UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SÂMARA GURGEL AGUIAR

O aluno “em inclusão” no discurso docente

São Paulo
2016

SÂMARA GURGEL AGUIAR

O aluno “em inclusão” no discurso docente

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de mestre em
Educação.

Área de concentração: Psicologia e
Educação

Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

São Paulo
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.9	Aguiar, Sâmara Gurgel
A282a	O aluno “em inclusão” no discurso docente / Sâmara Gurgel Aguiar; orientação Rinaldo Voltolini. São Paulo: s. n., 2016. 208 p.; apêndices
	Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação 2. Inclusão escolar 3. Psicanálise 4. Docência 5. Discurso
6. Relação professor-aluno I. Voltolini, Rinaldo, orient.

Nome: AGUIAR, Sâmara Gurgel
Título: O aluno “em inclusão” no discurso docente

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em: __/__/__

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

À Luana (*in memoriam*), minha irmã, com
quem tanto aprendi sobre a diferença.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor-orientador Dr. Rinaldo Voltolini, pela delicadeza com que acompanhou o meu percurso e pelas valiosas interlocuções;

À Marise Bastos, pelo encorajamento e inspiração que alavancaram a caminhada e pelas fundamentais contribuições;

À Profa. Dra. Leda Bernardino, pelas observações sensíveis, cruciais numa tomada de direção;

À Profa. Octávia Martin, que durante a graduação apontou o início da trilha que me trouxe até aqui;

Às escolas participantes e, especialmente, às professoras que cederam suas palavras à construção desta vereda;

Às amigas de mestrado Aline, Daniela, Elaine, Samanta e Vanessa, pelo apreço com que me acolheram, tornando a jornada menos solitária;

À Amábile, pelas múltiplas parcerias: o paciente auxílio na leitura da língua francesa, a mediação que possibilitou o estudo de campo e, claro, a amizade na qual desembocaram esses encontros;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida;

Às queridas companheiras de morada, Pam e Mary, que me proporcionaram, em São Paulo, muito mais que um abrigo à beira do caminho: um lar;

Aos meus pais, por respeitarem, apoiarem e tornarem possível trilhar minhas escolhas, ainda que tão distintas das suas;

Ao Moura, que com afeto e compreensão me ajudou a sustentar o passo;

Às amigas e aos amigos que compreenderam minhas ausências.

[...] Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito
Porque gostava de carregar água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que
carregar água na peneira.
No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge
ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!

Manoel de Barros

RESUMO

AGUIAR, S.G. **O aluno “em inclusão” no discurso docente.** 2016. 208 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Este trabalho tem como proposta pensar os impactos da relação professor-aluno na inclusão escolar infantil. Com esse intuito, situamos esse encontro na dinâmica, cunhada pela psicanálise, quanto ao contato com a diferença. Considerando que algo desse funcionamento se expressa na linguagem, indagamo-nos: como o educador formula discursivamente sua interlocução com o educando? Qual lugar endereça à criança nesse discurso? Tomando essas perguntas como baliza, lançamos mão da realização de rodas de conversa em seis escolas, sendo uma privada e cinco públicas. Desses encontros participaram vinte educadoras: dezenove professoras e uma coordenadora, todas da Educação Infantil. Essa escuta nos permitiu, em primeiro lugar, atentar para um efeito de estranhamento causado pela criança inadaptada ao modelo escolar. Ademais, possibilitou percebermos haver, quanto a esse impacto, predominância de discursos delineados de modos a destinar o aluno ao lugar de objeto. Há, nesse sentido, resistência à inscrição da diferença na trama de registros que compõe o campo escolar, em função da manutenção de seu caráter ideal. Como consequência disso, encontramos que o sujeito é mantido à margem das significações escolares, ficando sua inclusão e, portanto, sua educação, comprometida. Por outro lado, deparamo-nos com dizeres que sinalizam dúvidas quanto ao modelo de ensino regular, que vislumbramos como brechas para sua revisão e consequente ressignificação.

Palavras-chave: Educação, Inclusão escolar, Psicanálise, Docência, Discurso, Relação professor-aluno.

ABSTRACT

AGUIAR, S.G. **The student “in inclusion” on the teacher’s discourse.** 2016. 208 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

This work has the purpose of thinking about the impacts of the teacher-student relationship in the infantile school inclusion. With that intent, we situate this meeting in the dynamics, created by psychoanalysis, as for the contact with the difference. Considering that something of this functioning is expressed in the language, we ask ourselves: how does the educator discursively formulate his interlocution with the student? Which place addresses to the child in this discourse? Taking those questions as a milestone, we make use of the realization of rounds of conversation in six schools, one of them being private and the other five communal. Twenty educators took part on those encounters: nineteen teachers and a coordinator, all of them from children’s education. This listening allowed us to, on the first place, pay attention to the strangeness caused by the child unadapted to the model of schooling. Moreover, it made possible to perceive, about this impact, a predominance of discourses outlined so that the student is destined to the place of object. There is, for that matter, resistance to the inscription of the difference on the weave of registers that composes the school field, due to the conservation of its ideal character. As a consequence of this, we found that the subject is maintained on the margins of school’s significations, his inclusion and therefore his education, compromised. On the other hand, we come across sayings that point towards doubts regarding the regular model of education, that we envision as gaps to its revision and consequent redefinition.

Key-words: Education, Scholar inclusion, Psychoanalysis, Teaching, Discourse, Teacher-student relationship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O ESTRANHO “EM INCLUSÃO”	19
1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	19
1.2 A RELAÇÃO SOB A ÓTICA DO ESTRANHAMENTO	22
1.2.1 O estranho e a castração	22
1.2.2 O estranho no espelho	26
1.2.3 O estranho e a angústia.....	31
2 DISCURSO E DIFERENÇA	34
2.1 PERCEPÇÃO, PALAVRA E DIFERENÇA.....	34
2.2 O OUTRO-PROFESSOR E O OUTRO-ESCOLA	38
2.3 O PROFESSOR COMO INTERLOCUTOR PRIVILEGIADO	42
2.4 MODOS DE RELAÇÃO.....	46
2.5 NARRATIVAS DOCENTES	50
3 DISCURSO DOCENTE.....	53
3.1. ENTRE IDEAL DE APRENDIZAGEM E APRENDIZAGEM IDEAL: AS RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS	53
3.2. ENTRE META E METÁFORA: O SUPORTE	75
3.3 ENTRE APOIO E SALVAÇÃO: A CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL.....	93
3.4 ENTRE APLICAÇÃO E IMPLICAÇÃO: O SABER MÉDICO.....	98
4 O LUGAR DO ALUNO	115
4.1 ALUNO-OBJETO	115
4.2 ALUNO-SUJEITO	120
4.3 PROFESSOR-OBJETO.....	121
4.4 PROFESSOR-SUJEITO	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128

REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	135
APÊNDICE A - RODA DE CONVERSA I	135
APÊNDICE B - RODA DE CONVERSA II	147
APÊNDICE C - RODA DE CONVERSA III	157
APÊNDICE D - RODA DE CONVERSA IV	174
APÊNDICE E - RODA DE CONVERSA V	187
APÊNDICE F - RODA DE CONVERSA VI	201

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar propõe-se, inicialmente, como parte de um movimento maior, denominado inclusão social. Nestes termos, sugere mais que adaptações que partam das particularidades de cada aluno. A escola, e o sistema como um todo, também são apontados como responsáveis pelo processo, sendo convocados a rever práticas e concepções. A proposta, então, baseia-se na compreensão de que todos são diferentes e que cabe à escola aprender a se movimentar numa realidade heterogênea. Como afirma Mendes (2006):

A inclusão [...] estabelecia que as diferenças humanas eram normais, mas ao mesmo tempo reconhecia que a escola estava provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e por isso pregava a necessidade de **reforma educacional** para prover uma educação de qualidade para todas as crianças. (p. 395, grifos da autora).

Para a autora, o intuito inclusivo se opunha às pretensões de retificação presentes tanto nas instituições de educação especial, frequentadas, exclusivamente, por “pessoas com deficiência”; quanto nas instituições regulares, que buscavam realizar um trabalho integrativo, engajando-se em realizar adequações do aluno ao modelo educativo regular. Sua direção se guia pela aposta num redimensionamento da escola em detrimento das demandas do aluno, numa busca constante de inserir a diferença no funcionamento da instituição, em vez de adequá-la a um parâmetro estabelecido como ideal.

Se o considerarmos como uma reforma educacional, o projeto de inclusão sugere um diálogo entre as particularidades dos alunos e a estrutura escolar – desde seu espaço físico até sua proposição de modelo educativo e seus paradigmas. Consiste numa proposta de adaptar o funcionamento institucional, a partir desse diálogo, para que todos possam estar inseridos nele.

Foram essas lucubrações que semearam nosso imaginário, quando do primeiro contato com a inclusão escolar, como iniciantes no trabalho de acompanhamento escolar. Em nossa compreensão, a legislação que regulamentava a inclusão estaria apta a flexibilizar a realidade institucional e, quiçá, torna-la aberta às diferenças.

Em nossas formulações havia, portanto, espaço para aproximações do modelo inclusivo com a lógica psicanalítica, “abordagem” da qual vínhamos nos acercando durante a graduação em Psicologia. Essa dedução se sustentava na pretensão de atender a

diversidade presente nas proposições inclusivas. Supúnhamos que, aí, caberia uma desconstrução da divisão entre “normal” e “patológico”, semelhante ao esfumaçamento operado pela psicanálise.

Entretanto, em pouco tempo, a experiência demonstrou que as determinações jurídicas em nada garantiam o acolhimento de uma realidade heterogênea. O dia a dia escolar escancarava a impossibilidade de realização dessa proposta.

Embora fosse afirmado o fomento de espaço para uma constante revisão estrutural, as tentativas no sentido de executá-las se esbarravam em lacunas nas quais a escola não se engajava em adentrar. Os esforços se dirigiam mais no sentido de tamponar essas fissuras, por meio da elaboração de adaptações individuais, do que de delinear, a partir delas, caminhos pelos quais fosse possível pôr em questão o funcionamento institucional. Como resultado, tínhamos que, muitas vezes: dizia-se inclusão, propunha-se integração e, não raramente, fazia-se exclusão.

A inserção nessa dinâmica gerou uma avidez por significantes com os quais pudéssemos contornar as questões que nela se apresentaram. Não encontrando elementos que nos fizesse sentido, nas disciplinas de Psicologia Educacional, do Desenvolvimento e afins, ingressamos numa cadeira optativa chamada “Psicopatologia Infantil”. Nela, foi-nos possível, por meio da transmissão da professora Octávia Martin, enveredar nas interlocuções entre psicanálise e educação.

Concomitantemente, o exercício profissional nos demonstrava que algumas crianças traçavam seu percurso escolar, conseguindo transitar na instituição a seu modo. Esse acontecimento não se restringia à escola “construtivista”, “inclusiva” e de classe média, na qual realizávamos o estágio. O mesmo foi possível notar durante o trabalho - desta vez no setor geral de Psicologia Escolar - num colégio “tradicional”, na periferia, no qual pouco havia preocupação em “incluir”. Ao contrário, evitavam-no, alegando esgotamento de vagas para crianças que supunham com deficiência.

Essas observações nos indicaram variantes que não se limitavam a aspectos da “realidade concreta” escolar. E, combinadas às leituras proporcionadas pela disciplina optativa, fez-nos atentar para os efeitos das formações inconscientes quanto à diferença. Consideração que nos instigou à escrita de nossa monografia¹ e na realização de um

¹ Diálogos entre a psicanálise e o campo da inclusão: possibilidades e repercussões (Monografia apresentada como trabalho de conclusão do curso de graduação em Psicologia – Universidade de Fortaleza (UNIFOR) – 2010).

levantamento² junto a professores, coordenadores e diretores da rede municipal de ensino de Fortaleza. Concluídos em meados de 2010, ambos abordavam o tema da inclusão escolar infantil.

O primeiro trabalho permitiu organizar, em parte, a experiência de estágio. Consistiu numa “análise” institucional em interface com a psicanálise, que apontou poucas perspectivas de haver espaço para a consideração do sujeito nas práticas “inclusivas” empreendidas pela instituição.

Já o segundo, oportunizou a escuta de grupos de educadores quanto à tarefa de incluir e entrevistas com membros da administração escolar sobre os projetos inclusivos das instituições. Neste, encontramos falas que também ressaltavam um sistema no qual pouco se levava em conta os aspectos subjetivos da inclusão, embora a angústia dos profissionais se apresentasse de forma pungente. Percebemos, ainda, que, constantemente, as preceptoras associavam suas inquietações ao modo como os alunos se posicionavam diante do formato e das orientações escolares.

Três anos depois, ainda às voltas com o assunto, chegamos ao projeto de pesquisa a partir do qual desenvolvemos este manuscrito. Com ele, propusemo-nos, inicialmente, a pensar as incidências do inconsciente na inclusão escolar, que, em nossas experiências e investigações anteriores, percebemos ser pouco contempladas pelas escolas. Optamos por fazê-lo nos atendo à relação intersubjetiva professor-aluno.

Para tanto, estimamos que, os alunos inadaptados à proposta escolar que vigora na educação regular, denunciam sua incompletude. Por conseguinte, uma vez que os professores têm sua tarefa balizada por esses paradigmas educativos, sua identidade profissional também acaba sendo deflagrada como faltosa.

Conjecturamos, ainda, com o auxílio de Freud (1919/2006), que, diante da instauração da falta, os educadores, inicialmente capturados pelo imediato do imaginário, tomam o aluno como estranho. Contudo, em seguida, lançam mão da linguagem para dar conta do incômodo causado por esse encontro.

² Inclusão nas Escolas: levantamento de uma realidade para a proposta de uma parceria com a universidade – pesquisa realizada em três momentos: 1. Utilização do instrumento Indicadores de Risco do Desenvolvimento Infantil (IRDI) e Avaliação Psicanalítica aos Três Anos (AP3) para elaboração de questionários e aplicação junto aos estagiários de psicologia clínica, com o intuito de identificar crianças atendidas no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA - UNIFOR) em possível processo de inclusão escolar. 2. Realização de rodas de conversas com professores e entrevistas com coordenadores e diretores guiadas por questionários semi-estruturados abordando o trabalho de inclusão em escolas selecionadas. 3. Encontro de devolutiva juntos aos profissionais das escolas e apresentação de uma proposta de parceria com a universidade.

Apoiamo-nos também em Freud (1914/2006) quanto à importância do professor na vida psíquica do aluno e nas asserções lacanianas acerca dos efeitos de endereçamento do discurso. Considerações a partir das quais, inferimos que o modo como o educador situa o educando no discurso faz, neste último, marca subjetiva.

Com base nessas colocações, engendramos nossas questões de pesquisa: Como o professor se dispõe, no campo da linguagem, para dar conta do estranhamento vivenciado diante do aluno? Qual o lugar endereçado à criança nessa formação discursiva?

Guiados por essas perguntas, designamos, como metodologia, a escuta de professores. Apostamos nessa prática, tendo em conta as articulações de Rosa (2004) de que o sujeito está presente nos recortes que faz do discurso, independente de se situar, fisicamente, na clínica. Isto porque o sujeito, ao contrário do indivíduo, funda-se numa esfera social e política, produzindo-a e sendo produzido pela rede simbólica tecida por ela. Não há, portanto, separação das dimensões de sua fala em categorias que se isolem e/ou dependam do espaço onde falam.

A partir dessa visão, a autora aponta elementos que marcam uma pesquisa psicanalítica. Destacaremos aqui alguns que buscamos levar em consideração na construção, execução e análise do método por nós adotado: 1) a mensagem do sujeito é alcançada através da palavra; 2) o desejo do pesquisador faz parte da pesquisa e o objeto não é dado a priori, mas produzido pela investigação; 3) não é o lugar e tema que tornam uma pesquisa psicanalítica, mas o modo como os questiona.

Aos primeiro e segundo pontos podemos associar a escuta das educadoras, que antecedeu toda esta produção textual e determinou as direções de nosso trabalho. Assim, prezamos pelo caráter constitutivo dos dados, que não foram apenas “revelados”, mas, construídos na relação.

Já o terceiro aspecto conduziu a escolha por pensar a afetação mútua, professor-aluno, a partir da perspectiva discursiva laciana, portanto, considerando seus efeitos psíquicos. E determinou, consequentemente, o modo como abordamos e analisamos o material acessado nas rodas de conversa³.

Nesse sentido, propusemo-nos a realizar uma escuta instrumentalizada, transformando o que ouvimos num “texto que identifica e realça marcas no discurso, posições, efeitos de sentido” (ROSA; DOMINGUES, 2010, p. 186). Este trabalho envolve a construção de um “caso metodológico” (p. 186), no qual nos incluímos e, referidos a uma

³ A íntegra das transcrições do material conta nos apêndices deste trabalho.

hipótese teórica, apontamos enredamentos do laço social que possam contribuir para a discussão sobre o fenômeno que estudamos.

Desde essa posição, realizamos escutas de grupos de docentes da Educação Infantil em seis escolas, sendo uma delas de ensino privado e cinco da rede pública municipal de Fortaleza, no estado do Ceará. Participaram da pesquisa professoras da educação infantil, que listamos⁴ a seguir: Diana e Lurdes – Infantil 2; Eliana – Infantil 3; Beatriz, Lina, Fernanda, Claudia, Isabel, Áurea e Renata – Infantil 4; Ana, Carolina, Joana, Vera, Antônia, Simone, Carla e Mírian – Infantil 5; Maria – professora substituta da Educação Infantil; Clea – coordenadora.

Nesses encontros, propúnhamos às participantes, o que intitulamos e apresentamos como “roda de conversa”, sendo realizado um encontro em cada instituição, no qual solicitávamos que falassem sobre suas experiências com inclusão. O número de componentes variava entre dois e cinco.

Iniciávamos com a primeira pergunta de um roteiro semiestruturado, entretanto as demais questões variavam em sua ordem de acordo com os temas abordados pelas professoras. As perguntas que compunham o roteiro eram: 1) Como vocês veem na prática a ideia de educação inclusiva? 2) Todas têm ou tiveram alunos “em inclusão”? 3) Como são essas crianças? 4) Como é o dia-a-dia com esses alunos?

Outras perguntas também eram realizadas na medida em que o diálogo fluía. Quanto à participação das profissionais, esclarecíamos que poderiam falar apenas quando se sentissem à vontade. Também pontuávamos que outras colocações sobre o tema da inclusão seriam bem-vindas, mesmo quando julgassem não haver ligação direta com os questionamentos levantados pela pesquisadora.

Após a conclusão da pesquisa de campo, selecionamos as falas que se relacionavam com o tema da pesquisa, e as agrupamos em subtemas. Para tanto, eliminamos aqueles assuntos que apareciam de forma isolada e mantivemos os que se repetiam com frequência.

Em seguida, textualizamos as palavras das educadoras, costurando-as com o enredo de nossa escrita e articulando-as com nosso referencial teórico. A seguir, descrevemos brevemente como se estrutura essa produção.

Antes de adentrarmos as produções discursivas docentes, assinalamos a restrição do espaço oferecido, pela proposta inclusiva, para pensar e trabalhar os efeitos da

⁴ Nomes fictícios.

intersubjetividade professor-aluno. E, ainda, introduzimos a importância de que se atente para essa relação, partindo da mensuração de Freud (1914/2006) sobre o mestre representar figura importante na esfera psíquica da criança.

Em seguida, ainda no capítulo inicial, abordamos outro pressuposto do qual partimos para tecermos nossas considerações acerca do discurso docente. Trata-se da premissa de que os alunos aqui em questão causam estranhamento nas professoras devido à sua inadaptação ao sistema escolar. Amparamo-nos, para tanto, na antecipação de algumas falas que se orientam nesse sentido e recorremos também às asserções de Freud (1919/2006) quanto ao fenômeno do estranhamento. Igualmente no capítulo 1, traçamos relações do “Estranho” com aspectos constitutivos do sujeito: a castração, o narcisismo e a angústia.

No capítulo 2, situamos a palavra como um recurso do qual o professor se utiliza para atribuir sentido à angústia causada pelo estranhamento. Posteriormente, pormenorizamos a concepção freudiana de percepção, em sua relação com a palavra, a cultura e a diferença, até chegarmos à noção de discurso lacaniana, com a qual trabalhamos para pensar as produções discursivas docentes. Nesse sentido, extraímos como consequência dessas articulações o entrelaçamento do discurso do outro-professor com o do Outro-escola, tendo em vista o caráter de determinação social que a instituição assume.

Seguimos guiados pela lógica do discurso, todavia, inserindo nela as moções lacanianas quanto à constituição psíquica, combinada a uma retomada do apontamento de Freud sobre a importância de dar-se atenção à relação aluno-professor. Entrecruzamento de onde derivam subsídios para localizarmos o educador como um outro que representa para a criança o Outro. Cumprindo, portanto, papel de interlocutor importante em seu percurso subjetivo.

Partimos, então, para a importância de ter em conta o lugar destinado à criança na formulação discursiva do professor quanto à estranheza por ela causada. E encerramos o segundo capítulo, versando a respeito de duas distintas posições que pode o professor oferecer para ao aluno, quando a ele dirige seu discurso: objeto ou sujeito. Marcamos, ainda, que esse endereçamento dependerá de sua disposição para ressignificar ou não o registro perceptual de significações do campo escolar. Consequentemente, incluindo ou excluindo o aluno.

No capítulo 3, nos voltamos para as narrativas docentes com o intuito de aferirmos se as professoras se posicionam, diante da diferença presentificada pelo aluno, de

modo a mantê-la fora da rede de significações escolares. Ou se o fazem de maneira a aproximar o educando dessa malha significativa, alargando-a para que nela ele caiba. Atentamos, para isso, a como falam, as docentes, acerca de cada uma das quatro categorias nas quais dividimos seus apontamentos: as respostas das crianças às propostas escolares, o auxílio profissional, a capacitação e o diagnóstico.

No capítulo 4, detemo-nos às consequências para a educação da predominância de objetificação do aluno, resultado ao qual chegamos a partir da análise do discurso docente. E com o qual relacionamos a exacerbação imaginária presente no discurso social-escolar. Por esse ângulo, apontamos que o professor não conta com uma rede de sustentação simbólica que permita perceber o aluno como sujeito. E que, ainda, o lugar de objeto é também por ele experimentado, no emaranhado discursivo escolar.

Finalizando o quarto capítulo, propomos uma intervenção no sentido de proporcionar espaço onde seja possível amenizar uma predominância imaginária no discurso docente. E encerramos o trabalho com algumas considerações finais quanto ao percurso trilhado na sua escrita.

1 O ESTRANHO “EM INCLUSÃO” ⁵

1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

As discussões acerca da inclusão escolar ganham bastante difusão desde a “Declaração de Salamanca” (1994), produzida na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”. Esse documento surge com o intuito de atender às “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência⁶”, estabelecidos pelas Nações Unidas, os quais demandam que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional regular. Desta forma, determina-se que a criança possui o direito fundamental à educação e que, aquelas com deficiências, devem contar com acesso ao ensino regular, estando as escolas aptas a atenderem suas demandas, tendo em vista que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (BRASIL, 1994).

Em decorrência da efetivação da Lei de inclusão, são propostas diversas mudanças estruturais na escola. As solicitações vão desde rampas e outros mecanismos de acessibilidade física, até adaptações pedagógicas e atendimento especializado aos alunos.

Dentre as exigências dirigidas às instituições educativas para a efetuação da prática inclusiva, destaca-se a garantia de oferta de formação para docentes voltada para a inclusão. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como

⁵ Optamos por adotar o uso da expressão “em inclusão” para referimo-nos às crianças abordadas neste trabalho. A escolha se justifica por acreditarmos que a imagem que o professor capta desse aluno - como veremos neste capítulo - causa estranhamento, e, portanto, o mobiliza à tentativa, por meio da linguagem, - tal qual demonstraremos no capítulo 2 - de metabolizá-la. Se aqui tratamos da escola, podemos afirmar que o encontro com essas crianças produz um furo na rede de registros, precedente, que constitui a imagem escolar, sendo necessário que se realize uma retomada desse complexo. Essa revisitação à malha perceptual que permitirá uma reorganização no sentido de alargá-la para que o “novo” elemento, trazido pelo encontro com esse aluno, nela se inscreva. Assim, por meio da soma dos componentes antigos - que são mantidos, porém, redimensionados - ao “recém-chegado”, uma nova imagem se forma. Entretanto, essa reassunção dos registros não garante que o novo seja a eles incorporado. E é por isto que utilizamos o termo entre aspas. O fazemos diante da possibilidade de que se origine, nesse processo, um fechamento da trama imaginária, resultando na não inserção daquilo que causa estranhamento. Neste sentido, o aluno estaria “em (processo de) inclusão”, porém sem garantias de, ao seu final, ser incluído.

⁶ Nomenclatura mais atual, convencionada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em substituição ao termo “portadores de necessidades especiais”. Ver: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade/atos-normativos/recomendacoes>.

professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (art. 59).

Essa e outras condições, estabelecidas após a determinação de obrigatoriedade da inclusão, desdobram-se numa preocupação com o caráter formativo do professor em termos de conhecimento teórico e metodológico, quanto à escolarização das crianças com deficiência. Neste sentido, são implementadas capacitações nas quais o tema da inclusão é recorrente. É o caso dos projetos de formação continuada, mencionados por algumas educadoras, por meio dos quais são oferecidas palestras e outras atividades que versam sobre assuntos que atravessam a prática escolar.

Entretanto, nesse modelo, a perspectiva experiencial não costuma ser contemplada. Ao contrário, segundo depoimentos⁷ que serão apresentados, há uma distância discrepante entre aquilo que se discute nas proposições formativas e a “realidade” em sala de aula. Assim, a dimensão singular dessa experiência também permanece fora dos encontros formativos. Com programas voltados para o estudo técnico, a “capacitação” carece de espaço para se pensar, dentro da proposta de reforma que visa uma “educação para todos”, os aspectos relacionais inerentes a essa prática.

Embora não abordada “oficialmente”, sabemos, com Freud (1914/2006), a importância de se dirigir atenção aos professores no que tange à sua “relação” com os alunos. Em suas reflexões acerca da “psicologia do escolar”, o autor destaca que “Estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos” (p. 249). Assim, associa a figura do professor à imagem paterna, assinalando que a escola é um campo onde se repetem para as crianças traços de seu vínculo com figuras significativas em sua primeira infância, chegando a referir-se aos mestres e aos colegas de sala como substitutos da órbita familiar.

Daí, extraímos que os educadores estão em lugar de suportar a vivência desses “restos” de relação. Ou, como afirma Lacan (1938/2003), os resquícios de “complexos familiares”. Deduzimos, ainda, que em virtude dessa “atualização” da trama familiar, o professor passa a compor parte importante da “esfera psíquica” do aluno. O modo como se posiciona diante da criança, portanto, opera para além da transmissão de conteúdos formais, imprimindo marcas subjetivas para esta última.

⁷ Referimo-nos ao material obtido por meio das rodas de conversa com educadoras, cuja metodologia explanamos na Introdução.

Todavia, reconhecemos que os efeitos do encontro entre educador e educando não atuam de forma unilateral. É a partir do pressuposto de que a cena educativa também proporciona impactos psíquicos para o docente, que construímos nossa hipótese de trabalho.

Esse tema aparece repetidamente nas rodas de conversas junto às professoras, que, quando questionadas sobre como veem, na prática, o trabalho com inclusão, afirmam sentir “angústia”, “desespero”, “nervosismo” “medo” e “impotência” diante das condições apresentadas pelas crianças. O mal-estar docente é narrado com frequência e relacionado ao encontro com essas crianças nomeadas, pelas educadoras, predominantemente, como “deficientes”, “com necessidades”, “especiais”, “diferentes”, “de inclusão”; e em menor número como “excepcionais”, “inclusivas” e “diferenciadas”. É o que nos aponta Vera:

Eu me sinto impotente em relação a essas crianças. Eu me sinto. Quando é uma situação moderada, com crianças em situações mais fáceis de você lidar... mas quando chegam crianças assim, alto grau de violência, de ter, assim, algum problema mesmo de saúde, que você não sabe como lidar, eu me sinto impotente. Eu me sinto totalmente impotente. (informação verbal, 2015).

Nas falas das profissionais, esses sentimentos aparecem associados, especificamente, como assinala o trecho acima, ao trabalho com as crianças “em inclusão”. “Difícil” é um dos significantes mais presentes em suas orações. Elas afirmam sentir dificuldades que chegam a paralisá-las e contam situações vividas, cotidianamente, com esses alunos, frente às quais se veem sem saber o que fazer: “É muito angustiante, eu acho. Essa questão da inclusão, ela causa angústia na família, causa angústia na gente, impotência pra gente, a gente se sente, assim, inútil. Eu digo: o que fazer? O que é que eu faço?” (SIMONE, informação verbal, 2015).

As cenas narradas envolvem alunos com questões físicas, como as causadas por paralisia cerebral; agitados, que com frequência possuem diagnóstico de hiperatividade; com dificuldades na interação com outros, identificados, em sua maioria, como autistas; e com embaraços ou recusas quanto à aprendizagem. Estas características, segundo as educadoras, impedem que possam realizar o trabalho “como deveriam”, uma vez que “limitam” ou “diferenciam” as respostas das crianças. Assim, de acordo com elas, não se pode trabalhar segundo os parâmetros educativos institucionais, uma vez que não há o retorno esperado, gerando desconforto nas docentes.

Lurdes (informação verbal, 2015) menciona que chegou a passar mal durante um banho de piscina, com o qual, segundo ela, um aluno “arrasou”. A professora diz que tudo se tornou muito “confuso” após essa experiência e que seu mal-estar a levou a passar quatro dias no hospital.

As aflições relatadas pelas professoras na lida com as crianças são por elas expressivamente associadas à falta de conhecimento teórico e amparo técnico. Mesmo quando experimentam consequências mais extremas, como no caso de Lurdes, há um alinhamento com a proposta formativa institucional, que, como já mencionamos, prioriza um suprimento no campo do conhecimento formal.

Embora não descartemos a importância desse conteúdo no que diz respeito ao mal-estar vivido pelas docentes, sustentamos aqui que parte do incômodo narrado pelas educadoras se funda no que Freud (1919/2006) tratou como estranhamento. As narrativas docentes, que versam sobre certo desamparo diante da diferença, nos reportam às considerações do autor sobre a experiência com o “estranho”. Sendo esse nosso principal aporte para pensar o encontro do professor com a criança “em inclusão”, percorremos, a seguir, alguns de seus aspectos.

1.2 A RELAÇÃO SOB A ÓTICA DO ESTRANHAMENTO

1.2.1 O estranho e a castração

Para Freud (1919/2006) aquilo concebido como “estranho” não caracteriza algo exclusivamente novo e alheio, ao contrário, diz de um elemento familiar. Esta familiaridade não estaria atrelada à materialidade do vivido, mas ao que desperta psiquicamente, soando como distante e próximo ao mesmo tempo. O encontro com o diferente, aqui referido a essas crianças, remeteria ao confronto com a falta, do qual o sujeito costumeiramente procura escapar. É esse conflito que o leva a recusar aquilo que o amedronta, como se a ele fosse alheio.

Percebemos esse movimento de recusa se manifestar nas diversas tentativas, por parte das docentes, de demarcar certo afastamento em relação “ao que trazem” os alunos “em inclusão”. Podemos apontar, antecipadamente, algumas delas, embora com a ressalva de que suas configurações serão exploradas, mais a miúdo, em outros capítulos.

Aqui apenas as tomaremos como pontos que nos parecem se aproximar de elementos que, para Freud, caracterizam o que chama estranhamento.

Um desses indicativos é a dinâmica de sala, por vezes, segregadora. Menções a este funcionamento comparecem com assiduidade à verbalização das professoras, que, por vezes, justificam certo isolamento da criança com a falta de cuidadores ou pela necessidade de estarem com o “restante da turma” de alunos.

Ainda neste sentido, deparamo-nos, por exemplo, com uma realidade na qual a escola convida membros da família das crianças a permanecerem em sala de aula com elas, cumprindo a função de cuidadores. Embora apresentem motivos concretos para esse enquadre, como o não envio de auxiliares por parte da prefeitura, chama atenção o modo como as professoras falam sobre o assunto. Não raramente, as docentes alegam que a presença da família no ambiente escolar é necessária, pois somente um integrante familiar saberá lidar com os cuidados e demandas da criança.

Outro aspecto que marca uma delimitação de certa distância é a referência a um “mundo próprio” para caracterizar as crianças que são vistas ou diagnosticadas como autistas. Seu emprego - como a adoção dos posicionamentos anteriores - parece visar uma divisão: de um lado fica o “mundo” do aluno “em inclusão”, do outro os “conteúdos” pertencentes à professora e ao “restante da turma”. Entretanto, a psicanálise vem nos apontar que essa separação é ilusória.

Freud (1919/2006) ressalta que comumente aquilo que nos causa estranheza é atribuído à qualidade do que não é doméstico. O termo “estranho”, em alemão (*unheimlich*), assinala o autor, é utilizado para nomear aquilo que não é familiar.

Ao explorar os significados do oposto de *unheimlich* (estranho), a palavra *heimlich*, Freud deflagra uma ambivalência em seu sentido. Ele observa que a expressão “por um lado significa o que é familiar e agradável e, por outro, o que está oculto e se mantém fora da vista” (1919/2006, p. 243).

Para embasar sua tese, o psicanalista revisita coisas, pessoas e situações que despertam o sentimento de estranheza. Entre os exemplos que cita estão as manifestações de “insanidade” (1919/2006, p. 244) por ativarem no outro impressões de que se tratam de automatismos, mecanicismos que atuam sob o funcionamento psíquico de quem assim se apresenta.

Importa-nos salientar que tomaremos, neste primeiro momento, as considerações de Freud sobre o encontro com a loucura por caracterizá-la, em aspectos

gerais, como presença num semelhante de peculiaridades consideradas atípicas e alheias pelo outro que a estranha. Nesse sentido, faremos um paralelo com a ótica por meio da qual as educadoras tomam as particularidades de seus alunos.

Nesse ponto, é-nos viável situar afirmações das professoras quanto às formas como se portam as crianças em sala de aula. Não é raro que se refiram às ações dos alunos “em inclusão” como características “autônomas” e frutos exclusivos de suas doenças, referidas como “diagnósticos” ou “necessidades”, que são narradas de modo que parecem estar no controle do funcionamento da criança. É assim quando falam que algumas não agem de determinado modo por vontade, mas porque possuem “uma necessidade diferente”, como se fossem regidas por essa “necessidade”, que é tratada, nesse caso, como uma força externa.

Podemos retomar também um ponto que expomos há pouco, quanto às afirmações semelhantes às de Eliana (informação verbal, 2015): “Mas ele tem um pouco de autismo. Sabe por quê? Quando ele chega lá no refeitório pode observar que ele não fica. Ele vive o quê? O mundo dele.”. Aqui, as questões do aluno aparecem alheias àqueles que, como a professora, não pertencem ao “seu mundo”.

Posicionamento semelhante vemos também quando, como observamos acima, alegam que somente aqueles que pertencem ao “mundo” familiar da criança poderão acessá-la, lidar com ela. O fundamento de que o saber sobre essa criança pertence a outro - que não o docente - aparece também nas justificativas da crença na possibilidade de auxílio do diagnóstico, que alegam permitir conhecer a criança ou mesmo “conscientizar pais e colegas” sobre a condição do aluno. A destinação de um lugar “alheio” se mostra aí e na convicção com que afirmam que um especialista saberá mais sobre aquela criança do que a professora.

A suposta apreensão “técnica” do modo de existir da criança parece servir como garantia de que haja um distanciamento, uma confirmação de que não se trata de algo que possa ser acessado pelas educadoras, uma vez que não o é próximo ou não compõe “suas especialidades”, “sua família” ou “seu mundo”. Como se assim, a abertura para consideração de “algo seu” como causa desse incômodo se fechasse.

Como há pouco aludimos, a relação estabelecida entre as dificuldades encontradas no trabalho com essas crianças e a falta de conhecimento e “capacitação”, quanto ao modo de lidar com elas, também é bastante comum entre as educadoras que

escutamos. As profissionais se queixam, repetidamente, da falta de preparo para lidar com inclusão, como o fragmento abaixo exemplifica:

E você trabalhar com aquilo que você não sabe, seja qualquer trabalho, você fazer aquilo que você não sabe é angustiante. Você fica tentando, almejando uma coisa sem conseguir. É complicado isso. Quando você vai realizar qualquer atividade, seu objetivo é você alcançar, é você fazer. Quando você não consegue se torna angustiante. E quando você não tem o preparo pra isso, pior ainda. (JOANA, informação verbal, 2015).

Nesta passagem, e em diversas outras, a escassez de “saber” prévio acerca do trabalho inclusivo é colocada como causa potencializadora da angústia sentida e, ainda, como motivo pelo qual não se alcança aquilo que almeja. Contudo, como já referimos, ainda que reconheçamos a importância de o ato educativo estar balizado pelo conhecimento “formal”, frisamos, junto à psicanálise, um (não) saber que está para além disso. Trata-se de um não-saber sabido ou do não querer saber, que Freud (1919/2006) aborda como efeito causado pelo que assusta, justo por ser conhecido.

Observamos a tese de não apreensão, bem como a “falta de capacitação”, sustentar-se na ausência de conhecimento acerca do que apresenta a criança. Todavia, para Freud (1919/2006), a segurança conferida pela certeza intelectual acerca do que estranhamos é falsa:

[...] sabemos agora que não devemos estar observando o produto da imaginação de um louco, por trás da qual nós, com a superioridade das mentes racionais, estamos aptos a detectar a sensata verdade; e, ainda assim, esse conhecimento não diminui em nada a impressão de estranheza. (p. 248).

O autor constata que o desconhecimento, quanto àquilo que se estranha, é um dos fatores mais comumente alegados como causa do desconforto gerado pela experiência de estranhamento. Entretanto, como na passagem acima, assevera que a imprecisão racional não explica a impressão de estranheza.

Ele acrescenta que a “incerteza intelectual” (p. 239) é insuficiente para dar conta do “fenômeno” e que é necessário o acréscimo de algo ao que é “novo” para que se torne estranho. Ele embasa essa assertiva a partir da suposição de que o efeito de estranhamento advém de um aspecto inescapável para o sujeito: a castração.

O encontro com eventos que soam estranhos remetem, segundo Freud, à ameaça de ser castrado, a uma reatualização do complexo de castração infantil. Daí a

posição de observar o efeito de angústia causado pelo estranho, aqui referido às crianças “em inclusão”, como algo íntimo e antigo que, entretanto, não admitimos sê-lo.

Para Freud, a castração é um dos desfechos possíveis do Complexo de Édipo. Esse último, considerado pelo autor como um drama constitutivo e universal, é por ele descrito de forma simplificada (1923) como uma cena triangular, na qual o filho, ainda pequeno, dirige-se à mãe como objeto desejado e percebe o pai como obstáculo à concretização de seu anseio sexual. Por esse motivo, a criança passa a relacionar-se com o pai, para ele ameaçador, de forma ambivalente. Por um lado, identifica-se com o pai; por outro, deseja sua eliminação, com a finalidade de ocupar seu lugar junto à mãe.

A castração consiste na dissolução do Édipo, de modo que a criança deve admitir a perda do objeto, reconhecendo, a mãe, barrada pelo pai, como inacessível. Diante da impossibilidade de efetivar essa relação dual, a criança parte para a escolha de outros objetos. Ocorre que, o que procura noutras relações, é o reencontro com aquilo que acredita ter perdido nessa trama primordial, sendo indesejável a confrontação com o caráter inalcançável do objeto.

O estranho seria, portanto, algo que deveria permanecer oculto, mas se revela. Freud (1919/2006) esclarece que para a teoria psicanalítica um afeto que pertence a um “impulso emocional” (p. 258) torna-se, se recalcado, angústia, considerando que a estranheza segue essa mesma lógica.

Balizado por essas articulações, o psicanalista afirma que o amedrontamento diante da epilepsia e da loucura se deve à visão do leigo de que, há nesses “fenômenos”, tensões das quais, a princípio, acredita-se isento: tanto intelectualmente, quanto psiquicamente. Porém, paralelamente, o “observador” reconhece que essas forças estão presentes, em alguma medida, e de alguma forma, em seu próprio ser. Esse caráter “duplo” e dúbio, exploraremos no próximo tópico.

1.2.2 O estranho no espelho

Entre os fenômenos que Freud atribui à experiência de estranheza, está “o duplo” (1919/2006). De acordo com ele, há nesse evento uma duplicação do Eu, que experimenta uma exteriorização de sua imagem, refletida no outro. O autor chama também de divisão e intercâmbio, remetendo-nos à questão da alteridade presente no estranho. Para

ilustrar, são utilizados exemplos nos quais o sujeito, diante das semelhanças, confunde “seu eu” com o do outro.

Veremos que a partir dessas colocações nos é possível pensar uma relação do *unheimlich*, não somente com o retorno do recaiado, mas também com o narcisismo. É o que sinaliza a condição de familiaridade apontada por Freud ao tratar do tema, oferecendo brecha para que a pensemos como efeito da constituição narcísica do sujeito.

Lacan aborda o narcisismo motivado pelo interesse quanto às trocas entre o sujeito e o meio social no qual está inserido: a relação com seu semelhante e sua imagem. Para representar sua constituição, elabora o que chama de “estádio do espelho”. O autor toma a cena na qual a criança, ainda bem pequena, distingue sua imagem no espelho, condicionando a esse “acontecimento” uma série de elementos e condições.

Como ilustração dessa dinâmica, Lacan propõe um esquema óptico, – tomando emprestados alguns princípios da física - no qual demonstra como, para ele, se produz para o pequeno homem o reflexo de seu corpo. São seus elementos: a lente, representando o olho do observador; o espelho convexo e um espelho plano por detrás do espelho convexo, retratando o grande Outro⁸.

A primeira condição necessária para que o reflexo no espelho seja visível é a de que o olho do observador se situe em um ponto específico, do qual seja possível captar o produto do cruzamento dos raios que geram a imagem no espelho convexo. Entretanto, nessas circunstâncias, o que se enxerga ainda é da ordem real.

O que faz com que o reflexo se torne virtual é a introdução do espelho plano. Este aparato faz com que o olhar do observador se desloque e passe a enxergar sua imagem refletida virtualmente nele, que se situa a uma distância maior que a do espelho convexo. Quanto mais distante está localizado o observador, segundo Vanier (2005), mais ilusória se torna a imagem.

⁸ Para Lacan, a constituição subjetiva está fundamentalmente ligada ao discurso do outro/Outro, que opera na inscrição do mundo simbólico para a criança, essencial em sua subjetivação. A palavra do outro que, portanto, humaniza o homem. Na cena constitutiva há o pequeno outro, nosso semelhante, e o grande Outro, que corresponde ao discurso inconsciente, à inscrição do simbólico, da falta, do desejo. Cabe ao primeiro encarnar e sustentar o segundo, transmitindo-o em forma de cultura à criança e, assim, dando prova de que é por Ele determinado. Entretanto, aquilo que o pequeno outro enuncia nunca equivale à totalidade do que representa o grande Outro. Ambos os conceitos são abordados extensamente pelo autor, sendo possível identifica-los em diferentes textos da obra lacaniana.

Uma vez que o espelho plano é introduzido, o acesso aos objetos reais se torna inviável. O observador passa a ter seu olhar condicionado ao atravessamento desse artefato e o real se torna somente “alcançado” em parte.

Se substituirmos os componentes do esquema óptico pelo que eles representam, podemos dizer que o sujeito, situado num ponto específico, vê sua imagem refletida no espelho, entretanto, como seu olhar é mediado pelo do grande Outro, não acessa um reflexo real do corpo, mas sim virtual. Embora o que se veja jamais corresponda ao que se é, há, para o sujeito, a produção de uma ilusão: a de que o corpo visto é inteiro, homogêneo.

Esse atravessamento do grande Outro, traçado por um pequeno outro⁹ (semelhante), aliena o pequeno homem. A partir de então, ele se torna sujeitado a uma Lei simbólica, subordinado à palavra. E somente disporá do campo da linguagem para tentar reencontrar os objetos reais, que assumem um estatuto de perdidos. Concomitantemente, uma vez “irrecuperável”, o objeto estará fadado a ser imaginarizado.

O que ocorre frente ao espelho são identificações, segundo Vanier (2005, p. 37), por meio das quais o sujeito assume uma imagem. Com um sentimento total do corpo, de homogeneidade e de controle, funda-se o narcisismo primário que dá origem à constituição do Eu.

Em “O ego e o id” (1923/2006) Freud aborda o Eu como a instância responsável pela identidade do sujeito, que se pretende coesa, mas, a seu “contragosto”, sua constituição é formada por identificações diversas, fragmentadas e até contraditórias. A experiência de estranheza, no segundo momento que especificamos acima, apontaria para a impossibilidade de alcançar a unidade que o Eu almeja, escancarando sua fragmentação.

Na retomada lacaniana dessas articulações encontramos que o Eu se constitui da soma de uma sucessão de identificações que produzem uma série de “Eu” ideais. O Eu-ideal, instância imaginária, se difere do Ideal do Eu, ligada à dimensão simbólica. Esta segunda funciona como uma baliza de nossas relações com a realidade enquadrada pelo grande Outro. Sem a interface com ela, há uma limitação do sujeito a uma relação narcísica, cuja lógica se baseia na exclusão: ou eu ou ele (VANIER, 2005).

O Ideal do Eu opera segundo a Lei simbólica, portanto, remetido à ordem social, podendo ser associado ao Supereu freudiano. Já o Eu-ideal obedece às determinações imaginárias do Eu e regula o Ideal do Eu. Segundo Vanier (2005), o Outro,

⁹ Ver nota de rodapé 7.

- outrora representado pelo espelho plano – embora nos determine, é passível de manipulação: o sujeito se desloca dentro do ponto estabelecido pelo Outro e faz surgir no espelho novas imagens do Eu-ideal. É assim repetidamente, pois desta forma garante a renovação constante de rascunhos identificatórios.

O esquema óptico, portanto, versa, não somente sobre a fundação do Eu, mas quanto à relação do sujeito, como dissemos visar Lacan, com seus semelhantes. Trata-se de uma lógica que se repete no encontro com o outro e, por isto, tomamo-las como base para pensar a relação intersubjetiva aqui em questão.

Um ponto importante ao qual o estádio do espelho nos faz atentar é o de que a formação de uma identidade ocorre por exclusão. “Expulsamos” a diferença em nome de uma unidade, é o que está expresso na lógica “ou eu ou o outro”, que mencionamos alguns parágrafos acima. É também uma das faces que pode assumir o distanciamento que as professoras, por vezes, esforçam-se em tomar das crianças. Se retomarmos o caráter, há pouco comentado, de que, quanto maior a distância da imagem, mais ilusória ela se torna, esse afastamento das docentes faz sentido como mecanismo de proteção.

A busca por certa estabilidade, conduzida pelo Eu-ideal, também se faz observável quando as docentes justificam seu mal-estar com a impossibilidade de fazerem seu trabalho “como deveria ser”. Supomos que essa procura por solo estável seja disparada em reação à imagem devolvida pelas crianças, que destoa excessivamente do que se espera, não se conformando a um ideal escolar. É o que sinalizam os relatos constantes de situações, nas quais seus educandos não atendem ao que é proposto ou mesmo realizam o total oposto do que tentam estabelecer como atividade.

Ao mesmo tempo, sabemos que as atividades propostas em sala de aula, em alguma medida, conformam-se à organização institucional. A este quesito, retornaremos mais adiante.

Aqui, convém lembrarmos que, para a psicanálise, como vimos, a exclusão da diferença, pretendida pelo Eu, embora não sem efeitos, é ilusória. Em primeiro lugar, porque a dicotomia “fora-dentro” é questionada, a exemplo do que podemos observar quanto à equivalência entre estranho e familiar, defendida por Freud, que referimos no início deste capítulo.

Lacan (1949/1998) retoma esta questão ao elaborar sua teoria sobre o estádio do espelho descrita anteriormente. Para ele, a imagem de nosso corpo nos é própria, mas também exterior (uma vez que não a acessamos inteiramente), podendo por isto se tornar

estranha. Esta formulação nos leva a relacionar o estranho e o narcisismo não como opostos, mas como dois lados de uma mesma moeda, numa “extimidade”, termo que Lacan cria para referir-se a essa condição dentro-fora. Tanto familiaridade quanto estranhamento já estariam, portanto, presentes no narcisismo.

A projeção de nossa imagem no outro é, desse modo, inevitável, bem como é impossível que o semelhante a devolva como esperado pelo Eu e, por isso, torna-se uma ameaça à integridade de sua identidade. Trata-se de uma desestabilização da inteireza imaginária, mas que, veremos, remete à necessidade de um contorno simbólico.

Transpomos esse “espelhamento”, irrevogável, para nosso campo de pesquisa. Nele, ao que nos parece, as particularidades postas pelas crianças aqui em questão, diante de quem as vê, causam mal-estar por conta da inconformidade à estabilidade do Eu. Assim, abrem-se buracos que, para as professoras, tornam-se difíceis de bordear. Isto se mostra, nas sinalizações de cansaço em excesso e certa medida de desistência, quando ambos associados à sucessão de tentativas de estabelecer tarefas para esses alunos. Eliana aponta essa dificuldade ao falar sobre Paulo que, segundo ela, quebra brinquedos, arranca enfeites das paredes da sala e não atende nenhum de seus comandos:

Eu ficava bem ali, em pé, pensando: “Meu deus, o que é que eu vou fazer?”. Quando eu cheguei, no começo, que eu vi que ninguém aguentava aqui. [...] Eu comecei... eu olhava pra ele – tem uns que eu olho e eles sentam logo – eu dizia: “Você vai ficar naquela cadeira pensando. Eu já conversei contigo. Eu não sei mais o quê que eu faço”. Eu converso, numa boa, baixo, olhando pra ele, eu fico de joelho, do tamanho dele, sento e olho: “Por quê que tu é assim? Porque eu te trato bem, te dou carinho, trago tudo, pirulito, brinco abraço...”. (informação verbal, 2015).

Segundo a professora, esse efeito que o seu olhar exerce para o restante dos alunos, por ela considerados “normais”, não opera para Paulo. Se os demais atendem ao que é demandado, ele se nega a fazê-lo. A professora, então, inquieta-se, pois, submetida à regulação social fundamental para o funcionamento da escola – não à toa – chamada “regular”, espera que os outros também operem desse lugar. O restante da turma responde, embora cada um a seu modo, e alguns apenas em parte, tornando-se insatisfatório, porém elaborável. Mas Paulo nega, veementemente, uma conformidade às regras sociais/escolares, dificultando uma construção que ajude Eliana a suportar estar junto a ele.

É interessante, para nós, que a docente se refira ao olhar. Uma ligação entre o estranho e o escópico já é sinalizada, por Freud (1919/2006) por meio de exemplos literários que abordam a questão do olhar como fonte de inquietude. Ele também faz

observações sobre a presença do termo “mau-olhado” em diversas línguas, sob a forma de superstição, na qual o olhar do outro pode ser invasivo, prejudicial, maléfico. Lacan (1962-1963/2005), por sua vez, indica que curiosamente a palavra “vista”, em alguns lugares do mundo, denomina a visão, o olhar, mas também o que é visto, “a paisagem”. Esses exemplos sinalizam lugares destinados ao olhar na nossa cultura, coincidindo com as teses de que nossa imagem possui um caráter de “extimidade” e de retorno ameaçador, como o do olhar da professora, que supomos ser rebatido pela criança, chegando a ela de forma invertida e inquietante.

É dessa forma que a experiência de estranheza aponta para a ineficiência da imagem e também do sentido, fazendo furo em ambos, de tal forma que arrebatava o sujeito, levando-o a duvidar da completude pretendida pelo Eu. Mas em seguida, mediante já introduzimos, o impulsiona a se organizar novamente com palavras e imagens. Diante do furo na imagem, da introdução da falta, que causa angústia, a nomeação do que causou estranheza, faz-se urgente.

1.2.3 O estranho e a angústia

O estranho e a angústia são apontados por Freud e Lacan numa articulação muito íntima, uma vez que a segunda é uma das consequências possíveis diante do primeiro. O primeiro, segundo Lacan (1962-1963/2005), é indispensável para que se discuta sobre a segunda. Para ele, Freud fornece muitos aspectos, em seu texto acerca da experiência de estranheza, para pensarmos a teoria da angústia.

Lacan (1962-1963/2005), ao retomar o fenômeno do *heimlich*, destaca que ele advém do surgimento de algo no lugar da falta. A angústia, por sua vez, está ligada a isso que aparece e é assegurado pelo fenômeno do estranhamento. A esse elemento o autor dá o nome de *Heim*, algo caseiro, mas que não reconhecemos, remetendo-nos ao que, em parágrafos anteriores, vimos ser denominado por Freud como aquilo que deveria permanecer oculto, mas vem à luz.

A lógica de construção do objeto de conhecimento, segundo Lacan (1962-1963/2005), é uma reprodução de como constituímos nossa imagem no que ele chama, como vimos, estádio do espelho. O sujeito, num estado de júbilo, crê que o objeto produzido pelo espelho o tornará transparente para si, entretanto, trata-se de algo inapreensível. Todo objeto de conhecimento, portanto, é insuficiente. E é, sob o efeito do

desvelamento dessa insuficiência, que o sujeito vacila e questiona sua relação primordial “com qualquer efeito de conhecimento” (p. 70).

Fica claro, dessa forma, que o sujeito suposto saber (Lacan, 1962-1963) é ilusório. A apreensão do conhecimento acerca do objeto está fadada à incompletude.

Quanto a essa relação objetual, o autor discorda da afirmação que, segundo ele retira de partes da teoria freudiana, de que a angústia é sem objeto, pois é do “objeto *a*” que ele acredita estar falando Freud quando menciona a angústia. Para sustentar esse posicionamento, o autor acentua primeiro que: “[...] o horrível, o suspeito, o inquietante, tudo aquilo pelo qual traduzimos para o francês, tal como nos é possível, o magistral *unheimlich* do alemão, apresenta-se por meio de claraboias. É enquadrado que se situa o campo da angústia.”. (LACAN, 1962-1963/2005, p. 86).

A angústia eclode quando nessa cena/enquadramento surge o que já estava perto, em casa (*Heim*), como um hóspede que aparece sem pedir permissão, mas que, ao mesmo tempo, é bastante conhecido. Por isto é errôneo, segundo essa lógica, dizer que a angústia é sem objeto, em vez disso, Lacan afirma que ela “não é sem objeto” (1962-1963/2005, p. 101).

Com essa abordagem, o autor pretende manter o caráter obscuro do objeto, a impossibilidade de acessá-lo, à qual nos remetemos em diferentes momentos neste capítulo. Portanto, admite que o objeto da angústia é uma incógnita permanente.

O que o estranho revela é justo o caráter inacessível de *a*, pondo o sujeito diante do Real que “habita” o inconsciente e do qual não podemos escapar. A inquietante estranheza denuncia a afetação do sujeito pelo inconsciente, o qual também se “acessa” apenas parcialmente, deixando claro que “o eu não é senhor em sua própria casa” (FREUD, 1917/2006, p. 178), evidenciando sua “não-autonomia”.

É importante deixarmos claro que o Real em psicanálise não corresponde à realidade. Trata-se de uma dimensão que faz limite ao Simbólico, que aponta aquilo do que as palavras não dão conta de expressar. Ela é representada, na perspectiva lacaniana, pelo objeto *a*, este que já mencionamos ser apenas parcialmente acessível.

A angústia indica, desse modo, a presença de algo não contornável pela lógica “simbólico-imaginária”. Fica claro que o objeto escapa à cadeia significante: o objeto, desde Freud, é sempre perdido e o sujeito só dispõe do campo da linguagem – que também constitui a causa de tê-lo perdido - para reencontrá-lo, entretanto nunca se satisfaz inteiramente.

A tentativa de reencontro do objeto consiste na insistência em reproduzir uma satisfação total que o sujeito crê ter vivido um dia. Contudo, toda tentativa de reencontro fará com que o sujeito se depare novamente com a falta. Alienado pelo significante, por essa determinação, o sujeito, para a psicanálise, não se classifica como “do conhecimento”, como defendido, por exemplo, pela Filosofia.

Esse objeto, que, relembramos, Lacan denomina objeto *a*, o sujeito crê perdido em decorrência da entrada na linguagem. E é devido à sua parcialidade, que outros objetos podem advir no seu lugar, embora sem nunca corresponderem à sua suposta totalidade.

A sensação de estranheza está articulada a algo que aparece no lugar de *a*, do que não se deixa apreender. Portanto, diante do novo, o sujeito vacila, titubeia. Como já tratamos, ao mesmo tempo em que essa novidade que se apresenta é íntima, ela é externa, incapturável pela rede simbólica. Por isto, faz o sujeito desfalecer e se angustiar.

Entretanto, também já dissemos que é justamente essa angústia que impulsiona a uma reconstrução. Como não há encontro total possível com o objeto, a única forma que resta ao sujeito para tentar encontrá-lo é colocá-lo na linguagem, substituí-lo pelo significante. E, assim, aceitar “perder” o objeto novamente.

Se nessa dinâmica inserimos o encontro do professor com o aluno “em inclusão”, temos que as particularidades da criança revelam algo que remete ao Real, ao limite do Imaginário e do Simbólico. As docentes se percebem em situação de mal-estar, impotência e desamparo ou angústia, palavras que muitas chegam a proferir. Em seguida, a educadoras veem-se mobilizadas a retornarem à linguagem, na tentativa de atravessarem aquilo que as angustia. Veremos no capítulo que segue que, nessa retomada, é possível produzir uma nova abertura, na qual reconheça sua condição faltante e que permita a construção de um fazer diferente, ou um fechamento na reafirmação de um distanciamento.

2 DISCURSO E DIFERENÇA

2.1 PERCEPÇÃO, PALAVRA E DIFERENÇA

Consideramos, com a psicanálise, que a fala é um mecanismo do qual o sujeito se utiliza para tentar expressar, em palavras, o inesgotável dos afetos, sensações e relações. A verbalização é um recurso que nos permite o uso de nosso vocabulário para transmitir o que sentimos, como demonstram as educadoras ao exporem medos, angústias e dúvidas diante do desafio da Educação Inclusiva. Contudo, sabemos também, que aquilo que se sente e se percebe do vivido não corresponde à realidade objetiva e tampouco é uma construção “isolada”.

A palavra não se refere à “coisa” em si, tampouco o que se diz revela um sentido já contido anteriormente no que é percebido. Ao contrário, o ato de nomear cria o sentido, não havendo relação direta entre o que se diz ser e o que se é a priori.

É o que Freud (1915/2006) aponta ao referir que amor e ódio seriam equivalentes para os povos primitivos, já que apenas os conheciam como sensações. Segundo o autor, a diferença somente se estabelece quando ambos são nomeados, dando-se, então, a criação de sentidos. Assim ocorre também na entrada do bebê humano na linguagem: a mãe¹⁰ quem discrimina suas sensações, distinguindo-as por nomes.

A desconsideração de uma linearidade de sentido na palavra também já está presente em Freud, como no texto “A interpretação dos sonhos” (1900/2006), no qual abandona a posição teórica na qual relacionava diretamente a percepção à sensação, admitindo que o percepto sofre deslocamentos e condensações. O autor, indica ainda que, uma vez isso se dando no aparelho psíquico, a única forma de rastrear os sentidos contidos numa percepção é a associação livre¹¹.

Freud abandona a teoria do trauma, na qual relacionava diretamente a percepção à sensação, e, ao inaugurar a noção de fantasma, confere ao percepto qualidade diferente da anterior. Se o trauma dizia da internalização daquilo que ocorreu, o fantasma versa sobre uma construção. O que se “percebe”, portanto, não equivale, de forma unívoca, à realidade do acontecido.

¹⁰ Utilizamos a palavra “mãe” para designar qualquer adulto que encarne a função de “maternar” o bebê. Não se trata, portanto, necessariamente de uma relação biológica com a criança. Tampouco versa sobre a obrigatoriedade de pertencer ao sexo feminino o outro que ocupará esse lugar.

¹¹ Regra fundamental da análise, estabelecida por Freud: falar tudo aquilo que venha à cabeça.

Segundo Cabas (1982), a percepção, numa concepção freudiana, resulta de uma série de operações, sendo a imagem, portanto, “captada, retomada, recuperada, assimilada e trabalhada de acordo com um complexo de imagens que precedem e permitem ao mesmo tempo metabolizar a nova impressão” (p. 17). Cada sujeito dispõe de uma malha de imagens, na qual se faz possível o percepto, que se forma segundo um conjunto de condições dadas num contexto.

O objeto é percebido pelo sujeito de acordo com a forma como está inserido na cultura. Não há, então, como já mencionado, um reflexo homogêneo, que corresponda à realidade, mas uma construção composta por elementos definidos por um esquema anterior. Basta pensarmos que uma mesma coisa pode ser significada de diferentes maneiras em diversas culturas. Há, a partir do sentido atribuído culturalmente, uma sucessão de inscrições e a cada vez que uma nova percepção se forma, os dados anteriores são mantidos, porém reorganizados.

Essa formação anterior, que se reelabora diante da assimilação de uma nova percepção remete ao que Freud (1896/2006) chamou de registros. Os registros permitem que uma “nova” imagem se constitua e, concomitantemente, modifiquem-se a partir da incorporação do novo às camadas já existentes. Destarte, ao tratarmos da imagem, somos remetidos, necessariamente, a uma rede.

O órgão que primeiro participa dessa rede de percepções é o olho. Não à toa, Freud e Lacan dedicam bastante atenção ao “olhar”, conforme vimos no capítulo anterior. O olho do bebê, elemento fundamental no estágio do espelho, é a primeira via de acesso ao mundo externo e cumpre a função de “antecipação” (CABAS, 1982, p. 19). Vê-se antes mesmo que seja possível se mover fisicamente.

No esquema do espelho, o olho do infans se orienta pelo olho da mãe que, desejosa, significa os gestos da criança que, ainda em posição passiva, não encontra condições de elaborá-los por sua conta. Esse intercâmbio figura o que Cabas (1982, p. 19) chama “olho que se olha no olho que o olha”. É esse olho, por onde se olha e é olhado, que monta o espelho onde o bebê humano verá sua imagem se concretizar. Nele são registradas as identificações que formarão essa imagem.

Já vimos que essa imagem transmite uma totalidade ilusória, sendo um dos motivos de sua fragmentação a mediação pelo desejo do Outro. Ou, como explicita Cabas (1982), ela é composta por uma verdade histórica, uma realidade psíquica por meio da qual se revela a relação entre identificações e objeto.

Trata-se de uma verdade inevitável, que acompanhará o sujeito em todas as suas construções “perceptivas”, pois uma vez instaurada, não há mais saída. É à realidade do desejo que servem as imagens construídas pelo sujeito. Essa realidade Freud nomeia “fantasia” e Lacan retoma como “fantasma”. E, embora ilusória, é esta verdade, a do desejo, que interessa à psicanálise.

Ainda que o olhar seja o primeiro a participar da constituição dessa verdade, se retomamos as considerações acima, de que as percepções somente existem a partir de suas nomeações, temos que é apenas por meio da palavra que o que se vê é acessível. Portanto, podemos dizer que imagem e símbolo estão juntos desde o início.

A partir dessa assertiva, é-nos possível introduzir a concepção lacaniana de discurso. Nela, toda formação discursiva resulta de um entrelaçamento entre os registros imaginário e simbólico, sendo o primeiro dependente do segundo, uma vez que, antes mesmo de nascermos, já somos envoltos pela palavra. E, esta palavra, como já dito, nunca existe de modo isolado, estando sempre situada numa cultura. Portanto, referida a outras palavras que já estavam “lá”.

Assim, chegamos à afirmação de que todo sentido é relacional, entretanto, a noção de relação psicanalítica se sustenta em termos que diferem do que concebe o senso comum. Para a psicanálise, a relação é o interjogo entre o velado, função da imagem, e o desvelado, função do símbolo.

Para explicitar essa formulação, Cabas (1982) recorre ao ponto de onde partiu Lacan para estrutura-la: a teoria linguística de Saussure. Para o linguista, há a fala, exercício fonatório, e a língua, que está presente independente da volição do sujeito. Ou seja, mesmo quando decidimos por não usá-la em forma de fala, ela está lá.

A língua, segundo a teoria saussuriana, diz de uma ordem social, uma vez que é composta por um conjunto de normas convencionadas socialmente para o exercício da linguagem. Consiste, também, numa parte dessa última, enquanto que a fala é individual, cabendo ao falante optar por lançar mão dela ou não.

É, ainda, no âmbito da fala, que surgem as transgressões da estrutura pactuada socialmente. Entretanto, a exemplo de atos falhos e lapsos, quando surgem, provocam reações coletivas, como riso ou espanto. Dessa maneira, denunciam o caráter social da língua, uma vez que, para reagir em conjunto, é necessário que algo coincida: a incorporação de um pacto.

Desse modo, é-nos possível pensar o sentido de uma palavra diacronicamente, ou seja, em seu caráter horizontal, histórico: por exemplo, sua origem. Mas também em sua dimensão sincrônica, realizando um corte vertical, para estudar seu sentido social, qual seja, num dado momento.

Entretanto, Lacan, para Cabas (1982), não situa suas reflexões numa teoria da fala, sequer a denomina “da língua”. Há, para ele, uma teoria do discurso, que, por se colocar entre fala e língua, participa de ambas. Para melhor compreensão do leitor, Cabas descreve o Édipo, ao qual nos referimos no capítulo 1, como uma estrutura discursiva, por se tratar do

[...] universal que faz o homem (nível da língua) se inscreve individual, acidental, pessoal e subjetivamente (nível da fala), porém com uma regularidade tal que se descobre formações comuns (nível de discurso). Uma definição mais abrangedora nos permitiria dizer que o discurso é a realização individual de todo o social que há na língua (1982, p. 70).

Destarte, o discurso nos diria de como o sujeito se vale do universal da língua para efetivá-lo. Rememorando a dinâmica registral que abordamos acima, temos que esse processo ocorre a partir de um elemento que se desloca, formando uma metonímia e, em seguida, condensa-se com outros, dando origem a uma figura metafórica.

Se nós acolhemos a concepção de que o que se produz é uma metáfora, admitimos que seu conteúdo apenas representa uma realidade, não se igualando a ela. Como uma fotografia, que equivale a um enquadramento do que se vê.

Ora, se a palavra preexiste à imagem, esses recortes representam símbolos específicos. Também cabe lembrarmos que essa representação se dá de acordo com leis específicas, que, segundo Cabas (1982), a Linguística explica.

Nesse sentido, o autor recorre a outros componentes da teoria saussuriana, quais sejam, “paradigma” e “sintagma”. Esses aspectos se referem ao duplo eixo no qual acredita estar inserido o símbolo. A axe sintagmática alude à linearidade da frase, guiada pelas convenções em torno do uso da língua. Já a paradigmática, envolve a particular associação de elementos efetuada pelo sujeito.

É desse cruzamento, entre o manifesto daquilo que se diz e a associação do que não se apresenta, que advém o enunciado. Se nós retornamos ao exemplo dos atos falhos, podemos dizer que há, neles, paradigmas, que são enigmáticos e particulares. Mas, como

com eles se trança o sintagma, que diz de uma convenção acessível a todo o grupo, todos, por exemplo, riem ou se espantam.

Podemos afirmar que, até então, segundo Cabas (1982), Lacan e Saussure coincidem. No entanto, há uma distinção fundamental entre os dois: para Saussure toda essa articulação significativa está remetida a um significado, um conceito pré-concebido. Enquanto que, para Lacan, para quem esses significados sempre são mediados pelo outro, o que se articula são, desde a cena fundante do sujeito, significantes. Portanto, são significantes que se referem a outros significantes.

E, ainda, o que se instaura com a “chegada” de um novo significante é a diferença. O que há, portanto, é, não uma confluência, mas uma confrontação entre o significante e a cadeia de significantes já estabelecida para produzir um sentido.

Esse elemento novo diverge dos demais e somente passa a compor o repertório do sujeito mediante acolhimento daqueles que já o compõem. Ou, como assinala Cabas: “[...] o significante é significante de uma diferença, a qual, para ser admitida como tal, deve ser registrável como regularidade ou como lei” (1982, p. 81).

2.2 O OUTRO-PROFESSOR E O OUTRO-ESCOLA

Retomemos a discussão sobre o caráter social intrínseco ao discurso. Ao nos demonstrar que a estrutura discursiva obedece sempre a uma convenção social, Cabas (1982) lança mão da noção lacaniana de contra-senha. É esse o termo utilizado para delimitar a função da linguagem: é necessário que o sujeito a utilize como um código que o permita adentrar um grupo. É assim, portanto, que ele evita ser eliminado. O autor acrescenta que “[...] a noção de língua é indissociável das noções de cultura, intercâmbio, identificação e grupo” (CABAS, 1982, p. 60).

Vimos que a transmissão do regimento da coletividade se dá já na cena mãe-bebê. O esquema do espelho, introduzido no capítulo 1, bem a ilustra, já que nele o Outro, representado pelo espelho plano, funciona como elemento decisivo para que a imagem virtual se forme. A interposição desse artefato se dá graças à transmissão da Lei pelo pequeno outro materno, que media a relação da criança com os objetos da cultura.

A partir de então, o infans se torna alienado ao Outro, sujeitado à Lei simbólica. Barrada sua relação direta com os objetos, somente restará recorrer à linguagem para tentar reencontrá-los.

A princípio, esse reencontro se instaura numa relação dual com a mãe, na qual o bebê acredita alcançar uma complementaridade. Entretanto, a instauração do Édipo, também já tratada por nós no primeiro capítulo, obriga o sujeito a estender sua busca pelo objeto a seus pares. E ele o faz no campo da linguagem.

Em Freud (1914/2006), encontramos que o que acontece é uma passagem do Eu-ideal narcisista, para o Ideal do Eu, que se dá a partir da incorporação da Lei. O sujeito se esforça em recuperar a sensação de completude que acredita ter experimentado na relação dual inicial e, para tanto, vale-se do Ideal do Eu, satisfazendo-se com sua realização. Para o autor, o sujeito se lança às escolhas objetais sempre com a finalidade de ser amado, visando, desse modo, reconhecimento do Outro.

São saídas delineadas na direção de satisfazer o Ideal do Eu, numa espécie de acordo entre as exigências homogeneizantes do Eu (ideal), as pressões externas (sociais) e as pulsões do Isso (inconsciente). Seu censor, o Supereu, que a princípio Freud acredita estar ligado apenas a forças “conscientes” (1914/2006), obedece a todas essas instâncias, determinando que esse acordo seja cumprido. Na retomada do tema (FREUD, 1923/2006), o autor oficializa a concepção de que o Supereu também tem parte de sua constituição no inconsciente.

O Ideal do Eu, bem como seu regulador, o Supereu, conforma-se, portanto, ao lugar intermediário, destinado por Lacan, para o discurso: entre individual e social. Esta já é a presunção de Freud (1914/2006), que destaca que o Ideal do Eu possui contribuições importantes não apenas para o âmbito individual, mas também coletivo, podendo ser pensado como ideal comum de uma família, de uma classe ou mesmo de uma nação.

Dessas articulações, extraímos que o discurso do sujeito está determinado pelo discurso do Outro, que se interpõe desde sua cena fundante. Trata-se de uma estrutura de linguagem que se estabelece, antecede-nos e à qual nos sujeitamos para, de posse dela, adentrarmos o coletivo de nossa “espécie”.

Podemos asseverar, também, - levando em consideração que o Outro está diluído para o sujeito em pequenos outros, seus semelhantes - que a palavra media a relação entre dois sujeitos distintos, porém, sem que a convenção em torno dela pertença, exclusivamente, a um ou a outro. Isso, porque ela é histórica e socialmente regulada e, uma vez formulada, obriga uma subordinação. Como vimos, as determinações da língua independem do arbítrio de quem as utilize.

É com base nessa lógica que Lacan caracteriza o discurso como uma estrutura necessária que ultrapassa as palavras: sem palavras. Porque remanesce fundamento que transpassa as relações, sem que para isso precise ser enunciado verbalmente. As palavras são ocasionais: “os discursos nada mais são do que a articulação significante, o aparelho, cuja mera presença, o status existente, domina e governa tudo o que eventualmente pode surgir de palavras. São discursos sem palavras, que vêm em seguida alojar-se nele” (LACAN, 1969-1970/2005, p. 158).

Concomitantemente, vimos, no capítulo 1, pela via do esquema óptico proposto por Lacan, que o espelho plano é móvel. Por conseguinte, assim confirma Vanier (2005), o Outro, embora nos determine, é passível de manipulação: o sujeito se desloca dentro do campo estabelecido pela Lei e faz surgir reflexos do Eu-ideal. É assim, repetidamente, que se dirige à alteridade, pois, dessa forma, garante a renovação constante de rascunhos identificatórios.

Logo, embora o atravessamento do Outro seja inevitável, há, por parte do sujeito, um papel ativo. Freud (1914/2006) afirma que o sujeito sofre repressão, mas, também, é ele, “seu Eu”, que a produz. Há vicissitudes de ordem ética e culturais, ambas ideais, às quais o sujeito se resigna, tomando-as para si como padrões. Entretanto, fá-lo não apenas por determinação, mas também por escolha, uma vez que é responsável pela formação ideal que daí extrai. Será o produto do recorte e do manejo das demarcações sociais singulares que delimitará a repressão.

Mas, vale-nos destacar, que não se trata do “livre-arbítrio” do senso comum, tendo em vista o acréscimo da acessão de que essa escolha é, em parte, inconsciente. Assim, não estamos aqui tratando de uma qualificação moral da opção que constitui as formações ideais. E, ainda, como consequência disso, imputamos ao sujeito responsabilidade, que difere da culpa. De maneira mais instrutiva, podemos dizer que, em primeiro lugar, o indivíduo ocupa lugar ativo nessa escolha, mas não é o “único” nela envolvido, visto que se vê diante da tarefa de atender às diversas “vozes” que aí incidem. Ademais, o controle que detém sobre as forças que o tencionam é limitado.

Trazendo essas combinações para nossa investigação, chegamos à seguinte configuração: o professor sustenta um discurso sobre o aluno, regido pelo grande Outro, porém, a marca dessa regência se imprime a partir da maneira particular que ele a manuseia. Ao que acrescentamos que essa impressão diz do discurso institucional.

Isto ocorre porque: 1) a escola, como instituição, é representante da organização social (FREUD, 1939/2006); 2) os educadores estão submetidos a ela no exercício de seu ofício. Trata-se de uma estrutura discursiva à qual se remete o professor para compor suas cadeias significantes, uma vez que ela regimenta a sua profissão. É, portanto, dentro das convenções institucionais, que se mobiliza, agenciando os diversos discursos que circulam na e da escola.

Essas justificativas se sustentam, ainda, na concepção psicanalítica de que, segundo Kupfer (2000), a educação é concebida como um conjunto de discursos sociais em circulação. Ela é, portanto, para a psicanálise, um discurso social. O que nos permite dizer que sua incidência ocorre desde o lugar de grande Outro, na transmissão de códigos compartilhados.

Formulamos, então, que a escola representa, aqui, o grande Outro, espelho plano, que subordina o olhar do educador. Essa relação de subordinação se manifesta em algumas falas das educadoras. Por exemplo, quando se remetem aos limites e possibilidades demarcados pelo Projeto Pedagógico, ou, ainda, sobre as trocas estabelecidas com aqueles que ocupam cargos de chefia, representando as exigências institucionais. Essa determinação aparece também nas menções ao sistema e seus instrumentos. É o caso das avaliações externas, que, focadas como um objetivo importante, acabam por modelar a posição das profissionais na busca por atingir “boas notas” (LURDES, informação verbal, 2015).

Ao mesmo tempo, esse discurso dominante reflete num espelho que figura esse anteparo móvel. Portanto, passível de ser deslocado para produzir o discurso do sujeito-professor.

Posto isso, torna-se imprescindível que nossa escuta leve em consideração que, como na proposta de Lacan, o ponto onde o olho do sujeito-professor se situa, para que consiga enxergar a ilusão que se produz no espelho, está balizado pelo campo do Outro-escola. É Ele - aqui representado pela ordem institucional - quem o determina.

O estádio do espelho, segundo Vanier (2005, p. 50), demonstra:

[...] porque o *Sujeito* tenderá a encontrar no outro ou no mundo uma desordem da qual participa, desconhecendo-a. Mas essa imputação, completamente imaginária, não deixa de ser verdadeira: ela indica a alienação fundamental do desejo, que é sempre desejo do Outro [...]. (itálicos do autor).

É esta alienação, asseverada pelo autor e ilustrada pelas vinhetas que expomos aqui, que nos permite afirmar que o olhar, do professor, aponta algo que é do discurso escolar. Se não há sujeito que não seja transpassado pelo Outro, acreditamos que a escuta das narrativas docentes nos forneça pistas sobre o lugar da criança no discurso da escola.

Da união dessas articulações com aquelas que antes trouxemos aqui, resulta que: ao escutarmos as educadoras, pretendemos captar algo do tratamento que dão ao estranhamento causado pelo encontro com as crianças “em inclusão” ou a esse “(des)encontro”, como nomeia Lajonquière (2010). É neste ponto, “interpósiquico”, que situamos nosso interesse, admitindo que, “se há professores e alunos enlaçados em uma estrutura discursiva, a escuta fornecerá elementos para que se situe o aluno na estrutura discursiva da escola” (BASTOS, 2005, p. 137).

É importante que salientemos, amparados pelo que expusemos até aqui, que não se trata de tomarmos uma troca entre indivíduos, na qual a palavra do professor seria apenas expressão de uma percepção isolada do contexto onde se insere. Mas em seu atravessamento pelas marcas das determinações sociais pelo sujeito incorporadas e às quais ele está submetido.

Apontamos para a produção do professor quanto ao (des)encontro com a criança em seu caráter discursivo, afirmando, assim, que consiste numa construção individual, porém perpassada pelo discurso que circula socialmente, em nosso caso, o escolar. Entre o particular da fala e o universal da língua (CABAS, 1982).

Importa-nos dizer que fazemos isso reconhecendo que também nos situamos nesse “meio-caminho”. Ou seja, ao textualizarmos as falas das docentes, atribuímos a elas nossos traços. Sobreponemos nossas construções, numa posição discursiva que, aqui, pretendemos permeada pelos princípios da psicanálise e remetida à sua ética.

E, por fim, é valoroso que digamos que optamos por abordar o discurso docente por crermos que seu olhar e sua palavra incidem de forma significativa na posição discursiva do aluno. Adiante esclareceremos essa afirmação.

2.3 O PROFESSOR COMO INTERLOCUTOR PRIVILEGIADO

Observamos que a palavra não se refere à “coisa” em si, ao contrário, seu papel é de estabelecer relação entre imagem e símbolo. E, ainda, que o intercâmbio no qual se dá

essa relação é fundante. Ou seja, o sujeito é constituído numa troca que ocorre em termos de linguagem.

Nesse sentido, Lacan (1953-1954/1986) afirma que a constituição subjetiva está, fundamentalmente, ligada ao discurso do outro/Outro, é o que opera na inscrição do mundo simbólico para a criança, essencial em sua subjetivação. É a palavra do outro que, portanto, humaniza o homem. Para o autor essa humanização se realiza via transmissão do mundo humano simbolizado, que “só se pode constituir quando é produzida, no bom lugar, uma série de encontros” (p.105).

Reafirmando a relevância do lugar do próximo na constituição subjetiva, Laznik-Penot (1989), sobre este percurso do sujeito, presume que o lugar do pequeno outro esteja atrelado ao do grande Outro, de modo que o primeiro encarne, sustente, o segundo. Há, portanto, nessa “cena”, um Outro, que equivale ao discurso inconsciente, à inscrição do simbólico, da falta, do desejo; e um outro, o semelhante, que “presentifica” o primeiro.

O Outro, desejante da criança, simboliza para ela suas manifestações. As sensações que, de tão únicas, sequer eram nomináveis, uma vez nomeadas, passam a pertencer a um sentido convencionado, social. Como no caso do homem primitivo que, após aderir à distinção entre amor e ódio, de acordo com como a cultura os conceitua, jamais poderá os experimentar novamente como uma sensação exclusiva. Isto porque, estando inscrita na cultura, ela agora é compartilhada. Nesse sentido, há uma supressão do indivíduo para que surja o sujeito. O mesmo podemos dizer sobre o recém-nascido quanto a sensações como as de fome e de sono.

Aí, habita uma das bases a partir das quais afirmamos que o sujeito não se confunde, para a psicanálise lacaniana, com o eu. Não é a consciência que o rege, tampouco suas leis coincidem com o princípio da realidade, pois se constitui na e pela linguagem.

Essa cena primordial deixa inscrições que virão à tona nas realizações posteriores do sujeito, na forma como buscará os objetos que o distrairá da falta. Esta, que foi ponto originário e necessário de seu percurso subjetivo, mas que, lembrando o primeiro capítulo, o sujeito busca evitar, negar e/ou obturar. Esses objetos ele nunca encontrará, mas por isso mesmo, continuará a buscá-los. Assim, trata-se de uma operação que se repete a cada encontro com o outro.

As proposições lacanianas consideram que, para serem subjetivantes, esses encontros precisam ocorrer “no bom lugar” (LACAN, 1953-1954/1986, p. 105). Para nós,

é relevante sublinhar que a expressão ‘bom’, longe de representar, nesse contexto, um valor universal, oposto de ‘mau’, refere-se às condições necessárias para que as trocas simbólicas aconteçam entre a criança e o outro.

Lajonquière (2010), transpondo essas concepções para o diálogo entre Psicanálise e Educação, indica o caráter estruturante da segunda, ao assinalar que ambas se referem ao mesmo sujeito: o do desejo. E, nesse sentido, acrescenta que “educar é colocar em circulação marcas simbólicas, significantes que, possibilitem à criança que os apreende, o usufruto de um lugar a partir do qual o desejo seja possível” (p.149). Assim, o autor atribui aos câmbios discursivos implicados no processo educativo um papel para além do ensino de conteúdos programáticos.

Freud (1914/2006) em suas reflexões acerca da “psicologia do escolar” já destaca a importância de se dirigir atenção aos professores, no que tange à sua relação com os alunos. Ele menciona que “Estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos” (p. 249). Assim, assinala que a escola é um campo, no qual se repetem para as crianças, traços de sua relação com figuras significativas em sua primeira infância, chegando a se referir a eles e aos colegas de sala como substitutos da órbita familiar.

Logo, os resquícios de “complexos familiares”, como nomeia Lacan (1938/2003), são depositados nessa “lida” com o professor. E os educadores se tornam personagens indispensáveis nesse contexto, uma vez que suportam a vivência desses “restos” de relação.

Rememorando nosso percurso até aqui, podemos aferir que, num primeiro momento, o de fundação, o outro materno se faz essencial na introdução da linguagem que nos sujeita. Já num segundo, aquele no qual situamos a castração, é a figura paterna que intervém, interditando o acesso ilimitado à mãe e fazendo operar a Lei. E, agora, com a assertiva de Freud quanto à relação do professor com a imago paterna (1914/2006), trazemos como provável que o discurso docente também opere marca em seu percurso subjetivo.

Na escola, como observado acima, o modo como a criança se coloca em relação ao Outro é atualizado. Ou, referindo-nos à discussão de poucos parágrafos atrás: as marcas adquiridas no panorama que figurou os primórdios de sua constituição subjetiva se reimprimem, revelando um estilo particular de se dirigir ao Outro.

Nesse cenário, instaura-se uma relação de inevitável desigualdade, como estabelece Lajonquière (2010), que compreende haver uma distância geracional insolúvel entre criança e adulto ou “pequeno” e “velho”, como prefere chamá-los. Segundo o autor, essa assimetria confere a qualidade de inelutável desencontro entre criança e adulto, e provoca, neste último, estranheza e, ao mesmo tempo, familiaridade (tema de nosso primeiro capítulo). Não há, em decorrência disso, uma impossibilidade de diálogo, no entanto, é fundamental que ao educador seja viável o desdobramento desse (des)encontro. Do contrário, a educação se torna algo “de difícil acontecimento” (p. 214).

Ou seja, para que a educação se cumpra de modo a permitir o reconhecimento do outro como sujeito, é imprescindível que o adulto encontre possibilidade de acolher a diferença. Isto é, se, como sinalizado neste manuscrito, entendermo-la como uma transmissão de marcas simbólicas. Trata-se de ocupar uma posição que permita perceber a criança como um ser que possa “se dizer”, que sustente a oferta do lugar de sujeito para que venha ocupá-lo e se apropriar dele, uma vez que, para que se tome um lugar é preciso, antes de tudo, que ele exista. É a essa dimensão que, pensamos, acima referimos, junto à Lacan, como “bom lugar”.

Ocorre que já admitimos que as determinações dessa posição se enredam no inconsciente. De tal forma que concordamos com Millot (1987, p. 73), que se debruçou longamente sobre as confrontações entre psicanálise e educação. Ela afirma que:

O inconsciente dos educadores pode ser considerado como mais determinante para o desenvolvimento da criança que a ação educacional programada. Portanto, o essencial do processo educacional escapa ao domínio dos educadores na mesma medida em que estes são regidos por motivações inconscientes.

É essa chancela de sujeito que tomamos como essencial na cena educativa. Daí a incidência da posição discursiva do professor diante do lugar que, com suas inscrições, o aluno ocupa nessa trama.

Contudo, compreendendo, com Vanier (2005), que “em nossa relação com o outro, o que podemos apreender é uma imagem” (p. 84), podemos estimar que no encontro com as crianças “em inclusão”, o espelho revela o encoberto. Há algo que se apresenta que, - mais uma vez nos remetendo ao capítulo inicial deste manuscrito - numa aproximação do que provoca a “loucura”, refere-se a uma espécie de infância cronológica e social. Pois, toda infância é esquecida, posto que é ali que residem as pulsões mais primitivas, das quais tivemos que “abrir mão” para estarmos em pares.

As professoras são provocadas quanto àquilo que foi necessário olvidar. E, assim, veem-se desafiadas a sustentar uma experiência junto a esses alunos. Mas, o contato com os estatutos que regem suas formas de estar no mundo pede uma formação que é da ordem de uma modificação, de uma “disponibilidade interna”. Aproximar-se dos modos de ser dessas crianças “exige uma suspensão das certezas que ampliam na nossa própria subjetividade a capacidade de vibração” (COUTINHO; AVERSA, 2005, p. 40) em relação àquilo que não se adapta a nossas idealizações. Essa disposição está diretamente ligada a um reconhecimento – inconsciente – de que “somos muito mais o que não pensamos e muito menos o que pensamos ser” (JERUSALINSKY, 1988, p. 78). A nós, escutar as educadoras para, portanto, pensarmos como “vibram” e o que produzem diante do furo no imaginário causado pelo encontro com os alunos “em inclusão”.

Consideramos o docente uma peça fundamental, no sentido de ofertar objetos do mundo para o aluno, “imaginarizando-o”. Entretanto, é possível que o faça de dois modos: considerando o caráter faltoso do contorno simbólico ou puramente valorizando o objeto.

Se, “o discurso realiza imaginariamente aquilo que é de ordem simbólica” (CABAS, 1982), é que o registro imaginário sempre estará presente. Há um entrelaçamento, aí, inevitável. O que muda é se, em seu exercício de tecê-lo, o mestre considerará ou não a divisão do sujeito no seu endereçamento. Se seu engajamento se dirige no sentido de alargar a cadeia de registros para fazer caber esse elemento percebido como estranho ou se reafirmará sua exclusão. Sobre esse tema, discorreremos no tópico seguinte a este.

2.4 MODOS DE RELAÇÃO

Dizemos, em concordância com Kupfer, e referidos aos apontamentos que empreendemos neste trabalho, que o ato educativo é percebido como “transmissão da demanda social além do desejo, como transmissão de marcas, como transmissão de estilos de obturação da falta no Outro” (2000, p. 119). É essa a tarefa encampada pelo educador, que pode ser decisiva quanto à viabilidade da impressão, pela criança, de marcas próprias aos objetos que acessa por meio de sua palavra.

Cabe ao mestre dispor experiências para os alunos, certos de que as marcas conferidas na cena primordial não garantem que a criança, apenas porque chegou ao

momento de simbolizá-las, faça-o. Inscreve-se um estilo, como já tratamos, mas sua efetivação se faz e refaz na linguagem.

A esse estilo, Jerusalinsky (1997, p. 84), nomeia “uma sombra de uma forma de vasilhame” na qual o sujeito “vai encaixando os objetos que a experiência da vida vai lhe oferecer”. É por se compor apenas um contorno, que o aprender não está assegurado, sendo fundamental a atuação do adulto no sentido de permitir que a criança o preencha com os objetos da aprendizagem.

Eis porque, há pouco, dissemos que, ao cumprir essa função, o educador trata de imaginarizar o aluno: da sombra se faz imagem. Nessa operação, a criança está de posse desse traçado, que determina a maneira como modalizará os objetos oferecidos. Já o professor, em decorrência da diferença geracional que outrora assinalamos com Lajonquière, detém os artigos da cultura. No entanto, essa imaginarização pode ocorrer de duas formas: servindo ao estabelecimento de relações intersubjetivas ou objetais (LACAN, 1954/1986).

Para melhor compreensão, remontemos as peculiaridades do Eu-ideal, engendradas no estádio do espelho, estampando o narcisismo primário: perspectiva imaginária, restrita e que produz uma sensação de onipotência. Para Freud, os efeitos desse primeiro tipo de identificação são “gerais e duradouros” (1923/2006, p. 43). As consequências dessa identificação imediata, que antecede a objetal, expressam-se nos investimentos nos objetos. Portanto, ao se dirigirem aos alunos, podemos dizer que os educadores projetam, por um lado, seu narcisismo.

“Por um lado”, porque sabemos que outras exigências, adeptas do Ideal do Eu, também estão em ação. Elas fazem jus às demandas sociais que circulam na escola.

Em suma, são essas duas instâncias que participam da formação imaginária: Eu-ideal e Ideal do Eu. É o interjogo entre elas que determinará a inclinação do espelho plano. Elas definem quão perfeita parece a imagem que se vê desde dentro do cone estabelecido pelos raios do esquema óptico. E, quanto mais a imagem formada se aproxima das determinações sociais, maior a satisfação que ela proporciona.

O sujeito busca produzir imagens que se familiarizem com a forma idealizada: a acomodação dos objetos ocorre com esse objetivo. É esse princípio que guia sua dinâmica em relação a eles: incluir, excluir, situar, completar.

Aquilo que transmite fechamento em si mesmo, plenitude, satisfação, exerce fascínio sobre o sujeito. Quando tem essas idealizações ameaçadas, o Eu retira sua

percepção do que o ameaça, realizando uma fuga e a emitindo como angústia. Em seguida, essa angústia se efetiva em formações por meio das quais se protege. É nesse sentido que Freud (1923/2006) vem indicar que o Eu “é a sede real da ansiedade” (p.69).

O motivo exato pelo qual o faz é inacessível pela análise, mas sabemos que há um medo de ser esmagado ou aniquilado. Sabemos, também, que, por detrás do pavor, há um temor da castração, posto que, outrora, o Ideal do Eu lhe ameaçou de ser castrado.

Para que o liame social seja concebível, é importante que o sujeito rompa com a dimensão narcísica à qual está fadada essa relação imaginária, de exclusão. Não há laço entre sujeitos numa lógica “ou um ou outro” (VANIER, 2005, p. 22). Uma relação regulada pelo narcisismo estabelece - como percebemos na dinâmica do estágio do espelho – uma lógica especular, na qual, ao outro, resta o lugar de objeto manipulável a fim de satisfazer uma pretensão egoica de homogeneidade.

É esse jogo de forças que se coloca diante do estranhamento causado pela criança “em inclusão”. Mas, para que “lado” penderá a formação imaginária do docente, só sabemos a partir de sua escuta.

Quando cedem ao narcisismo, governa o imaginário. A rede de registros estanca e, portanto, não admite deslocamentos que auxiliem a introdução de novos elementos, impedindo que as inscrições se sucedam e mantenham, com suas articulações, o sujeito vivo.

Há, portanto, uma apatia, que se traduz pela manutenção de uma imagem sem furos, sem encadeamento. Como um bloco opaco, no qual o sujeito pouco interfere, aceitando-o e o reproduzindo. A esse lugar, de passividade, chamamos desimplicação. Ela gera uma coisificação do mundo, chapando o sujeito, retirando seus traços de mistério, fazendo um do que, inevitavelmente é dividido. Dessa maneira, força-se uma *Gestalt*, que faz da imaginarização instrumento mais de alienação do que de separação.

Assim, produz-se uma resistência no processo de projeção-introjeção, movida pelo anseio de suprimir as diferenças e conservar “[...] a ilusão de que ‘somos todos iguaizinhos’” (CABAS, 1982, p. 72). Ao fazê-lo, negamos a condição de nos relacionarmos com o outro.

Mas é nessa relação paradoxal, na dificuldade da antinomia, de oposição, do confronto, que podemos progredir. É aí que há transparência (LACAN, 1954/1986), que o sujeito aparece. Inversamente, aquilo que aparenta ser harmonioso e compreensível, mostra-se opaco.

Se, é dessa relação que o sujeito retira substrato para sua criação, é crível que digamos que o que se pretende numa relação objetual é anulá-lo. Ora, mas para que um grupo se sustente, é necessário que todos produzam. E, ainda, é fundamental que o façam desde suas diferentes posições.

Transferindo esse funcionamento para a cena educativa, esses esclarecimentos nos autorizam assinalar que, assim orientado, o professor comparece apenas como um pequeno outro. Deste lugar, permeado pela onipotência egoica, e do qual supervaloriza o objeto, ele se esforça em compor uma unidade que se conforme a suas demandas. Nesse sentido, impõe-las, criando uma zona, a qual somente adentra o aluno que devolve a imagem compatível à esperada. Isso, as docentes, ilustram em suas frequentes menções à sala de aula como: a turma e ele (aluno “em inclusão”).

Essa imposição se difere da injunção da “violência simbólica” (KUPFER, 2000), própria da educação e necessária para sustentação do sujeito. Nesta, em vez de uma “personalização” da demanda, ocorre sua “culturalização”. Mas, para tanto, é necessário que quem a sustente assuma seu lugar de sujeito barrado, submetido a essa ordem cultural e não desprovido dela. É preciso estar lá, também, como grande Outro.

Do contrário, estaremos tomando a criança como deuses ou animais (LACAN, 1954/1986). Como “altíssimos”, estando além da linguagem, ou como “bichos”, aquém dela. Em ambos os casos, fora da palavra. A criança, no entanto, a exemplo do Fort-da¹², faz uso da linguagem e, portanto, reside no “mundo” do simbólico. Não esqueçamos: se o imaginário só pode ser apreendido, desde o princípio, pelo simbólico, é que este já estava lá. A criança habita o universo “linguajeiro”. Se, a ela negligenciamos a palavra, estamos nos negando a lhe dar o que lhe é próprio, eliminando sua qualidade de sujeito.

É fundamental que o educador reconheça a capacidade da criança de se dizer, abrindo possibilidade para incluí-la nesse circuito produtivo, qual seja, o grupo. É por isso que depreendemos que ao docente cabe oferecer os objetos, mas não determinar como devem ser moldados. É esse terreno fértil para a criação, que proporciona deslocamentos e, quiçá, a elaboração de novas metáforas: tanto para o sujeito-professor, quanto para o sujeito-aluno.

¹² Jogo observado por Freud, no qual uma criança pequena, diante da ausência temporária de sua mãe, arremessa um carretel dizendo “ó” e o puxa em sua direção falando “a” - interpretados por ele, sucessivamente como “for” e “da” (“ir” e “vir” em alemão). Desta forma o menino daria conta da saída da mãe. (FREUD, 1920/2006).

É elementar notarmos que, embora apenas a relação objetal carregue o objeto em seu nome, é sobre ele que versam ambas as formas de produções. Mais especificamente, sobre a importância que a ele atribuem. Não podemos deixar de observar, ainda, que essas relações estabelecem as produções de sentidos contidas nas palavras.

Com base nesse fundamento que Lacan (1953/1986) assevera que a palavra versa sobre o objeto. Isto porque as coisas em si não são “enamoráveis”, é a nossa libido que atua de forma transgressora e confere familiaridade a elas. Há uma “domesticação” do objeto por meio de sua inscrição, pelo sujeito, na cadeia significante.

Nossa aposta, quando nos voltamos à fala do professor, é de que a forma como maneja os registros, que estão em jogo na interlocução com o aluno, possa demonstrar uma tentativa de identificação com o outro, incorporando-o e o ligando à cadeia; ou de desligamento, exclusão. No primeiro caso, temos que imagem e símbolo confluem para produzir um sentido; no segundo, encontramos uma resistência, ou seja, uma oposição de sentido, que trabalha para separar imagem e símbolo.

Pretendemos escutar se a imagem do aluno-estranho, que atordoa, é tomada pelo professor de modo a: ligá-la a símbolos da cultura escolar ou resistir a fazê-lo. “Resistir” porque, não topando abrir mão de sua construção imaginária, o educador realiza a imagem (CABAS, 1982). Limitando-se à imagem, procura não tocar a rede discursiva escolar, dificultando, assim, a apropriação, pela criança, dos dizeres escolares, para, com eles, dizer-se.

2.5 NARRATIVAS DOCENTES

Considerando que os discursos produzem formas de laços sociais (LACAN, 1969-1970/2005), interessa-nos compreender, em alguma medida, as relações em função das quais surgem os sentidos do que falam as docentes.

Ao nos voltarmos para o que dizem, objetivamos pensar se a imagem que a professora capta da criança “em inclusão” é passível de ser metabolizada pela rede de imagens formada pela escola. Não nos concerne, portanto, desvendar o conteúdo que finda na palavra.

Também, não pretendemos analisar na perspectiva dos “enigmas” que sustentam as escolhas objetais das professoras. Não se trata da análise de seus fantasmas, mas, se, novamente, sob o pretexto de sermos didáticos, podemos dividir, queremos

apreender: por um lado, algo do discurso dominante que permeia suas formações particulares e, por outro, de que forma o agenciam as docentes.

Não almejamos acessar as motivações “individuais” das educadoras, em concordância com a assertiva de Freud sobre este ser um trabalho para a clínica. O que visamos aqui é pensar sobre o uso que fazem desse instrumento que é a linguagem para lidar com a angústia que advém dessa inquietante estranheza. Optamos por tentar fazê-lo, atentando para como formulam isso discursivamente.

Para tanto, consideraremos o esquema de discurso proposto por Lacan (1969-1970/2005):

$$\frac{\text{agente}}{\text{verdade}} \xrightarrow{\quad} \frac{\text{outro}}{\text{produção}}$$

O **agente** exerce função de organizar a produção discursiva, dominando o laço social e possibilitando, assim, haver alteridade. O **outro** é aquele a quem o discurso se dirige. Ele precisa do agente para se constituir. A **produção** é o efeito do discurso e a **verdade** o sustenta. Entretanto, esta última nunca pode ser completamente acessada. Portanto “//”, entre produção e verdade, representa uma interdição.

A professora ocuparia o lugar de agente, de onde fala, interpela o outro; este último seria o papel exercido pela criança e determinado pela fala do agente; haveria uma produção, efeito da palavra que se endereça ao outro; esse produto seria permeado por uma verdade em nome da qual fala o agente.

Visamos, com nossa análise, atentar para a dinâmica “imaginário-simbólica” presente na estrutura discursiva das educadoras, acreditando que ambas as instâncias produzem efeitos quanto ao lugar destinado ao outro (aluno) pelo agente (professor). Como baliza de nossa perspectiva, consideramos o pressuposto de que a presença exacerbada da instância imaginária, que fabrica verdades acabadas, resulta, em termos discursivos, na destinação de um lugar de objeto para o outro. Por outro lado, buscamos verificar se há traços discursivos que apontem para certa abertura para suspensão dessas certezas imaginárias e consequente introdução de dúvidas.

Valemo-nos, nessa análise, de uma noção de constituição sustentada pela psicanálise, que se diferencia do olhar desenvolvimentista. Portanto, não se propõe um trabalho de “estímulo” que vise moldar a criança de acordo com aquilo que consideramos

como produto ideal. Ao contrário, e como apontamos anteriormente, há uma construção conjunta, na qual abrir mão deste olhar hegemônico compõe parte indispensável.

Precisamos ter em conta, ainda, que a educação das crianças não se concentra, inteiramente, “nas mãos” dos adultos que a cercam, tampouco depende apenas de uma “posição favorável” do professor. A criança exerce papel ativo nesse processo e, mesmo que o espaço para sua produção psíquica seja ofertado, cabe a ela ocupá-lo ou não. Sendo, dessa maneira, importante destacarmos que, aqui, pretendemos abordar um recorte desse trajeto, compreendendo-o desde a perspectiva do educador.

Lançamos mão de um atravessamento da ética psicanalítica, por meio da qual reconhecemos o papel ativo do sujeito na construção de como utiliza a palavra. Sabemos, portanto, que seus traços são intrínsecos a essas produções.

3 DISCURSO DOCENTE

3.1. ENTRE IDEAL DE APRENDIZAGEM E APRENDIZAGEM IDEAL: AS RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Muitas das narrativas docentes versam sobre a dinâmica, junto às crianças “em inclusão”, em sala de aula, no que concerne às “propostas pedagógicas”. Constantemente, as professoras expõem dificuldades vivenciadas quanto a como se posicionam esses alunos diante de atividades cuja resolução, de acordo com o que se exige institucionalmente, deveria estar ao alcance da turma. As reações desses alunos, segundo boa parte das educadoras, destoam do que esperam.

A insatisfação frente às respostas das crianças é tema frequente durante as rodas de conversa, o que nos provoca a perguntar qual seria, então, o posicionamento discente que se conformaria às expectativas das professoras. Fernanda (informação verbal, 2015) responde demarcando um desencontro entre aquilo que “deveria” ser e “aquilo que é”, comparando os alunos “em inclusão” com os demais colegas:

Pois é... nesse momento, no Infantil 4, a grande maioria, a metade da turma, já está fazendo o nome sem ficha, né? Algumas omitindo algumas letras, outras não. A grande maioria reconhece os nomes nas fichas na sala, se eu colocar a ficha na cadeira, em qualquer canto. A primeira letra do nome, né, Lina? Já eles não. Ele, meu Danilo, não. Então é mais ou menos isso... quando será que ele ou será se ele vai conseguir, entendeu? Seria mais ou menos isso.

Interessa-nos observar, primeiramente, que os exercícios realizados, de acordo com a professora, pela “grande maioria” da turma, equivalem ao processo necessário para que seja atingida uma das metas estabelecidas pela escola para o Infantil 4: aprender a escrever o prenome. Embora não citado por Fernanda, esse objetivo é mencionado por outras professoras entrevistadas.

Esse atrelamento que deflagramos entre as demandas das profissionais e as da instituição importa, para nós, na medida em que demonstra - de modo mais claro - o que referimos no capítulo anterior: as interferências do discurso institucional no discurso docente.

Incluímos aí, ainda, uma conseqüente incisão da rede discursiva escolar sobre a formulação da “identidade profissional” da educadora, que incorpora, no “Eu-professor”, a meta escolar como um atributo importante. Identidade essa, que parece sofrer furos, por

parte das crianças “em inclusão”. Assim, ilustra a fala da professora, que se inquieta com a ausência de sinais, segundo sua perspectiva, de que um dia Danilo conseguirá realizar as atividades “adequadas” para o Infantil 4.

Nessa lógica, os alunos que caminham rumo à “meta escolar” são passíveis de inclusão na trama identificatória da professora sem que, para tanto, haja “grande engajamento” em redimensioná-la. Isto ocorre, segundo nossa hipótese, porque suas condutas se conformam ao que é demandado, mesmo que nunca totalmente, como indica Fernanda ao mencionar as “omissões de letras” que alguns apresentam. Já as crianças “em inclusão” ficam, de saída, situadas fora dessa teia, devido à significativa disparidade em relação a ela.

Danilo, supõe a professora, tem biparesia. Não há, segundo Fernanda (informação verbal, 2015), um “diagnóstico fechado”, mas ela conta que o garoto nasceu com metade do corpo paralisado e que, portanto, não possui “controle sobre o que ele segura”. Ela também assevera que: “Ele entende fala, entende comando, mas na hora que você dá uma atividade prática, ele realiza o comando de bater palmas e realizar uma rodinha. Mas de atividade prática, uma atividade gráfica, por exemplo [...] não chama atenção dele”.

As leituras de que há posturas de desinteresse pelo conteúdo programático, como a de Danilo, exposta por Fernanda, não raramente, são expressas pelas professoras. De acordo com essa interpretação docente, as “atividades gráficas”, centrais nas expectativas pedagógicas, por vezes, “não chamam atenção” – como nomeia a professora - dos meninos e meninas “em inclusão”, que a elas se mostram indiferentes.

As posições de indiferença das crianças, em relação ao conteúdo ministrado pelas professoras, faz surgir questionamentos quanto ao que fazerem como profissionais. Isabel exprime essa dúvida: “Eu não sei, assim, te dizer como eu devo, eu como professora, trabalhar em cima desse aluno, dessa criança, né?” (informação verbal, 2015).

Lurdes retrata a recusa de seu ex-aluno, no Infantil 4, que se posiciona de modo mais incisivo. Diferente de Danilo, acometido por uma vicissitude que restringe sua capacidade de movimento corporal, o garoto cujo nome a professora não cita, anima seu corpo para além dos limites que comportam o que ela denomina “boa aula”:

Mas aquele hiperativo batia em todos, ele era forte, atrapalhava todo mundo, você preparava uma aula assim bem [...] uma boa aula. Aí você não conseguia dar aula por causa daquele menino gritando ou... quando ele não fugia e se

escondia num buraco da escola e você ficava rodando a escola toda procurando o menino. Porque foi colocado para você que a responsabilidade dele é toda sua. Como é que você pode ter responsabilidade com uma criança que foge, que gosta de ir pra rua, numa escola que não é muito bem preparada pra isso? (informação verbal, 2015).

Lurdes menciona outras vezes a frustração que enfrenta ao ver a aula, que prepara em casa, dedicando a isso boa parte de seu tempo, “desmontada” por esse aluno. Bem como lamenta por ter o material destruído ao tentar utilizá-lo em sala de aula. Desse modo, a “boa aula”, como se refere ao formato de ensino que concebe como ideal e supomos compor a imagem de “boa professora” por ela formada, desmorona ao passo que seu aluno se mostra inadaptado à proposição elaborada pela docente.

Por fim, a professora questiona como é possível se responsabilizar por uma criança sem que para isso conte com um suporte estrutural da escola, questão importante, já que temos em conta que há uma sujeição, da profissional, à organização institucional. Ao mesmo tempo, arriscamos estender sua pergunta ao questionamento: como é possível trabalhar com uma criança que escapa de sala e, portanto, de sua aula, negando-a a qualidade de “boa”? Mais adiante retornaremos às vinhetas protagonizadas por Lurdes, que nos apontarão como lida com essa incógnita. Por agora, limitar-nos-emos a ressaltar sob que forma sobrevém desafios como esses nas palavras das educadoras.

Vera se reporta à experiência com Gabriel, aluno do Infantil 5:

Vera – [...] a reação deles, as atitudes... é totalmente diferente das outras crianças. E eu digo assim: de aprendizagem mesmo, de aprendizagem eu não vejo assim... lógico! Porque não é uma criança igual às outras. Ele não vai ter o mesmo nível das outras, ele não tem o mesmo - como é que se diz? - raciocínio das outras crianças. Não discriminando. Eu tô dizendo, assim, da maneira de aprendizagem, entendeu? Não tem, não tem, ele não tem igual às outras crianças.

Pesquisadora – Mas você fala aprendizagem do conteúdo formal?

Vera – Do conteúdo formal, exatamente. Eles vêm mesmo por vir. Vêm, mas... tanto é que essas crianças nem contam, né? Pra meta da escola, de sala de aula. (informação verbal, 2015).

Percebemos, nas articulações da professora, uma reafirmação da diferença demarcada pela presença do aluno “em inclusão” em sala de aula. Aqui, ela se remete à aprendizagem, tomando como parâmetro os modos de aprender das demais crianças, dos quais Gabriel se distancia. Ao se afastar da apreensão dos conteúdos formais à imagem e semelhança de seus colegas, o garoto passa a ocupar um lugar cujo olhar da educadora encontra dificuldade de incluir no arcabouço de seu ofício.

Um obstáculo se interpõe entre a criança e a vista da professora, que com problemas para considerá-la como aluna, conclui que as crianças “em inclusão” vão à escola “por irem”. Ou, como afirma noutro momento, “estão por estar”, sem que haja um proveito em termos de “aprendizagem”.

Essa construção quanto ao modo de estarem esses alunos na escola regular encontra sustentação no sistema educacional. Segundo Vera e suas colegas, uma vez de posse do laudo médico atestando o diagnóstico dessas crianças, a escola torna-se isenta de submetê-las às avaliações externas, meio pelo qual é medida a qualidade de ensino da instituição e o nível de alcance das metas estabelecidas para cada classe. É a essa dinâmica que a professora se refere ao dizer que esses alunos “nem contam” para a “meta da escola” e “da sala de aula”.

Em conformidade com esse raciocínio, alguns enredos trazem Gabriel, diagnosticado com Síndrome de West, num lugar alheio ao dos demais colegas. É assim quando, segundo Vera (informação verbal, 2015), “[...] os meninos estão fazendo atividade, aí ele já vai passando e rebolando¹³ tudo no chão. Aí os meninos já vão segurando para ele não rasgar folha, para não jogar as coisas, é complicado, é complicado”.

O garoto, na cena comunicada pela professora, além de não se dispor a “aprender” como os demais, “complica” o trabalho dos colegas, jogando e rasgando o material por eles utilizado. Gabriel, como os alunos que citamos anteriormente, recusa as tarefas que envolvem conteúdos formais. No entanto, em vez de se retirar, o menino interfere diretamente na execução das atividades pelo restante da turma, que já antecipa sua ação e se posiciona de modo a “se defender” dela.

Gabriel, a seu modo, faz-se incluir, participando ativamente da aula, mesmo que de maneira diferente. Ora, se, na realidade objetiva, a rejeição expressa pelos alunos se permite ser localizada dentro ou fora de sala de aula, sabemos que, subjetivamente, como resistência, seu lugar é “entre”. Ao resistirem a compor uma representação mimética do modelo escolar, essas crianças tencionam o “meio”, convidando as educadoras a uma reconfiguração de seu olhar e prática.

Cláudia torna clara essa convocação quando, em concordância com as colegas de trabalho, fala do tempo diferente demandado por essas crianças: “Então, assim, as nossas respostas eu acho que sempre vão ser no ano que vem. Qualquer coisa. Porque,

¹³ “Rebolar”: expressão utilizada no Ceará como sinônimo de “jogar”, “arremessar”.

assim, é muito lento, muito lento. Então, assim, precisa dar uma acalmada e aguardar o próximo ano para ver” (informação verbal, 2015).

Assim como aquilo que compõe e como se aprende o conteúdo adotado pela escola, o prazo burocrático estabelecido para que se vejam respostas dos alunos também é questionado pelas posições de algumas crianças “em inclusão”. As peculiaridades das crianças tornam urgentes, portanto, e de acordo com a exposição da professora, que se construa outra relação com essa temporalidade.

As diferenças, como nós vínhamos dizendo, colocam-se num “êxtimo” (Lacan, 1949/1998), fazendo questão. Trata-se de uma provocação que, ao se interpor, instiga em direção ao novo e, ao mesmo tempo, ameaça a integridade das construções imaginárias. Esse misto de “impulsionar” e “abater” aparece no modo como Mírian (informação verbal, 2015) descreve sua sensação diante do desafio de trabalhar com crianças “em inclusão”: se por um lado ela afirma que as educadoras acabam se afeiçoando e a “adrenalina” passa a fazer parte da rotina, por outro, há momentos em que é preciso “contar até dez”.

Arriscamo-nos afirmar que para se distrair da vontade de manutenção da condição inabalável e constante - falsa promessa - da imagem, é necessário que se conte até dez. A “afeição” pela “adrenalina” causada pelo movimento de criar, pelas tentativas de se aproximar, custam um se debruçar, que exige saber esperar.

“Aguardar o próximo ano”, nas palavras de Cláudia, ou “contar até dez”, na afirmação de Mírian, nos remetem à concepção de espera proposta por Lacan (1945/1998) ao tratar do tempo lógico. Para o autor, no instante de ver, a soberania do olhar, com sua ilusão de nitidez, reduz o tempo à zero, tornando-se insuficiente para a resolução do desconhecido. Portanto, faz-se necessário um tempo de compreender, tempo de meditação, no qual esperar é fundamental para a “solução” do engodo. Essa espera lógica, que não se confunde com um adiamento, é interrompida pela urgência do ato, que precipita o terceiro tempo, chamado “momento de concluir”. É numa tensão temporal que uma assertiva é produzida, sendo a pressa necessária para que um julgamento seja antecipado.

É nesse tempo, entre ver e concluir, que as educadoras parecem se apresentar quando narram as situações nas quais se deparam com as respostas das crianças a suas propostas pedagógicas, nesse meio onde é vital “contar até dez” antes de tomar uma decisão. Também aí, situamos nossa pergunta: como lidam as professoras com a pressão exercida pelo tempo? Cedendo à clareza ilusória do que veem imediatamente ou se engajando numa compreensão?

Perante o estranhamento despertado pelo encontro com essas crianças, as docentes agenciam discursos em qual sentido? Excluindo o desconhecido ou trabalhando para condensá-lo?

Temos - fruto de deduções a partir do que expressam as docentes – que assim situam o discurso escolar: 1) as atividades gráficas são centrais na aprendizagem; 2) há um modo e um tempo de aprendê-las que devem ser cumpridos; 3) uma “boa aula” deve estar referida aos pontos anteriores. Ao mesmo tempo, notamos que as educadoras mencionam a impossibilidade, por parte dos alunos que identificam “em inclusão”, de alcançar esses critérios, situando-os, assim, fora da “aprendizagem formal”. Esta última, estando, no discurso docente, entre um dos principais objetivos da escola, se não, “o” principal.

Portanto, aparentemente, o estilo por meio do qual essas crianças se relacionam com a aprendizagem, aqui, nomeada “propostas pedagógicas”, choca-se com o que se idealiza institucionalmente. Mas, sabemos que, quando falam, as professoras emitem também o trato que dão a esses princípios que regem o funcionamento institucional. Dizem aí, do modo como tomam a leis escolares na interação com a rede de registros identitários do ser-escola, mas, também, do ser-docente.

Um dimensionamento comum entre as educadoras, para os posicionamentos das crianças “em inclusão”, quanto aos objetos da aprendizagem, é a de que muitas crianças “em inclusão” não oferecem resposta para o que é proposto em sala de aula. É o que a professora Fernanda afirma ao abordar sua experiência no Infantil 3 com Ticiania, que teve todo seu corpo desmobilizado após sofrer uma paralisia cerebral:

E, tipo, o objetivo é que ela aprenda alguma coisa, que ela se socialize. E acontecia. Até hoje as meninas falam dela, as coleguinhas falam dela. Brincava ela, mas a gente não tem resposta da criança, que eram muito difíceis as respostas dela. [...] Então são coisas que... a gente queria ver o progresso como professora, mas você não consegue porque é muito difícil, né? (informação verbal, 2015).

Fernanda também coloca a experiência atual no Infantil 4 com Danilo, que não possui os movimentos de metade do seu corpo:

Já o Danilo, vai pra Casa Psicopedagógica, mas ela (mãe) disse que as médicas, as psicólogas, as fono de lá também dizem que ele não tem nenhuma resposta pro que elas oferecem. Tudo o que elas oferecem ele joga no chão, ele rasga, da mesma forma que ele se comporta aqui. (informação verbal, 2015, parênteses nossos).

Percebemos que, embora a educadora mencione a brincadeira, no caso de Ticiane, e o ato de rasgar e jogar, quando se trata de Danilo, essas ações não são concebidas como respostas. Parece haver, portanto, dificuldade, por parte da professora, em reconhecer algum sentido nos atos das crianças, que reagem às intervenções pedagógicas de modos distintos em relação ao esperado.

Fernanda sinaliza a incompatibilidade entre aquilo que espera e o que encontra quando menciona que gostaria de ver resposta “como professora”. As reações de Ticiane e Danilo não aparentam corresponder àquelas que configuram a identidade profissional construída pela educadora. A cadeia de elementos que forma o “ser-docente”, constituída dentro dos limites do que determinam os parâmetros educacionais, não abrange os modos de relação que essas crianças estabelecem com a escola.

Diante da antinomia, deflagrada pela cena, a professora opta por situar as ações de seus alunos fora do repertório do que considera como resposta escolar. Sua posição é semelhante à de Lurdes, que resiste a rever o que pode ser, dentro dos padrões discursivos escolares, considerado como “boa aula”. E, também, aproxima-se do lugar de onde fala Vera, escasso de questionamento quanto ao enrijecimento do que é visto como “aprendizagem formal”.

Vimos, em momento anterior, com Lacan (1954/1986), que é a oposição um ponto a partir do qual pode haver progressos para a aparição do sujeito, desde que seja tomada de modo a realocar os elementos do encadeamento de formações ideais. Entretanto, não parece ser o que ocorre nas articulações acima. Nelas, as profissionais apontam resistência em amenizar o imaginário escolar, enrijecendo-o e reafirmando a incompatibilidade entre o estilo cognitivo do aluno e o discurso social da escola (KUPFER, 2000).

Dessa forma, as professoras arrematam a exclusão do sujeito. Não conseguindo inserir os posicionamentos das crianças numa pertença ao escolar, como passíveis de trabalhar com os aspectos pedagógicos, situam-nas fora. É assim também com Cláudia, que se refere a José - aluno na escola particular onde leciona concomitantemente - como sendo “o pior” de todos que ali foram mencionados: “Porque eu acho que... mesmo do que eu ouvi aí sobre vocês, ele não tem... em termos de aprendizagem acho que o meu é o pior. Ele não fala, não responde, não conhece, se conhece ele não fala.” (informação verbal, 2015).

Para Cláudia, a não verbalização inviabiliza a aprendizagem de seu aluno. Para ela, não só há “ausência de resposta”, por parte da criança, como a esta associa o desconhecimento: “não fala, não responde, não conhece”. Há uma generalização: não se trata de João não aprender aquilo que é esperado no Infantil 5, mas de nenhuma aprendizagem ser visível, posto que não se adequa ao padrão de aprendente: o falante.

A relação própria estabelecida com as idealizações do aluno opera um fechamento. Um fechamento da rede discursiva escolar que leva a compor o “tipo” de aluno que aprende, na qual, o modo pelo qual José se dirige à aprendizagem, permanece sem caber. Dessa forma, fecha-se também a possibilidade de José se dizer sem que, para tanto, precise verbalizar seus dizeres.

Se nós recordamos a maneira, abordada no capítulo 2, como se forma o percepto para a psicanálise, podemos dizer que fica oclusa também a escuta da professora. Afinal, não há como perceber aquilo que não foi integrado. Nas bordas do cone, demarcado pelos raios do esquema óptico, a professora vê mal e, assim, o aluno é “mal visto” e, portanto, “mal dito”. Fora do cone não se vê, portanto não há imagem e, sem ela, não pode existir palavra.

Sem possibilidades de haver professora junto a José, tampouco ele pode se tornar aluno. A distância entre esses lugares se faz proporcional àquela alegada entre o menino e os conteúdos escolares: “a parte de motricidade fina”, dizer “letras, cores, números” e a “grafia”. Esta última, mencionada como ainda mais longínqua, já que “nem pensar” é, para a docente, possível.

Neste sentido, as atividades efetuadas pelo aluno com cola colorida, embora citadas pela professora, não são tomadas como uma abertura para intervenção. Ao contrário, mostram-se como obstáculos: “Se der um lápis, mesmo que seja aquele giz grossão, ele faz assim (torce) com a mão. Aí aponta pra cola pra gente pegar a cola. Então toda atividade dele é com cola colorida”. (informação verbal, 2015, parênteses nossos).

No decorrer de sua fala, a educadora, ratifica a posição de que seria necessário que houvesse êxito nessas atividades que o aluno não realiza para que um trabalho pedagógico ocorresse. Como não se apresenta, sua escolarização visa, de acordo com Cláudia, a “socialização”, aspecto no qual a professora reconhece avanços, mas demonstra não compreender como componente de sua aprendizagem:

E aí você me pergunta: será que... você não consegue ver resultado nele? Consegue. Assim, hoje em dia ele não morde como antes. A questão da

socialização é visível, mas em termos de prática, digamos, de atividade gráfica, por exemplo, ele não evolui. O mundo não chama... por mais propostas que você faça, por mais coisas, não tem interesse nenhum para ele, né? (informação verbal, 2015).

Assim, a inclusão de José fica condicionada à presença de algo que se mostra inatingível *a priori*. Há, nessa lógica, a crença de que se essas condições existissem, sua inclusão se daria a contento, mas como não estão presentes, não há um trabalho válido.

Defronte a uma imagem que não reflete suas ambições pedagógicas, Cláudia recorre a uma condicionalidade que já antecipa certo fracasso, dado que a motricidade fina, a grafia e outras aquisições que, no caso de José, poderiam estar num horizonte desejável a partir de seu percurso, mas não como predicados aos quais uma construção é subordinada. Em outras palavras: elencam-se requisitos já sabendo que eles não comparecem. Ou, melhor, em vez de construir uma prática a partir do que se tem, subordina o seu fazer ao que não se tem e nem é possível de se ter a princípio.

Nesses moldes, perfaz-se uma suposição imaginária de que há algo anterior e tangível que viabiliza o trabalho. Há uma espécie de supervalorização do objeto, que estabelece uma coisificação do mundo e, por conseguinte, das relações (LACAN, 1954/1986), expressando-se por uma demanda inatingível. Assim, garante-se também, que o objeto, intocável, mantenha-se intacto.

Em lógica semelhante, Cláudia faz menção a um ex-aluno, João Vitor, de quem “[...] nada chamava atenção, rasgava tudo, tinha dias que dormia a tarde inteira com a medicação trocada ou davam medicação errada. Aí tinha dias que ele vinha sem medicação e não parava para nada. Ele se agitava tanto que dormia”. (informação verbal, 2015).

Mas, se inicialmente, a professora afirma que “nada chamava atenção”, em seguida coloca:

Mas, assim, quando ele era ajudante ficava morto de feliz. É... coisas que a gente podia relatar de positivo no relatório dele, né? A gente colocava que ele gostava de ajudar, era cooperativo, gostava de ser o ajudante, gostava de participar de coisas assim... tipo de teatro ele participava. Nas atividades gráficas ele não tinha interesse, mas no restante ele tinha.

A princípio, as produções e os interesses da criança, uma vez não aderindo às propostas de atividades gráficas, encontram como destino, no discurso escolar, uma nulidade. Se o que “chama atenção” não se encaixa na fôrma escolar de “grafia”, denomina-se “nada”.

Entretanto, no segundo trecho parece haver um deslocamento. Em vez de nada, há aquilo que pode ser “relatado como positivo”. O esforço de retomada do percurso da criança, em decorrência da confecção do relatório, aparenta surtir um efeito de reconhecimento. A ferramenta, por meio da qual a professora presta contas com a instituição, impulsiona um movimento que se assemelha ao que Cabas (1982) nos ensinou acontecer quando da inscrição de elementos novos na malha significativa. Se antes, por não se encaixar à grafia ideal, os interesses de João Vitor não eram percebidas como atividades, a expressão “restante” assinala um deslocamento. Aqui João Vitor parece se inserir como aluno no discurso da professora. De modo que, como qualquer outro de sua “categoria”, pode se interessar por algumas atividades e outras não. Há interesse pela atividade teatral, mas não pela gráfica.

A grafia, como já perceberam, é um assunto frequente entre as preceptoras. Áurea nos leva a pensar que não se trata de “qualquer grafia”, fazendo referência a seu aluno, que se interessa por grafar, mas não como “deveria”:

O Emerson tem um déficit de aprendizagem enorme. Esse tempo todinho, ele entrou em maio, e eu tentando fazer com que ele escreva o prenome. Ele não consegue. Ele só faz a letra “E” e, assim, não é que ele faz... é cheio de “pauzinhos”. Ele não consegue fazer de jeito nenhum. Eu tento, eu pego na mão dele, eu faço, mas ele não consegue. (informação verbal, 2015).

A vogal “E” grafada pelo aluno do infantil 5 é tomada como “pauzinhos” e não como uma letra; e a criança ocupa lugar de quem não consegue efetuar a tarefa a ela demandada. Aqui há certo deslocamento de “resposta ausente” para “resposta errada”, ao mencionar que a letra “E” está lá de algum modo, mas não como deveria. Entretanto, ainda comparece o atravessamento de um discurso que é tomado de forma categórica, pela profissional, no qual se reafirma o estabelecimento, aprioristicamente, do que configura uma resposta e quais demonstrações são levadas em consideração. Os olhos fixos numa grafia ideal não contemplam a escrita possível de Emerson e, portanto, seu jeito de fazer se torna “jeito nenhum”.

As tentativas, junto à criança, também acabam se configurando com vista para um alinhamento ao “jeito certo”, aparentemente, único passível de reconhecimento em sala de aula. Acaba que o aluno é convocado a se adaptar a um pressuposto que não se flexibiliza, aparecendo de modo rígido no discurso manivelado pela professora.

A escrita, como um dos objetos ofertados pela experiência escolar, pode exercer fundamental importância na transmissão da cultura pela via institucional. Bernardino (2011 *apud* BASTOS, 2012) ressalta esse papel da alfabetização, colocando-a como outra forma de entrada na língua, dessa vez, intermediada por outro agente, que não o familiar. Para a autora, o professor está em condição de fazê-lo, uma vez que representa o meio social.

No entanto, inteiramo-nos de que a criança, ao se posicionar diante dos objetos ofertados pelo meio escolar, fá-lo imprimindo um estilo próprio. E que foram eles adquiridos em tempos primevos de sua constituição, quando a transmissão simbólica se dava emergentemente pelas figuras familiares. Vimos, ainda, que é valioso que a criança encontre espaço de circulação, com seu modo de aprender, para que seja viável imprimir as marcas dele advindas. Sem essa abertura, a apropriação da ordenação cultural, fundamental para que o sujeito se institua, encontra dificuldades para se efetuar.

A Emerson não é possível desvencilhar-se de sua sombra (JERUSALINSKY, 1997), portanto de seu traçado. Mas, ao mesmo tempo, é a partir dele que, talvez, um dia, desloque-se até grafar o “E” que é exigido. Dizemos “talvez” porque talvez não o seja, porém, ainda assim, importa a brecha onde possa se inscrever essa produção. Se os traços, ou “pauzinhos”, como nomeados pela educadora, materializados na sua letra “E”, não encontram brecha na cartilha quimérica da escola, correm o risco de pairar fora do repertório do que seja a escrita.

Algumas vezes, as preceptoras colocam disponibilidade para abertura a mudanças dentro de classe. São alterações que objetivam uma adaptação do modo de ensinar ou mesmo do conteúdo às “necessidades da criança”, como costumam se referir. Reincidentemente, as profissionais mencionam que as crianças “em inclusão” demandam modificações em relação ao que se prevê no planejamento, o que nos leva a perguntar, para que falem mais sobre o tema: “Vocês mudam muito?”. Simone (informação verbal, 2015) prontamente responde:

Muito! Com a presença dele muito. Eu mudo muito. Claro, o planejamento é todo feitinho, mas no dia que ele chega eu não posso fazer isso aqui. Como que eu posso fazer... “Abra o livro na página tal”, “Vamos escrever a palavrinha”, ele não consegue. Então eu tenho que fazer a turma inteira, é como eu te disse, o direito do outro acaba terminando quando o dele vai começar. Então eu só penso nele, eu só vou agir em cima dele, da necessidade dele. E os outros?

Embora, em “termos práticos”, a dinâmica de sala de aula pareça mais flexível, já que há uma possibilidade de alterá-la, a lógica “um ou outro” (VANIÉR, 2005) acaba por fazer-se presente no modo como a educadora fala sobre as adaptações do planejamento. Max, aluno matriculado no Infantil 5, aparece, no texto acima, fora da turma, denominada “inteira” quando ele não está. O planejamento é pensado para uma execução sem sua presença, portanto, quando ele comparece à aula, torna-se necessário mudar muito.

Não queremos dizer com isso que seja possível elaborar um plano de aula inteiramente realizável do modo como se imaginou, pois sabemos, com auxílio das considerações que destacamos nos capítulos anteriores, que uma equivalência total entre imagem e “realidade” é inviável. Entretanto, compreendemos importante atentar para a condição “Max ou a turma”.

Essa visão também aparece na afirmação de impossibilidade de conciliar o direito do aluno com o do “outro” e ganha mais clareza se acessamos a fala anterior, à qual a educadora se refere ao afirmar “é como eu te disse”:

É... eu não entendo porque que eles acham que a criança ter escola especial, com professores especiais, com tratamento diferenciado seja prejudicial para a criança. Como é que você quer incluir uma criança a ferro e fogo dentro da sociedade numa sala de crianças “normais”, ditas normais, né? Se aquela criança tem necessidades especiais? Então, eu tenho direito? Tenho. Mas o teu direito termina quando está prejudicando o do outro. Então no momento que eu estou me dedicando totalmente a uma criança com necessidade especial, eu tenho ali dezoito crianças esperando por mim. Que ficam paradas, que ficam alheias enquanto eu fico cuidando daquele que se sujou porque não sabe se limpar sozinho, que derramou o lanche porque não sabe comer sozinho. E os outros? Então só esse tem direito porque esse tá incluso? Esse é o coitadinho? Esse é o que eu tenho que cuidar mais? E os outros que são ditos normais? Eu também não tenho que voltar minha atenção para eles? (SIMONE, informação verbal, 2015)

É bastante comum que as docentes tragam essa divisão durante as rodas de conversa: estar/ficar/trabalhar com “ele (aluno “em inclusão”) ou a turma”. Esse juízo nos importa no que se refere ao dualismo “o outro ou eu”, que costuma permear uma relação especular. Uma escolha narcísica, como nomeou Freud (1914/2006), ou uma relação de objeto, como abordou Lacan (1954/1986).

Essa lógica exclusiva, recorrente no discurso docente, lembra-nos, mais uma vez, a quê serve a formação de um ideal. Faz-nos remontar o objetivo com o qual opera,

qual seja, em favor da manutenção da estabilidade da qual acredita desfrutar o Eu, pois, segundo Freud (1914/2006), o sujeito:

[...] não está disposto a renunciar à perfeição narcisista de sua infância; e quando, ao crescer, se vê perturbado pelas admoestações de terceiros e pelo despertar de seu próprio julgamento crítico, de modo a não mais poder reter aquela perfeição, procura recuperá-la sob a forma de um ego ideal. O que ele projeta diante de si como sendo seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância na qual ele era o seu próprio ideal. (p.100).

Max parece emergir, no espelho, como uma ameaça. Ele deflagra a falta, inevitavelmente, presente no planejamento, esburaca a ilusão de que seja possível fazer previsões, “pré-organizar” a dinâmica humana. Este furo, o restante da turma também abre, já que é comum que demandem algumas alterações. Entretanto, não põe em xeque a estrutura do planejamento, a lógica por meio da qual ele é pensado e concebido.

Por esse enquadre, os outros alunos oferecem mais possibilidades de identificação por parte da professora. Talvez porque não despertem nela questionamentos quanto à inteireza de um modelo que pressupõe que todos se posicionem perante o Outro de uma mesma maneira. Aqui, retomamos a observação de Cabas (1982) sobre a ilusão de sermos todos iguais e sua relação direta com se negar, assim, a se pôr em relação com o outro.

Assim, torna-se, “a turma”, o grupo de discentes que está em condição de atender, mais ou menos, a demanda necessária ao funcionamento institucional. Aqueles cujos estilos de aprender se agrupam numa lógica semelhante à esperada pela escola, sem com ela se chocar. É nesse perímetro que se satisfaz, profissionalmente, a professora, com a obtenção de uma resposta que confirme a operância do regimento escolar, já que ela o representa.

Nesse sentido, agregar-se ao restante da turma, reiterando uma coesão na qual Max não cabe, significa, para a docente, dispensar o redimensionamento de seu olhar quanto aos preceitos escolares. Perguntar-se acerca de “o quê” e “como” planeja, ou se esforçar em pensar o aluno como integrante da turma, exigiria reconhecer a condição faltosa de seu ofício. Simone opta pela primeira saída e a falta em torno da qual a criança poderia assentar seus traços, não se mostra.

Na prática escolar, ao que nos parece, a “dedicação total” a Max, de forma isolada, ainda que oportunize um trabalho com a criança, demarca a reafirmação de uma distância do grupo. E, quando dizemos grupo, referimo-nos à rede produtiva que, para se

engendrar, necessita de que todos produzam, desde seus diferentes lugares, e numa interlocução. Dessa maneira, o aluno permanece, para a escola, num lugar de certa intrusão, que não desperta mobilização no sentido de processar sua inclusão discursivamente.

Em nosso recorte, a diferença introduzida pelo aluno não nos parece desencadear deslocamentos nesse sentido. Ao contrário, evoca uma solução a partir da destinação da criança a um lugar à parte. Seja na escola regular, por meio do trabalho individual, ou na escola especial, mencionada pela professora. Em ambos os casos, ergue-se um obstáculo à participação ativa de Max, a partir de sua produção subjetiva e na troca das marcas que constituem os registros grupais.

O exemplo de Max é importante também para nos advertir de que a condição de exclusão, se a pensamos em seu caráter discursivo, independe do espaço físico no qual o sujeito esteja inserido. Um discurso segregativo pode estar emaranhado na dinâmica institucional à revelia daquilo que alegue oferecer: educação inclusiva ou especial.

Lacan (1969-1970/2005) nos ajuda a compreender essa argumentação quando caracteriza o discurso como “sem palavras”. Trata-se de uma estrutura que independe do que dissermos e, ao mesmo tempo, tudo o que dizemos está a ele remetido. Portanto, das palavras “especial” e “inclusão” nada podemos acessar em termos de sentido se não deduzirmos em que forma discursiva estão inscritas.

Por essa perspectiva, é possível incluir, no texto, e excluir no discurso. Portanto, pode-se estar do lado interno das paredes da sala de aula, mas fora do discurso que circunscreve a turma.

Fernanda, ainda sobre o planejamento, coloca que:

[...] você tem que ter o planejamento A, que é o normal, e o planejamento B. Se ele vier (à aula), aí vai pro B. Deleta tudo o que você planejou no A, principalmente se for um recorte, se for uma colagem, deleta tudo, vamos pro B. Ele não... nada chama a atenção dele. Assim... uma roda de música ele gosta. Aí você vai ter que remanejar sua rotina ao passo da criança (informação verbal, 2015).

Porém, em outro momento altera um pouco o que dizia:

Fernanda – [...] tipo a pipa: com o Danilo na sala eu não posso começar... eu posso começar com uma história com pipa ou uma tela com pipa, mas eu não posso começar pelo estudo da palavra “pipa”. Eu já tenho que ir pra construção da pipa, ir já para a brincadeira, coisa que a gente só ia fechar no grupo. A brincadeira com a pipa seria a concretização da aula, entendeu? A gente ia

começar na rodinha, mostrar as letras, contar as letras, falar letra inicial, letra final. Com um especial na sala em vez de você fazer tudo isso antes, você tinha que fazer depois.

Lina – Respondeu? É bem imprevisível.

Fernanda – Não é que você muda de planejamento. Você não muda, mas de ordem sim. Não é algo que não tem nada a ver, até porque tem as outras crianças, mas não é bem como você planeja não (informação verbal, 2015).

Fernanda, inicialmente, afirma que “nada chama atenção” de seu aluno e que, por esse motivo, é necessário “deletar tudo” o que planejou, quando ele vai à aula. Entretanto, na retomada do assunto, a educadora opera um deslocamento: não se trata de eliminar todo o conteúdo planejado, mas de “muda-lo de ordem”.

A professora nos mostra o que, anteriormente, discutimos em teoria: a percepção pode ser retomada, sofrer deslocamentos e se condensar, transformando-se. Vemos, ainda, que, a partir de sua transformação, o lugar do outro, Danilo, também é alterado. A princípio, se situa em lugar radicalmente distante, sendo necessário pensar uma estratégia que muda exclusivamente em decorrência de sua presença, seu modo de estar ali. Em seguida, ele pode estar entre os colegas. Embora demande algumas mudanças, não é que “não tem nada a ver”, como observa Fernanda, apenas “não é bem como você (ela) planeja”.

É interessante percebermos que o remanejamento do que diz a docente também a coloca como uma agente mais implicada. Isso se sinaliza com o “não é bem como você planeja”, se deduzirmos que “você” se refere à professora: não é exatamente como a professora gostaria que fosse.

Mais adiante a educadora, ao falar de como Danilo responde ao processo de escolarização, dá outros sinais de que seu olhar para o aluno mudou. As ações do menino, que no começo de sua participação na roda de conversa, não vincula ao campo escolar, torna-se “atividade”:

Se ele não dá resposta sobre o nome dele, mas na autonomia ele reconhece seus pertences, ele não cuida das coisas dele, mas ele reconhece. Eu chego: Danilo, pegue a sua agenda na sua mochila. Ele vai lá na mochila dele e pega. Mas ele reconhece as coisas dele. É uma evolução, né? [...] Isso é uma **atividade de autonomia** e ele já faz isso, entendeu? É sempre uma resposta que não é tão positiva, mas tem sempre algumas respostas que são boas. Tipo a sandália dele ele já consegue tirar e calçar mesmo com a biparesia. Então são coisas boas que ele faz, mas comparado à turma não. (FERNANDA, informação verbal, 2015, grifos nossos)

Fernanda consegue reformular sua sentença de forma que seja possível transformá-la numa cena escolar na qual ela cabe como professora e a ele destina o lugar de aluno. Não se trata mais de “nada chamar atenção”, mas de oscilar entre respostas “boas” e outra “que não é tão positiva”. E, ainda, a evolução de Danilo é qualificada como “atividade”, significante que compõe a trama educacional, e “de autonomia”.

A mobilidade quanto à simbolização das experiências docentes, que referimos em capítulos anteriores, é bem exemplificada pelo exercício de fala de Fernanda. Ela nos parece ensaiar a construção de outros contornos para os sinais de aprendizagem de seu aluno.

Vemos que essa possibilidade aparece a partir da interrogação do modo como estão situados alguns assuntos no discurso escolar. É dessa insatisfação que surge a abertura para expansão dos estatutos das palavras.

Nesse sentido, Lina aborda a “aprendizagem formal”, expressão bastante frequente em nossas rodas de conversa:

Lina – A minha resposta que eu tô precisando mesmo do meu autista é a questão da socialização. Que a parte cognitiva vou até te mostrar aqui (no celular). Ele consegue até fazer o “a” de massinha. De cabeça para baixo... engraçado, ele consegue fazer o “a”, mas espelhado, de cabeça para baixo. Até a mãe dele acha que em relação ao ano passado ele evoluiu muito. Ela se orgulha demais.

[...]

Lina – Olha (mostra vídeo no celular), aqui é ele. Tá vendo? O “a”, coisa que ele não fazia ano passado. No meu birô, isso é no meu birô. Ele não fica assim... meu problema com ele mesmo é a socialização, não é o cognitivo.

Porque eu também sinto dificuldade até na socialização dele, ele não tá ficando (com o grupo), né? Então o que eu sinto mais dificuldade mesmo é essa parte: o que fazer? Depois que perde... porque, assim, ele é autista, segundo ela, a mãe, que tem um laudo e tudo, num grau severo. Só que, assim, essa parte de morder, de bater ele melhorou foi muito já. Mas a parte de ficar com o grupo ele não está ficando, está com muita dificuldade mesmo.

[...]

Lina – [...] essa parte cognitiva dele é altamente desenvolvida. Conhece as letras, confunde um pouco nas cores e os números conhece, né? Mas a parte da socialização não tô conseguindo com ele.

Fernanda – Se você perguntar as músicas pro Caio, ele responde. Cores, formas geométricas, o nome dele ele reconhece, letras, né, Lina? Números...

Lina – Só a fala que são só metade das palavras. Assim: “anja”, “melelo” (laranja, amarelo), umas coisas assim...

Fernanda: - Números também...

Cláudia – Mas vocês entendem a cor que ele está dizendo.

Lina e Fernanda – É!

Lina – Dá para entender. (informação verbal, 2015, parênteses nossos)

Segundo Kupfer e Petri (2000), “as crianças psicóticas e autistas possuem ilhas de inteligência preservada, que podem desaparecer caso não as ajudemos a lhes dar

sentido” (p. 116). No entanto, para as autoras, devido à grande preocupação com os ditos problemas de aprendizagem de leitura e de escrita, as escolas, muitas vezes, reduzem a capacidade de aprender da criança a suas habilidades para ler e escrever. Assim, surgem indagações sobre a aprendizagem de alunos que, como Caio, encontram dificuldades na interação com o outro.

Esse posicionamento nos remete às considerações de Freud quanto aos mecanismos utilizados diante do encontro com a loucura. Como a impressão, citada pelo autor (1919/2006), de que aquele considerado “insano” seja gerido por uma força externa, alheia e mecânica. Mas Lina não nos parece ceder ao olhar de que seu aluno seja movido e controlado por automatismos.

Ao contrário, a educadora se refere à aprendizagem de Caio, quanto aos conteúdos formais, reconhecendo-a. Ainda que “contaminada” por um discurso que modaliza o aprender de modo enrijecido, motivo pelo qual imaginamos que ela pontua a forma “engraçada” como escreve, de “cabeça para baixo”, a letra “a” está ali e é reconhecida como uma escrita. Os números e cores expressam-se e são ouvidos em sua fala, mesmo que, diz ela, por meio de “metade da palavra”. O “estilo cognitivo” (KUPFER, 2000) do garoto não parece ofuscar a visão da educadora, que considera sua cognição “altamente desenvolvida”.

Contudo, a professora não se contenta com os ganhos “cognitivos” do garoto, inquietando-se com a ausência de interesse por se “socializar”. Captar conteúdos como letras, números e cores, seria suficiente para as “metas” demandadas pelo sistema, todavia a educadora ambiciona algo que está para além do trivial burocrático: que a criança possa se enlaçar com ela e com os colegas. Embora não somente, essa afetação aparece nas rodas de conversa comumente referida às crianças que não olham ou falam com finalidade de demandarem diretamente atenção das professoras. São alunos que se “ausentam” dessa relação ou se endereçam de forma oblíqua, inadequando-se ao modelo de interação para o qual a escola se volta e causando estranhamento.

Mas Lina nos leva a supor que opta por manter a estranheza como questão. Quando insiste em retomar a “dificuldade” - em suas palavras - de Caio, demonstra que converte sua angústia numa incógnita sobre a qual busca “resposta”. Ela o faz se posicionando de maneira a tomar os impasses de Caio, nas trocas com seus pares, como uma questão de ordem escolar. Para ela, trata-se de um problema de “socialização”, categoria cabível à tarefa educacional.

A preceptora se utiliza do significante “socialização”, que, nesse caso, circunscreve-se no terreno da aprendizagem, ainda que não a de conteúdos formais. E é também a esse significante que retorna diante do mal-estar que se instaura a cada tentativa de reencontro com a resposta que anseia receber de seu aluno, sendo necessário alargá-lo para acomodar outros elementos, que permitam registrar as feições de Caio como escolares.

Como nos fragmentos de caso da professora Lina, há nuances das falas de outras professoras que apontam para dúvidas, escapando do caráter ilusório de que há uma realidade dada, sobre a qual nada pode ser feito. Eles se alternam com posições discursivas nas quais, como vimos, o agenciamento do discurso escolar se mostra mais restrito, fechado.

Vera, por exemplo, introduz certa abertura quanto a como concebe a participação de sua aluna, Gabriela, citando-a como um jeito de responder: “[...] ela tenta participar daquele jeito dela não muito... porque ela tem problema tanto de dicção, quanto de... ela não fala direito [...]” (informação verbal, 2015). Aqui, a baliza já não consiste tanto numa classificação pretensamente universal dos modos de responder. Quando a docente menciona uma tentativa de participação “daquele jeito dela”, a criança aparece num lugar ativo de quem imprime marca em sua ação. Não se trata do jeito errado ou da ausência de retorno às atividades, mas de uma forma singular de tentar reagir ao que é proposto.

Percebemos, portanto, que, se em alguns momentos se tomam as expressões das crianças como sem endereçamento ou “errôneas”, noutros, apresentam-se perspectivas mais flexíveis. É o que demonstra, mais uma vez, Fernanda:

O Danilo fala. Não fala com clareza. Você consegue entender... se comunica, já se comunica claramente e, tipo assim, ele está integrado, ele está incluído dentro da sala e ele está integrado com a sala, as crianças interagem com ele. Isso também é muito importante. Acaba que **ele não me dá as respostas que eu queria que ele me desse tão rapidamente**, ele interage com as crianças, quando ele vai embora todos querem falar com ele, todos se remetem para ele pelo nome dele. (informação verbal, 2015, grifos nossos)

Se a fala, da mesma docente, que abordamos anteriormente, outrora se mostra permeada por uma lógica discursiva, à qual Danilo não responde, essa contém a afirmação de que ele se comunica e interage a seu modo, assim como, para Vera, Gabriela participa do seu jeito. Podemos extrair algumas consequências dessas produções.

Primeiramente, os atos das crianças são retirados do lugar esvaziado de sentido, abrindo espaço para outras nuances. Em vez de uma universalização classificatória, emerge a admissão de traços singulares caracterizando suas respostas. Além disso, no segundo trecho, a educadora passa a comparecer à sua construção, quando afirma que o aluno dá respostas, mas não as que **ela** gostaria que desse e nem na velocidade com que **ela** almeja. Sua singularidade também é assumida na cena e reconhecida como referencial a partir do qual se constrói uma percepção acerca da resposta da criança.

Na quebra com a sustentação de uma visão totalizante quanto à posição do aluno diante da rotina escolar, funda-se espaço para constituir uma interlocução entre os sujeitos do aluno e da professora. Assim, é estabelecida uma fissura desde a qual pode se tornar possível o abandono de uma postura de queixa, o descolamento de sucessivas atestações de que nada é possível de ser feito.

A alteridade passa a aparecer como uma zona de tentativas de aproximação, de tornar o estranho semelhante. Esse movimento de familiarização indica, nas colocações das docentes, em algum grau, uma vivificação das intenções de troca. A narrativa de Ana sobre um de seus alunos, cujo nome prefere não citar, nos ajuda a exemplificar:

Não, realmente ele está participando de uma forma, ele fica olhando, como a Carolina falou, que tem a questão que depois você vai ver o... você fala sobre a atividade, depois você aplica e faz tudo. Então ele realmente tá prestando atenção. Ele realmente surpreende muitas vezes a gente. Então, em sala muitas vezes eu fico me sentindo que tô com as mãos atadas e não posso fazer nada, mas ao mesmo tempo eu fico: não, não é isso. Ele está da forma dele, do jeito dele. E que se eu não consegui uma estratégia, eu não consegui trazer ele, ou depois eu vou sentar com ele e ver se realmente o que eu tava fazendo ele absorveu, né? (informação verbal, 2015).

Ana traz à tona a possibilidade de um retorno do modo como seu aluno está em sala de aula, no qual se esforça em incorporar os “estrangeirismos” dele à trama do que é “caseiro”. A professora se lança num exercício de ultrapassar o dualismo “um ou outro”, ampliando esse “um” de forma que a entrada do “outro” seja possível. Destarte, “prestar atenção” ganha elasticidade. A exemplo dos contornos conferidos a “aprender”, anteriormente, o termo poderia ser concebido como uma classe hermética, na qual só haveria acomodação para quem fosse atento dentro do modelo almejado. Mas, ao contrário, expande-se para fazer caber um estilo “estranho” de estar atento, mas que, nem por isso, deixa de ser “atenção”.

A educadora busca, dessa maneira, alargar sua identidade profissional para nela incluir as diferenças, que, em contrapartida, também ganham possibilidade de transformação. E, ainda, Ana aponta uma abertura para a introdução de dúvidas, à qual faz referência acima, ao citar que experimenta estratégias.

As pré-condições instauradas, institucionalmente, não podem ser extintas na produção discursiva agenciada por Ana. Lembremo-nos de que não é a sua volição que determina o domínio do discurso. Contudo, o estilo pelo qual conduz os pressupostos escolares abre espaço para negociações com essa organização de modo que, sempre que possível, as particularidades de seus alunos convivam e não se isolem ou que, nas palavras dela, estejam “acompanhando”:

São crianças que têm uma vontade de fazer o que está sendo proposto. Uma até se expressa, questão de vontade, se expressa mais de querer, apontar, falar o que quer. O outro quando eu vou ver já está fazendo, então pra mim isso corresponde que ele quer fazer, né? Eu não tô obrigando. Então são crianças que eu vejo que durante a aula eles estão participando da forma deles. São crianças que querem participar, que estão participando. E nem sempre falando pra mim: “Ó, tia, eu quero falar”, como os outros fazem durante a roda. “Ai, eu quero”, não. Quando eu vejo um já tá falando e o outro eu peço pra falar e ele fala. Então, pra mim são crianças participativas, são crianças que tentam passar pra mim. Não que passam da forma como... na forma dos outros, mas pra mim vai passar de uma forma deles. Seja por um desenho, seja por uma expressão, uma frase, uma coisa bem rápida. Então, são crianças, que no caso, que estão no infantil 5, que estão com a turma, estão participando, estão realizando as tarefas. São crianças que estão acompanhando, né? (ANA, informação verbal, 2015).

Ana, como outras colegas, demonstra esforço em fazer furo no discurso imaginário que determina classificações para as formas que as crianças estão na escola. De maneira próxima à de Fernanda, assinala as peculiaridades de cada aluno, mostra-se também ativa ao apontar como são para ela e, ainda, parece alcançar o desdobramento de repensar sua prática, abrindo-a para estratégias na tentativa de dialogar com a diversidade de lugares que se apresentam.

Carolina também denota uma abertura para o redimensionamento de sua prática, questionando-se sobre seu ofício e buscando estratégias de aproximação:

Já esse ano eu [...] fico até receosa: será que realmente o que eu estou passando para essa criança eu vou ter realmente um resultado? Será que é dessa forma? Será que eu estou, assim, cobrando mais, muito de mim e estou deixando a desejar? Aí fica aquela pergunta a mim mesma, sabe? Eu fico me perguntando em casa, sabe? Então eu estou procurando “n” atividades para ver qual delas eu posso conseguir adquirir com aquela criança. Então eu estou procurando alguns recursos para trabalhar com ela a questão da seriação para que ela não fique fora

do grupo também, né? Engajar ela junto com a turma. Então, eu já procurei alguns outros recursos como caixa de ovos. Cada qual... cada... dividindo os quatro lugares onde você coloca o ovo de várias cores. Por exemplo, as cores e ela corresponder com tampinhas, né? E aí eu vou procurando várias tentativas para ver qual delas eu posso... eu ver... poder ver com qual dessas a criança vai conseguir adquirir ter um bom resultado em relação a isso. Então, tenho várias ideias na minha cabeça, só que com aquele cuidado de que maneira posso passar para ela. [...] Tento fazer com que ela fique com o grupo e não tenha... ela não fique... é... isolada, né? Que acaba às vezes a gente deixando. Isso vem automático. (informação verbal, 2015).

A professora aponta diversas interrogações que surgem no trabalho com seu aluno, cujo nome não é citado, e, em seguida, expõe a forma como lida com suas dúvidas. Ante o reconhecimento da impossibilidade de haver uma resposta prévia para as suas perguntas, Carolina afirma que busca por diversas “atividades” e as maneja de acordo com a possibilidade de “adquirir com aquela criança” algo. A educadora se lança em tentativas, apostando na capacidade de a criança aprender conteúdos compartilhados com o restante da turma, como a “seriação”, “para que ela não fique fora do grupo”.

As “várias ideias” na “cabeça” da educadora, dessa forma, passam pelo crivo da experiência de aproximação da criança. A professora reconhece que é difícil não isolar o aluno que traz mais fortemente a marca da diferença, afirmando que isso ocorre de modo “automático”. Mas não se furta do esforço de alteridade, de engajar-se e pensar em “maneiras de passar” o conteúdo para a criança. Assim, suas “ideias” não são aplicadas de modo instantâneo e hermético.

Ao contrário, Carolina permite que frestas se abram, admitindo sensibilidade à falta inescapável que habita esse encontro com o outro/estranho. A condecoração da ausência de garantia de seu ato se coloca, ainda, no enredo com uma aluna de nome não mencionado:

Eu passei uma atividade com ela, aí... com música pela primeira vez. Então eu percebi que ela gosta, ela se envolve, ela fica olho no olho, ela fica olhando mesmo. Percebi que numa atividade ela se observar no espelho - uma atividade que eu fiz com a turma - e vi que ela gostou muito de ficar se vendo no espelho. Então são tentativas que você vai levando e que você vê que deu algum resultado. E já engrandece bastante, né? Porque você vai levar várias tentativas, mas possa ser que uma delas não, não vá dar certo, então vamos tentar outra. E assim vai retificando. Até a gente ver onde é que realmente a gente pode conseguir com aquela criança. (informação verbal, 2015).

A professora apoia suas tentativas não somente na finalidade de confirmar suas previsões, mas na possibilidade de descobrir “até onde pode conseguir com aquela criança”. Ela sabe que na experiência há chances de “dar certo” ou “não” e topa se arriscar.

Essa brecha para uma construção conjunta é apresentada, também, por Ana, na empreitada com outro aluno. Segundo ela, quando iniciou o trabalho, “as próprias colegas falavam que ele não falava, que era um papagaio que repetia frases”. Ela continua:

E aí durante o ano realmente ele repetia muita frase, só que [...] eu fui percebendo que ele tinha a opinião dele, tinha as vontades dele e aí eu fiquei na expectativa de ele começar a conversar com os amigos, de ele começar a mostrar aquilo que... Ele desenhava muito. Então por meio dos desenhos dele eu conseguia tirar muito do que ele estava pensando, sobre o que eu havia conversado, o que ele achava. Então eu fui trabalhando muito isso (informação verbal, 2015).

A educadora se depara, ao chegar à escola, com a concepção de outras professoras, que já o conhecem, de que o garoto estaria numa passividade, lugar do qual apenas seria possível reproduzir o que ouvia, “como um papagaio”, sem implicar-se. Entretanto, num movimento de aproximação, Ana aposta na capacidade da criança de dizer-se, alargando seu fazer e, assim, oferecendo uma via de troca: a comunicação por desenhos.

Embora o meio “costumeiro” de comunicação escolar seja a “palavra falada”, Ana não o toma como único, estendendo o repertório de possibilidades e o disponibilizando à criança, que se coloca ativamente numa interlocução, expressando, segundo ela, suas vontades e opiniões. A resposta da criança, que possibilita um diálogo com a professora, retorna criando, como efeito, uma nova expectativa: conversar com os colegas.

Porém, as referências de constância e de preservação dos conteúdos adquiridos, que caracterizam uma aprendizagem “progressiva”, não operam para o aluno de Ana, que explica que no último bimestre:

Ele teve o que a gente chama de regressão, né? No caso: ele deixou de fazer as atividades, ele deixou de querer... até de desenhar, ele não respondia mais quando eu perguntava o que era (o desenho). Então, houve assim... que eu criei uma expectativa que foi sendo atendida e quando foi no fim do ano, é... foi... para mim foi... desmoronou tudo. Porque realmente livro não queria mais, todo dia chorava. O que eu achava que era birra no começo, mas depois eu fui percebendo que não era, todo dia tinha alguma coisa, mas o choro (antes) era uma vez por semana. Que era um choro bem... muito forte, quebrando tudo. Aí passou a ser diariamente no último bimestre. E aí eu fiquei meio assim que

realmente eu criei uma expectativa muito grande [...]foi um ano até bem como montanha russa. Porque ele começou de uma forma que não falava muito, aí foi ao máximo, muito bom durante até o meio do ano, e quando ele voltou das férias já foi de outra forma. Então realmente foi um ano que eu criei bastante expectativa. Que foram... correspondidas e outras não. (informação verbal, 2015, parênteses nossos).

A quebra demonstrada pelo aluno de Ana, quando passa a se recusar ao diálogo que, inicialmente, consegue estabelecer, parece incidir na fluidez do modo como a professora vem manejando o emaranhado discursivo escolar para dar conta do ofício de educá-lo. A “montanha russa”, segundo a docente, faz “desmoronar tudo”, mas percebemos que se mantém uma sensibilidade às questões da criança. Ana reconhece os “altos e baixos” vividos junto ao menino e, engajada em mantê-lo “perto”, interpreta como “birra” a desorganização que ele apresenta após as férias.

Ana aparenta buscar no repertório escolar um significante familiar que a permita sustentar estar junto do garoto: a “birra” é elemento já conhecido pelas preceptoras da Educação Infantil. No entanto, algo do modo como se posiciona o aluno, como a intensificação e o aumento de frequência com que chora, como ela cita, desconstrói essa suposição.

Há “algo”, que assim é traduzido, mas diz do intraduzível, que faz limite à possibilidade de que os retornos das crianças sejam inseridos no registro daquilo que compõe o ofício de ensinar. Aqui chegamos ao intransponível, o Real, do qual tratamos, com Vanier (2005) no capítulo 1. É necessário que reconheçamos que a falta, que mantém ativa nossa busca pela simbolização, também determina a impossibilidade de a palavra e a imagem darem conta do vivido. Tendo isso em conta, é fundamental que digamos que por mais que haja esforços de familiarização com as expressões das crianças, há impasses que, no cruzamento com o estilo docente/escolar, escapam à simbolização.

3.2. ENTRE META E METÁFORA: O SUPORTE

Vimos que muitas são as queixas de que as “limitações”, como chamam as professoras, das crianças “em inclusão”, tornam mais espinhoso o processo de escolarização. E que algumas características são referidas, pelas educadoras, como pouco passíveis de assimilação, por parte do trabalho pedagógico, como ele se propõe a operar, hoje, na escola regular.

No tópico anterior, tratamos de como tentam dar conta dessas questões por meio do manejo dos registros que compõem sua identidade profissional, revelando que assumem diferentes posturas, flexibilizando ou não, os “ideais de respostas” institucionais. Neste tópico, veremos como as professoras relacionam as dificuldades em lidar com a inclusão à “falta de apoio”, da qual se queixam.

Ao tentarem contornar, simbolicamente, as manifestações das crianças que não se conformam ao padrão ao qual se destina o sistema educacional, muitas das educadoras associam os entraves no trabalho com a falta de auxílio. Fernanda (informação verbal, 2015) explica que sua atuação junto a Ticiania, sua ex-aluna no Infantil 3, que já citamos em momento anterior, só foi possível porque havia um suporte:

Eu vi a Ticiania sorrindo umas duas vezes e por umas duas vezes também ela chamou a babá dela. Não chamava nem a mãe dela, nunca vi chamando “mamãe”, chamou “Iaiá”, acho que era “Ia”, que era a babá dela, Leninha, que ficava com ela. Aí a babá vinha pra escola, a família tinha condição de mandar essa babá para cá, tinha babá em casa. A família mandava três tipos de cadeira pra gente: a cadeira que a criança sentava na rodinha, a cadeira que a criança comia e a cadeira que a menina andava pelo pátio. Ótimo que essa família tinha condição, mas se vier um menino com tetraparesia pra cá a prefeitura não tem nenhuma cadeira, né [...].

A professora aponta como condições que viabilizaram seu trabalho com a garota, que, segundo ela, “não tinha nenhuma expressão”: as cadeiras enviadas pela família, a babá e a auxiliar de classe ajudando. Assim, busca exemplificar e justificar a generalização, comum entre as docentes, de que a escolarização de crianças que apresentam questões semelhantes às de Ticiania demanda a presença de profissionais de apoio.

Fernanda compara o Infantil 3, no qual dispunha de auxiliar, ao Infantil 4, onde trabalha “sozinha”:

Nós temos, no Infantil 4, de 18 a 20 crianças. Essas turmas diminuem ao passo de um especial, só que nós, no infantil 4... faz-se necessário uma auxiliar, mas nós não temos auxiliar. [...] O que é que acontece? Existe essa diminuição de crianças, mas a demanda continua sendo a mesma. (informação verbal, 2015, parênteses nossos).

A educadora argumenta, ainda, de forma generalizada e pautada em aspectos concretos, como o número de alunos em salas de aula de Infantil 4. Entretanto, também

articula esse ponto de vista à sua experiência com Danilo, seu então aluno, que, como já abordamos, demanda, segundo a professora, alterações na rotina da classe.

Em diálogo com uma das colegas presentes na roda de conversa, a docente menciona algumas das mudanças que efetua para trabalhar com seu aluno e, em seguida, expõe o que, em sua opinião, seria diferente caso contasse com auxiliar de sala:

Fernanda – Se uma criança de quatro (anos) passa meia hora, o Danilo não passa dez minutos em qualquer proposta. Dez minutos já é muito.

Cláudia – Já se você tivesse uma auxiliar, uma pessoa...

Fernanda – Aí faria...

Cláudia – Enquanto ela está com ele...

Fernanda – Porque enquanto ela estaria com ele, porque realmente ele não tem interesse naquilo dali, o estudo da palavra, por exemplo, ela ficaria com ele em outro momento. Ou num passeio pela escola, ou numa proposta, ou num brinquedo mesmo, porque tem vezes que ele fica horas num negocinho, num brinquedinho que ele gosta. Horas que eu digo exageradamente falando, mas ele fica batendo alguma coisa. Ela ficaria com ele ali e você ficaria com o grupo. Aí depois a gente fecharia tudo junto. Mas como não tem, aí eu fico sozinha e é assim. (informação verbal, 2015).

Fernanda e Cláudia indicam um modo de pensar a participação da profissional de auxílio bastante recorrente nas rodas de conversa. Parece-nos se tratar de uma dinâmica na qual alternam: 1) a satisfação das metas escolares, que determinam um rendimento da maior parte da turma e 2) as “necessidades” das crianças “em inclusão”.

Por um lado, esse funcionamento oportunizaria a manutenção do aluno em atividades, quesito com o qual – veremos mais adiante – ela se preocupa. Por outro, percebemos haver certo isolamento da criança em relação a seus colegas, situando-o num esquema próprio em relação ao dos demais. Dessa maneira, o aluno está inserido, na turma, apenas quando aquilo que foi previsto se aproxima de seus interesses.

Já nos momentos de inadequação, as tarefas seriam realizadas de modo particular. De saída, podemos dizer que há uma divisão que trabalha em favor de que o educador esteja resguardado de redimensionar o lugar de aluno “em inclusão”, entre outros. São espaços separados: em um deles se dariam os assuntos do garoto, em outro, os do restante da sala.

Carolina traduz essa divisão:

Sou eu, ela e o grupo todo. Então, assim, é uma outra... é um outro desafio para mim e também em relação à criança, né? Que é aquele cuidado de não deixá-la também ociosa e que às vezes ela é ociosa. Então quando eu vejo que ela está ociosa, eu acabo ficando com a turma só ou então eu com ela ou então eu peço

que minha auxiliar fique com a turma e eu com ela. Fazendo aquela troca, né? (informação verbal, 2015).

A docente traz, em sua fala, uma separação entre ela, a criança e “o grupo todo” e afirma também se alternar entre o aluno “em inclusão” e “a turma”. De forma semelhante à Simone, que vimos se referir à “turma inteira” no tópico anterior, a criança parece destacada do grupo, sob o olhar da educadora/escola. Isso se reafirma em seu discurso sobre a importância de haver auxiliar e a função exercida por ela.

Cláudia demonstra uma formulação semelhante ao contar sua experiência no Infantil 5 de uma escola particular:

No meu caso, como eu tenho auxiliar em sala, no primeiro momento, quando ele chega, a gente deixa ele bem livre. Agora tem certos momentos que ele fica conosco na rodinha. Aí tem outros momentos, quando eu tô fazendo atividade com as crianças, que ele não aceita, aí a minha auxiliar tá trabalhando com ele com joguinho e outra atividade. Mas ele fica momentos com a turma bem pouquinho, mínimo, fica com a auxiliar e fica livre também. Nossa rotina com ele é desse jeito lá na escola. (informação verbal, 2015).

O auxílio, em ambos os fragmentos, possibilitaria, à professora, aproximar-se da criança para lhe propor tarefas, porém, ao mesmo tempo, conservar certa distância no que tange à sua integração ao conjunto que compõe a realidade do ensino regular. Podemos dizer, para tornar mais claro, que os elementos que constituem a identidade profissional de professora “da turma” estariam protegidos, uma vez separados, daqueles que integrariam as identificações da educadora do aluno “em inclusão”.

Por outro lado, ponderamos essa saída, também, pela via dos limites que cercam o contingente de criação de alternativas, por parte das professoras. Vemos isso se desenhar quando nos reportamos às obrigações profissionais às quais o sistema as submete: muitas delas delimitadas a partir de um ideal de rendimento quanto aos conteúdos formais que, já vimos, centra-se num tipo específico de produtividade. Trata-se de um modo que, muitas vezes, não está ao alcance das crianças “em inclusão”. Com tal intensidade, que, veremos mais adiante, os resultados dos alunos com deficiência não são considerados pelas avaliações de ensino.

Sabemos que nem todos aqueles identificados pelo sistema como “com deficiência” enfrentam impasses decorrentes da incompatibilidade entre sua forma de aprender e a maneira da escola de conceber a aprendizagem. Como é o caso de alguns alunos, que são inseridos na categoria por questões físicas, mas que não demandam

adaptações relativas à aprendizagem. Porém, todos os alunos aqui citados, segundo as professoras, estão inscritos, pelo sistema, nesse grupo. Portanto, podemos dizer que as “metas” que, formalmente, organizam a prática profissional docente, excluem, de antemão, os meninos e meninas “em inclusão”, sobre os quais, aqui, versamos.

Assim, chegamos, de outro modo, ao que abordamos ao final do tópico anterior: o limite das circunscrições simbólicas. Aqui, deflagrado pelo modo como as leis escolares fazem barra à criação do educador, determinando até onde elas podem ir.

Trata-se de uma vicissitude que se apresenta nas cenas trazidas pelas educadoras, que necessitam unir o que, previamente, entregam-nas separado. O aluno, supostamente “incluído”, adentra a escola pela via da exclusão: está ali, na sala de aula, diante dos olhos e das palavras da professora, mas segue invisível para o sistema. Ora, se não é para essas crianças que se volta o olhar institucional e se, como vimos no capítulo 2, é nesse olho do Outro institucional, que o outro docente se olha, até que ponto podem vê-las?

Atentemos, ainda, para as exigências dirigidas a essas profissionais: elas não dizem respeito à criança “em inclusão”. Ao final, não é sobre elas que as docentes devem prestar conta.

Portanto, à questão sobre a visão, acrescentamos: até onde podem falar sobre esses meninos e meninas? Como falar, se também esse Outro, do qual busca reconhecimento, sinaliza uma recusa a essa escuta?

Simone (informação verbal, 2015) nos responde que é necessário dividir-se em duas:

Então o que é que eu tenho que... aquela criança que tá ali, ela precisa alcançar uma meta como a professora falou, tem. Ele também precisa avançar em alguma coisa, ele precisa. Como é que eu vou me dividir em duas? Como é que eu vou fazer esse trabalho diferenciado sem auxiliar, sem ninguém para poder me acompanhar?

A fala da professora enseja a inferência de que a “meta”, instituída pelo sistema educacional, ao qual o corpo docente está submetido, circunda a divisão tão presente, quando fundamentam a necessidade de haver um profissional auxiliar de sala. De um lado, a “turma”, que deve “alcançar a meta”; de outro, a criança “em inclusão”, que deve avançar em “alguma coisa”. Uma alternância entre: 1) a classe regular, na qual o aluno

entra quando a ele é possível se adaptar e 2) a classe especial, formada apenas por ele, onde permanece quando não alcança as demandas em jogo.

Essa formação, de turmas especiais com um só aluno, é mencionada por Kupfer (1997) como um possível desdobramento da ausência de cuidado com a resistência que os professores costumam opor a esses alunos. A autora compreende que esse ato pode simbolizar um fechamento definitivo das portas da escola para essas crianças. Compreensão com a qual estamos de acordo, ao passo que falamos de entradas que estão para além da concretude.

É também um risco, que acreditamos se fazer presente no modo como as educadoras enquadram o lugar do profissional de auxílio, que nos parece ser aquele que daria condições a essa divisão. Algumas chegam a mencionar que o “ideal” - aqui no sentido de “como deveria ser” – seria haver cuidadoras responsáveis exclusivamente por essas crianças.

Essa ideia denota uma posição que aparenta uma vedação ainda mais radical diante do estranhamento causado pelo aluno. Isto porque, aqui, a alternância entre “criança” e “turma” deixa de existir, cedendo lugar a uma exclusividade do acompanhamento por profissional de apoio em sala de aula. Ou seja, se na divisão anterior a educadora, idealmente, “dividiria-se em duas”, alternando sua atenção, nesse caso ela seria apenas uma, a professora da “turma regular” e delegaria o trabalho, com as crianças “em inclusão”, à auxiliar de classe.

Devemos dizer que nossa leitura também decorre de percebermos que essas são soluções apresentadas de forma generalizada. Ou melhor, como elementos que dissolveriam os impasses da inclusão, que, caso existissem, a inclusão aconteceria, “de fato”, como nos afirma a professora Renata (informação verbal, 2015).

A incompletude do processo inclusivo ressaltada pelas educadoras é também atribuída à escassez de apoio das famílias das crianças. Algumas estabelecem relação entre o “bom desempenho” do aluno e o envolvimento familiar com sua escolarização, sem que essa concepção se aplique exclusivamente aos casos “em inclusão”:

São como uma criança normal: se tem uma assistência da família, o desenvolvimento dela é bem melhor, né? Não é só a criança especial. A própria criança normal... a criança é assim: é um ser que está em construção, né? Que necessita de ajuda, de atenção. Toda criança, toda e qualquer criança, quando ela tem o acompanhamento familiar é totalmente diferente. (MARIA, informação verbal, 2015).

Essa lógica de enquadramento da participação familiar indica permitir uma familiarização com a criança “em inclusão”, que, como “toda e qualquer criança”, pode sofrer consequências, caso a família não a acompanhe na escola. Além disso, nessa construção, o acompanhamento familiar não é apontado como solução para a falta instaurada pela/na educação inclusiva, mas como uma parceria. Dessa maneira, a queixa não demonstra operar como impeditiva ao trabalho.

Portanto, se visto e falado desse modo, o apoio familiar nos parece auxiliar numa diluição da estranheza perante o aluno. Áurea, ilustra todos esses pontos ao narrar a vivência junto a um de seus alunos do Infantil 4, que ela caracteriza como “agitado”:

Ele é diferente, mas tem outros que não... ditos normais, que eles apresentam mais dificuldade de aprendizagem do que ele tem. Agora... a parceria dos pais na escola ajuda muito. Ajuda muito. Tem um que é “normal”, mas os pais nunca aparecem. E aí acontece a defasagem da aprendizagem. Os que, apesar de algum problema, mas os pais estão presentes... é como todo mundo sabe: só funciona escola e família. Família e escola: os dois caminham juntos, são indissociáveis. (informação verbal, 2015).

Nessa construção, que conflui com a anterior, de Maria, as educadoras não se ausentam de suas funções. E, ainda, inscrevem os alunos “em inclusão” numa lógica que se estende a todos. Trata-se, portanto, de uma marca cultural da escola, aplicável à comunidade geral. Assim, difere da prática de produzir exceções, nas quais apenas aqueles alunos “com problemas” demandam a participação familiar.

Contudo, há também associações que se mostram específicas. Quando se trata das crianças “em inclusão”, dois pontos considerados de colaboração da família, nos quais insistem as professoras, são a busca pelo diagnóstico e o encaminhamento para atendimentos externos. As docentes afirmam que muitos pais não reconhecem que seus filhos apresentam algum problema e até se posicionam de modo “preconceituoso” por receio de que as crianças sejam “rotuladas” como “doidas”.

Áurea aborda essa dificuldade ao afirmar que:

E quando é hiperativo misturado com outras coisas é difícil você controlar. Aquela criança não fica sentada para fazer atividade. O negócio é só brincar, às vezes até querer ficar andando na sala, perturbando os colegas. E para controle é difícil. E não temos, assim, ninguém que nos auxilie nesse caminho. [...] Pesquiso para ver como é que eu lido com aquela criança. Mesmo assim não temos a ajuda dos pais que é essencial. Às vezes até a gente conversa para pedir um encaminhamento, mas os pais não aceitam. É difícil. (informação verbal, 2015).

A professora reforça que trabalhar com essas crianças é “muito difícil” e que um dos motivos pelos quais isso ocorre é que “certos pais não admitem, não querem reconhecer” que seus filhos têm algum comprometimento. Algumas educadoras ressaltam que quando, ao contrário, os familiares buscam por um apoio externo, há ganhos para a aprendizagem da criança. Nesse sentido, Mírian (informação verbal, 2015) assevera que: “esses pais que você vê que estão acompanhando o filho, fazem o sacrifício e vão atrás do especialista, tem o acompanhamento e que eles passam o outro período passa a ter uma escola especial para eles, eles vão [...] a aprendizagem vai muito além”.

Contudo, se até aqui acompanhamos configurações de parceria nas quais os parentes da criança atuam indiretamente, a seguir veremos que há situações nas quais estão intervindo dentro de sala aula, a convite da escola. Muitos desses casos são justificados, inicialmente, pela precariedade estrutural da instituição, como o excesso de crianças em sala, já mencionado, e a ausência de auxílio profissional à classe.

Nessa lógica, Fernanda, sobre o dia a dia com Danilo, diz:

Então, assim, existe uma rotina que essa criança consegue acompanhar em partes. Por quê? Digamos que se ele tivesse um acompanhamento individualizado... hoje a mãe dele está na minha sala até três horas da tarde. Porque até três horas da tarde ele consegue ficar em qualquer atividade pres... a gente consegue prender atenção num balão, num parquinho, numa rodinha. Passou de três horas ele não aguenta mais. Ele não aguenta mais nada. [...] A mãe pode acompanhar, mas a mãe podia não poder acompanhar. E aí? Quem ia ficar com ele era... seria eu sozinha. Ele é uma criança veterana do Infantil 3, mas no Infantil 3 tinha auxiliar. A professora demandava um grupo de 18 crianças e a auxiliar ficava com ele 24 horas. Agora foi pro Infantil 4, não tem auxiliar, que eu sei que não vai ter auxiliar e assim vai, né? (informação verbal, 2015).

A mãe aqui aparece como uma substituta da auxiliar que, como abordamos anteriormente, acaba assumindo a função de estar integralmente com o aluno na escola, e neste caso, durante o tempo que ele “aguenta”. A professora, a princípio, não problematiza a presença materna, amparando-a sob um ângulo prático e pouco reflexivo, no qual é melhor assim do que estar “sozinha”.

Outras argumentações se pautam na alegação de não saberem como lidar com as especificidades da criança “em inclusão”, portanto restando chamar a mãe, como este curto diálogo demonstra: – Mas a gente pergunta, né? Como fazer? Como reagir? – indaga Isabel. – Como reagir. Aí a gente pede o apoio da mãe. – reage Eliana. (informação verbal,

2015). Ou como justifica Lina, ao afirmar que seu aluno “não fala direito” e que só a mãe pode compreendê-lo.

Essa justificativa, por vezes, estende-se a um funcionamento no qual a professora se mantém afastada das questões trazidas pela criança, uma vez que delega todo o trabalho junto a ela ao integrante da família. Compreendemos que o caso a seguir retrata mais expressivamente esse modo de funcionar.

Vera comenta que Gabriel, citado há alguns parágrafos, tem “crises” e que “É complicado”. Ela acrescenta:

Quando ele volta, quando ele tem essas crises, às vezes nem a mim ele conhece. Ele volta totalmente estranho, diferente. Aí a vó diz: Ai, tia Vera, ele teve crise, aí esteve internado, pneumonia, teve mais não sei o quê, não sei o quê... mas ela traz ele, sabe? Ela traz. Mas a gente nota a regressão dele. Toda vez que ele tem a crise, ele regride. [...] Ele regride. Ele esquece tudo, tudo, até o nome dos pais. Ele olha, assim, no vazio para você, como se você não fosse ninguém. Para você chamar a atenção dele você tem que fazer alguma coisa. (informação verbal, 2015).

A professora conta, ainda, que não é somente nesses episódios que seu aluno pouco reage à presença de outras pessoas:

O Gabriel não fala nada, ele não se expressa em nada, ele é como se fosse uma parede em branco, pronto. [...] Eu sei que ele me conhece, entendeu? E se ele se sente bem na sala... porque às vezes a gente bota ele pro recreio e ele quer voltar de novo pra sala, mesmo sem fazer nada, mas ele se sente bem na sala. Mas se você chegar lá, você pode morrer de chamar por ele. Parece que ninguém está chamando não. Ele não sente. (informação verbal, 2015).

A dificuldade de supor que há alguém ali é exposta pela educadora, que denomina a criança como “parede em branco”. A pouca interação do aluno é interpretada como um “vazio” no olhar, que produz como consequência um reflexo faltoso na professora, como se ela fosse “ninguém”.

Vera, perante esse enquadre, parece-nos se “retirar” da cena, sob o pretexto de que somente a avó possui o que é preciso para lidar com a criança. A docente, segundo suas palavras, não sabe “lidar com isso”:

O negócio dele é deitar no chão e ficar rasgando revistinha, rasgando. Aí quando a vó... ele não consegue comer só. A avó é que aperta as bochechas dele e bota a comida na boca dele. Quer dizer, tudo isso é ela que tem. Eu, particularmente, eu não sei lidar com isso, eu vou ser sincera. Eu não sei. (informação verbal, 2015).

O movimento de reafirmar a estranheza, diante da criança “em inclusão”, repete-se com outra aluna, Gabriela, que, diferente de Gabriel, se comunica por meio da fala, mas apresenta limitações na locomoção:

A outra minha cadeirante a mãe fica também, acompanha, porque ela não anda. [...] É a mãe que faz por ela. Aí a mãe recorta, a mãe pinta, aí mostra a ela as cores, mostra a ela a atividade, sabe? Aí eu vou explicar também, eu converso com ela, mas olha ela não tem o entendimento não. Você pode é morrer de falar. Agora ela já come, a mãe dá na boca dela, sabe? Ela não pega direito, ela não tem coordenação. (informação verbal, 2015).

Na forma como a docente costura a permanência da avó de Gabriel e da mãe de Gabriela, em sala de aula, parece-nos haver uma desimplicação: os alunos são apresentados como assunto que diz respeito apenas às suas famílias. Dissemos acima, que o estranho é reafirmado porque há uma demarcação que pedimos licença para traduzir, assim: se não pertence à minha “família” – aqui como doméstico, caseiro – não me é incumbido.

Vera parece ratificar essa afirmativa hermeticamente, já que não relativiza a estada de parentes das crianças em sala de aula:

Pesquisadora – E como é isso de ficar a mãe, a avó?
Vera – Tem que ficar. Como é que troca? Eles usam fralda, eles usam fralda. Então para trocar não tem auxiliar. Então é a mãe que vai, que troca a fralda, entendeu? [...] Tem dia que até que ela vem calma também, mas tem dia que só Jesus na causa (risos). Aí a mãe tá lá sempre porque a mãe que sabe. Porque geralmente essas crianças elas têm crise. Então a mãe tá lá. Eu, eu particularmente não sei como é que se contorna se acontecer na sala de aula, entendeu? (informação verbal, 2015).

A professora não aponta desdobramentos, repetindo, sem muita mobilidade, frases que externam sempre uma situação estática: é assim e não há como ser de outra forma. Além disso, denota uma posição alheia, de onde nada pode ser feito, além do que já faz. Segundo Vera, ela não sabe lidar com a situação, a mãe sabe, portanto esta última “tem que ficar”. Porém, segundo sinaliza sua fala, na medida em que ela fica, a docente “sai”.

Nesse mesmo âmbito, de se manter alheia, a educadora chega a mencionar que a avó de Gabriel se beneficia com a permanência na escola, que ela classifica como “válvula de escape”:

Vera – Às vezes eu sinto até, assim, uma necessidade, tanto do Gabriel, no caso dele, da vó dele também vir pra escola, porque ela conversando comigo, eu vejo assim como uma válvula de escape para essas mães porque eles ficam, eles tomam tanto o tempo delas, assim, em casa, que elas veem assim na escola que

só de eles estarem com outras crianças para elas já é... e ter outra pessoa como apoio, assim, como eu, como ela... porque “foi ou não”, a gente tá ali, sabe? Remediando, assim, o que acontece. A gente olha eles enquanto ela fica, por exemplo, a vó do Gabriel, fica sentada, às vezes me ajuda em sala de aula enquanto ele está quietinho no canto, entendeu? Agora, na hora do recreio ela sai pra dar umas voltas com ele. Aí quando ele sai já vem bem agitado. Não sei se é por causa da correria dos meninos. Aí ela vem, eu vejo assim, como uma válvula de escape pra ela também, sabe? Porque é um horário que eles ficam na escola, tá entendendo? E é a mesma coisa todo dia em casa. Como ela diz que em casa todo dia assistem TV, todo dia TV, todo dia TV. E aqui não.

Pesquisadora – Você acha que é uma válvula de escape para ela?

Vera – Sim. Eu vejo assim, eu vejo, particularmente, entendeu? Como uma válvula de escape, assim, para ela e pros pais também. Porque os pais dele trabalham todos os dois. A mãe e o pai. Quem cria é ela, a avó. (informação verbal, 2015).

As “necessidades”, às quais atendem a permanência das familiares em sala, costumam ser externas à educadora: avó/mãe “tem que ficar” por conta da ausência de auxiliar, pelos cuidados que demandam as crianças ou, ainda, fica porque extrai benefícios próprios. Tomar essa escolha como (também) sua é um posicionamento que não se exprime nas palavras da docente.

Outro ponto para o qual atentamos é o de que Vera aborda a experiência de Gabriel na escola, atribuindo a ele, um lugar de certa passividade, como quando o chama de “parede em branco”, diz que ele “não sente” ou que gosta de estar em sala mesmo “não fazendo nada”. Nesses últimos fragmentos de fala, além de aparecer “quietinho no canto”, o aluno, para a educadora, atende a uma “necessidade” da avó de estar na escola, mais uma vez ficando em segundo plano.

Posicionar-se como professora do garoto também parece constituir para ela uma tarefa difícil. Isto aparece quando cita “estar com outras crianças” como uma experiência suficiente para a escolarização de Gabriel, mas também, de forma mais significativa, quando se autodenomina “apoio” que “foi ou não” está ali. Essa dificuldade de estar junto aos alunos, exercendo o papel de docente, em nosso entender, dificulta a possibilidade de Gabriela e Gabriel adentrarem o registro escolar, uma vez que Vera abdica da função de incluí-los.

Sobre essa função, indagamo-nos: em que medida mães, avós, tios e outros familiares conseguem exercê-la? Pensamos que nessa configuração dual, semelhante à cena constitutiva inicial “mãe-bebê”, e destacada da dinâmica escolar, dificilmente haja possibilidades de a escolarização consumir-se. Isto porque, como vimos anteriormente com Bernardino (2011 *apud* BASTOS, 2012), é justo por conta de o agente não ser “familiar”, que a escola media outra entrada na língua, tecida pelo social.

Esse movimento é capaz de oferecer a possibilidade de que a criança, muitas vezes inibida, passe a estar ali como sujeito, e não como objeto do fantasma do Outro materno. Ou melhor, assim, se ata algo “da ordem da aventura analítica”, tendo “por destino desatar-se, ser abandonado, até mesmo expelido”. (MANNONI, 1977, p. 177). Mas, se há um caráter alienante, a oferta de condições para que a criança aproprie-se desse tecido social dificilmente se oportuniza.

Fernanda manifesta sensibilidade quanto a isso, sinalizando a importância de que se diferencie casa e escola, privado e público:

Aí ele... aí eu vejo que ela fica como toda mãe. (Eu digo): Fica tranquila, Janaina, pode ficar a vontade. Ela fica (falando): Danilo, para! Mas aí se fosse uma terceira pessoa que ele não conhecesse, né? Ainda fosse estabelecer vínculo, acho que seria mais fácil. Não tinha essa questão das birras e para estabelecer os limites. É porque ele também não divide: onde é a minha casa, onde é a escola, entendeu? Ele mistura tudo porque a mãe tá direto, né? (informação verbal, 2015).

Fernanda, bem como Cláudia e Lina, sinaliza haver certo embaraço vivido pela família nessa situação, já que as crianças estabelecem um tipo de laço com essas pessoas que não condiz com o necessário para que o trabalho da educação escolar se efetue:

Lina – Eu acho que a mãe com a gente faz é atrapalhar, entendeu?

Fernanda – É.

Lina – Porque eles ficam muito a vontade com a mãe. Tipo assim: com a mãe eu posso fazer tudo porque ela não vai brigar comigo. (informação verbal, 2015).

Contudo, embora reconheçam o caráter prejudicial da permanência dos familiares na classe escolar, nem por isso a apreendem como dispensável. Ao contrário, afirmam que há um proveito próprio dessa prática, já que sem a mãe teriam que “dar conta”:

Fernanda – E tipo assim: por outro lado a mãe é o fator... é ruim para nós, mas é bom porque elas podiam muito bem se rebelarem e dizerem assim “Não, nós não podemos ficar, nós temos a nossa casa” e nós teríamos que dar conta. (informação verbal, 2015).

Aqui, recordamos as acepções de Freud (1905/2006) sobre os ganhos envolvidos nas resistências do sujeito quanto ao processo analítico. Para o autor, mesmo quando uma situação acarreta sofrimento, há certa satisfação na manutenção do estado das coisas, que está ligada a um lugar privilegiado que isso possibilita.

Podemos dizer que o privilégio consistiria em não se mobilizar psiquicamente, evitando o mal-estar gerado pela confrontação que esse movimento causaria. Fernanda e Lina bem ilustram esse processo, por meio das afirmativas de que a mãe atrapalha, mas é melhor do que terem que “dar conta”.

Ao mesmo tempo, conseguem introduzir uma relativização da entrada da família em sala de aula, uma vez que não se restringem à defesa de que as mães “têm que ficar”, admitindo que a educação escolar não é de responsabilidade da família:

Lina – Eu acho que a melhor maneira delas se rebelarem, se elas fossem bem instruídas, era ir atrás na defensoria...

Fernanda – Pronto. Ou tipo...

Lina – ...não ficar, né?

Fernanda – Ou não ir atrás e não resolver porque **o problema não é delas**. Elas poderiam dizer assim, chegar aqui pra direção da escola e dizer assim: o meu filho vai ficar aqui na escola, eu não posso ficar aí, eu não trabalho, mas eu tenho a minha casa [...]. Porque uma criança especial na escola a mãe teria tempo de fazer as coisas dela, digamos. (informação verbal, 2015, grifos nossos).

No entanto, Fernanda continua sua sentença, reafirmando que tampouco o problema é seu:

[...] E a escola vai ter que dar um jeito nele. Tipo assim [...] **aí nós professores não ficaríamos e alguém ia ter que resolver esse problema**. Mas não. As mães acabam acatando porque tipo assim, o que é que eu vejo na mãe da minha sala? Elas precisam ver uma resposta. (informação verbal, 2015, grifos nossos).

Ainda que advertidas sobre as possíveis contradições presentes no formato no qual recebem o apoio das mães, continuam posicionando-se num lugar de isenção. Lugar que se repete quando tratam de outro auxílio, o de um profissional “especializado”. O diálogo a seguir é introdutório nesse sentido:

Fernanda – Então, se chama [...] aí a mãe tá dentro da sala, já é uma figura que muda de comportamento, como ela falou. Não sei se o cuidador [...]

Cláudia – Eu acho que a mãe é pior.

Fernanda – A mãe muda um pouco, entendeu? Ele chora mais, fica mais birrento, né? A gente também tem que medir...

Lina – E a cuidadora também tem que ser da área.

Cláudia – Eu acho que teria que ser (da área). Não ser a mãe.

Fernanda – Cuidar por cuidar, sabe? Acho que tem que ter uma formação para isso.

Cláudia – Uma auxiliar não adiantaria também, tem que ser da área, entendeu? (informação verbal, 2015).

A menção da importância de que o auxiliar de sala deve ser “da área” é frequente e comumente aparece em referência à necessidade de que possuam uma formação “especializada”. A essa percepção associam, por vezes, a ideia de que somente esse tipo de profissional possa dar conta das questões das crianças em inclusão. Ademais, as professoras não se consideram componentes da categoria “especialista”, como demonstra Vera (informação verbal, 2015) ao comentar sobre Gabriel:

A avó acompanha? Acompanha. Porque a qualquer hora ele pode ter uma crise. Aí eu perguntei para ela: E aí, quando ele tiver a crise, como é que eu faço? Ela disse: Não, pode deixar ele até passar, até passar a crise. Aí eu digo: Eu não sou médica, eu não entendo, eu fico apavorada.

O saber sobre a criança “em inclusão” aparece como aptidão de médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais. Há aí embutido o ideal de que o conhecimento acerca do trato com ela seja uma aptidão que se desenvolve exclusivamente no decorrer de algumas formações. As pedagogas não se incluem no grupo de especialidades que permitam conhecer e lidar com esses alunos e, assim, muitas vezes, justificam estar alheias ao trabalho com eles.

Nesse estilo de construção discursiva, “não ser especialista” acaba por constar como fator impeditivo de que algo se saiba e se faça. A familiaridade com esses meninos e meninas, portanto, é restrito à família parental ou aos profissionais supostamente formados para com eles realizarem um trabalho.

A fala de Mírian (informação verbal, 2015) aponta nessa direção:

Teve ano passado uma criança que chutava a porta, como esse da Carla. Batia em todo mundo. Teve uma vez que ele pegou a cadeira e quis jogar no colega e a gente tem que ajudar, mas a gente não sabe nem o que é que ele tem, a dificuldade, alguma coisa que ele passa em casa ou se é mesmo problema psicológico. A gente não tem uma pessoa pra ajudar aqui, entendeu? Uma psicóloga [...].

Dessa forma, predomina a concepção de que, de duas, uma condição deve ser cumprida para que haja permanência da criança “em inclusão” em sala de aula: a presença de 1) apoio familiar ou 2) auxílio profissional especializado. Isto porque família e especialistas seriam detentores únicos dessa competência, a primeira pela intimidade e os segundos via estudo e trabalho dirigidos a esse público.

Nessa compreensão, vimos que aos familiares, quando presentes na classe escolar, é demandado que desempenhem uma tarefa individual. Dos especialistas o que se espera não difere tanto: que exerçam um trabalho “direcionado”. Assim indicam Lina e Fernanda (informação verbal, 2015, parênteses nossos):

Lina – O que a gente queria mesmo, ao invés de a mãe na sala, (era) uma pessoa mesmo tipo assim da parte da psicologia, né? Pra [...] só pra aquela criança, pelo menos com aquela criança, né?

Fernanda – Fazendo um trabalho direcionado, né?

Lina – É. Fazendo um trabalho direcionado.

Ambos os trechos se referem a um trabalho individualizado com a criança “em inclusão”. Essa denotação indica, para nós, mais uma vez, a reafirmação de um distanciamento em relação ao aluno, uma vez que os cuidados caberiam ao “especialista”, desta vez de Psicologia.

Dessa forma, novamente nos deparamos com uma lógica na qual se justifica uma não implicação das educadoras. Compreendemos que essa dinâmica também está presente nas falas que atribuem os dilemas e fracassos do percurso escolar inclusivo à ausência de apoio em sala. Nesse sentido, Carla (informação verbal, 2015) comenta sobre as dificuldades vivenciadas com sua aluna e, ao final do relato, as associa à falta de “ajuda”:

Aí eu vou e começo tudo de novo. Passo a semana trabalhando de novo. Aí quando ela tá aprendendo, começa a faltar. Aí quando volta não sabe mais de nada. É assim um caos... e, assim, ela vai passar pro primeiro ano, não sei como. Porque ela não sabe, é assim, algo [...] um traçado, que não consegue tirar da lousa ainda, né? Faz assim letras aleatórias, né? Não faz exatamente como é. É assim difícil porque não temos ajuda.

Mírian (informação verbal, 2015) já antecipa que “[...] lá na frente, no primeiro ano, se não tiver acompanhamento com especialista, seja para qualquer [...] qualquer que seja sua deficiência, ele vai se prejudicar”. Neste caso, além de condicionar o êxito escolar da criança à condução por um “especialista”, generaliza essa consequência. Isto ocorre quando menciona que “qualquer que seja sua deficiência”, o aluno irá “se prejudicar”.

Tanto esta afirmação, quanto a de que as dificuldades junto à criança se deverem à ausência de apoio, apontam para uma causalidade à qual o ato educativo estaria externo. Ou seja, se há algo a ser feito, não está ao alcance das educadoras. Caberia, portanto, ao

profissional de apoio ou a um “experto” no assunto a responsabilidade pela viabilização ou pelas falhas na inclusão da criança.

Essa opção pelo inalcançável, ou por aquilo que apenas o outro é capaz de atingir, remete-nos às altas ambições da idealização quanto às características do objeto, mencionadas por Freud (1914/2006). Ele explica também que há uma rejeição àquilo que a elas não se enquadra. E assevera que, quando não se faz possível a conformidade com essas exigências, uma das saídas delineadas pelo Eu é de voltar-se para um objeto cujas excelências não pode atingir, com a finalidade de completar-se. Trata-se da cura pelo amor, em oposição à cura pela análise.

Para Freud (1914/2006), o amor diz de uma supressão do Ideal do Eu e uma correspondência com o Eu-ideal. Estrutura-se, portanto, como uma escolha narcísica, já que, o amor é endereçado ao seu Eu realizado. Ocorre que, como vimos, para realizar-se, o Eu age por exclusão, eliminando a diferença. Portanto, ama o outro a troco de ele não existir. É de uma eliminação do outro, em sua qualidade de sujeito, que nos fala Freud.

Trata-se de um afastamento que se expressa também na generalização, que agrupa todas as crianças “em inclusão” numa só condição: a de que, para obterem resultados satisfatórios nas atividades escolares, necessitam, de antemão, ser acompanhadas por especialistas. Essa leitura apriorística, dispensa um acercamento docente, pois, nessa configuração, o malogro, que anula o outro, já está premeditado. Mais uma vez, a exterioridade do problema mantém as educadoras resguardadas.

Entretanto, olhares mais flexíveis também se enveredam acerca do apoio “especializado”:

É que na verdade falta, assim, é uma sala com pessoas, com profissionais que possa ajudar. Essas salas são multifuncionais, né? Realmente é apoio essa sala. É desafiante? É. É muito desafiante, mas como eu tinha falado: cabe ao sistema priorizar outras coisas que nos ajudem. [...] Mas na verdade pra gente, no caso quando foge, né? Pra gente deixar uma turma todinha que não tem um apoio, uma pessoa que possa nos ajudar nesse momento, né, conciliar. (CARLA, informação verbal, 2015).

Carla aponta as salas multifuncionais não como espaço de isolamento das crianças “em inclusão” ou como “a solução” para os impasses produzidos por esse trabalho. Ao contrário, menciona que o equipamento, junto aos profissionais que nele atuariam, seria, em suas palavras, “outras coisas” e não a coisa.

Em seguida, a docente se remete à ajudante de sala como um apoio num momento específico, no qual se torna difícil estar sozinha para dar conta da dinâmica da turma. Para exemplificar, fala de quando seu aluno escapa da classe, mencionando que “uma pessoa” poderia ajudar a “conciliar”.

Parece-nos que em falas como a de Carla se delineia uma perspectiva na qual o profissional de apoio seria tomado num lugar colaborativo. Ou, melhor, sua existência não autorizaria a saída de cena da preceptora, mas auxiliaria sua permanência.

Beatriz ensina em escola particular, na qual, além da equipe docente, há psicóloga, fonoaudióloga e psicopedagoga. Para ela, a equipe de profissionais funciona como um “suporte” necessário, porém não invalida a importância de que se debruce sobre as questões da inclusão, que, segundo ela, demandam mais tempo e paciência:

Beatriz – Claro que, assim, é visível que tem as limitações, a gente precisa... leva um tempo mesmo, é necessário, não é assim de repente que a gente vai conseguir, né, um resultado, né? Questão assim de aprendizado. Mas assim, leva uma questão de paciência mais ainda porque requer um tempo, né? Eu vejo mais assim dessa forma.

Pesquisadora – Tem que ter um engajamento?

Beatriz – Isso. Exatamente. Até porque assim tem as limitações, né, também? Não é assim chegar e pronto, já deu tudo certo. Assim, tem as questões das limitações que a gente precisa de um suporte, né? Como foi falado. (informação verbal, 2015).

Para a professora, as “limitações” encontradas no processo de inclusão escolar implicam uma flexibilização do tempo. Sua posição, diante da diferença temporal, aparenta ser de abertura para ampliar esse registro, se valendo, para isso, do amparo da equipe técnica. Lugar que se difere de uma delegação total, da função de incluir, ao técnico ou “especialista”.

Um arranjo diferente desse monta-se quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), dispositivo disponível para as escolas públicas visitadas. A proposta é de que as crianças sejam atendidas individualmente e, comumente, por psicopedagogos, em horário marcado no turno oposto ao da turma regular. Esse serviço, em termos gerais, também se destinaria a auxiliar as professoras na criação de instrumentos e metodologias de acessibilidade para os alunos.

Oficialmente, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014), o atendimento - que ocorre em salas multifuncionais, com recursos específicos - deve ser ofertado apenas para aqueles que

apresentem comprovação de deficiência. É determinado, ainda, que apenas o profissional de AEE ou de âmbito clínico pode emitir esse parecer.

Prezando pelo pressuposto de que há um discurso dominante ao qual as professoras estão submetidas, é importante asseverar que esse formato parece incorrer no risco de desautorizá-las. Exemplo disso são os relatos em que elas, muitas vezes, percebem, na experiência junto ao aluno, que há demanda para o serviço, no entanto, não raramente, têm sua intuição deslegitimada, visto que necessitam recorrer a um profissional “apto” a “laudar”, verbo que Vera (informação verbal, 2015) utiliza com frequência.

Além disso, apesar de consistir numa política que, de acordo com o INEP (2014), deve ser exercida em conjunto com o professor, não é bem assim que se instaura. Via de regra, segundo as professoras, os AEE realizam um trabalho à parte.

Sobre isso, as professoras corriqueiramente agenciam um discurso no qual pouco se envolvem no acompanhamento de seus alunos. É o que sinaliza o não questionamento da prática que retira alunos de classe para realização das atividades, embora o acompanhamento deva se dar no contraturno, considerando que não substitui o ensino em sala “comum” (BRASIL, 2008). Algumas docentes, como Vera (informação verbal, 2015), chegam a mencionar que seria melhor que colocassem esses alunos “numa escola pública onde tivesse uma sala especial só pra eles e professores especializados pra trabalhar só com essas crianças”.

Há o hábito de as professoras tratarem os profissionais de AEE como detentores “oficiais” do conhecimento acerca dos alunos “em inclusão”, frequentemente delegando esse trabalho ao outro e ausentando-se. Carla demonstra esse pensamento: “Mas o profissional do AEE já tem assim uma noção de como é e ele pode encaminhar, aí também pode conversar com os pais, usar as palavras certas. Nós já não... falamos assim, mas talvez não estejamos falando do modo certo, né?” (informação verbal, 2015).

Compreendemos ser esse um efeito, também, do lugar atribuído, pelo sistema educacional, a eles, que, por exemplo, recebem “capacitação” voltada para o trato com esses alunos. Assim, Antônia (informação verbal, 2015) não questiona que Cristiano, que nasceu sem uma das mãos, frequente a sala multifuncional, embora conte que ele se mostra “muito calmo, centrado e esforçado”. Segundo a professora, “a menina leva ele lá pro AEE para conversar porque ele poderia ter, assim, algum trauma por ter nascido (sem a mão), né?” (parênteses nossos).

Mas esse olhar generalizado - de que os profissionais de AEE sabem lidar com inclusão e de que todas as crianças “com laudo” necessitam desse acompanhamento - apesar de predominante, não é o único. Vera (informação verbal, 2015) menciona que Gabriel já houvera sido atendido por uma profissional de AEE que provocava nele bastante desorganização: “Ela dizia assim: ‘Você tem que sentar, você tem que sentar!’ e ele chorava para não sentar, entendeu?”. Ela fala também que “Já agora já entrou outra professora (de AEE), eu já notei totalmente a diferença” (parênteses nossos).

Nesse trecho, a docente relativiza a concepção de que haja um saber e um poder inerentes ao atendimento educacional especializado. A comparação entre as duas “professoras” ressalta que cada estilo de abordagem pode surtir efeitos distintos para a criança. E, também, que “ser” profissional de AEE não garante por si só a “eficiência” da intervenção.

3.3 ENTRE APOIO E SALVAÇÃO: A CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL

Um dos temas mais abordados pelas educadoras é a “capacitação”. Diante das muitas afirmações de que é isso que falta para que a inclusão se suceda a contento, perguntamos como ela pode ajudar. As respostas frequentemente se estruturam como a de Lurdes (informação verbal, 2015), que assevera: “Ia treinar a gente a lidar com ele” (aluno) e, após obter concordância da colega Isabel, continua: “Como que você vai fazer um bolo se você não tem a receita? Você já está treinada”.

A professora também menciona que a pesquisadora, que é psicóloga, “já está treinada”. E, dessa forma, nos remete ao que discutíamos no tópico que versa sobre o conhecimento conferido aos “especialistas”, acerca desses alunos. Como referimos, as professoras citam várias profissões como aptas a lidar com a criança “em inclusão”, mas mantêm a Pedagogia fora desse leque. A menos que se trate da Psicopedagogia, como no caso das professoras de atendimento educacional especializado.

Aqui a ideia é de que esse conteúdo, de posse de especialistas, e que poria fim aos impasses do trabalho inclusivo, possa ser transferido para o educador. Há embutida nessa perspectiva, a crença de que exista uma espécie de fórmula que produza eficiência por si só e a despeito da experiência junto ao aluno. A confiança na eficácia isolada de um método ou programa pré-formulado.

A lógica do “treino”, mencionada pela professora, permeia a visão, comum entre as profissionais, de que há um modo de se preparar, via instrução, para lidar com as crianças “em inclusão”. Mais uma vez nos deparamos com uma “solução” que se supõe vir de fora, além de estar pronta, restando ser aplicada por quem, em forma de treinamento, a receba. Como uma “receita de bolo”: um passo-a-passo a ser executado para que se tenha o resultado almejado.

Lajoquière (2009) aponta a insistência com que educadores se queixam da ineficácia da prática pedagógica. Segundo o autor, eles a justificam, por um lado, com a insuficiência do método utilizado e, por outro, com a “inabilidade” dos alunos. Para ele, essa tese envolve a crença na possibilidade de adequação natural entre proposta pedagógica e aluno. E acrescenta que é, nessa lógica, que se baseia o que chama discurso (psico)pedagógico hegemônico.

A forma como os docentes agenciam esse discurso, que caracteriza como ilusório, age de modo a tornar a educação um ato de difícil acontecimento. Isto porque recalca a desigualdade inevitável entre criança e adulto, que, como vimos, para o autor, necessita ser reconhecida e desdobrada. Em seu lugar instalam a ilusão.

Lurdes (informação verbal, 2015) exprime o lugar de ilusão ocupado por essa convicção, ao cogitar que já existe um modelo, restando que ele seja acessível às pedagogas:

Você não sabe como agir. Deve ter até, já devem ter descoberto até, uma maneira eficiente de você cuidar dessa criança, já devem ter descoberto, mas não chegou até nós isso. Então, quer dizer, não adianta os técnicos, os técnicos fazem ler, os técnicos bolam [...] se esse conhecimento não chega até o chão da escola, não chega na mão da pessoa que vai lidar com o assunto. [...] Agora nós [...] o negócio chega pronto, você é obrigada a aceitar, você tem toda a responsabilidade sobre, você não pode discriminar, não pode isso, não pode aquilo. É claro que a gente não discrimina porque nós somos treinadas a tratar todas as crianças iguais, mas o nosso trabalho vai por água a baixo, a nossa expectativa. Nós estamos frustradas, deprimidas, dá depressão.

A educadora atribui o fracasso do trabalho, que “vai por água a baixo”, e a frustração por ele gerada, à falta de conhecimento. Ausência de um saber que nos parece supor inteiro: está pronto e alguém já desvendou o “segredo”. O educador, portanto, apenas precisa obtê-lo para, então, aplicá-lo.

A pergunta sobre suas ações é dirigida ao especialista, de quem espera uma solução. Ocorre que, assim, demite-se do ato de educar, pois, ao delegar a resposta ao

outro, fecha-se a possibilidade de que se implique em seu fazer. Ou, em outras palavras: “Assim, o adulto sempre espera um pouco mais na ilusão de intervir em nome de uma certeza. Essa espera – que não deve ser confundida com a atitude de sábia cautela inerente à *douta ignorância* – implica na renúncia ao ato educativo” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 37, itálicos do autor).

Essa espera também decorre do lugar condicional que ocupa a “capacitação” almejada pelas profissionais, como Antônio (informação verbal, 2015), que acredita que para trabalhar, satisfatoriamente, em sala de aula, precisaria ter “uma preparação boa”, que, segundo ela, não existe, a menos que busquem “por fora”. Já Eliana, crê na necessidade de que se aprenda, *a priori*, como dar aula para “crianças especiais”, função que as formações oferecidas pela prefeitura, de acordo com ela, deveriam cumprir, mas não cumprem:

Tem uma aqui que ela faz uma palestra só, essas formações que a gente vai. A realidade da formação é totalmente diferente da sala de aula. Falar é lindo. Vamos para sala de aula, ficar comigo para você ver a realidade sem auxiliar. Aí você vai sentir na pele, sem ninguém. Diz que a quantidade de aluno é X e quando você entra a quantidade, ó, pega um diário e olha. É outra realidade. Eu, me desculpe, eu particularmente não gosto da formação. Porque para mim, eu acho que tem que ser: vamos colocar a realidade da escola pública. Aqui não é escola particular. É totalmente diferente. (informação verbal, 2015).

Ponderamos que essa moldura, na qual predomina a certeza de que a realidade escolar possa ser apreendida pela formação, acaba por deixar de fora as construções junto ao aluno. Se há algo findo a ser apreendido, não há porque delinear uma conduta, não há motivo para criar.

A discussão, tomada por esse ângulo, outra vez se envereda por uma lógica na qual a inclusão do aluno está subordinada a receber um saber acabado. Somente o educador que acessa esse conhecimento se torna especialista e, então, está apto a fazê-la. Caso contrário, incluir se julga impraticável.

Deposita-se na conta desse saber, absoluto, a educação das crianças e, por essa via, cria-se um lugar passivo para o professor. Essa passividade se faz presente em diversas sentenças elaboradas pelas educadoras, que repetidamente se referem ao Outro, escola, como culpado: aquele que “joga” a criança ali sem estrutura, que as obriga a receber esses alunos ou que não as dá a formação necessária, como justifica Lurdes (informação verbal, 2015):

Olha [...] quando foi feita a lei da inclusão, eles esqueceram da capacitação dos professores. Como você não é [...] um médico tem diversas especialidades, só que você não é médico cirurgião. Você acha que podem colocar você numa sala de operação para você operar alguém, se você não é cirurgião? A mesma coisa: o desenvolvimento das crianças é, assim, muito fraco – dessas que estão incluídas – e elas também atrapalham o andamento da sala.

A comparação com o cirurgião, utilizada acima, é uma mostra desse posicionamento, de certa passividade: “colocam” na função de operar alguém, que, por não ser especializado em cirurgias, nada pode fazer. Aqui se funda uma impotência, fundamentada na dependência do “ato educativo” de informações que existem, mas não foram fornecidas. E, se não as fornecem, a escola nada pode pedir de seu corpo docente. Assim explicita Lurdes (informação verbal, 2015), que assinala que esses alunos “[...] não podem chegar na sala de aula sem a professora saber: quem é esse sujeito? O que é que eu vou fazer com ele? Sem a professora saber o que vai fazer com a pessoa”.

A serviço de um ideal de controle, coloca-se a capacitação como passível de antecipar aquilo que se deve esperar da criança. Esse tipo de funcionamento se assemelha ao que Mannoni (1977) trata como uma lógica administrativa. A autora nos alerta sobre o risco de essa lógica se apossar da teoria, que se torna dogmática e perde seu poder de interrogação. Para ela, isso ocorre porque as medidas administrativas podem antepor o verdadeiro progresso do conhecimento, tamponando o espaço onde haveria a construção de um saber.

Nesse caso, é suprimido todo movimento que ocorra às margens do previsto, quando é justo nas bordas que construímos o “sentido” de nossas formulações teóricas. Nega-se toda palavra que escape a essa previsão, havendo uma inversão: supõe-se que a teoria detenha o dizer do sujeito, quando é o dizer que detém a verdade sobre a teoria. Essa negação aparece na fala de Lurdes, que afirma que o aluno deve chegar já com “instruções” a serem seguidas. Não há nada a ser descoberto.

Nesse sentido, quanto ao aluno, a crença de complementaridade da prática pela teoria, da realização pela via do treino, nos parece destiná-lo ao compromisso de meio para atingir esse objetivo. O pedido de que a criança dê provas da eficácia de uma doutrina, a chama a assumir uma posição passiva, função de objeto. Trata-se de um ideal que colabora para iminência de que o professor desconsidere qualquer sinal que o aluno indique exterior aos pressupostos. E, assim, a criança tem sua verdade suprimida.

De outro modo, podemos dizer que em busca da técnica ideal, os professores perdem o sujeito de vista. E, sabemos, esse olhar incide sobre sua existência, na medida em que abre ou não espaço para ela. É necessário que seja avistado para que exista.

Já vimos que a dúvida que funda essa brecha de onde pode advir o sujeito. E aqui acrescentamos que é também fora da teoria que essa construção se delinea, tanto para a criança como para o educador, que podem aí tecer narrativas “próprias” acerca do vivido.

Dessa maneira, a “grande preparação” para lidar com esses meninos e meninas, que Carla (informação verbal, 2015) presume ser necessária, não encontra chances de operar, se, quem dela faz uso, não reconhece sua condição faltosa. A capacitação acaba por não produzir aberturas, visto que sua dimensão, para as professoras “Não tem nada a ver com sentimento. É questão mesmo do trato, é de saber lidar, saber controlar” (SIMONE, informação verbal, 2015).

Mas essa relação hermética com a capacitação profissional, embora predominante, não é a única expressada nas falas das educadoras. Algumas vezes as docentes relativizam o poder conferido ao saber teórico e técnico. Áurea (informação verbal, 2015), por exemplo, compreende que um “curso de inclusão” ajudaria em “certas ocasiões” que ela sente dificuldade.

Nuances como essa, apontam para a produção de uma visão menos totalitária quanto à formação teórica. Em vez de tomar a teoria como ideal e a proferir como queixa, motivo que inviabiliza uma prática, Áurea apenas compreende que poderia ajudar. Há aí reconhecimento de um furo que permeia esse saber.

Beatriz (informação verbal, 2015) também demonstra que não é necessário desconsiderar a importância da teoria para que haja abertura às “surpresas” do que ela não abarca. Ela pontua que “Claro que é importante a teoria, óbvio, para ter um embasamento, mas a questão da vivência é surpreendente”. Clea (informação verbal, 2015) exemplifica:

A gente mesmo se surpreende, né? Quando a gente conversa sobre esses alunos que a gente tem... aí você (aponta para uma das professoras) conta: “Ai, fez tal coisa!” E hoje ela veio me contar: “Ah, fez tal coisa! Olha aí! Fez tal coisa!”. Então teoricamente não era pra ter feito. Mas a gente acaba descobrindo e que isso dá uma alegria e dá um outro olhar. Assim: “Ah, então vamos fazer tal coisa, que agora já fez tal coisa!”.

Compreendemos que essas sejam outras produções que surgem como efeito da ausência da capacitação idealizada pelas profissionais. Em vez de tomarem a falta como queixa, motivo que inviabiliza uma prática, algumas se questionam sobre sua parte na

tarefa de incluir e se empenham na busca por respostas. É no reconhecimento da não inteireza do conhecimento que se faz a fenda na qual se torna percorrível, embora não garantido, o caminho de admitir o que causa estranhamento como parte das asserções escolares.

Assim, as professoras nos mostram que é possível tomar a teoria como baliza para a prática sem que a ela se oferte um lugar idealizado. São demonstrações que se acercam das considerações de Mannoni (1977), que nos convida a pensar na teoria como uma “base científica” à qual o educador possa se referir para refletir sobre a educação. Segundo a autora, trata-se de um elemento importante, que, se tomado de modo relativo, cumpre papel de resguardar o aluno das demandas idealizadas do preceptor.

As doutrinas das quais os mestres são adeptos podem auxiliar a nomear aquilo que o aluno vai apresentando em seu percurso escolar. Em tópicos anteriores vimos que palavras como “aprendizagem”, “socialização” e outras se colocam entre aluno e professor, anulando o concreto, transformando o objeto em significante, processo assim descrito por Lacan (1962-1963/2005). Que essas significações tenham referência na teoria não é problema. O problema, segundo Mannoni (1977) é quando, como vimos, as doutrinas funcionam como falta de referência, contribuindo para as formações imaginárias.

É fundamental que, como Freud (1919/2006), o professor reconheça que as teses intelectuais são insuficientes para obturar a falta. Porque é nessa incompletude que se faz possível a pergunta sobre “sua parte” na tarefa de educar e, então, o empenho na busca por respostas. É no reconhecimento da não inteireza do conhecimento que se faz a fenda na qual se torna percorrível, embora não garantido, o caminho de admitir o que causa estranhamento como parcela das cotas escolares. Dessa forma, podemos concordar com Diana (informação verbal, 2015), que, dividindo a responsabilidade com o conhecimento, assinala: “O que move a mente da gente é isso mesmo. O que move o mundo é isso mesmo. É o conhecimento [...] e a paciência (risos). É a paciência”.

3.4 ENTRE APLICAÇÃO E IMPLICAÇÃO: O SABER MÉDICO

Ouvimos, não raramente, que a “formação apropriada para esse tipo de criança” (Claudia, informação verbal, 2015) deve consistir num arcabouço que permita lidar com os “tipos de deficiência”. Assim fundamentada, Joana comenta:

[...] o professor não tem essa preparação para lidar com vários tipos de deficiência. Aí acontece [...] acaba acontecendo a coisa de forma irregular. Não acontece como é para ser. Então, na minha visão, eu acho que a inclusão é importante, desde que o professor tenha preparo para isso e desde que tenha o suporte técnico para ajudar. Colocar por colocar, para ver só a socialização, eu não acho interessante. Porque a criança tem que ser vista como uma criança normal. Tem que trabalhar o cognitivo, a parte social, tudo. E como é que o professor vai trabalhar isso se ele não sabe? É o que tá acontecendo nas escolas. (informação verbal, 2015).

Joana credita o sucesso da atuação docente na apreensão de um saber sobre as deficiências. Segundo ela, as tarefas pedagógicas só se tornam viáveis de posse desse conhecimento.

Sua posição nos remete às considerações de Mannoni (1977) sobre o encontro entre pedagogia e medicina. A autora comenta a criação, pela psiquiatria, de uma cultura da “criança enferma”, para a qual as escolas, frente ao desafio de lidar com os alunos inadaptados ao sistema educacional, cedem espaço. Trata-se de uma concepção a partir da qual o saber sobre a criança está contido em sua “deficiência”.

Ocorre que algo muito caro ao sujeito se exclui dessa visão que o reduz ao seu sintoma. Nosso percurso vem mostrando que em torno de todo sintoma se forma um discurso e que ele é inevitavelmente social. Mannoni (1977) defende essa perspectiva, explicando que por mais objetivo que seja o mal-estar de alguém, é importante que levemos em consideração como imagina para si sua “doença”. Essa relação, que se expressa, também, em palavras, não é escutada no diagnóstico médico. Ao contrário, por mais que os dizeres do paciente constem na observação médica, são subtraídos do encontro médico-paciente. Tendo isso em conta, a autora, entende que o médico transforma a vida do paciente em um “mito morto” (p. 24). Mito que a voz do sujeito e as dos outros que o cercam - e importam para a formação de sua doença - não contam para constituir. E nos diz, ainda, que sob efeito da anulação de sua palavra, o paciente segue exprimindo-se pelo seu sintoma.

Essa cultura aparece de forma expressiva em falas como a de Maria (informação verbal, 2015), por quem a “deficiência” é identificada como categoria oposta à “eficiência”. Para a educadora, a “deficiência” deve ser explorada: “Você tem que buscar conhecer, conhecer a deficiência e estudar, buscar processos”. Em suas formulações, o que parece estar em jogo é um caráter invariável, como se todos os alunos com um determinado diagnóstico possuíssem as mesmas características e, portanto, o mesmo passo-

a-passo procedimental a ser seguido. Conhecendo sua deficiência, é possível buscar os processos cabíveis.

Vinhetas, como essa, fazem-nos pensar que as concepções que compuseram a pedagogia especializada, pautada por Mannoni (1977), ainda estão arraigadas em nossa escola atual. A busca por processos quanto à deficiência, mencionada pela professora, reporta-nos à prática defendida por esse tipo de pedagogia, que enfatiza a experiência, mas permanece sob o controle do médico, a quem se reserva a detenção da verdade. Sua sustentação encontra bases numa hierarquia, na qual o saber médico ocupa posto superior e aos inferiores não cabe questioná-lo.

Durante as rodas de conversa com as professoras, nos é possível perceber essa subordinação hierárquica. Simone (informação verbal, 2015) a expressa claramente no trecho em que afirma “o técnico conhece melhor do que eu”. E, ainda que não digam de modo tão claro, é notória a ampla adoção de termos próprios da medicina, como as classificações diagnósticas.

O ambiente é escolar, mas o vocabulário, ao tratarem das crianças “em inclusão”, muito comumente, é “hospitalar”. Esse tom aparece no trecho abaixo, quando ambas as educadoras concordam em utilizar a nomenclatura diagnóstica para descrever as crianças “em inclusão” na escola onde trabalham:

Pesquisadora – Como são essas crianças? No seu caso são três crianças?
 Isabel – São. Mas no caso cada uma diferente, né?
 Lurdes – Uma parece ser autista para mim.
 Isabel – É.
 Lurdes – O outro hiperativo.
 Isabel – É.
 Lurdes – E o outro eu não sei.
 Isabel – O Davi ninguém sabe nem dizer. No caso só um profissional mesmo.
 (informação verbal, 2015).

Nessa passagem, ao solicitarmos que digam como são os alunos, seus modos de ser são resumidos aos nomes das “doenças” que as docentes a eles atribuem. Elas também constatarem que não é possível falar sobre Davi, cujo jeito de ser só pode ser descrito por um “profissional” especializado. Como se conhecê-lo dependesse de saber qual a sua “doença”.

Assim, se aproximam de mais um traço da clínica médica: o sintoma, além de ser a única expressão do sujeito, é convertido em signo. É tomado, pelo saber médico,

como um significante ao qual se atribui um único significado, que se define e se fixa numa correlação com o repertório de doenças previamente catalogadas.

Nesse âmbito, torna-se suficiente proferir “autista” e “hiperativo”, uma vez havendo a suposição de que são palavras que sempre evocam um mesmo sentido. Movidas por lógica semelhante, muitas vezes as professoras, mesmo quando mencionam as características dessas crianças, as vinculam a manifestações de suas “deficiências”. Antônia (informação verbal, 2015), sobre um de seus alunos, diz:

Não é uma criança que puxa logo a cadeira para sentar não. Fica andando, não tem nada de horário, não quer cumprir o horário. Quer logo a merenda, o suco. Aí ele tem[...] quando ele tá muito agitado, bate muito porque a mãe dele diz que faz parte já do autismo dele, né? Por ser um grau muito alto, né? Ser grau oito, né? Aí ele se bate, se bate bastante. Aí pronto. Ali ele fica, ele não passa nem quinze minutos com a tarefinha na mão.

Numa consonância com a visão de que o sujeito é definido por sua doença e a ela apenas se pode atribuir um único significado, não é raro que as docentes busquem por situar as ações das crianças como parte de suas doenças. Aqui agitar-se e bater-se são atitudes diretamente referidas a “um grau muito alto” de autismo. Assim, substituem-se as marcas singulares das crianças por um laudo. E uma distância se estabelece: em vez de lidarem com os alunos, trabalham com as deficiências.

O traço enigmático que convocaria ao empenho de desvendar algo sobre a criança dá lugar a uma resposta fechada, que exime a educadora de estar junto ao educando. Dessa conjuntura resulta uma linha demarcatória clara que separa pessoas saudáveis (ou “eficientes”, como nomeados por Maria) e doentes (“deficientes”). Com o adendo de que sobre os últimos, como vimos, somente estudiosos de suas “enfermidades” podem opinar.

Nesse arranjo, a criança em “inclusão” é mantida em condição distante daquela experimentada pela professora e pelos demais colegas. A existência da criança torna-se, como seu diagnóstico, unívoca. Ali onde poderia haver um sem número de motivos para sua irritação, há apenas um, incontestável: o autismo.

É importante destacarmos, pelo menos, dois pontos nessa trama que também se assemelham às observações de Mannoni. Um deles é o “lado” onde se situa a professora na separação operada pela classificação médica: o dos “eficientes”. O outro se refere justo a essa preocupação com a eficiência.

Há, para Mannoni (1977), uma engrenagem que motiva o outro a consentir com a redução da existência da criança à sua doença. Ela mostra como uma doença, mesmo que “meramente” orgânica, pode assumir uma função para o adulto que se ocupa da criança. Função da qual decorre um *status* que causa alienação. Esse estado de coisas, segundo a autora, pode propiciar a destinação da criança a uma série de cuidados que se relacionam diretamente com seu diagnóstico. Assim, o infans, alvo de um entendimento que exclui seus desejos, fica privado de expressar-se singularmente, do direito à palavra. De tal modo, que, resume-se a um objeto.

Quanto ao segundo ponto, Mannoni (1977), ainda sobre como atua a psiquiatria, aponta a direção de um trabalho a favor de uma produtividade. O saber médico serve, segundo a autora, aos ideais de rendimento e eficácia. E, ainda, isso produz efeitos nas escolas, favorecendo as medidas de segregação, pois fixa a criança num diagnóstico que modifica a situação. E, acrescentamos, cristalizando-a.

Podemos dizer, portanto, que são motivações que confluem: do professor e da escola. Ambos, fígados pelo caráter de verdade total do saber médico, assim o tomam para fazer com que se opere uma segregação. A manutenção da criança alienada à sua doença efetiva-se a favor da condição “saúdável” do docente, mas também em prol de que a escola resguarde seu lugar de eficiência. Isto porque, por um lado, se justificado todo o fracasso escolar por determinações inescapáveis de doenças, pode-se criar uma divisão na qual as crianças “eficientes” continuem a produzir. Por outro, as crianças “deficientes” são fadadas a uma reprodução sintomática, que confirma a condição saúdável, ou seja, a “eficiência” dos demais. Trata-se de uma sobreposição de discursos vedados, que, não raramente, resultam numa cristalização da trama discursiva escolar.

Esse efeito oclusivo se mostra também nas sentenças em que as docentes mencionam uma maior “facilidade” de trabalhar quando há “laudo” e afirmam certa dificuldade de saber conduzir quando o aluno não é “diagnosticado”. Diante da repetição dessa abordagem do assunto, surge a pergunta de como elas percebem que o diagnóstico interfere na prática junto à criança. Ao que Vera (informação verbal, 2015) responde: “Eu vejo assim: com laudo você sabe a realidade da criança e a necessidade dela. E também da família”.

Para a professora, o parecer médico é necessário, pois possibilita conhecer a realidade da criança e da família e, portanto, trabalhar com ela de forma “satisfatória”. Simone (informação verbal, 2015) esmiúça a necessidade de obter um laudo:

Pesquisadora – E como vocês veem que ter o diagnóstico muda o trabalho com as crianças? O que muda?

Simone – Principalmente a redução de alunos em sala de aula. Principalmente isso. Porque na outra escolinha que trabalhava eu tinha especial e tinha 27 crianças. Simplesmente ignoravam que a criança era especial porque não tinha laudo. [...] Segunda coisa: a gente tem que saber especificamente qual é a tua necessidade. Tu é autista, qual é o trabalho que eu tenho que fazer com um autista? Então eu tenho que procurar o que é autismo porque não tem formação para isso. Como é que eu vou trabalhar contigo? E terceiro é: conscientizar a família e as outras crianças que aquele meu amigo é um amigo igual ao outro, mas que ele tem uma necessidade diferente. Que ele aprende no tempo diferente, que ele faz as coisas num tempo diferente. Então o suporte dele é esse: diminuir a quantidade quantitativa de crianças, me fazer conhecer como é o meu aluno, de se conhecer. “Ah, mas no dia-a-dia tu não conhece?”, sim, mas o técnico conhece melhor do que eu. Eu conheço o dia-a-dia dele, né? E eu posso supor que ele tenha necessidade de uma coisa que o técnico vá mais a fundo, que o especialista vai se aprofundar ainda mais naquela necessidade da criança. E depois partilhar com as crianças.

Simone, com quem as colegas concordam, confere ao laudo o poder de legitimar algumas das tarefas que se relacionam com a escolarização do aluno “em inclusão”. A primeira mudança apresentada pela educadora como viável, de posse de uma comprovação médica, é a redução do número de crianças em sala de aula. Nela, vemos que a profissional deixa claro esse lugar de autenticação do seu fazer, já que frisa que a escola “ignora” que há uma demanda de que se mude algo, - aqui o número de alunos da classe – se essa for uma constatação apenas da professora. Portanto, não há validade na averiguação da docente, a menos que ela lance mão de conhecimentos e objetos próprios da Medicina. Por exemplo, o laudo: documento que resulta da avaliação médica: o laudo.

Como já tratamos, o sistema educacional não estabelece obrigatoriedade de laudo médico para comprovação de matrícula do aluno com deficiência. Entretanto, as escolas, segundo as educadoras, o colocam em lugar de oficializar a ocupação das vagas para pessoas com deficiência. E, portanto, viabilizar as alterações que acarretam a matrícula desses alunos e os serviços aos quais possuem direito. São dois deles: a redução do número de alunos da turma da qual a criança faz parte e o Atendimento Educacional Especializado. Nesse sentido, muitas são as vezes em que as preceptoras, como no caso de Simone, queixam-se de que a indicação, por elas, de que essa configuração é necessária, não é levada em consideração, diante da ausência de diagnóstico emitido por médico.

Desse modo, ao que parece, e em concordância com a alerta de Mannoni (1977), sobre o espaço escolar cedido à psiquiatria, o funcionamento institucional sustenta uma cultura na qual há uma sobreposição do saber médico ao do docente. Logo, não é de se estranhar, que as educadoras, por diversas vezes, sustentem um discurso no qual

reafirmam a necessidade de obter uma classificação médica para que sua prática se torne legítima.

Esse posicionamento faz sentido se o colocamos em diálogo com a teoria dos discursos à qual fizemos alusão em capítulos anteriores a este. A escola emprega o discurso médico no patamar onde é necessário chegar para que uma prática se oficialize. E é “lá” que o professor, orientado pela intenção de obter reconhecimento do Outro, almeja chegar.

Fortemente atravessadas por essa concepção, as docentes depositam nesse saber a capacidade de domínio sobre a “necessidade” do aluno. E sustentam convicções como a de Simone, que acredita que a leitura dessa necessidade permitirá acessar como deve trabalhar com o aluno e a autenticação das justificativas que permitirão “conscientizar” seus colegas e sua família. Ainda que a professora perceba que aquele aluno aprende de um modo diferente, sua percepção não é adotada como suficiente. Para que seu olhar se torne notório pela escola, é necessário que esteja amparado por um saber supremo, ao qual deve aderir sem questionamentos.

Nesse sentido, as asserções de Mannoni (1977), sobre a contribuição da medicina para que o sujeito se reduza ao âmbito da necessidade, se tornam atuais. Aí se sustenta sua afirmação de que a medicina/psiquiatria transfigura-se numa “jurisdição moral que regulamenta as necessidades do homem (as que ele deveria ter)” (p. 153).

É na apropriação desse saber preponderante, e na certeza de que sua ingestão conferirá o poder do qual goza o saber médico, que muitos professores ocupam uma posição apartada de seu fazer. E excluindo-se, excluem também o educando.

Esse lugar excluído é formalizado pelo sistema educacional, que, ao computar o documento que comprova a “deficiência” do aluno, automaticamente o dispensa das avaliações educacionais externas. O aluno se torna invisível para o instrumento avaliativo, que contemplará os resultados de todos os alunos, menos os dele. Dessa forma, se aqui cabe um paralelo com o remanejamento do emaranhado que forma o percepto, e ampliando a dimensão que essa operação pode alcançar, situa-se o aluno fora do registro escolar.

Esse remanejamento não é sem efeitos para o discurso das professoras, que, frequentemente, embasam a importância de colher o laudo médico com a justificativa de que, com ele, a criança “em inclusão” passa a “não contar para a meta”. Simone explica no que consiste essa prática:

Pesquisadora – Como assim “não contam para a meta”?

Simone – Se eles tiverem laudo, eles não contam. A avaliação deles **já é**: uma criança com laudo para que ele não seja avaliado na prova do SPAECE¹⁴, na Provinha Brasil¹⁵. Então, assim, é importante que a criança tenha o laudo para comprovar. Porque se ela não tiver e ela for fazer a provinha, aí vai contar. E aquela nota que ele não vai conseguir obter, ele vai tirar um zero. Então, cai para tudo. Então, é necessário que ele tenha um laudo para comprovar que aquela criança não consegue fazer aquilo pelas determinadas limitações que ele tem. Por isso que é importante. (informação verbal, 2015, grifos nossos).

O laudo, nesse caso, cumpre a função de antecipar a incapacidade do aluno. Isso se expressa quando a professora diz que a avaliação dele “já é”, antes que a execute. Seu resultado já está lá, sem que, para isso, ele precise efetuar a prova: “criança com laudo”. Assim, segundo a educadora, garante-se que o desempenho escolar do educando não seja avaliado.

A avaliação, via de regra, médica, de tão autossuficiente, dispensa o exame educacional. E, dessa maneira, auxilia na fundação de lugares de exceção, não somente do aluno, mas também da escola e do docente, desobrigando-os de se ocuparem desse discente. Desobrigação, como vimos, muitas vezes, consentida.

Miller e Milner (2006), embora não se refiram diretamente à prática médica, tratam o método avaliativo, apontando justo seu efeito de desimplicar o sujeito. Para os autores, quando se toma uma avaliação de maneira burocrática, como acreditamos ocorrer aqui com o laudo médico, supõe-se que tudo é passível de ser quantificado – os “graus de autismo” talvez ilustrem esse quesito - e comparado. Desde esse olhar, nega-se, ao “avaliado”, a “angústia de liberdade alcançada; liberdade para criar e se responsabilizar pela invenção de um modo de vida que uma singularidade incomparável pede” (p. 9). Pode, então, funcionar como uma ferramenta que trava combate a tudo aquilo que escapa inevitavelmente. Tudo o que justo por escapar oferece espaço para o sujeito inventar-se.

Anula-se, também, o sujeito do “avaliador” - lugar que aqui vemos ocupado, de maneira “terceirizada”, pelo educador - que desimplica-se. Assenhorado de uma perspectiva classificatória, muitas vezes mobilizado pelo abrandamento que essa classificação traz para sua angústia em relação aos impactos trazidos pelo aluno, o professor cede ao esvaziamento subjetivo de suas narrativas. Assim, como vimos, onde poderia encontrar múltiplas possibilidades, a criança, muitas vezes, depara-se com um destino único e pré-estabelecido para as suas experiências.

¹⁴ Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

¹⁵ Prova aplicada pelo INEP, no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de avaliar as habilidades dos alunos quanto à Língua Portuguesa (leitura e escrita) e a Matemática.

Nesse sentido que Miller e Milner (2006) sugerem que a avaliação nada tem de científica, apesar de vestir suas roupagens. Baseiam essa afirmação no discernimento de que, na busca incessante por livrar o sujeito de suas marcas, o avaliador realiza não uma ciência, mas um batismo burocrático. Aí reside também o motivo pelo qual caracterizam o método avaliativo como alquímico, referindo-se à química da Idade Média, que buscava uma panaceia, um remédio que extrairia todos os males do corpo e da alma.

Esse caráter místico e, ao mesmo tempo, burocrático, Mannoni (1977) já entrevia. Ela o associava à prática diagnóstica psiquiátrica, a qual caracterizava como esotérica e administrativa. Já seu poder de “batizar” o sujeito, é abordado por Clavreul (1983), que afirma que, por meio do diagnóstico, o doente entra no discurso médico de modo semelhante ao ingresso do bebê na linguagem, por meio do discurso materno. Isto porque ambos estão desamparados: o primeiro diante do acometimento da doença, a qual não pode curar sozinho; e o segundo por conta de sua prematuridade, que o impede de satisfazer suas necessidades por conta própria.

Mas, para Miller e Milner (2006) há outra particularidade que denuncia o misticismo da avaliação: é que talvez os próprios avaliadores não saibam como o método se fundamenta, apenas aplicando-o. E não duvidamos que esse seja o caso de muitos professores, entre os quais a adesão à lógica classificatória é tão pungente. Já que não especificam, em suas falas, a maneira como relacionam esse saber com sua prática, parecem apenas “executá-lo”. Mírian (informação verbal, 2015), embora não explique como o faz, afirma que a elaboração das atividades, para o aluno “em inclusão”, está submetida ao quão grave seja sua deficiência, o que é determinado pelo laudo. Ela nos diz que o “[...] conteúdo diferencial vai depender da gravidade da deficiência da criança. Porque o (aluno) que eu tenho, você nota que ele tem alguma deficiência. Ele é elétrico.” (parênteses nossos). Esse caráter premonitório também está presente quando alega que, sem laudo, o aluno “vai se prejudicar mais na frente” e que, por isto, se “aparentemente tem algum problema” e se “percebe que é diferente dos outros”, a professora “quer médico para diagnosticar”.

Mírian nos remete à falta de referências à qual fizemos menção, junto a Mannoni (1977), no final do tópico anterior a este. O embasamento que estabelece como baliza para sua prática não parece oferecer possibilidade de reflexão acerca da educação. Ao contrário, determina uma causalidade automática. Assim, contribui para a formação da ilusão de uma atuação independente, que dispensa que Mírian esteja “referida”, implicada.

Ao mesmo tempo, vimos que é essa baliza que, legitimando as ações pedagógicas, confere poder ao educador. Ao que parece, há uma espécie de pacto silencioso, entre professor e escola, que o dispensa de desenvolver como se articulam suas ações, quando as justificam com a avaliação médica. De modo semelhante à capacitação ideal, essa, também, “não-referência” parece apoiar a manutenção das idealizações sustentadas pela escola.

Trata-se de uma lógica que não difere da que leva Miller e Milner (2006) a entenderem a avaliação como uma celebração de poder. Seu sentido se revela no formato avaliativo, que pressupõe de um lado o avaliador (ou o manual que o orienta), que tudo sabe; de outro, o avaliado, que nada sabe sobre o que ele é.

Essa garantia de poder, via “saber”, podemos estender tanto ao modelo médico, que desconsidera qualquer interpretação subjetiva que o paciente possa ter sobre o que o acomete. Quanto para o funcionamento escolar, no qual o “tudo saber do professor x nada saber do aluno”, Mannoni (1977) esclarece, está a favor de um ideal de controle e de um mascaramento das resistências.

Nas posições discursivas de onde as educadoras parecem assentir com certa “demissão”, tomando a ausência de diagnóstico como motivo de impotência, a ânsia pelo controle está presente de modo mais intenso. Noutros casos, a destituição, produzida pelo modo como a instituição toma o saber médico, parece ser acolhida apenas “parcialmente”.

Essas são narrativas nas quais as docentes não se furtam de um debruçar-se sobre as questões educativas, elaborando estratégias para que a criança participe. Nelas, o valor da obtenção do diagnóstico comparece, entretanto, sem que venha impedir uma tentativa de aproximação do aluno.

É o caso de Fernanda, que cita crer na possibilidade de apaziguamento de suas incertezas, quanto ao “modo certo” de fazer, por meio do laudo. Mas não cede completamente a essa miragem, visto que, diante da ausência do diagnóstico, idealizado como complementação, recorre a outras alternativas. A educadora busca elaborar estratégias para que Danilo participe, mas diz acreditar que da não obtenção de laudo para o garoto decorra um desconhecimento “da parte cognitiva”, de “até quando ele pode ir”. Segundo ela, o parecer médico possibilitaria saber se está “fazendo tudo certo mesmo” ou se tem “que sair totalmente” da sala de aula.

Já Mírian expressa abertamente o atravessamento de sua motivação por um ideal de domínio, quando menciona que o diagnóstico ajudaria por permitir a prescrição de

remédios. Todavia, também reconhece que outros caminhos de trabalho são acessíveis, como a parceria com os pais:

Pesquisadora – E vocês acham que ajudaria se os pais levassem e se tivesse esse diagnóstico?

Mírian – É porque passariam a tomar remédio, né? [...] Mas os pais vêm enrolando, enrolando e o diagnóstico nada. E a gente vai levando. Mas os pais são presentes, os pais fazem diferença.

Pesquisadora – E ele acompanha?

Mírian – Acompanha. (informação verbal, 2015).

É importante que observemos, nesse trecho, que o agenciamento de um discurso no qual a soberania do saber médico é tão significativo, que mesmo compreendendo que o aluno “acompanha” as atividades propostas, a docente anseia pela “ajuda” da medicação. Todavia, frente à relutância dos pais, que não buscam diagnóstico para o filho, a professora traça um caminho com as ferramentas que encontra disponíveis. Por exemplo, a participação familiar, que reconhece fazer “a diferença”.

Nessas variantes vemos advir furos no caráter “total” do alcance do diagnóstico. Também nos é possível avistar que, por vezes, a não obtenção de laudo oportuniza interrogações, por parte das educadoras, que as levam a formular hipóteses próprias e traçar uma prática junto aos alunos.

Por esse ângulo, as professoras chegam a questionar a relação direta e causal estabelecida entre “doença” e “sintoma”. Nesse sentido, Fernanda (informação verbal, 2015) nos fala sobre o que nomeia “história dos limites”: “[...] eu vejo que ele se joga no chão. A birra é igual à de uma criança dita normal lá da sala. Igual. A mesma, mesma birra. De se jogar, de fazer birra, de querer na hora, de sair da rodinha na hora da rodinha”.

Fernanda acrescenta que no caso de Ticiane, que possui diagnóstico de tetraparesia, não é possível dizer que as birras se assemelham às dos demais alunos. Porém, Danilo, ainda “sem laudo”, garante um espaço onde a dúvida sobre as motivações de suas manifestações possam ser mantidas. O mesmo contraste se revela entre os alunos de Mírian e Carla (informação verbal, 2015):

Mírian – Mulher, eu não posso dizer que é hiperativo porque não tem diagnóstico. Porque pode se confundir com falta de limites, aí não posso dizer que é “imperativo”.

Carla – Mas o Breno é hiperativo. Já foi diagnosticado.

Mírian – Mas ele já foi diagnosticado. Mas hoje se vê muito mesmo que na maioria dos casos é falta de limite.

Carla – No caso da Valentina eu que acho que seja hiperativa, né? Mas não tem o diagnóstico. Também pode ser que é muito mimada e pode ser isso.

Não sendo alcançável a avaliação médica, algumas professoras partem da dúvida para construir suas suposições. Desse modo, parece ser possível pensar as manifestações de seus alunos dentro do estofo de significantes comuns ao campo escolar: “birra”, “falta de limites” e “mimada”, por exemplo. Características compartilhadas pela comunidade de alunos.

Nos trechos acima inferimos haver o “benefício da dúvida”, que permite que as educadoras olhem para os alunos de modo diferente. Mas, em nossa pesquisa, nos deparamos também com situações nas quais esse tipo de desdobramento pareceu possível, mesmo após o acesso ao diagnóstico.

Nessa direção, Ana relata um caso em que, segundo ela, o diagnóstico estava equivocado. Todavia, o caráter de sua presunção se diferencia em relação ao que trazem os trechos que já abordamos:

No caso eu trabalhava ano passado e acompanhava uma criança que era diagnosticada com TDAH. Só que desde o começo do ano, quando eu comecei a trabalhar com ele, pelo que eu aprendi na faculdade, não era nem uma experiência realizada, mas, pelo que eu aprendi, eu percebia que ele tinha umas características do autismo. Questão da alimentação, questão da repetição de frases, tinha algumas características. E aí eu falei com a Clea, perguntando qual era o laudo dele e tudo, e não tinha o laudo de autismo, mas eu ficava (pensando): Não, mas eu acho que tem. E aí eu comecei a trabalhar de uma forma que pudesse também[...] não sei se a palavra seria “respeitar”, mas saber lidar se ele realmente tivesse essas características. Porque se não ia parecer birra. A questão da alimentação: ele não come porque ele tem birra ou será que ele tem seleção de alimentos? Que era o caso do autista. Então, eu comecei a algumas coisas não tratar como birra, não tratar como[...] como[...] não é nem falta de educação, mas uma coisa como se fosse dele. Não, eu acho que é outra coisa, que é uma característica dele. E aí no final do ano, quando teve a entrega do último relatório, a mãe dele comentou com a gente que levou ele numa neuro e a neuro falou que achava que ele era[...] tivesse[...] fosse[...] tivesse um autismo, mas que não ia fechar o laudo. Então quando ela falou isso, eu pensei assim: eu acho que o que eu observei tava um pouquinho certo, né? Tipo, a neuro, ela não quer fechar o laudo porque é muito delicado, né? Você fechar é você falar que “a criança é”. Mas você, no caso eu, como professora, pedagoga, observar que aquela característica estava presente muito na questão do autismo me ajudou a trabalhar com ele durante o ano. Porque se não muita coisa eu ia levar pra ele como birra, né? Que ele chorar, a questão de chorar, se jogar no chão, tinha muito, diariamente. E eu fui vendo, buscando, “como é que eu posso fazer”, buscando com outras pessoas que trabalhavam com crianças com autismo. Não que eu fiz igual, né? Mas que ajuda, ajuda bastante. (informação verbal, 2015, parênteses nossos).

Alguns aspectos são trazidos no fragmento acima. O primeiro, presente em falas anteriores, diz respeito à concepção de que o diagnóstico esclarece qual caminho pedagógico deve ser traçado para a criança. A esse ponto relacionamos uma necessidade de categorização, abordada anteriormente, como uma forma de “prestar contas” com a exigência de que amparem seu fazer num saber médico. Isto se mostra na passagem em que Ana afirma buscar um diagnóstico para justificar sua posição frente à criança.

O segundo fator diz de uma suposição de que as questões do aluno não se limitam ao que é descrito no laudo médico. Numa primeira mirada, podemos dizer que, para rebatê-lo, a professora utiliza a constatação de outro diagnóstico. Entretanto, se nos detivermos a como o faz, percebemos operar, a partir de seus questionamentos, um deslocamento. Vejamos.

Se, por um lado, Ana nomeia seu aluno como autista, por outro o faz por acreditar que sua inquietação e seleção de alimentos não correspondem a uma birra, mas a “uma característica dele”. Em seguida, ela nos fala que começa a trabalhar de uma forma por meio da qual respeita e aceita lidar com as especificidades que parecem próprias ao aluno.

É interessante repararmos que essa “coisa”, que Ana encontra dificuldade para definir e é “como se fosse dele”, parece se aproximar do que anteriormente chamamos estilo. Marcas às quais, segundo Assoun (2012), a possibilidade de que a educação erga suas construções está condicionada. Para o autor, esse caminho somente se abre se o educador levar essa “matéria pré-estabelecida” em conta.

Outro ponto que nos chama atenção é que a docente lança mão do vocabulário médico para validar sua hipótese. Entretanto, o modo como preenche a “sombra” da categoria “autismo” nos parece ser própria. Ou seja, em vez de tomá-la como uma verdade acabada, vai atribuindo a ela seus elementos.

Ao final, vemos que “estar um pouco certa” depende do crivo médico, mas há, ao mesmo tempo, um percurso próprio. Como se evocasse esse saber para respaldar os fundamentos de sua percepção e de sua prática, visto que, como demonstra Jerusalinsky (1988), o valor atribuído hierarquicamente à posição médica há muito não se restringe mais ao campo próprio “da saúde”. Mas, também como se o fizesse apenas “de saída” e não de forma subserviente.

Compreendemos que recorrer à nomenclatura da classificação cumpra a função de atender uma demanda, que se formula socialmente, de que as professoras enquadrem

seus alunos (Jerusalinsky, 1988). Contudo, o manejo que faz dessa diligência parece fundar um espaço onde é possível negociar: entre o apaziguamento de nomear e o engajamento de criar. Esse manejo nos aparenta diferir daquele, do qual tratamos antes, que serve a um “refúgio” nesse ato de classificar, com a finalidade de evitar o debruçamento que demanda o trabalho com essas crianças.

Ana não utiliza o diagnóstico para preencher as lacunas onde poderia advir uma construção própria. Ao contrário, apenas o toma como ponto de partida. Numa conjectura engajada, a docente se dispõe a abrir mão de permanecer “anônima”. Ao fazê-lo, demonstra abertura para deslocar-se de uma aplicação a uma implicação.

Esse movimento, que, inicialmente, aparenta uma adesão à posição institucional dominante, e em seguida se desdobra em construções particulares, se apresenta noutras narrativas. No diálogo a seguir as educadoras afirmam que às vezes é a partir de um diagnóstico que se tornam capazes de falar e fazer algo a respeito dessas crianças com quem, antes, pairavam num vazio angustiante:

Clea – [...] nós encaminhamos ao neuro e ele foi diagnosticado como autista. E depois do diagnóstico de autismo e que o neuro conversou, a escola conversou[...] antes do neuro a escola já estava conversando, né? Tanto as professoras, como eu e a psicóloga. Então, assim, esse trabalho é interessante, que faz um efeito[...] mas nesse caso foi um efeito oposto. Assim de positivo pra criança e consequentemente pra relação da criança com as professoras. Ele[...] é[...] a família parece que só precisava daquilo pra dizer, pra se acalmar. Parece que só precisava, assim, ouvir: ele tem alguma coisa. E ainda foi dado o nome depois, né? Ainda deu o nome: ele é autista. O neuro deu o nome e ainda disse que ele não era um autista leve, que era um autista grave. Então, ele[...] acabou que as meninas também souberam e facilitou tudo, sabe? Parece que de repente tudo mudou na relação da mãe com a criança, a criança com a mãe, com a escola[...]

Diana – Da família com a escola[...]

Clea – Da escola com a criança. E o final do ano, por isso que eu lembrei quando ela perguntou, porque ele passou o ano inteiro muito nervoso, muito agitado, mas depois parece que quando tudo foi dado os nomes, não sei bem o quê[...] - psicologicamente você entende mais do que a gente - ele começou a ter outro comportamento, não foi? Terminou o ano supertranquilo. Claro com aquelas mesmas características, mas supertranquilo, participando das coisas da forma dele, mas com mais tranquilidade.

Diana – Aí já teve um direcionamento, né?

Clea – Um relacionamento dele também com as meninas.

Diana – Teve uma abertura, né? Pra saber como trabalhar.

Clea – Tudo mudou, tudo mudou.

Pesquisadora – Como vocês perceberam que esse diagnóstico pôde interferir no trabalho? O que foi que mudou a partir daí?

Diana – A gente começa a despertar, né, pra dificuldade. Começa a se aprofundar, começa a se abrir mais e aí facilita o trabalho. Porque a gente sabe daquela questão. Aí é mais fácil de você trabalhar, de incluir, de fazer os direcionamentos, de pedir ajuda. É muito importante pedir ajuda.

Clea – E eu vi muito (...) também porque a gente achava, principalmente as meninas que trabalhavam mais comigo diretamente, achavam que era muita birra (Diana diz “birra” junto com Clea). O olhar mudava porque achavam que era birra (sempre que fala “birra” é numa entonação mais forte). Porque ele se jogava muito no chão e chorava. E aí depois que foi dito que ele tinha aquele comportamento não porque era birra, mas porque ele era autista, foi interessante. Porque como as meninas passaram a olhar pra ele diferente, começaram a acolhê-lo de forma diferente. Mas interessante também que eu achei que não[...] que elas acabaram acolhendo melhor. Assim[...] não teve[...] eu percebi que não teve, assim, preconceito. Tipo assim: recebeu aquele diagnóstico “autista”, “ah, então é o coitadinho, fica isolado”. Assim, parece que[...]

Diana – Foi o contrário, né?

Clea – Ajudou a tipo olhar com[...]

Diana – Outros olhos.

Clea – Mais afeto.

Diana – É[...] o afeto aumentou mesmo.

Clea – Ai, precisa mais da gente. Não é porque ele faz isso, não é porque ele é birrento. E[...]

Diana – Até ele ficou mais afetuoso.

Clea – Mas acho que foi tipo assim uma via de mão dupla porque as duas, que era ela e outra. Ah, não, tinham três, né?

Diana – É, eram três.

Clea – As três receberam ele, começaram a receber de forma diferente. Que era literalmente na hora da chegada. Porque ele se jogava muito e ele chorava demais. Mas depois disso foi um negócio assim: “chhh” (som de “mágica”, mudança repentina, instantânea), sabe?

Diana – Desabrochou mesmo.

Clea – E[...] mas eu não sei se deve qualificar assim[...] às vezes o diagnóstico, mas, assim, eu sinto, não sei porque, não sei se vocês concordam, mas parece que quando a gente tem um diagnóstico na escola parece que dá uma acalmada, assim, nas professoras.

Diana – É isso mesmo.

Clea – Vocês sentem isso?

Diana – Eu sinto isso.

Clea – Quando não tem você fica perdido. Parece que fica assim[...] eu vejo muito as professoras (perguntarem): O que é que ele tem? Por quê que ele faz isso? Não sei o quê[...] aí fica todo mundo como se fosse patinando (professoras concordam) e quando tem um diagnosticado parece que[...] não sei[...] vocês sentem isso também? (informação verbal, 2015).

Observamos que Clea se refere, mais de uma vez, à atribuição do diagnóstico como “dar o nome”. A essa “nomeação” ela e a professora atribuem certa tranquilidade da equipe profissional, da criança e da família, uma mudança que alega ter ocorrido quase que instantaneamente. O diagnóstico, segundo ela, permitiu, ainda, uma troca entre mãe e escola, mãe e criança, e professora e aluno, um “relacionamento”.

Fazendo um paralelo com o ato de batizar uma criança, podemos afirmar que quando recebe um nome, o bebê herda uma carga simbólica que o acompanha. A partir de então, a marca da nomeação irá com ele “aonde for”. Ao ser batizado, deixa de ser apenas criança para ser “Maria”, por exemplo, mas é justo essa limitação que permite a construção de sua singularidade.

Sabemos, no entanto, que em se tratando do enquadramento diagnóstico, como vimos, essa abertura simbólica parece ficar comprometida. O “batismo”, que mais corriqueiramente vemos resultar da classificação médica, é objetivo, ou burocrático. Nele, o sofrimento é interpretado como doença, por meio da nomeação diagnóstica. E o sujeito “paga” com seu apagamento, decorrente da impraticabilidade da articulação da cadeia de significantes para produzir uma verdade própria e singular. Isto porque, como vimos, há uma cristalização dessa cadeia, causada pela verdade unívoca médica. A adesão à lógica médica, nesse caso, confere à palavra a pretensão de um esgotamento em si mesma. Não havendo, dessa maneira, possibilidade de desdobramentos.

Percebemos, no entanto, e diante do que conta a equipe pedagógica, que, ao contrário do que costumamos ver, uma relação de produção implicada parece possível a partir da “aceitação” da categoria médica. Compreendemos que, para tanto, há certa apropriação inicial não da lógica discursiva médica, mas da palavra. Como uma silhueta que o educador pinta com um olhar próprio.

Ou melhor, se em parte o educador repete algo desse discurso, nem por isso se desvincula por completo do que Lacan (1964/1988) chama “diversidade mais radical que a repetição constitui em si mesma” (p. 62). O autor ressalta que o sujeito, ao repetir, exige a novidade e exemplifica com o fenômeno comum entre as crianças de pedir que uma história seja contada “de novo”, sem que nada dela seja textualmente alterado. Ao mesmo tempo em que solicita que o outro o faça, pois sabe que não é capaz de conservar a “primazia da significância”, esquece-se dela ao transformar a história em brinquedo, evadindo da fidelidade ao significado ofertado pelo outro e gozando com isso.

Parece-nos que essa “trapaça”, do que nega uma submissão total ao significado “do outro”, pode consistir num dos elementos que compõem a posição das educadoras diante do diagnóstico conferido pelo médico. Assim como a criança que, por meio de seu objeto, cria um jogo na fronteira estabelecida ao seu domínio para saltar a falta a ela imposta, o professor demonstra que bem pode, ainda que em “terreno imaginário”, subverter o lugar de dominado.

Como uma dissolução que se dá no âmbito da fantasia, mas que ainda assim o desembaraça em alguma medida do lugar de funcionário, daquele que repete sem pensar. Pois ele pensa com seu objeto (LACAN, 1964/1988). É o que Ana e Diana parecem apontar, indicando a nomeação diagnóstica como o que torna possível falar e fazer algo. É

a palavra “autista” que permite estabelecer uma troca, também de ordem imaginária, mas a partir da qual pode se desdobrar alguma brecha no campo simbólico.

É isto que parece ocorrer na cena em que Diana narra acerca do trabalho junto ao seu aluno, após se estabelecer essa “tranquilidade” pós-constatação do diagnóstico de autismo:

Diana – Ele muitas vezes se sentava e ficava olhando pra televisão desligada. Aí uma vez a auxiliar sentou junto dele e também ficou olhando. Aí outra criança se levantou da mesa e sentou junto, aí foi vindo, foi vindo, foi vindo. Aí todo mundo tava sentado com a televisão desligada. Aí eu: Ah, agora vocês estão querendo assistir um filme? Pois nós vamos assistir um filme, mas depois vai voltar todo mundo pra mesa para terminar a atividade. E assim foi feito.

Beatriz – E todo mundo acompanhou ele. Então ele que foi acompanhado.

Diana – Acompanharam ele. Aí assistiram o filme. E eu (disse): Agora terminou. Aí bateram palmas e, engraçado, que todos se levantaram pra mesa. Ele ainda ficou. Aí eu fui lá, conversei com ele, ele se levantou, deu a mão e sentou na mesa. Muitas vezes a rotina é modificada por causa daquele ser que também está esperando de você. Quer dizer, não é só a leitura (teoria), né? Você também tem que entrar naquele serzinho. (informação verbal, 2015, parênteses nossos)

Esse ato em que negocia com a turma, incluindo o desejo da criança entre outros, não aparenta se pautar num fechamento da “leitura” diagnóstica. Ao contrário, parece que algo do sujeito da educadora emerge, algo da ordem do saber inconsciente que move seu engajamento. Um saber não sabido.

4 O LUGAR DO ALUNO

4.1 ALUNO-OBJETO

Notamos que, de forma predominante, as produções das docentes se servem a um tamponamento da falta instaurada pelo encontro com os alunos “em inclusão”, aquela que mobiliza o estranhamento, tratado no primeiro capítulo, e causa angústia. É a um saber fechado que se reportam com mais frequência. Isto aparece de modo singular em relação a cada mote abordado por elas.

Sobre as posições assumidas pelos alunos diante das atividades escolares propostas, falam em nome de um saber acerca da aprendizagem que, não raramente, carece de brechas. Nele, o aluno cumpre função passiva, a partir da qual deve adequar-se a um modelo.

Vemos isso ocorrer nas passagens em que as professoras delimitam conteúdos que e modos pelos quais os alunos deveriam aprender. Nesse sentido, pouco relativizam o que compreendem por diversos significantes com os quais compõem o “assunto”: resposta, atividade, grafia, boa aula, conteúdo formal, tempo, motricidade e outros. Isto porque estão todos referidos ao modelo selado de aprendizagem, que concebem como exitoso, único e inquestionável. Ou seja, que idealizam.

Quanto ao suporte que julgam necessário para que a escolarização das crianças “em inclusão” aconteça, o fazem de modo a objetificar a criança quando o tomam como possibilidade de delegar sua função a um outro. Diante das dificuldades para atingir as metas escolares ou de lidar com questionamentos provocados pela presença do “aluno em inclusão”, o olham como empecilho. Portanto, se retiram, e em seu lugar intimam a estar: membros da família, auxiliares ou “especialistas”. Assim, levam com elas a troca da qual o aluno disporia para encontrar espaço onde exercer seu lugar de sujeito na e da escola. De experimentar as marcas de uma separação e não de uma alienação, que, mais uma vez, o coloca na condição de objeto.

Em relação à capacitação, esse encerramento num olhar que não admite no outro semelhança, se mostra na crença de que o treino ou a revelação de um saber sobre o manejo com essas crianças solucionaria de maneira definitiva os conflitos enfrentados na lida com elas. Neste caso, ao aluno oferecem o lugar de contribuir com a realização da

técnica, com seu sucesso, já que as professoras supõem que a teoria detém o poder de decifrá-lo e a técnica de controlá-lo.

Algo próximo, encontramos no que tange à relação das educadoras com o saber médico, quando o sustentam como total. Dessa forma, reduzem a criança à sua doença, “batizando-a” com seu diagnóstico.

Sabemos que, embora com diversas roupagens, é da imagem e de sua realização que nos falam as professoras. São diferentes formas de indicar que não se descentralizam das produções imaginárias que formularam e, assim, resistem ao simbólico. Dessa forma, a execução de fendas no caráter hermético do imaginário, que faz possível uma elaboração singular, não opera. A ideia de certeza que permeia as formações imaginárias tampona o acesso à cadeia de significantes na qual a palavra está inserida.

Vanier nos diz que “tudo o que é da ordem da captação, da ilusão, dos modos de satisfação do sujeito são de imediato apreendidos pelo registro do Imaginário” (2005, p. 21). E é essa visão que primeiro habita a fala do sujeito. Ou, inserindo esse funcionamento nos tempos lógicos, que abordamos com Lacan (1945/1998) no terceiro capítulo, podemos dizer que as professoras cedem ao imediato do primeiro tempo, do instante de ver. Desse modo, apressam-se em concluir algo sobre o que veem, sem que haja um engajamento em compreendê-lo.

Para Cabassut (2005), essa dinâmica é bastante corriqueira no âmbito institucional. O autor observa que a ausência de fala, comum entre as pessoas com deficiência, expõe os profissionais que com elas trabalham ao efeito sem palavras do olhar. “Olhos grandes” é a expressão que o autor usa para traduzir a sensação de intrusão gerada pela confrontação com o imaginário, pela exposição à dialética do “ver e ser visto”. Essa retórica da visão, já tocamos anteriormente através das considerações de Freud quanto ao “mau-olhado” e de Lacan sobre o duplo sentido da palavra vista: os próprios olhos e o que se vê.

Confrontados com esse olhar inescapável, os profissionais correntemente aderem ao visível do imaginário. Nesse sentido, fixam-se na “boa forma” da imagem restituída pelo espelho e distorcem o que nela há de invisível. Esse invisível, sem forma, é ilustrado por objetos que tentam moldar, de modo a se conformar com o que enxergam, ou melhor, almejam enxergar.

Por esse motivo, Cabassut (2005) afirma que o olhar não fala ou, na verdade, fala de forma distinta do verbo, do significante. Portanto, numa direção visivelmente

reduzida e, por conseguinte, redutora. É essa redução que, para o autor, impede que quem olhe para o deficiente veja nele o rosto do sujeito, que permitiria reconhecer sua humanidade. Ao contrário, vê-se sua face, atravessada pela “doença” ou “déficit”.

Acontece que enxergar o rosto é justo o que favorece registrar semelhança no outro, admiti-lo como próximo. Transpondo essas considerações para o contexto escolar, podemos afirmar que ao contentarem-se com a captura pela imagem paralisada da deficiência, com sua evidência, as professoras mantêm os alunos na condição de estranhos, alheios. Limitam-se ao “face a face” do ego, que visa preservar o conhecimento instantâneo que o outro oferece para a visão. E, dessa maneira, ficam impedidas de perceber a existência do invisível, que, apesar de não captável pela visão imediata, é passível de outra forma de alcance, que permite um aproximar-se do outro.

Isso que não se vê, que não está em parte alguma, mas, ao mesmo tempo, habita todo lugar, é o inconsciente. É o que, para a psicanálise, todos temos em comum, o que nos avizinha. Ocorre que no modo de operar que aqui discutimos, o sujeito, invisível, é objetificado, reduzido ao visível de sua “má formação”, que se opõe à “boa forma” instituída pelo espelho. Sua transcendência é ocultada pela máscara da pessoa com deficiência.

Mannoni (1977) aponta a perversão da demanda de amor entre professor e aluno como um desdobramento possível desse modo de dinâmica que cede a uma supervalorização do objeto, assim cunhada por Freud (1914/2006). Trata-se de uma lógica na qual a criança é amada a preço de não desejar, uma vez que se vê aprisionada no desejo do mestre. Segundo Almeida (2002), o educador projeta suas fantasias (de reparação, de onipotência ou quaisquer outras) no educando e solicita que este último responda desde uma posição subjetiva de assujeitamento. Em troca, a criança obtém o reconhecimento imaginário por parte do adulto, quando, para haver sujeito, é necessário que seja “perfilhado” num plano simbólico.

Segundo Pereira (1994), nessa situação a criança exerce a função de Eu-ideal do educador e, assim, é devorada pelos ideais dele, “devendo dar conta de todas as suas aspirações pessoais, conscientes ou inconscientes, funcionando assim numa condição de absoluto desconhecimento de seu próprio desejo” (p. 213). É por este motivo que para tentar, ainda que sem garantias, não deixar que seus ideais afetem o aluno, o professor precisa reduzir o imaginário e renunciar qualquer ambição de domínio.

Nesse sentido, Millot (1987) propõe que se tome como importante que o educador não abuse de seu papel, desprendendo-se, para tanto, do narcisismo, pois olhar para a criança como seu Eu-ideal consistiria num empecilho para a educação. A autora considera que a redução do imaginário é um objetivo do analista que deve ser transposto para o campo educativo.

É desejável que o educador, de acordo com a autora, contenha os impulsos de tentar realizar seus ideais narcísicos no processo educativo, uma vez que o lugar que destina à criança pode ser alienante. Para Millot (1987), uma “relação” docente pervertida pelo desejo inconsciente do mestre pode provocar uma afasia no aluno.

Não há desejo se não alienado, mas, quando a alienação implica um rebaixamento do desejo da criança à demanda, temos um entrave. Embora a possibilidade de ensinar dependa dessa relação imaginária, e, portanto narcísica e alienante, não significa que deva necessariamente se estabelecer uma subserviência.

Como nos diz Mannoni (1977), a construção de sentidos, pela criança, para estar no mundo está vinculada ao modo como “contou para outrem” (p. 79). A pergunta sobre o desejo do sujeito formula-se primeiro como interrogação do desejo do Outro, que como resposta só pode oferecer uma demanda. Mas se a criança se conforma com ela, tentando satisfazê-la, a questão sobre seu próprio desejo se perde.

É em decorrência dessa dinâmica que vivenciamos uma realidade na qual muitas crianças frequentam a escola, mas não experimentam os benefícios de uma marca escolar. Isto porque, nesses casos, a “via” pela qual essa inscrição pode operar não se encontra aberta, restando ao aluno seguir como mera testemunha da angústia que causa (MANNONI, 1964).

É o que vemos se delinear quando as demandas das educadoras se direcionam no sentido de que o aluno alcance correspondência a um modelo de educação pré-estabelecido. Perseguindo os modos de “fazer funcionar” um paradigma educativo, o professor atropela o sujeito. E, como vimos, ao cumprir o papel de dar provas da eficácia desse padrão, a criança assume, discursivamente, função de objeto.

Mannoni nos alerta sobre o risco de que essa demanda coincida com o “masoquismo profundo” (1964, p. 75) de algumas crianças com deficiência ou impossibilitadas de rebelar-se contra o destino a elas ofertado, – a exemplo de Schreber¹⁶ -

¹⁶ “O Caso Schreber” foi abordado por Freud (1911/2006) no texto “Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranoia”. Trata-se de um menino com quem o pai, ortopedista, possui relação

seja por questões constitutivas ou por “desistência”. Diante de situações em que suas manifestações, situadas fora daquilo que se espera como resposta, passam despercebidas, o sujeito, farto de buscar brechas, abandona a cena. Assim, aceita a passividade necessária à realização do que lhe é solicitado.

Outros alunos, segundo Mannoni (1977), resistem a adaptar-se. Para a autora, trata-se de um sinal de saúde, uma vez que não cedem à subserviência subjetiva que se impõe nessa dinâmica. Entretanto, esses são percebidos como fracassados, uma vez que seus estilos cognitivos (KUPFER, 2000) não se adequam ao modelo escolar.

Mas o que sinaliza essa inadequação? Segundo o que engendramos até aqui, esses educandos demarcam a existência do invisível ao qual há pouco fizemos alusão. Eles deixam claro que a realidade psíquica “não está em favor do rendimento” (MILLOT, 123), não se conforma à razão dos resultados.

É disso que nos fala Clea (2015) ao se referir à “tal coisa” que o aluno “teoricamente não era para ter feito”. Os feitos demonstrados pela criança e alcançados pelos olhares das professoras dão prova de que é mesmo essa “tal coisa” - o isso – inatingível pela teoria, um elemento que a torna sempre incompleta. Assim “vê-se” o inconsciente.

A incompletude do ato educativo reside aí: não há ação à qual o inconsciente se submeta, “pois é ele que nos sujeita” (MILLOT, 1987, p. 151). A descoberta do inconsciente, portanto, produz uma consequência para a educação: não há previsibilidade ou controle possível, pois a realidade psíquica não é “moldável” num processo “de fora para dentro”. E é ele, o inconsciente, a via de criação e descobrimento da criança, o que fica comprometido se o que visamos é a aquisição de respostas pré-concebidas.

Portanto, parece-nos fundamental que se rompa em alguma medida com uma formação anterior para que se abram brechas para o sujeito. É nesse sentido que Jerusalinsky (1988) defende que o educador deve responder à demanda do aluno reconhecendo que não sabe. Assim, de acordo com ele, é possível à criança encontrar o espaço da falta, onde seja capaz de transformar demanda em desejo.

É de um “impossível” que trata a educação, como já nos indicava Freud (1937/2006). Mas somente aliado ao reconhecimento de tal impossibilidade que o

estritamente técnica, ao aplicar técnicas de correção postural na criança, que não encontra outra saída senão a psicose. Ver em: FREUD, S. O Caso Schreber (1911-1913) Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

professor pode cumprir com a tarefa à qual está “condenado”: a de “tornar o saber e a 'prática'... assim mesmo possíveis”. (ASSOUN, 2012, p. 231)

Para tanto, é necessário que, como propõe Cabassut (2005), reinterroguemos a dimensão do olhar, na tentativa de driblar a armadilha na qual tendemos a cair: a redução do sujeito ao visível da deficiência. Pois, é nesse esforço de olhá-lo além da imagem que reside todo o escopo subjetivante.

4.2 ALUNO-SUJEITO

Se, por um lado, as professoras demonstram adesão à lógica de rendimento, tecnicista e fragmentada do sistema escolar, por outro, às vezes titubeiam, apresentando dúvidas sobre esse modelo. Há nuances nas quais as docentes remanejam, a partir das disposições das crianças, as significações de “aprendizagem”. Há outras em que questionam, ainda que em parte, a delegação de suas funções a “auxiliares”. Ou, ainda, atentam para a impossibilidade de inteireza da teoria e subvertem a razão classificatória do diagnóstico.

Esse movimento de hesitação aponta para uma sensibilidade quanto à impossibilidade de um saber ser absoluto. Leva-nos a supor uma abertura, efeito da percepção de que o aluno não se encerra no visível da face. Conta-nos sobre certa admissão de que há algo que não se vê, mas opera. E aqui consideramos haver um ponto de partida para que seja revista a totalidade do imaginário: questioná-lo.

É desse destapamento do óbvio que pode advir o reconhecimento de que há inconsciente. E, portanto, de que mesmo que mire na consciência, é a inconsciência de seu aluno que o professor atingirá (MILLOT, 1987).

Desde essa posição, advertido quanto ao impossível da educação, que o professor pode exercer seu papel: reorientar o aluno ao estilo que lhe é próprio (KUPFER, 2000). Contudo, para que isso ocorra, é fundamental que se atente para a observação de Mannoni de que: “Qualquer orientação está condenada ao insucesso quando não comporta motivação válida para o sujeito”. (1964, p. 74).

Logo, essa recondução depende de um desafixar-se de técnicas e métodos absolutos e inquestionáveis. E, em vez disso, colocar os objetos da cultura à disposição do aluno, que os escolherá de acordo com suas inscrições, para dizer-se, a seu modo. É com

eles que o sujeito buscará as resoluções para seus paradoxos, construindo um caminho próprio e “válido”.

Nesse sentido, não pode haver aprendizagem pré-estabelecida. O que há, como vimos com Jerusalinsky (1997) é apenas uma sombra, ou um contorno, no qual ao sujeito cabe inserir os objetos. É essa inserção mais decisiva para a inclusão escolar do que a entrada pela porta física da escola. É necessário que a escola ofereça a matéria-prima com a qual o aluno-sujeito construirá algo desde suas marcas primárias, que (re)atuam na cena escolar, como nos alertava Freud (1914/2006). Se no lugar da cultura, referida ao Outro, residirem as idealizações do outro, a educação não estará cumprindo sua parte dessa operação.

O papel do educador, visto desse ângulo, é de apresentar objetos para instigar os alunos a produzirem outros objetos e não para que reproduzam seus ideais. Nessa lógica que se inscreve a denotação de Jerusalinsky (1988) de que entre as condições indispensáveis para que o docente ofereça elementos dos quais a criança possa se apropriar, está a flexibilidade em relação às demandas a ela dirigidas.

O educar, dessa maneira, não se limita aos conteúdos ensinados, mas à transmissão do modo como o adulto lida com eles para dar conta de sua condição faltosa. O conteúdo é importante, na medida em que cumpre a incumbência de objeto de manipulação, protegendo o aluno de estar nesse lugar. Molda-se a matéria e não a criança. E, assim, a transmissão se imprime numa ordem social e menos narcísica.

Falar de modo, como vimos em momentos anteriores, é falar de estilo. Educar, então, diz de uma troca de estilos: do professor e do aluno. Quanto ao malogro da aprendizagem, ponderamos que o que está em jogo é uma inadaptação do estilo cognitivo do aluno à proposta escolar. Mas e sobre a possibilidade de circulação do estilo do professor, o que podemos falar? Haveria uma particularidade aí que interferiria em sua capacidade de efetuar desdobramentos a partir da abertura ao reconhecimento da incompletude do educar – que pontuamos no início deste tópico?

4.3 PROFESSOR-OBJETO

Vimos apontando que o discurso docente nos dá pistas de como se formula o discurso escolar, devido a um atravessamento inevitável do primeiro pelo segundo. Essa

relação, além de compor nossos pressupostos, se mostra também nas palavras das professoras, que demarcam determinações institucionais conectadas com suas proposições.

Quanto à aprendizagem, nos falamos de metas institucionalmente estabelecidas por classe, muitas vezes inalcançáveis para os alunos “em inclusão”. Quando o assunto é delegar a tarefa de educar a outrem, a escola aparece convidando e/ou consentindo com a presença de familiares dessas crianças em sala de aula. No que concerne à capacitação, a trazem como via principal, se não única, de formação, desconsiderando fatores que escapem à teoria. E, por fim, em se tratando da relação da escola com o saber médico, a vemos colocá-lo hierarquicamente acima do pedagógico.

Portanto, o conjunto de ideais, se assim podemos chamá-lo, que constitui o protótipo de mestre que as professoras almejam atingir, parece ancorar-se na lógica discursiva escolar. Dito de outra forma, aquilo que as docentes produzem discursivamente está inscrito numa rede discursiva maior, a do Outro-escola.

Assim, a objetificação do educando está presente no discurso escolar-social que circula no interior da instituição e que, nos diz Kupfer (2000), produz o fracasso: “As crianças se tornam fracassadas escolares a partir do modo como a escola aborda, ataca, nega e desqualifica o degraú, a diferença social, o desencontro de linguagens [...]” (p. 127).

Ainda segundo a autora, aquelas crianças que se safam, o conseguem porque alcançam a adequação de seu estilo cognitivo com o discurso social escolar dominante. Contudo, vimos que não é o caso do aluno “em inclusão”, que experimenta os efeitos de um choque desse discurso com sua posição diante do conhecimento.

Para Kupfer (2000), essa montagem institucional, na qual o imaginário se impõe, impedindo uma abertura para a escola rever-se, reflete uma fragmentação do campo social contemporâneo. É assim que o descreve:

Neste mundo fragmentado, imperam imagens estáticas, desarticuladas e, por isso, carregadas de um sentido colado a cada uma delas. Assim, ganham sentido absoluto, não fazem cadeia, não se articulam com outras na produção de sentidos que lhe são superiores. Um objeto é o que é, e não o que vale dentro de uma série capaz de lhe dar um sentido por sua posição nela. Ficamos assim reduzidos a um mundo de objetos. (p. 143).

Daí resulta uma instituição que convida o sujeito a ter um corpo instrumentalizado, sem rosto, oferecendo-lhe um embotamento como identidade (CABASSUT, 2005). Mas, seria esse um efeito vivenciado apenas pelo aluno?

Para Kupfer (2000), para que um trabalho seja “bem” executado, é necessário que se abra sobre ele uma rede de sustentação, imaginária e simbólica, que atribui significação à prática de cada um. Entretanto, nesse funcionamento fragmentado, a articulação do exercício profissional das partes que compõem a escola fica comprometida. Nessa rede discursiva esfacelada, na qual o professor é chamado a atuar, em vez de encontrar uma amarração, um entrelaçamento que faça liga entre seus componentes, depara-se com a solidão. Ou, como abordamos anteriormente, não há grupo, se partirmos do pressuposto de que sua formação depende de que todos estejam produzindo de formas próprias, porém em relação.

E por que não dizemos: depara-se com a exclusão? Não seria sobre o efeito de isolamento acarretado por essa predominância objetual que estamos falando? Pensamos que sim e vemos isso se expressar no modo como as instituições se mostram fechadas para a palavra, não somente do aluno, mas também do professor.

Vemos cada ponto sobre a posição institucional - que enumeramos poucos parágrafos acima - inserido na indicação de que se aborde menos o sujeito e mais os conteúdos isolados com os quais enxertam o campo da educação. Sejam eles técnicos, teóricos, metodológicos ou diagnósticos. Desde que não se fale sobre a angústia – tão ressaltada nas rodas de conversas com as professoras – e, portanto da falta que a causa.

Esse fenômeno Mannoni (1977) nomeou “surdez da administração”. Resultado de um funcionamento que visa não escutar o sujeito.

Para evitar a escuta do sujeito, a instituição fixa-se num excesso de preocupação com exigências estritamente organizacionais e, não raramente, desemboca no que Mannoni (1977) já indicava antes mesmo de a inclusão estar amparada pela Lei: a antecipação das medidas administrativas ao progresso de conhecimentos reais. Assim, a escola protege-se da “palavra livre”, suplantando as produções subjetivas de seus membros.

É o que supomos acontecer com o sistema escolar, que burocratiza metas, teorias, capacitações e, ainda, a medicalização. De forma que nessas categorias não caiba o sujeito, com suas marcas, seu estilo. Desse modo, a instituição solicita que, em vez de educar, via testemunho de como contorna sua falta, os professores instruem seus alunos, através de um tecnicismo e um fechamento que se dirige no sentido oposto de um processo de criação e implicação no trabalho.

Movida por um ideal de controle, a escola acaba por gerar – de forma semelhante que Mannoni considera fazer a medicina - jurisdições morais quanto ao que se deve esperar da educação, suprimindo todo movimento que se proponha à experiência. As instruções institucionais ignoram o que Mannoni extrai de sua experiência institucional com crianças “inadaptadas”: “A desordem não se administra. É a partir dela que se torna possível uma dialética.” (1977, p. 15). Daí resulta que as brechas, onde seria possível um questionamento da dimensão do olhar do professor em relação ao aluno, e de consequente criação de um fazer no qual se leve em consideração seu desejo e o da criança, encontram-se anuladas, em nome de uma ordem que cala.

Em “Discurso da instituição e tema do discurso”, Lefort (1977) aborda a forma como as instituições permitiriam circular a palavra, sempre se limitando mais a se defender do que a situar de que lugar falam. Ele menciona que inicialmente as instituições privavam seus componentes da palavra e que em seguida, embora tenham passado a realizar reuniões onde fosse possível falar, o faziam de modo a pedagogizar o direito ao dizer. Dessa maneira, segundo o autor, buscariam evitar que os profissionais pudessem “mal dizê-la” ou rejeitá-la, uma vez que ela (instituição) passaria a ser “boa” ao promover a “libertação da palavra”.

Assim, seria permitido falar, desde que não se questionasse a instituição à qual não se pode ofender, já que se tornaria “do bem” pelo feito de ceder espaço para que se “falasse”. Essa dinâmica, aqui pensada na instituição escola, oferece possibilidade de efeito de tamponamento da fala do sujeito do professor, não sem consequências para a subjetividade do aluno, ambos ficando a serviço de um “mundo de objetos”. E, assim, não encontrando espaço para formular e questionar suas vivências de forma a (re)construir dialeticamente o seu fazer, o educador vê sua possibilidade de demanda limitada.

Ora, mas será que resta ao professor resignar-se a essa condição? Lançamos mão novamente das colocações de Mannoni (1977), com as quais traçamos um paralelo para falar da relação do professor com a administração escolar, já que a autora aborda a questão num âmbito institucional hospitalar. Em suas formulações, aquele que ocupa uma chefia, encarna função administrativa, sendo, portanto, visto como o componente graças a quem a equipe vive e no qual será chamada a reconhecer-se. Ao mesmo tempo, ele também vivencia o mal-estar vinculado à estrutura à qual todos estão submetidos. Assim, dividido, resta-lhe escolher entre dar seu consentimento a uma realização do impossível ou

refutar as estruturas a ele impostas. Neste último caso, colidindo com uma realidade social e pagando um preço por isso.

Quanto aos profissionais que compõem essas equipes, a autora afirma serem acometidos por certa confusão, ao tentarem construir suas identidades em relação a essa estrutura. Ela sugere, assim, que o fracionamento vivido pela administração incide nas construções dos demais componentes da instituição, que, como consequência, experimentam uma sensação de desajuste em relação às tarefas às quais são destinados.

Consideramos que na escola os trâmites se deem de forma semelhante. E aqui relembramos a constância com que as professoras afirmam não saberem o que fazer. Concomitantemente, compreendemos que se há para a administração possibilidade de contestar ou não a estrutura, ela também existe para o professor.

Diante do modo como se engendra discursivamente as questões sobre a inclusão escolar, desde o assentimento administrativo do modo burocrático como ela se propõe, até a imobilidade na qual se veem os professores, concordamos com Kupfer (2000), quando ela aponta a necessidade de que se faça uma reforma de enormes proporções. Mannoni (1977) também assim o constata, quando diz que “é a própria vida que seria preciso reinventar” (p. 49). Mas, em seguida, assevera que “vida” é uma expressão muito imprecisa e que, portanto, é importante que se comece pelas instituições. Entre elas, a escola.

Kupfer (2000), em raciocínio semelhante, coloca que enquanto essa grande mudança não é viável, podemos investir na possibilidade de deslocamento de um grupo. Apostando que, se a escola é uma rede de linguagem, essa mudança tencionará o deslocamento de outros grupos, como de outros profissionais e dos alunos, sem que, para isso, se insista num trabalho de conscientização, orientação ou capacitação. Mas, como fazê-lo?

4.4 PROFESSOR-SUJEITO

Atentamos para a ocorrência de que é a exacerbação imaginária que faz obstáculo à consideração do sujeito na realidade escolar, portanto de sua inclusão. Por conseguinte, compreendemos, que é no sentido de uma atenuação do imaginário que deve se propor uma intervenção.

Para a psicanálise, o meio pelo qual se abrem possibilidades de que o sujeito enxugue as miragens, que lhe ocorrem inicialmente, é a palavra. É a partir de um falar-se e escutar-se que se dá a via de desconstrução que permite o deslizar da cadeia de significantes. Ou, como nos diz Lacan (1962-1963/2005), é assim que é possível superar a angústia e fundamentar-se no tempo dela para que, então, o desejo se constitua. Ou, melhor, para que o sujeito compareça.

À vista disso, uma vez que não há espaço para que os professores falem de suas inquietações, é valioso que o criemos. Entretanto, carece que cuidemos para que se trate de um dispositivo que favoreça a circulação da “palavra livre”, como nomeou Mannoni (1977). E não uma ferramenta da qual a administração se apossa. Ou seja, que proporcione aos educadores fazerem fendas na verdade institucionalizada, articulando-as, desde seu estilo, à linguagem. Ou mesmo levarem adiante as ranhuras às quais já se mostram sensíveis, associando-as, de modo a redimensionarem as significações quanto ao seu fazer. Um lugar de escuta da “palavra plena”, que Lacan (1954/1986) assim descreve:

A palavra plena é a que visa, que forma a verdade tal como ela se estabelece no reconhecimento de um pelo outro. A palavra plena é palavra que faz ato. Um dos sujeitos se encontra, depois, outro que não o que era antes. É por isso que essa dimensão não pode ser elidida da experiência analítica. (p. 129).

É na tentativa de esgotar as formas do imaginário que se exaure um recurso simbólico. Nesse sentido, Cabas (1982) afirma que não é por acaso que a psicanálise convoca os fantasmas, inicialmente, para, em momento posterior, propor que sejam descentralizados e permeabilizados. Assim, busca-se fazer surgir o máximo de fisionomias que possam assumir, até que algo de si seja percebido por quem deles fala. O que se propõe é um enredamento dos registros que se apresentam na fala, um grupamento que componha um discurso implicado. A formação de uma verdade, como pontua acima Lacan, na qual o sujeito se reconheça.

Mas é importante que ponderemos que, embora possamos nos inspirar no funcionamento da análise individual, no âmbito institucional não se trata de psicanalisar as pessoas. Trata-se de auxiliar nas produções de emergências que operem ruptura na cristalização institucional (KUPFER, 2000). Portanto, é fundamental que as falas dos sujeitos sejam situadas quanto ao seu campo de trabalho e não quanto a seus fantasmas. Segundo Kupfer (2000), um exemplo de como isso pode ser feito, é a proposição de um

grupo de professores por um profissional que os escute, tomando como base uma leitura discursiva da instituição.

Outro ponto que não podemos perder de vista é que o “imaginário institucional” insistirá em fazer resistência às formulações simbólicas. O discurso institucional, possivelmente, seguirá tendendo à repetição do mesmo.

Somamos a isso que as saídas para o falta-a-ser inevitável do sujeito são sempre provisórias: o sujeito cria uma metáfora, mas, em seguida ela cairá, para dar lugar a outra. E é importante que isso aconteça, uma vez que sinaliza uma não paralização e porque, como vimos, é esse trabalho de deslocamento e condensação que permite um redimensionamento. Logo, se queremos provocar movimento, em contrapartida à inércia institucional, cabe-nos aderir à dinâmica do campo da linguagem, que é constante: a palavra precisa circular continuamente.

Assim, é possível dispor um lugar no qual ao professor seja viável posicionar-se ativamente quanto ao seu fazer. Angular-se de modo a ver-se como sujeito e, portanto, perceber que o outro, aluno, também o é.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo refletir acerca dos aspectos da relação professor-aluno implicados na inclusão escolar infantil, a partir do lugar destinado ao educando no discurso docente. Para tanto, nos valem da escuta de educadoras, da qual resultou a produção que resumizamos a seguir.

No primeiro capítulo, alçamos considerações acerca do estranhamento vivido pelo educador diante da criança “em inclusão” e da tarefa de educá-la. Vimos que, embora as docentes refiram, predominantemente, esse impacto à carência de formação intelectual quanto ao trabalho junto a esse aluno, não se trata apenas disso. Isto porque há algo de ordem inconsciente que atua nesse encontro docente-discente.

Para melhor compreensão dessa dinâmica, percorremos as articulações freudianas do “estranho”. Primeiro, tratamos do caráter de familiaridade presente nesse fenômeno. Nesse sentido, foi-nos possível compreender que a estranheza decorre da negação de algo íntimo e inescapável: a castração, portanto da condição de incompletude por ela determinada. E que, essa posição se fundamenta no narcisismo, ou melhor, numa conformidade aos ideais de homogeneidade do Eu, que se funda nos primórdios da constituição psíquica. Indicamos, ainda, que esse conflito entre a inevitabilidade da falta e a aspiração narcísica por completude desemboca na angústia. E que, ao sujeito, resta recorrer ao campo da linguagem para contorná-la.

No segundo capítulo, adentramos algumas concepções psicanalíticas acerca das leis de funcionamento da linguagem, campo do qual o educador se vale para atravessar a inquietude experimentada perante o aluno “em inclusão”. Da articulação dessa discussão com a cena escolar, engendramos uma estrutura que serviu de baliza para textualizarmos as narrativas docentes. Assim, introduzimo-las: o aluno, inadaptado ao modelo educacional vigente, confronta a formação discursiva que sustenta a tarefa do professor. Dessa forma, deflagra o caráter ideal dessa estrutura, forçando-o a retomar a rede discursiva que a constitui.

Articulamos ser possível fazer essa retomada de dois modos. O sujeito pode alargar a malha registral, de modo a fazer caber os novos elementos trazidos pela posição dessa criança diante da escola. Ou pode fechá-la, de maneira a manter sua suposta inteireza. Na primeira modalidade, o mestre destina ao aluno lugar de sujeito. Na segunda, fixa a criança na função de objeto, moldando-a de acordo com seus ideais.

Outra particularidade que assinalamos é o caráter social do discurso. Uma vez que o professor tem o exercício de seu ofício submetido ao funcionamento da instituição, seu discurso é atravessado pelo discurso da escola. Daí, extraímos que, ao falarem, as educadoras articulam também a cultura escolar.

Ademais, indicamos a importância, para a criança, do endereçamento do discurso docente. Consideramos que o modo como resgata a teia de significantes definirá a apropriação, pela criança, dos dizeres escolares, para, com eles, dizer-se.

No capítulo 3, nos voltamos para as narrativas docentes. Chegamos, por meio da análise das falas das educadoras, à prevalência de produções que tamponam a falta sentenciada pela maneira como os alunos “em inclusão” se posicionam diante da proposta escolar. E que, reportando-se a um saber fechado, reservam para a criança o lugar de objeto. Por outro lado, notamos se formularem algumas dúvidas quanto a esse saber.

No capítulo 4, adensamos a discussão acerca do lugar do aluno no discurso do professor. Inicialmente, tratamos da importância de que ao aluno sejam oferecidas oportunidades para que se desloque do posto de objeto. Formulamos que, nesse sentido, é fundamental que professor e escola se proponham a enxugar a exacerbação imaginária que obstrui a fresta por onde é viável a aparição do sujeito. Avaliamos, ainda, que se essa mudança encontra resistências administrativas, que a impedem de acontecer nas proporções ideais, podemos apostar no deslocamento dos educadores como um disparador de deslizamentos para os demais componentes da escola. Por fim, apontamos a criação de espaços onde a palavra livre circule como um dispositivo que possa, a partir da abertura sinalizada pelas hesitações das educadoras, permitir uma ressignificação de seu fazer e, portanto, do campo escolar.

Desse percurso depreendemos a relevância de se pensar a educação inclusiva para além do mundo visível dos objetos. De se levar em consideração o invisível no qual todos nós estamos acercados em função do que temos em comum: a falta.

Se assim concebemos a inclusão, seus reais impasses não mais poderão ser reduzidos a adaptações isoladas do e no concreto. A escola estará advertida de que a acessibilidade ao seu espaço não garantirá que o aluno se aproprie dos códigos escolares, sem os quais sua educação se torna penosa.

Coligimos que essa apropriação do aluno dificilmente ocorre sem uma implicação do professor. Portanto, faz-se valoroso pensar as formações docentes para além

da apreensão de conteúdos, que se tornam alheios e vazios, se sua transmissão não supõe a ranhura na qual aos educadores seja possível depositar suas marcas, seu estilo.

Convidar o docente a uma implicação encontra sua importância também no fomento à construção de um saber próprio acerca do seu fazer. Uma referência a partir da qual possa atuar ativamente e de modo a diluir a imaginarização dos elementos que compõem seu ofício. Assim, quiçá, as propostas pedagógicas se retirem da condição de totalidade e o suporte em sala de aula ganhe lugar delimitado, não-todo. E, ainda, quem sabe, o saber médico passe a compor um campo com o qual a escola dialogue e não do qual se aproprie, já que o espaço sem referências, no qual hoje o empregam, estaria habitado pelo saber educativo.

Enfim, se a proposta inclusiva se traduz por uma reforma educacional, que visa à descentralização do problema no aluno, cabe à escola rebaixar seus ideais e se dispor a aprender com a diferença. Portanto, se, na entrada, a contra-senha apresentada pelo aluno não coincide com os códigos em voga na linguagem escolar, é preciso que a instituição aprenda a “falar outras línguas”, em vez de eliminar aqueles que supõe “estrangeiros”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S.F.C. de. Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. In: Colóquio do LEPSI, 3., 2001, São Paulo. **Anais...** São Paulo: IP/FE-USP, 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300011&script=sci_arttext>. Acesso em: 4 jun. 2015.
- ASSOUN, P. Psicanálise, cultura e educação. In: ASSOUNT, P. **Freud e as ciências sociais: psicanálise e teoria da cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- BASTOS, M.B. Inclusão escolar: inclusão de professores? In: COLLI, F.A.G. (Org.). **Travessias inclusão escolar: a experiência do Grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**. Casa do Psicólogo, 2005.
- _____. **Incidências do educar no tratar**. 2012. 224 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo.
- BRASIL. Lei 9.334, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope_web/lei_n9394_20121996.pdf>.
- CABAS, A.G. **Curso e discurso na obra de Lacan**. São Paulo, SP: Moraes, 1982.
- CABASSUT, J. **Le déficient mental et la psychanalyse**. Nîmes: Champ Social, 2005
- CLAVREUL, J. **A ordem médica: poder e impotência do discurso médico**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- COUTINHO, A.B.V.; AVERSA, P.C. Sobre a experimentação da loucura no campo escolar. In: COLLI, F.A.G. (Org.). **Travessias inclusão escolar: a experiência do Grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**. Casa do Psicólogo, 2005.
- FREUD, S. (1900). A interpretação dos sonhos. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, v.04, 2006.
- _____. (1914). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, v.13, 2006.
- _____. (1937). Análise terminável e interminável. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, v.23, 2006.
- _____. (1896). Carta 52. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, v.01, 2006.

_____. (1905) Fragmento da análise de um caso de histeria. *In: FREUD, S. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira.* Rio de Janeiro: Imago, v.07, 2006.

_____. (1939). Moisés e o monoteísmo: três ensaios. *In: FREUD, S. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira.* Rio de Janeiro: Imago, v.23, 2006.

_____. (1923) O ego e o id. *In: FREUD, S. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira.* Rio de Janeiro: Imago, v.19, 2006.

_____. (1919) O estranho. *In: FREUD, S. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira.* Rio de Janeiro: Imago, v.17, 2006.

_____. (1915). Os Instintos e suas vicissitudes. *In: FREUD, S. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira.* Rio de Janeiro: Imago, v.14, 2006.

_____. (1914). Sobre o narcisismo: uma introdução. *In: FREUD, S. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira.* Rio de Janeiro: Imago, v.14, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação inclusiva e o atendimento educacional especializado.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/duvidas-educacao-especial>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

JERUSALINSKY, A. A escolarização de crianças psicóticas. *In: Estilos da Clínica*, São Paulo, n. 2, v.2, p. 73-95, 1997.

_____. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

KUPFER, M.C. Duas Notas sobre a inclusão escolar. *In: Escritos da Criança.* 2 ed. Porto Alegre, v. 6, 2006.

_____. **Educação para o futuro: Psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta, 2000.

_____. Inclusão escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. *In: COLLI, F.A.G. (Org.). Travessias inclusão escolar: a experiência do Grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida.* Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. *In: Estilos da Clínica*, São Paulo, n. 2, v. 2, 1997. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200006#top2>. Acesso em: 10 jul. 2016

_____.; PETRI, R. “Por que ensinar a quem não aprende?”. In: **Estilos da Clínica**, São Paulo, n. 5, v.9, 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-71282000000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jun. 2015.

LACAN, J. (1953-1954) A Tópica do Imaginário. In: LACAN, J. **O Seminário Livro 1: os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____. (1962-1963) **O seminário, livro 10: a angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. (1964) **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

_____. (1938). Os complexos familiares na formação do indivíduo. In: LACAN, J. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

_____. (1962-1963) **O seminário, livro 10: a angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. (1969-1970) **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

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

_____. (1945) O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. In: LACAN, J. **Escritos**. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1998.

LAJONQUIÈRE, L. **Figuras do Infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Infância e Ilusão Psicopedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LAZNIK-PENOT, M.C. (org.) (1989). **O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas**. Salvador, Ágalma, 1991.

LEFORT, R. Discurso da instituição e tema do discurso. In: MANNONI, M. **Educação Impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MANNONI, M. (1964) **A criança retardada e a mãe**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Educação Impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n.33, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

MILLER, J.; MILNER, J. **Você quer mesmo ser avaliado?** São Paulo: Manole, 2006

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

PEREIRA, M.R. A transferência na relação ensinante. *In*: CALLIGARIS, C. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

ROSA, M.D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**. Fortaleza, v. 4, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.unifor.br/notitia/file/184.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016

_____; DOMINGUES, E. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia & Sociedade**. , v. 22, n. 1, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n1/v22n1a21.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

VANIER, A. **Lacan**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – RODA DE CONVERSA I

Tempo de gravação: 50min12seg

Data: 20/04/2015

Local: Escola A

Participantes: Ana - Infantil 5, Beatriz - Infantil 4, Carolina - Infantil 5, Diana - Infantil 2; e Cléa – coordenadora.

Pesquisadora – Como é que vocês veem na prática a ideia de educação inclusiva? Como dá pra perceber na prática essa ideia operando, acontecendo?

Ana – É assim... a ideia em si... deveria ser tratado como aluno normal porque deveria ser feita inclusão sim... sem isso de “ai”... essa coisa toda, como se fosse algo de outro mundo, né? Mas na hora da prática tem realmente... você precisa de um suporte, você precisa de um apoio, você vai precisar de mais tempo às vezes. Então, assim, é algo, que no caso eu me formei ano passado, algo que durante o curso de pedagogia eu via que algumas pessoas tratavam com muita delicadeza, como se fosse algo de outro mundo: “Um dia se eu pegar uma criança com dificuldade, como é que vai ser?”. Vai ser super normal! Vai ser uma criança na sua sala, desde que o mundo é mundo tem crianças e crianças e vai ser uma criança. Então, tem profissionais que eles... parece que eles vão com outros olhos, né? Já tem outros que já vão com mais facilidade, mas, no entanto, na prática eu acho que pra todo mundo... tem algumas particularidades, tanto questão de coordenação, secretaria, em termo de colega que você vai dividir...

Beatriz – Bom, pegando um pouco o que a Ana falou, é realmente isso: é tratar na normalidade mesmo. Claro que, assim, é visível que tem as limitações, a gente precisa... leva um tempo mesmo, é necessário, não é assim de repente que a gente vai conseguir, né, um resultado, né? Questão assim de aprendizado. Mas assim, leva uma questão de paciência mais ainda porque requer um tempo, né? Eu vejo mais assim dessa forma.

Pesquisadora – Tem que ter um engajamento?

Beatriz – Isso. Exatamente. Até porque assim tem as limitações, né, também? Não é assim chegar e pronto, já deu tudo certo. Assim, tem as questões das limitações que a gente precisa de um suporte, né, como foi falado.

Carolina – Bem, assim, é... ano passado eu tive um aluno especial na turma do 4º ano, só que esta criança estava com nível de Infantil 5, né? Então eu sempre fazia aquela troca em relação ao nível dele porque sempre oscilava: ou 5 ou 1º ano. Então as atividades dele... às vezes eu ficava naquele questionamento: será que realmente eu vou conseguir dessa forma? Com essas estratégias? Aí o que é que eu fazia? Eu procurava muito a questão do lúdico, né? Com muita... é... trabalhando com canetinha, tampinha, recursos que ele possa ter o contato físico com aquele objeto e aí foi daí que eu fui conseguindo realmente dar continuidade aonde eu via que era a dificuldade da criança, já que na questão, por exemplo, eu era itinerante. Então eu tinha aquela visão só eu e ele. Era bem mais... pra mim era bem mais fácil. Tava ali procurando recursos só pra ele. Então é bem mais... era bem mais

assim rico. Tanto pra mim quando pra ele. Já esse ano eu tô tendo, assim, às vezes realmente eu recorro até à Clea, e tenho, assim... fico até receosa: será que realmente o que eu estou passando para essa criança eu vou ter realmente um resultado? Será que é dessa forma? Será que eu tô, assim, cobrando mais, muito de mim e tô deixando a desejar? Aí fica aquela pergunta a mim mesma, sabe? Eu fico me perguntando em casa, sabe? Então eu tô procurando as atividades pra ver qual delas eu posso conseguir em adquirir com aquela criança. Então eu tô procurando alguns recursos pra trabalhar com ela a questão da seriação pra que ela não fique fora do grupo também, né? Engajar ela junto com a turma. Então, eu já procurei alguns outros recursos como caixa de ovos. Cada qual... cada... dividindo os quatro lugares onde você coloca o ovo de várias cores. Por exemplo, as cores e ela corresponder com tampinhas, né? E aí eu vou procurando várias tentativas pra ver qual delas eu posso... eu ver... poder ver com qual dessas a criança vai conseguir adquirir ter um bom resultado em relação a isso. Então, tenho várias ideias na minha cabeça, só que com aquele cuidado de que maneira posso passar pra ela. E, assim, tá sendo um pouco mais dificultoso por que? Porque não tô mais só eu e a criança que eu tava acompanhando como antes. Sou eu, ela e o grupo todo. Então, assim, é uma outra... é um outro desafio pra mim e também em relação à criança, né? Que é aquele cuidado de não deixá-la também ociosa e que às vezes ela é ociosa. Então quando eu vejo que ela tá ociosa, eu acabo ficando com a turma só ou então eu com ela ou então eu peço que minha auxiliar fique com a turma e eu com ela. Fazendo aquela troca, né? Porque... pra ter aquele apoio, aquele suporte pra ela não ficar muito tempo só. Tento fazer com que ela fique com o grupo e não tenha... ela não fique... é... isolada, né? Que acaba às vezes a gente deixando. Isso vem automático. Então eu tô procurando várias estratégias mesmo. Recorro sempre à Carolina, muito a ela mesmo, pra saber de que maneira a gente pode melhorar isso. E aí eu espero que daqui pro final do ano dê tudo certo (risos).

Pesquisadora – Quando vocês falam “lidar de um jeito normal”, o que seria esse “normal”, “na normalidade das coisas”? O que vocês pensam quando falam “do jeito normal”?

Ana – Quando eu falo normal? Normal que eu digo é assim: eu ter conhecimento daquela criança, das dificuldades que ela possui e também buscar, tanto com outras pessoas, mas também buscar nos teóricos como eu posso trabalhar, como ajudar, né, no caso, no desenvolvimento dessa criança. Mas quando eu digo normal é normal de tipo: ela é mais uma criança. “Ela é diferente, na minha sala ela é diferente”, não. Ela é mais uma criança, ela é da minha turma. Eu já vim de outras escolas que também, é, escolas que têm que ter alunos com dificuldades na turma e quando era na hora do pátio eu via que a criança era tratada de forma diferente. Era mais carinho, era mais elogio, era de um jeito que você percebia que ela só estava sendo tratada porque tinha uma dificuldade. As outras crianças não... tavam lá todas. Então quando eu falo “normal” é o “normal” de tipo tratar todos igual perante à turma, perante as crianças, mas sabendo da dificuldade delas, né? No caso “normal” não é dar a mesma atividade, não é dar o mesmo tempo, não, é eu ter o conhecimento que ele vai levar um pouco mais de tempo, mas ele vai fazer aquela atividade que todos estão fazendo adaptada pra ele. Então, eu pelo menos quando penso no “normal” é mais...

Carolina – Traçar uma estratégia, mas de uma forma mais... de acordo com o nível que a criança está, né?

Diana – A minha experiência é no infantil 1. Foi mais light que a delas, né? Porque o que eu tive especial era bebê, 1 ano e pouco, né? Então era mais fácil. A inclusão é mais fácil. É mais afeto, mas carinho, mais atenção. Tinha as atividades pedagógicas que eram realizadas de igual pra igual, entendeu? Eu não senti dificuldade. Fui muito acolhida e tive muito apoio das coordenadoras na época, né? Agora teve outro, mas também tive muito apoio e o trabalho foi desenvolvido bem. O ano passado. Esse ano não. Ano passado. Teve um bom resultado. Eu não senti dificuldade nenhuma. A inclusão foi perfeita. Na minha opinião foi. E houve muita dedicação.

Pesquisadora – O que vocês querem dizer com “bom resultado”?

Beatriz – Porque, assim, acaba gerando uma expectativa, né? Da gente conseguir. Da gente enquanto profissional, pelo menos eu penso assim, de “Poxa, eu consegui”. Porque com as outras crianças... entra a história do normal, né? Porque, assim, é normal? É. Mas com as limitações. Então, assim, quando que a gente que a criança que requer um cuidado maior nesse sentido e aí que a gente consegue com as atividades que a gente vai propondo, estratégia e aí que a gente consegue, então, assim, a gente vê que teve um bom resultado, teve êxito naquilo. Isso. Pelo menos, assim, é muito satisfatório. Que a gente tá conseguindo, além da própria criança, a gente enquanto profissional também fica realizada, né?

Carolina – Em ver que as tentativas que a gente propôs, mas que elas deram resultado em relação a isso. A criança realmente, por exemplo, vou dar um exemplo dessa criança que tá incluindo na sala. Eu passei uma atividade com ela, aí com música pela primeira vez. Então eu percebi que ela gosta, ela se envolve, ela fica olho no olho, ela fica olhando mesmo. Percebi que numa atividade ela se observar no espelho, uma atividade que eu fiz com a turma, e vi que ela gostou muito de ficar se vendo no espelho. Então são tentativas que você vai levando e que você vê que deu algum resultado. E já engrandece bastante, né? Porque você vai levar várias tentativas, mas possa ser que uma delas não, não vá dar certo, então vamos tentar outra. E assim vai retificando. Até a gente vê onde é que realmente a gente pode conseguir com aquela criança.

Pesquisadora – Vocês conseguem me dar um exemplo? “Ah isso aqui aconteceu e a gente entendeu: poxa, a gente chegou a um resultado que correspondia minimamente a essa expectativa” que, claro, sempre tem.

Beatriz – Bom, assim, a experiência que eu tive alguns atrás de uma criança, né, que tinha necessidades. Que, assim, ele nunca se envolvia praticamente, precisava de bastante incentivo. Aí no final do ano, no festival de encerramento, assim, a criança dançou perfeitamente todos os passos da coreografia por completo. E aí, assim, não duvidando da capacidade, mas, assim, porque eu achei que essa criança não tava nem... é... vulgarmente falando: ligando, né? E, no entanto, ele estava ali atento. E aí é... quando na festa lá, no momento lá da apresentação essa criança se sobressaiu de uma forma tremenda. Isso foi bastante emocionante. Então, assim, ou seja, foi uma expectativa. Superou todas as minhas expectativas até porque chegou ao caso até... eu me emocionei bastante. Então, é mais ou menos por aí.

Diana – A necessidade dessa criança do ano passado foi mais assim no final do ano, né? Quando a gente percebeu, né, que ele tinha uma necessidade, tinha uma característica diferente. E a experiência foi mais gratificante pra mim, né, como educadora. Porque eu vi que eu contribuí tanto pra família, como “praquela” criança ter outros cuidados que até então tava meio que adormecido. Expliquei mais ou menos assim? (Risos)

Clea – É bom vocês falarem porque ficam as expressões de vocês, né?

Diana – É! Mas você também participou. Você também pode dar um lampejo, né?

Clea – Eu achei também que, além disso... é porque depois que... que partiu das meninas, que elas são as pessoas mais indicadas pra observar, porque estão dia-a-dia, as meninas perceberam que essa criança, ela tinha uns comportamentos diferentes. Era muito agitado, ela... assim... a forma como ela participava das atividades. Então, assim, a gente começou a observar e como a escola tem vários técnicos, né? Tem psicólogo, psicopedagogo, tem outros, mas mais diretamente quem se envolve é psicóloga e psicopedagoga. Elas foram olhar. Aí a gente começou a observar e achou que realmente tinha alguma coisa estranha, né? E aí ela... nós encaminhamos ao neuro e ele foi diagnosticado como autista. E depois do diagnóstico de autismo e que o neuro conversou, a escola conversou... antes do neuro a escola já estava conversando, né? Tanto as professoras, como eu e a psicóloga. Então, assim, esse trabalho é interessante que faz um efeito... mas nesse caso foi um efeito oposto. Assim de positivo pra criança e consequentemente pra relação da criança com as professoras. Ele... é... a família parece que só precisava daquilo pra dizer, pra se acalmar. Parece que só precisava assim ouvir: ele tem alguma coisa. E ainda foi dado o nome depois, né? Ainda deu o nome: ele é autista. O neuro deu o nome e ainda disse que ele não era um autista leve, que era um autista grave. Então, ele... acabou que as meninas também souberam e facilitou tudo, sabe? Parece que de repente tudo mudou na relação da mãe com a criança, a criança com a mãe, com a escola...

Diana – Da família com a escola...

Clea – ...da escola com a criança. E o final do ano, por isso que eu lembrei quando ela perguntou, porque ele passou o ano inteiro muito nervoso, muito agitado, mas depois parece que quando tudo foi dado os nomes, não sei bem o quê... psicologicamente você entende mais do que a gente, ele começou a ter outro comportamento, não foi? Terminou o ano supertranquilo. Claro com aquelas mesmas características, mas supertranquilo, participando das coisas da forma dele, mas com mais tranquilidade.

Diana – Aí já teve um direcionamento, né?

Clea – Um relacionamento dele também com as meninas.

Diana – Teve uma abertura, né? Pra saber como trabalhar.

Clea – Tudo mudou, tudo mudou.

Pesquisadora – Como vocês perceberam que esse diagnóstico pôde interferir no trabalho? O que foi que mudou a partir daí?

Diana – A gente começa a despertar, né, pra dificuldade. Começa a se aprofundar, começa a se abrir mais e aí facilita o trabalho. Porque a gente sabe daquela questão. Aí é mais fácil de você trabalhar, de incluir, de fazer os direcionamentos, de pedir ajuda. É muito importante pedir ajuda.

Clea – E eu vi muito [...] também porque a gente achava, principalmente as meninas que trabalhavam mais comigo diretamente, achavam que era muita birra...

Diana – Birra.

Clea – ...o olhar mudava porque achavam que era birra. Porque ele se jogava muito no chão e chorava. E aí depois que foi dito que ele tinha aquele comportamento não porque era birra, mas porque ele era autista, foi interessante. Porque como as meninas passaram a olhar pra ele diferente, começaram a acolhê-lo de forma diferente. Mas interessante também que eu achei que não... que elas acabaram acolhendo melhor. Assim... não teve... eu percebi que não teve, assim, preconceito. Tipo assim: recebeu aquele diagnóstico “autista”, “ah, então é o coitadinho, fica isolado”. Assim, parece que...

Diana – Foi o contrário, né?

Clea – ...ajudou a tipo olhar com...

Diana – Outros olhos.

Clea – mais afeto.

Diana – É... o afeto aumentou mesmo.

Clea – Ai, precisa mais da gente. Não é porque ele faz isso, não é porque ele é birrento. E...

Diana – Até ele ficou mais afetuoso.

Clea – Mas acho que foi tipo assim uma via de mão dupla porque as duas, que era ela e outra. Ah, não, tinham três, né?

Diana – É, eram três.

Clea – As três receberam ele, começaram a receber de forma diferente. Que era literalmente na hora da chegada. Porque ele se jogava muito e ele chorava demais. Mas depois disso foi um negócio assim: “chhh”, sabe?

Diana – Desabrochou mesmo.

Clea – E... mas eu não sei se deve qualificar assim... às vezes o diagnóstico, mas, assim, eu sinto, não sei porque, não sei se vocês concordam, mas parece que quando a gente tem um diagnóstico na escola parece que dá uma acalmada, assim, nas professoras.

Diana – É isso mesmo.

Clea – Vocês sentem isso?

Diana – Eu sinto isso.

Clea – Quando não tem você fica perdido. Parece que fica assim... eu vejo muito as professoras: O que é que ele tem? Por quê que ele faz isso? Não sei o quê... aí fica todo mundo como se fosse patinando e quando tem um diagnosticado parece que... não sei... vocês sentem isso também?

Carolina – Eu sinto. Por exemplo [...] um diagnóstico, assim, já é um autista. Pra mim já é... assim, já tem mais ou menos de que forma eu vou sair em busca, que maneira. Onde é que eu vou procurar, já tenho aquele norte, né? E quando você não tem, você fica preocupado, se cobrando, ai meu deus, eu tenho que descobrir. Você acaba se cobrando demais. Eu acho que tendo o diagnóstico já é bem mais prático. Ajuda bastante.

Ana – Eu acho que através do diagnóstico a gente conhece as características e sabe um pouco como trabalhar. Porque já teve uma experiência com um aluno que também tinha, ou então que a colega tem. No caso eu trabalhava ano passado e acompanhava uma criança

que era diagnosticada com TDAH. Só que desde o começo do ano, quando eu comecei a trabalhar com ele, pelo que eu aprendi na faculdade, não era nem uma experiência realizada, mas pelo que eu aprendi eu percebia que ele tinha umas características do autismo. Questão da alimentação, questão da repetição de frases, tinha algumas características. E aí eu falei com a coordenadora, perguntando qual era o laudo dele e tudo, e não tinha o laudo de autismo, mas eu ficava: não, mas eu acho que tem. E aí eu comecei a trabalhar de uma forma que pudesse também... não sei se a palavra seria “respeitar”, mas saber lidar se ele realmente tivesse essas características. Porque se não ia parecer birra. A questão da alimentação: ele não come porque ele tem birra ou será que ele tem seleção de alimentos? Que era o caso do autista. Então, eu comecei a algumas coisas não tratar como birra, não tratar como...

Carolina – Vê de outra maneira, né?

Ana – ... como... não é nem falta de educação, mas uma coisa como se fosse dele. Não, eu acho que é outra coisa, que é uma característica dele. E aí no final do ano, quando teve a entrega do último relatório, a mãe dele comentou com a gente que levou ele num neuro e a neuro falou que achava que ele era.. tivesse... fosse... tivesse um autismo, mas que não ia fechar o laudo. Então quando ela falou isso, eu pensei assim: eu acho que o que eu observei tava um pouquinho certo, né? Tipo, a neuro, ela não quer fechar o laudo porque é muito delicado, né? Você fechar é você falar que “a criança é”. Mas você, no caso eu, como professora, pedagoga, observar que aquela característica estava presente muito na questão do autismo me ajudou a trabalhar com ele durante o ano. Porque se não muita coisa eu ia levar pra ele como birra, né? Que ele chorar, a questão de chorar, se jogar no chão, tinha muito, diariamente. E eu fui vendo, buscando, “como é que eu posso fazer”, buscando com outras pessoas que trabalhavam com crianças com autismo. Não que eu fiz igual, né? Mas que ajuda. Ajuda bastante.

Carolina – Realmente... a gente usava a ajuda do tablet, né? Que com eles era bem fácil de trabalhar com eles em relação a alguns jogos educativos que a gente usava, alguns aplicativos que baixava e até mesmo que usava lá na sala e ela pedia pra passar pra outra criança.

Pesquisadora – Ele tinha quantos anos?

Carolina – Ele tem dez esse ano.

Pesquisadora – Mas no ano em que você trabalhou com ele tinha...?

Carolina – Acho que entre nove e dez. Quase no 5º ano. Era também nessa faixa etária aí... nove e dez.

Clea – É que ano passada elas eram do fundamental. Esse ano que foram pro infantil.

Pesquisadora – E como é o dia a dia com essas crianças?

Ana – Pelo que eu já trabalhei, que eu já trabalhei com outras crianças, período de estágio na faculdade e agora na prática. É... eu até comentei isso com a psicóloga da escola, que dá às vezes um desespero, que você está fazendo atividade e a criança não está na atividade junto com as outras. Aí pelo menos eu conversando com ela, eu: “Alice (psicóloga), eu fico desesperada porque aqui na sala ela não vem pra cá...”. Ela: “Calma. Ele está participando da forma dele.”. E aí eu comecei a ver isso, né? Não, realmente ele está participando de uma forma, ele fica olhando, como a Carolina falou, que tem a questão que depois você vai

ver o... você fala sobre a atividade, depois você aplica e faz tudo. Então ele realmente tá prestando atenção. Ele realmente surpreende muitas vezes a gente. Então, em sala muitas vezes eu fico me sentindo que tô com as mãos atadas e não posso fazer nada, mas ao mesmo tempo eu fico: não, não é isso. Ele está da forma dele, do jeito dele. E que se eu não consegui uma estratégia, eu não consegui trazer ele, ou depois eu vou sentar com ele e ver se realmente o que eu tava fazendo ele absorveu, né? Então, às vezes, noutras experiências fora daqui que eu tive, eu vi que tinha a questão de apoio. Em outras escolas, Que esperavam muito do apoio, que é o atendimento especializado, que tem na escola pública. Então eu via que as professoras que eu acompanhei, elas esperavam muito. Tipo aquela coisa: você não age agora. Você vai esperar vir de fora da sala pra dentro. Então eu ficava desesperada, eu: não, eu não vou esperar vir. Tá na hora da atividade, então acho que tá na hora de todo mundo participar. Então, em sala, há momentos, eu, no meu caso, que eu fico preocupada. Acho que essa é a palavra certa. Eu fico preocupada, só que agora eu tô parando mais, refletindo: não, acho que tá dando certo. E aí depois a gente pode pesar se deu ou não o resultado, né, que a gente espera.

Clea – Essa coisa que a Beatriz fala... eu tava conversando semana passada com a psicóloga também sobre isso porque geralmente gera em mim, até em mim mesma como coordenadora, assim, gera em mim que conseqüentemente surgiu até de uma conversa com a C., de um aluno dela, porque tem a questão da expectativa, né? A gente recebe uma expectativa do pai, a demanda da família, que a demanda da família é muito grande, né? Vem com a gente constantemente esse caso específico dessa aluna da C., semanalmente a mãe vem conversar comigo. E ela questiona tudo porque ela lê muito sobre autismo, né? Porque desde sempre ela sabe que a filha dela tem autismo. Ela é muito bem acompanhada, inclusive... inclusive ela pode estar por aqui já já (baixando o tom de voz e tentando fechar ainda mais a porta para que o som não vaze e a mãe não escute caso chegue). Mas semanalmente... é que ela vai já vir para uma reunião. Mas semanalmente ela me pressiona, ela pressiona a Carolina. E aí você... aquela coisa da roda viva. Você tem que parar, né, pra pensar: poxa, a gente também tem nossa limitação até porque aquela criança também ela vai dar até onde ela pode dar.

Beatriz – E não é assim instantâneo, né?

Clea – É... tem toda uma construção. E tem coisas que realmente tem a sua limitação, né? Então essa coisa, essa coisa, essa, essa angústia que a Beatriz falou é uma coisa que eu sinto também, né? Porque a gente quer que aquele aluno corresponda, quer que ele faça. No fim mesmo eu tenho essa angústia, não sei se vocês têm, no fim mesmo o que eu queria é que ela acompanhasse, fizesse, não sei o quê. Só que eles têm a questão da limitação. Eu acho que uma coisa que ajuda muito o nosso trabalho, fazendo até uma comparação com o que a B. falou, é que a nossa proposta por ser uma proposta construtivista, piagetiana, facilita muito a gente ter esse diferencial, né? Então, por exemplo, a gente faz a estratégia diferente, na boa, sabendo que ninguém vai ser pressionado por ninguém. E a gente vai dar esse resultado pra família. A gente pode fazer as tarefas diferentes, os materiais diferentes, porque sabe que ninguém vai entrar na sala, né? Coordenação, gestão, ninguém pra dizer: por quê ele não aprendeu ainda o alfabeto? Chegando o final do ano... porque a gente sabe que é uma preocupação muito grande, além de pedagógica, são outras, mas é um exercício.

Até porque é outro paradigma, né? Até porque a cada ano que a gente tem mais crianças em inclusão, mas a gente voltando, há pouco tempo tinha menos, né? E a nossa formação, acho que tem a questão da nossa formação mesmo, enquanto pessoa, enquanto pedagogo, né? Eu pelo menos fiz uma optativa, né? E não quer dizer também que até a gente fazendo outras disciplinas, porque é uma questão de olhar. São tantas outras coisas que isso envolve. Não é só o intelecto, né?

Pesquisadora – É... eu ia perguntar mesmo algo disso para vocês. Você falou da mãe que lê muito sobre autismo, né? Mas como é que essa leitura sobre “o autismo” pode ajudar? O que vocês pensam? É suficiente? O quê mais que vocês pensam ser importante na prática?

Diana – Eu acho que o conhecimento é importante, né? É muito importante. Mas acho que o contato, o vivenciar também é tão importante quanto o conhecimento. Porque é através da prática que você vai interagindo mais, vai entrando mais naquele serzinho que precisa de você, né? Essa criança mesma que a Carolina falou. Ela várias vezes modificou a rotina da sala. E muitas vezes a gente acompanhou ele. Fez a vontade dele. Ele gostava muito de televisão.

Clea – Vai além da teoria isso aí, né?

Diana – Ele muitas vezes se sentava e ficava olhando pra televisão desligada (risos de todas). Aí uma vez a auxiliar sentou junto dele e também ficou olhando. Aí outra criança se levantou da mesa e sentou junto, aí foi vindo, foi vindo, foi vindo. Aí todo mundo tava sentado com a televisão desligada. Aí eu: ah, agora vocês estão querendo assistir um filme? Pois nós vamos assistir um filme, mas depois vai voltar todo mundo pra mesa pra terminar a atividade. E assim foi feito.

Beatriz – E todo mundo acompanhou ele. Então ele que foi acompanhado.

Diana – Acompanharam ele. Aí assistiram o filme. E eu: agora terminou. Aí bateram palmas e, engraçado, que todos se levantaram pra mesa. Ele ainda ficou. Aí eu fui lá, conversei com ele, ele se levantou, deu a mão e sentou na mesa. Muitas vezes a rotina é modificada por causa daquele ser que também está esperando de você. Quer dizer, não é só a leitura, né? Você também tem que entrar naquele serzinho.

Pesquisadora – Ele tá se comunicando.

Diana – Tá se comunicando. Tá pedindo também, né?

Clea – Eu acho assim... que a teoria, ela norteia. Mas eu acho importante que... quer dizer, além da... tipo assim: por exemplo o autismo que tá muito em evidência aqui, né, nessa conversa. O autismo diz que essa criança é “assim, assim e assim”, mas acho que é importante ver além das possibilidades. É tanto que a gente... eu penso muito assim: não sei se é porque eu sou apaixonada pela proposta que a gente trabalha, eu penso que essa proposta facilita muito esse olhar mais amplo, sabe? A gente mesmo se surpreende, né? Quando a gente conversa sobre esses alunos que a gente tem... aí você conta: “Ai, fez tal coisa! E hoje ela veio me contar: “Ah, fez tal coisa! Olha aí! Fez tal coisa!”. Então teoricamente não era pra ter feito. Mas a gente acaba descobrindo e que isso dá uma alegria e dá um outro olhar. Assim: “Ah, então vamos fazer tal coisa, que agora já fez tal coisa”.

Beatriz – E ele não está sozinho, né? Está com o grupo. Diferente a questão que a mãe lê muito, dá uma ideia assim de parecer como se fosse uma receita e na realidade tem que tá vivendo mesmo. E com várias crianças pra poder tipo ter essa troca mesma. Isso eu achei

muito bacana. A experiência que a colega citou agora, né? Porque geralmente... é... a criança que vai tentar seguir as outras. E nesse caso foi ao contrário. Então, assim, é a vivência, é o contato. É viver mesmo. Claro que é importante a teoria, óbvio, pra ter um embasamento, mas a questão da vivência é surpreendente.

Pesquisadora – E quando vocês falam dessas expectativas, que expectativas são essas? Vocês conseguem citar algum exemplo?

Ana – A expectativa era que a criança... porque no começo do ano, quando eu cheguei, as próprias colegas falavam que ele não falava, que era um papagaio que repetia frases. E aí durante o ano realmente ele repetia muita frase, só que durante o ano eu fui percebendo que ele tinha a opinião dele, tinha as vontades dele e aí eu fiquei na expectativa de ele começar a conversar com os amigos, dele começar a mostrar aquilo que... Ele desenhava muito. Então através dos desenhos dele eu conseguia tirar muito do que ele tava pensando, sobre o que eu havia conversado, o que ele achava. Então eu fui trabalhando muito isso. Porém, no caso, no fim do ano, no último bimestre? É. Ele teve o que a gente chama de regressão, né? No caso: ele deixou de fazer as atividades, ele deixou de querer... até de desenhar, ele não respondia mais quando eu perguntava o que era. Então, houve assim... que eu criei uma expectativa que foi sendo atendida e quando no fim do ano, é... foi... pra mim foi... desmoronou tudo. Porque realmente livro não queria mais, todo dia chorava. O que eu achava que era birra no começo, mas depois eu fui percebendo que não era, todo dia tinha alguma coisa, mas o choro era uma vez por semana. Que era um choro bem... muito forte, quebrando tudo. Aí passou a ser diariamente no último bimestre. E aí eu fiquei meio assim que realmente eu criei uma expectativa muito grande e quando foi no fim do ano já teve outros pontos pra passar pra mãe. Que aí no caso a mãe também tinha expectativas, né? Os pais. Então nesse caso foi um... assim... foi bem... porque a gente até falou, porque também como itinerante tinha outra professora, nós falávamos que foi um ano até bem como montanha russa. Porque ele começou de uma forma que não falava muito, aí foi ao máximo, muito bom durante até o meio do ano, e quando ele voltou das férias já foi de outra forma. Então realmente foi um ano que eu criei bastante expectativa. Que foram... correspondidas e outras não.

Carolina – Ano passado a expectativa que eu tinha era da autonomia dele. Que bem antes de mim, eu peguei ele logo uns três meses depois. A questão da autonomia em relação ao material escolar. Ele sempre tinha a itinerante, que era antes, que fazia tudo por ele: arrumava a bolsa, se era o “livro tal”, ela tirava. E quando eu passei a ficar com ele, eu vi que ele esperava por mim: “Olha, eu posso pegar?”. É como se ele tivesse pedindo autorização a mim: eu posso pegar esse livro? Aí eu ficava esperando, olhando. E ele lá parado, tipo assim, esperando eu dar a ordem e dizer que podia. E a minha expectativa era de que ele mesmo tivesse essa autonomia de ir lá e pegar sem pedir. Ele ir pegar. E aí eu fui trabalhando isso, fui trabalhando essa questão. Quando foi já no final do ano eu já fui percebendo que ele já estava pegando no livro e já pegava o seu material. Horário de banho ele mesmo já tava arrumando sua bolsa. E, assim, foi uma expectativa que eu tinha e que consegui, né? Final do ano. E até mesmo os pais perguntavam. Perguntavam assim em relação a “como é que tá sendo a autonomia dele em sala?” eu disse que tava sendo tranquilo, ele mesmo tava pegando os livros da bolsa. “Ó, hoje é dia de atividade de

função”, ele até fala “Função semiótica?” (imitando o jeito de falar do aluno), aí ele pegava lá o livro de função semiótica e botava na mesa. E em relação ao material, roupa, essas coisas, como ele era creche, ele já, ó, tempo do banho já ia lá e arrumava o saco do banho. Aí quando ia para o banheiro, tem uma tia lá que dá o banho, ele não permitia de jeito nenhum e ela queria porque queria arrumar a bolsa dele. (Risos de todas). E ele: “Não! Não!” e segurava o saco e não permitia de jeito nenhum. Então, ela: “Ele não deixa pegar no saco!”. E eu: “Ele que arruma as coisas dele”. Eu não tenho mais essa preocupação de dizer: Olha, aqui é seu saco, aqui bota a toalha, aqui é a roupa, sabe? Ele já tava tendo aquela autonomia, que não necessitava mais eu estar dizendo pra ele: Olha, é tempo disso. Olha, agora você vai colocar isso aqui. Então, a minha expectativa, graças a deus, assim, final de ano foi bem... bem... assim... foi um sucesso, né? Tanto tava tendo na escola como também em casa, que até mesmo os pais também chegavam a mim e teve um bom rendimento.

Pesquisadora – Vocês até já falaram um pouco disso. Mas como são essas crianças? O que vocês poderiam falar delas? Como são essas crianças?

Clea – Como assim como são? Em que aspectos?

Pesquisadora – Como são? O que vem à cabeça de vocês? Como vocês podem descrevê-las?

Ana – A minha criança desse ano eu poderia dizer que é uma criança que tem bastante energia, muito esperta (risos).

Clea – São duas...

Ana – (Risos) É, são duas... é porque eu me refiro mais ao que quando eu tô na roda porque ele já fica com os olhos desse tamanho porque eu fico com um olho aqui na roda e o outro nele.

Clea – É porque ela tem dois na mesma sala.

Ana – Mas os dois... pronto, eu vou falar assim: é porque esse que fico [...]. Mas os dois. São duas crianças que eu vejo que têm vontade, vontades assim... têm vontades próprias, autonomia. Fazem muita coisa só. São crianças que têm uma vontade de fazer o que está sendo proposto. Uma até se expressa, questão de vontade, se expressa mais de querer, apontar, falar o que quer. O outro quando eu vou ver já está fazendo, então pra mim isso corresponde que ele quer fazer, né? Eu não tô obrigando. Então são crianças que eu vejo que durante a aula eles estão participando da forma deles. São crianças que querem participar, que estão participando. E nem sempre falando pra mim: “Ó, tia, eu quero falar”, como os outros fazem durante a roda. “Ai, eu quero”, não. Quando eu vejo um já tá falando e o outro eu peço pra falar e ele fala. Então, pra mim são crianças participativas, são crianças que tentam passar pra mim. Não que passam da forma como... na forma dos outros, mas pra mim vai passar de uma forma deles. Seja por um desenho, seja por uma expressão, uma frase, uma coisa bem rápida. Então, são crianças, que no caso, que estão no Infantil 5, que estão com a turma, estão participando, estão realizando as tarefas. São crianças que estão acompanhando, né? Não digo... acho que é muito difícil eu dizer algum dia da criança “Ah, coitada, está lá na sala participando”. Eu acho que não vai ser de mim. Mesmo se fosse uma criança que eu já tive. Eu tive uma criança em outra escola que era 5º ano e ela não lia, ela não escrevia, ela não participava, ela não respondia. Então eu em

sala... minha expectativa era tanta e na hora não vinha muito porque essa questão dela de participar era muito pouco. Porém em outros momentos eu via ela participando. Então são crianças que eu vejo que podem estar num momento em sala que você vê a questão da dificuldade dela e que são crianças que querem fazer, que estão fazendo. Tudo no ritmo dela, mas assim como crianças.

Diana – São crianças.

Ana – É! Que brincam... eu entendo que são crianças. São crianças que têm questão de vontade, né? Que eu acho muito assim... não é criança que você diz o que tem que fazer: “Ó, faça isso”. Claro que tem um direcionamento, mas questão de que eu vejo muito na questão da alimentação – que a escola oferece, né? - então são crianças que elas têm o gosto: “Eu quero comer isso aqui. Eu gosto disso aqui. Eu vou comer duas vezes, três vezes, quatro vezes.”

Carolina – O meu da manhã é assim! (Risos)

Ana – Se a gente não colocar um limite... então, eu vejo que tá participando muito bem. Questão de alimentação se deixar come tudo. São crianças bem ativas.

Pesquisadora – Gente, aí só por questão de curiosidade mesmo, vocês falaram mais de crianças com autismo, TDAH... vocês já pegaram um aluno com questão de locomoção?

Clea – Não... aqui na escola já teve um com paralisia cerebral, mas não era da educação infantil. Nem era das meninas. Era do fundamental e de outra professora.

Carolina – Essa criança que eu falei do 5º ano, que não era aqui, era noutro canto, ela tinha... não era uma dificuldade em andar, mas tinha um andar... porque o dela era... faltou oxigênio na hora do parto. Então ela tinha um comprometimento no andar que não era.

Pesquisadora – Na motricidade?

Carolina – Isso... na motricidade. Tive só essa criança. Eu passei um ano com ela.

Clea – Mas o que vem mais pra escola mesmo é autista. Até TDAH mesmo eu acho que só teve esse caso mesmo dela do fundamental.

Pesquisadora – Vocês querem falar mais alguma coisa?

Diana – Ai, teve um Síndrome de Down.

Clea – Ai, é! Down, eu tinha esquecido, Down a gente tem Down. Tem um Down. Foi seu?

Diana – Foi.

Clea – Tem um que foi dela e aqui na escola atualmente tem dois, mas nem um é das meninas não.

Diana – A inclusão dele foi boa. Foi trabalhada. No começo assustou, né? “Vem uma menina com Síndrome de Down”. Ai, eu e a outra professora ficamos loucas, né? Aí a fono tem uma sobrinha que é... que tem também, né?

Clea – A fono.

Diana – É. A fono. Aí ela fez uma reunião com a gente, acalentou a gente, disse o que podia fazer, o que não podia, né? Aparelho motor, a fala, tudo. Ah, nós ficamos muito bem orientadas. Aí começamos a tirar de letra. E foi desenvolvendo o trabalho. A participação dele e dela também foi perfeita. Ele também passou já pra outra sala. O Rui subiu também (risos), né? Mas pra mim foi tranquilo o tempo que eles passaram comigo. O suporte foi muito bom.

Ana – Sobre... assim... considerações. Eu tive... porque como a Carolina falou, acho que tem muito questão de experiência, né? Você tem a base teórica, mas a experiência é muito bom. Então na época da minha formação eu observei, tipo, a minha turma eram quarenta pessoas, por aí. Eu observei... tipo assim, nós que vamos lidar com essas crianças, né, temos que estar abertas à criança. Então durante a minha formação eu percebi pessoas que estavam cursando um curso de quatro anos, mais de quatro anos, que sabiam que no final, se ela não fosse, digamos, fazer um mestrado ou se fosse trabalhar numa empresa, mas digamo a maioria, porque a gente sabe que a grande maioria acaba indo pra sala de aula, eram pessoas que tinham preconceitos. Que eu ficava: Minha gente, como é que pode? Vocês têm medo da criança? Né? Então eu cheguei, um exemplo, assim, que eu acho que eu nunca vou esquecer, foi no meu estágio do ensino fundamental, que foi numa escola pública no caso, e era de dupla. E tava tudo certo, que ela era minha amiga, eu ia com a minha amiga: “Olha, você vai fazer tal parte do planejamento. E faço tal parte. Vamos pegar turma tal...”. Era uma turma de segundo ou era terceiro ano. E aí quando foi no dia... nós escolhemos a turma, teve sorteio, teve tudo. Aí quando foi no dia de a gente começar a preparar o material pra entrarmos em sala a professora da disciplina comentou que nessa turma tinha cinco crianças com dificuldade dislexia, autismo, comprometimento cognitivo, entre outros. Tinha um que era mais questão social porque era escola pública: pais separados, ah, preso. Então são essas questões. Então a pessoa, ela simplesmente olhou pra mim e falou que não ia: “Eu não vou entrar nessa sala porque eu não sei lidar com crianças assim. E eu não posso, eu não consigo”. E aí eu fiquei: “Mas a gente tá no estágio. Aproveita. É só seis meses, três meses.”. E a pessoa simplesmente ela conseguiu sair. A professora acatou, que é o que eu fiquei mais revoltada, eu: “Gente, tá num curso de formação de professor e a professora vem e acata?”. No trabalho dela ela vai pedir as contas quando chegar alguém? Então, assim, no caso nós já estamos em sala. Mas as pessoas que estão... que eu vi, né, durante a minha formação, que eu fiquei muito assustada, é... como é que pessoas assim vão pra sala de aula, né? Tendo já esses preconceitos, tendo essa, esse medo.

Pesquisadora – Onde que fica o desejo de ser professor, né?

Ana – Justamente.

Carolina – O amor também, né?

Ana – E, assim, claro que o desconhecido causa medo, né? O novo causa medo. Mas se você... eu pensava muito assim: se eu vou ser professora, eu vou fugir do quê? Não é? Tipo... vou ter que aprender... ano passado... vou escutar grito, levei chinelada, arranhão, mas eu vou saber lidar. Em algum momento eu vou saber lidar com um dos comportamentos. Então, assim, não cabe a gente porque muitas já estão... já têm experiência, nós não temos esses problemas. Mas durante a formação eu vi muito disso, né? Então eu trouxe comigo: Não. Eu não vou ser assim. Vou ter meus medos, vou procurar ajuda, que eu já bati muito na porta da coordenação, né? E na porta da psicóloga. Então, fica difí... nós que já estamos aqui, nós já temos muita experiência. Eu acho que isso já passou. Antes eu ficava muito “de olho arregalado”.

Carolina – É porque aqui a escola também proporciona para os professores muito grupo de estudo aos sábados.

Clea – E é uma discussão bacana porque não é aquela coisa injetada da síndrome, sabe? Do diagnóstico. Mas aquelas formações, assim, que ampliam o olhar, as possibilidades. Que dá pra todo aluno. Até porque numa sala, por exemplo, nós aqui, em pouca quantidade, mas nós somos muito diferentes. E assim é na sala de aula. Até numa sala que não tem ninguém com diagnóstico ou um possível diagnóstico, a gente tem que tratar com diferentes estratégias. Então, ver as possibilidade de cada um, né? Então isso ajuda, né?

Beatriz – Eu acho que deu pra você perceber que aqui ninguém está sozinho, né? Os profissionais. A gente sempre tá assim buscando ajuda, sempre tem uma orientação. Então é muito assim... já dá uma acalmada, mas assim no sentido de que, assim, vai dar tudo certo. A gente conversa com as outras professoras e, assim, vai trocando, né, experiências. E isso é de fundamental importância, né? E sem contar com o apoio, né, da coordenação. Que tá ali pra lhe apoiar mesmo, que pode contar, que isso é primordial. Porque trabalhar sozinha não dá.

Clea – E todo mundo tá aprendendo. Às vezes eu mesma vou angustiada conversar com a psicóloga e com a psicopedagoga. Aí elas mesmo falam e isso me dá uma acalmada e eu já consigo, assim, eu acho que naturalmente acalmar as meninas. Elas mesmo falam: é novo pra gente também, né? Você vai num... você vai num... num... é? Não tem uma coisa pronta porque cada criança é cada criança. Então é uma coisa do dia a dia mesmo, que você vai tentando uma estratégia com uma criança, com outra. De uma sala é de um jeito, de outra é de outro jeito. Então é no dia a dia que a gente vai descobrindo como trabalhar da melhor forma com cada um.

Diana – Na verdade a sala de aula é um laboratório.

Clea – É um laboratório.

Diana – Todo dia é uma experiência nova, uma descoberta. É um desafio. Você sai de sala pra casa, chega em casa e vai pensar aqui na Escola A. (Risos de todas). Né? “No outro dia como é que eu vou fazer isso”, né? Vai dormir pensando...

Beatriz – A realidade é essa.

Diana – O que move a mente da gente é isso mesmo. O que move o mundo é isso mesmo. É o conhecimento. (Pausa). E a paciência (risos). É a paciência.

APÊNDICE B – RODA DE CONVERSA II

Tempo de gravação: 39min18seg

Data: 07/10/2015

Local: Escola B

Participantes: Maria – Infantil (professor-substituta) e Joana - Infantil 5

Pesquisadora – Bom, então, assim... como vocês veem na prática a ideia de educação inclusiva?

Maria – Meu nome é Albaneza, sou professora substituta. Estou aqui nesta escola há uma semana, certo? Como eu vejo a educação inclusiva? É uma realidade porque é lei. Hoje em dia a criança de quatro anos tem que estar na sala de aula, independente se ela tem uma eficiência ou deficiência. E pra que isso realmente ocorra não tem outro caminho: é

estudar. Eu faço um curso sobre educação... deficiência intelectual porque eu sei que vou pegar esse tipo de aluno que tem de certa forma algumas deficiência. Como que eu vou trabalhar? A gente na faculdade, a gente vê muito a questão dos teóricos: como se aprende. Mas a questão do processo com a pessoa diferenciada a gente não tem tanta informação, tá entendendo? Então, tem que se buscar. Este curso que eu estou fazendo tá me ajudando muito, apesar de eu não ter ainda experiência de ter vivenciado esse processo desse jeito com uma criança deficiente. Mas ele mostra o quê? Que todo mundo é inteligente e é capaz. Você tem que buscar conhecer, conhecer a deficiência e estudar, buscar processos. Eu particularmente gosto muito do jogo. Que segundo Piaget o jogo desenvolve qualquer habilidade. Principalmente também que hoje além da lei da inclusão você também tem que trabalhar muito valores. O século XXI mostrou o quê? Que existem poucos valores hoje em dia. E também a questão dos direitos. Hoje todo mundo tem seus direitos. Tem que conhecer e buscar porque é um direito seu. E essa questão o jogo favorece bastante porque cada um tem que aprender a esperar pela sua vez, respeitar o colega, além de desenvolver o raciocínio abstrato, que é tido com muitos adultos não conseguem essa etapa. E através do jogo, segundo Piaget e Vygotsky você consegue. Então, eu acho o jogo muito importante. Fundamental em qualquer etapa. Essa é a minha visão.

Pesquisadora – Mas você nunca trabalhou em sala de aula com...

Maria – Eu trabalho 15, no máximo um mês. Porque como eu sou substituta eu substituo as pessoas que estão doentes naquele momento. E eu não peguei ainda uma licença de gestante, que é a maior que tem. Então, o máximo que eu ensinei foi um mês. E é um tempo muito pequeno pra você conhecer e desenvolver um projeto. Mas dentro das possibilidades a minha intenção de trabalhar é dessa forma: através do conhecimento, né? Através deste curso que eu estou fazendo.

Pesquisadora – Então nunca nessas substituições aconteceu de ter um aluno que tenha necessidades educativas especiais?

Maria – Olha... a questão do laudo mesmo eu não conheço se tem laudo. Porque a gente não pode dar um laudo, a gente pode ter ideias, mas certificação só que pode dar é o médico. Não tenho essa experiência não.

Pesquisadora – Não que tenha laudo, né?

Maria – Não.

Pesquisadora – Quando você fala “eficiência” ou “deficiência”...?

Maria – Eficiente eu conheço é a pessoa que não tem deficiência, né? Que se desenvolve no processo normal de acordo com a idade, de acordo com o ambiente. E deficiente é aquela pessoa que não tem a capacidade, a condição de se desenvolver tanto quanto uma pessoa que nasceu com todas suas habilidades e capacidades. A questão, por exemplo, do auditivo... a pessoa que tem problemas com audição, né? Eu não tenho esse preparo, nem conhecimento pra trabalhar. Pessoa que não tem a visão, eu não conheço uma escola que tenha material que trabalhe braile. Mas minha experiência é muito pouca. Eu não sei se vou te ajudar em alguma coisa. Não sei. Eu creio que não estou no perfil da pessoa que você quer.

Pesquisadora – Não, não... mas não tem problema não. Não tem nenhum problema.

Joana – Eu já trabalhei em duas escolas de crianças especiais. Funcionava por quê? Porque lá tinha todo um suporte, tinha toda a equipe técnica. Tinha fisioterapeuta, tinha fonoaudiólogo, tinha psicopedagogo, tinha médico, tinha todo esse suporte pra ajudar o professor. Agora assim... eu acho que não acontece da forma que era pra ser.

Pesquisadora – Mas era uma escola de educação especial?

Joana – Começou como educação especial. Depois ela se tornou uma escola regular com inclusão, certo? Mas lá tinha esse suporte técnico para os professores. Então, assim, eu trabalhei numa escola com todo tipo de deficiência e trabalhei numa escola de surdo-mudo. Nunca fiz curso pra isso. Aprendi mesmo no dia a dia porque tinha esse suporte pra ajudar a gente. Então, assim, a coisa funcionava por isso, mas na realidade que é a minha realidade de escola pública, a criança ela é colocada no meio de 20, 25, 30 alunos e não existe esse suporte técnico. E o professor não tem essa preparação para lidar com vários tipos de deficiência. Aí acontece... acaba acontecendo a coisa de forma irregular. Não acontece como é pra ser. Então na minha visão eu acho que a inclusão é importante, desde que o professor tenha preparo pra isso e desde que tenha o suporte técnico pra ajudar. Colocar por colocar pra ver só a socialização eu não acho interessante porque a criança tem que ser vista como uma criança normal. Tem que trabalhar o cognitivo, a parte social, tudo. E como é que o professor vai trabalhar isso se ele não sabe? É o que tá acontecendo nas escolas. Estão jogando porque a lei obriga.

Pesquisadora – Na escola pública você já teve alunos em inclusão?

Joana – Já trabalhei... é escola pública. Eu já trabalhei no Felipe Smaldone, que é uma escola de surdo, mas quando eu trabalhei lá em 97 lá não era libras. Lá era o método oral. As crianças mesmo sendo surdas... era uma escola de freiras e elas queriam que a gente trabalhasse com a leitura labial. Então as crianças lá saiam falando.

Pesquisadora – E uma escola de educação especial...

Joana – Com poucas crianças, com auxiliar em sala e todo esse suporte técnico. E a outra hoje... antigamente era o Bem-me-quer... hoje é o Centro de Integração Psicossocial do Ceará, que era só educação especial, também eu nunca tinha trabalhado. Quando eu cheguei lá eu trabalhei com dez crianças dentro de uma sala, cada um com uma deficiência diferente. O primeiro impacto assim eu me apavorei, mas depois eu me acostumei e acabei gostando. Saí de lá porque era distante da minha casa, mas é como eu tô te falando... depois se tornou um centro de integração e tornou-se uma escola regular. Hoje já não é mais escola regular, voltou a ser uma escola só de criança especial. Mas como assim, tinha todo esse suporte pra ajudar a gente, as próprias crianças acabavam aceitando a inclusão. E quando é uma escola que começa pelo professor não ter esse preparo, acaba que refletindo nas outras crianças. Às vezes há uma rejeição e o professor trabalha pra que não aconteça. Então, assim, na minha visão, não é que eu esteja distinguindo nem diferenciando, mas eu acho que quando é uma escola especial acho que a criança tem uma atenção maior, eu acho que a criança vai ter um acompanhamento melhor. A não ser quando é uma escola normal que a inclusão seja feita com esse suporte técnico. Até mesmo pra ajudar o professor e a própria criança.

Pesquisadora – E como que, já que você tem essa experiência na escola regular, né? Como é que você vê a ideia de inclusão na prática?

Joana – É como eu tô te falando... o professor ele não... a maioria dos professores não têm esse preparo pra trabalhar com criança especial. Aí às vezes acaba sendo mais um na sala.

Pesquisadora – Mas eu pergunto na tua prática...

Joana – Eu tenho uma vivência de uma colega que trabalhou comigo lá, que quando colocava aluno especial na turma dela, ela não queria. Ela tinha medo de um menino que tinha deficiência mental, ela tinha medo... a criança era jogada, largada lá no canto da parede. Ela não gostava do menino. E ele foi pra minha sala. E, assim, como eu já tava há dez anos lá, já tinha uma experiência de vida, não de curso, de formação, mas de vida, eu já sabia trabalhar um pouco mais do que ela. Aí assim, a minha vivência pra mim foi fácil porque no começo foi difícil, mas depois eu me acostumei. Acabei aprendendo com eles, mas pra quem não tem essa vivência... porque na faculdade a teoria é totalmente diferente da prática. Quando você se depara com a realidade de dois, três meninos especiais e um bocado de menino regular, normal, ditos normais, né? Sem uma ajuda, sem um suporte técnico, numa sala superlotada, sem auxiliar, aí complica. Ai a coisa já dificulta. Porque essas crianças especiais elas necessitam de acompanhamento psicológico, muitos deles tomam remédio, necessita às vezes... um surdo-mudo ele necessita às vezes de acompanhamento de fonoaudiólogo. Lá a gente tinha médico pra passar as medicações. As crianças eram atendidas pelo próprio médico da instituição. Precisa do acompanhamento de psicopedagogo, justamente pra ajudar no desenvolvimento deles. Então lá os meninos eram bem desenvolvidos por isso. Que além do trabalho que a gente fazia em casa, tinha essa ajuda.

Pesquisadora – E a prática atual?

Joana – Eu não tenho mais aluno especial aqui não.

Pesquisadora – Mas já teve?

Joana – Só lá. Aqui não.

Pesquisadora – Em escola regular depois...

Joana – Não.

Pesquisadora – E aí eram todos meninos que tinham questão auditiva?

Joana – Não. Em uma das escolas. E na outra eram vários tipos de deficiência: eram mental, era autista, era surdo-mudo, era esquizofrênico, “imperativo”, tinha tudo. Síndrome de Down, trabalhei muito com síndrome de down.

Pesquisadora – E como é que vocês poderiam falar dessas crianças? Como são essas crianças?

Joana – Eles... assim... eles eram muito... como eu os tratava de forma muito carinhosa... porque eles necessitam muito de carinho. Lá, como era uma escola pública, de crianças muito carentes, em primeiro lugar eles vinham muito carentes, necessitando de carinho, de amor, de atenção. Às vezes a própria família rejeitava por ser uma criança especial. A carência, não só a carência afetiva, mas a carência financeira, passava necessidade, às vezes até fome. E assim, comigo... eu sabia lidar e eles eram muito carinhosos, apesar de ser... até os deficientes mentais eles eram muito carinhosos, muito atenciosos. Já com essa outra professora, como ela tratava assim meio arisca, os meninos já eram mais arredios, mais agressivos com ela. Mas comigo não tinha problema não. E eu os tratava não de forma diferenciada não, da mesma forma que tratava as outras crianças. Porque quando eu

trabalhei, eu comecei com crianças especiais, mas depois teve a inclusão. Lá no surdo-mudo os meninos eram ótimos. Trabalhava com os pequeninhos, maternal e eles eram muito carinhosos, muito afetivos.

Pesquisadora – E você ainda pegou o momento em que a escola se tornou escola regular inclusiva?

Joana – Já. Ela era especial, aí tornou regular inclusiva e hoje ela tornou especial de novo.

Pesquisadora – Mas aí você pegou esse momento em que ela virou regular?

Joana – Foi.

Pesquisadora – Então você trabalhou com a questão da inclusão lá também?

Joana – Foi. Mas é como eu tô te dizendo: lá funcionava porque tinha esse suporte técnico.

Pesquisadora – Ah, quando virou escola regular ela continuou com esse “suporte”?

Joana – Continuou. Lá tinha atendimento, não saiu. Tinha atendimento, tinha ajuda, tinha terapeuta, tinha fono, tinha psicólogo, tinha psicopedagogo, tinha médico, tinha tudo. Continuou da mesma forma. Aí hoje, porque lá é uma escola conveniada, a dona do prédio, como ela é uma das presidentes da escola especial do Ceará, que é a dona Alana Barros, e ela disse que forte dela, que ela gostava muito na época que fazia educação especial, ela foi e acabou com a escola regular. Aí voltou. Agora é só educação especial. Então, lá é uma escola de educação especial.

Pesquisadora – Voltou a ser...

Joana – É. Porque ela disse que o que ela gostava mesmo era de educação especial. Ela tem um carinho muito grande lá pelos alunos da escola. E, assim, eles eram crianças que faziam festa. Festas, lindas festas e apresentações. Tinha uma professora de teatro lá que trabalhava muito essa parte de teatro, de artes com eles, fazia trabalhos belíssimos. Mas é como eu tô te falando: pra gente se torna complicado. Porque a criança especial, de uma forma ou de outra, tem momentos em que ela precisa de uma atenção maior. E você com uma turma de vinte, vinte e cinco alunos para parar e dar atenção a uma criança especial? E os outros? Complica.

Pesquisadora – E você falou, Maria, que não teve nenhum aluno com laudo, mas você chegou, assim, a pensar que alguma criança pudesse...

Maria – Como eu te disse: minha experiência é de uma semana, é de quinze dias. Minha experiência é muito pouca para eu poder dar uma opinião, né? Aí como eu disse: eu me vi em condição de me preparar um pouco porque eu sei que eu vou receber esse tipo de aluno. Estou frequentando o Instituto de Educação porque lá eles dão formação nesse sentido. Também tô terminando o curso de pedagogia, né? Mas a minha experiência em sala de aula praticamente não tenho. Porque você leva uma semana para conhecer o aluno e quando você conhece já tá saindo, né? E nesse infantil 4 eu tenho uma menina que eu acho que ela deve ter laudo. Eu acho que ela deve ter Síndrome de Down. O meu contato foi dois dias. Seria até irresponsável dar uma opinião com um contato tão pouco.

Pesquisadora – Mas não seria nem uma opinião sobre isso não. Seria mais assim: como, mesmo nos dois dias, foi a sua vivência.

Maria – Eu me surpreendi. Porque ela é uma menina que sabe seriar, apesar de quatro anos de idade, ela consegue seriar, organizar, ela brinca, ela guarda o brinquedo, ela pega numa agenda, ela tem cuidado, sabe? Ela tem um comportamento bom, muito bom. É fácil

de se lidar. Agora assim... a questão de alguma atividade, eu percebi que ela faz o movimento de pinça e pinta desordenadamente, mas ela consegue fazer esse movimento. E o que me chamou mais atenção foi a questão do brinquedo: ela gosta de brincar, é organizada e escolhe lá seu cantinho. Ela convive bem... os meninos convivem muito bem com ela, que foi outra surpresa minha. Eles respeitam. A minha vivência com relação a isso que deu para eu perceber foi mais ou menos nesse sentido.

Pesquisadora – Já é muita coisa! (Risos)

Maria – É um começo, né? Mas é uma caminhada ainda longa, né? E foi a única até agora que eu percebi que ela tem algum problema é o dela.

Pesquisadora – É que às vezes a gente vive uma situação, mas é uma experiência, né?

Maria – É!

Pesquisadora – Porque não tô aqui querendo saber de “Ah, eu tenho uma longa experiência...”. Não é quantitativo, é “qualitativo”.

Maria – O interessante... a agenda dela é bem organizada, perfeita. Ela passa as folhas direitinho, ela sabe manusear muito bem. Acho que ela é trabalhada muito a questão manual.

Joana – Também em casa a mãe dá muita assistência.

Maria – Pois é... ela faz isso perfeito. Melhor do que os outros meninos.

Pesquisadora – mãe dá muita assistência?

Joana – Ela pega um brinquedo, ela sabe guardar, ela é uma menina muito educada, muito educada, muito organizada.

Maria – São como uma criança normal: se tem uma assistência da família, o desenvolvimento dela é bem melhor, né? Não é só a criança especial. A própria criança normal... a criança é assim: é um ser que tá em construção, né? Que necessita de ajuda, de atenção. Toda criança. Toda e qualquer criança. Quando ela tem o acompanhamento familiar é totalmente diferente. Quando ela é largada (pausa) infere em todos os aspectos. Começa logo a aceitação da família, né? Tem família que não aceita, começa por aí. Não aceita e trata... tinha uma mãe lá que não aceitava e eu tinha dó da criança porque o bichinho era largado. Você sentia a revolta da família por a criança ser especial.

Pesquisadora – E era muito comum? Vocês acham que é bastante comum isso acontecer?

Joana – Lá, lá também como era feito um trabalho com os pais, né, lá também tinha oficinas com os pais, tinha acompanhamento, então elas acabavam que mudando esse quadro. E, assim, eu tinha um menino lá também que ele era muito rico. Era um menino de família nobre, nobre mesmo. E ele aprendeu a ler a escrever na alfabetização e estava bem grandão. Ele tinha... era Síndrome de Down, o Romulo. E a mãe dele dizia: “Eu quero o Romulo aqui. Eu não quero o Romulo... eu poderia pagar Farias Brito, pagar qualquer outra escola para ele, mas eu quero ele aqui porque aqui é que ele vai ter ajuda pra desenvolver”. E ele estudava junto com os meninos da favela. Ele se dava super bem, merendava a merenda da escola e ele aprendeu. E a mãe dele aceitava as outras mães numa boa. Às vezes na reunião ela nem ia porque ela dizia assim: “Não, tia, eu nem venho pra não constranger as outras mães”. Porque, assim, a diferença de classe social elas mesmas se sentiam diferentes. Às vezes ela dizia: “Tia, depois eu venho conversar com você pessoalmente, particular, mas eu não venho pra reunião não pra não constranger as

mãezinhas”. Só que ela deixava o filho dela brincar, ter contato com as outras crianças. Ele era grandão, os outros pequeninhos. Muito carinhoso ele, o Romulo.

Pesquisadora – Teve algum outro aluno que a história te marcou?

Joana – Ele dizia assim pra terapeuta: “Você é minha terró”; aí a terapeuta a terapeuta dizia assim: “E eu sou o quê sua? Meu terror!”. Não... ele dizia que a terapeuta era “minha terró” e ele era o terror da terapeuta. “Romulo, lá vem a tia Cláudia”. Ele era alucinado pela tia Cláudia, que era a terapeuta. O fonoaudiólogo de lá ele também gostava muito de fazer rima. Tinha uma brincadeira com o nome das crianças, ele passava, brincava. Então, assim, lá como os meninos já eram adaptados a conviver com esse tipo de criança, tratavam na maior naturalidade. Eu acho que isso é o que favorece o desenvolvimento. Quando a criança é recebida com amor, com carinho. Quando ele é visto... quando ele sente que ele é visto como os outros. Mas infelizmente fica essa vontade que fosse assim, mas não é. Infelizmente não é assim. Nós não temos esse suporte.

Pesquisadora – Você acha que o suporte, ele é fundamental?

Joana – Eu acho que sim. Porque tem coisas que um fonoaudiólogo trabalha que nós professores não sabemos. Tem coisas que o psicólogo trabalha que nós professores não sabemos.

Maria – Não teria nem como, né? Não faz parte da profissão. Não temos condição de tratar uma pessoa como um psicólogo. Cada um na sua área, né? Mas a gente procura, né, abranger mais o nosso conhecimento. Mas a gente tem nossa limitação como professor.

Pesquisadora – Nessa sua experiência, Joana, cada um fazia seu trabalho ou tinha...?

Joana – Não.

Pesquisadora – ...momentos em que vocês compartilhavam isso?

Joana – Não. Era tudo feito em conjunto. Trabalhava um interligado ao outro.

Pesquisadora – E vocês compartilhavam? Tinham reuniões para compartilhar?

Joana – Tinha. Toda sexta-feira a aula terminava mais cedo pra gente... tinha os estudos de caso. Lá era uma escola muito boa mesmo. Eu saí de lá por isso. Tenho muita saudade dos meus alunos.

Pesquisadora – Você saiu de lá por isso? “Era muito boa. Eu saí de lá por isso.”

Joana – Porque era muito longe da minha casa. Não, porque era longe da minha casa. Porque a minha mãe tem problema de Alzheimer, eu cuido dela. Eu moro aqui na esquina. Aí era lá na Praia do Futuro, depois da FANOR. Eu tinha que pegar dois ônibus. O tempo deles lá era mais curto, não era de sete às onze. Eles entravam de sete e meia, quando era dez e meia eles iam embora porque a concentração deles é bem menor.

Pesquisadora – Então era uma escola adaptada?

Joana – Sim. Lá a gente tinha um jardim. Eles gostavam muito de colher... tinha um pé de limão, eles adoravam tirar os limões e tinha bananeira, tinha goiaba... pé de goiaba. Era muito amplo o espaço lá fora, um espaço bem amplo. A gente ia muito pra praia com eles, eles adoravam. Vez por outra ela conseguia ônibus da prefeitura pra levar pra passear.

Pesquisadora – É pertinho, né, a praia?

Maria – Mas olha a responsabilidade de levar esse tipo de criança, né? Elas são bem capacitadas.

Joana – Mas quando tinha, as mães iam com a gente.

Maria – Mas mesmo assim... é uma coisa, assim...

Joana – Fazia festa para as mães. Ela fazia... alugava clube pra fazer a festa. Festa de São João, eles participavam de todas as festas e faziam as danças lindas, que você ficava assim... de queixo caído. É porque eles eram muito trabalhados, né? Tinha professora de teatro que trabalhava muito essa parte com eles.

Pesquisadora – E como era o currículo? Era um currículo adaptado também?

Joana – Não. Quando tornou uma escola regular, era o mesmo currículo.

Pesquisadora – Mas antes não?

Joana – Não. Antes não. Antes era um currículo adaptado pra eles. Só que quando a gente ia fazer a avaliação, a gente não fazia igual às outras crianças. A gente fazia de acordo com a realidade deles.

Pesquisadora – Como assim? Você lembra de algum exemplo?

Joana – Mulher, já faz tanto tempo que eu saí de lá. Já faz vinte anos que eu tô nessa profissão, amiga, não queira que eu me lembre não. Os neurônios já estão tudo queimado já.

Pesquisadora – Mas nem “por cima”?

Joana – Tinha esse menino, o Hilton, que ele era... essa criança que a professora rejeitou e tudo e quando ele passou pra minha sala, que passou pra outra sala ele começou a ler, a escrever. E foi um avanço surpreendente pra gente. Porque assim, foi através do amor, do carinho, da atenção que a gente deu pra ele. Porque em casa o pai não aceitava. O pai dele até faleceu recente. Eu encontrei com a mãe dele e ela disse que ele faleceu num acidente. Disse que ele ficou desesperado. Ele não falava, ele era autista e tinha um pouco de esquizofrenia. Então ele chegou lá... ele não falava, ele tinha medo das pessoas, ele era muito agressivo. E quando já foi perto de ele sair lá da escola porque terminou lá a série que ele fazia e teve que ir pra outra escola, ele saiu assim de você ficar de queixo caído. O menino saiu lendo, escrevendo, falando tudo, participando de tudo. Então o Hilton foi assim uma experiência de vida pra todo mundo lá muito rica. Muito rica mesmo.

Pesquisadora – E aí você lembra como que era a avaliação? Era adaptado para cada um ou para contemplar todo mundo?

Joana – Era assim: você... é! Só que tinha as especificidades, né? Eu não podia avaliar o Hilton como uma criança dita normal. Tinha que ser de acordo com o mundo dele.

Pesquisadora – E como ele aprendeu a ler e escrever? Você ensinava?

Joana – Não. Porque não foi comigo. Na alfabetização não foi comigo. Ele estudou comigo no infantil 5. Aí passou pra outras professoras. Aí eu não sei.

Pesquisadora – E nada se esboçava da escrita quando ele tava com você?

Joana – Ele escrevia o nome dele.

Pesquisadora – Então você fez parte da alfabetização dele (risos).

Joana – Mas assim... a parte da leitura não foi comigo. Ele escrevia só o nome dele. Ele gostava muito de desenhar. Desenhava muito, muito mesmo. E a mãe dele disse que em casa também ele riscava as paredes, riscava tudo. Foi assim logo que ele chegou lá que ele não falava muito. Acho que era uma forma até de se expressar. Ele não falava. A gente falava com ele e ele tinha medo. Ele não chegava perto da gente.

Pesquisadora – O Hilton, ele estudou quando ainda era escola especial?

Joana – Não. Ele entrou na escola especial e ficou até se tornar regular. Aí quando agora voltou a ser especial ele já tinha saído. Hoje ele é um rapaz. A mãe dele disse que ele já tem uns... acho que uns 18 anos que o Hilton tem.

Pesquisadora – E ele tá bem?

Joana – Tá. Ele agora teve um regresso porque ele era muito alucinado pelo pai. Aí o pai faleceu, né? Tá com mais ou menos um ano. Disse que ele chora muito. Só chora.

Pesquisadora – Na época que você foi professora dele ainda era educação especial?

Joana – Quando eu entrei lá ainda era educação especial, aí depois que foi pro regular. Ele passou dois anos comigo.

Pesquisadora – Você sentiu alguma diferença nessa transição para ele da escola especial para a regular?

Joana – Não.

Pesquisadora – Quando ele aprendeu a ler já era escola regular ou ainda era especial?

Joana – Não. Foi quando passou pra escola regular. Porque o primeiro ano que ele entrou lá trabalhou mais a socialização. Ele era muito inquieto, sabe? Ele tomava muito medicamento. Aos poucos fui tirando os medicamentos dele. Trabalhava mais a socialização. Ele não aceitava ninguém chegar próximo, ele rejeitava fazer atividade, jogava as coisas no chão. Era mais essa parte da socialização, da agressividade. E assim, tinha o irmão dele também que estudava lá, mas o irmão dele era normal. E o irmão era muito carinhoso com ele. Mais novo do que ele, mas era muito carinhoso com ele e de vez em quando ia lá na sala. Aí ia lá, beijava, abraçava. A mãe passava a manhã lá. É tanto que ela... hoje ela é funcionária de lá. Começou como voluntária. Ela ajudava na limpeza, aí ajudava a fazer a alimentação das crianças, a merenda e... aí foi a diretora dona da escola lá arranjou um contrato pra ela. Aí os meninos saíram e ela continuou. É uma pessoa muito presente.

Pesquisadora – Mais alguma coisa que vocês gostariam de dizer sobre?

Maria – Assim, pela fala da Joana a gente deu pra perceber o quê? Que esse trabalho de uma educação especial toda com suporte é o que vai dar talvez algum fruto, né? Pra quando ele entrar depois, digamos, numa educação normal ele já tem a capacidade pra isso. Então a base eu achei muito interessante ser numa educação especial, que possa trabalhar tudo pra ele poder se adequar à escola normal, digamos assim. Achei muito interessante essa visão e esse tipo de escola. Também não conhecia. Pra mim é surpresa. Achei bem interessante. Eu acho que precisa, como ela falou. E você viu que uma criança aprendeu a ler e escrever. Você vê os frutos, até você acredita que é possível. Que também numa escola normal é, mas precisa de um suporte. E esse suporte do início é que eu acho que vai dar margem pra ele se adaptar à sociedade, desenvolver como convém a cada criança.

Joana – Como é teu nome?

Pesquisadora – Sâmara.

Joana – Sâmara, não é que eu seja contra à inclusão, certo? Meu parecer aqui não é que eu esteja frisando que a criança tem que ir pra uma escola especial. O que eu tô querendo dizer é que seria bom que as escolas tivessem esse suporte pra ajudar o professor. Não só pra ajudar o professor, mas principalmente a criança e isso não acontece. Então, assim, a gente fica muito a desejar, às vezes causa até angústia. Então o ideal... eu vejo a inclusão,

assim, muito importante. Importante é, mas desde que seja feita de forma responsável. Não só jogar por jogar porque a lei obriga. E o que eu vejo que tá acontecendo é isso. Aí a criança não é bem trabalhada, acaba que sendo mais um, acaba que só largando dentro da escola por a lei obriga, acaba que o professor se torna ficando angustiado. Tem hora que o professor não sabe nem o que... ela que faz um curso, ótimo. Eu que já tive uma experiência, ótimo. E pra quem nunca nem ouviu falar?

Pesquisadora – Quando você fala, Joana, de ser bem trabalhado... você pode falar mais sobre isso? O que é ser bem trabalhado?

Joana – É essa questão de... de ter um acompanhamento médico, acompanhamento do fonoaudiólogo... porque a criança, principalmente o surdo-mudo, lá eles tinham um acompanhamento do fonoaudiólogo e eles saíam falando. Porque tem exercícios que eu não sei fazer, tem exercícios fono articulatórios que eu não sei fazer.

Pesquisadora – No caso do Hilton, você disse que ele tinha autismo, né?

Joana – É. Autismo e hiperativo.

Pesquisadora – Aí você falou que tinha um pouco de esquizofrenia?

Joana – É.

Pesquisadora – Nesse caso como você entende que pode ser bem trabalhado?

Joana – Lá ele tinha um acompanhamento... ele ia muito pra psicóloga e pra terapeuta, né? Aí assim... lá dentro eu não sei como acontecia não. Quando a gente socializava na sexta-feira elas só diziam como era que a criança estava. Como estava o desenvolvimento, como estava lá dentro o trabalho delas, como tinha evoluído, o que necessitava evoluir. Mas lá dentro eu mesma não sei como elas trabalhavam.

Pesquisa – Você falou de angústia também. Como é viver essa angústia?

Joana – Eu acho assim... na minha vivência não é tão angustiante porque eu já vivi essa experiência. Mas assim eu vejo colegas relatando que é complicado porque a professora... o intuito da professora é que a criança desenvolva, aprenda. E você trabalhar com aquilo que você não sabe, seja qualquer trabalho, você fazer aquilo que você não sabe é angustiante. Você fica tentando, almejando uma coisa sem conseguir. É complicado isso. Quando você vai realizar qualquer atividade, seu objetivo é você alcançar, é você fazer. Quando você não consegue se torna angustiante. E quando você não tem o preparo pra isso, pior ainda.

Pesquisa – Obrigada. Muito obrigada mesmo.

Maria – Falei do jogo... o jogo é muito importante pra você trabalhar independência, trabalhar com a roupa. Porque se um dia aquela mãe faltar, a criança tem que ter condições de sobreviver. A ideia principal, o objetivo é dar suporte pra que a criança possa sobreviver, certo? Aí a gente trabalha muito a questão da roupa através de jogozinhos. A blusa do menino, blusa de menina. Fazer distinções e associações. A questão também é, por exemplo, deixar a criança lavar. Que às vezes ela quer, mas você tem medo. Mas bote um material que não pode criar risco, por exemplo o plástico. A questão de dar uma tarefa pra aquela criança, mas com condições pra que ela possa exercer. Pratos, copos, tudo material plástico, horário, disciplina. Porque às vezes a criança especial ela é vista como especial e fica muito no cantinho, mas a ideia hoje é trabalhar pra que ela possa exercer a cidadania dela. Ser tão independente quanto os outros. Tanto não, mas que dê pra ela

sobreviver, tá entendendo? Aí se trabalha muito com jogos nessa questão da independência. De varrer uma casa mesmo que a mãe vá depois e faça, mas você tem que dar autonomia. Pronto. Acho que a palavra mais correta é autonomia. A gente trabalha muito é... preparada pra trabalhar autonomia. Agora na prática eu ainda vou ter essa experiência. Que eu gosto muito. É uma profissão assim que eu estou abarcando com muito amor, estou me encantando com a questão da educação, a capacidade que você tem de mudar. Não vou nem falar muito, mas quando você muda uma pessoa e dá um suporte e ela cresce, ali é um momento de grande satisfação. Minha contribuições são muito mínimas, mas a Joana graças a deus tem uma riqueza enorme de dez anos. Acho que pôde te ajudar bastante no teu trabalho.

Pesquisa – Mas é sobre o que vocês têm a falar, independente do tempo de experiência, sabe? É mais sobre o que vocês têm a dizer, como é estar inserida nessa realidade.

Maria – Eu tenho vontade. Acho que se faz parte, vamos procurando ter conhecimento. A gente não tem? Tem que buscar. Porque faz parte da profissão que você escolheu. Hoje faz parte. Então a gente tem que buscar. Não pode ficar de braços cruzados. Eu acho. Minha visão é essa. Acho que quando você abarca alguma coisa tem que exercer e exercer da melhor forma possível.

Pesquisa – Você trabalha como professora substituta aqui na escola?

Maria – Meu concurso é pra professor substituto, então onde eu for será só substituindo.

Pesquisadora – Mas você vai a outras escolas?

Maria – Já trabalhei em treze escolas.

Pesquisa – Nossa, então são várias escolas...

Maria – Sim. Durante um ano trabalhei em treze escolas. Um mês foi a maior experiência.

APÊNDICE C – RODA DE CONVERSA III

Tempo de gravação: 1h4min2seg

Data: 08/10/2015

Local: Escola C

Participantes: Vera, Antônia e Simone - Infantil 5

Vera – Eu acho que é válido se tivesse mais condições dessas crianças irem numa sala de aula. Porque eu vejo assim: eles jogam as crianças em sala de aula... aqui não. Na escola nós somos beneficiados ainda pela AEE que leva essas crianças uma vez por semana, duas, aliás duas vezes por semana e vai dar um suporte. Mas não é o nece... não é o suficiente, eu acho, na sala de aula. Eu não vejo isso assim, sabe? Era bom que tivesse realmente professores capacitados para lidar com essas experiências, sabe? Porque é muito complicado. Eu tenho uma cadeirante que a mãe fica na sala de aula com ela. Eu tenho esse outro aluno que é o Gabriel, que ele tem essa Síndrome de West e a vó acompanha ele. Ele passa de semanas sem vir pra escola quando tem crises. Ele tem crises, que dá convulsões, né? Aí pronto... aí tendo essas crises ele não conhece mais ninguém. Tudo o que ele aprendeu ele desaprende. Aí na sala de aula ele leva o tempo de rasgar revista.

Agora que a gente tá conseguindo sentar ele numa cadeira, que ele tá pegando numa bola, porque ele não faz nada disso. Ele apenas não fala, andar ele tá andando agora. A vó tem muita dificuldade porque até quando ele tá com alguma... ele chora, ele deita no chão. O negócio dele é deitar no chão e ficar rasgando revistinha, rasgando. Aí quando a vó... ele não consegue comer só. A avó é que aperta as bochechas dele e bota a comida na boca dele. Quer dizer, tudo isso é ela que tem. Eu particularmente eu não sei lidar com isso, eu vou ser sincera. Eu não sei. Agora graças a deus que ele é uma criança assim calma... tem dia. Agora tem dia que ele tá que ele vira tudo na sala, ele rasga tudo, ele joga tudo no chão e pra se levantar tem que ser duas pessoas porque ela sozinha não consegue.

Pesquisadora – Aí a vó fica aqui?

Vera – A avó acompanha, acompanha. Porque a qualquer hora ele pode ter uma crise. Aí eu perguntei pra ela: e aí, quando ele tiver a crise, como é que eu faço? Ela disse: não, pode deixar ele até passar, até passar a crise. Aí eu digo: eu não sou médica, eu não entendo, eu fico apavorada. A outra minha cadeirante a mãe fica também, acompanha, porque ela não anda. Ela tem comprometimento tanto cerebral como nas pernas, entendeu? Então ela não anda. Mas tem dia também que se soltar ela quer ir pro chão, aí ela quer subir em cima das mesas, ela mexe em tudo, ela revira tudo. Agora todas as atividades... ela não é... como é que se diz? Nenhum dos dois... eu faço atividade pra casa mesmo sabendo que eles não vão fazer. Mas assim, a vó no tempo que tiver pega na mãozinha dele, sabe? A Gabriela é a mãe que faz por ela, mas ela fica pertinho da mãe. Aí a mãe recorta, a mãe pinta, aí mostra a ela as cores, mostra a ela a atividade, sabe? Aí eu vou explicar também, eu converso com ela, mas olha ela não tem o entendimento não. Você pode é morrer de falar. Agora ela já come, a mãe dá na boca dela, sabe? Ela não pega direito, ela não tem coordenação. Aí eu vejo assim, a escola pública joga - tá aí a outra professora que tem também especial, a Fátima – joga assim na escola. Nós éramos pra ter uma auxiliar, ninguém tem. E fora esses, nós temos mais tantos alunos que a gente tem que manter a meta. Como é que você produz uma meta com duas crianças, quando estão na sala, que se vira tudo na sala? E você tem que dar atenção a eles também. Não é jogar e deixar eles ali de lado não. A gente procura dar atenção de todas maneiras... conversa, chama atenção, vai fazer uma atividade e chama atenção dele, mas eles estão alheios, sabe? Parece que não estão ali não. Eles vêm mesmo porque a mãe quer sociabilizar eles.

Pesquisadora – E como é isso de ficar a mãe, a avó?

Vera – Tem que ficar. Como é que troca? Eles usam fralda, eles usam fralda. Então pra trocar não tem auxiliar. Então é a mãe que vai, que troca a fralda, entendeu? A Gabriela ela entra agora nove horas. Ela já vem... parece que ela faz também... faz fisioterapia. Aí já entra **nove horas**. Aí a mãe vem, passa um pedaço com ela na sala de aula, faz as atividades, a gente canta, a gente merenda, ela tenta participar daquele jeito dela não muito... porque ela tem problema tanto de dicção, quanto de... ela não fala direito, ela chama muito nome feio. Aí a mãe às vezes diz assim: “Ah, ela aprendeu na escola”, mas só que não foi na escola. Porque na escola, lá na minha sala, os alunos não fazem, não diz nome feio. Pelo contrário, ajuda... faz é ajudar ela na cadeirinha dela, sabe? Pensa que ela é uma boneca na cadeira de roda. Aí corre todo mundo pra ajudar, as crianças, pra levar, trazer o lanche pra ela. Aí ela dá uns gritos, sabe? Tem dia que até que ela vem calma

também, mas tem dia que só Jesus na causa (risos). Aí a mãe tá lá sempre porque a mãe que sabe. Porque geralmente essas crianças elas têm crise. Então a mãe tá lá. Eu, eu particularmente não sei como é que se contorna se acontecer na sala de aula, entendeu? Eu fico todo tempo de olho, botando cadeado pra ela não fugir. A cadeirante não, o outro sim. O outro se você deixar, ele sai, o Gabriel.

Pesquisadora – Que é o que tem Síndrome de West?

Vera – Tem Síndrome de West. Se deixar o portãozinho aberto... depois você dá uma olhada. Ele é lindo, ele é lindo, ele é uma criança, mas tem hora que você nota que ele lhe conhece, tem hora que ele tá perdido. Assim, a visão dele... ele tá assim só por tá. Agora tem hora que você fala com ele, como eu falo, aí ele balança os braços, aí ri, fica assim, sabe? É interessante. Aí os meninos estão fazendo atividade, aí ele já vai passando e rebolando tudo no chão. Aí os meninos já vão segurando pra ele não rasgar folha, pra não jogar as coisas, é complicado, é complicado. Aí no recreio a vó fica atrás dele porque tem medo dele cair. Ele não tem coordenação nos movimentos dele, ele não tem. E não tem ninguém, nós não temos suporte a realidade é essa. Aí fale Antônia agora do seu.

Antônia – Eu tenho um que é bem complicado. Ele é autista, é o Marquinho. Ele chega na sala, ele já chega inquieto. Não é uma criança que puxa logo a cadeira pra sentar não. Fica andando, não tem nada de horário, não quer cumprir o horário. Quer logo a merenda, o suco. Aí ele tem... quando ele tá muito agitado bate muito porque a mãe dele diz que faz parte já do autismo dele, né? Por ser um grau muito alto, né? Ser grau oito, né? Aí ele se bate, se bate bastante. Aí pronto. Ali ele fica, ele não passa nem quinze minutos com a tarefinha na mão. A coordenação dele é muito pouca, aí ele pede logo o bico, aí deita no chão, não pode...

Vera – Contrariar.

Antônia – ...contrariar ele e ele não gosta muito, assim, quando os meninos ficam muito agitados, ele faz assim (ela põe as mãos nas orelhas), ele não consegue ficar... aí é que ele fica bem agitado. Aí ele deita e dorme, aí depois ele acorda. É um bebezão, um bebê. Se fizer...

Vera – Sem falar que se contrariar, né, Antônia? Ele joga as coisas, né? Até na professora.

Antônia – É. Joga e eu já passei por uma dele... ele pegou o cadeado, sabe? E eu tive que me abaixar bem rápido porque se não...

Vera – A televisão também. Eu sei porque ela me conta. A gente se junta e vai falar dessas crianças. Aí o grau dele às vezes é muito violento, né? Quando ele tá... até na mãe... ele bate muito na mãe dele também.

Antônia – Bate, bate.

Vera – É que a gente troca muito ideia.

Pesquisadora – Vocês se reúnem para falar?

Vera – É.

Antônia – Porque cada um tem um caso diferente, né? Já eu tenho a Marina. Já a Marina... já começou? Já... a fazer o acompanhamento, a Marina. Marina você também não pode contrariar. Porque se você contrariar a mãe dela disse que em casa ela...

Vera – Deixa fazer o que quer.

Antônia – ...puxa o cabelo dela, tá entendendo? Comigo ela ainda não fez isso. Mas com a mãe ela faz em casa, né? Mas ela tem uma dificuldade de concentração, sabe? Ela... não pode contrariar ela de forma nenhuma. E a menina (AEE) já começou o tratamento com ela.

Pesquisadora – Vocês se reúnem em que momento pra se falar? No planejamento? Ou noutros momentos?

Vera – Outros momentos mesmo porque nos planejamentos, por exemplo, ela é a tarde, eu sou pela manhã. Aí fica difícil. A gente troca ideia porque nós somos da mesma sala, entendeu? Aí a gente troca ideia. Porque, por exemplo, meu material, ele tem... eu tenho uma caixinha de letra que ele adora, o aluno dela, aí ele revira tudo porque ele tem que pegar nessas caixinhas de letra. Aí às vezes de manhã ela vem dizer: “Vera, tá assim porque ele mexeu, não sei o quê.” Aí eu digo: Não, tudo bem, não tem problema. Mas deixa tudo lá no cantinho, sabe? Aí ela sente muita dificuldade também porque a televisão na nossa sala tá quebrada e ele se concentra muito quando tem a TV, passa os filmes dos bonequinhos. Aí tudo isso a gente troca, tá entendendo? Já os meus já são diferentes. Eles não fazem conta da TV. Às vezes eu sinto até, assim, uma necessidade, tanto do Gabriel, no caso dele, da vó dele também vir pra escola, porque ela conversando comigo, eu vejo assim como uma válvula de escape pra essas mães porque eles ficam, eles tomam tanto o tempo delas, assim, em casa, que elas veem assim na escola que só de eles estarem com outras crianças pra elas já é... e ter outra pessoa como apoio, assim, como eu, como ela... porque “foi ou não”, a gente tá ali, sabe? Remediando, assim, o que acontece. A gente olha eles enquanto ela fica, por exemplo, a mãe do Gabriel, fica sentada, às vezes me ajuda em sala de aula enquanto ele está quietinho no canto, entendeu? Agora, na hora do recreio ela sai pra dar umas voltas com ele. Aí quando ele sai já vem bem agitado. Não sei se é por causa da correria dos meninos. Aí ela vem, eu vejo assim, como uma válvula de escape pra ela também, sabe? Porque é um horário que eles ficam na escola, tá entendendo? E é a mesma coisa todo dia em casa. Como ela diz que em casa todo dia assistem TV, todo dia TV, todo dia TV. E aqui não.

Pesquisadora – Você acha que é uma válvula de escape para ela?

Vera – Sim. Eu vejo assim, eu vejo, particularmente, entendeu? Como uma válvula de escape, assim, pra ela e pros pais também. Porque os pais dele trabalham todos os dois. A mãe e o pai. Quem cria é ela, a avó. Agora para o ano eu já estava dizendo para ela que vai ser uma grande dificuldade porque o 1º ano é lá em cima. Aí como é que a cadeirante, se não tem acessibilidade aqui, e ele que não tem coordenação nas pernas, vai subir uma escada? Até o teu mesmo, né, Antônia? Vai ser um problema subir e descer na hora do recreio com essas crianças.

Antônia – O Marquinho não fica, não fica quietinho ali e eu sei que o PAIC ele pede, né? Não sei como é que vai fazer.

Vera – E a mãe também dele acompanha, né?

Antônia – Acompanha. Fica a mãe e fica o tio. Aí o tio fica com ele, né, na sala? Aí quando ele fala (tio), ele obedece mais o tio que a mãe. Porque a mãe eu já presenciei uma cena... ela caiu. Caiu e eu fiquei numa situação difícil porque o filho deitado no chão e a mãe caiu também, todos dois muito gordinhos e eu não tinha como levantar. E ela chorava,

chorava, em lágrimas. Chorando porque era triste. Porque vendo as outras crianças todas sentadas e o dela fazendo aquela situação, né?

Antônia – E às vezes as crianças ficam até com medo dessas situações que acontecem. As outras crianças também ficam assim.

Vera – Hoje já tão aceitando mais, mas no começo eles estranham. Porque a reação deles, as atitudes é totalmente diferente das outras crianças. E eu digo assim: de aprendizagem mesmo, de aprendizagem eu não vejo assim... lógico! Porque não é uma criança igual às outras. Ele não vai ter o mesmo nível das outras, ele não tem o mesmo- como é que se diz? - raciocínio das outras crianças. Não discriminando. Eu tô dizendo, assim, da maneira de aprendizagem, entendeu? Não tem, não tem, ele não tem igual às outras crianças.

Pesquisadora – Mas você fala aprendizagem do conteúdo formal?

Vera – Do conteúdo formal, exatamente. Eles vêm mesmo por vir. Vêm, mas... tanto é que essas crianças nem contam, né? Pra meta da escola, de sala de aula.

Pesquisadora – Como assim não contam pra meta?

Simone – Se eles tiverem laudo, eles não contam. A avaliação deles já é uma criança com laudo pra que ele não seja avaliado na prova do ESPAECE, na provinha Brasil. Então, assim, é importante que a criança tenha o laudo pra comprovar. Porque se ela não tiver e ela for fazer a provinha, aí vai contar e aquela nota que ele não vai conseguir obter, ele vai tirar um zero. Então, cai pra tudo. Então é necessário que ele tenha um laudo pra comprovar que aquela criança não consegue fazer aquilo pelas determinadas limitações que ele tem. Por isso que é importante. E uma grande parte não tem laudo, né? Às vezes eles entram na escola, dizendo que tem, garantem que vão trazer depois e aí não tem. Você sabe que o laudo também diminui a quantidade de crianças em sala de aula. E se você não tiver laudo pro sistema eles não querem saber. Eles vão colocar aluno dentro da tua sala de toda forma.

Vera – Às vezes as mães negam a dizer que a criança tem laudo com medo, assim, já de ser discriminado. De não ter a vaga, entendeu? Aí nós temos várias crianças que não são – como é que se diz? - muitas que não têm laudo.

Antônia – A Marina, né? Que entrou na escola sem laudo. Agora que eu assinei. A menina fez lá o relatório e eu assinei tudo direitinho, bem direitinho, e ela tá encaminhando ela.

Vera – E nós que descobrimos, como professor, as deficiências dessas crianças. Que as mães mesmas mascaram. Elas sabem que tem, mas elas mentem, elas dizem que não tem.

Simone – Mas elas negam a si próprias, elas não aceitam. Então elas dizem assim: “Ah, eu não vou levar pra um tratamento. Eu não vou levar porque meu filho não é doido”. Eu: “Não, mas ninguém está chamando seu filho, né? A gente apenas quer que ele tenha um acompanhamento especial”. Então às vezes elas distorcem o que você fala. “Olha, necessita de um acompanhamento numa escola - vamos supor - Johnson”. “Ah, ela tá querendo que eu tire meu filho da escola pra outra” (simulando fala da mãe). Não é isso. A gente nem pode laudar. Professor não pode determinar que síndrome uma criança tem.

Vera – É uma ajuda a mais pra nós professores pra gente poder trabalhar com as dificuldades dessa criança. Porque como é que a gente vai trabalhar sem saber o que é que ele tem? Mas elas negam mesmo. Elas não querem assumir de jeito nenhum.

Antônia – Em certos casos a gente tem muita dificuldade também porque a gente não tem uma preparação. No caso do Marquinho, o autismo dele é muito alto, ele é muito alto, ele é um grau oito. Quer dizer eu precisava ter uma boa... sabe? Tá entendendo? Uma preparação boa para lidar com ele dentro da sala, tá entendendo? Então a gente não tem isso aí. A não ser que a gente faça por fora, tá entendendo? Cursos nessas áreas aí pra ver... pra gente, né, lidar com eles.

Vera – Eu me sinto impotente em relação a essas crianças. Eu me sinto. Quando é uma situação moderada, com crianças em situações mais fáceis de você lidar. Mas quando chega crianças, assim, alto grau de violência, de ter, assim, algum problema mesmo de saúde, que você não sabe como lidar, eu me sinto impotente. Eu me sinto totalmente impotente. E sem falar que eles faltam demais também por causa dessa deficiência deles. Porque a mãe tem que levar pro médico, toma remédio controlado, vai em tal canto, tá gripado, quando tem crise não vem pra escola, entendeu? O Gabriel passou mais de uma semana, veio aparecer agora.

Pesquisadora – Você falou que quando ele tem as crises, ele volta...

Vera – Ele regride. Ele esquece tudo, tudo, até o nome dos pais. Ele olha, assim, no vazio pra você, como se você não fosse ninguém. Pra você chamar a atenção dele você tem que fazer alguma coisa. A mim ele já me conhece e você sabe que ele tá bem quando ele olha pra você e sorri. Eu digo: “Gabriel, Gabriel!” (batendo palmas) e ele olha e começa a rir. Eu sei que ele me conhece, entendeu? E se ele se sente bem na sala... porque às vezes a gente bota ele pro recreio e ele quer voltar de novo pra sala, mesmo sem fazer nada, mas ele se sente bem na sala. Mas se você chegar lá, você pode morrer de chamar por ele. Parece que ninguém tá chamando não. Ele não sente. Agora eu estranhei muito. A outra menina do AEE tá trabalhando com ele. Aí ela dizia: “Ele não pode fazer o que ele quer”. Como é que ele não pode fazer o que ele quer, se ele não tem o entendimento? Ela dizia assim: “Você tem que sentar, você tem que sentar!” e ele chorava pra não sentar, entendeu? Eu mesma... me chocava aquilo porque é uma coisa... pra mim eu achava: Meu deus, se fosse meu filho. Já agora já entrou outra professora, eu já notei totalmente a diferença.

Simone – Eu não sou a favor da inclusão. Eu sou... eu acho, assim, eu sempre bati nas formações porque eu não sou a favor da inclusão dessa forma como eles querem que a gente faça. É... eu não entendo porque que eles acham que a criança ter escola especial, com professores especiais, com tratamento diferenciado seja prejudicial pra criança. Como é que você quer incluir uma criança a ferro e fogo dentro da sociedade numa sala de crianças “normais”, ditas normais, né? Se aquela criança tem necessidades especiais? Então, eu tenho direito? Tenho. Mas o teu direito termina quando tá prejudicando o do outro. Então no momento que eu estou me dedicando totalmente a uma criança com necessidade especial, eu tenho ali dezoito crianças esperando por mim. Que ficam paradas, que ficam alheias enquanto eu fico cuidando daquele que se sujou porque não sabe se limpar sozinho, que derramou o lanche porque não sabe comer sozinho. E os outros? Então só esse tem direito porque esse tá incluso? Esse é o coitadinho? Esse é o que eu tenho que cuidar mais? E os outros que são ditos normais? Eu também não tenho que voltar minha atenção para eles? E, querendo ou não, o olhar é diferenciado. O olhar da professora, o

olhar das outras crianças, o olhar dos outros pais é diferenciado. Então o que é que eu tenho que... aquela criança que tá ali, ela precisa alcançar uma meta como a professora falou, tem. Ele também precisa avançar em alguma coisa, ele precisa. Como é que eu vou me dividir em duas? Como é que eu vou fazer esse trabalho diferenciado sem auxiliar, sem ninguém pra poder me acompanhar?

Vera – Já vai terminar o ano e nós estamos sem auxiliar. E eu já percebi que a escola tá cheia de crianças especiais.

Simone – Pode ser que no 1º ano chegue.

Vera – São especiais mesmo! Eu já trabalho aqui há muito tempo e foi o primeiro ano que eu vi. E nós não temos mais por causa da enturmação, do tanto de aluno de sala de aula, que não pode mais. Agora elas vão pro Ministério Público, elas vão pra regional, não quer nem saber. Porque você olhando a escola, ela não tem acessibilidade. Na minha sala nem banheiro pra essas crianças tem.

Pesquisadora – “Elas”, que você diz, são as mães?

Vera – Sim. As mães que vão atrás no Ministério Público, na regional, ameaçam, muitas delas ameaçam a secretária, a coordenadora. Porque “querem porque querem” a vaga porque o filho tem direito. Porque tem direito e a vaga é dele.

Simone – E lá na secretaria quando eles recorrem, eles não querem saber não. Eles olham no sistema aí: “Ah, mas essa sala só tem 17 crianças, então cabe”. Só que tem 17 crianças e três especiais sem laudo. Como é que eu vou provar que essas crianças são especiais, se eles não têm laudo? A minha palavra não conta, o meu relatório apenas não conta. Ainda bem que eles liberaram pra professora do AEE laudar. Porque o laudo dela, se ela der o aval: “Não, a professora realmente não está mentindo. A professora realmente falou a verdade: essa criança tem necessidades”, aí envia pra lá e eles contam como um laudo, mas não é um laudo específico. Ou seja, não tem todos os detalhamentos da necessidade da criança.

Pesquisadora – Agora a avaliação da AEE está contando como laudo?

Simone – Agora tá contando.

Pesquisadora – E tem esse efeito também de diminuir a quantidade de crianças em sala?

Simone – Sim, sim. Agora sim.

Vera – Sim. Porque pra cada especial tira dois, né, Simone?

Simone – É. Diminui dois.

Vera – E é isso que as mães não entendem.

Simone – Elas não conseguem compreender.

Vera – Porque veem a turma pequena, como é o caso da minha, mas eu tenho o quê? Dois especiais. Então quer dizer: têm que sair quatro. Então eu ainda estou com dezessete alunos frequentando e só não é mais porque a gente bate o pé, entendeu? Porque tem mãe aqui... tem mãe minha que já foi até no Ministério Público pra garantir a vaga da criança, mesmo sabendo que aqui não se pode ter - no meu caso, né? - mais de dezessete crianças.

Antônia – O que eu vejo no caso do Marquinho? O Marquinho numa turma grande, Simone, não tem a menor condição de ele ficar. Ele não fica. Ele se sente agitado, ele faz assim (põe as mãos nos ouvidos), não suporta o barulho.

Simone – Por conta do barulho que ele não é acostumado, é uma ambientação diferente.

Antônia – O autista não gosta do barulho. Ele não consegue ficar quieto ali no barulho, ele sai. No dia da festinha? Ele chegou ali na festinha, como a caixa de som tava muito alta, muito barulho - no dia dos palhaços, né? Que teve aqui uma apresentação de historinha, né? Ali (apontado para o local) – ele saiu. Ele não ficou, foi embora. Aí naquela agitação, o tio pegou ele e levou. Porque ele não fica. E a sala é grande. Eu tenho o quê? Dezoito alunos. Dezoito com o Marcos e a Marina agora, com laudo.

Simone – É muito angustiante, eu acho. Essa questão da inclusão ela causa angústia na família, causa angústia na gente, impotência pra gente, a gente se sente, assim, inútil. Eu digo: o que fazer? O que é que eu faço? Quando a criança tá toda suja porque ela não consegue... eu tenho uma criança que ele tem.. é... hipertrofia? Como é que a gente chama, que tem a cabeça...? Que cresce a cabeça, que tem que ficar tirando água?

Pesquisadora – Hidrocefalia.

Simone – Hidrocefalia. Então, ele faz esse tratamento, tem a drenagem. Então a mensagem das necessidades especiais às vezes nem consegue chegar. Então ele faz tudo na roupa, aí você larga toda a turma todos os dias pra dar banho na criança porque a sala não tem banheiro, o banheiro é super distante da sala.

Vera – Quatro vezes por dia o aluno dela, tem dia, que faz cocô nas calças. Ela se vê, assim, angustiada.

Simone – Tem dia que não dá tempo de pôr a fralda.

Vera – Ela saindo com esse menino e os outros tudo na sala.

Simone – Ficam tudo esperando na sala.

Vera – Aí eu tava dizendo: que inclusão é essa? Que a prefeitura inventa de colocar nas escolas, se não dá nem o suporte de apoio pros professores?

Simone – Houve um dia que eu disse: filmem. Podem filmar, que é pra mostrar à mãe, que é pra mostrar à regional, que é pra mostrar a todo mundo. Pra ver como é a realidade. Alguém filma pelo amor... ele correndo na escola. Porque ele não aceita, ele tá cocô, ele não aceita que ninguém dê banho, ele não aceita que ponha a fralda. Todo sujo.

Vera – É complicado.

Simone – É angustiante.

Vera – Só sabe quem tá na sala de aula mesmo. Eu vejo assim: é colocar por colocar. E eu não vejo... eu vejo assim: os pais, a política...

Simone – É linda!

Vera – ...querem colocar por colocar. Agora, eu como professora, eu não concordo.

Antônia – Eu também não.

Simone – A política...

Vera – E poderiam colocar numa escola pública onde tivesse uma sala especial só pra eles e professores especializados pra trabalhar só com essas crianças.

Simone – Existe uma escola no José Walter, escola Polivalente, ela foi até remodelada, que ela tinha sala pra cegos, sala pros surdos, era toda equipada. Acabaram com a escola. Então, como é que pode? Se a coisa tá funcionan... é isso que eu não entendo nas políticas. Se a coisa está funcionando, por que que eles acabam?

Vera – Se você entrar na sala do AEE, você vai ver que é totalmente sucateada, totalmente. Não tem nada. Como é que essa professora trabalha com essas crianças? Eu

vou lhe dizer... eu admiro muito. Porque não tem. Nem na nossa sala nós temos também esse material todinho pra trabalhar com eles. Nós não temos, né não? É só sucata.

Antônia – Tem as letrinhas dela. O meu chega e vai direto pra caixinha dela. As letrinhas. É o que atrai: as letrinhas.

Vera – Nós não temos. Nós não temos nada de material - como é? - que a criança... interessante pra eles. Interessan... não tem. Pra estimular, não.

Simone – Brinquedo, material pedagógico, essas coisas, assim, pra isso, tem não.

Vera – É só nós e deus mesmo. Infelizmente é essa a realidade. Não sei em outras escolas, mas a nossa é triste.

Pesquisadora – Vocês falaram muito da impotência. Como é para vocês? Por exemplo: você falou do seu aluno, que volta da crise e esquece tudo. Como é conviver com isso no dia a dia como professora?

Vera – É complicado. Quando ele volta, quando ele tem essas crises, às vezes nem a mim ele conhece. Ele volta totalmente estranho, diferente. Aí a vó diz: Ai, tia Vera, ele teve crise, aí esteve internado, pneumonia, teve mais não sei o quê, não sei o quê... mas ela traz ele, sabe? Ela traz. Mas a gente nota a regressão dele. Toda vez que ele tem a crise, ele regride.

Pesquisadora – E ele tem crises com muita frequência?

Vera – Tinha mais quando era menorzinho. Agora tá tendo mais espaçadamente, mas continua tendo.

Pesquisadora – É mais ou menos de quanto em quanto tempo?

Vera – Parece que agora está de meses, mas ele continua tendo. E ele tá crescendo e a vó eu não sei como é que ela vai segurar aquela criança. Porque nem ela pode. Se você for... pode até dar uma olhada lá na sala que tá lá ela. Eu já disse: Dona Irene, daqui a um dia a senhora não vai mais poder levantar ele. Não vai mais poder conter ele, entendeu? Quando ele está muito agitado. Aí ela disse: É, aí eu passo pro pai.

(Intervalo para mudança de sala por conta do barulho)

Simone – A Noemi também eu não sei o diagnóstico. A Noemi ela simplesmente não consegue aprender, ela não tem desenvolvimento na aprendizagem. O Max ele é super... tem aquela hiperatividade, ele é autista também, bem agressiva a dele. De bater, de se bater, de bater nos outros e se morder. Mas é só ele que tem laudo na minha sala. Os outros não têm. E eu nem sei... tem duas que não estão sendo acompanhadas nem pelo AEE, duas crianças. Bem complicada a situação. Só o Max que tem e o Guilherme, o resto nenhum tem.

Pesquisadora – Vocês falaram que o laudo, além de diminuir o número de crianças em sala, também ajuda orientando no trabalho. Como vocês exemplificam essa ajuda?

Vera – Eu vejo assim: com laudo você sabe a realidade da criança e a necessidade dela. E também da família. Porque a gente vê muito o sofrimento das mães com essas crianças, sabe? Eu vejo, assim, elas são totalmente... elas deixam de... não é nem de viver as vidas delas não. Elas deixam tudo pra acompanhar aquelas crianças, o dia a dia. É pra médico, é pra escola, é pra tudo. Elas se... como é que se diz? Elas ficam muito, assim, dependentes deles. Porque tudo que elas fazem, lógico, porque o filho é assim, é pra eles, pra essas crianças. Aí deixam as vidas delas mesmo de lado pra viver a vida dessas crianças. Aí às

vezes você também conversando com a mãe você descobre, assim, os motivos, né? Como o da Antônia a mãe disse que foi na gravidez. Porque a gravidez foi muito complicada, sabe? Como ele é em casa, o que é que ele faz, o que a gente pode fazer pra ajudar nessas horas que eles estão em crise, sabe? O que ele gosta, o que ele não gosta... as limitações dele todinhas que a gente só vai saber conversando com os pais. Porque ele não fala, né? O Gabriel não fala nada, ele não se expressa em nada, ele é como se fosse uma parede em branco, pronto.

Simone – Eu fiz a anamnese com a mãe do Max e fiz também com a mãe da Marcela. Todas duas também foram gestação... de quedas, de brigas, de pai com histórico de drogas e tudo. E aí a gente passa a entender a tristeza delas porque elas são pessoas realmente muito tristes. A mãe de uma criança especial ela é uma mãe bem triste por que assim... ela... um dos comentários dela era: “Eu não posso levar ele em aniversário nenhum, ninguém convida ele pra aniversário nenhum”. Porque realmente é complicado. Não é nem que você não queira convidar. É porque você vê que aquela criança ela vai causando certo tumultuo, elas às vezes nem levam, ela nem sai. Tudo pra ele tem que ser diferenciado. Primeiro que ela tem dois filhos, uma filha e ele. Primeiro ela faz pra filha e depois ela faz com ele. Nada pode ser feito junto porque a filha também não entende a situação do irmão. Porque eu vejo assim: tem umas mães bem angustiadas, bem tristes, bem sofridas, bem depressivas mesmo. Elas chegam, assim, a ter olheiras profundas. A mãe do meu aluno tem umas olheiras profundas, ela nem dorme à noite. E a questão do medicamento. Porque quando a criança é acompanhada pelo CAPs, que tem o medicamento, a gente percebe quando a criança toma aquele medicamento regularmente, que vem sendo dado. Então a gente às vezes vê que elas nem dão o medicamento. Chegam a nem dar e às vezes eles chegam na escola... e assim... as contraversões nas histórias: na escola ele faz as necessidades na roupa, em casa ela diz “ele nunca faz isso!”.

Vera – Elas negam.

Simone – Ele tem compulsão por comida: “Em casa ele nem come!”. Então a conversa com elas... elas nunca são totalmente honestas, elas nunca conseguem. Então, numa anamnese você tem tanto... agora tempo pra isso quando? Que horas que eu tenho tempo pra isso? Pra sentar com uma mãe e conversar. Porque uma anamnese não faz em dois, três minutos. Tem que ser uma manhã inteira de conversa pra você ganhar confiança, pra você tentar penetrar na história. Até você tocar na casca da ferida dela ali, você mexer, tem que ser uma manhã inteira de conversa. Não é fácil sentar e dizer “Me conte tudo”. Anamnese não é assim. Você sabe que você trabalha na área da psicologia.

Vera – Vai descobrindo aos poucos.

Simone – Então a gente vê muita angústia no olhar delas, muita tristeza, são mães bem depressivas, sabe? Então é bem complicado. Eu acho que se a gente conseguisse penetrar nessa ferida, conseguisse descobrir, tivesse um laudo e um apoio, um apoio realmente de um AEE, um psicólogo dentro da escola mesmo. Não só uma professora de AEE, mas uma psicóloga dentro da escola, psicopedagoga dentro da escola pra realmente fazer esse acompanhamento com a criança e com a família - porque às vezes a família é muito mais doente do que a criança – talvez a criança tivesse um desenvolvimento, talvez. Eu nem digo isso porque realmente é complicado você colocar uma criança especial dentro de um

universo desse. “É tudo meu, eu não tenho limitações, eu posso mexer em tudo” e não pode. Como é que eu vou dizer pro Max “Não mexa aqui, não mexa aqui”? Ele vai mexer em tudo porque “é tudo meu”, é sempre “tudo meu”. Ele não vai entender que existe regras, que existe normas, que isso pode, que isso não pode, entendeu? É bem complicado.

Antônia – No caso do meu aluno, o Marquinho, eu sentei com ela e por eu já conhecer ela há muitos anos atrás, eu perguntei pra ela, né? O que foi que aconteceu, né? Porque no início o que o médico atestava nela era que ela estava com um caroço. Ela estava com um problema de saúde e ela começou a tomar um certo medicamento pra isso aí, né? Que era o início de um câncer. Quando ela foi fazer toda a bateria de exames dela, exame de sangue, tudo, ela descobriu que estava gestante, né? Aí ela já tinha tomado esse medicamento. O menino ele tem cinco anos, mas ele é maior do que eu. Não é não, Simone? Ele pesa 54 quilos. 54 quilos, muito grande. Então ela já tinha tomado esse medicamento, parou de tomar os medicamentos, mas eu acho que alguma coisa afetou a ele. Aí o médico disse que a salvação dela foi isso aí porque se ela não tivesse feito essa bateria de exame, ela não tinha descoberto o bebê. Ela foi fazer o tratamento, quimioterapia, né? Que ela estava com câncer, não sei, parece que era no reto. E aí acho que esses medicamentos afetaram a criança, né? Aí a criança nasceu com... não... ele não fala, ele não vai ao banheiro só, ela disse que sai assim na porta, quando volta ele tem feito cocô, tem sujado tudo dentro de casa, ele quebra ventilador, ela disse que não tem uma cadeira inteira. É tudo quebrado. E na sala de aula é do mesmo jeito. Na sala de aula se não tiver uma pessoa mesmo firme ali pra falar com ele, uma televisão – que uma televisão é enorme, né? - aí ele pega com a maior facilidade do mundo. Ele empurra ela na parede. Ventilador ele se abraça assim e ele fecha ele todinho assim (com os braços). Tem que desligar o ventilador. Então eu acho assim: não é a gente que não queira. Ela tem hora, a mãe dele, que ela é muito revoltada porque a prefeitura não manda uma auxiliar pra ficar com ele. E ela tem, porque ela tem esse direito. Ela disse que tem obrigação de deixar ele na escola e ir resolver os assuntos dela e deixar ele lá e depois vir só pegar.

Simone – A mãe do meu aluno deixa e vai embora. Não aceita vir buscá-lo mais cedo, que foi um combinado da escola. Como eu não tenho auxiliar, vem buscar mais cedo. A de vocês a família pelo menos fica e acompanha. A do meu ninguém fica.

Vera – Mas o meu eu não tenho condição de ficar. Como é que eu vou com aquela cadeirante pra todo canto? Levando os outros.

Antônia – Eu não fico também porque...

Vera – Eu não posso.

Antônia – ...54 quilos. Se ele empurra um, qualquer professor, ele tem força. Imagina que tem meninozinho na minha sala que é assim, ó, bem magrinho que nem o Gabriel.

Vera – É bem raquiticozinho, né?

Antônia – Ele pegou o Gabriel uma vez assim e eu fui em cima com ela e ela estava na sala. E ela disse: “Não deixe”, ela mesma disse “Não deixe porque ele tem força”.

Vera – E sem falar que a angústia dela, que eu até já disse pra você uma vez, é que tem hora que ela tem vontade de ir embora.

Antônia – É. Ela chegou já por duas vezes na minha sala que ela joga a bolsa e ela diz: “Tá aí, eu não aguento mais, eu não aguento mais. É melhor morrer, é melhor cortar os

pulsos e morrer porque isso não é vida” chorando, em lágrimas. Eu fiquei que eu não sabia se eu ia fazer a acolhida dos meninos ou tentar controlar a mãe. A mãe estava descontrolada. Nesse dia ela tinha que pegar um remédio já pra mãe dela no hospital e tinha que deixar ele e ele não deixava nem ela sair no portão. Outro caso: o portão. Ele entrando, o portão tem que ser fechado. Uma criança, outra, pede: “Tia, eu quero tomar água”, não posso porque se eu abrir o portão ele fica correndo pra lá e pra cá aqui na galeria, correndo. Aí fica complicado. Aí eu acho que era uma coisa que era pra gente ter uma ajuda, né? Um apoio. Agora é como a Vera frisou naquele momento: eu não sei como vai ser no primeiro ano. Porque esse apoio que é agora, né, Simone? A gente nunca teve.

Simone – Eu imagino que no primeiro ano deva se resolver isso aí. Ou as crianças devam ir pra outra escola ou devam chegar auxiliares. Porque realmente desse jeito aí não tem assistência e um olhar diferente.

Vera – É, mas a Giovana, professora do 1º ano, ela até falou pra mim ontem que tinha três ou era quatro que abandonaram. Abandonaram não, foram pra outra escola, realmente como você disse. Ela só ficou com uma criança especial

Pesquisadora – Acontece muito de os alunos saírem quando chegam no fundamental?

Vera – Eu não sei. Porque eu escuto porque ela tava comentando, mas não sei lá se continua. Eu... com certeza esses meus, devido às dificuldades, talvez não abandonem. Mas vai ser muito difícil pra subir essas escadas porque é no primeiro andar. Como é que uma senhora dessa - você viu a idade dela - vai subir uma escada sem coordenação motora? Ele aprendeu a andar agora. Complicado, eu não sei.

Antônia – No caso dele, no caso do menino da minha sala eu não sei como vai ser, né? Como você diz. Mas ele tem que estar numa escola da prefeitura porque ele tem outra escola. Tem uns dias que ele vai pra outra escola também, um acompanhamento, escola mais com especialista, né?

Vera – Tem um acompanhamento.

Antônia – Tem um acompanhamento. Então a prefeitura... a outra escola exige que ele seja matriculado na escola regular pra ter acesso a esse tratamento. Então se ele sair ele perde lá a vaga.

Vera – Então ele vai ter que ir, né?

Antônia – É. Aí eu acho que nesse caso dele aí vão ter que aceitar. Ela faz o tratamento dele.

Pesquisadora – Vocês estão falando, então, que é importante o contato com a família para entender a história, como foi que se construiu.

Vera – Com certeza. A do Gabriel: a vó já assumiu o Gabriel na época que ela perdeu o marido dela, ficou viúva. Então, o Gabriel estava para nascer e ela assumiu totalmente essa criança pra ela. E os pais fazem a parte deles, mas como ela diz, tem dia que ela não tem nem como respirar. Porque eles vão de domingo a domingo pra casa dela. Eles almoçam lá, eles jantam lá e com o Gabriel do lado. E a filha e o outro filho que ela tem é revoltado, já falaram várias vezes pra ela entregar a criança realmente aos pais. Que ela não tinha mais idade de tomar conta dele. Só que agora ela está notando que ele está grande. E ele está dando muito trabalho a ela, muito trabalho. Até pra levantar ele... porque quando ele deita no chão não tem quem levante ele. Ele não sai de jeito nenhum. Se você levantar... eu e

ela... a gente levanta ele pra ele ir embora ou ir pro intervalo e ela está sentindo. Tem dias que ele tira a chinela, aí ela diz: “Eu não sei não quando esse menino estiver maior, eu não sei”. Ou seja, ela já está pedindo arrego. Já tô notando que ela está se sentindo cansada. É a idade. Aí eu não sei... porque a mãe mesmo... o pai eu sempre vejo, mas a mãe diz que vai trabalhar, deixa ele aí e vai embora. É muito complicado, sabe?

Pesquisadora – O laudo ele é um diagnóstico, né? Médico, técnico.

Vera – Que a escola exige, né?

Pesquisadora – Que a escola exige. E como vocês veem que ter o diagnóstico o muda o trabalho com as crianças? O que muda?

Simone – Principalmente a redução de alunos em sala de aula. Principalmente isso. Porque na outra escolinha que trabalhava eu tinha especial e tinha 27 crianças. Simplesmente ignorava que a criança era especial porque não tinha laudo. A demanda é essa: ter que receber. É a redução. Segunda coisa: a gente tem que saber especificamente qual é a tua necessidade. Tu é autista, qual é o trabalho que eu tenho que fazer com um autista? Então eu tenho que procurar o que é autismo porque não tem formação pra isso. Como é que eu vou trabalhar contigo? E terceiro é: conscientizar a família e as outras crianças que aquele meu amigo é um amigo igual ao outro, mas que ele tem uma necessidade diferente. Que ele aprende no tempo diferente, que ele faz as coisas num tempo diferente. Então o suporte dele é esse: diminuir a quantidade quantitativa de crianças, me fazer conhecer como é o meu aluno, de se conhecer. “Ah, mas no dia a dia tu não conhece?”, sim, mas o técnico conhece melhor do que eu. Eu conheço o dia a dia dele, né? E eu posso supor que ele tenha necessidade de uma coisa que o técnico vá mais a fundo, que o especialista vai se aprofundar ainda mais naquela necessidade da criança. E depois partilhar com as crianças. Eu não posso esconder não, eu não posso esconder. Até porque pra evitar o preconceito eu preciso fazer com que a criança entenda, eu tenho que trabalhar com os outros. Eu não posso trabalhar só com o especial. Os outros têm que entender que o Gabriel é assim. É tanto que eles falam: “Tia, a Noemi é toda bebê”. Eles veem, criança não é cega, né? “Tia, o Max é todo assim”. Então eles percebem e eu tenho que dizer: “Gente, ele é assim porque ele tem um entendimento diferente, ele tem uma necessidade diferente da de vocês. Então ele é ainda bebê, ele aprende que nem bebê em determinadas coisas sim. Ele vai aprender mais devagar do que vocês”. Então a criança precisa ser conscientizada também. Você vê os cuidados deles quando eles estão brincando no recreio. Com os meus eles brincam diferente. A Noemi é a bebê da turma. Elas arrumam o cabelinho dela, elas brincam de dar banho nela, de vestir, ela é a bebê. E as outras são sempre a mãe, a professora e ela a aluna. Aí “Tia, mas foi você que fez isso”. A criança vê, a criança percebe. Eu simplesmente só faço dizer pra ela que sim, que a Noemi aprende de uma forma diferente. Elas fazem agenda pela amiga: “Noemi, deixa eu te ajudar”. Elas ensinam a tarefa pra ela, entendeu? Então pra eu conscientizar meu aluno eu preciso ter suporte desse laudo também. É importante.

Antônia – Isso aí é importante, o que ela está dizendo. O que acontece? Quando o Marquinhos está na sala, ele gosta muito que você diga as letrinhas ou então os numerais. Como as crianças já perceberam que ele gosta, aí eles ficam: “um...”, aí ele sabe... fica sorrindo, sabe? Ele não fala. “Um, dois três, quatro...” pra ele e ele sorrindo. Quer dizer,

uma maneira de eles fazerem aquela amizade com ele ou então eles pegam a letrinha da caixinha dela (outra professora), aí ficam levantando assim: “a”, ele acha graça, “b”, ele acha muito bonito. Eu acho que chama muita atenção dele por ele ter uma dificuldade... ele não fala. E é um carinho que eles têm por essa criança que é bem... a gente nota...

Vera – É, mas nem todos são assim. Porque na minha sala teve rejeição pelo Gabriel. Caio é um: foi não foi, se eu não estou prestando atenção, ele vai lá e belisca ele. Já peguei várias vezes. Aí eu falo com ele: “Caio, você não pode fazer isso com o Gabriel”. Ele bota o pé no meio pro Gabriel cair. Como ele não tem coordenação – ele é bem bonzinho, sabe?

Simone – Mas o Caio faz isso com qualquer um.

Vera – Faz com qualquer um, mas já foi falado na sala de aula que ele é uma criança diferente, que tem todo mundo ser amigo... isso aí é a ladainha todo dia.

Simone – Ele é hiperativo também, o Caio.

Vera – E ele é bem hiperativo. Então ele não pode ver, ele... quer dizer, ele mexe com toda a sala. Agora com o Gabriel você nota assim porque ele se acha muito bebê. Parece – o Caio, né? - parece que foi já lá... a mãe dele já é muito idosa e teve ele agora. Então ele é muito bebezão e se acha o centro das atrações, então ele não para. Ele quer chamar atenção de todo jeito. Então eu já peguei ele várias vezes beliscando o Gabriel, empurrando o Gabriel, botando o pé no meio pro Gabriel cair. Aí quando eu vejo: “Epa! Já tô de olho! Não faz isso!”. E eu morro de medo do menino cair.

Simone – Às vezes o Caio também tem as necessidades dele.

Vera – Tem e não foi...

Simone – E não são poucas.

Vera – É. Porque você vê, né? Ele bate, ele morde, ele belisca, ele mexe com deus e o mundo.

Simone – Ele agride mesmo, seja qualquer um, independente de tamanho.

Vera – É.

Simone – Ele enfrenta qualquer um.

Vera – Ele foi brigar com um menino e eu achei interessante. Foi no murro, né? Aí o menino pegou e mordeu o dedinho dele. Aí ele veio pra me mostrar o dedo. Eu disse: O que foi que você fez? “Ora, eu só dei um murro nele, que eu luto karatê”. Pronto. A defesa do outro foi morder. Então, ele é... realmente ele é muito hiperativo, mas ele não tem laudo. Mas todo mundo... desde o ano passado que ele dá trabalho e é muito difícil conter ele na sala de aula, sabe? É muito difícil. A não ser que eu esteja ali... aí, quer dizer, complica. Com a Rafaela não. Ele já pega o carrinho da cadeirante... agora ele pensa que ela é uma bebê. Ele pega o carrinho dela também, parece que ele tem aquele... como se fosse carrinho de corrida na sala de aula. É preciso eu: “Caio, sai de perto da Gabriela”. Porque ele usa o carrinho eu não sei se é pra machucar ela.

Simone – Porque ele quer ser o centro.

Vera – É dele, é dele mesmo, entendeu? Então ele pega o carrinho dela e sai na sala de aula “vrrroom”, é onde pegar. Aí a mãe é toda... parece que elas são tudo... como é que se diz? Dopadas, sabe? Elas parecem que não veem é nada. Porque quando chega na sala de aula o professor é quem tem que estar ali de olho em tudinho. Aí ela às vezes... eu digo a ela: “Graça, pelo amor de Deus, vai bater, vai bater”. Aí ela: “Ai é...”. Aí é que ela se

levanta. Tá vendo a hora o menino fazer uma arte com a filha e ela sentada lá. Mulher, eu fico morrendo de medo. E a Gabriela fica dizendo: “Sai, Caio; sai, Caio”. E ele pega o carrinho e diz “Deixa que eu levo”, aí vai descer os batentes. Ele desce de testa. Eu vejo a hora a menina “bufo” pro lado. Eu disse: “Solte. Pode soltar”, aí a mãe levanta, uma coragem medonha, sabe? Aí vai levar a menina pra lanchar. Ela que leva porque tem que dar na boca dela. Porque enquanto dá na boca dela tem os outros que não querem merendar. Aí já fica na sala de aula.

Pesquisadora – Mas ela não tem os movimentos?

Vera – Não. Pouco, pouquíssimo, pouquíssimo mesmo. Até pra ela pintar a mãe tem que pegar na mão dela e fazer assim: o movimento de pinça com ela.

Pesquisadora – Ela teve paralisia?

Vera – É. Acho que ela já nasceu assim. Eu não... ainda não... porque ela chega às vezes assim depois do recreio, já está no final, aí é a pior parte depois do intervalo porque eles ficam muito agitados, aí você tem que dar muita atenção porque pra se concentrar de novo é bem complicado.

Simone – O meu nem volta pra sala. O Max. Ele nem consegue voltar. É muito difícil. Tem que sair buscando ele.

Vera – Ainda não parei, assim, pra conversar com a mãe dela.

Antônia – Eu tenho um também que ele é deficiente. Ele só nasceu com uma mãozinha, é o Cristiano. Então, quando ele entrou na sala eles ficaram tudo assim... olhando assim pra ele.

Vera – Ele é o quê o Cristiano?

Antônia – O Cristiano é deficiente, só tem uma mãozinha.

Vera – Ah sim.

Antônia – Aí eles achavam que ele não ia ter a habilidade que eles tinham, né? Aí começaram logo a... aquela coisa, né? Comentário na sala: “Vixe, tia, ele só tem uma mão”, “Ele não tem a outra não”... e ele bem caladinho.

Simone – Criança é bem perversa.

Antônia – Né? E ele caladinho lá no canto dele. Aí ele bem tranquilo, sentado no cantinho dele lá. Ele faz também, a menina leva ele lá pro AEE pra conversar porque ele poderia ter, assim, algum trauma por ter nascido, né? Mas nesse dia eu senti firmeza nele, né? Na hora que os meninos começaram a dizer que ele só tinha uma mãozinha e não sei o quê, aí ele olhou pra turma todinha e disse: “Já nasci assim e faço tudo”. Foi só isso. Isso aí fechou a boquinha deles. Não disseram mais nada com ele e ele faz tudo: bate palma como todo mundo, escreve, tem uma mãozinha pesada, a mãozinha dele mesmo normal. Na hora do intervalo se ele pegar, só uma mãozinha só dele... o seu Francisco já disse pra mim: “A senhora já percebeu como ele tem a mãozinha pesada?”. Ele não tem trauma nenhum, nenhum, nenhum. Mas é ótimo ele, muito calmo. Ele é calmo assim, não mexendo com ele, né? Na sala ele é muito calmo, centrado, esforçado, mas no recreio se mexerem com ele, a mãozinha dele é bem firmezinha. Mas só tem assim... é sem a mãozinha e agora que estão nascendo umas pontinhas que você percebe que eram os dedinhos dele. Não sei se vai crescer, né? Na continuação se vai ficar maiorzinha, mas são só as pontinhas, só os cantinhos dos dedos. Bem interessante, né?

Vera – Tem mais alguma pergunta?

Pesquisadora – Vocês ainda têm algo para dizer?

Vera – Para lhe dizer?

Pesquisadora – Se querem falar mais alguma coisa.

Vera – Não. Só que é muito complicado pra gente, viu?

Simone – Mas não muda não. Antigamente eu tinha tanta esperança na escola pública. Hoje eu sou professora há 32 anos, mas você vê que é só ilusão. Não muda. As coisas não mudam. Ela tinha tudo pra ser uma escola muito boa porque recurso tem, mas eu vejo que é sempre a mesma coisa, sabe? Sempre a mesma coisa.

Pesquisadora – Vocês todas são professoras do infantil 5?

Simone – Há 32 anos.

Pesquisadora – Mas você trabalha faz tempo aqui?

Simone – 27 anos.

Pesquisadora – Só aqui?

Simone – Só aqui. Mas é uma coisa que encanta. Eu gosto da educação infantil, eu amo. Eu se fosse pra colocar... é que eu já fui professora do 4º ano. Aí eu vou dizer... você não tá gravando? Catarse: eu tinha uma criança especial e é maior do que eu. Pense... ele se masturbava...

Antônia – Você quer salada?

Pesquisadora – Não. Obrigada.

Vera – Eu quero uva! A dela veio uva... eu sou especial, sou diabética, é minha necessidade.

Simone – Você não tem laudo (risos).

Vera – Eu tenho laudo sim! Por isso que ela (merendeira) tem o maior cuidado com a minha merenda. Ela traz porque se não quando eu sair daqui não tem mais nada. É sim! Eu tenho laudo.

Simone – Tem?

Vera – Tenho dois laudos! Pior que eu tenho é dois, viu?

Simone – Sim. Aí ele se masturbava na sala de aula, ele se babava todinho, aí caía em cima de você, sabe? Ficava deitada assim em cima. Aí as meninas passavam e ele ficava olhando. As meninas reclamavam muito porque já eram mocinhas, né? 4º ano. E quando as meninas passavam, ele ficava se masturbando, sabe? Aí quer dizer... é uma coisa difícil e constrange a gente. Agora a mãe não ficava na sala não, só fazia cobrir, só cobrir. Tinha 14 anos no 4º ano. Ave Maria, eu me sentia assim, sabe? Porque eu não podia fazer nada. Aí eu falava com a orientadora, a Gorete, e ela dizia: “Mas o que é que eu faço? Você quer que... que é que eu faço?”. Ela ficava mais nervosa do que... eu dizia: “Não, mulher, eu só tô dizendo que o menino está se masturbando na sala”.

Pesquisadora – Faz tempo isso?

Simone – Está com dois anos. Acho que ele já saiu da escola.

Pesquisadora – Então você já ensinou noutras séries?

Simone – A tarde ensinava no 4º ano. Aí eu mesma me sentia constrangida, sabe? Mas aqui por ser uma escola muito central, aqui daqui a uns dias se não barrasse, a Glória bate o pé, mas se não cuidasse, era cheio de criança especial. Ia ter sala que ia funcionar só com

as especiais. Aí eu vou lhe dizer, aí haja preparo, professor preparado, viu? Eu não me acho preparada pra trabalhar com essas crianças, eu não. Não sei se é porque eu sou muito nervosa.

Antônia – Com criança especial, né? Eu também fico nervosa com o menino da minha sala. Eu tenho medo de ele bater noutra criança, fazer alguma coisa, sabe?

Simone – Também tenho.

Antônia – E o pai não vai aceitar, não vai entender. Eu não trouxe meu filho pra cá pra ele ser batido, né? Principalmente ele... que ele não tem noção assim de perigo, de dizer: “Vou bater na cabeça dele” ou “Vou jogar isso aqui”, sabe? Quando ele joga a televisão, pra cima, né? Aí eu fico naquela preocupação. Naquela coisa, aquela angústia... eu não trabalho... fico completamente...

Simone – Também tenho.

Antônia – Se eu tenho uma tarefa escrita, já mudei, já coloquei para o primeiro tempo. Segundo tempo vai ser o quê? Massinha, letrinha, bingo do alfabeto...

Simone – A mesma coisa. “Ah, mas é porque você não tem experiência”... eu tenho 27 anos de sala de aula, que não são 27 dias. É muito tempo e mesmo assim quando eu tenho uma criança como essa que eu peguei agora, no turno da tarde, eu fico completamente sem saber o que fazer. “Ah, mas aí você não gosta da criança?”. Não tem nada a ver com sentimento. É questão mesmo do trato, é de saber lidar, saber controlar, você não pode reter a criança a força, a ferro e fogo quando está segurando ela.

Vera – É aquele caso, né? Que a mãe traz e ela passa mais tempo fora da sala de aula do que dentro. Aí de que é que tá adiantando isso?

Simone – É a mesma coisa da Marcela. Ano passado quando era da determinada professora aí, que também passava o tempo todo fora.

Vera – Todo fora.

Simone – Só veio ficar na sala de aula depois que foi minha. A orientação do AEE antigo que nós tivemos foi: “Quando ele estiver agitado, deixa ele aí fora, dê uma bola”. Como que eu vou soltar o menino sozinho? “Ah, pegue uma mãezinha dessas que estão aqui peça pra olhar”. Ninguém vai querer olhar o que não é teu, não é de responsabilidade tua. A responsabilidade é minha. Eu digo: “Não.”. O AEE passado me disse isso. Eu disse: “Não. Menino meu não fica em meio de rua não”. Foi esse termo que eu usei: “Menino meu não fica em meio de rua não”. Se eu não conseguir controlar em sala de aula, vai ficar com você. “Ah, mas eu não posso ficar porque eu tenho que atender os outros”. Mas não é função minha deixar criança em meio de rua não. Meio de rua que eu falo é no pátio. Aí eu não segui a orientação do AEE. Ou ele fica na sala mesmo que eu não dê aula, mesmo que eu faça, como a Antônia disse, uma coisa completamente diferente do que eu tinha planejado, mas ele vai ficar em sala de aula junto com os outros.

Pesquisadora – Vocês mudam muito...?

Simone – Muito! Com a presença dele muito. Eu mudo muito. Claro, o planejamento é todo feitinho, mas no dia que ele chega eu não posso fazer isso aqui. Como que eu posso fazer... “Abra o livro na página tal”, “Vamos escrever a palavrinha”, ele não consegue. Então eu tenho que fazer a turma inteira, é como eu te disse, o direito do outro acaba terminando quando o dele vai começar. Então eu só penso nele, eu só vou agir em cima

dele, da necessidade dele. E os outros? Aí quando a mãe chega, que a mãe chega 4 horas para vir buscar, mas não leva embora, a mãe chega e fica. Somente desse, dos outros não. Quando a mãe chega é que a mãe me ajuda a contê-lo, a manter ele sentado pra fazer atividade com os outros. E ela fica olhando porque eu já tenho criança na sala que está lendo. Então ela fica olhando: “Como os outros conseguem e o meu não consegue?”. Eu acho que deve se passar uma viagem na cabeça dela: “Essas crianças todas conseguem fazer atividade sozinha e o meu precisa de mim aqui do lado”. E ele não consegue escrever, ele não consegue nem ficar sentado porque ele é bem hiperativo mesmo. Não é fácil.

Pesquisadora – Gente, vocês gostariam de falar mais alguma coisa sobre?

Antônia – Eu acho que o que eu tinha de falar já falei, né? Eu espero é que a prefeitura um dia entenda que a gente precisa de formação pra trabalhar com essas crianças, né? De auxiliar, auxiliar na sala. Isso que eu espero, essa mudança.

Vera – Eu também

Simone – A mesma coisa.

Pesquisadora – Muito obrigada.

APÊNDICE D – RODA DE CONVERSA IV

Tempo de gravação: 45min45seg

Data: 14/10/2015

Local: Escola D

Participantes: Lina, Fernanda e Claudia - Infantil 4

Pesquisadora – Vocês podem se apresentar? Os nomes não serão citados, mas preciso anotar para saber na gravação quem está falando.

Lina – Sou professora na rede municipal desde 2001, certo? Mas já tinha experiência de cinco anos em escola particular. Iniciei na rede no 2º ano na época, que ainda era 1º e, assim, é porque, quê mais?

Pesquisadora – Qual o teu nome?

Lina – Lina. Lina Gomes.

Pesquisadora – Basta Lina mesmo.

Lina – Ah! Sou pedagoga e tenho especialização em psicomotricidade pela UECE.

FERNANDA: Meu nome é Fernanda, trabalho na rede particular, sou novata na prefeitura em comparação às meninas, sou do concurso de 2009. Estou na educação desde os 19 anos e já tô com 31. Passei oito anos na escola particular com a educação infantil e aí a prefeitura veio em 2009 e de lá pra cá... Assumi em 2011 porque tinha ficado grávida e aí tive que ter a bebê para depois assumir, né? Estou na escola Aurora desde de 2011, agosto de 2011, aí já tem uns três anos, também sempre na educação infantil. Aí formação em pedagogia e também tenho especialização em educação infantil pela Fa7.

Claudia – Meu nome é Claudia, sou pedagoga. Desde os meus 18 anos que trabalho na educação, especialmente na educação infantil. Tive também outros cursos extras e

trabalho... sempre trabalhei geralmente na escola particular. Tô ingressando agora na rede pública, entrando agora.

Pesquisadora – Gente, a ideia é que vocês falem mesmo da experiência de vocês. Eu tenho algumas perguntas, mas são... é semiestruturada.

Claudia – É só sobre inclusão ou sobre o geral?

Pesquisadora – Sobre inclusão. Mas mesmo que não tenha a ver com a pergunta, se tiver a ver com o tema, vocês podem falar.

Claudia – E vai dar certo esse barulho?

Pesquisadora – Dá se falarmos perto do aparelho. O resto do som fica de fundo. Como vocês veem na prática a ideia de educação inclusiva?

Lina – Na prática...

Claudia – Na prática...

Fernanda – Ao meu ver é uma prática difícil. Estruturalmente falando, humanamente falando, praticamente falando. É uma coisa linda realmente a proposta de incluir, mas hoje a nossa realidade pública... de Fortaleza, né? Nós temos no infantil 4 de 18 a 20 crianças. Essas turmas diminuem ao passo de um especial, só que nós, no infantil 4... faz-se necessário uma auxiliar, mas nós não temos auxiliar. De realidade de 4, né? Porque todas nós aqui somos de 4. O que é que acontece? Existe essa diminuição de crianças, mas a demanda continua sendo a mesma. Por exemplo, hoje eu tenho a realidade de que eu tenho uma criança com biparesia dentro da minha sala. Não tem o diagnóstico fechado dele. Ele nasceu com metade do corpo paralisado. Ele não tem controle sobre o que ele segura. Ele entende fala, entende comando, mas na hora que você dá uma atividade prática ele realiza o comando de bater palmas e realizar uma rodinha, mas de atividade prática... uma atividade gráfica, por exemplo, ele não... não chama atenção dele. E eu também não posso passar o dia inteiro fora de sala sem nenhuma atividade gráfica, né? Visto que eu tô sozinha e visto que eu tenho que ter resultado. Ainda tem que ter resultado mesmo no infantil 4. Então, assim, existe uma rotina que essa criança consegue acompanhar em partes. Por quê? Digamos que se ele tivesse um acompanhamento individualizado... hoje a mãe dele está na minha sala até três horas da tarde. Porque até três horas da tarde ele consegue ficar em qualquer atividade pres... (quase diz “preso”), a gente consegue prender atenção num balão, num parquinho, numa rodinha. Passou de três horas ele não aguenta mais. Ele não aguenta mais nada. Tudo que ele pega ele joga, entendeu? Nada ele segura. Então, como você... você tem que ter o planejamento A, que é o normal, e o planejamento B. Se ele vier, aí vai pro B. Deleta tudo o que você planejou no A, principalmente se for um recorte, se for uma colagem, deleta tudo, vamos pro B. Ele não... nada chama a atenção dele. Assim... uma roda de música ele gosta. Aí você vai ter que remanejar sua rotina ao passo da criança. A mãe pode acompanhar, mas a mãe podia não poder acompanhar. E aí? Quem ia ficar com ele era... seria eu sozinha. Ele é uma criança veterana do infantil 3, mas no infantil 3 tinha auxiliar. A professora demandava um grupo de 18 crianças e a auxiliar ficava com ele 24 horas. Agora foi pro infantil 4, não tem auxiliar, que eu sei que não vai ter auxiliar e assim vai, né? E aí você me pergunta: será que... você não consegue ver resultado nele? Consegue. Assim, hoje em dia ele não morde como antes. A questão da socialização é visível, mas em termos de prática, digamos, de atividade gráfica, por

exemplo, ele não evolui. O mundo não chama... por mais propostas que você faça, por mais coisas, não tem interesse nenhum pra ele, né? Então, realmente a atividade é o corpo dele. A gente não sabe mensurar na cabeça dele até onde é a dificuldade dele. Digamos que a demanda dele seja de um bebê de meses, né? Que ele ainda é muito nessa boca dele, ele ainda baba, né? Ainda muita coisa ele leva pra boca dele. Então, coisas bem sensoriais de bebê, que talvez a dificuldade dele seja essa. Então, aí as crianças que ele está junto são crianças de quatro anos, que a demanda de interesse já é outra. Essa é a grande dificuldade que eu vejo. Eu acho bonito que se inclua, mas a forma que se tem, assim, imposta, né? E tipo assim, você vai ficar com ele, o diagnóstico se você quiser você vai procurar, o professor. A prefeitura, na nossa escola, tem o AEE, que é uma apoio que a gente tem. Tipo ele não rendeu nada nem na rodinha num dia, a gente pede um “help” à professora do AEE que fica lá a disposição. Se ela tiver um horário, ela fica um pouco para ele se acalmar.

Pesquisadora – Mas a AEE deveria ser no contraturno, não é?

Fernanda – É. Mas no caso dele que tem a biparesia a mãe mora muito longe. Então como essa mãe vem sem transporte, no sol com essa criança, aí o que a escola faz pra essa mãe? Ela é atendida no mesmo turno. Até porque como o tempo dele de concentração é pequeno, então dá pra gente organizar um horário pra ele que dê pra juntar.

Lina – Não é todo dia, né? São duas vezes na semana.

Fernanda – E também não é todo dia, são duas vezes na semana. E tipo... ele também tem atendimento no contraturno em outras instituições.

Lina – É.

Fernanda – Aí a mãe... é melhor que ela tenha o atendimento do que ela não ter, entendeu? Ai a gente faz assim. Essa é a grande dificuldade que eu vejo: a estrutura mesmo. Brinquedos adequados para a faixa etária dele ou que ele se sentisse mais interessado. Mas ele tá num grupo de 4, então não tem como oferecer brinquedo de creche, bebezinho, né? De chocalho, de mordedor, de... entende? Mais ou menos assim.

Claudia – Uma dificuldade também que eu vejo, eu acho, assim... o professor não tem uma formação apropriada pra esse tipo de criança. Assim, é bonito, como a Fernanda falou, incluir e tal. Hoje já tem, né? Tem especialização na formação inclusiva, né? Mas, assim, antigamente, quando vários professores que já são formados, têm uma formação bem antiga, não têm esse preparo pra criança na inclusão. Eu tenho uma criança no colégio onde eu trabalho, particular. Então, assim, o que me passaram da coordenação foi assim: que ele pelo menos se socializasse. Então o trabalho feito com ele lá é mais parte da socialização. Porque assim... ele não fala, a parte de motricidade fina, grafia, nem pensar. Toda atividade dele é direcionada só na cola colorida. Se der um lápis, mesmo que seja aquele giz grossão, ele faz assim (torce) com a mão. Aí aponta pra cola pra gente pegar a cola. Então toda atividade dele é com cola colorida.

Lina – Qual a deficiência dele?

Claudia – É autista.

Lina – Ah, igual ao meu.

Claudia – Só que ele não fala e tem lá... hora ele tá rindo, hora ele tá chorando, né? Bota a mão no ouvido.

Pesquisadora – Isso na escola particular?

Claudia – Particular.

Pesquisadora – E é também infantil 4?

Claudia – Infantil 5. Então lá o que me passaram é que ele fosse só pra parte da socialização. Ele tá bem melhor. Ele tá lá desde o infantil 3 parece. E assim... doido pra falar. Porque ele fica fazendo assim: “zzz”.

Lina – Não faz nem fono?

Claudia – Faz duas vezes na semana. Tá fazendo duas vezes na semana, tem T.O. e tem fono, mas assim trabalho mesmo em sala com ele é a parte... a maior é só a socialização. Faz atividades, muito difícil ele participar de uma rodinha com todo mundo sentado. Ele fica mais rodando em sala. Ou senta na cadeira e fica com o joguinho. Eu... eu sinto dificuldade de trabalhar com criança inclusiva.

Lina – Eu também... como é teu nome?

Pesquisadora – Sâmará.

Lina – Eu também, Sâmará, tenho um aluno autista na minha sala. A mãe dele fica comigo na sala também igual ao dela, só que o meu no caso é pela manhã, né? Aí ele não tá... ele tá... tão logo que eu cheguei – porque eu cheguei depois dele, né? Tava de licença e cheguei em abril – ele até que ficava na sala. Porque eu também sinto dificuldade até na socialização dele, ele não tá ficando, né? Então o que eu sinto mais dificuldade mesmo é essa parte: o que fazer? Depois que perde... porque, assim, ele é autista, segundo ela, a mãe, que tem um laudo e tudo, num grau severo. Só que, assim, essa parte de morder, de bater ele melhorou foi muito já. Mas a parte de ficar com o grupo ele não tá ficando, tá com muita dificuldade mesmo. Como ela diz: às vezes a gente vai pro help do AEE, né? E ela atende duas vezes na semana porque na quarta-feira ele vai pra Casa Psicopedagógica. Você conhece?

Pesquisadora – Hunrum.

Lina – Só que ele também não fala direito. Assim, a gente não entende muito. A mãe que entende.

Claudia – O meu não fala de jeito nenhum.

Lina – Não... ele fala, assim, metade da palavra. Aí ela tá tentando fono, né? Na Casa Psicopedagógica já tá indo pra psicóloga. Mas, assim, a concentração dele... e a parte motora também ele não... agora, assim, altamente, essa parte cognitiva dele é altamente desenvolvida. Conhece as letras, confunde um pouco nas cores e os números conhece, né? Mas a parte da socialização não tô conseguindo com ele. E também ele fica só até nove horas. Com ela, com a mãe, porque também é o mesmo caso: são 17 crianças mais ele, né? Aí a mãe fica mais com ele mesmo. Aí às vezes ele sai correndo da sala e tem que ir atrás. Ele não tá... ela ia até levar lá no SOPAI. Você conhece? Que é o Luis de França, né?

Claudia – É o laboratório.

Lina – Ia passar três dias lá porque ele tá com... ela disse que a noite ele acorda chorando, tá com dificultd... dizendo que a língua dói, sabe? Só que eu acho que é dormente por causa da medicação, né? Ela tá achando que a medicação não tá adequada pra ele. Então a maior dificuldade mesmo é essa parte. Que a gente queria mesmo, ao invés de a mãe na sala, uma

pessoa mesmo tipo assim da parte da psicologia, né? Pra... só pra aquela criança, pelo menos com aquela criança, né?

Fernanda – Fazendo um trabalho direcionado, né?

Lina – É. Fazendo um trabalho direcionado.

Fernanda – Porque por direito eles tinham de um cuidador, né? Um cuidador que a prefeitura mandaria, mas desde que eu tô... eu tô aqui desde 2011, eu nunca vi nenhum cuidador na escola. A não ser estagiário de psicologia...

Lina – Teve a época do Gustavo, né? Que era estagiário de psicologia da UNIFOR.

Fernanda – Qual é que o Gustavo se apegou? Tinha estagiária de psicologia que ele gostava muito.

Lina – Essa mesmo.

Fernanda – Ela acabava sendo exclusiva dele. Ela ajudava muito a professora, mas estimulava demais ele. Mas tipo... ela era estagiária, daqui a pouco ela sai e não tinha nenhum vínculo com a prefeitura.

Lina – Eu acho que a mãe com a gente faz é atrapalhar, entendeu?

Fernanda – É.

Lina – Porque eles ficam muito a vontade com a mãe. Tipo assim: com a mãe eu posso fazer tudo porque ela não vai brigar comigo.

Fernanda – E tipo assim: por outro lado a mãe é o fator... é ruim pra nós, mas é bom porque elas podiam muito bem se rebelarem e dizerem assim “Não, nós não podemos ficar, nós temos a nossa casa” e nós teríamos que dar conta.

Lina – Eu acho que a melhor maneira delas se rebelarem, se elas fossem bem instruídas, era ir atrás na defensoria...

Fernanda – Pronto. Ou tipo...

Lina – ...não ficar, né?

Fernanda – Ou não ir atrás e não resolver porque o problema não é delas. Elas poderiam dizer assim, chegar aqui pra direção da escola e dizer assim: o meu filho vai ficar aqui na escola, eu não posso ficar aí, eu não trabalho, mas eu tenho a minha casa, a demanda do menino. Porque uma criança especial na escola a mãe teria tempo de fazer as coisas dela, digamos. E a escola vai ter que dar um jeito nele. Tipo assim... aí nós professores não ficaríamos e alguém ia ter que resolver esse problema. Mas não. As mães acabam acatando porque tipo assim, o que é que eu vejo na mãe da minha sala? Elas precisam ver uma resposta. O Danilo fala. Não fala com clareza. Você consegue entender... se comunica, já se comunica claramente e, tipo assim, ele está integrado, ele está incluído dentro da sala e ele está integrado com a sala, as crianças interagem com ele. Isso também é muito importante. Acaba que ele não me dá as respostas que eu queria que ele me desse tão rapidamente, ele interage com as crianças, quando ele vai embora todos querem falar com ele, todos se remetem pra ele pelo nome dele. Ele aponta uma criança pelo nome dela. Aí ele não divide, mas a criança com quem ele tá disputando abre mão por causa dele. Ou seja: ela não entende alguma coisa, mas ela entende que ele precisa de uma ajuda maior. Aí ela acaba cedendo o brinquedo. São coisas que eu percebo de longe, que eu acho que é positivo. Ele falta muito por conta dessa demanda da mãe dele vir com ele, ele não anda direito. Já o da Lina tem uma facilidade grandiosa.

Lina – Ele vem todo dia. Quando não vem, ela avisa: Olha, eu vou pra isso e isso pra ele. Porque ela recebe o benefício dele, aí ela é bem exclusiva dele mesmo.

Fernanda – Aí o que foi que aconteceu? Ano passado eu tinha uma aluna com tetraparesia. E tipo o Danilo escuta, eu consigo entender, ele chora quando sente dor. Essa criança não. A Ticiane, ela não tinha nenhuma expressão assim. Eu vi a Ticiane sorrindo umas duas vezes e por umas duas vezes também ela chamou a babá dela. Não chamava nem a mãe dela, nunca vi chamando “mamãe”, chamou “Iaiá”, acho que era “Ia”, que era a babá dela Leninha que ficava com ela. Aí a babá vinha pra escola, a família tinha condição de mandar essa babá pra cá, tinha babá em casa. A família mandava três tipos de cadeira pra gente: a cadeira que a criança sentava na rodinha, a cadeira que a criança comia e a cadeira que a menina andava pelo pátio. Ótimo que essa família tinha condição, mas se vier um menino com tetraparesia pra cá a prefeitura não tem nenhuma cadeira, né, Lina, pra receber essa criança?

Lina – Inclusive não temos rampa, né? Já teve cadeirante subindo escada. Não temos.

Fernanda – Aí são essas coisas que a gente realmente... ótimo que... olha uma criança de infantil 3 vai ser muito bom! Todo mundo ajudava a Ticiane, as crianças. Tinha uma menina que brincava com ela, botava a boneca no colo dela e ela não tinha nenhum tipo de reação.

Claudia – Aí o que aconteceu com ela?

Fernanda – Aí ela continua matriculada. Aí o que aconteceu? Ela foi pro infantil 4. No infantil 3 eu tinha auxiliar. Aí ela tinha cadeiras especiais e eu tinha auxiliar. No infantil 4... ela continua no 3 esse ano. O que aconteceu? A mãe disse que não tinha mais condição de mandar a babá pra escola. Queria que a auxiliar fosse exclusiva da menina. Aí não deu certo, né? Claro. A auxiliar já tem 18 crianças. Aí a escola disse não e ela ficou de ver outra babá, outra pessoa. Mas tipo assim... o ano tá acabando, ela não tá frequentando assiduamente a escola, mas ela tem toda estrutura na casa dela. Faz fisioterapia particular, hidroterapia, faz uma série de coisas. Mas ela podia não ter essa condição toda e a mãe ia deixar. E aí? Como ia ser? Ela não mexe nem o pescoço. Na sala, pesada, tem um refluxo sério, você tem que dar comida. Aí na hora da comida a gente demandava pra babá porque ela já conhecia o jeito da menina, porque ela engasgava muito. Como era que eu ia dar comida pra ela, né? Aí a escola ofereceu um lanche duas vezes por semana que a menina aceitava, que era fruta. O resto dos dias nenhuma comida ela podia comer. Então são essas coisas que na hora da lei é muito bonito, mas na prática é muito difícil. E, tipo, o objetivo é que ela aprenda alguma coisa, que ela se socialize. E acontecia. Até hoje as meninas falam dela, as coleguinhas falam dela. Brincava ela, mas a gente não tem resposta da criança, que eram muito difíceis as respostas dela. A mãe dela disse que o sonho dela por uma vida toda era que ela pedisse água. Que ela conseguisse pedir água, que ela conseguisse indicar o brinquedo que ela queria brincar. Porque na verdade tudo era oferecido, mas nada era respondido por ela, né? Então são coisas que... a gente queria ver o progresso como professora, mas você não consegue porque é muito difícil, né?

Pesquisadora – Você disse que o aluno desse ano tem biparesia mas não tem diagnóstico...

Fernanda – É assim... a gente acredita que com a coordenação e a AEE, leigamente falando, né, assim... na nossa visão de experiência mesmo de criança, que tem alguma coisa de PC. Só que por conta da interação mesmo, das demandas que ele não consegue. Só que não foi trazido pra gente nada concreto, assim, de exames, de testes, entendeu? Ele é a única criança que o AEE me diz que ele não consegue parar pra nada. Se você colocar um pote de giz de cera ele joga no chão. Se você colocar... é aquela coisa mesmo da função, do conceito. Mesmo que... a Ticiania, que tinha tetraparesia, eu colocava...

Lina – O autista consegue só com ela.

Fernanda: O autista consegue.

Lina – Mas com a turma não. Ele passa cinco minutos fazendo uma atividade, aí sai correndo. Com ela... ela consegue.

Pesquisadora – Com a professora de AEE?

Lina – Com a AEE.

Fernanda – Se você perguntar as músicas pro Caio ele responde. Cores, formas geométricas, o nome dele ele reconhece, letras, né, Lina? Números...

Lina – Só a fala que são só metade das palavras. Assim: “anja”, “melelo”, umas coisas assim...

Fernanda – Números também...

Claudia – Mas vocês entendem a cor que ele tá dizendo.

Lina e Fernanda – É!

Lina – Dá pra entender.

Fernanda – Mas já o Danilo não, entendeu ? Aí você tem que ter uma coisa mais concreta pra saber como fazer. Aí tipo assim... se tivesse o diagnóstico que a Ticiania tinha de PC, paralisia cerebral, não sabia o grau, tinha que desenvolver mais, fazer mais testes e ninguém sabia se ela ouvia o que você falava. Eu só sabia que ela ouvia porque eu falava e ela olhava assim, mas você não tem resposta, né? O que ela tá sentindo, ela chorava, tinha horas que ela chorava de uma hora pra outra. Devia estar sentindo alguma dor. É muito difícil. E já o Danilo não. Se você colocar um papel ele rasga. Se ele vir uma decoração na sala? Nenhuma criança de 4 anos rasga uma decoração. Ele sai rasgando tudo o que ele vê. Livros na mesa ele sai destruindo. Quer dizer, são coisas... é o comando do corpo dele, é o controle do corpo que eu não sei se é uma coisa involuntária ou voluntária, tá entendendo? Você tem que ver.

Pesquisadora – E vocês acham que o diagnóstico pode ajudar na intervenção?

Fernanda – Sim.

Claudia – Com certeza.

Fernanda – Porque às vezes essa mãe... quando a mãe... depende muito do esclarecimento da mãe. Tem mãe que nos ajuda muito. Trazem, né? A mãe da Ticiania era psicóloga, né? Então ela trazia: “Olha, na fisioterapia ela melhorou. Então ela vai passar um mês numa teia de botox, numa teia não sei o quê que a fisioterapeuta vai passar pra vista...”. Aí ela queria que eu dissesse pra ela depois se alguma resposta foi positiva de algum tratamento que ela fazia. Já o Danilo vai pra Casa Psicopedagógica, mas ela disse que as médicas, as psicólogas, as fonos de lá também dizem que ele não tem nenhuma resposta pro que elas

oferecem. Tudo o que elas oferecem ele joga no chão, ele rasga, da mesma forma que ele se comporta aqui.

Pesquisadora – Ele tem uma resposta: rasgar e jogar no chão, por exemplo.

Fernanda – É... pois é... mas tipo... eu não descobri ainda algo. Deve ter, né? Você tem que descobrir. Que ele pare muito, que ele goste muito. Em casa ela disse que ele assiste muita televisão e gosta. Aqui a gente não tem, assim, né? A gente parar pra ver televisão. É difícil, é bem difícil.

Claudia – E, assim, com laudo é bom você saber porque esse meu aluno que tá desde o infantil 3 no colégio, ele... os pais às vezes não querem aceitar, né? Alguns pais não aceitam. Então, assim, foi agora, esse ano, depois de quatro anos, né, do menino na escola? Que eles foram na coordenação, falaram. A gente já... todo mundo já sabia, era nítido o jeito dele.

Lina – A questão da negação, né?

Claudia – Isso. E eles não aceitavam, sabe? Então, assim, foi bom porque eles aceitaram, conversaram, trouxeram diagnóstico e tudo. E a gente trabalha em cima disso. Mesmo assim... sendo aquela coisa bem lenta. Porque eu acho que... mesmo do que eu ouvi aí sobre vocês, ele não tem... em termos de aprendizagem acho que o meu é o pior. Ele não fala, não responde, não conhece, se conhece ele não fala.

Lina – Não. O meu ele fala as letras.

Claudia – É, o meu não: letras, cores, números, formas, não.

Fernanda – Eu não entendo também porque tudo que ele vê é um brinquedo na visão dele, entendeu? Tudo que ele pega é um brinquedo, né? Aí eu não sei como é na ca... eu pergunto pra mãe como é na casa dele. Ela diz que na casa dele ele fica mais quieto, mas se tiver uma outra criança ele já muda. Aí aqui ele interage com 14 crianças, né? Então, se cham... aí a mãe tá dentro da sala, já é uma figura que muda de comportamento, como ela falou. Não sei se o cuidador...

Claudia – Eu acho que a mãe é pior.

Fernanda – A mãe muda um pouco, entendeu? Ele chora mais, fica mais birrento, né? A gente também tem que medir...

Lina – E a cuidadora também tem que ser da área.

Claudia – Eu acho que teria que ser. Não ser a mãe.

Fernanda – Cuidar por cuidar, sabe? Acho que tem que ter uma formação pra isso.

Claudia – Uma auxiliar não adiantaria também, tem que ser da área, entendeu?

Fernanda – E tipo, eu vejo muito também assim, entendeu? A história dos limites. A minha de tetraparesia não, mas a dele... eu vejo que ele se joga no chão. A birra é igual à de uma criança dita normal lá da sala. Igual. A mesma, mesma birra. De se jogar, de fazer birra, de querer na hora, de sair da rodinha na hora da rodinha. Aí ele... aí eu vejo que ela fica como toda mãe. “Fica tranquila, Janaina, pode ficar a vontade”. Ela fica: Danilo, para! Mas aí se fosse uma terceira pessoa que ele não conhecesse, né? Ainda fosse estabelecer vínculo, acho que seria mais fácil. Não tinha essa questão das birras e para estabelecer os limites. É porque ele também não divide: onde é a minha casa, onde é a escola, entendeu? Ele mistura tudo porque a mãe tá direto, né?

Pesquisadora – O que seria trabalhar a partir do diagnóstico?

Fernanda – Assim, a gente poderia pesquisar melhor. Como a Lina tem um autista, aí ela pode pesquisar formas que possam atraí-lo, entendeu? Ou então que ele possa responder melhor. Ao meu ver eu acho que seria assim. Como o meu Danilo também. É a tetraparesia sim, metade ficou paralisada, aí eu não sei a parte cognitiva até quando ele pode ir, então. Se eu tô fazendo tudo certo mesmo, se eu tenho que sair totalmente da minha sala. Eu já fiz isso um dia, sabe? De não ficar na sala nenhum minuto com ele. Sair, encher balão, colocar balão dentro de um balde, tirar balão de dentro de um balde, só corpo, só corpo. Quando eu penso que ele precisa desse corpo direto. Aí então, hoje eu não vou ficar aqui porque já tentei de tudo na sala e não chama atenção dele. Sair... bloquinho.. quando eu falo de sala é bloquinho, não é só papel... porque lápis e papel já era, não tem... nem pensar! Eu nem penso em lápis e papel com ele. Uma massinha, modelar, nada. Nada. Empilhar, bloquinho, quebra-cabeça, nada disso. Aí... não... hoje é parque! Depois do parque é balão, aí ele gostou que eu fiz umas carinhas no balão pra ver se ele fica olhando. Ele só olha assim... cara triste, cara feliz, pra ver se ele reconhece as emoções.

Lina – E, assim, mesmo com diagnóstico pra gente poder trabalhar, saber o que fazer, teria que a escola ter alguém pra ajudar. Porque só professor só pra trabalhar com ele e com o resto da turma não rende não.

Claudia – Acontece de te pedirem, por exemplo o relatório: a psicóloga ou o médico, a fisioterapeuta, quem acompanha, terapeuta pediu o relatório da escola, da rotina da escola. Aconteceu muito já de pedirem. Aí o João Vitor, lembra do João Vitor também? O João Vitor também nada chamava atenção, rasgava tudo, tinha dias que dormia a tarde inteira com a medicação trocada ou davam medicação errada. Aí tinha dias que ele vinha sem medicação e não parava pra nada. Ele se agitava tanto que dormia. Mas, assim, quando ele era ajudante ficava morto de feliz. É... coisas que a gente podia relatar de positivo no relatório dele, né? A gente colocava que ele gostava de ajudar, era cooperativo, gostava de ser o ajudante, gostava de participar de coisas assim... tipo de teatro ele participava. Nas atividades gráficas ele não tinha interesse, mas no restante ele tinha. Totalmente diferente da criança que eu tô hoje, entendeu? Então são coisas que você tem que avaliar. As coisas positivas também na sala. E também não é só ela. Porque também a gente perde muito tempo. Não é perder tempo, mas a gente se dedica tanto ou então olha tanto pra criança que a gente tem que tem crianças também que são tímidas, tem outras demandas que precisam da gente, de um olhar, de incluir também. Então você tem que estar superatenta se você dedica muito tempo àquela criança e tem o grupo também.

Pesquisadora – Vocês falaram um pouco sobre algumas das crianças não terem a resposta que vocês gostariam que tivessem. Como seria essa resposta que vocês gostariam de receber?

Fernanda – Pois é... nesse momento, no infantil 4, a grande maioria, a metade da turma já está fazendo o nome sem ficha, né? Algumas omitindo algumas letras, outras não. A grande maioria reconhece os nomes nas fichas na sala, se eu colocar a ficha na cadeira, em qualquer canto. A primeira letra do nome, né, Lina? Já eles não. Ele, meu Danilo, não. Então é mais ou menos isso... quando será que ele ou será se ele vai conseguir, entendeu? Seria mais ou menos isso.

Lina – A resposta é sempre mais lenta, né?

Claudia – E o meu é a fala. Ele não fala. Então eu não tenho resposta de nada do meu. Se ele falasse pra mim já tava ótimo. Porque pelo menos eu saberia o que é que ele queria. Ele tenta falar alguma coisa, ele tá fazendo fono agora e faz “zzz”, mas não sai, não sai nenhuma palavra. Tipo o dela que é “malelo” não fala. Então, assim, pra mim eu queria essa resposta. Ficaria muito feliz.

Fernanda – Mas aí... por outro lado a autonomia. Se ele não dá resposta sobre o nome dele, mas na autonomia ele reconhece seus pertences, ele não cuida das coisas dele, mas ele reconhece. Eu chego: Danilo, pegue a sua agenda na sua mochila. Ele vai lá na mochila dele e pega. Mas ele reconhece as coisas dele. É uma evolução, né? Chegando na escola não reconhece, primeira escola. Isso é uma atividade de autonomia e ele já faz isso, entendeu? É sempre uma resposta que não é tão positiva, mas tem sempre algumas respostas que são boas. Tipo a sandália dele ele já consegue tirar e calçar mesmo com a biparesia. Então são coisas boas que ele faz, mas comparado à turma não.

Lina – A minha resposta que eu tô precisando mesmo do meu autista é a questão da socialização. Que a parte cognitiva vou até te mostrar aqui (no celular). Ele consegue até fazer o “a” de massinha. De cabeça pra baixo... engraçado, ele consegue fazer o “a”, mas espelhado, de cabeça pra baixo. Até a mãe dele acha que em relação a ano passado ele evoluiu muito. Ela se orgulha demais.

Fernanda – Aí hoje, a rotina de hoje, foi: eles tiveram vários momentos, 20 minutos para cada atividade. Hoje a rotina foi totalmente diferenciada, fora da sala, todo mundo gostou, dia da criança. Aí chegou na capoeira e ele não queria entrar. Aí, Lina, o Caio...

Lina – Olha (mostra vídeo no celular), aqui é ele. Tá vendo? O “a”. Coisa que ele não fazia ano passado. No meu birô. Isso é no meu birô. Ele não fica assim... meu problema com ele mesmo é a socialização, não é o cognitivo.

Fernanda – Aí eu dei... o do Danilo também seria, mas a cognição é porque eu não vejo nenhuma resposta, assim, como eu te falo, né? Que eu digo “Meu deus”.

Lina – Tem que identificar.

Fernanda – É. Na hora de contar as coisas: Vamos lá, Danilo! Na hora de empilhar ou então de organizar nos grupos as cores: tampinhas de refrigerante. Uma coisa simples, né? Eu não vejo.

Lina – Ele não controla o corpo, né?

Fernanda – Ele joga tudo, entendeu? Aí eu fico: Meu deus! Até quando? Até quando? Porque no infantil 3 era desse jeito. Ainda era pior porque ele mordida muito. Aí a evolução foi só de um ano pro outro... ele parou de morder. Ele consegue perceber que o corpo do amigo não é pra morder. Já conseguiu entender isso.

Claudia – E eu acho que a gente tem que se acalmar mesmo. Porque eles são diferentes mesmo, né? Assim como a Lina falou, né? Que conseguiu fazer o “a” mesmo de cabeça pra baixo, coisa que ele não fazia o ano passado.

Lina – É.

Claudia – Então, assim, as nossas respostas eu acho que sempre vão ser no ano que vem. Qualquer coisa. Porque, assim, é muito lento, muito lento. Então, assim, precisa dar uma acalmada e aguardar o próximo ano pra ver.

Fernanda – Eu não vou estar com ele hoje nessa rotina diferenciada. Eu tava com o Caio. Aí tinha uma atividade que era uma roda de capoeira. O professor de capoeira fez uma musicalização, aí ele gostou. Ele não queria tocar pandeiro, o barulho é muito forte e ele botou a mão no ouvido, não queria. Aí de repente...

Lina – O autista é o meu.

Fernanda – ...o professor colocou na mão dele e ele começou a bater. Aí ele dançou.

(**Lina** mostra vídeo no celular.)

Fernanda – Lina, mas chega ele dizia “de novo”, aí o professor dizia pra ele: “toque”. Esse professor é de um projeto do bairro, aí ela disse que não podia, que já saía pra Casa Psicopedagógica, pra outros lugares. Tá aí (aponta pro celular de Lina) feliz que só!

Lina – Eu acho que seria bom ela trazer, né?

Fernanda – Eu disse a ela: “Mulher, ele gostou! Leva ele”. Quer dizer, ele interagiu, né? Depois que ela falou que ele não é assim na sala, então já é uma resposta.

Pesquisadora – A mãe disse que não daria para vir ao projeto?

Fernanda – Foi. Aí eu disse: “olha aí” pra mãe, ela tava do meu lado. “Olha aí, Rita, ele gostou. Leva pra capoeira e faz uma experiência. Se ele não ficar a aula toda, deixa até o momento que ele aguentar ficar”. Aí ela disse que era muito difícil, que ela já saía. Tem que ficar pegando transporte, tem tanta coisa envolvida, né?

Lina – Ela vai pra Casa Psicopedagógica também.

Pesquisadora – Você disse que ele não fala, né?

Claudia – Não.

Pesquisadora – Mas tem um movimento de troca com as outras crianças?

Claudia – Tem. Esse semestre a gente já percebeu uma diferença nele. Porque assim, ele já está aceitando os comandos que a gente pede. Por exemplo: ele vai pra um lugar que não é pra ir, aí eu digo: José, não. Aí ele volta. Coisa que antigamente ele fazia, ia e não percebia. Não sabia o que a gente tava pedindo. Já fica um pouquinho com os meninos na roda, coisa que ele também não fazia. Claro que ele passa mais tempo fora, sem ser com os meninos. Gosta muito de ficar do lado de fora da sala do que dentro. Ele prefere ficar na quadra e tal. A gente passa um pedacinho com ele e depois volta. Às vezes ele se recusa a entrar, mas, assim, falar não. Ele foi pra fono acho que esse semestre e tá começando a querer falar alguma coisa, mas assim: (balbuciando), mas não fala nada. Então, assim, eu não tenho resposta com relação a ele, saber o quê que ele quer, se sente alguma dor, não vejo ainda nada. E com os meninos também é a mesma coisa em relação a ele, né?

Pesquisadora – Como é pra vocês o dia a dia com as crianças?

Fernanda – Quando eu olho o Danilo eu já digo assim “deleta o que eu pensei pra o dia”. Aí vou pro plano B, alguma coisa, alguma proposta pro plano B com ele. Hoje vai ser um dia perfeito pra ele: é fora, é livre, entendeu? Mas, assim, a gente não tem condição de fazer essa rotina com ele diariamente, infelizmente, né? A gente tem que ter a sala, tem uma rotina de recreio que não é a nossa do infantil 4, com meninos maiores. Na hora do recreio a gente não fica com eles, eles ficam com outras pessoas. Aí a mãe sempre tá perto na sala, aí pra tipo... no final de semana... ele ainda muito aponta o que ele quer, né? Acho que ainda tem muito uma coisa da família de resolver antes de ele dizer talvez, né? Eu ainda não vejo um discurso direto dele bem longo, um período de fala longo. Ele fala

palavras tipo de bebê mesmo, só as palavras indicando o que ele quer: “armário”, “abre, abre armário”, “dá, dá”, muito de bebê. Aí eu pergunto como foi o final de semana: “Você saiu? Com quem?”. Aí na fala dele ele responde: “Naína, Naína e papai”. Que é a mãe dele a Janaina. “Naína e papai” ele fala, né? “E aí, Danilo, foi pra praia?”, quando ele vem bronzado eu digo, ele: “Fui pra praia”. “Mergulhou?”. Ele entende tudo, entendeu? Mas a fala dele ainda tem... essa questão mesmo da paralisia que eu não sei se afetou a fala dele. Talvez não porque ele consegue algumas coisas, mas bem pausada a fala dele e a mãe sempre do lado. Aí ele aponta, a mãe vai lá e resolve, igual bebê. Se apontar e resolver, ele não fala, né?

Claudia – No meu caso, como eu tenho auxiliar em sala, no primeiro momento, quando ele chega, a gente deixa ele bem livre. Agora tem certos momentos que ele fica conosco na rodinha. Aí tem outros momentos, quando eu tô fazendo atividade com as crianças, que ele não aceita, aí a minha auxiliar tá trabalhando com ele com joguinho e outra atividade. Mas ele fica momentos com a turma bem pouquinho, mínimo, fica com a auxiliar e fica livre também. Nossa rotina com ele é desse jeito lá na escola.

Lina – Adequar mesmo, né? De acordo com aquele diagnóstico daquela criança naquele ano. Não tem, assim, uma receita: vou fazer assim com autismo, vou fazer assim com P.C. A gente vai adequando de acordo com cada um.

Claudia – No que ele vai correspondendo a gente vai desenrolando.

Fernanda – É... por exemplo, uma coisa prática da semana passada: a gente trabalhou brinquedos construídos com eles, né? Brinquedos antigos, atuais, brinquedos e brincadeiras. Aí trabalhamos a pipa, trabalhamos com tipo uma pipa... acho que é uma pipa também, mas é com um bloquinho de jornal. Mas, aí, tipo a pipa: com o Danilo na sala eu não posso começar... eu posso começar com uma história com pipa ou uma tela com pipa, mas eu não posso começar pelo estudo da palavra “pipa”. Eu já tenho que ir pra construção da pipa, ir já pra brincadeira, coisa que a gente só ia fechar no grupo. A brincadeira com a pipa seria a concretização da aula, entendeu? A gente ia começar na rodinha, mostrar as letras, contar as letras, falar letra inicial, letra final. Com um especial na sala em vez de você fazer tudo isso antes, você tinha que fazer depois. Era o prático vem no começo da coisa porque não daria. Ele não veio no dia da pipa, mas se ele tivesse vindo era assim. Não tinha como mostrar – não é não, Lina? – romanticamente aquela coisa, não é assim. E tudo muito rápido também. Eles não têm concentração.

Lina – Tem que adequar mesmo, né?

Fernanda – Se uma criança de 4 passa meia hora, o Danilo não passa 10 minutos em qualquer proposta. Dez minutos já é muito.

Claudia – Já se você tivesse uma auxiliar, uma pessoa...

Fernanda – Aí faria...

Claudia – Enquanto ela está com ele...

Fernanda – Porque enquanto ela estaria com ele, porque realmente ele não tem interesse naquilo dali, o estudo da palavra por exemplo, ela ficaria com ele em outro momento. Ou num passeio pela escola, ou numa proposta, ou num brinquedo mesmo, porque tem vezes que ele fica horas num negocinho, num brinquedinho que ele gosta. Horas que eu digo exageradamente falando, mas ele fica batendo alguma coisa. Ela ficaria com ele ali e você

ficaria com o grupo. Aí depois a gente fecharia tudo junto. Mas como não tem, aí eu fico sozinha e é assim.

Lina – Respondeu? É bem imprevisível.

Fernanda – Não é que você muda de planejamento. Você não muda, mas de ordem sim. Não é algo que não tem nada a ver, até porque tem as outras crianças, mas não é bem como você planeja não. Não é.

E como vocês se sentem inseridas nessa dinâmica?

Fernanda – Não é fácil.

Lina – E haja dinamismo pra trabalhar assim com um grupo normal e uma pessoa especial, né? Porque é como ela disse: você tem que fazer um jogo de cintura, modificar a ordem do planejamento. Às vezes dá certo, às vezes é frustrante, né?

Fernanda e Claudia – É!

Claudia – A palavra é essa... acho que é frustrante. Porque a gente queria mesmo era que ele interagisse, ele participasse, né? Mas foge, né? Humanamente foge da gente.

Fernanda – E tipo, se você perguntar do Caio, ao Danilo, à própria Ticiania quando tava frequentando, todos os meninos gostam muito deles, entendeu? Assim, acaba que o Caio não interage muito, mas os meninos gostam dele, cuidam dele. Às vezes ele bate em várias crianças, mas não batem nele. É como se eles blindassem sem a gente pedir. Porque uma criança agressiva poderia bater nele, mas não batem nele, entendeu? O Danilo por exemplo, na minha sala não tem agressão, na minha turma da tarde não tenho nenhum relatório de ba... de agressividade nenhuma. E nem de muita disputa até porque eu tenho muitas meninas, eu tenho dois meninos só a tarde. Três com o Danilo. Mas é muito difícil chegar o Caio chorando ou o Danilo chorando porque alguém bateu neles. Parece que eles sabem... não tem nenhuma diferença, eles não fazem diferença não. Dividem o brinquedo, tudo, as mesas, as propostas. Mas na hora de cuidar eles cuidam mesmo. Além deles, é incrível. Acho legal isso e a escola... eles gostam da escola. Você vê que eles são bem satisfeitos, né, Lina? Mesmo sem interagir muito com o que a gente pede eles gostam demais. Acaba que a gente acha que não tá fazendo, não tá rendendo nosso trabalho, mas eles gostam, né? Acaba que tem alguma coisa que fica. A resposta é que eles gostam, eles se sentem felizes, não ficam enjoados. Eles poderiam ficar bem enjoados. Tinha vez que a Ticiania ficava bem enjoada, não fazia nada, só chorava. Aí como ela não falava, a gente dizia: “ela não tá gostando de nada”. Aí ligava pra família. Mas eles não. O Danilo fica muito bem. Na hora de ir embora a mãe dele olha pra mim e já diz: - depois do recreio ele já sabe que vai embora, né? – “Abraço, Danilo. Abraço, abraço do Danilo”. Quer dizer, chamando todo mundo pra abraçar ele. Aí todo mundo faz o relaxamento, cada um dá um abraço nele. Mais ou menos assim. E vai... e falta que só... e a rotina de assiduidade... o Caio é assíduo, o Danilo não é.

Pesquisadora – Vocês querem falar mais alguma coisa?

Fernanda – Não.

Lina – É que, assim, é nosso planejamento. Aí a gente já demanda bem... mas é basicamente isso mesmo.

Claudia: Você queria que falasse sobre a experiência, né?

Fernanda – Acho que é isso mesmo. E tipo assim: a coisa da inclusão... eles estão inseridos, estão todo aqui matriculados, tem vaga pra eles. Se chegar um hoje pra entrar, entra. Mas não tem muita preocupação de como eles estão integrados. A nossa lamúria como professora, né, Lina?

Lina – É a angústia.

Fernanda – A angústia. A palavra é essa. As pessoas não estão muito preocupadas com como eles estão integrados, entendeu? Só querem saber que eles estão matriculados. A verdade é essa.

Lina – Só mesmo pra estatística.

Fernanda – É.

Lina – Tem vaga. Vá lá que tem vaga, mas o que eles vão aprender, o que eles vão desenvolver a secretaria (de educação) não tá preocupada não.

Pesquisadora – Gente, muito obrigada.

Lina – Espero que tenha ajudado.

Pesquisadora – Ajudou muito.

APÊNDICE E – RODA DE CONVERSA V

Tempo de gravação: 55min39seg

Data: 29/10/2015

Local: Escola E

Participantes: Isabel - Infantil 4, Eliana - Infantil 3, Lurdes - Infantil 2.

Isabel – Pronto, é assim... quando você falou em experiência, né? Eu quero dizer, assim, que eu nunca tinha passado por uma experiência e eu me perguntava como se trabalhava, né? Eu digo: “Ó, meu deus, o que é que eu faço? Como é que eu ajo? Qual é minha...”, a gente não sabe. Eu estou tendo há pouco tempo, questão de só poucos meses. Eu não sei, assim, te dizer como eu devo, eu como professora, trabalhar em cima desse aluno, dessa criança, né? Porque até, assim, eu acho, assim, difícil, né? Porque a gente pensa uma maneira... ah, não pode agir dessa maneira, entendeu? Então eu me cerco, assim, de muitas... é só mesmo nas atitudes normais. O que eu faço com um eu trato com ele, assim, normalmente. Só mais em termo mais de dizer assim: carinho, né? Porque que é difícil eu acho. Porque não vai, eu não posso agir de uma maneira bem rigorosa, né? Eu não sei, até porque eu não sou uma profissional... eu digo assim: “Ai, ele não devia nem estar aqui, era pra estar em outros locais mais especiais”. Mas não, ele tem que estar na escola regular. Então eu ajo natural. Da mesma maneira que eu ajo com os outros eu ajo com ele. Tenho um, dois na minha sala, né? Um, dois... mas eles agem de maneiras diferentes, entendeu? O comportamento deles é diferente um do outro. O outro já é muito ativo e o outro já é bem tranquilo, se a gente não falar com ele, ele não fala, né? Então são atitudes diferentes, mas eu procuro agir do meu modo mesmo, natural. Porque eu acho que tem o profissional mais... até o momento não tive nenhuma, assim, nenhum problema não. Mas dizer no meio mesmo como fazer eu me perguntei muito: “O que é que eu faço? Alguém me ajuda”, sabe? Mas aí com o tempo a coisa vai fluindo, vai fluindo de uma maneira. Porque você se

pergunta, né? Como eu devo agir com essa criança? Aí eu converso muito com a mãe sobre isso. Inclusive ele está até na psicóloga. Ultimamente ele está indo, né? Mas continua o mesmo aluno, eu não vi ainda uma melhora, né? Mas está sendo... trabalhando mesmo naturalmente, sem muita, vamos dizer assim, rigidez, tempos, nada. Eu procuro agir com os outros a mesma coisa. Eu trato ele como igual, né? De igual pra igual. Só que eu não posso dizer assim: “Você tem que ficar aqui”. Eu não posso fazer porque eu já sei que é dele questão de cinco minutos querer sair dali, então eu não posso exigir da criança, até porque eu sei que vai perturbar a cabecinha dele.

Eliana – E também o mundo dele é outro, né?

Isabel – O mundo dele é outro.

Eliana – Eu acho assim: o meu ponto de vista, eu, minha experiência toda foi no fundamental, não foi na educação infantil. Está sendo agora. Eu acho que a prefeitura ela deveria fazer o quê? Uma capacitação com os professores pra poder a gente ter experiência com... a gente vai trabalhar com criança especial. Até porque você imagina a realidade da escola pública: uma sala com vinte e poucos alunos, crianças com 4 anos. Certo que você é do infantil e você com uma criança especial. Eu acho que você tinha que se capacitar, ter um curso pra poder... eu acho que tem que haver uma capacitação. Imagine você a realidade hoje: você numa sala de aula. Passa num concurso, aí pega uma sala com vinte e poucos alunos, – porque eles botam, né? - aí tem várias crianças especiais. Não estou discriminando cada uma, né? Aí você fica com várias crianças especiais e você não é capacitada para aquele tipo de aula. O livro não é igual, é diferente, ele não vai conseguir fazer o livro. Então tinha que ter um curso pra gente poder aprender a dar uma aula assim.

Isabel – É como eu disse, né? O que é que eu faço?

Eliana – É porque ele joga o livro no chão. Você só, no infantil 4 não tem uma auxiliar, eu sou sozinha. Tem dias que estão as 22 crianças, todas. E você não consegue fazer um trabalho com todos, ele atrapalhando, ele gritando, ele abrindo a porta, saindo. Quer dizer, fica difícil, né?

Isabel – É um especial?

Eliana – É um especial. Eu acho que deveria, não é só um, tem dois, três...

Isabel – Mas a gente pergunta, né? Como fazer? Como reagir?

Eliana – Como reagir. Aí a gente pede o apoio da mãe...

Isabel – Tem que agir natural, é o jeito.

Eliana – Aí eu entendo que a mãe tem muitos filhos, não pode ir num médico porque muitas crianças estão chorando em casa. Eu até entendo. Aí também fica difícil pra mim, né? A gente fica carregada e a gente não consegue e não pode diferenciar a criança.

Isabel – Não pode diferenciar. Tem que agir como age com os outros, né?

Eliana – Quer dizer, a realidade é totalmente diferente. Não é como na escola particular, né? Um exemplo: ela trabalha na escola particular. Lá não... você tem um apoio, tem a psicóloga acompanhando, a psicopedagoga, lhe ajudando e tudo. Tem uma auxiliar com você, que fica olhando ele, ajudando, aí é totalmente diferente.

Isabel – Assim, na regular você não pode diferenciar especial. Você tem que tratar ele... ele tem que interagir com os demais...

Eliana – Interagir... não é discriminando, né?

Isabel – É... como se fosse igual mesmo, a cabecinha igual. Você não pode diferenciar, entendeu? Do jeito que um brinca e participa da atividade, ele tem que interagir igual. Não pode deixar ele lá no mundo dele sozinho.

Eliana – Não excluir, né? Você não vai excluir a criança.

Isabel – Mesmo que ele não consiga fazer aquela atividade. Nem que ele esteja só rabiscando, mas ele tem que estar ali interagindo com os demais. Você não pode tratar diferente.

Eliana – Até às vezes a mãe é ignorante, não entende. A gente vai conversar e ela: “Não, é assim mesmo”. Quer bater na criança. Acho que não é bem assim, né? Deveria ter... acompanhar... entendo até o lado dela que também não entende... é um pouco complicado.

Pesquisadora – Como vocês veem a ideia da inclusão na prática?

Lurdes – Olha... quando foi feita a lei da inclusão, eles esqueceram da capacitação dos professores. Como você não é... um médico tem diversas especialidades, só que você não é médico cirurgião. Você acha que podem colocar você numa sala de operação pra você operar alguém, se você não é cirurgião? A mesma coisa: o desenvolvimento das crianças é, assim, muito fraco – dessas que estão incluídas – e elas também atrapalham o andamento da sala. Porque às vezes tem três...

Isabel – A aprendizagem.

Lurdes – ...três alunos, tem três alunos excepcional... é... especial dentro da sala. Um é hiperativo, - no caso da turma que era dela - o outro autista, você percebe nitidamente que ele é autista, o outro já não sei nem definir qual é o problema dele. Mas aquele hiperativo batia em todos, ele era forte, atrapalhava todo mundo, você preparava uma aula assim bem...

Isabel – Ainda hoje é.

Lurdes – ...uma boa aula. Aí você não conseguia dar aula por causa daquele menino gritando ou... quando ele não fugia e se escondia num buraco da escola e você ficava rodando a escola toda procurando o menino. Porque foi colocado pra você que a responsabilidade dele é toda sua. Como é que você pode ter responsabilidade com uma criança que foge, que gosta de ir pra rua, numa escola que não é muito bem preparada pra isso? Eles deixam os portões abertos até 7:30, o vigia fica... não presta muita atenção, as pessoas ficam entrando e saindo, esse menino some. Então no começo da aula, enquanto esses portões estavam abertos, eu ficava rodando a escola atrás dele. Nem a minha porta fechava, não tinha fechadura, ele arranjava um jeito de fugir. Isso atrapalha o andamento, tinha que ter uma melhor estrutura pra gente poder receber essas crianças. Não tem... eles não podem chegar na sala de aula sem a professora saber... quem é esse sujeito? O que é que eu vou fazer com ele? Sem a professora saber o que vai fazer com a pessoa.

Isabel – A gente se pergunta, né? O que é que eu faço?

Lurdes – Então, o que é que eu faço com essa criança? Então você não tem... eu até procurei estudar por minha conta, procurei. Mas é muito superficial, né? Eu sei que a pessoa... eles por imitação eles se desenvolvem, você não pode esperar muito de uma criança que tem um problema, mas o avanço que ela dá, por menor que seja já é um desenvolvimento. Então ela nunca deixou de ter desenvolvimento, mesmo sem essa infraestrutura. Ela tem desenvolvimento porque ela imita os outros, mas atrás disso ela

poderia ter um desenvolvimento muito maior e o resto da turma também poderia ter um desenvolvimento maior se não fosse essa criança atrapalhar. Então é isso que tem... eu acho que as pessoas têm que pensar: como que eu vou fazer pra acontecer? Porque a realidade da escola... a professora se arrepiava todinha quando fala “Olha, eu vou deixar esse especialzinho aqui com você”, a gente arrepiava tudo, fala: “Ai meu deus, e agora?”. Ele come a folha de papel, tem aluno que você dá um trabalho pra ele fazer e ele come o papel todinho.

Isabel – A borracha...

Lurdes – É, come tudo, rasga. Ele faz coisas assim que você nem entende e você que está com vinte, vinte e poucas crianças, de repente você se distrai e pronto: já aconteceu. Você não consegue, entende? Quando as crianças se integram socialmente, elas agem parecido, dá certo. Agora, quando dentro daquelas crianças tem três ou quatro que agem... porque você é psicóloga, você já sabe o que esperar de um autista, você já sabe o que esperar de um... como que é? Aquela criança que é insaciável, não está contente com nada, é ansioso, ansioso, ansioso. Você dá uma coisa e ela não se concentra. Cinco minutos ela já rasga e não quer mais aquilo. Aí você dá outro e ela quebra aquele, então...

Isabel – Nunca conclui o trabalho.

Lurdes – Nunca conclui nada, ela está sempre ansiosa. Você não sabe como agir. Deve ter até, já devem ter descoberto até, uma maneira eficiente de você cuidar dessa criança, já devem ter descoberto, mas não chegou até nós isso. Então, quer dizer, não adianta os técnicos, os técnicos fazem ler, os técnicos bolam... se esse conhecimento não chega até no chão da escola, não chega na mão da pessoa que vai lidar com o assunto. Você não pode fazer uma lei se você nunca esteve lá, nunca esteve no chão da escola, nunca viveu aquele problema. Agora nós... o negócio chega pronto, você é obrigada a aceitar, você tem toda a responsabilidade sobre, você não pode discriminar, não pode isso, não pode aquilo. É claro que a gente não discrimina porque nós somos treinadas a tratar todas as crianças iguais, mas o nosso trabalho vai por água abaixo, a nossa expectativa nós estamos frustradas, deprimidas, dá depressão. De repente você vê uma coisa que... olha, você preparou... eu tenho aqui na minha bolsa umas coisas que eu preparei pra eles fazerem. Você passa na tua casa... fica até meia noite preparando, aí você arruma tudo bonitinho pra que aquilo aconteça, aí vem uma criança rasgando tudo, com um pau na mão, batendo na outra e ninguém mais tem – depois disso – ninguém mais consegue realizar trabalho.

Pesquisadora – Depois disso o quê?

Lurdes – Da criança fazer isso... de uma criança fazer isso: pegar um pau, rasgar, estragar o trabalho que você fez, que você ficou até meia noite lá recortando, colando e rasgou tudo. Depois pega e dá com o pau no outro, o outro chorando, o outro se descabelando. Enquanto você está cuidando daquele, essa criança some da sala. Aí está todo mundo chorando, aí você fica correndo na escola... imagina pra você dar aula depois que aconteceu isso tudo? Você tem que... como é que você, professora, consegue dar aula? Você sabe que aqui na escola nós temos uma professora... porque agora estão exigindo da gente também, além de tudo, você tem que... as avaliações externas, você tem que preparar os alunos para as avaliações externas. Então tudo é medido: quantas palavras o aluno fala, quantas... se ele fala só palavras soltas ou frases. Então quando vai chegando no 1º ano

tudo é medido, aí a professora, uma excelente professora tentando fazer tudo que tava pedindo, né?

Isabel – É.

Lurdes – Ali no concreto e ela não almoçava, ela comia uma comidinha ali e voltava pra recortar, colar, fazer tampinha, fazer isso... a sala dela é um museu de tanta coisa que também pedem pra que a gente faça tudo no concreto, né?

Isabel – Em prol do aluno.

Lurdes – Em prol do aluno. Então ela não almoçava... ah! E tem mais! Ela chegava aqui seis e meia da manhã. Ela morava em Caucaia e chegava seis e meia da manhã, ela não almoçava, passava o dia todinho aqui e não almoçava. Saía daqui cinco horas da tarde. Aí teve um dia que nós falamos assim: “Você está ficando vermelha”, a gente via que as veias dela estavam assim inchando.

Isabel – Pressão alta, né?

Lurdes – Nem pressão ela tirava, ela não sabia. Ela teve um derrame, ela teve um derrame. Ela está na CTI do hospital já há vinte e poucos dias porque ela não aguentou, não aguentou. Então veja, tem que se colocar no nosso lugar. Eu sei que tem que cobrar, tem que pedir, mas eu acho que todo mundo que tem... é um sacerdócio... a professora... é um sacerdócio... todo mundo que está aqui ninguém está pra enganar, todo mundo está para fazer o melhor, o melhor de si. Mas as exigências vão aumentando, vão aumentando, vão aumentando, as professoras ficam doentes, não aguentam. E no caso do... eu... eu estava muito chateada, tanto é que eu mudei de sala, que ela que ficou na sala. Eu mudei de sala porque teve um banho de piscina que esse menino arrasou, sabe? Não tinha auxiliar, não tinha nada, ele arrasou com aquele banho de piscina, que eu fiquei... aí quando eu cheguei em casa...

Isabel – Ficou triste, né? Com a situação.

Lurdes – ...ficou tudo tão confuso. Quando eu fui pra casa eu comecei a me sentir tão mal, tão mal, tão mal e fui pro hospital. Eu fiquei doente, a...

Isabel – A teoria é uma coisa...

Lurdes – A realidade é essa. Agora é que eu estou lembrando, estou falando e lembrando. Então, no dia 29 de agosto mais ou menos teve o banho de piscina, foi numa sexta-feira. Aí eu fiquei muito, muito, muito estressada, muito estressada e quando chegou na minha casa eu comecei a passar mal. Mas... parecia que eu ia entrar num buraco negro... uma coisa horrível, horrível, horrível. Eu fui pro hospital e fiquei quatro dias internada no hospital. Enquanto isso ela chegou e ela ficou na minha sala. Ela estava chegando na escola, falaram: “Fica na sala da Lurdes”, porque eu estava no hospital. Aí quando eu voltei, elas já estava com a turma, aí a diretora falou: “Vou te dar...”, - ela é muito boa, a coordenadora daqui é maravilhosa – elas falaram: “Você está muito cansada. Vamos colocar você numa turma onde não tem nenhum especial e também que tem auxiliar”, que lá não ela não sai, a auxiliar está sempre lá, e as crianças são menores. E eu troquei de turma e ela (Isabel) que ficou com esses alunos. Então, é isso aí que acontece na realidade da escola com um especial.

Pesquisadora – Vocês falaram da capacitação. Como vocês acham que a capacitação poderia ajudar?

Lurdes – Ia treinar a gente a lidar com ele.

Isabel – É!

Lurdes – Como que você vai fazer um bolo se você não tem a receita? Você já está treinada.

Isabel – É uma capacitação...

Eliana – Tem uma aqui que ela faz uma palestra só, essas formações que a gente vai. A realidade da formação é totalmente diferente da sala de aula. Falar é lindo. Vamos pra sala de aula, ficar comigo pra você ver a realidade sem auxiliar. Aí você vai sentir na pele, sem ninguém. Diz que a quantidade de aluno é X e quando você entra a quantidade, ó, pega um diário e olha. É outra realidade. Eu, me desculpe, eu particularmente não gosto da formação. Porque pra mim, eu acho que tem que ser: vamos colocar a realidade da escola pública. Aqui não é escola particular. É totalmente diferente.

Lurdes – Nós temos uma coordenadora boa, uma diretora boa que nos ajuda demais.

Eliana – Isso aí é!

Lurdes – Imagine se não tivesse...

Eliana – É, isso aí é. Mas eu quero falar realidade, né? A realidade é diferente. Na formação é uma coisa, na sala de aula é outra.

Lurdes – Como que você, depois que você ficou doida, maluca, que o aluno quebrou tudo... o dela me falaram que...

Eliana – Olha aqui minha sala... (estamos na sala dela)

Lurdes – Ele ficava andando em cima das cadeiras, né?

Eliana – Ele fica andando em cima das cadeiras, ele arrancou a cabeça da boneca, ele, quer dizer... ele precisa de tratamento.

Lurdes – A cabeça da boneca...

Eliana – Sumiu a cabeça da boneca. Ele joga massinha no teto, ele arrancou a lousa da parede... ele tem quatro anos, viu? Ele é uma criança altamente agressiva, ele pode fazer... ó... ele pegou um lápis pra furar o olho do outro. Lápis de cor. Quer dizer, eu fico sozinha aqui, eu me viro nos trinta aqui dentro da sala. Com medo de acontecer uma arte com uma criança...

Isabel – É como eu falei: A professora...

Eliana – Eu morro de medo.

Isabel – ...tem que lidar sem nenhuma...

Eliana – Sou eu sozinha. Eu tenho que abrir os livros, colocar na página tal. Um jogando livro no outro, um rasgando...

Isabel – Não pode ser rigorosa demais, né?

Eliana – Eu não posso ser...

Isabel – Pois é. Tem que agir...

Lurdes – Eu também não concordo com deixar uma criança especial sozinha lá numa sala só de criança especial, eu não concordo com isso. Eu acho...

Eliana – Eu também, eu não concordo. Eu acho que tem que ter uma pra cada sala.

Lurdes – ...que tem que ter inclusão, um pra cada sala.

Eliana – Mas você colocar três?

Isabel – Na sala lá tem três.

Eliana – Eu tenho 22 alunos aqui dentro. Bota aí três crianças especiais aqui. Você se... até a voz acaba, imagine a pessoa. Não tem a mínima condição.

Isabel – E ela que já tem problema de voz.

Eliana – Eu tenho problema de voz. É porque eu ando com um microfone aqui direto pra poder... essa sala, a sala...

Isabel – Às vezes eu estou na sala e penso: a Eliana vai se acabar.

Eliana – A sala da tarde. Porque a da manhã é ótima, que não tem, mas a da tarde só Jesus. Chega eu respiro três vezes.

Lurdes – A menina que deu aula pra você ontem...

Eliana – As que são minha PRB...

Lurdes – Ela passou mal ontem. Eu levei ela de carro até a casa dela por que ela passou mal.

Eliana – Quem?

Lurdes – Deu uma tremedeira, uma batedeira no coração, porque ela entrou na sua sala ontem.

Eliana – Ela diz assim: “Eliana, tu é forte!” A Socorro, né?

Lurdes – A Socorro.

Eliana – “Tu é forte!”

Isabel – É uma moreninha, é?

Eliana – “Tu é forte! Porque pra tu aguentar essa sala aqui...”

Lurdes – Ela passou mal.

Isabel – Por causa da sala foi?

Lurdes – Ela falou que...

Eliana – E é porque quando eu cheguei nessa sala aqui eu não sabia o que fazer, eu ficava desorientada. Eu ficava bem ali, em pé, pensando: “Meu deus, o que é que eu vou fazer?”. Quando eu cheguei no começo que eu vi que ninguém aguentava aqui. Aí eu olhava... sabe o que eu fiz? Eu comecei... eu olhava pra ele – tem uns que eu olho e eles sentam logo – eu dizia: “Você vai ficar naquela cadeira pensando. Eu já conversei contigo. Eu não sei mais o quê que eu faço”. Eu converso, numa boa, baixo, olhando pra ele, eu fico de joelho, do tamanho dele, sento e olho: “Por quê que tu é assim? Porque eu te trato bem, te dou carinho, trago tudo, pirulito, brinco abraço...”. Eu sei que em casa... aqui é uma coisa, quando chega em casa é outra, né? É outra realidade. Às vezes... é o que a coordenadora diz: o pai está preso, a mãe está num abrigo. Eu tenho um aluno que o Conselho Tutelar vem buscar ele aqui. Que é o Guilherme. O Guilherme está no Conselho Tutelar, né? Tudo no abrigo eles. O pai está preso, parece que agora a avó quem vai ficar. Eu sei que pra uma criança de quatro anos, quer dizer, é muito difícil passar por isso tudo. Nem entende, eu acho. Ele nem entende nem o que está acontecendo, na mão de outras pessoas. E ele é super agitado, ele só fala em matar, uns nomes horríveis comigo. É cada nome, não é não, que eu falo pra vocês? Menina, os nomes (em voz bem baixa): rapariga, manda dar o cu, é horrível. Eu: “Como é? Ah, tá...”. Égua, “Você é igual a uma égua”. Eu digo: “Égua é um cavalo. Vixe, tu cria?”, eu digo assim pra ver se ele... é desse jeito. Aí quando você chega na formação, que falam aquelas coisas e tudo, bonito. Mas a realidade é outra. Você mesma vê.

Lurdes – A Ivna também está doente porque ...

Isabel – Na teoria é uma coisa...

Eliana – Lá as coisas são lindas.

Lurdes – ...o aluno chama ela de rapariga, a Ivna.

Isabel – A Ivna adoeceu também?

Eliana – Bate, o Paulo, ele bate, ele cospe em mim. Eu mando ele ir embora, eu digo: “Pois agora você vai lá no banheiro comigo lavar meu braço. Eu cuspi em você? Eu falei alguma coisa com você?”. Eu levo ele pra lavar meu braço, que não é assim, ele vai ter que ser educado. É muito difícil, né?

Lurdes – E como que a gente vai ter estrutura para dar uma boa aula?

Eliana – Pois é.

Lurdes – Para eles tirarem nota boa nas avaliações externas.

Eliana – Como? É isso que eu questiono.

Isabel – Nós... é até difícil você compreender, mas vai pra dentro pra ver como é na prática. Aí sim, aí você diz: “Nossa, é assim?”.

Eliana – Eu vejo a realidade...

Isabel – Porque quem está dentro só ouvindo, assim, não tem nem noção de como as coisas... é... que é pra ser são. É difícil. Se não houver mesmo uma capacitação, realmente...

Lurdes – É o mundo cão que nós vivemos.

Isabel – Vai trabalhando, vai fluindo.

Eliana – (Risos)

Lurdes – É o mundo cão aqui.

Isabel – Escola pública é.

Eliana – (Risos)

Lurdes – É porque metade dos alunos... é a coisa mais comum “Ah, meu pai tá na cadeia”.

Eliana – A gente só falta pirar.

Isabel – Ah, é, isso pra eles é normal. O mundo deles é esse.

Lurdes – “Meu pai tá na cadeia. Ah, meu pai falou que na cadeia é bom”.

Eliana – A mãe vem buscar até com aquele negócio, não é? Como é o nome? A tornozeleira porque está sendo acompanhada do presídio, né? Qual o nome? Eu nem sei.

Isabel – Acho que é tornozeleira, bracelete.

Eliana – A mãe é presa que fica em liberdade condicional, ainda não estudei muito isso não, estava até lendo na internet. Que está na liberdade condicional, a partir de dez horas ela tem que assinar, que dez horas ela tem que estar em casa junto com as crianças. Vem buscar a criança na escola, essas coisas, e volta. Eles colocam uma tornozeleira aqui, né? Acho que é da polícia, não é não? Acompanhada. Eu acho.

Isabel – É.

Eliana – Eu não sei ainda muito bem como é não, mas acho que é.

Lurdes – A mãe da Bruna, não é não?

Isabel – A mãe da Bruna está presa?

Eliana – Está solta, ela está solta porque tem que cuidar dos filhos dela porque não tem com quem deixar. Estão todos presos, a família todinha.

Lurdes – A família toda está presa?

Eliana – É. Dizem que é. Tudo preso: o pai é preso, o tio é preso, diz que a avó é muito velha, não tem condição de ficar porque é muita criança pequena.

Lurdes – Não sei quem é a Bruna.

Eliana – Aí o Conselho Tutelar está em cima.

Isabel – Ela vem com isso agora, ela não tinha não.

Lurdes – É da sua sala?

Isabel – É, a Bruna.

Eliana – Aquela de tornoeleira.

Lurdes – Ah, ela está com tornoeleira?

Eliana – Está sim.

Lurdes – A Bárbara?

Eliana – Sim, anda direto nas pernas.

Isabel – É Bárbara?

Lurdes – Sim, a mãe mesmo é Bárbara. A mãe, essa que elas estão falando, foi minha aluna muitos anos daqui. Aluna daqui, E ela está presa já. Ela está tendo filho. Foi em 2007 que ela era minha aluna, 2007, 2008, 2009. Pronto... já está na rua tendo filho, está presa, olha só.

Isabel – Ela está solta já.

Eliana – Ela é condicional da DCA, que é onde as crianças de menor ficam, é na DCA. Ela não desceu pro presídio ainda não, que ela é de menor.

Lurdes – Ela veio drogada, drogada pra festa junina aqui.

Isabel – É essa a realidade.

Pesquisadora – Como são essas crianças? No seu caso são três crianças?

Isabel – São. Mas no caso cada uma diferente, né?

Lurdes – Uma parece ser autista pra mim.

Isabel – É.

Lurdes – O outro hiperativo.

Isabel – É.

Lurdes – E o outro eu não sei.

Isabel – O Davi ninguém sabe nem dizer. No caso só um profissional mesmo.

Lurdes – Ele fica pulando.

Isabel – E é assim: ele nada fala. Ele não fala nada.

Eliana – Quem é? O Manoel?

Isabel – Ele agora está começando a se levantar da cadeira. Tem um que... são três...

Eliana – São três? Jesus.

Isabel – São.

Eliana – E o Manoel?

Isabel – São três diferentes.

Eliana – O Manoel é um que fica no mundo dele, né?

Isabel – No mundo dele.

Eliana – Eu acho que o Manoel ele é autista, um pouco.

Isabel – O Manoel moreninho?

Eliana – Ele tem um pouco de autismo. Ele vive o mundo dele.

Lurdes – Mas ele é hiperativo.

Eliana – Também! Mas ele tem um pouco de autismo. Sabe por quê? Quando ele chega lá no refeitório pode observar que ele não fica. Ele vive o quê? O mundo dele. Ele senta onde ele quer, ele fica olhando pro tempo. A criança autista geralmente fica no lugar dela, né? Ela não vive ali a sociedade naquele barulho. Pra ele tudo incomoda, ele bota logo a mão no ouvido. Quando os meninos começam a bater na mesa, ele faz logo assim (tampa ouvidos).

Isabel – Aí o que é que você vai fazer com uma criança dessas? Não tem outra maneira se não for o lado mais carinhoso porque, né? “Ô, bebê, você tá entendendo o que eu tô falando?”, porque ele... esse aí não dá trabalho. Ele fica ali e só mexe assim (gestos com as mãos), ele não é de ficar rodando como o outro não. Esse que eu estou falando é só de ficar ali e ficar com o dedinho assim (mexendo). O quê que você pode fazer?

Eliana – É aquele branquinho?

Isabel – É... aquele todo assim. Ele não se movimenta, entendeu?

Lurdes – Ele fica no chão.

Eliana – É aquele que rola no chão, né?

Isabel – É. Fica ali no chão. Ele gosta de ficar deitado olhando o tempo. Sei não, não tem o que agir com uma criança dessa. Aí eu vou lá, pego ele, trago pra ele interagir com os outros, né? Aí a menina diz “Deixa ele ali brincando”, mas acontece que ele tem que estar no meio de uma maneira ou de outra.

Eliana – Ele está se tratando? A mãe está levando ele?

Isabel – De uma maneira ou de outra ele tem que estar no meio. Aí eu falei pra mãe dele, mas isso... ele agora até que faz “Aaah”, já faz... já tem o sinal de alguma evolução, ele já sorri, ele já sorri, sabe? Coisas que ele não fazia.

Eliana – Ele tem três anos, é? Ele vem ano que vem para mim.

Isabel – Qual a idade dele? Três anos, né?

Lurdes – Ele tem quatro anos.

Isabel – Eu conversei com a mãe dele, aí a mãe dele: “Não... o laudo já deu: ele tem um problema”.

Eliana – Sim, e aí? Aí quando chegar aqui na minha sala vai querer... que eu tenha que usar o livro que não é adequado pra ele...

Isabel – Aí a gente se preocupa porque tem que ficar de olho, né? Tem que ficar de olho nele, prestando atenção se os outros vão fazer alguma coisa. E tem alunos que não entendem aquela deficiência. Deficiência não, aquela especialidade dele lá. Aí você tem que trabalhar duplo, né? Porque você tem que fazer o seu jeito com os outros e com ele você tem que ter aquele cuidado. Por além de... o infantil é o cuidar também, né? O zelar pela criança. Então você fica preocupada com o que poderão fazer com ele e o que ele poderá fazer com os outros. Porque o outro, o Gabriel, vem por detrás e “pow”, taca na cabeça. Ele não quer saber se vai agarrar no outro, no ouvido... não. E o outro, que já é... fica na dele e eu já me preocupo com o que vão fazer com ele. Porque o outro ele chega já onde agarrar, onde a agarrar ele está jogando. É assim, é assim, aí é como eu lhe falei: a

gente tem que trabalhar, deixar fluir, já que não tem uma solução no momento, né? Uma capacitação para os profissionais, a gente vai fluindo no dia a dia.

Eliana – Eu tenho curiosidade de saber como é a realidade da escola pública no Rio, em São Paulo. Sem ser aqui dentro de Fortaleza, eles são capacitados?

Isabel – Ela trabalhou em São Paulo.

Lurdes – Não, são não. É a mesma coisa.

Eliana – E nos países subdesenvolvidos, tipo Estados Unidos, como é?

Isabel – Ela trabalhou no Rio, não foi?

Lurdes – Eu sou paulista.

Eliana – E nos países subdesenvolvidos, tipo os Estados Unidos, que é uma província...

Isabel – Ela teve experiência...

Lurdes – No Rio é igual.

Eliana – Igual aqui, não tem capacitação. Aí querem exigir que um especial...

Lurdes – Ninguém tem capacitação.

Eliana – É isso... aí vai exigir de mim, até meu couro, pra um aluno especial fazer um livro desses. Como, se não é adequado pra ele? Por isso que eu falo quando eu tô numa palestra eu falo totalmente a realidade quando eu vou e todo mundo fica olhando pra mim quando eu falo. Na outra formação que eu fui eu falei. Eu disse assim: “Falar teoria é ótimo. Vamos pra sala de aula comigo. Vocês têm que ir pra sala de aula comigo pra ver a realidade. Que não é uma escola particular. Não é um Christus, não é um Ari de Sá, que tem uma fono...”. Eu trabalhei numa escola, na Canto da Criança, perto ali do Iguatemi. Lá tem acompanhamento. Lá no infantil 4 são 12 crianças, uma professora, uma auxiliar. Eu sei porque eu trabalhei lá.

Isabel – Aí assim funciona, né?

Eliana – Assim funciona. Eu sei porque eu trabalhei lá. A fono está lá comigo, ela entra na sala pra acompanhar como está a criança, a psicóloga, psicopedagoga, aí é outra realidade. Por isso que eu falo da formação. Aqui é só, aqui não tem ninguém não. Quando chega no infantil 4, o que é que a prefeitura exige de mim? Eu quero que a criança assine o nome, eu quero que aprenda as vogais, eu quero que ela aprenda o alfabeto, quer o nome completo de uma criança de 4 anos. Isso aí eu consigo na escola particular.

Isabel – Infantil 3 está exigindo nome completo.

Eliana – Aqui eu não consigo. Eu consigo de alguns, de todos não consigo.

Lurdes – Como é que ele tem a mãe presa, o pai preso...

Eliana – Num abrigo. Aí é especial, além de tudo, como tem aqui um exemplo, né? Aí eu dou um livro desse pra ele, ele pega o livro, ele joga, ele joga no teto. Tá vendo que a lâmpada pode cair e eu me cortar? Come os pedaços do livro, aí (dizem) “Não deixa ele fazer isso”. Como eu não vou deixar?

Lurdes – Eu fico horrorizada. Eles chegam aqui: “Eu quero cagar”.

Isabel – (Risos)

Lurdes – É assim que eles falam. Um vocabulário horrível.

Isabel – Os termos, né?

Lurdes – A coisa mais horrível.

Eliana – Horrível. E é porque eu ensinei, viu? O meu é assim: “Eu quero cagar agora!”. Eu falo: “Você está com dor de barriga? Tenha calma que você vai, o banheiro é bem aqui. Pra quê isso?”. Gritam pra todo mundo. Aí tem uns que dizem: “Minha mãe diz que é pra eu falar ‘número dois’”. Aí eu: “Muito bem! Lindo! Número dois. Pra quê estar gritando no meio da sala?”.

(Crianças passam pelo corredor e algumas entram na sala abraçando as professora Isabel)

Crianças – Tiaaaa!

Isabel (após dar um beijo em um dos alunos) – Tá aqui ele! Estava nesse instante me lembrando de ti. Estava lembrando de ti, rapaz.

Isabel (após outra criança também a abraça-la) – Está aqui o outro. Coisa linda! Ai meu deus. Tchau.

Isabel – É assim...

Eliana – “Ia”, né? (se referindo à dificuldade de um dos alunos em falar a palavra “tia”) É, minha filha...

Isabel – Está aí... você conheceu os dois: esse moreninho e o outro branquinho, faltou só o outro. É assim, né?

Pesquisadora – E... você estava falando da escola particular. Vocês acham que essas metas, que vocês consideram além do alcance das crianças, é possível de atingir por estar numa escola particular?

Isabel – Ela avançar? Ela avança.

Eliana – Ela avança, mas depende...

Lurdes – Nem em escola particular eu vi escrever o nome com 4 anos.

Eliana – Não consegue. É, assim...

Lurdes – Eu não vi ninguém de 4 anos escrever o nome completo.

Eliana – Completo não. Só prenome, mas aqui ela quer o nome completo.

Isabel – No infantil 3 eles estão querendo o prenome.

Eliana – Eles exigem. Eu disse que não tem como e ainda sem olhar na ficha? Não tem... é porque querem que você faça um milagre. Treinando, botando o alfabeto, “procure as letras do seu nome”, olhando na ficha, se botar uma fichinha assim num papel duro, aí fica assim e eu vou em cada mesa. Na escola particular eu tinha um aluno, mas eu via que ele desenvolveu. Porque ele acompanhava, fazia fono, tanto na na escola como a mãe levava. Ele desenvolvia muito. Ele conseguia fazer o nome dele. Não em letra cursiva, em bastão, o prenome. Eram sempre coisa que eu achava que não ia conseguir e ele conseguia, mesmo com dificuldade. Era já no 2º ano, porque eu era do fundamental, e ele conseguia. Quando eu peguei ele no começo, ele não conseguia nada. Aí de tanto ele ir pra fono, né? Exercitando na fono, ele conseguiu. Foi a maior felicidade. Mesmo com dificuldade na fala, assim. Ele conseguia e ele fazia o nome dele, só o primeiro nome na letra bastão porque a cursiva é mais difícil. Ele não conseguia fazer a volta. Muitas coisas... ele olhava pra lousa, ele queria igual aos outros. Só era um, só ele e os outros. Aí ele, sozinho, sentava na frente, que ele só gostava daquele lugar, aí ele olhava pra lousa e queria copiar. Aí ele se perdia, assim, e copiava: “Represente através de desenho você e sua família”. Aí ele: “Represente através...”, aí não vê o resto. Ele não via, copiava, assim, um pedaço. Mas, ave Maria, foi uma felicidade. A mãe dele ficou morta de feliz. Ele tinha vindo de uma escola

que não conseguia. Tipo assim, ele sofreu muito preconceito, né? Batiam nele, ele chorava, não queria... às vezes ficava agressivo. Aí como ele foi pra escola particular e era acompanhado... carinhoso. Ele era todo, assim, bruto, sabe? Nem olhava. E agora, se tu ver... agora que eu não vejo mais, né? Não tenho contato porque estou aqui. No final do ano ele já queria falar “tia”, mesmo botando força. E eu achei que não ia conseguir. Foi uma felicidade.

Lurdes – É muita responsabilidade.

Pesquisadora – Tem mais algo que vocês queiram falar sobre o dia a dia com essas crianças?

Isabel – Eu acho que o dia a dia é isso aqui. O dia a dia é isso, sempre é isso.

Eliana – Qual o teu nome?

Pesquisadora – Sâmara.

Eliana – Sâmara?

Lurdes – Só falta agora você experimentar, filha.

Eliana – É! (Risos)

Isabel – No cotidiano você sempre... é sempre um novo dia... você vai saber...

Eliana – Tu nunca ficou não, né?

Pesquisadora – Na escola pública não. Eu passei dois anos acompanhando uma criança numa escola particular.

Eliana – Eu já trabalhei na APAE. Fiz um trabalho lá e fiquei ajudando.

Isabel – Como no caso do Jonas, assim, a gente não tem como avaliar uma criança que só fica naquele mundo. A mãe diz: “Eu já sei!”

Eliana – É. Ela diz isso... e aí? A gente faz o quê?

Isabel – É simples. E por isso fica.

Eliana – Tu conhece a APAE? Eu era voluntária. Eu estagiei lá e trabalhei um tempo lá sendo voluntária.

Isabel – Eu conheci a presidente da APAE do Juazeiro. Aqui onde é?

Eliana – Não tem ali o Iguatemi? É na Engenheiro Santana Junior, é?

Pesquisadora – É na Rogaciano Leite.

Eliana – Luciano Cavalcante, né, o bairro?

Pesquisadora – É.

Lurdes – Nos Estados Unidos tem um sobrinho lá da minha filha que ele é autista e ele conseguiu ter um grande desenvolvimento.

Eliana – É!

Lurdes – Hoje ele já está na universidade.

Eliana – Consegue tendo todo o acompanhamento. No começo achei que ele não ia conseguir, mas depois ele começou a tirar as coisas da lousa e a dizer “tia” com força. Aí ele começou a fazer o nome dele. Não em cursiva, né? Na escola particular a maioria é cursiva. Em letra de forma. E ele começou a fazer o nome dele no 2º ano, que ele tinha o quê? Sete anos, né? Ia fazer oito, oito aninhos. A mãe dele ficou tão feliz, morta de feliz. “Eliana, ele conseguiu! Achei que ele nunca ia conseguir”. Só o primeiro nome. Aí da lousa ele pegava algumas coisas... algumas palavras...

Isabel – Agora eu pergunto a você, né? Nesse estudo que você está fazendo, você só escuta? Você não vai pra sala vivenciar não?

Pesquisadora – Bom, é que, como eu falei, não tem a ver com a realidade empírica, mas com como vocês falam, como é narrada essa realidade.

Isabel – Porque eu assim: se você ao menos um dia, no seu estudo, pra você, nem que fosse ao menos um dia, você vivenciasse e você observasse. Eu acredito que pra você... você ia tirar mais...

Pesquisadora – É que quando você faz um mestrado, você tem que fazer um recorte. Inicialmente eu pretendia ir às salas de aula, mas foi necessário restringir a um estudo menor para tentar aprofundar mais. E eu privilegiei a escuta.

Eliana – Depois você vai analisar, né?

Pesquisadora – É... depois eu também vou construir minha narrativa sobre o que eu escutei.

Isabel – Tirar suas conclusões.

Pesquisadora – Sim. Aí no momento o meu campo é a escuta de professores.

Lurdes – Você ouviu outras professoras?

Pesquisadora – Sim. De outras quatro escolas e ainda falta mais uma.

Lurdes – As professoras são iguais a gente?

Pesquisadora – Igual mesmo nunca é, né?

Lurdes – Mas elas acham... há dificuldades também?

Eliana – Acho que todas falam das dificuldades.

Pesquisadora – Falam sim.

Lurdes – E a dificuldade da inclusão? Elas também acham difícil ou elas acham um método pra isso?

Pesquisadora – Não, não acharam método. É difícil sim, não é? Não está dado... e por isso também faço pesquisa sobre isso.

Eliana – Olha, trabalhar com criança especial...

Lurdes – Mas tomara que se ache uma solução. Eu acho que vai ter uma solução. Eu acho que só colocasse uma em cada sala seria melhor.

Pesquisadora – Gente, muito obrigada por vocês colaborarem.

Eliana – Só uma coisa... antigamente a prefeitura tinha AEE, né?

Pesquisadora – Atendimento Educacional Especializado?

Lurdes – E ainda tem!

Eliana – Cadê?

Isabel – Tem sim.

Eliana – E por quê não vem aqui?

Pesquisadora – Pelo que entendi do que a coordenadora me falou, quando tem demanda aqui vocês têm que enviar pra Escola F. Bom, gente, então agradeço e pretendo retornar para conversarmos sobre o que for construído no meu trabalho.

Lurdes – Alguma coisa vai ser construída, né?

Pesquisadora – Alguma coisa. Se não, não termino meu mestrado (risos).

APÊNDICE F – RODA DE CONVERSA VI

Tempo de gravação: 36min08seg

Data: 16/11/2015

Local: Escola F

Participantes: Áurea, Renata - Infantil 4, Carla e Mírian - Infantil 5

Pesquisadora – Então a ideia seria essa: vocês falarem um pouco da experiência com inclusão. Tem algumas perguntas, mas é livre também. A primeira pergunta seria como vocês veem na prática a ideia de educação inclusiva.

Áurea – É difícil. Muito difícil porque, assim, você pega crianças diferentes, né? Com aquela... e pra você trabalhar com essa criança é muito difícil. Porque assim... mesmo porque você não tem ajuda dos pais. Os pais não... certos pais não admitem, não querem reconhecer, né?

Renata – E sendo criança especial era pra ter uma pessoa pra ajudar e aqui a gente é sozinha com 22 alunos. E isso também dificulta, né?

Áurea – É. Mesmo porque... mesmo porque nós não somos preparadas. Nós nunca fizemos curso de inclusão aqui. Vocês fizeram, alguma de vocês, curso de inclusão?

Todas – Não.

Carla – Eu acho que isso tem que ter uma grande preparação.

Áurea – Exato. Tinha que ter uma preparação pra gente saber como lidar. Porque em certas ocasiões eu não sei. Eu fico assim... sabe? Sem saber como lidar com aquela criança porque é muito difícil. Tem até criança que você tem que dar atividade diferenciada, entendeu? E quando é hiperativo misturado com outras coisas é difícil você controlar. Aquela criança não fica sentada pra fazer atividade. O negócio é só brincar, às vezes até querer ficar andando na sala, perturbando os colegas. E pra controle é difícil. E não temos, assim, ninguém que nos auxilie nesse caminho. E eu já... eu sou uma abençoada, que todo ano eu pego dois, três na minha sala e eu tô... faço o que eu posso. Pesquiso pra ver como é que eu lido com aquela criança. Mesmo assim não temos a ajuda dos pais que é essencial. Às vezes até a gente conversa pra pedir um encaminhamento, mas os pais não aceitam. É difícil.

Renata – Eu acho assim que é... existe na educação duas realidades. Existe a realidade da escola particular e existe a realidade da escola pública. Eu já trabalhei em escola particular e acho que muita gente aqui já trabalhou em escola particular e a gente sabe que, assim, um grande diferencial é que a maioria dos pais da escola particular acompanha os seus filhos. E a grande dificuldade que a gente encontra na escola pública é o acompanhamento dos pais. Porque na verdade a escola, principalmente a educação infantil, ela compartilha com os pais a educação dos filhos. Ela é um complemento. Então os pais precisam estar ali presentes. A gente precisa dos pais, principalmente, porque a nossa escola não é escola integral, eles passam só quatro horas. O resto do tempo é em casa, então é claro que os pais não têm uma formação como nós temos, mas a ideia é que a gente possa orientá-los. Mas os pais não vêm pra uma reunião, não vêm pra gente conversar, então é complicado isso. Ah, sim, a questão da formação eu não sei no curso de vocês, mas no curso que eu fiz eu

tive algumas disciplinas de educação inclusiva. É claro que a gente sabe que não é o suficiente. Por isso tem a ideia da formação continuada pra gente sempre buscar, mas, assim, pra mim a maior dificuldade não é a questão da formação mesmo, é a questão dos pais e do sistema em relação às salas de aula que a gente pega, que são salas de aula realmente... a gente tem mais de vinte alunos na educação infantil. A pré-escola principalmente, que é o infantil 4 e 5, nós não temos auxiliar, nós não temos banheiro na sala de aula, então tudo isso gera uma dificuldade. Porque querendo ou não essas crianças em alguma coisa elas ainda são mais dependentes. Então tudo isso vai dificultando, então a gente, por exemplo, na sala da Áurea que tem criança especial, na nossa sala também, né, Carla? Nós temos algumas peculiaridades. Então às vezes a gente tenta, sabe? Poxa, meu deus, o quê que eu vou fazer com esse menino? A gente busca atividades, mas a rotina puxa tanto da gente que às vezes a gente não consegue dar pra aquela criança a atenção que a gente sabe que ela precisa. Porque tem as outras vinte e a gente é só uma. A gente não faz nem xixi (risos).

Carla – Antigamente, como tinha acompanhante na outra escola, para especiais, era mais fácil. Mas agora é só a gente.

Renata – É... mas, assim, eu acredito, eu acredito, sabe, na inclusão? Eu acho que ela deve existir, mas eu acho que o sistema ele precisa pensar melhor sobre isso. Porque o que acontece é: a educação inclusiva tem toda a teoria, que eu gosto, eu não nego a teoria, mas acho que precisa pensar pra realidade que nós vivemos como fazer isso acontecer. Eu acredito que seria muito viável, assim, eu acho que poderia acontecer a educação inclusiva de fato dentro da escola pública. Porque o que é que a gente vê? O que acontece hoje, que nós vivemos, pelo menos na realidade da nossa escola: a criança é matriculada porque ela tem o direito, mas que ela não é incluída. Ela não faz parte, ela tá ali só pra dizer que está. Mas de fato ela não está com as crianças fazendo atividade, progredindo junto com as crianças. Porque a gente não consegue promover isso. Eu acho que o que deveria existir era pelo menos: se numa sala tem duas crianças inclusivas, tem uma pessoa específica para estar ajudando aquelas crianças, ter um acompanhamento pra aquelas crianças, entendeu? Porque elas precisam de uma atenção. Eu acho que assim iria acontecer de fato, sabe, a inclusão?

Áurea – Porque aqui não tem um AEE.

Renata – Do jeito que tá infelizmente é só pra dizer que existe a inclusão.

Carla – É que na verdade falta, assim, é uma sala com pessoas, com profissionais que possa ajudar. Essas salas são multifuncionais, né? Realmente é apoio essa sala. É desafiante? É. É muito desafiante, mas como eu tinha falado: cabe ao sistema priorizar outras coisas que nos ajudem. Porque, como as meninas já falaram, uma sala com 22 crianças, uma criança que sai da sala, a gente tenta pegar com outros tipos de recursos, outros tipos de metodologia, é muito difícil. Mas na verdade pra gente, no caso quando foge, né? Pra gente deixar uma turma todinha que não tem um apoio, uma pessoa que possa nos ajudar nesse momento, né, conciliar. Então isso é muito complicado. Eu acredito que o sistema vigente precisa pensar sobre isso porque, por exemplo, a pré-escola, que é a educação infantil, não tem nenhuma sala. Nós não temos apoio que nos ajude, né?

Renata – É. E deveria... as crianças que estão matriculadas, crianças que têm algum tipo de deficiência, algum tipo de especificidade, era pra elas terem não só a escola, mas ser obrigatório e ter também esses lugares pra onde a gente encaminhar essas crianças. Pra ter o acompanhamento do psicólogo, do fonoaudiólogo, né? Elas precisam desse outro acompanhamento porque nós damos o lado pedagógico, mas eles precisam do acompanhamento clínico ou outro tipo de acompanhamento.

Carla – Mas aí, Renata, além disso, a criança, pra ela estar numa instituição, matriculada numa escola regular, no outro período ela precisa estar numa escola especial. Mas os pais eles...

Renata – Não aceitam.

Áurea – Psicólogo.

Carla – A grande dificuldade que a gente tem é: você percebe... porque todos são especiais. Tem os ditos normais que os pais são viciados, alcoólatras, que essa criança também precisa de atenção. Precisa de atenção, mas qual é a barreira? Os pais não aceitam. Eles não aceitam levar o filho pro psicólogo porque dizem que o menino é doido.

Renata – Não é doente.

Carla – É doido. Então eles não aceitam e isso já cria... começam a tomar remédio, né? Não quer dar... é, como é que eu posso dizer? Fugiu a palavra. Pronto... na verdade eles não aceitam mesmo. Pra ficar rotulado, pra eles não ficarem rotulados, certo? Como doido. Tá tomando remédio de doido. Aí já tem essa barreira e sistema não ajuda. A gente não pode dar, a gente não tem uma formação em educação especial. A gente só tem a pedagogia, que é uma disciplina.

Mírian – Uma disciplina que tem que é muito rápida, né?

Carla – Muito rápido. E aí fica difícil porque tem as crianças que se percebe que têm alguma deficiência e tem os ditos normais que os pais são dependentes, são alcoólatras. Isso também torna as crianças especiais. Agora tu imagina uma criança numa sala com vinte alunos, que já tem um diagnosticado com uma deficiência mental, outros que os pais que são muito violentos, que eles refletem em sala de aula o que vivenciam...

Mírian – A gente às vezes quer diagnosticar a criança, saber o que é que ela tem, mas não sabe nem ajudar.

Carla – A gente orienta.

Mírian – Teve ano passado uma criança que chutava a porta, como esse da Carla. Batia em todo mundo. Teve uma vez que ele pegou a cadeira e quis jogar no colega e a gente tem que ajudar, mas a gente não sabe nem o que é que ele tem, a dificuldade, alguma coisa que ele passa em casa ou se é mesmo problema psicológico. A gente não tem uma pessoa pra ajudar aqui, entendeu? Uma psicóloga...

Áurea – Mesmo porque a história de que, assim, tem dois especiais numa sala ou três, tem que diminuir quantidade de aluno, isso não funciona.

Roberta – É, existe uma lei até pra isso, mas infelizmente não acontece, né?

Áurea – É.

Pesquisadora – Mesmo tendo o laudo?

Áurea – Mesmo tendo o laudo.

Mírian – Mas às vezes os pais não querem nem ir atrás pra dar esse laudo.

Carla – É! Porque parte do princípio...

Mírian – A gente fala: “meu senhor, vá procurar uma ajuda” e ele acha que a gente tá chamando o filho dele de doido. Mas não é. É pra ajudar também.

Carla – Ajudar. A gente explica, a gente fala, mas eles não entendem.

Todas vocês têm alunos em inclusão ou já tiveram?

Áurea – Eu tenho.

Mírian – Eu já tive.

Pesquisadora – E como é o dia a dia com essas crianças?

Áurea – O meu da manhã ele é muito agitado, mas ele comparado... até hoje nunca chegou um laudo. Diz que vai levar ao médico, vai levar, vai levar e o ano vai passando e esse laudo não chega, né? Ele é diferente, mas tem outros que não... ditos normais, que eles apresentam mais dificuldade de aprendizagem do que ele tem. Agora... a parceria dos pais na escola ajuda muito. Ajuda muito. Tem um que é “normal”, mas os pais nunca aparecem. E aí acontece a defasagem da aprendizagem. Os que, apesar de algum problema, mas os pais estão presentes... é como todo mundo sabe: só funciona escola e família. Família e escola os dois caminham juntos, são indissociáveis.

Carla – Eu tenho um que já foi diagnosticado, né? Mas foi a custo a mãe levar pro médico pra... porque desde a creche que ele vem com esses sintomas, problemas e a mãe... aí eu vinha conversando com ela. Eu via realmente que ele era agressivo. Teve um dia que ele virou a sala de cabeça pra baixo, aí a coordenadora teve que chama-la, né? Para conversar. Então, foi quando ela se conscientizou de que o menino tinha algum problema. Aí levou no médico e o médico realmente diagnosticou. Ele tem déficits de aprendizagem e de atenção. É hiperativo e tem outras coisas mais. Ele toma remédio controlado. No dia que ele não toma remédio, eu disse a ela que ela não trouxesse porque ele fica muito violento. Aí bate nos colegas, agride os colegas, ele já me agrediu me chutando. E assim...

Áurea – Não pode contrariar.

Carla – Não pode ser contrariado segundo...

Áurea – Ele foge.

Carla – Ele foge muito e às vezes eu fico assim numa situação até desconfortável porque eu não posso sair toda hora, todo instante pra correr atrás dele. Eu peço ajuda dos meninos, mas nem sempre os meninos estão disponíveis, né, ali do portão e daqui da cozinha. E é muito difícil. Assim, eu fico com receio de que aconteça alguma coisa pior, né, com ele. Porque ele vai ali, fica insultando os grandes e eu já vi duas vezes já um galo na testa. Porque ele foi mexer com os grandes e os grandes bateram nele. Aí conversei com a mãe. A mãe é... ainda bem que ela bem... o pai não, mas a mãe é bastante consciente. Aí eu falo com ela e ela... a dificuldade é ela não encontrar o remédio e era caro, ela não podia comprar. Agora colocou na justiça e o pai está sendo obrigado a dar esse medicamento. É uma situação assim... e mesmo assim, mesmo tomando a medicação às vezes ainda fica assim um pouco agressivo. Aí eu converso com ele, numa atividade eu tenho que separar da turma pra que ele possa ficar um pouco reservado.

Pesquisadora – Como é em relação a aprendizagem formal? São currículos adaptados? As crianças têm conteúdos diferentes? Como funciona?

Carla – Na minha sala não, não tem diferencial. Esses com dificuldade de aprendizagem a gente tem que fazer uma atividade diferenciada pra que ele chegue a acompanhar os outros, possa acompanhar os outros, né? Assim de pouquinho, devagarzinho até... eu tenho uma de manhã que, além de ela ser estrábica, tem o óculos, mas a mãe não manda com medo de quebrar o óculos. Ela tem muita dificuldade de ver, né, de enxergar. E ela é hiperativa, só que não é diagnosticada pelo médico. A mãe não leva, entendeu? Aí a aprendizagem dela estacionou num ponto que nem... aí ela tá regredindo. Vez ou outra quando ela falta ela regride. Fazendo nome já, prenome e tem horas que ela não consegue fazer prenome pra mim. Aí eu vou e começo tudo de novo. Passo a semana trabalhando de novo. Aí quando ela tá aprendendo começa a faltar. Aí quando volta não sabe mais de nada. É assim um caos... e assim, ela vai passar pro primeiro ano não sei como. Porque ela não sabe, é assim, algo... um traçado, que não consegue tirar da lousa ainda, né? Faz assim letras aleatórias, né? Não faz exatamente como é. É assim difícil porque não temos ajuda. Lá em baixo (ensino fundamental é no andar de baixo) não sei se tem psicólogo, né? Pra eles descenderem, pra terem esse acompanhamento. Porque aqui nós não temos, só somos nós mesmo.

Mírian – A gente tem que se virar nos trinta. Mas esse conteúdo diferencial vai depender da gravidade da deficiência da criança porque o que eu tenho você nota que ele tem alguma deficiência. Ele é elétrico. Eu fico observando que ele tava sentado fazendo atividade, aí ele começa a correr. Corre, corre, corre, depois senta, começa a fazer de novo, aí acho que o fogo vem, aí ele corre de novo, senta e faz a atividade.

E como vocês se sentem diante disso?

Mírian – Na realidade a gente se afeiçoa. Já vira parte da rotina essa adrenalina toda. A gente tem hora que você tem que contar até dez...

Carla – Tem horas que eu me sinto impotente.

Mírian – A sala dela que é mais...

Carla – O que é que eu vou fazer? Tem dia que eu choro na sala de aula porque não consigo, entendeu? Eu tento uma maneira e não consigo.

Pesquisadora – Geralmente são crianças com hiperatividade?

Mírian – Mulher, eu não posso dizer que é hiperativo porque não tem diagnóstico. Porque pode se confundir com falta de limites, aí não posso dizer que é “imperativo”.

Carla – Mas o Breno é hiperativo. Já foi diagnosticado.

Mírian – Mas ele já foi diagnosticado. Mas hoje se vê muito mesmo que na maioria dos casos é falta de limite.

Carla – No caso da Valentina eu que acho que seja hiperativa, né? Mas não tem o diagnóstico. Também pode ser que é muito mimada e pode ser isso. Mas os sintomas são de hiperatividade. Muita coisa confunde, né? Aí a gente só pode assim... ninguém pode diagnosticar. Tem que ir no médico, né? Aí fica uma situação bem difícil porque os pais não levam.

E vocês acham que ajudaria se os pais levassem e se tivesse esse diagnóstico?

Mírian – É porque passariam a tomar remédio, né? E o dele... eu penso que ele seja hiperativo por conta que eu já fiz uma formação e ela já explicou, a formadora explicou e ele tem os sintomas. Ele para, mas quando vem como se fosse o fogo, aí ele tem que correr

que é pra não ter... liberar aquela adrenalina, que eu já lhe falei. Aí começa a correr. Ele não é agressivo, só tem essa... aí não fica quieto. Eu dou uns brinquedinhos pra ele, aí nada atrai ele, é... momentâneo, é momentâneo. Ele para, fica ali... agora atividade ele faz. Pra ele ficar preso é passar atividade porque ele faz muito rápido. É o primeiro a terminar. Mas ele não é agressivo, pelo contrário, é muito carinhoso. Mas os pais vêm enrolando, enrolando e o diagnóstico nada. E a gente vai levando. Mas os pais são presentes, os pais fazem diferença.

Pesquisadora – E ele acompanha.

Mírian – Acompanha.

Áurea – O Emerson tem um déficit de aprendizagem enorme. Esse tempo todinho, ele entrou em maio e eu tentando fazer com que ele escreva o prenome. Ele não consegue. Ele só faz a letra “E” e, assim, não é que ele faz... é cheio de “pauzinho”. Ele não consegue fazer de jeito nenhum. Eu tento, eu pego na mão dele, eu faço, mas ele não consegue. E já conversei com o pai, com a mãe, eles ficaram assim, né? Mas até agora nada foi feito. Fica por isso mesmo. Aí é difícil. Gente, a tarefa vai, aí a mãe diz: “Ah, é porque eu não tenho paciência porque ele não sabe fazer”. Aí eu: “Pois é pra você ter paciência com seu filho e deixar ele fazer”. Às vezes eu acho que é até feito por eles em casa, né? Aí eu reclamo muito. Porque eu sou assim, eu sou assim uma pessoa que... eu gosto de ver o aluno fazendo. Aí ela diz: “Ai, que eu não tenho paciência, que ele não sabe”. Eu disse: Aí complica! Porque já tem dificuldade e ela não tem paciência de ensinar um nomezinho desse tamanhinho, com cinco letras. É isso. Aí às vezes eu fico assim porque não pode ficar só... muito tempo só com o aluno. Porque os outros vêm, ficam atrás, eles têm o maior ciúme. Eles vêm: “Ai, tia, porque só gosta do Fulano” e eles não entendem. Você explica, mas eles não conseguem entender, né? Que aquela criança precisa mais da minha ajuda do que eles. Aí fica a situação difícil. Porque todos precisam de atenção, né? Encontram carinho na escola. Tem uns até que confundem a gente, em vez de chamar de tia a professora, chama de mãe.

Carla – Tem vezes que eu até sacrifico meu recreio, mas eu tô sacrificando o dele também, né? E eu não acho justo porque ele quer brincar. Tirando direito aí fica... mas é assim, assim vai. Eu tava até conversando com a coordenadora como é que eu ia passar ele e a Valentina. Dois alunos que não sabem fazer absolutamente quase nada. Mas tem que passar.

Mírian – É porque a gente tem que obedecer o sistema. O sistema não reprova, a gente tem que passar o problema a diante. Que é lamentável, mas infelizmente o sistema é assim e a gente tem que passar. Porque lá na frente, no primeiro ano, se não tiver acompanhamento com especialista, seja pra qualquer... qualquer que seja sua deficiência, ele vai se prejudicar.

Carla – Empurrando com a barriga...

Mírian – Vai se prejudicar mais na frente, mas o que a gente pode fazer? Ninguém pode deixar uma criança retida. Tem que passar. Aparentemente tem algum problema... a gente quer médico pra diagnosticar, se a gente percebe que é diferente dos outros.

Carla – Agora vamos esperar... porque nós vamos descer. Parece que o infantil 5 vai ficar lá em baixo agora, né? Junto com o fundamental. Vamos ver se vai ter uma ajuda melhor,

né? Pra ver se tem alguém, assim, mais especializado, que converse com esses pais. Pra ver se tem alguma evolução.

Mírian – Mas, assim, eu parto do princípio que essa atitude tem que partir dos pais. Os pais têm que se conscientizar e procurar ajuda pros filhos porque com a gente eles só passam um ano com a gente e quatro horas. E com eles... vão ser filhos deles pro resto da vida. Esses pais que você vê que estão acompanhando o filho, fazem o sacrifício, e vão atrás do especialista, tem o acompanhamento e que eles passam o outro período passa a ter uma escola especial pra eles, eles vão... a aprendizagem vai muito além.

Pesquisadora – Escola especial ou atendimento educacional especializado?

Mírian – Não. AEE não. Tem o Bem-te-vi que é uma escola pra pessoas com alguma deficiência e a outra é a Girassol. Mas enfim... que a maioria também, como eu te falei, eles trabalham, deixam as crianças tudo jogadas.

Pesquisadora – Achei que bastava a AEE no contraturno.

Mírian: Não. Mas a AEE, não sei na educação infantil, mas no fundamental é mesmo pra quem tem um déficit de aprendizagem pequeno, não? Tipo um mental, por exemplo.

Carla – Mas o profissional do AEE já tem assim uma noção de como é e ele pode encaminhar, aí também pode conversar com os pais, usar as palavras certas. Nós já não... falamos assim, mas talvez não estejamos falando do modo certo, né? Para que os pais tomem consciência. E eles lá já sabem lidar com os pais, então seria mais fácil de eles procurarem ajuda pra verem diagnóstico, pra verem se realmente é aquilo que a gente pensa ou se não, né?

Áurea – O interessante é que tem pais que os filhos não têm nada, mas eles querem que você dê um diagnóstico, diga que tem algum problema. Porque eles querem outro benefício.

Pesquisadora – Financeiro?

Áurea – Financeiro. A gente tem muito aqui na escola desse tipo. Os que precisam os pais não vão. Os que não precisam os pais querem porque... um relatório que diz que a criança tem alguma deficiência porque eles visam o benefício. Complicado. A gente não tem...

Carla – Há uns cinco anos atrás, quando eu ensinava no primeiro ano, eu tinha um aluno que era... que eu nunca tinha ouvido falar... era... Síndrome de Willians. Eu nunca tinha nem ouvido falar, aí eu fui pesquisar na internet. Veio o diagnóstico do médico, né? Aí eu fui pesquisar na internet pra saber como lidar com aquela criança, que a criança era toda defeituosa, né? Fala... não tinha... você não conseguia entender o que ela falava. E a menina já tinha oito anos e eu não conseguia entender. Ela babava, sabe? Era uma coisa... aí eu digo: Meu Jesus! Não sabia como lidar. Pegava a folha, fazia só assim, riscava, amassava, jogava. Não tinha assim... mulher, foi muito difícil trabalhar. Aí eu chamei... no tempo que a RH era ali em baixo, a pessoa chamou a mãe, conversou, e a mãe realmente só foi porque visou isso: o benefício (financeiro). Não pela aprendizagem da criança. Aí o quê? Hoje ela parece que já está no sexto ano mais ou menos, sétimo ano, ela fala algumas coisas...

Mírian – O que eu posso fazer é deixar sem parquinho. Não deixo ir pro parquinho, mas de certa forma eu tô me punindo porque eu não venho pro meu café. Aí quando eu digo

“Olha, se você não fizer isso, você não vai pro parquinho”, eu tenho que ficar na sala porque se não ele não vai acreditar no que eu falar.

Áurea – Cumprir. Falou, tem que cumprir.

Mírian – Eu vou cumprir. Eu vou ter que cumprir. Aí eu digo: “Você não vai pro parquinho hoje” e ele não vai. Aí eu tenho que ficar na sala de castigo junto com ele. Aí pronto... aí no outro dia na roda de conversa eu já falo: quem não se comportar a professora não vai deixar ir pro parquinho. Mas a professora de certa forma não toma café, mas você fica sem parquinho. Então é assim, porque, olhe, nessa escola aqui eu não sei não, mas eu já passei em outras comunidades que os pais, principalmente no 2, a menina esgoelando, aí toma o celular da criança e vai embora. Porque no 2 a auxiliar só chega depois e a professora tem que receber a turma sozinha. Mas não toma o celular da menina em casa porque não quer escutar choro, mas a professora escuta. Aí quando a criança se joga no chão não tem paciência de dizer: você vai chorar até você se calar, mas eu não lhe dou. Eles não querem dizer não. Aí pronto, aí o menino, como eu sei e você sabe, que criança sabe correr e sabe fazer a chantagem quando quer. E sabe correr e pra quem correr. Mas se dissesse “não faz, não faz, não faz”, aí é outra história. Mas joga tudo pra professora.

Pesquisadora – OK, gente. Obrigada.

Mírian – Eu que agradeço sua presença aqui.