, sempre queria estar... próximo.

Professora D: ele se movimenta muito... há uma necessidade d'ele ficar andando muito na sala de aula, há uma necessidade d'ele pegar às vezes a coisa de... de algum colega.

Professora C: momentos calmos, momentos que ele está assim excessivamente agitado, mas ele aprende

Nos recortes apresentados, atributos como “*muito agoniado*”, “*não gosta do toque*”, “*agressivo*”, “*grosseiro*”, “*se bate*”, “*faz muita zuada*”, “*chama muita atenção*” aparecem em oposição a “*mas ele é superinteligente*”, “*mas ele aprende*”. Demarca-se no uso da conjunção adversativa “*mas*” o contraste ou compensação existente entre atributos que descrevem seus alunos.

Acerca de sua comunicação, “*ele não fala, não fala bem*”. Em adição a isso, outras participantes apresentam “*não gosta que a gente pegue assim*”, “*não era de interagir muito com todos*”, “*não era de perguntar muito*”, “*há uma necessidade d'ele ficar andando muito*”. Tais

descrições de comportamentos e características dos alunos apontam para a leitura que as participantes fazem dessas manifestações.

Nota-se que há uma relativização presente em “às vezes”, que indica como foi manifesto na última fala apresentada no bloco anterior que há uma alternância entre “*momentos calmos, momentos que ele está assim excessivamente agitado*”.

Professora A: Ele tinha autismo leve. Então dependendo do autismo do aluno, ele... ele consegue desenvolver.

A presença do adjetivo “*leve*” para caracterizar o autismo que o aluno “*tinha*” se justifica quando, em seguida, a participante explica que “*dependendo do autismo do aluno*”, ele consegue desenvolver. Há, assim, uma noção de diferentes graus do autismo que se faz notar em relação direta com a possibilidade do aluno se “*desenvolver*”. Destaca-se que esses atributos e percepções constroem e são construídos na cena discursiva repercutindo no imaginário que os profissionais da educação têm sobre o autismo. A partir disso, que posturas são adotadas frente a alunos com esses atributos?

Professora B: ele não parava em sala de aula, ele se batia muito, fazia muita zuada, então, eu achava que não haveria necessidade d’eu trabalhar com ele porque eu não teria como. Pra mim, só a... ele estar em sala de aula já era assim uma socialização pra ele.

Professora D: Ele é um aluno que está na sala de aula como os outros alunos.

Dos trechos citados, nota-se uma tensão existente entre duas posturas tomadas a partir dos atributos dados aos alunos com TEA. Para uma das professoras, as características que descreve de seu aluno justificam que “*então [...] não haveria necessidade*” de “*trabalhar com ele porque não teria como*” e, em consequência disso, ele estar presente na sala de aula “*já era assim uma socialização*”. Assim, nota-se nesse trecho uma cisão entre o “*trabalhar com ele*” e a “*socialização*” em um momento no qual a professora apresentava dificuldades de incluí-lo. Partindo desse ponto, Lerner (1997, p. 69) discute que a “socialização das crianças até é mencionada na legislação, mas de maneira cindida da educação ‘propriamente dita’, restringindo o papel da escola à aquisição de conhecimentos”. Desse modo, o porquê da escola vai além da meta ideal de conhecimentos a serem aprendidos.

Em oposição à fala da participante B, outra professora aponta que seu aluno “*está na sala de aula como os outros alunos*”, ou seja, os atributos de seu aluno não são lidos por ela

enquanto impedimentos ao seu trabalho com esse aluno especificamente. Nota-se que o uso da palavra “*como*” nesse contexto expressa uma comparação do aluno com TEA e os “*outros*”.

Portanto, os atributos dados a esses alunos estão diretamente relacionados ao modo como cada professora atua frente à inclusão. Essa leitura que cada professora faz dos comportamentos de seus alunos em inclusão define se haverá um lugar para o aluno ser, de fato, incluído – ou não. Tais aspectos revelam definições de lugares e relacionam-se com a execução do ato inclusivo pois determinam se o aluno em inclusão, mesmo com suas especificidades, consegue aprender. Essa aposta de aprendizagem possível está diretamente relacionada aos atributos dados aos alunos que, por sua vez, estão conectados ao modo como cada professora se sente e reage ao receber um aluno com TEA.

5.2.2.2 Reações e sentimentos frente ao autista

O presente bloco reúne trechos das entrevistas onde as participantes referem reações e sentimentos associados à inclusão de alunos com TEA. Como mencionado anteriormente, a inclusão propõe a entrada do autista no campo social escolar tratando-se de uma tentativa de incluir aquele que possui dificuldades na relação com o outro. Como isso comparece nas falas das participantes e como isso as afeta?

Professora D: eu ficava assim temerosa do aluno ser agressivo para comigo e para com os colegas e eu não saber conter isso [...] um certo temor, um certo medo, uma certa insegurança, por... pela falta de... de... de não ter ainda essa experiência também pela questão de não ter o conhecimento em si né, e isso é o que mais me amedrontava.

Professora C: Não me senti bem porque como eu tô te dizendo, eu não tenho esse preparo pra trabalhar com eles, eu tinha que ter, essa habilidade, eu tinha que ter feito curso, eu tinha que ter feito treinamento. Eu tinha que ter esse preparo.

Nos trechos acima, nota-se de que modo o “*não ter conhecimento em si*” e não ter “*esse preparo pra trabalhar com eles*” incide sobre as professoras através do “*temor*”, “*medo*”, “*insegurança*”, do que “*amedrontava*” e do não sentir “*bem*”. Por um lado, esses aspectos ferem o ideal do que “*tinha que ter*” um professor, por outro convidam o professor para ir além de seus ideais de aluno. Para Lerner (1997, p. 69), essas reações se dão quando professores “*deparam-se com crianças que aprendem de uma maneira diferente daquela regida pela cartilha, crianças que não aprendem ou ainda crianças que não aprendem o que se habituou chamar de*

‘aprendizagem’”. Assim, as professoras são afetadas pela inclusão e, para além disso, convocam-se a enxergar em que ponto elas mesmas estão na inclusão de seus alunos.

Professora D: eu via a deficiência deles, mas eu via a minha... a minha deficiência, de não saber nada, né, eu me vi... [...] em casa eu já chorei, de verdade assim, tu... tu... chegar a me avaliar e ver “rapaz, hoje eu não consegui”, um dia desses eu cheguei assim... cheguei assim estressada porque eu não consegui fazer nada...

Professora A: Às vezes, eu acordo à noite, vou dormir, acordo assim do nada pensando no aluno como é que eu vou fazer, o que é que eu vou fazer... às vezes, eu tô dormindo, eu acordo e surge uma ideia... essas coisas assim da minha cabeça.

O trecho “*via a deficiência deles, mas eu via a minha*” mostra que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas, em especial dos alunos com TEA, coloca o “*não saber*” diante daquele que costuma saber para ensinar. As reações diante de comportamentos que não correspondem à cartilha do aluno ideal, como propôs Lerner (1997), geram implicações diversas que dão notícias da posição de cada docente frente a esse desafio. Por exemplo, um modo presente de lidar com o “*não saber*” o que fazer com o aluno pode se expressar através de um “*graças a deus, psicologicamente, eu conseguia trabalhar com aquilo, né, aquela zuada não me incomodava, eu trabalhava pra que aquela zuada não incomodasse nem a mim, nem os outros alunos*” (professora B). Outras professoras, por outro lado, podem chorar, se avaliar, sentir estresse, acordar à noite pensando no aluno. Revela-se desse modo um contraste existente no modo como essas educadoras são afetadas por essa tarefa e, portanto, para algumas as repercussões e implicações desse ato se dão mais intensamente.

Professora A: Então, no meu caso, pra eu ser uma professora feliz, realizada, eu tenho que ver a coisa acontecendo, eu tenho que ter resultados porque se eu não tiver resultados eu até atrapalha meu sono. [...] Então, quando eles estão sabendo, dominando as coisas. Poxa, eu fico felicíssima, muito feliz. E eles ficam também porque eles veem a minha felicidade, a minha alegria de vê-los e eles também felizes de estar aprendendo.

Professora D: eu gosto, eu gosto de trabalhar com as crianças e quando eu não consigo desenvolver aquilo que eu acho que eu posso desenvolver, isso... isso às vezes me angustia [...] E ele é carinhoso, também, ele.. ele abraça né, e... ele diz que ele me ama, mas nem todos os dias ele me ama, e eu gostaria que ele me amasse todos os dias.

Os pontos revelados nos trechos acima tocam o “*gosto de trabalhar*” e aquilo que “*angustia*”. Desse modo, não conseguir “*desenvolver*” o que se acha que pode – os ideais de

sua prática – causa angústia. Além disso, não ter resultados “*até atrapalha*” o sono. Para as professoras, ver que os alunos “*estão sabendo, dominando as coisas*” gera felicidade. Aparece atrelada à profissão, uma relação direta entre um desempenho aproximado de seu desempenho ideal como premissa de satisfação no trabalho. Assim, que os alunos aprendam, saibam e dominem o conteúdo surge como uma das demandas dessas professoras a seus alunos.

Contudo, para além disso, uma outra demanda também surge muito presente no discurso de uma das participantes, a de “*eu gostaria que ele me amasse todos os dias*”. Esses elementos lançam luz sobre o lugar desse trabalho na vida das entrevistadas e, de modo mais amplo, nas questões que permeiam a prática profissional de professores. Que o trabalho tem implicações em esferas que permeiam a subjetividade, Rates e Léda (2018), em estudo sobre prazer e sofrimento no trabalho de professores noutro contexto, argumentam que o “trabalho adquire sentido, redimensionando o dia a dia, permitindo autorrealização nas esferas simbólica, social e afetiva ao trabalhador” (RATES; LÉDA, 2018, p. 39). Para cada profissional, portanto, há pontos específicos na sua profissão que tomam essa função de realização pessoal. Por exemplo, o modo como avalia seu trabalho, a opinião de seus pares, os resultados esperados, as interações com seus alunos que são postos muitas vezes no campo ideal do que se espera. Contudo, esse pedido de que o trabalho, em alguma medida, permita realização pode estar posto de modos diferentes. Nos trechos anteriormente analisados, uma das participantes fala de “*feliz, realizada*” enquanto que outra põe isso nos termos de “*que ele me amasse*”.

A questão é que na inclusão de alunos com autismo, essa relação amorosa ou de realização a partir de uma reciprocidade do outro tão intensamente demandante pode não ser possível. Jean-Claude Maleval (2017), estudioso autor da obra *O autista e sua voz*, afirma “que um querer demasiadamente afirmado naquilo que lhes [aos autistas] diz respeito acentua o seu retraimento” (2017, p. 291). Os efeitos desse retraimento para um professor com uma demanda de amor mais explícita podem gerar sofrimento sempre que não se souber lidar com a impossibilidade de ser plenamente amado, em todas as suas expectativas pelo outro – seja ele autista ou não. Assim, ocasiona-se um efeito cíclico de mais retraimento do aluno e mais sofrimento da professora.

Professora C: Quando eu olhava ele, eu sentia uma... eu nem sei te dizer qual era o sentimento que eu sentia... mas assim um sentimento assim tão materno, tão afetivo, também às vezes tão dolorido de ver aquilo sem poder fazer nada.

Professora B: É diferente a forma como essas mães, tratam seus filhos, é um amor incondicional, que é s... vem de Deus. Porque tu olha assim

ela com aquela criança, toda deformada com tanta dificuldade, tanto problema, e ela com aquele amor tão grande, aí tu diz, será se eu conseguiria, será se eu conseguiria fazer isso, será? Eu mesmo, já me coloquei, e eu dizia, eu não conseguiria, eu não teria essa paciência. Eu não teria.

Professora C: Olha quando eu trabalhava no passado também eu me perguntava “meu deus, e se eu fosse a mãe de um, como que eu estaria vivendo, como que eu encarava essa, essa realidade dele agora?”

Outro aspecto interessante que compareceu durante as falas das entrevistas é que, em determinado momento, algumas das entrevistadas deslizam de seu lugar de professor um saber e imaginam “*se eu fosse a mãe de um, como que eu estaria vivendo?*” ou “*será que eu conseguiria*”. Há, portanto, na cena discursiva que compõe o trabalho institucional um momento em que, no campo imaginário, uma pergunta se passa que posiciona os alunos enquanto “*filhos*”. Isso revela que, em um âmbito subjetivo, os atributos dados a esses alunos retornam às professoras e dão sinais de como essa inclusão as afeta.

Denota-se, portanto, nesse aspecto uma tensão existente entre posturas de professoras frente a esses alunos que causam nelas um deslizamento imaginário do papel de professora para algo na dimensão materna, seja para se aproximar disso ou gerar afastamento. Isso porque algumas têm “*um sentimento assim tão materno, tão afetivo, também às vezes tão dolorido de ver aquilo sem poder fazer nada*” que passa a permear sua prática inclusiva e outras declaram “*eu não conseguiria, eu não teria essa paciência*” que essas mães demonstram ter.

Por hora, os pontos destacados até aqui denotam que há reações específicas frente a esses alunos que desafiam as professoras a abrirem mão de seus ideais – isso comparece por vezes na forma de queixas e atributos que descrevem seus sofrimentos diante deles. Desse modo, destaca-se que os atributos dados aos alunos e suas reações na inclusão tem um efeito retroativo que as afeta e que ecoa no ato inclusivo. Essas produções de significações de suas experiências têm um valor importante à medida que aparecem como possibilitadores, ou não, para a efetivação da inclusão. Além disso, esses elementos se entrelaçam criando uma cena discursiva – a própria instituição escolar aqui estudada – no qual esses alunos podem advir enquanto sujeitos na escola.

5.2.2.3 Inclusão e suposição de sujeito

Fundamentalmente, compreende-se que o desenvolvimento psíquico depende não somente dos aspectos neurológicos e biológicos, mas também de sua interação com aqueles que compõem seu meio social. Nesse sentido, o que aqui se diz enquanto suposição de sujeito

“caracteriza uma antecipação, realizada pela mãe ou cuidador, da presença de um sujeito psíquico no bebê, que ainda não se encontra, porém, realmente constituída” (JERUSALINSKY, 2009, p. 11). Desse modo, para além das relações familiares e maternas que compõem a suposição de sujeito, aqui esse termo faz referência ao modo como as professoras leem atributos e comportamentos de seus alunos. Nessas leituras, pode haver, ou não, a interpretação antecipatória de que eles estão se expressando de modos particulares, de que eles são capazes de aprender e produzir conhecimento na escola.

Partindo dessa compreensão, pode haver nas atribuições feitas pelas professoras aos alunos uma antecipação que cria espaços em que a aprendizagem e o desenvolvimento será possível, que tem relação com o desenvolvimento dos alunos em inclusão. Trata-se, assim, do aspecto de suposição de sujeito presente na constituição psíquica em desenvolvimento na infância. Conforme aponta Kupfer, “o sujeito em questão no estruturalismo é um sujeito-efeito. Efeito de que estrutura? Da estrutura da linguagem e do discurso” (2010, p. 268). Desse modo, é possível dizer que as estruturas instituídas na linguagem e no discurso definem lugares a partir dos quais essas crianças em inclusão poderão responder – ou não. Há de se fazer uma aposta nisso.

Os trechos a seguir demonstram momentos em que produções dos alunos foram tomadas como algo para além dos comportamentos às vezes descritos como “agressividade” e “zuada”, mas como representantes de um querer, uma vontade e algum desejo do aluno. Noutras palavras, os trechos descrevem momentos de suposição de sujeito na escola.

Professora A: Ele não quer e ela tava... ela insistiu pra ele fazer. É a questão do não, da frustração, ele não quer, então aí o que que ele faz... ele bate... uma defesa, né... pra mostrar pra ela... “não quero fazer, não insiste”

Há, nesse trecho, uma leitura da professora de que quando ele “bate”, ele mostra pra sua mãe um “não quero fazer, não insiste”. Em outras palavras, ela toma o comportamento que seu aluno apresenta ao bater em sua mãe na sala de aula enquanto algo que não se limita ao atributo “agressividade” mencionado por ela anteriormente. Ela vai além e supõe que o aluno está expressando algo de sua subjetividade em ato.

Professora C: “Oh oh” ele ficava assim e apalpava e batia o pé e a mão muito assim intensamente. Eu dizia “Já vou, meu amor. Você está me chamando. Eu já vou.” Então, eu entendi que... ele aquela era a maneira dele me chamar.

A participante entendeu que a emissão dos sons “oh oh”, o apalpar e bater os pés era “a maneira dele me chamar”. Ela toma tais comportamentos enquanto um chamado direcionado a ela e, assim, ela dá naquele momento algum sentido à ação de seu aluno. Acerca desse movimento, Lerner (1997, p. 70) argumenta que “devemos trabalhar, sempre, com a suposição de que a criança é um sujeito, para além de sua sujeição às incapacidades que lhe sejam previstas”. Desse modo, esse ato de supor que o aluno está chamando, está dizendo o que quer e o que não quer fazer tem importância porque marca que seus comportamentos têm sentido no convívio social escolar.

Professora D: Então ele se expressa muito através dos desenhos, assim ele diz muita coisa né. E aquilo... aquilo ao mesmo tempo me impressiona, me me... eu consigo ler ele, através às vezes do desenho, porque eu acho que há uma.. um conjunto de de... de emoções, de sentimentos, alguma coisa...

O trecho ilustra de que modo essa suposição de sujeito acontece entrelaçada às atividades propostas em sala de aula. Nota-se que as produções do aluno são tomadas por essa professora como possuidoras de sentido específico. Ela diz que ali, no desenho, há um texto no qual ela consegue “ler ele”, suas “emoções”, “sentimentos” e mais “alguma coisa”. Caso não haja essa suposição de que a “agressividade”, por exemplo, está gritando algo sobre o aluno, a criança pode ficar excluída dentro da sala de aula aprisionada pelo saber imaginário do professor a seu respeito – que toma seu dito apenas como “zuada” e incômodo. Embora seja algo importante para a inclusão, é algo que não foi identificado em todas as entrevistas, o que revela a existência de posturas diversas frente à inclusão no contexto municipal.

Esses aspectos estão na base daquilo que vai possibilitar uma inclusão que propõe a entrada do aluno no jogo de regras da convivência com os outros. São os elementos que comparecem ali na suposição de sujeito que impulsionam as professoras a caminharem e buscarem formas de incluir a partir daquilo que for vivenciado também em sala de aula. O trecho a seguir demonstra isso.

Professora A: Não porque ele é autista que ele não aprenda “isso aqui não pode, isso aqui pode”. Eles aprendem, eu acredito que aprendem, né. Então, faltou ela [a mãe] educar nesse sentido. Oh. Não bater, explicar porque que não deve bater pra ver se ele compreende, mas assim ela [a mãe] fazia era se proteger dele, tendeu, e ele batendo. [...] Com o tempo, a gente, todo mundo, quando ele começava a bater, a

turma todinha “Não, G., não pode bater”, aí ele parava. Então, com o tempo a gente, toda vez que ele ficava agressivo, a turma toda em coro, né.

A premissa desse trecho ilustra a relação entre o que ocorre em sala de aula e em casa com o aluno, além do fato de que a professora acredita que os autistas têm capacidade para aprenderem o que “*não pode*” e o que “*pode*”. Desse modo, a partir das observações feitas pelas professoras em sala de aula, elas mesmas identificam que aspectos podem ser desenvolvidos como nesse caso foram algumas regras em sala de aula. Inclusive, a partir disso, a professora propõe uma intervenção na qual inclui a turma toda na emissão do “*Não, G., não pode bater*”, que tem um efeito nele de que, em sala de aula, ele não bata mais na mãe. Isso é inclusão e só ocorreu por conta dessa professora ter agido a partir de uma suposição de sujeito.

Os elementos analisados neste bloco demonstram a importância de supor que faz sentido o aluno estar em inclusão – de que ele aprende, de que os colegas aprendem a conviver, de que a professora pode fazer alguma coisa diante desse aluno. Esses aspectos estão diretamente relacionados com os atributos dados aos alunos, às reações diante da experiência de incluí-los e, portanto, ligam-se de modo mais amplo à significação dada por essas professoras ao movimento de inclusão em si.

5.2.2.4 Postura frente à inclusão

Este tópico apresenta trechos que denotam que postura as participantes adotam frente à proposta de inclusão, o que revela a percepção que elas possuem acerca de como a inclusão se deu no início e como vem sendo implementada hoje.

Professora A: E com o passar dos anos, a gente tem mesmo que atender essa clientela aí eu fui me adaptando, me acostumando com...

Professora D: eles viriam, eles não poderiam ser... excluídos, eu tinha que incluir...

Professora B: Foi horrível no começo. Que a adaptação... Ninguém sabia como trabalhar.

É possível notar que “*com o passar dos anos*”, a implementação das políticas de inclusão passou a vigorar nas escolas, o que revela um processo ao qual as professoras foram se “*adaptando*”. O uso do verbo ter em “*tem mesmo que atender*” e “*tinha que incluir*” denota, nesse contexto, a tomada da inclusão enquanto um imperativo pois os alunos com necessidades educacionais específicas “*viriam*” e “*não poderiam ser... excluídos*”. Esses elementos estão presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica instituídas

pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), que em seu artigo 2º aponta que os “sistemas de ensino **devem** matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, grifo nosso). Esse processo de responsabilização das escolas pela organização do atendimento a esses alunos surge, na fala das entrevistadas, enquanto uma “*adaptação*” que foi “*horrrível no começo*” porque ninguém “*sabia como trabalhar*”.

Acerca desse processo que envolve as escolas na busca por condições necessárias à educação de qualidade, Tafuri (2015, p. 391) argumenta que “a grande maioria das escolas ainda demonstra despreparo para acolher a criança especial, em especial as autistas, por falta de qualificação e de recursos psicopedagógicos especializados”. Tais elementos foram notados na fala das participantes e demonstram que há escolas que já instituíram elementos mais formais para a inclusão e outras que ainda estão no processo mais inicial no que diz respeito à estruturação de recursos psicopedagógicos e à qualificação do corpo docente. Contudo, seriam esses os únicos elementos que importam no ato inclusivo?

A SEMED apresenta, em seu Documento orientador dos serviços e programas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de São Luís/MA, que “as legislações, por si só, não podem transformar a realidade, mas no entendimento que as mesmas constituem elementos essenciais para a garantia de uma educação de qualidade para todos” (SEMED, 2018, p. 21). Que outros elementos poderiam estar presentes na inclusão para além do imperativo da legislação e dos recursos pedagógicos?

As professoras que participaram deste trabalho dão notícias desse para além do imperativo quando comentam que:

Professora A: Eu não vou dizer que é fácil hoje, mas está mais confortável porque a gente já se investiu da responsabilidade de incluir esses alunos.

Professora B: de que foi tipo uma descoberta pra mim né, eu não sabia trabalhar com esse povo. E... ele aprende sim, eles aprendem sim porque a própria convivência deles com os outros aluno já colabora muito... para o desenvolvimento dele, tanto que foi necessária essa, criar essa inclusão na rede e toda rede educacional. [...] Porque como eu não tinha experiência eu ficava... eu achava que eles iriam ficar ali e tipo que só lá, mas só que não [...] o que eu aprendi com S. foi muito melhor é... foi muito melhor que um curso teórico.

A premissa dos trechos acima diz respeito ao efeito que a experiência da inclusão teve nas professoras que se expressa em “o que aprendi com o S. foi muito melhor [...] que um curso

teórico” e “*está mais confortável porque a gente já se investiu da responsabilidade de incluir*”. Esses elementos aparecem para exemplificar a postura das professoras da rede municipal frente à inclusão e que há uma “*descoberta*” a partir da experiência de incluir um aluno com especificidades nas relações com o outro e o aprendizado. Depreende-se que o “*como eu não tinha experiência [...] achava que eles iriam ficar ali e tipo que só*” revela um estado anterior à descoberta de que “*eles aprendem sim*” e que nela se justifica a necessidade de “*criar essa inclusão*”. É importante destacar que para além da inclusão enquanto imperativo legal, que “propõe-se, inicialmente, como parte de um movimento maior, denominado inclusão social” (AGUIAR, 2016, p. 12), algo se dá a partir da postura que as professoras têm diante da proposta de incluir.

A partícula “*se*”, no contexto anteriormente apresentado, funciona enquanto pronome reflexivo e expressa que o sujeito da oração aplica a ação sobre si mesmo. Desse modo, há um investimento em incluir que surge da própria professora que inclui, o que indica o quanto o ato inclusivo depende de elementos subjetivos dos agentes dessa inclusão. Algo, nesse sentido, se dá quando há um “*a gente já se investiu*”, ou seja, quando o educador descobre que precisa se incluir na inclusão de seu aluno – é nesse momento que algo vira.

Assim, até para que o suporte tão buscado funcione, é necessário que o professor saia dos ideais de aluno e ensino lançando-se ao desconhecido que o aguarda a cada nova inclusão. Isso se põe, sobretudo, na inclusão de alunos com TEA que apresentam modos de lidar com a realidade muito diferentes de um para outro. A inclusão de alunos com autismo convida a sociedade a rever seus modelos e padrões ampliando as discussões para além daquilo que já se sabe. De certo modo, na inclusão desses alunos especificamente, para além de se preparar, deve-se parar e observar o que se põe diante da inclusão. A partir disso, na experiência mesma, construir um modo de incluir a cada vez esse aluno que chega. Nessa direção, o conteúdo e as metodologias parecem que surgem depois que algo se deu numa outra dimensão – a do afeto. O trecho a seguir sugerem isso.

Professora C: a gente tem que ter muita habilida... não é nem habilidade, a-ma-bi-li-da-de. É, tolerância, carinho, paciência, é isso.

Para além da habilidade de ensinar um conteúdo curricular, há algo que se dá anterior a isso, “*a-ma-bi-li-da-de*”, “*tolerância, carinho, paciência*”. Esses elementos indicam uma disposição para incluir um aluno mesmo com suas limitações, as limitações dos professores, da própria escola e do sistema em si. Representa que, no projeto de inclusão ocorrido desde as conferências mundiais na década de 1990, há uma direção de acolher as pessoas com

deficiências na sociedade em si e não excluí-las para espaços destinados somente a elas. Essa fala também convida a compreender que a escola vai além da função de ensinar e preservar a manutenção de um saber social acerca do que é toda a história e experiência humana na Terra. Pois ela também possibilita aprendizados e saberes que se constituem na relação com o outro e repercutem na vida de professores e alunos para além dos conteúdos, conceitos e saberes específicos de cada área do conhecimento. Nessa direção caminha o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI que diz que “a educação é, também, uma experiência social, mediante a qual a criança descobre-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire as bases do conhecimento e do *savoir-faire*” (UNESCO, 2010, p. 15, grifo do autor). Noutras palavras, a base curricular é importante, mas que estar em relação com o outro propicia descobrimento de si e do funcionamento da sociedade. Nisso, nas atitudes inclusivas e no ato de verdadeiramente incluir há os maiores ganhos aos alunos, aos professores e à sociedade.

Professora C: Mas esse eu não consegui chegar porque ele não enxerga, não fala. Eu não pude fazer nada.

Professora B: agora como é que eu vou incluir sem ter um... um... apoio, um suporte.

Esse último bloco contém trechos nos quais algo se põe no sentido daquilo que impossibilita a inclusão de “*chegar*”, ao que aparece associado às limitações do aluno e à ausência de “*apoio, um suporte*”. Nota-se que, apesar da “*a-ma-bi-li-da-de*” citada pela participante, ela afirma que “*não pude fazer nada*” e indica que do que lhe compete à inclusão e ao ensino, ela não conseguiu fazer algo. O “*nada*” que cita encaminha-se para o que Lerner considera onde “é como se os professores não pudessem reconhecer sua identidade profissional na tarefa que lhe impõe o trabalho com crianças portadoras de distúrbios globais do desenvolvimento” (LERNER, 1997, p. 69) e indica que mais uma vez “a criança ocupa o lugar da falência do ideal” (ibid., p. 69).

O último aspecto abordado entra na questão de um apoio e suporte que dê espaços para a elaboração daquilo que é vivenciado na inclusão. Segundo a fala das participantes, “*incluir sem ter*” esse apoio e suporte se torna algo que pode gerar sofrimento e ter implicações para a subjetividade delas. Denota-se, portanto, que há diferentes posturas frente à inclusão que dependem de como as professoras significam e atribuem sentido às suas experiências. Nessa direção, nota-se a importância da experiência de inclusão e a presença de uma rede de suporte

aos profissionais da educação para efetivar as políticas inclusivas de fato. Mais acerca disso será discutido no tópico a seguir.

5.2.2.5 Suporte, sistema e limitações

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, fica determinado que “os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 2008). Desse modo, a legislação dá uma garantia, mas na prática como isso se configura nas cenas discursivas das participantes? O presente bloco aponta para questões que se relacionam à necessidade de suporte, bem como alguns caminhos já encontrados ou outros sugeridos por elas nas entrevistas.

Professora A: Quando eu preciso que eu digo... “Meu deus, o que é que eu vou fazer agora que isso aqui não tá dando pra eu atender, por exemplo, o L.” Aí, eu vou lá, “R. [profissional da sala de recurso multifuncional], me diz aí como que eu vou trabalhar com o L. agora? O que é que tu sugere?” [...] Pelo menos aqui nessa escola, existe equipe. Ninguém tá só, sempre tem um... a gente tá precisando de alguma coisa, o outro ajuda porque é importante.

Professora D: às vezes, a gente se frustra porque, às vezes, algumas coisas são limitadas, você não consegue... alavancar nem levantar porque há essas limitações dentro da própria escola, né. [...] não culpo só o... o sistema em si, não culpo só a direção da escola, não culpo a SEMED, mas eu tô me avaliando pessoalmente também [...] Mas é a questão do suporte que não, que não se tem e da preparação que a escola em si não, não me deu.

Nos trechos supracitados, são revelados dois cenários heterogêneos que compõem a cena da inclusão no município de São Luís - MA. No primeiro deles, a professora refere a existência de um sistema de suporte presente dentro da própria escola, onde quando se “*tá precisando de alguma coisa, o outro ajuda porque é importante*”. Relata também que se reporta à profissional da sala de recurso multifuncional enquanto alguém com quem busca ajuda. No segundo cenário, a professora dá indícios de sentir-se sem suporte e preparação por parte da escola, mas também por parte do sistema, da direção da escola e por parte da SEMED. Noutros trechos refere-se a uma colega de profissão com quem compartilha suas dúvidas acerca de como proceder com o aluno e cita a mãe de um aluno que lhe disponibilizou informações importantes acerca das especificidades do aluno e do TEA.

Tais relatos permitem um vislumbre da cena discursiva mais ampla da inclusão no município, onde os órgãos competentes seguem “conquistando espaços, desde 1993, no sentido de proporcionar um atendimento de qualidade que responda às demandas educacionais dos referidos estudantes” (SEMED, p.11). Contudo, o mesmo sistema que apresenta conquistas, possui também dificuldades que foram expressadas na forma de falta apoio.

Professora D: E isso parece assim que simplesmente é... é ma... é... jogou lá, colocou lá, matriculou lá, entendeu? São... são números e os alunos, eles não são números, né... são vidas. [...] Só que aí eu queria que tivesse alguém do meu lado assim, alguém assim talvez mais experiente [...] alguém que chegasse “não, eu também não sei mas eu tô bem aqui pra mim... pra mim te ajudar”, entendeu?

Depreende-se as impressões que chegam à participante do modo como a inclusão vem ocorrendo no município, ela refere a sequência “jogou”, “colocou” e “matriculou” revelando uma relação presente entre essas formas de executar a inclusão. Tais elementos relacionam-se, no discurso apresentando, com a ausência de uma rede de suporte que tenha sido identificada na sua experiência. Prossegue citando a tensão existente entre uma percepção dos alunos enquanto “números”, pelo aspecto das metas governamentais de inclusão e matrículas, e “vidas”, que necessita para além do simples fato de matricular. Revela-se, assim, alguma insatisfação com o modo como as políticas de inclusão vem sendo desenvolvidas em seu caso.

O que se sobressai também nos trechos citados caracteriza a necessidade de um suporte que apresente dois atributos essenciais: “alguém do meu lado” e “talvez mais experiente”. Ao citar a necessidade de alguém que esteja ao lado, comunica uma solidão presente em sua tarefa de incluir, um certo desamparo no tratar com esse aluno que poderia ser mais suportável se houvesse alguém que dissesse “tô bem aqui [...] pra [...] te ajudar”. Outro elemento que comparece até com um “talvez” é o fato de que esse suporte funcionasse também para que experiências fossem compartilhadas – daquilo que deu certo ou não. Esses atributos caracterizam, na fala das participantes, um caminho à inclusão, um modelo de suporte que “talvez” não chegue com a resposta pronta e didática, mas que se proponha a um estar ao lado na construção de um saber prático sobre como incluir no caso a caso.

Esse último ponto acerca do sistema de suporte retorna e enlaça os blocos anteriores porque o ato inclusivo imprime desafios a todos os envolvidos. No contexto dos professores, esse parece ser o único caminho de efetivar a inclusão e levar em consideração suas percepções e produções diante disso. Noutras palavras, destaca-se o processo em vez do procedimento.

Pois, os processos de construção de caminhos de inclusão dos alunos com TEA definem o cerne da educação inclusiva nesse contexto por serem sempre no um a um, no caso a caso, a cada vez.

Partindo dessas considerações, ressalta-se o trabalho de Bastos e Kupfer (2010, p. 118) que propôs a investigação dos efeitos de um grupo realizado mensalmente com professores que atuam na inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, especialmente crianças autistas e psicóticas. Segundo elas um dos objetivos desse trabalho é de auxiliar esses profissionais de modo que “possam se apropriar de outras posições discursivas (não focalizando as aprendizagens apenas sob o crivo da eficiência e rendimento) e possam desdobrar suas queixas produzindo novas significações a partir desses questionamentos” (BASTOS; KUPFER, 2010, p. 118-119). Essas produções de novas significações a partir de suas queixas têm um valor importante para a efetivação da inclusão pois essa intervenção em grupo não visa a criação de respostas fechadas e definitivas sobre procedimentos e condutas na tarefa educativa. Mais do que isso, “os professores se veem desafiados a criar seu próprio fazer educativo pautado na singularidade de seu aluno e não negando a sua condição de sujeito” (Ibid., 2010, p. 124).

6 INCLUSÕES E CONCLUSÕES

O que se revelou até aqui configura a cena discursiva que, tomando por base os referenciais metodológicos estudados, constitui na concretude do que se repete nas relações a própria instituição municipal de ensino. Isso se deu a partir de um corte discursivo tomado das falas de professoras da sala regular do ensino fundamental I sobre suas experiências de incluir alunos com TEA.

O estudo atingiu seus objetivos ao ter identificado onde e como é feita a inclusão de alunos com TEA, investigado como os professores vivenciam e significam a inclusão de alunos com TEA e ter discutido a percepção das participantes acerca da educação inclusiva. Desse modo, foi possível conhecer a cena discursiva de professores que trabalham com a inclusão de alunos com TEA na rede pública no ensino fundamental I em São Luís – MA.

Os pontos elucidados a partir das entrevistas demonstram que o número de alunos com TEA tem aumentado a cada ano, algo que comparece no discurso das professoras entrevistadas e da representante da SEMED. Diante dessa realidade, nota-se que constitui uma das tensões presentes na cena institucional a postura frente a inclusão que para algumas professoras se dá enquanto um imperativo legal e, para outras, algo pelo qual já se investiu dessa responsabilidade.

Um dos dilemas notados nesse sentido se encontra na impossibilidade de se preparar completamente para a inclusão de alunos com TEA através de um método específico e definitivo porque cada aluno a ser incluído demanda que seja visto em sua especificidade. Esse quesito se relaciona com a postura de cada professor de saída de um ideal construído nos anos de sua formação daquilo que seria o aluno ideal, o método ideal e a meta de aprendizado ideal, enfim uma queda dos ideais e confronto com a realidade que insiste em não se conformar às demandas de que os alunos aprendam, de que todos aprendam.

Essa relação cortada com os ideais e confronto com o inesperado, o estranho e desafiador causa sentimentos e reações diversas dependendo principalmente da posição que esse professor assume frente a isso. Além desse aspecto pessoal, nota-se a importância da existência de um sistema de suporte nos quesitos educacionais, experiências pedagógicas e acolhimento desses profissionais. Acerca desse último ponto, o presente trabalho demonstrou a importância da escuta que se deu em sua proposta metodológica de que, havendo um roteiro de entrevista semiestruturada, as participantes falassem o mais livremente possível sobre suas experiências de inclusão. Por esse motivo, algumas das entrevistas duraram mais de uma hora

adquirindo um efeito para além da mera aquisição de material para análise dos resultados. A própria entrevista obteve efeitos que foram nomeados por uma das participantes que disse:

É complicado, né, mas eu... a gente ainda... assim o fato de eu tá conversando com você isso aí... eu tô gostando muito porque, de qualquer forma, a gente se expressa e... e... e talvez a gente... o fato de eu falar e colocar isso pra fora não fica tão... tão aqui dentro, né, eu mesmo me escuto. E o fato de eu... de eu mesmo me escutar vai me fazer tá... melhorar muitas coisas. [...] E esse momento serviu até pra um desabafo no sentido assim de que... a... ninguém ainda parou pra me ouvir.

Ou seja, o próprio instrumento de construção de um saber científico na produção deste trabalho deu sinais de que a escuta proporciona um efeito de expressão, desabafo, escutar a si mesmo. Isso tem um efeito em lidar com a inclusão e que pode repercutir enquanto uma melhora na prática profissional. Assim, ao que tudo neste trabalho indica, o sistema de suporte dos profissionais da educação que estão praticando inclusão poderia se beneficiar muito de grupos de interlocução com outros professores nos quais cada um falasse de suas experiências, sentimentos, dificuldades e angústias diante da inclusão. Para além de alguém que dê uma resposta definitiva – como se isso existisse – é necessário alguém que escute e retorne isso aos agentes da inclusão. Esse efeito de sentir-se escutado retorna a autoria do discurso de cada professor às suas mãos sem que sintam-se desamparados.

Um caminho nessa direção é apresentado por Bastos e Kupfer (2010) ao citarem o trabalho com o Grupo de Palavra Ponte, no Lugar de Vida, na Universidade de São Paulo. Nessa proposta de trabalho, uma vez por mês é realizada uma reunião aberta aos educadores interessados em discutir questões da inclusão escolar e funciona como um espaço de interlocução entre pares que falam, se escutam e reposicionam-se frente aos desafios da inclusão. Esse parece um caminho interessante e possível na construção de uma inclusão mais efetiva e que considera os professores nisso – com suas palavras, sentimentos, reações e o que mais quiserem falar sobre como o tema da inclusão os afeta.

Desse modo, espera-se ter contribuído para a compreensão de que a inclusão deve ir além dos métodos específicos e definitivos, deve ir além da monofonia de uma voz que impera na lei, deve ir além dos ideais que cada um constrói ao longo da vida. Depreende-se deste trabalho que o processo de inclusão depende de como o professor se implica no ato inclusivo – que depende de uma implicação subjetiva. O trabalho da inclusão exige que cada um se inclua no processo, reveja suas posturas, esteja disposto a se dirigir a alguém e solicitar ajuda.

Parece haver na fala das participantes demandas também ao poder público. Diante das quais, é necessário que a Secretaria intensifique sua presença e fortaleça sua acessibilidade aos professores. Atualmente, há iniciativas proporcionadas pela SEMED, mas é preciso fortalecer a participação dos professores através de uma abertura maior que considere o que eles têm a dizer e o que pensam sobre a realidade da inclusão hoje. Que para além do ter que incluir, as professoras e professores tenham acesso garantido aos meios necessários para a educação inclusiva de qualidade.

A inclusão impõe uma queda dos ideais para que algum trabalho seja possível. Trata-se de defrontar-se com os limites impostos pela realidade que corta cada um. Assim, no escopo deste trabalho, algumas limitações também se impuseram ao autor. Uma delas refere-se ao fato de que os relatos foram tão ricos que poderiam ser ainda discutidos de modo mais aprofundado enriquecendo a compreensão de como está o professor no estado atual da inclusão. Em segundo lugar, a realidade da inclusão se estende por toda uma tessitura social que vai além das professoras que cederam as entrevistas: diretores, coordenadores, familiares e profissionais cuidadores. Há, portanto, uma demanda de escutar e compreender as realidades desses agentes frente à inclusão, seus lugares no discurso escolar, como cada um está na inclusão e o que pode ser feito com isso.

Desse modo, esta pesquisa abre caminhos que representam mais perguntas. Se aqui considerou-se o educador dos anos iniciais do ensino fundamental, como está o professor diante da inclusão dos anos seguintes? Haveria diferenças para eles visto que depois do quinto ano são vários os professores que passam diariamente por uma mesma classe? Mais além, como se daria isso no ensino médio? Outrossim, há diferenças entre a rede pública e a rede privada de ensino quanto à inclusão? Considerando essas questões, uma outra pergunta importante seria acerca de como se dá a atuação do profissional de psicologia que atua no contexto da inclusão diante da interface aluno-escola-família. Enfim, é possível incluir várias questões que vertem do tema estudado nesta pesquisa.

Este trabalho tocou naquilo que para alguns soa como um “*apontador*” porque marca em que pontos a inclusão tem causado alguma dor. A inclusão, contudo, convida a escrever novos caminhos na escola e na sociedade. Então, que cada apontador seja usado para deixar os lápis da educação bem afiados para compor novas histórias, novas propostas de suporte, novas perspectivas do que são as leis ligadas à inclusão. Que onde se aponta dor, haja um lápis que escreva com tornos novos que apontem para algo além, para a inclusão enquanto um ato ético e político na construção de uma sociedade mais disposta a lidar com a alteridade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, S. G. **O aluno “em inclusão” no discurso docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30112016-152543/pt-br.php>. Acesso em: 21 fev. 2019

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992 p.

BASTOS, M. B.; KUPFER, M. C. M. **A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas**. Estilos da Clínica: São Paulo, vol. 15, nº 01, p. 116-125, jan/abr 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo no 186, de 09 de julho de 2008: decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012. 100p.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. (Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial). Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192. Acesso em: 23 out. 2018.

CANEDA, C. R. G.; CHAVES, T. M. L. A percepção do professor e do tutor frente à inclusão da criança com autismo no ensino regular. **Aletheia**, Canoas, v. 46, p.142-158, jan./abr. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-03942015000100012&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 11 mar. 2019.

CARAMICOLI, L. G. **Autismo: uma análise institucional do discurso dos tratamentos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-30072013-093834/pt-br.php>. Acesso em: 20 jan. 2019.

GALVÃO, L. F.; SERRANO, C. E. G. Análise de discurso, leitura institucional: um método. *In: GUIRADO, M. (Org.); LERNER, R. (Org.). **Psicologia, pesquisa e clínica: por uma análise institucional do discurso***. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2007. p. 21-35.

GUIRADO, Marlene. **Psicologia institucional**. São Paulo: EPU, 1987.

JERUSALINSKY, A. et al. **Valor preditivo de indicadores clínicos de risco psíquico para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica**. 2009. Disponível em: https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/bibliografia/valor_preditivo_de_indicador_2009_inedito.pdf. Acesso em: 14 fev. 2019.

JERUSALINSKY, Julieta (Org.). **Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico**. 1ª ed. Salvador: Algama, 2016. 296p.

KUPFER, M. Cristina. **Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação**. *Estilos da clínica*: São Paulo, v. 2, n. 2, p. 53-61, 1997. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 14 nov. 2018.

KUPFER, M. Cristina. **O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica**. *Educação e Realidade*. Porto Alegre – RS, v. 35, n. 1, p. 265-282, jan/abr, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/9371/5412>. Acesso em: 24 set. 2018.

LACAN, J. **O Estádio do espelho como formador da função do eu**. *In: J. LACAN. Escritos (1949)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LERNER, Rogério. Escolarização de crianças portadoras de distúrbios globais do desenvolvimento: dados e reflexões a respeito dos aspectos envolvidos. **Estilos da Clínica**, São Paulo, ano II, nº 2. p. 62-71. 1997.

LERNER, Rogério. **Estudo institucional do atendimento de uma criança diagnosticada como autista**. Orientador: Marlene Guirado. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LERNER, Rogério. Insuficiências da Psicanálise no Discurso de Agente de Saúde Mental. *In: GUIRADO, M.; LERNER, R. (Org.). **Psicologia, pesquisa e clínica: por uma análise institucional do discurso***. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2007, p. 37 – 56.

LUCE, Catherine. O professor do fim do ensino fundamental I perante alunos com dificuldades de aprendizagem: questões psíquicas e mecanismos de defesa. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 21, n. 3, set./dez. 2016, 671-690. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v21n3/a07v21n3.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

MALEVAL, Jean-Claude. **O autista e sua voz**. Tradução: Paulo Sérgio de Souza Jr. São Paulo: Blucher, 2017. 400 p.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10a rev. v. 1. 2008.

SEMED. **Documento orientador dos serviços e programas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de São Luís/MA**. Secretaria Adjunta de Educação Especial de São Luís/MA. 2018. (No prelo).

RATES, A. C. F.; LEDA, D. B. “Pau pra toda obra”: as vivências de prazer e sofrimento no trabalho de professores substitutos de uma universidade. **Trabalho (En)Cena**, 2018, 3(3), pp. 34-57. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/4918/14481>. Acesso em: 03 mai. 2019.

RODRIGUES, I. B.; MOREIRA, L. E. V.; LERNER, R. Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 70-83, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v14n1/v14n1a06.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

TAFURI, M. I. O processo da inclusão escolar de crianças autistas. *In*: PROLEJACK, L. et al. **Psicologia e políticas públicas na saúde**. 1ª ed. Rede Unida: Porto Alegre, 2015, cap. 21, p. 391-401.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem - Jomtien, 1990**. *In*: Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien – Tailândia. 1990.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa, 2001, 70p.

UNESCO (org.). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, 2010. 46p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 21 mai. 2019.

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista com secretaria adjunta de educação especial do município de São Luís/MA

1. Quantas escolas municipais existem hoje na rede de ensino fundamental 1?
2. Quantas escolas fazem inclusão de alunos com TEA hoje no município?
3. Quantos alunos com TEA estão matriculados no ensino regular?
4. Como é feita a inclusão de alunos com TEA em classes de ensino regular?
5. Há algum protocolo ou projeto que trate da inclusão de alunos com autismo? Se sim, qual? Como funciona?
6. Há uma equipe responsável pela inclusão de alunos com TEA no município? Se sim, quais são os profissionais? O que fazem?
7. Há alguma atividade que foque na formação dos professores que receberão os alunos com TEA em sala regular? Como funciona?

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista com professores da rede pública de ensino fundamental I sobre a inclusão de alunos com TEA em classes regulares

1. Fale sobre sua formação.
2. Você está dando aula para um aluno com autismo? Há quanto tempo? É a primeira experiência?
3. Como se sentiu ao saber que educaria uma criança autista? Como foi/está sendo para você dar aulas para um aluno com autismo? Como você se sente?
4. Poderia contar alguma experiência relacionada à inclusão de crianças com TEA?
5. Quais as particularidades do trabalho de incluir um aluno com TEA?
6. Para você, foi possível notar mudanças no(s) aluno(s) incluído? Se sim, quais?
7. Há outros professores e/ou profissionais que trabalham com a inclusão na sua escola? Como vocês trabalham?

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre as **IMPLICAÇÕES SUBJETIVAS DO PROFESSOR NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO**. A mesma está sendo desenvolvida por MARCOS ABRAÃO BORGES SANTOS, discente do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da Profª Drª. Julia Maciel Soares-Vasques, como parte de Trabalho de Conclusão de Curso.

Os **objetivos** do estudo são conhecer como vem ocorrendo a inclusão de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em classes regulares do ensino fundamental I e escutar os professores diante da inclusão escolar. A finalidade deste trabalho é contribuir para a compreensão do estado atual da efetivação das políticas públicas de inclusão escolar e gerar reflexões para a melhoria dos processos inclusivos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista.

Solicitamos a sua colaboração para **participar de uma entrevista com duração livre, gravada em áudio**, como também **sua autorização** para apresentar os resultados deste estudo em trabalho de conclusão de curso, divulgação em eventos acadêmicos e publicações científicas.

Por ocasião da publicação dos resultados, **seu nome será mantido em sigilo absoluto**. Esclarecemos que sua participação no estudo é **voluntária** e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador.

Por se tratar de uma entrevista que questiona sobre suas experiências e percepções em torno da inclusão de alunos com TEA, a pesquisa pode gerar os seguintes **riscos**: constrangimento, sentimentos desagradáveis relacionados à percepção de si, suas experiências, valoração em relação ao outro, dificuldades e desafios. Por isso, considere que caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Ao participar, você **contribuirá** para a compreensão dos processos de inclusão de alunos com TEA na rede pública municipal de ensino e para que se identifique as particularidades do trabalho do professor nesse contexto. Além disso, as entrevistas

possibilitam um espaço de fala e escuta, onde é possível que você reflita sobre si, suas posturas e perspectivas.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (trabalho de conclusão de curso, divulgação em eventos e publicações científicas). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

São Luís, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato:

Marcos Abraão Borges Santos (mabs.marcos@gmail.com, 98 988679588)

Julia Maciel Soares-Vasques (julia.soares@ufma.br)

Universidade Federal do Maranhão,

Centro de Estudos Básicos, Departamento de Psicologia,

Avenida dos Portugueses, Bacanga, 65080805 - São Luís, MA – Brasil,

Fone: (98) 32728335.