

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE

CURSO DE PSICOLOGIA

JULIANA DIAS DE CASTRO DE SALLES PENTEADO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CRIANÇAS-ALUNOS AUTISTAS:

Uma visão psicanalítica sobre as práticas escolares inclusivas de uma escola pública da
cidade de São Paulo

SÃO PAULO

2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

JULIANA DIAS DE CASTRO DE SALLES PENTEADO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CRIANÇAS-ALUNOS AUTISTAS:

Uma visão psicanalítica sobre as práticas escolares inclusivas de uma escola pública da cidade de São Paulo

Trabalho de conclusão de curso como exigência parcial para graduação no curso de Psicologia, sob orientação da Profª Drª Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro

SÃO PAULO

2018

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela parceria, apoio, e pelas oportunidades,

À minha família, fundante por sua essência,

Às minhas colegas e meus colegas, alentos indispensáveis de minha experiência universitária,

Às amigas e amigos, parceiros da vida, pelo compartilhar de vivências,

Ao Daniel, companheiro que me traz conforto e me ensina sobre segurança,

Aos pacientes, os mais fortes capazes de sustentar a loucura de uma sociedade inteira,

À Marilda, pelo incentivo, confiança e orientação,

À escola-caso, por me incluir; pela abertura e disponibilidade,

Às minhas professoras e professores, pela possibilidade de questionamento e pela minha formação crítica,

Aos agentes educadores com os quais aprendi e continuo aprendendo,

Àqueles que em mim tiveram poder subjetivante,

A todos que me deixa(ra)m traços,

Os meus reconhecimentos e agradecimentos! Afinal, nenhum sujeito é causa de si mesmo – e ninguém se forma sozinho.

PENTEADO, Juliana Dias C.S. *Educação Inclusiva e crianças-alunos autistas: uma visão psicanalítica sobre as práticas escolares inclusivas de uma escola pública da cidade de São Paulo*. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientação: Prof^a Dr^a Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro. São Paulo: Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2018

RESUMO

Num contexto educacional que busca por homogeneidade e igualdade artificial e ao mesmo tempo conta com movimentos e marcos legais no sentido da educação inclusiva, buscou-se saber como está sendo feita a escolarização de crianças autistas em escolas regulares. Considera-se que uma educação inclusiva deve levar em conta as necessidades de todos os alunos e se estruturar a partir disso, rompendo com o modelo vigente e contando com a preocupação e cuidado da escola para que ocorra uma verdadeira inclusão, indo além da mera presença física de alunos autistas na escola. Pelo fato dessas crianças apresentarem um autoisolamento e uma não receptividade ao mundo externo, devido à condições peculiares de suas constituições psíquicas, exigem esforço na criação de estratégias específicas por parte da escola. Pretendeu-se analisar, então, como uma escola regular está se estruturando para atender também crianças autistas, e pensar sobre como tais práticas podem estar afetando esta criança. A partir de discussões sobre a questão da deficiência e do diagnóstico médico, a inclusão para além da burocracia legal, o olhar e investimento dos professores à criança autista, a parceria estabelecida entre escola e família no que diz respeito à inclusão e a formação de professores, foram analisadas as práticas escolares inclusivas de uma escola pública da cidade de São Paulo. Foram feitas entrevistas com a coordenadora pedagógica; com a professora da sala regular da turma cujo aluno autista faz parte e com a professora da sala de recursos multifuncionais (AEE) - na impossibilidade de ter sido feita a entrevista com os pais da criança. Além disso, observações da turma de segundo ano cujo aluno autista participa em três dias diferentes: o primeiro da chegada, rotina, almoço e uma atividade em sala; o segundo da aula de informática e da aula de matemática; e o terceiro da aula de educação física. O objetivo aqui não foi de generalizar discursos e ações, mas entender como, neste caso, estão sendo as práticas educacionais inclusivas e como elas podem estar favorecendo ou não a emergência de um sujeito que partilha do campo simbólico. A partir das entrevistas e observações, pode-se perceber condições peculiares do aluno quanto ao brincar, o corpo e sua imagem, a fala e a posição na linguagem e manifestações diante das normas e a posição frente à lei e o importante papel das professoras em ajudá-lo frente a essas dificuldades, buscando estratégias no sentido de compartilhamento de experiências, situações de trabalho coletivo e o enlace do garoto ao grupo, com respeito em relação as defesas que o garoto apresenta. Ao final da pesquisa, levando em conta também os princípios orientadores das práticas escolares, pode-se concluir que a escola-caso trabalha na perspectiva da educação inclusiva, se esforçando e se estruturando de modo a atender este aluno - de modo que a inclusão parece ocorrer para além de sua presença física ali. É nesse sentido que a escola aparentemente exerce uma importante função subjetivante para o garoto, favorecendo seu encontro com o campo simbólico da linguagem. A relevância do trabalho se dá no entendimento de questões que atravessam a educação inclusiva e no compartilhamento de estratégias dessas ações que, na escola estudada, foram consideradas positivas ou não.

Palavras-chave: Educação inclusiva; autismo; psicanálise

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
Retomada histórica da proposta da inclusão (x integração)	7
Marcos legais e o caminho em direção à educação inclusiva	10
Uma discussão sobre o diagnóstico médico	13
A inclusão para além da medida legal: contribuições da Psicanálise para a educação ..	15
Autismo: constituição psíquica do sujeito para a Psicanálise	16
A importância da escola e da escrita no encontro com o campo simbólico e o papel do educador neste processo	21
Um possível olhar para a compreensão do funcionamento psíquico da criança: os quatro eixos da Metodologia do Estudo de Caso da Escola (Lugar de Vida)	23
Parceria escola-família na inclusão escolar	28
Formação de professores e Psicanálise	30
Objetivo da pesquisa	33
2. MÉTODO	35
3. RESULTADOS	38
3.1 Entrevista com coordenação pedagógica	38
3.2 Entrevista com professora da sala regular	42
3.3 Entrevista com professora da sala de recursos multifuncionais (AEE)	47
3.5 Observação 1: Chegada, rotina, almoço e atividade	53
3.6 Análise dos eixos teóricos pela Metodologia do Estudo de Caso da Escola	59
3.7 Observação 2: Aula de informática e aula de matemática	62
3.8 Análise dos eixos teóricos pela Metodologia do Estudo de Caso da Escola	65
3.7 Observação 3: Aula de educação física	68
3.10 Análise dos eixos teóricos pela Metodologia do Estudo de Caso da Escola	70
4. DISCUSSÃO	72
5. CONCLUSÃO	81
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
8. ANEXOS	90
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	90
Entrevista com a coordenação pedagógica	91
Entrevista com a professora da sala regular	102
Entrevista com a professora da sala de recursos multifuncionais	111

1. INTRODUÇÃO

Meu interesse pela saúde mental vem de alguns anos e cresce cada vez mais, sobretudo a partir dos contatos e encontros nos Centros de Atenção Psicossociais (CAPS) - um serviço de saúde aberto e comunitário do SUS que oferece tratamento para pessoas que sofrem com comprometimentos psíquicos graves – e minha experiência como acompanhante terapêutica. Com tais vivências pude acreditar e prezar por uma compreensão do sujeito para além de seu diagnóstico, pensando-o como alguém que não deve ser excluído ou tratado fora da sociedade, mas em relação com os demais indivíduos e seus elementos culturais. Foi então em um CAPS Infante-Juvenil (CAPSI) onde estagiei que comecei a me perguntar sobre o lugar social das crianças lá atendidas: não seria a escola, bem como o de todas as outras? Essas crianças vão à escola? Se sim, são escolas regulares? Ou existem escolas específicas para crianças com algum diagnóstico psiquiátrico? Se não, para onde elas vão todos os dias? Dentre as crianças usuárias do CAPS, as que mais me chamavam atenção eram aquelas com o diagnóstico de autismo: eram muitas e, apresentando pouca ou nenhuma interação interpessoal, faziam eu me perguntar sobre como seriam suas experiências escolares. Tive o prazer de participar de uma “Reunião Escolar”, como chamavam neste CAPSI o momento de troca e compartilhamento entre os técnicos do equipamento de saúde mental e as representantes das escolas sobre o processo das crianças nos dois ambientes. De forma geral, os representantes escolares relatavam “ótimos progressos” dessas crianças nas escolas, tanto em relação à formação de vínculo com a professora e outras crianças, quanto em relação ao aprendizado formal. Apesar disso, essas coordenadoras, diretoras, e professoras pareciam confusas, inseguras e pouco preparadas para pensar a escolarização de crianças com algum tipo de laudo psiquiátrico, sobretudo no caso de autistas. Neste momento, ficou ainda mais clara para mim a importância da articulação da saúde com a educação – principalmente quando falamos de crianças e adolescentes, entendendo-se aqui toda e qualquer criança e adolescente, que, além de estarem em condição de desenvolvimento, tem a escola como o principal lugar não só de formação acadêmica, como (e primordialmente) na formação de laços e relações interpessoais. Para dar encaminhamento a essa minha curiosidade, participei de um curso no Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica, no qual foram expostas propostas de tratamento e escolarização de crianças com o chamado Transtorno do Espectro do Autismo e o qual muito me motivou para pensar nas possibilidades de inclusão escolar. Este ano, atendendo um garoto com diagnóstico de autismo, pude pensar sobre sua possibilidade de formar laços, sobretudo com seus pares – o que me levou novamente ao ambiente

escolar. Então em torno da saúde mental, do autismo, da escolarização e da instituição escola, inúmeras questões pulsavam e ressoavam em mim, não apenas no tempo em que estagiei neste CAPSI, no acompanhamento terapêutico, ou no estudo e na leitura dos temas, mas até hoje – daí o entusiasmo pela presente pesquisa.

Retomada histórica da proposta da inclusão (x integração)

Foi aprofundando, ainda pouco, meus estudos sobre saúde mental e educação, que me deparei com alguns marcos e discussões importantes sobre a chamada inclusão escolar. Tenente (2017) aponta o uso comum do termo “escola inclusiva” atualmente, explicitando que tal expressão pode parecer redundante, de antemão, “se pensarmos que cabe à escola incluir todos em seu sistema de ensino” (p. 35). Entretanto, afirma como necessário o complemento “inclusiva” a escola, uma vez que “todos os mecanismos com os quais esta instituição funciona tornam-na desigual e favorecedora justamente da exclusão” (KLEIN; HATTGE, 2010, apud Tenente, 2017). De fato, a educação que se tem hoje em dia no Brasil não favorece a inclusão de todos no sistema de ensino, tenham as pessoas algum tipo de deficiência ou não. As escolas tendem a afirmar que defendem a singularidade de cada aluno, mas tem como objetivo que, no fim do ano, “todos tenham chegado a um mesmo ponto de conhecimento e aprendizado, estipulado para aquela etapa” (TENENTE, 2017, p. 35).

Nesse sentido, Mantoan (2015) afirma:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. A escola se democratizou, abrindo-se para novos grupos sociais, mas não fez o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por esses grupos às salas de aula. Exclui, ainda, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino, barrando a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos (p. 22)

O movimento inclusivo entra em contato com este contexto educacional, que busca por um padrão, uma homogeneidade, e uma igualdade artificial. O aluno que não está dentro deste padrão imposto pela escola traz o imprevisível, de modo que a escola terá trabalho em pensar novas estratégias para atender tal criança – um dos principais motivos pelos quais os sistemas escolares tradicionais relutam sair da lógica vigente, tão marcada por uma visão “determinista, mecanicista, formalista e reducionista, própria do pensamento moderno” (Mantoan, 2015, p. 23). Esta mesma autora aponta, como outro motivo da reluta dos sistemas escolares em mudar de direção, o fato de estarem organizados em um pensamento “que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os

professores em especialistas nesse e naquele assunto” – e afirma que a inclusão não é possível em tais moldes, mas “que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças” (p. 24).

É importante, nesse sentido, que não se confunda a ideia de inclusão apresentada com a de integração. Mantoan (2015) define como integração “a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns” (p. 26), mas aponta que o termo é também utilizado para designar alunos agrupados em escolas ou salas especiais para pessoas com deficiência, grupos de lazer ou residências para pessoas com deficiência. Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência iniciaram na década de 1960, nos países nórdicos, que passaram a questionar práticas sociais e escolares de segregação. Sassaki (1999, apud Tenente, 2017) fala sobre um período em que a integração social passou a ser introduzida nas instituições, a partir dos anos 60, quando ocorreu a abertura de diversas instituições especializadas em pessoas com deficiência. Pensava-se, nesse momento, que essas pessoas com deficiência deveriam ter uma vida o mais parecida possível com a daquelas que não tem nenhuma deficiência: o princípio de normalização. Com base nisso, foram criados ambientes de escola, trabalho ou lazer semelhantes aos considerados comuns, para que o sujeito com deficiência se sentisse integrado. Nas escolas, os alunos podiam frequentar salas de aula do ensino regular, assim como as salas ou escolas de “ensino especial”, especializadas na escolarização de crianças e jovens com deficiência. Aponta Sassaki (1999, apud Tenente, 2017): “a presença dessas pessoas era apenas física, sem haver a preocupação ou o cuidado das instituições escolares de adaptarem atividades ou buscarem o aprendizado e o desenvolvimento de todos” (p. 37). Na integração, não há esforços da escola para se adaptar ao aluno, mas sim o contrário: são as famílias e os próprios alunos que devem se moldar e se adaptar às suas exigências e princípios – o que inclui método de ensino, ambientes existentes, dinâmicas, estigmas, normalização, entre outras. Em relação a integração, Sassaki (1999, apud Tenente, 2017) afirma:

Nenhuma dessas formas de integração social satisfaz plenamente os direitos de todas as pessoas portadoras de deficiência, pois a integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais (p. 37)

A inclusão vai surgir então como questionamento do conceito de integração, das políticas e práticas da educação especial e da educação regular – para que as pessoas com deficiência sejam de fato incluídas, assumindo papéis na sociedade. Mantoan (2015) indica a incompatibilidade da inclusão com a integração, pois a primeira “prevê a

inserção escolar de forma radical, completa e sistemática” (p.27) de modo que todos alunos devem estar nas salas de aula do ensino regular. Ao contrário da integração, que pretende inserir um aluno que foi antes excluído, a inclusão tem como objetivo “não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar” (MANTOAN, 2015, p. 28). As escolas inclusivas, então, propõem uma maneira de organização do sistema educacional que leva em conta as necessidades de todos os alunos – e, portanto, se estrutura de forma a tentar satisfazê-las. Isso exige uma mudança de perspectiva na educação, “pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2015, p. 28):

O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional (...). As escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos... Pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino (p. 28)

Na perspectiva da inclusão, assim sendo, o sistema de ensino atual é desestabilizado, abalado: uma escola inclusiva necessariamente não poderá se manter de modo a buscar ou seguir um padrão, uma homogeneidade, justamente porque tais práticas são excludentes. O objetivo da inclusão é “não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula” (MANTOAN, 2015, p. 28). Diferenciando a integração da inclusão, Werneck (2003, apud Tenente, 2017) define que a inclusão seja “a inserção total das crianças com deficiência na escola, sem que elas precisem se preparar para isso; a ruptura com o sistema educacional anteriormente vigente; a valorização das individualidades” (p. 38) – enquanto que a integração é representada pela “inserção parcial dos alunos com deficiência; contentando com pequenas mudanças; atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais desde que estejam aptas a frequentar a escola comum” (p. 38).

Apesar disso, alguns autores apontam para o paradoxo do uso atual da inclusão. Cury (apud Plaisance, 2018, p.232) ressalta a relação dialética estabelecida entre a inclusão e a exclusão (“daquele que está dentro vs fora”), uma vez que uma não pode existir sem a outra. É por esse motivo, segundo Plaisance, que a inclusão ainda é utilizada em oposição à exclusão, sobretudo pelos profissionais da educação - isto é, só se fala em inclusão para referir-se àqueles que não estiveram de fato incluídos na sociedade, tampouco no sistema regular de ensino.

Rompendo com dicotomias radicais, o psicanalista sugere a existência de inclusões nas exclusões e, também, de exclusões produzidas em situações ditas inclusivas. Em relação às práticas educacionais, aponta, com base em observações de campo, “a persistência das exclusões dentro dos estabelecimentos escolares, sejam exclusões explícitas ou exclusões mais finas, pouco aparentes, seja da parte dos professores ou da parte dos alunos” (p. 234); e, citando Schneider (2007), salienta a presença das crianças com ‘necessidades especiais’ nas escolas regulares, mas num lugar constante de “entre dois: nem totalmente incluídas, nem totalmente excluídas, em uma espécie de liminaridade” (p.234).

Marcos legais e o caminho em direção à educação inclusiva

Como bibliografia básica sobre a inclusão escolar e seus marcos legais, foi usado o livro de Maria Teresa Égler Mantoan, “Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?” (2015), e o que se segue foi elaborado a partir dele.

Hoje em dia, a legislação não permite que escolas regulares recusem a matrícula de uma criança com deficiência. Antes disso, a Constituição Federal de 1988 tem como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (artigo 1º incisos II e III) e como um dos seus objetivos principais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (artigo 3º inciso IV) – além de garantir o direito à igualdade (artigo 5º) e tratar (no artigo 205 e nos seguintes) do direito de todos à educação. Em relação ao ensino, a Constituição elege como um dos princípios “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (artigo 205, inciso I), acrescentando que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (artigo 208, inciso V). Também no artigo 208 é dito que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta um conflito com a Constituição, em seu artigo 58, que consta como possível a substituição do ensino regular pelo ensino especial. Após a LDB, foi promulgada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1999 na Guatemala; e em 2001 tal documento foi aprovado no Brasil, apontando a impossibilidade de diferenciação e discriminação baseada na deficiência. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da

ONU, ocorrida em 2006 e ratificada no Brasil em 2008 estabelece que os países signatários devem garantir um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social das pessoas com deficiência, compatível com a meta de inclusão plena. Tal convenção é considerada um grande passo no que diz respeito à orientação de uma nova agenda na educação nacional e internacional em direção a formulação de políticas públicas inclusivas. No Brasil, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 1998) institui apoio técnico e financeiro para a acessibilidade nas escolas das redes públicas de ensino, na tentativa de garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Já em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “instaura um novo marco político e pedagógico na educação do país” (MANTOAN, 2015, p. 43):

Essa política define como público-alvo da educação especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e estabelece como objetivo assegurar seu acesso, participação e aprendizagem nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais específicas (p. 44)

Como aponta a autora é importante ressaltar a necessidade de investimento na organização e na oferta do atendimento educacional especializado na escola, que catalisa a transição do antigo cenário para a perspectiva inclusiva: em 2008 é institucionalizado o “duplo financiamento” do Fundeb, que estabelece ações essenciais para a inclusão escolar:

Programas de formação continuada de professores na educação especial e de acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva para assegurar a oferta do atendimento educacional especializado nas escolas com matrícula de estudantes público-alvo da educação especial (MANTOAN, 2015, p.45)

É com a institucionalização das “Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de educação especial”, por meio da Resolução CNE/CEB n.4/2010 que as escolas regulares devem, obrigatoriamente, prever a oferta do AEE (Atendimento Educacional Especializado), complementar à escolarização. As crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, segundo o artigo 1º da Resolução, devem ser matriculadas nas classes comuns do ensino regular e no AEE - ofertado em salas de recursos multifuncionais ou de algumas instituições comunitárias sem fins lucrativos. Há, portanto, uma diferença entre a função do professor da sala regular e a do professor do AEE.

Em relação a frequência de alunos com deficiência em escolas no Brasil, o último Censo Escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) traz dados sobre o número de tais alunos matriculados nas escolas: em 2011, eram 752.305, sendo 74,22% em salas comuns e 25,77% em salas ou escolas especiais; enquanto em 2015, o número de matriculados com deficiência cresceu para 930.683 – dentre os quais 81% estão em escolas regulares e 19,3% em salas ou escolas especiais. (TENENTE, 2017). Apesar de tal índice não avaliar a qualidade do atendimento, é dado que as crianças com deficiência estão em escolas regulares e precisam ser satisfeitas.

A adoção dessas medidas legais na perspectiva inclusiva de educação representa um grande avanço, apesar de não fazer com que as classes e escolas especiais deixassem de existir. Mesmo assim, o conjunto de medidas enfraqueceram o sistema paralelo de educação especial e impulsionaram o avanço da inclusão escolar, “traduzido na expansão das matrículas de pessoas com deficiência nas classes comuns e na redução das matrículas dessa população nas classes e escolas especiais” (MANTOAN, 2015, p. 46).

Em 2010, na Conferência Nacional de Educação (Conae) é deliberado que a educação especial deve ser parte da educação regular e tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas comuns de escolas regulares. Nesse momento, surge um novo embate conceitual em relação à lei que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (n. 12764/2012) – que, em seu parágrafo 2º, artigo 7º, apontava como ressalva da inclusão escolar “os casos em que, comprovadamente, e somente em função das especificidades do aluno, o serviço educacional fora da rede regular de ensino for mais benéfico ao aluno com transtorno do espectro autista”. Tendo em vista o impasse que tal medida representa em relação ao direito à matrícula das pessoas com deficiência, e à inclusão, tal aspecto institucional é vetado – uma vez que também apresenta uma controvérsia ao artigo 7º, que prevê que “o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de alunos com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos”. Sendo assim, deve-se ter em mente que a Constituição Federal é protagonista no ordenamento jurídico do Brasil, as demais medidas devem refletir o que é por ela exigido.

O acesso à educação básica deve ser incondicionalmente garantido a todos, obrigatoriamente àqueles na faixa etária de 4 a 17 anos. Para tanto, os critérios de avaliação e de promoção, com base no aproveitamento

escolar e previstos na LDB de 1996 (art.24), tem de ser reorganizados a fim de cumprir os princípios constitucionais da igualdade de direito ao acesso e à permanência na escola, bem como de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (MANTOAN, 2015, p. 53)

Uma discussão sobre o diagnóstico médico

A questão do diagnóstico médico vem sendo discutida por diversos profissionais (como Kupfer, Merletti, Fonseca, Pesaro, 2017) que passaram a perceber uma nova função e efeito do mesmo na educação escolar. Isso porque, legalmente, uma pessoa com diagnóstico médico de Transtornos do Espectro do Autismo (TEA-CID: F84) é considerada uma pessoa com deficiência. Nesse sentido, ela deve, por lei, ter sua vaga garantida na escola (seja pública ou particular) - assim como ter garantidas as exigências previstas no Estatuto da Pessoa com Deficiência. Por conta disso, muitos pais passaram a buscar insistentemente a emissão de um laudo que afirmasse a deficiência de seus filhos, o que assegura não apenas a vaga da criança na escola, mas alguns outros benefícios que se referem à família que contém algum membro com laudo de determinada deficiência.

Apesar de tais benefícios conquistados pela luta de familiares serem legítimos e importantes, tais profissionais apontam que o laudo médico tem um peso grande no que diz respeito aos seus efeitos tanto nos pais que recebem o diagnóstico para seu filho, quanto nos educadores da escola que passará a ter tal aluno, e para a própria criança, agora laudada. Ainda com base no referencial médico, muitas vezes imagina-se que as crianças com tal quadro clínico devem ser medicadas com tal medicamento e ensinados de tal forma - como se a deficiência se apresentasse da mesma forma em todos os sujeitos e, assim sendo, seguindo um protocolo validado pela medicina, os resultados esperados fossem atingidos. É o que Merletti (2015) explicita a respeito do diagnóstico de TEA e seus efeitos na escola, na medida em que os educadores, ao sustentarem “a incurabilidade e a causalidade genética do autismo partindo de seu embasamento orgânico da doença, acreditam que não tem muito o que fazer por esses alunos” (p. 143)

Fato é que a patologização e a medicalização estão tendo cada vez mais aderência, devido a uma sociedade contemporânea que se organiza de modo “determinista, mecanicista, formalista e reducionista” (Mantoan, 2015, p. 23). Martins (2008, apud Merletti, 2017) se baseia na tese foucautiana da medicina como estratégia biopolítica da contemporaneidade, que tem como forma de controle o processo de gestão do corpo e a medicalização da saúde:

A partir dessa perspectiva poderíamos supor que muitas famílias e profissionais também aderem à concepção preponderante no discurso cientificista e medicalizante, atribuindo a problemática do autismo exclusivamente ao campo orgânico e à sua deficiência funcional cerebral, cuja intervenção seria também exclusivamente sobre a criança deficitária (pouco funcionais), subtraindo o contexto relacional e as estratégias de tratamento e de educação que também deveriam ser consideradas, seja como barreiras, seja como facilitadoras do desenvolvimento da criança. (Merletti, 2017, p. 145)

O U.S. Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2014), uma agência do governo dos Estados Unidos que analisa tendências de doenças, fala sobre a ocorrência de um caso de autismo para cada 68 crianças em idade escolar em 2012 – enquanto que em 1980, os cálculos mostravam que haveria de dois a três casos a cada 5 mil crianças (RITVO et al., 1989). Há, portanto, um aumento enorme dos casos registrados. A discussão sobre tal aumento se dá sobre algumas hipóteses, como a modificação dos critérios diagnósticos (que agora englobam não apenas o autismo clássico, mas um espectro); a possibilidade de estarem sendo feitos mais diagnósticos corretos; um aumento real devido às condições atuais da vida moderna; ou a “hiperdiagnose” - esta última sendo explicada pela discurso cientificista, patologizante e medicalizante da atualidade.

Fonseca (2017), baseada no pensamento de Lacan (1958), aponta a única função do diagnóstico clínico no que se refere ao direcionamento do tratamento. Revisita o artigo escrito por Jerusalinsky e Lugon (2016), que trata sobre a inclusão sem laudo como direito da criança. Apontam que não há obrigatoriedade de um laudo para legitimar a inclusão escolar, baseados em uma nota técnica do Ministério da Educação (MEC), que afirma justamente isso, já que “o atendimento educacional especializado voltado para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação ‘é pedagógico e não clínico’” (Brasil, 2014, s/p apud Fonseca, 2017, p. 132). Indicam, então, o paradoxo aí presente: apesar do laudo não ser imprescindível, é delimitado o “público da educação especial com a terminologia intrínseca ao campo médico” (p. 132)

A grande diferença é que, a partir da nota técnica do MEC, essa interlocução clínico-escolar pode (e deve) acontecer sem ter de partir de uma ‘denominação de doença’, que muitas vezes tem o efeito de discriminar a criança no próprio ato que seria para a sua inclusão! O ‘nome da doença’ registrado no laudo muitas vezes também acaba sendo o único parâmetro que muitos educadores tomam para pensar a inclusão daquela criança. Não à toa circula em muitas escolas o termo ‘criança laudada’, o que revela a contradição mesma desse mecanismo, que finalmente é considerado obsoleto. (Jerusalinsky, Lugon, 2016, apud Fonseca, 2017, p. 132)

Fonseca (2017) acrescenta como um importante efeito do laudo, ainda, o fato dele acabar por funcionar “como uma justificativa da não aprendizagem desse aluno devido a algum problema localizado e elucidado pelos especialistas” (p.133). Nesse sentido, segundo a autora, o diagnóstico marcaria “um ponto final” no percurso escolar daquele aluno.

A inclusão para além da medida legal: contribuições da Psicanálise para a educação

Sem desconsiderar o papel fundamental dos marcos e conquistas legais na direção da educação inclusiva, é necessário lembrar que a questão da inclusão não deve se reduzir a eles. Kupfer, Patto e Voltolini (2017) apontam que “uma escola pode transformar a prática inclusiva em uma oportunidade para ser protagonista de seu projeto inclusivo, transformando-se e tornando-se ao mesmo tempo agente de transformação social” (p.10). É nesse sentido que falam sobre a inclusão como forma de proporcionar cidadania, aprendizado, e socialização de todos, para além de uma mera obrigação legal.

A Psicanálise contribui para a inclusão na medida em que possibilita o entendimento da criança e de sua família através do que e como falam sobre seu sofrimento, a partir de suas próprias vivências e histórias, “e não apenas pelo Direito oficial, pela judicialização, instituídos convencionalmente a partir de diagnósticos classificadores (Merletti, 2017, p. 145). A autora aponta que considerar o sujeito de direitos, na perspectiva da Psicanálise, “implica em considerar também a sua palavra, em sua dimensão singular e peculiar, assim como a sua posição em face dos atravessamentos discursivos de uma época” (p.145). Ademais, a ética psicanalítica sustenta o reconhecimento da diferença existente entre cada um dos sujeitos, sendo esse um importante ponto no que se refere à inclusão. Mena (2000), ao tratar da questão da diferença, afirma:

“(…) A questão da diferença (Eu sou diferente dele), como base da segregação, não é necessariamente fruto de preconceito. Ela estaria na essência da humanidade, como base da gênese do processo de humanização. É ela que permite a diferenciação entre as experiências, e a elaboração da subjetividade, na distinção entre dentro e fora, Eu e não-Eu” (p. 31)

Por outro lado, segundo o autor, a negação da diferença (“Eu sou igual a ele”) (p. 31) é o que não permite a superação do preconceito, exacerbando-o ainda mais, na medida em que o mascara:

“Apesar de o mandamento politicamente correto dizer que somos todos iguais, a dura realidade é que não somos todos iguais. Somos diferentes, e merecemos respeito. Ser diferente - livre de qualquer qualificação, se

melhor ou pior, mas ser diferente e só - e assumir a diferença é o primeiro passo para acabarmos com o preconceito” (p. 32)

O compartilhamento de experiências num coletivo, formado por sujeitos diferentes, favorece então o crescimento pessoal de todos os alunos. É o que Kupfer, Patto e Voltolini (2017) ressaltam sobre o fato de “a inclusão de uma criança garantir a inclusão de todas” (p.18), e sobre “o convívio com outras crianças poder ser terapêutico” (p. 18). Esses autores apontam, portanto, que as práticas inclusivas são aquelas que incluem todas as crianças - apesar de algumas apresentarem mais dificuldades para serem incluídas, “seja porque não podem, seja porque não lhes oferecem as condições necessárias, seja porque não querem” (p. 10). Especialmente no caso de crianças autistas, há particularidades na maneira como se apresentam nas escolas – e uma das mais principais é a autoexclusão.

O desafio é, nesse sentido, sustentar o trabalho de inclusão escolar na constante atenção ao paradoxo entre o universal e o singular:

“Se a direção do trabalho de extensão da psicanálise implica em seguir os princípios da ética psicanalítica, propomos que a inclusão de crianças autistas e psicóticas nas escolas não se faça pela tentativa de adaptação da particularidade às normas universalizantes da instituição de ensino, mas que esta possa abrir-se e dobrar-se à singularidade de cada caso” (Ribeiro e Bastos, 2006, p.10)

Autismo: constituição psíquica do sujeito para a Psicanálise

Quem primeiro utilizou a palavra autismo foi Bleuler (1911), psiquiatra suíço, para se referir ao que hoje é conhecido como esquizofrenia: uma perda de contato com a realidade que geraria, entre outros fatores, grandes dificuldades na comunicação. Em 1943, Kanner (também psiquiatra, austríaco) retomou o termo autismo para falar sobre o caso de crianças que apresentavam diferenças significativas em relação àquelas que já haviam sido descritas na literatura até então (Kanner apud Schmidt.). O que mais chamou atenção do psiquiatra foi o não estabelecimento de contato afetivo e interpessoal, o que se assemelhava nesse sentido às dificuldades de comunicação e sociais apontadas por Bleuler (BLANCHER; CHRISTENSEN, 2011 apud Schmidt).

Como aponta Bernardino (2017), hoje em dia o autismo é bastante pesquisado, principalmente pelos campos da genética, das neurociências e da psicologia – mas não há ainda uma explicação clara sobre suas causas. O que se sabe é que algumas crianças, muito cedo (em torno de seu primeiro ano de vida) já demonstram certa recusa às interações.

Talvez seja por uma hipersensibilidade constitucional, que acaba produzindo uma barreira protetora contra as relações, não se sabe. Alguns

psicanalistas (Laznik, 1997) fazem a hipótese de que alguns sinais não são percebidos, geralmente sinais que tem a ver com a Gestalt do rosto humano, ou então com a voz e, portanto, não se inscrevem. O mecanismo psíquico seria o da Elisão, que atuaria naquele primeiro nível dos sinais perceptivos descrito por Freud. Há hipóteses orgânicas de alterações de estruturas cerebrais, como o giro temporal superior (área relacionada com a empatia), de mutação genética, etc. (BERNARDINO, 2016, p. 99)

A mesma autora aponta que observação clínica de tais bebês ainda indica que algo não ocorre bem com sua receptividade ao mundo externo – o que, muitas vezes, aparece como forma de recusa a tudo o que se refere ao outro (seja o rosto, a voz, as emoções).

A psicanálise ajuda a compreender o que poderia ocorrer, em termos psíquicos, na constituição do sujeito que se estrutura dessa maneira. Bernardino (2016) indica a necessidade de integração ao funcionamento do bebê de elementos que constituem o mundo simbólico, compartilhado – e o que se segue tem como base o mesmo texto.

O bebê, ao nascer, está desamparado tanto do ponto de vista biológico quanto simbólico, e é justamente isso, segundo a autora, que possibilita as inscrições no bebê daquilo que vem de fora. Nesse sentido, ele vai precisar articular seu aparelho biológico a esse campo simbólico compartilhado, “o código, as regras, a construção cultural, social” (Bernardino, 2016, p. 95) – o que acontece pelo processo de escrita inconsciente, isto é, pelas marcas que vem de fora e são registradas no corpo do bebê. Aponta que, apesar disso, não são todas as marcas que serão registradas psiquicamente pelo sujeito, mas apenas aquelas que se demarquem e se diferenciem dos demais estímulos externos que são sentidos tão intensamente pelo bebê – e que serão registradas na forma de um traço (algo que marcou o bebê e que foi registrado em seu espaço psíquico). Tais traços vão então se diferenciar dos que não foram registrados na medida em que são promovidos pelo encontro entre o bebê e o agente materno, de cuidado, que vai investir libidinalmente nesse novo sujeito com seu desejo e seus afetos. É justamente por isso que esse cuidado deve ser “não anônimo”, como aponta Lacan (1966), mas com um desejo singular, de alguém se encarrega daquele bebê colocando-o num lugar subjetivo específico. As experiências de investimento vividas com o outro são prazerosas para o bebê, que então entrará no chamado “circuito pulsional”, que se relaciona não apenas com a necessidade, mas também com um conjunto de experiências prazerosas compartilhadas com um outro. Freud (apud Galhardi e Mexke, 2014, p.130) falava em três tempos de pulsão, isto é, três tempos fundamentais para que se tenha essa possibilidade de representação psíquica daquilo que acontece e marca o corpo. No primeiro tempo, denominado “ativo”, o bebê se dirige a um objeto externo em busca de satisfação (no nível da pulsão oral, se dirige ao seio ou mamadeira). No segundo tempo, “reflexivo”, o bebê toma como objeto uma parte

do próprio corpo (a chupeta ou o dedo, tendo como memória a experiência prazerosa que vivera – e que não mais depende de um adulto para vivê-la). No terceiro tempo, chamado de “passivo”, o bebê faz de si mesmo o objeto de um Outro, geralmente àquele que exerce o papel materno de cuidado – e é a partir deste momento que a pulsão se instaura, bem como o desejo. “Ao se destacarem dos demais estímulos, essas vivências significativas transformaram o bebê, introduzindo-o num outro campo, desejante” (Bernardino, 2016, p. 94). A partir daí, e considerando que o bebê nunca mais conseguirá recuperar tal experiência (uma vez que ele mesmo se modificou), é fundado o campo dos registros psíquicos, isto é, o aparelho psíquico que vai registrando a relação do bebê com o mundo externo. A marca que ficou da experiência prazerosa, que funda a articulação linguagem e corpo (chamada de letra, na psicanálise lacaniana) é a maneira pela qual o bebê entra de fato na linguagem, no campo simbólico, de códigos.

Primeiro ele se deixa apropriar por essa estrutura, para num segundo momento se apropriar dela. Ele toma como se fosse um banho de linguagem, é envolvido por essa estrutura externa que organiza o mundo – não só em termos das palavras da língua, mas também da organização social, da cultura. Essa estrutura que é externa e que ele encontra ao nascimento vai aos poucos sendo introjetada por ele, de tal modo que vai haver uma consonância entre o funcionamento dele e o funcionamento social. Lacan denomina esse processo de constituição subjetiva, pois um sujeito falante e desejante vai resultar daí. Em termos amplos, trata-se do processo de educação. (BERNARDINO, 2016, p. 95)

Lacan fala sobre a necessidade de todas as crianças fazerem a passagem do campo da letra, dos registros psíquicos, ao campo das palavras (significante), ou seja, o sujeito deve entrar no campo da linguagem – e é precisamente essa passagem, segundo Bernardino (2016) que não ocorre, ou ocorre de uma maneira peculiar em crianças com graves problemas psíquicos.

Em relação a isso, vale dizer que há uma falta de concordância entre psicanalistas a respeito dos diagnósticos de psicose e autismo infantil. Maria Cristina Kupfer, no artigo “Notas sobre um Diagnóstico Diferencial da Psicose e do Autismo na Infância” (2000) aponta tal divergência com bastante clareza: de um lado, alguns psicanalistas como Mahler (citado por Ledoux, 1989) incluíam o autismo dentro do quadro geral das psicoses infantis, fazendo uma diferenciação entre o que chamava de psicose simbiótica e psicose autística – de modo que, na primeira, “a representação psíquica da mãe existe, mas fusionada ao self” (Kupfer, 2000); enquanto que na segunda, “a mãe parece não ser percebida como elemento externo, e não é investida libidinalmente, o que aproxima essa categoria com a clássica de autismo” (Kupfer, 2000). Ademais, hoje em dia há psicanalistas que ainda incluem o autismo no quadro das psicoses, enquanto outros defendem radicalmente o quadro autístico como uma quarta estrutura clínica, ao lado das

três outras propostas por Lacan (neurose, psicose e perversão) – como Alfredo Jerusalinsky (1993), por exemplo, que marca a diferença entre tais estruturas no que diz respeito aos mecanismos estruturais: enquanto a psicose trata da forclusão, no autismo ocorre a exclusão.

Apesar de nesse ponto também não haver unanimidade, uma vez que há quem pense que a exclusão seria um caso particular da forclusão, o psicanalista defende que são mecanismos divergentes, uma vez que, no primeiro, “se produz uma inscrição do sujeito numa posição tal que esta inscrição não pode ter consequências na função significante” (p.63), enquanto que no caso da exclusão, “não há inscrição do sujeito; no lugar onde a inscrição deveria se encontrar, se encontra o Real, ou seja, a ausência de inscrição” (p.63). Kupfer (2000) simplifica tal diferenciação proposta por Jerusalinsky na medida em que aponta que na psicose, falha a função paterna; no autismo, falha a função materna – uma vez que, sem interação, não ocorre tal inscrição.

Me baseio, aqui, na posição defendida por Alfredo Jerusalinsky a respeito de tais diagnósticos, considerando o autismo como uma estrutura psíquica que diverge da psicose – e busco, então, ressaltar as diferenças na constituição de um sujeito sem graves comprometimentos psíquicos (explicitada acima) da constituição de um sujeito autista.

Bernardino, (2016) retoma o que Freud falava sobre o psiquismo (então desatrelado da questão da linguística e do estruturalismo lacaniano), tendo-o como um “aparelho de memória a partir da inscrição de traços mnêmicos” (Bernardino, 2016). Tal inscrição se daria a partir daquilo que é lembrado da experiência vivida, do que é registrado a partir dela, uma vez que a experiência em si é perdida. Bernardino (2016) revisita a Carta 52, escrita por Freud em 1897, que propõe o caminho da percepção até a consciência, passando pela memória. O primeiro nível de inscrição, segundo Freud (1897), seria o dos sinais perceptivos, da percepção pura, da sensibilidade aos estímulos, sem que haja nomeação ou significação por parte do sujeito. Apenas com a repetição das experiências de satisfação do bebê é que tais sinais perceptivos começam a se diferenciar, com alguns ganhando destaque em relação a outros, até que o bebê possa fazer os primeiros registros das experiências que foram significativas para ele (o que ocorre de maneira inconsciente). O nível seguinte seria então o emparelhamento dos sinais perceptivos às representações de palavras, que se dá num registro pré-consciente, das palavras faladas. A hipótese é de que o autismo contaria com falhas primárias, no nível da percepção dos sinais perceptivos – de modo que o bebê não atinge uma possibilidade de significação e nomeação.

Marie Christine Laznik, psicanalista francesa, fala sobre o risco de autismo estar relacionado com o não estabelecimento do circuito pulsional completo – e aponta dois sinais principais que indicariam riscos na constituição subjetiva da criança, quais sejam: o não olhar entre o bebê e seu Outro primordial e o *infans* não se fazer objeto deste Outro (Mexko e Galhardi, 2014). Laznik (2005) ressalta o não olhar entre um bebê e sua mãe como um indício de alguma dificuldade maior na relação com o outro, daí a dificuldade de crianças autistas olharem para outro humano e até mesmo de se olharem. Por não ter sido estabelecido o circuito pulsional completo, o futuro autista não faz o movimento para fazer-se objeto do agente materno, como ocorreria no terceiro tempo da pulsão. Para ele, o circuito pulsional não se fecha e a pulsão não se organiza convenientemente, de modo que não se interessa pelo efeito que produz no outro, tampouco busca dar prazer ao outro. Em termos lacanianos, não ocorre a junção do corpo e linguagem, de modo que a linguagem pode até estar presente, mas desatrelada do corpo – e a experiência pulsional, de desejo, não ocorreu. Jerusalinsky (1993) fala sobre o mecanismo estrutural presente no autismo como sendo da Exclusão, apontando que “o corpo não organizado pela linguagem fica entregue aos mecanismos de automatismo mental, aos reflexos arcaicos” (Bernardino, 2016, p. 100).

Em relação a potenciais intervenções, Leda Bernardino (2016) fala sobre a possibilidade de reversão dessa não interação do bebê e, portanto, dos efeitos desse “fechamento autístico”, apontando que nenhuma criança nasce autista, mas pode se tornar autista se vivenciar o que chama de “processo autisante”. Nesse sentido, marca a importância de não serem fechados diagnósticos na infância. Além disso, aponta que a diferença na estrutura do autismo é observável clinicamente, sobretudo pelo fato da criança não reconhecer quando é chamada pelo nome, não se identificar como alguém separado, e, mesmo que aprenda com o tempo “o que significa ser quem é, do ponto de vista cognitivo, não é algo que aconteça na espontaneidade do processo de constituição subjetiva” (Kupfer apud Bernardino, 2016, p.100). Bernardino (2016) explicita o enorme sofrimento de tal forma de estar no mundo, já que a interação, a comunicação, a reciprocidade, a possibilidade de empatia – aquilo que constitui o mundo das relações humanas – não se estabelece. Por conta disso, segundo a autora, a criança apresenta dificuldades para se organizar “em termos de seu corpo e de sua relação com o meio, de modo que monta defesas para conseguir estar num lugar, suportar a relação com os outros, para existir mesmo com essas extremas dificuldades” (Bernardino 2016, p.100). Tais defesas constituem um quadro clínico do autismo, descrito pela autora como:

Há uma exclusão do outro na relação, há um autoisolamento; não há nenhuma preocupação com a demanda do outro; não surge o ser libidinal, o corpo pode funcionar, por exemplo, como um tubo digestivo, por onde entram e saem coisas; a relação com o corpo é estranha, com comportamentos ditos bizarros, pois são comportamentos desatrelados da significação que a linguagem, que a cultura fornece. (BERNARDINO, 2016, p. 101)

Assim sendo, o autismo seria uma estrutura clínica cuja constituição subjetiva ocorre de forma que não se atrela corpo e linguagem – sendo esse um obstáculo da instauração do prévio necessário às operações psíquicas seguintes que constituem o sujeito. Por conta disso, a criança não passa de “falada e significada pelo outro para alguém que começa a falar em nome próprio, a desejar por sua própria conta e a poder atribuir significações próprias ao mundo que a cerca” (Bernardino, 2016, p. 97).

A importância da escola e da escrita no encontro com o campo simbólico e o papel do educador neste processo

Ao pensar sobre o porquê e para quê a inclusão de crianças autistas em escolas regulares, parece ficar claro que, para além do cumprimento da legislação, a inclusão trata de uma forma de proporcionar cidadania, aprendizado e socialização de todos – sendo a escola o lugar social da criança e um dos principais meios de aquisição dos objetos de conhecimento. Em sua aula sobre práticas educacionais inclusivas nas escolas, no curso de férias Lugar de Vida (módulo I – 2017), Maria da Paz Castro fala sobre a importância da escola como aquela que indica que as crianças autistas são sujeitos de direito, assim como todos, ressaltando que vão para a escola com os mesmos objetivos que os outros alunos (brincar, estudar; ações essas constituintes do sujeito). Além disso, aponta o fato de a escola como discurso social oferecer à criança certa ordenação, ligada a normas sociais, regras, leis – e também por isso se apresenta seu poder subjetivante, de construção de subjetividade das crianças-alunos. No que diz respeito ao conhecimento formal, a pedagoga afirma a possibilidade do mesmo ser utilizado pela criança autista para estabelecimento do laço social, bem como de auxiliá-la na sua organização psíquica. Leda Bernardino (2016), ao falar sobre a função da escrita no autismo, indica a potência de, através dela, a pessoa autista abrir seu universo tão fechado e desconhecido ao outro; a possibilidade de poder dizer sobre si mesma – sendo essa uma maneira de comunicação. Ao apresentar casos nos quais a criança autista não consegue falar, não consegue lidar com o objeto vocal, a psicanalista aponta que é pela via da escrita que pode transmitir algo de si próprio, assim podendo se reconhecer e

reconhecer o outro, e o que pode, então, ser um acesso à reciprocidade; assim como pode ser um incentivo à criança querer falar.

Sendo assim, a escola como um todo se dá como uma das principais sustentadoras da ordem simbólica (da linguagem, dos códigos, das regras, do compartilhado, da construção cultural) como aponta Kupfer (apud Kupfer, Patto e Voltolini, 2017) ao falar sobre a inclusão escolar como terapêutica:

Se tratar da criança que apresenta uma psicose ou um autismo é dar-lhe a chance de retomar essa estruturação que não se deu ou se deu de modo idiossincrático, então tratar é dar-lhe condições para que ela encontre um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem. Educar essa criança na escola seguirá os mesmos princípios de seu tratamento. Mais que isso: colocá-la na escola fará parte de seu tratamento. Educar será tratar, e tratar será educar. (p. 22)

A aprendizagem da escrita nesse contexto, segundo Bernardino (2017) é também uma possibilidade de encontro com o campo simbólico da linguagem, uma vez que, por contar com “elementos ordenados, regras, um sistema de uso de letras, um sistema gramatical, um sistema léxico” (p.103) faz referência à estrutura simbólica não efetivada no caso de crianças autistas. Em relação a isso, aponta que o encontro da criança com a escrita formal deve ser um encontro personalizado:

Se o encontro com a escrita formal for apenas instrumental, permitirá que a criança aprenda as letras do sistema escrito do código, mas o uso da escrita ou da leitura será destacado do laço social. A criança não vai conseguir comentar o que leu, não vai usar a escrita para se expressar. Será uma aquisição meramente cognitiva da linguagem. (p.103)

No caso do aprendizado por colagem, instrumental, Bernardino (2017) afirma que geralmente não são cometidos erros, justamente porque a criança não está processando essa aprendizagem, já que “seu aparelho cognitivo funciona sem que o aspecto subjetivo se presentifique” (p. 104) - e aponta que é precisamente no erro que é percebida alguma mudança: assim como para a psicanálise é no ato falho que surge o sujeito, para os educadores é nos erros que a criança mostra que está processando o que está aprendendo. Para que então a criança tenha a possibilidade de realmente se expressar, a autora ressalta a importância de um interlocutor, uma vez que neste encontro poderá acontecer uma relação na qual os afetos se façam presentes, de modo que a criança “pode viver uma experiência em que ela pode ser afetada, e percebe que afeta o outro e isto produz efeitos no sentido de ele poder se dizer, se expressar a partir da linguagem” (p. 104). O elemento diferencial de um encontro com um interlocutor é o fato da criança encontrar, ali, alguém a quem ela se destina, o que pode ser um encontro inaugural:

Alguém se apresenta na relação, ao lado dela, na lida com o campo simbólico. Alguém recebe sua produção, investindo nela. E aí a criança é fígada pelos afetos do outro, alguém que representa o campo simbólico.

Como esse outro está no campo da significação fálica, as experiências compartilhadas serão marcadas por essa significação compartilhada. (p. 105)

É nesse sentido que a autora defende que o professor de crianças autistas tem como elemento essencial ser um “professor desejante”. Assim como o psicanalista de crianças com graves dificuldades psíquicas, seus professores devem ter o “desejo e a capacidade de invenção na direção dos trabalhos” (p.107). O lugar do professor no processo de educação inclusiva, então, é o que chama de “professor parceiro”: “estar ao lado da criança, presente com seu investimento desejante e com seus afetos, disposto à invenção” (p.107).

Um possível olhar para a compreensão do funcionamento psíquico da criança: os quatro eixos da Metodologia do Estudo de Caso da Escola (Lugar de Vida)

Kupfer, Pesaro, Bernardino e Merletti (2017), a partir de longa e rica experiência no que se refere às práticas educacionais inclusivas, que fez com que percebessem quão comum era a escola optar por discutir o caso de uma criança que apresenta dificuldades ou que atrapalha o andamento das aulas, as psicanalistas buscaram se dedicar na construção de uma metodologia que conduzisse uma discussão orientada por eixos teóricos, que servem como “referências para o olhar e a escuta dos professores e da escola” (p.35). Com tal metodologia, as psicanalistas buscam não só tentar “resolver um problema da escola”, como propor “um olhar detido sobre uma criança que está dando sinais de sofrimento e precisa ser escutada, mesmo no ambiente escolar” (p.35). É a partir disso e, sem intenção de transformar os educadores em clínicos, que propõem um olhar para a criança e as dificuldades que está enfrentando - baseados na Psicanálise, mas não seguindo o tradicional modelo de estudo de caso.

Por considerarem que a inclusão escolar é “para todos”, as autoras acreditam que todas as crianças deveriam ser olhadas com atenção e entendidas à luz de uma metodologia “que leva em conta sua posição subjetiva e sua relação com o outro, com a escola e com o mundo que as cerca” (p.36), mas entendem que, por isso não ser possível, um critério inicial relativo às crianças a serem mais atentamente olhadas podem ser aquelas que estão apresentando dificuldade de inclusão - sobretudo quando ela mesma, e não a escola, não estão conseguindo se incluir. É o caso das crianças “com graves entraves estruturais na constituição psíquica” (p.36), como as autoras se referem àquelas que tem como uma das principais particularidades no modo como se apresentam na escola a autoexclusão. Por conta disso, como dito anteriormente, elas exigem a criação de estratégias de inclusão específica para elas, para cada uma delas. Sendo

assim, o Estudo de Caso da Escola (ECE), proposto pelas psicanalistas, conta com quatro eixos principais, que devem nortear o olhar dos educadores: o brincar e a fantasia; o corpo e sua imagem; a fala e a posição na linguagem; e as manifestações diante das normas e a posição frente à lei. No novo livro sobre “Práticas inclusivas em escolas transformadoras” (2017), as autoras explicam cada um desses eixos, e o que se segue tem como base um capítulo desta obra.

O brincar, segundo as psicanalistas, é uma “categoria de análise que pode dar muitas pistas para o educador” (p.37). Ao observar como uma criança brinca, é possível se pensar numa possível construção de um sujeito, assim como buscar entender sua expressão de fantasias inconscientes, e também, a partir do brincar, elaborar as angústias e conflitos que se apresentam. Não só em crianças pequenas, o brincar é, portanto, “tanto ferramenta de construção do psiquismo como, em casos menos graves, ferramenta de elaboração para um aluno desassossegado ou prisioneiro de grandes perturbações” (p.37). Com base na teoria psicanalítica e no texto “Além do Princípio de Prazer” (Freud, 1920), no qual Freud fala sobre o jogo de *Fort-da* de uma criança pequena com um carretel de madeira (que é entendido como a transformação, por parte da criança, de uma situação desprazerosa em prazerosa e que simboliza a ausência da mãe), as autoras apontam o brincar como “uma forma de expressão de um sujeito constituído” (p.37). Um segundo estágio é a expressão de fantasias inconscientes da criança através do brincar, “por meio de encenações e narrativas que ela encadeia livremente” (p.37).

“Os desenhos e jogos da criança podem ser tomados a partir daí como significações a serviço de uma história, de uma narrativa ou de uma informação. Nesse momento, o brincar poderá ser uma forma de simbolização de suas dificuldades, conflitos e preocupações” (Kupfer et al, 2017, p.38).

No caso de crianças autistas, o que as autoras apontam é que elas começam a fazer o brincar constitutivo mas parecem terem se fixado em seus primórdios, já que, muitas vezes, apresentam um brincar comumente semelhante ao de um bebê - sem se desenvolverem para etapas posteriores. Por conta disso, “o início de sentido que estava em gestação se perde” (p.38), de forma que aquilo que estava começando a ter um sentido se perde e vai se transformando em uma estereotipia repetitiva. Segundo elas, a imaginação não está mais presente (mesmo podendo estar anteriormente), e a criança passa a jogar mecanicamente, sem construção de narrativa.

É tendo isso em mente que propõem a observação de alguns traços no brincar de crianças com graves entraves estruturais na constituição psíquica - lembrando que são apenas indicadores, e que “devem ser usados com muita prudência e de acordo com uma análise do contexto. A presença desses sinais não levará a diagnósticos fechados, mas

sua leitura pode ajudar na construção de estratégias.” (p.39). Os sinais principais apontados por elas são a violência ao brincar; ausência de enredo; inibição; inconstância; emergência de angústia ou medos durante o brincar; falta de iniciativa, passividade e falta de curiosidade; pobreza simbólica; recusa ao brincar; manipulação mecânica dos brinquedos; atividade ou movimentos repetitivos; ausência de faz de conta; e dificuldade de diferenciar fantasia de realidade, com excesso de fantasia.

Quando dizem então a respeito do que fazer para ajudar a criança com dificuldades na construção do brincar, sugerem que, tanto no trabalho escolar quanto clínico, haja a “introdução da fantasia e do faz de conta no brincar da criança” (p.39), reencontrando o sentido ou encontrando novos sentidos para estereotípias quando o gesto da criança é enlaçado ao de outras crianças. Quando a criança apresenta um excesso de fantasia, uma possível estratégia é também a intervenção dos pares, para que ela passe a diferenciar melhor a realidade. Entretanto, apontam, “soluções não podem ser aplicações técnicas; dependem da construção que se faz pouco a pouco e de modo especial com aquele grupo” (p.40), explicitando a importância de uma atenção da professora a esses gestos que são apresentados.

O segundo eixo da constituição subjetiva é o corpo e sua imagem. Em relação a ele, as psicanalistas definem a imagem corporal como “uma construção que aparece como resultado das ações maternas sobre o corpo da criança, transformando-o em um sistema de significações” (p.40). É a partir dessa imagem, segundo elas, que a criança poderá se apreender em uma imagem psíquica e unificada, podendo então se reconhecer. Retomando a psicanálise lacaniana, apontam que as primeiras significações atribuídas pelo agente materno são da ordem do corporal, do sensorial, ao registro do prazer compartilhado - que, por sua vez, precisa de um outro que interaja com a criança e nomeie seu corpo para ela. O corpo do bebê é afetado também pelo contato, pela relação, e pelas falas desse agente materno, de modo que o bebê vai se familiarizando com o prazer que essa interação com o outro proporciona. É por conta disso que ele buscará ter novamente essa experiência prazerosa. Então a criança “vai assim experimentando o próprio corpo como fonte de prazer, ligado ao prazer que o outro proporciona e às representações psíquicas dessa experiência” (p.40) - e irá, portanto, “buscar chamar o outro para continuar a interação prazerosa” (p.40). É nesse processo que o bebê vai experimentando seu corpo, sabendo seus limites, e que fará com que ele saiba se diferenciar do outro. Surgirá, com a identificação da própria imagem no espelho, uma noção de quem ele é, com um corpo unificado e inteiro; uma representação psíquica de si mesmo: “a noção de Eu do bebê se ancora em sua imagem corporal” (p.41). É no

contato com os outros que a manifestação corporal da criança recebe um sentido que, ao ser reconhecido por ela, acalma e pode ser compartilhado. A criança passa então “a conseguir dizer o que sente e o que se passa em seu corpo. Nesse momento, ela já terá uma imagem corporal” (p.41).

No caso das crianças com dificuldades na construção de sua imagem corporal, são presentes condições peculiares na constituição do seu eu e à noção de outro. Alguns sinais explicitados pelas autoras são atuações agressivas; agitação motora e/ou condutas estereotipadas; dificuldades na coordenação motora e na localização espacial; dificuldades no controle esfinteriano; problemas na alimentação (recusa, seletividade, compulsão); dificuldades com o sono; recusa de alimentação sólida; autoagressão; impossibilidade de suportar o olhar do outro; e grande dificuldade de separar-se da mãe. Esses traços indicariam que a criança sente (ou tenta sentir) muito intensamente seu corpo, com uma sensação de não unidade corporal, de um corpo fragmentado.

A fala e a posição na linguagem compõe o terceiro eixo da constituição subjetiva proposto pelas autoras do ECE, que apontam: “A fala de uma criança indica que ela entrou em um campo que excede o da fala: o campo da linguagem” (p.42). É o que afirmam sobre a entrada da criança no campo da linguagem, que é medida, além do vocabulário, gramática, gestualidade etc:

“Essa entrada se mede principalmente pelo lugar do qual o sujeito se representa no sistema da língua, revelando sua possibilidade de se situar em relação às significações com os outros, de reconhecer na linguagem a demanda e o desejo dos outros, e de produzir, por sua vez, significações novas” (Kupfer et al, 2017, p.43)

Com base na teoria psicanalítica lacaniana, explicitam o fato da linguagem “determinar o sentido e engendrar as estruturas da mente” (p.43), e não o contrário, como se acredita, de que a linguagem expressaria um pensamento que a precede. Nesse sentido, apontam que o trabalho educativo é o de “levar a criança ao dizer. Dizer não é o mesmo que falar: dizer é proferir uma palavra que carrega a verdade de um sujeito” (p. 43) – e as autoras apontam essa presença do dizer quando uma criança expressa uma opinião própria sobre algum assunto, faz uma interpretação pessoal de um texto ou se emociona com algum acontecimento.

Esse dizer proferido é dificultado em casos de crianças autistas, e não apenas pelo fato de algumas delas não falarem; mas por ainda não desejarem. “E se não desejam, não podem dizer sobre o desejo” (p.43). Daí a importância da aprendizagem da escrita e de outras formas de se comunicarem, como o desenho, a brincadeira que podem ser uma forma da criança começar a se dizer. Assim, podem “deixar aparecer, em meio à fala cotidiana, o que realmente lhes importa. Quando encontram isso que é o sentido de si

mesmos, encontram um rumo, organizam-se e podem estar e viver mais facilmente com os outros” (p.43). Os sinais para os quais as autoras sugerem atenção em relação a este eixo são a fala infantilizada; linguagem incompreensível com tentativa e interlocução; pobreza expressiva; pobreza de vocabulário; fala traduzida pelo cuidador; repetição ecológica; linguagem incompreensível sem busca de interlocução; uso da terceira pessoa para referir-se a si mesmo; e não formar frases (pobreza simbólica).

Por fim, o quarto eixo da constituição subjetiva é relativo às manifestações diante das normas e a posição frente à lei. “A relação com as normas e com a lei é uma importante indicação da inscrição ou da dificuldade de inscrição da criança na cultura e na organização social” - apontam as autoras (p.44), acrescentando que o esperado é que as crianças “demonstrem certa tensão no processo de aprendizagem do funcionamento familiar e social” (p.44). A escola, afirmam as psicanalistas, é um dos ambientes nos quais essa tensão deverá aparecer, de modo que tanto as crianças que se submetem completamente às regras, sem questioná-las (o que indica uma não-apropriação das mesmas de forma subjetiva), quanto aquelas que apresentam uma desobediência excessiva (o que indica que “algo não vai bem na sua inserção social” (p.44)) merecem atenção.

São diversas as formas de demonstrar desobediência na escola, mas há alguns indicadores da desobediência daqueles que apresentam entraves estruturais na constituição psíquica. Na maioria das vezes, essas crianças “não conseguem obedecer” (p.45), e isso está diretamente ligado à ausência da *lei do Pai*. Para os psicanalistas,

“Não se relaciona apenas com a interdição da lei pelo pai, mas é entendida como uma lei que interdita, castra e faz mais que isso: organiza a relação do sujeito com os outros pelo fato de que esta é uma lei simbólica, isto é, põe a palavra ordenadora no lugar do impulso, incita o corpo a se submeter a outra ordem (simbólica) que não a do puro funcionamento automático biológico” (Kupfer et al, 2017, p.45)

Sem a instauração desta *lei*, a criança terá condições peculiares em sua constituição subjetiva, apresentando muita dificuldade de estar na linguagem (nos códigos, nas regras, no compartilhado, na construção social) e de dar sentido a ela mesma. Sua imagem corporal estará comprometida, bem como sua relação com os outros e, “para se defender dessa intrusão, a criança acabará por munir-se de defesas duras, de couraças que farão dela um ser sem flexibilidade” (p. 46). Nesse sentido, ao pensarem como trabalhar os limites e a exigência das regras na escola, as psicanalistas ressaltam que tal trabalho dependerá de como são entendidas as regras. No caso delas serem tidas como um “conjunto de mandamentos a ser estritamente obedecido e sem o qual a sociedade se desorganizará, há poucas chances de uma criança com graves

entraves estruturais na constituição psíquica aderir a elas, já que os outros não são levados em conta” (p.45). A depender de como são entendidas as regras e a relação com essa *lei* que parece estar ausente ou pouco presente em crianças autistas, o adulto/educador terá uma posição quando cobrar regras. Essa posição, segundo as psicanalistas, não pode ser ensinada ao educador, mas há alguns orientadores que poderão ajudá-lo no lidar quando se trata de uma criança com graves dificuldades. São eles:

“1) As regras são entendidas como a colocação em prática da lei, e não um conjunto de preceitos cuja infração põe em risco a instituição escolar. 2) O educador dá a entender que também ele está submetido à lei. 3) A interdição é sustentada pela escola inteira. 4) Um aluno com autismo pode eventualmente atender às regras, mas se elas forem colocadas de modo inflexível ele tenderá a fechar-se ainda mais. (...) 6) Muitas vezes, o *não* é tomado como uma situação sem saída: e agora, o que faço se não posso fazer isso que me foi interditado? Tomar o *não* como beco sem saída é fruto da falta de flexibilidade das crianças com autismo ou psicose. Assim, oferecer alternativas como substituto para o não ajuda o aluno a descobrir outras saídas e a flexibilizar-se um pouco mais.” (Kupfer et al, 2017, p. 46).

Para buscar saber se uma criança não obedece porque de fato não foi educada ou por apresentar graves entraves estruturais na constituição psíquica, as autoras propõem a observação de alguns sinais, diferenciando uma criança que faz birra (o que “demonstra que ela já entendeu a existência do limite, mas não se conforma e luta para não se render”) (p.47) de uma criança autista:

“Se a criança tem que ser repetidamente castigada para obedecer, isso indica que ela de fato não pode entender por que precisa obedecer. Se demonstra ainda que está confusa e se angustia quando lhe negam alguma coisa, se tem crises e se desorganiza, está mostrando que lhe faltam as chaves de significação para orientar sua conduta.” (Kupfer et al, 2017, p.47)

Parceria escola-família na inclusão escolar

Merletti (2017) aponta uma perceptível rivalização e culpabilização nos embates na relação entre os pais e professores nas escolas. Segundo ela, “essa situação entre as instituições que educam a criança (família e escola) podem prejudicar o processo de adaptação, de inclusão, assim como a aprendizagem do aluno” (p. 139). Contextualizando a contemporaneidade, a psicanalista trata em seu texto do que chama de “o discurso cientificista e a desautorização do saber parental” (p. 140), no qual pontua a posição “objetalizada” que as crianças são tomadas por diversas disciplinas e práticas científicas - afirmando a correspondência de tais profissionais ao modelo de classificação nos mais diferentes campos (clínico, aprendizagem, assistência social) a fim de que a criança tenha garantidos seus cuidados e proteções previstos legalmente.

É nesse contexto que a psicanalista aponta para pais também submetidos aos discursos classificatórios sobre a infância, eles mesmos desvalorizando suas histórias e saberes sobre os filhos. Eles ficam, portanto, numa posição delicada, ao passo que trabalhos teóricos foram publicados “na direção de localizar na família um papel fundamental no bem-estar geral da criança, mas, conseqüentemente também, na etiologia de seus problemas e de seu desamparo de modo culpabilizante” (p. 140). Por conta disso, Merletti (2017) frisa a importância desses pais serem escutados e legitimados subjetivamente, terem o sofrimento compartilhado - até porque suas falas por vezes evidenciam “falhas e faltas” nos trabalhos científicos e nos serviços de atendimento à criança:

“Discutimos a fragilidade dos pais contemporâneos, porém, abrimos poucas oportunidades para que sua palavra seja considerada, colaborando com a compreensão da criança e como fator fundamental para a construção de uma parceria com os profissionais envolvidos.” (Merletti, 2017, p.140)

É nesse sentido que a psicanalista fala sobre a “desautorização do saber parental” - um efeito do que hoje em dia é considerado como infância e educação, bem como das funções e responsabilidades no cuidado com seus filhos - que, em vez de caminhar na direção da sensação de autonomia dos pais, parece fazer o contrário. O resultado disso são pais pouco “críticos e implicados na escolha dos atendimentos e da educação dispensados às suas crianças” (Merletti, 2017, p.140), com seu saber desautorizado e desvalorizado no que se refere à compreensão de seus filhos.

O papel da escola nisso é também não colaborar com “atribuições discursivas sobre os pais e a família dos alunos perpetuando-as e estigmatizando as suas funções” (Merletti, 2017, p.140), valendo ficar atenta aos jargões como “família desestruturada ou disfuncional; pais ausentes; família negligente; pais superprotetores; família sem cultura e sem informação; pais intelectualizados ou diferenciados; pais violentos e família de risco social”, etc. (Merletti, 2017, p.140). Nesse sentido, é fundamental que o saber parental seja reconhecido, assim como “os efeitos dos discursos contemporâneos incidindo sobre ele” (Merletti, 2017, p.145):

“Nos permitirá interlocuções com outras disciplinas sobre a infância, possibilitando intervenções e ações mais precisas no atendimento do pequeno sujeito e de seus cuidadores, trazendo aos serviços e instituições de apoio à infância e à família questionamentos que, no lugar da exclusão, da culpabilização, das interpretações “selvagens”, dos diagnósticos sentenciados, da orientação e treinamento anônimo dos pais e de seus filhos, caminhem na direção de incluí-los na perspectiva de uma escuta promotora de reflexão” (Merletti, 2017, p. 145)

O que se busca é, então, construir uma relação de parceria e de uma “corresponsabilização social da família nos cuidados, na educação, na transmissão

simbólica e na sustentação de uma posição crítica sobre os possíveis lugares e destinos da criança na contemporaneidade” (p.145) - o que poderá, inclusive, interrogar o diagnóstico médico patologizante e classificatório, que, como explicitado anteriormente, apresenta efeitos importantes no que se refere a escolarização da criança laudada.

Formação de professores e Psicanálise

O chamado fracasso escolar e os problemas de aprendizagem vem sendo discutidos e muitas vezes a tentativa é de encontrar os culpados por tal fenômeno. Segundo Voltolini (2017), a partir do momento em que a culpa do fracasso escolar se deslocou do aluno (que antes era considerado deficitário e responsável ele mesmo e/ou sua família por seu desempenho acadêmico abaixo do esperado) para o professor, “agora incapaz de agenciar todos os recursos necessários para que o aluno aprenda” (p. 171) o debate sobre a formação de professores ganhou destaque. Como efeitos disso, ao mesmo tempo em que foram criados inúmeros cursos de capacitação (a fim de corrigir as falhas e faltas de uma formação inicial tida como insuficiente), cresceu uma discussão extensa sobre essa formação inicial e passaram a ser desenvolvidas muitas pesquisas sobre como deveria se dar essa formação. O psicanalista fala sobre qual o papel da Psicanálise na formação de professores em texto no livro “Práticas inclusivas em escolas transformadoras” (2017) – e o que se trata aqui o tem como base.

Apesar desse investimento no aperfeiçoamento da formação dos professores, tanto por parte do Estado quanto por iniciativas privadas, os professores continuam sentindo-se desvalorizados por sua profissão - até porque a oferta de formação, nesses moldes, não é, geralmente, uma demanda do professor. O autor, mesmo considerando de extrema importância a discussão de questões curriculares, conceituais e éticas nos cursos de formação de professores, explicita duas ordens de fatores fundamentais que não são consideradas:

“A primeira relativa ao fato de que a tal formação inicial é construída à imagem do sistema educativo em geral e, portanto, é portadora das mesmas contradições das quais este padece; a segunda é relativa ao fato de que é próprio a formação do professor ser interminável, o que nos faz, no mínimo, colocar aspas nessa divisão de formação inicial e continuada.” (Voltolini, 2017, p. 172)

O questionamento que se coloca é, então, como fazer com que a formação de professores realmente agregue no trabalho docente e não se dê como “mais um procedimento burocrático que serve à prestação de contas do Estado com relação aos investimentos que realiza em educação” (p. 172). Mais do que isso, como fazer com que esta mesma formação contemple questões que o próprio professor formula no exercício

de seu ofício, e não de forma exterior e distanciada como geralmente acontece. Voltolini (2017), cita Perrenoud (1994) ao falar sobre o “controle excessivo das autoridades ligadas à administração escolar sobre a formação de professores” (p. 172) e sobre uma administração tutelar que acaba contribuindo para a ideia de incapacidade desses agentes:

“A administração escolar exerce hoje ainda um controle estrito sobre a socialização profissional dos professores, sem equivalentes nos outros setores do Estado ou da economia. Esse controle visava historicamente, sem dúvida, à adesão a visões de mundo e a valores e a normalização das práticas, muito mais do que uma qualificação estritamente profissional” (Perrenoud, 1994, p.14, apud Voltolini, 2017, p. 172, tradução livre).

Para além disso, o autor ressalta que, no que se refere à questão da formação de professores, o número de reformas pelas quais as instituições escolares passaram recentemente também são cruciais; entre elas, políticas públicas como a educação inclusiva - que tornam o cotidiano escolar “mais complexo e mais instável, exigindo do professor novas e mais complexas competências, lançando a sua frente novos desafios” (p. 173).

Em relação a isso, várias abordagens teóricas e filosóficas compõem o campo de pesquisa. O autor ressalta dois modelos epistemológicos que principalmente debatem a formação docente, identificados por Paquay et al. (2012): o socioconstrutivista e o positivista. O primeiro tem como base a ideia do professor como reflexivo, ator institucional, “capaz de refletir sobre sua prática, improvisando no calor do trabalho frente ao aluno” (p.174) e o segundo com “ênfase tecnicista, envolvendo prescrições de procedimentos que, por sua vez, foram cunhados a partir de rigorosas pesquisas e processos de criteriosa avaliação” (p. 174). Nesse sentido, Voltolini (2017) explicita que, em relação a natureza do saber docente, a concepção positivista o tem como “científico-racional”, enquanto que a socioconstrutivista o vê como “produto complexo da reflexão” (p. 175). No que se refere à prática docente, a abordagem positivista tem como fio condutor a técnica, baseada em estudos científicos, enquanto a concepção socioconstrutivista “responde pela via da improvisação balizada, baseada na engenhosidade docente” (p. 175).

O autor aponta o impacto que as pesquisas e debates acadêmicos tem na formação de professores, e ressalta a riqueza da pluralidade de abordagens e modelos epistemológicos - que traz ao docente a diversidade das posições e apresenta as tensões e disputas que agem sobre esse campo, o que não reduz o professor a uma “dogmatização tecnicista” (p. 175). É tendo isso em mente que Voltolini (2017) irá propor

novos olhares acerca da formação docente, acrescentando no debate a pesquisa em Psicanálise e educação.

Com base na assertiva freudiana no que o psicanalista considera como “funções impossíveis” (educar, governar e psicanalisar), o autor lança luz sobre o possível elemento comum entre elas: “as tentativas e os limites de influenciar o outro, de prover nele mudanças” (p. 176). É nessa medida que Voltolini (2017) aponta:

“As práticas educativas, governantes ou terapêuticas exigem uma cooperação ativa daqueles que são objeto delas, um mínimo de consentimento voluntário, muito embora se saiba, e a psicanálise lançou bastante luz sobre esse ponto, que esse consentimento voluntário esbarra na pressão de mecanismos involuntários (nem por isso alheios às pendências e decisões do próprio sujeito) que o contrariam.” (p. 177)

Sem esquecer das dinâmicas psíquicas que estão presentes na relação professor-aluno, o autor afirma o fato de que o professor, em seu ofício, se deparará com crianças que apresentarão traços que o confrontam com a criança que ele mesmo já foi, e que “subsiste nele sob a forma do infantil” (p. 177), e que continua sendo componente de seu atual comportamento como adulto. Por conta disso, mesmo sem vontade, é natural que o professor seja afetado pela relação com seus alunos, o que suscita os mais diversos sentimentos (como as preferências e desafetos). É levando em conta essa complexidade que aponta o teor impossível do educar, e também o caráter problemático do modelo positivista, que supõe a padronização e a exclusividade da racionalidade. Para ele, o problema principal do positivismo é “o quanto ele exclui o papel do sujeito (...) alimentando e se alimentando de um velho sonho cientificista, representado no campo pedagógico pela perspectiva de trabalho da pedagogia experimental” (p. 179) - além de trazer como “efeito nocivo a falsa percepção de que há resistências irracionais por parte dos professores às mudanças propostas, uma vez que a formação pedida está sendo dada” (p. 179).

A proposta psicanalítica se aproxima do modelo socioconstrutivista, portanto, ao ter como ponto de partida as práticas concretas da sala de aula para o debate da formação docente e a atenção maior das relações que se dão entre os atores da escola (fora de uma receita pré-estabelecida) - e traz ao debate “a importância de se considerar o sujeito como o lugar decisivo a partir do qual o processo educativo ganha forma” (p. 181). A noção de sujeito para a Psicanálise, importante lembrar, não se refere a noção de indivíduo ou de pessoa, mas aquele como efeito da linguagem (Lacan, 1966b apud Voltolini, 2017), com seu “caráter fundamentalmente existencial e atemporal” (Imbert, 1992 apud Voltolini, 2017). Por conta disso, o psicanalista aponta que o saber do professor “não é da ordem apenas de processos instrumentais, mas também de

conhecimentos, crenças e atitudes, que o levam a construir sempre uma teoria pessoal que pautará sua prática” (p. 184) - e propõe, no lugar do positivismo, “o negativismo” (p. 184).

A proposta de trabalho em grupo, não apenas com finalidade terapêutica, mas no contexto formativo, é explicitada pelo psicanalista levando em conta “o espaço transferencial que se estabelece entre seus membros entre si e com o coordenador” (p. 185), sendo nesse espaço que ocorrerão deslocamentos “em prol da implicação do sujeito em seu processo formativo” (p. 185). O objetivo é que apareçam as teorias pessoais e que “se tenha coragem de dizer sua própria bobagem, enquanto expõe, produtivamente, a situação de não ter que obedecer aos requisitos de competência profissional” (p. 185) - considerando como maléfico o trabalho de “ter que esconder suas imperfeições e de considerar as tais competências como prescrições morais e, portanto, num lugar superegóico” (p. 185). Também é objetivo do trabalho em grupo “valorizar o escutar” (p. 185) que “favorece a descentralização, a colocação no lugar do outro, fundamental a qualquer interação” (p. 185), e, mais ainda, o processo de simbolização, ou seja, “o trabalho de fazer a palavra circular, passar ali onde ela ordinariamente não passa, o que tem consequências importantes” (p. 186):

“Tal proposta exige que se abandone o conforto da mestria que normalmente resolve a questão no não sei disparador de toda formação pela via da prescrição dos conselhos notáveis. Tal proposta tem como aposta ética suportar o enfraquecimento da mestria enquanto máquina pseudorracional capaz de dar conta da falta e que recalca tudo o que escapa a seu controle de objetivação” (Voltolini, 2017, p. 186)

As críticas a essa proposta, segundo o autor, vem colada à ideia de que a formação profissional deveria ser restrita a “aspectos da prática instrumental” (p. 186), o que vai contra a inclusão e intervenção em aspectos inconscientes na formação docente. A proposta é, por sua vez, “pensar numa formação mais complexa que não pode ser restrita a um único modelo, por princípio restritivo” (p. 186). Daí a falta da formação exclusiva pela universidade, que poderia ser acrescido com a proposta psicanalítica de trabalho de grupo, por exemplo:

“Podemos, enfim, pensar que a formação docente poderia e deveria reunir elementos de ambas discursividades em prol de sua máxima potência, que como sabemos restará para sempre enquanto uma formação interminável” (Voltolini, 2017, p. 186)

Objetivo da pesquisa

Tendo agora em mente os propósitos e objetivos da inclusão escolar de crianças autistas, busco então entender: como está sendo feita a escolarização dessas crianças

em uma escola regular? Num contexto educacional atual que busca por uma homogeneidade, por uma igualdade artificial, no qual o aluno autista não se encaixa e traz o imprevisível e o trabalhoso às escolas, será que está sendo possível uma verdadeira inclusão, que vá além da mera presença física dessas crianças nas escolas? A inclusão escolar, que conta com a preocupação e cuidado das instituições e com uma maneira de organização do sistema educacional que leva em conta as necessidades de todos os alunos e se estrutura a partir disso, está acontecendo? Está ocorrendo uma mudança na perspectiva de educação e uma ruptura com o modelo vigente para que a inclusão dessas crianças seja de fato exercida? Como a escola está se organizando para atender a demanda de crianças que apresentam tal quadro grave de retraimento emocional? Há um esforço na criação de estratégias específicas para crianças que apresentam um autoisolamento e uma não receptividade ao mundo externo? Como a criança e sua família está sentindo essa escolarização? Está ocorrendo um investimento desejante do professor no processo de educação inclusiva? Está sendo possível um encontro com o campo simbólico da linguagem?

O objetivo da presente pesquisa é saber, então, como esta escola regular está se estruturando para atender também as crianças autistas, demanda tal ainda crescente, e mais: como se dão as práticas educacionais inclusivas (ou não), favorecendo ou despotencializando a emergência de um sujeito que partilha do campo simbólico.

Vale acrescentar que a pesquisa em Psicanálise sustenta resultados que devem ser verificados no caso a caso, e isso não contradiz as exigências do discurso científico. Como aponta Marie-Jeans Sauret (2003), “a Psicanálise se interessa pelo que constitui o particular do sujeito, aquilo pelo qual o sujeito resiste à ciência. Mas ela vai tentar tratá-lo por meios dignos do discurso da ciência que o isolou” (p. 95). Nesse sentido, não cabe aqui generalizar os discursos e ações, mas entender como, neste caso, estão sendo feitas as práticas educacionais inclusivas e como elas possivelmente afetam a criança autista. A relevância se dá no entendimento das questões que atravessam a educação inclusiva e no compartilhamento de estratégias dessas ações que, na escola estudada, foram consideradas positivas ou não.

2. MÉTODO

Visando responder o problema apresentado, foi utilizado o método de pesquisa qualitativa. Com ela, se buscou compreender quais as práticas educacionais inclusivas as quais a escola se propõe, no que se refere ao entendimento da questão da deficiência e do diagnóstico médico, a inclusão para além da burocracia legal, o olhar e investimento que o professor tem à criança autista, a parceria estabelecida entre escola e família no que diz respeito à inclusão e a formação de professores - e como tais mecanismos podem estar afetando tal criança quanto à sua escolarização e ao seu encontro com o campo simbólico. Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2012) afirma:

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. (p. 623)

Partindo disso, a pesquisa foi realizada numa escola municipal localizada na Zona Oeste da cidade de São Paulo. O contato foi feito por telefone e, diferentemente das demais escolas contatadas anteriormente, o secretário pode explicitar os horários em que a coordenadora estaria disponível para conversar. Na primeira conversa com a coordenadora, ela mostrou-se bastante interessada e aberta com o projeto, dizendo que conversaria com as professoras para confirmar, mas que todos muito provavelmente aceitaram participar da pesquisa: “aqui a gente topa tudo!”. Já nos contatos por telefone, a coordenadora contou sobre P., o aluno que ela havia pensado para participar da pesquisa. P. tem sete anos, está no segundo ano, e é aluno da escola desde o ano passado, permanecendo com a mesma turma durante os dois anos.

A pesquisa contou com entrevistas semi-estruturadas com três agentes considerados fundamentais no processo de inclusão, quais sejam: a coordenadora pedagógica da escola; a professora da sala regular da qual o aluno autista faz parte; e a professora da sala de recursos multifuncionais (AEE) - na própria escola-caso. Idealmente seria feita uma outra entrevista, com os pais/responsáveis do aluno, a fim de compreender a visão deles a respeito das propostas inclusivas da escola e como são exercidas, tanto em relação ao acreditarem (ou não) que ocorre inclusão lá dentro, quanto em relação a comunicação da escola com a família, além de como enxergam que as práticas, tal como são feitas, podem afetar a criança.

Na primeira entrevista, com a coordenadora pedagógica, foram escutados quais os princípios orientadores das práticas inclusivas, a fim de se compreender as estratégias

adotadas pela escola na escolarização de crianças autistas. Para entender a que a escola se propõe, o foco foi no que se entende por inclusão escolar; de que depende seu sucesso; para quem é feita; por que é feita; como é feita; qual o papel dos educadores na inclusão; quem se responsabiliza pela inclusão; como se dá a relação com a família.

A segunda entrevista, feita com a professora da sala regular, contou com a escuta da visão da professora a respeito do aluno autista em sala de aula, como é sua relação com os colegas e seu aprendizado formal (para que se pense na posição da criança no campo simbólico), assim como é a experiência com um aluno dito de inclusão, a partir de sua formação docente. Nesse sentido, foram perguntadas quais as dificuldades enfrentadas na inclusão e como isso se relaciona com a sua formação profissional. Além disso, se buscou compreender a fala desta professora sobre sua posição frente a esse aluno, tanto no que se refere às práticas inclusivas, quanto ao seu “desejo e capacidade de invenção na direção dos trabalhos” - assim como sua valorização a respeito de seu saber sobre o aluno e a comunicação com os demais agentes de sua escolarização. Para isso, o foco foi no que a professora diz a respeito da criança e como o faz; como vê os eventuais sintomas da criança; se a professora demonstra ter conhecimento sobre a criança; como toma a demanda da criança; se a criança brinca sozinha ou junto com outras crianças; como é a criança no grupo classe; como é seu aprendizado da escrita; como foi o processo da criança desde que entrou na escola; quais mudanças foram percebidas.

A terceira entrevista foi feita com a professora da sala de recursos multifuncionais (AEE), tendo como objetivo principal entender sua visão a respeito do aluno em questão, a avaliação da mesma a respeito do aprendizado formal de tal aluno, sobretudo no que se refere à escrita (possível encontro com o campo simbólico), e a comunicação - ou não - desta professora com os demais agentes da escolarização do aluno (no que se refere às práticas educacionais inclusivas que ocorrem na escola). Além disso, sua experiência de inclusão com o aluno autista em relação a sua formação profissional.

Depois disso, foram feitas observações da turma cujo aluno autista faz parte, em três dias e momentos diferentes. No primeiro deles foi observada a chegada das crianças na escola, a subida para a sala de aula, a leitura da rotina, o almoço e uma atividade em sala - com duração de uma hora e meia. A segunda observação ocorreu na aula de informática e na aula de matemática, o que levou uma hora. A terceira observação, na aula de educação física, durou quarenta e cinco minutos. Em todos os casos, o foco de observação foi nas ações inclusivas (ou não), e na relação da criança autista com os colegas e adultos. Nesse sentido, a atenção se voltou especialmente para o brincar da

criança, se brinca espontaneamente ou precisa ser estimulada, se pede para brincar com outra criança, se aceita brincar com outra criança quando é chamada; se brinca junto com outras crianças; como a criança reage quando o adulto coloca regras na brincadeira coletiva; se a criança autista sustenta uma fala em nome próprio diante do grupo; como é a fala da criança, em relação ao vocabulário, entonação e regras gramaticais; se a criança sustenta um diálogo e como se comporta em cada um dos ambientes de observação - tendo como norteadores da observação os quatro eixos propostos pela Metodologia de Estudo de Caso da Escola: o brincar e a fantasia; o corpo e sua imagem; a fala e a posição na linguagem; e as manifestações diante das normas e a posição frente à lei.

Segundo Kupfer (1999 apud Merletti, 2017), “os discursos e o seu teor carregam em si o poder de sustentar determinados vínculos e lugares entre seus agentes, bem como a ruptura dos laços entre eles” (p. 141). Considerar os discursos produzidos em uma instituição, como a escola, “será portanto fundamental para a compreensão do que ocorre na relação entre professores e alunos e entre a escola e a família à luz de seu contexto histórico-social e de suas produções discursivas” (p. 141) - daí a importância de escutá-los. A ética psicanalítica a ser considerada apontará uma leitura da realidade atual, ao mesmo tempo que, como aponta Merletti:

“A impossibilidade da aplicação direta de leis regidas pela perspectiva do universal, do absoluto e da generalização classificatória, indicando uma balança necessária entre o singular e o coletivo para a subjetivação da criança e para as trocas de saberes entre as instituições Escola e Família” (2017, p. 139)

Foi pedida a autorização para a coordenadora pedagógica da escola, assim como para as professoras, para que fosse feita a observação da turma da qual a criança autista pertence. Com o consentimento das entrevistadas, as entrevistas foram gravadas e depois transcrita integralmente. O projeto da presente pesquisa foi submetido ao comitê de ética da PUCSP. A escola e nenhum dos participantes será identificado, sendo entregue aos mesmos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Anexo 1.

3. RESULTADOS

3.1 Entrevista com coordenação pedagógica

Antes de iniciarmos a conversa, E. parecia um tanto insegura, já se justificando caso não soubesse responder alguma pergunta. Ao longo da conversa, foi ficando claro que não parece, ainda, acontecer uma identificação ou apropriação com o papel a ser exercido pela coordenação: E. se apresenta como “professora da escola”, apontando que “seu cargo não é esse”. Conta que está há nove anos na escola e assumiu a coordenação este ano, devido à falta de pessoas para ocuparem o cargo, já que não fora aberto concurso público para o mesmo. Foi então votada pelo corpo docente para assumir a coordenação pedagógica, mas aponta ser “tudo muito novidade como coordenadora”. A conversa teve como objetivo escutar e entender quais os princípios orientadores das práticas educacionais inclusivas da escola, como é o olhar para as crianças com deficiência e estratégias para a escolarização das mesmas.

“Poder sair da escola e ser alguém”

Quando fala sobre a escola-caso em si, a coordenadora aponta a função da mesma parece se dar como mais do que o aprendizado formal, somente de leitura e escrita. Percebe-se a valorização da autonomia, da comunicação, da relação com o outro e com o mundo. Segundo a coordenadora, “mesmo não sabendo ler e escrever, porque acho que a escola é mais que isso. (...). Muitas vezes a gente não vai conseguir fazer com que essas crianças aprendam o sistema de escrita, mas pelo menos se relacionar com o mundo, saber pegar um ônibus, saber falar ou pelo menos gesticular de forma que sejam entendidos”.

“Esse aluno é da escola”

É assim que a coordenadora fala sobre a maior dificuldade que existe na escola, no que se refere à educação inclusiva. Acreditando que os alunos “de inclusão” são responsabilidade de todos da escola, a coordenadora aponta que ainda não foi possível fazer com que se entenda que todos aqueles que compõem a escola são agentes da escolarização das crianças, o que geralmente é considerado como responsabilidade apenas da professora e do estagiário que o acompanha. Em relação a isso, sugere que o obstáculo se dá pelo fato de a escola ser muito grande, contar com falta de funcionários e, por isso, todos estarem sobrecarregados. Para buscar atravessar essa dificuldade e poder, assim, estar de acordo com o princípio de que o aluno é responsabilidade de todos na escola, a coordenadora explicita as reuniões mensais que a diretoria da escola se

propôs a fazer com os demais funcionários da escola, incluindo o pessoal de apoio, para que se tenha “outro olhar também para esses meninos”.

“Quando tem um laudo, a gente já pensa diferente”

Afirmando já ter “desmistificado a coisa de ter um laudo, para trabalhar diferente”, a coordenadora coloca a importância do diagnóstico para que o aluno possa ser incluído na sala de recursos, trabalho esse que ganha potência quando iniciado mais cedo. Apesar disso, parece falar sobre um certo alívio com o diagnóstico do aluno, no que se refere ao trajeto deste aluno na escola, apontando o diagnóstico como um respaldo para que se possa pensar num outro objetivo para essa criança, diferente do que se espera dos demais. Parece que, mesmo dizendo não ter a necessidade de um laudo para “trabalhar diferente”, o diagnóstico tem uma função talvez não de ditar o percurso educacional da criança na escola, mas de dar a ela liberdade de pensar objetivos e expectativas singulares para esse aluno específico: “Porque quando não tem (o diagnóstico), você quer que ele chegue junto com os outros! Mas você tá vendo que não vai... Aí vai criando a angústia maior”.

Sobre as expectativas em relação ao aluno laudado, a coordenadora fala sobre a importância de “colocar algumas coisas para eles alcançarem”, principalmente pelo fato de, assim, o professor deste aluno acreditar que ele pode chegar em algum lugar. Aponta que são objetivos diferentes do que tem com os demais alunos, exemplificando com o caso de P.: “Uma atividade bacana, que era de matemática, que era pra representar grandezas e medidas, e sequências. Então ele com o grupo foi entendendo. Ele não vai fazer nunca um registro no caderno, mas tá o grupo inteiro ali na lousa montando, era pra colocar as cores, a sequência de cores, ele tava ali junto e pensando sobre isso...”.

“Há alguns anos a gente já está pensando sobre isso... Em tentar fazer diferente”

No pensar sobre o sucesso da educação inclusiva, a coordenadora aponta a escola como uma escola “bacana”, que busca trabalhar de uma maneira que não a convencional. Mesmo assim, ao dizer sobre fatores contribuintes a esse sucesso, cita dispositivos criados pela prefeitura, que deveriam existir em todas as escolas municipais: “cursos para os alunos de inclusão e pras dificuldades, tem um setor responsável na diretoria de ensino, e que eles vem na escola para conversar com os professores...”. Do mesmo modo, parece entender o professor como fundamental no processo de inclusão, atribuindo esse sucesso aos horários de estudo estipulados pela prefeitura, para que se pensar “o que a gente vai fazer, como a gente vai fazer”. O que parece é que, na visão da

coordenadora, basta seguir o que propõe o plano da prefeitura - sem que, nele, sejam considerados os participantes desses horários, engajados ou não, incluindo ela.

“Existe um plano diferenciado, um planejamento diferente”

No que se refere a estratégias no sentido de uma educação inclusiva, a coordenadora explicita um planejamento diferenciado que é feito para os alunos com deficiência na escola, elaborado pelos professores, especialistas, coordenação e professora da sala de recursos. Duas vezes por semana, toda semana, esses agentes se reúnem para discutir o que chamam de PEA (Plano Especial de Ação), onde discutem o que esperam dos alunos “de inclusão”. Nesses horários de estudo, segundo a coordenadora, ocorrem encontros “mais teóricos”, elaborados pela coordenação com base naquilo que os professores desejam estudar, o que inclui conversas sobre deficiências: “E aí vai focar nos alunos de inclusão para poder pensar nesse plano individual. Então não fica falando, expondo aluno. Mas é falar das deficiências e do que eles já são capazes de fazer. Dos outros não.” Os dois outros horários que constituem o JEIF, junto com os horários de estudo, são designados a assuntos sobre a organização da escola, sendo “mais coletivo e mais assuntos gerais”. Quando perguntada sobre como esses horários foram instituídos na escola, a coordenadora novamente retoma a legislação: “Na verdade faz parte da Jornada do Professor. Quando o professor tem sala atribuída, ele pode complementar com esse horário de estudo. Aí ele recebe por ela”. Além disso, quando perguntada sobre a articulação com outros serviços de apoio à inclusão, a coordenadora fala sobre “o pessoal da APAE, o pessoal do posto, da UBS, de referência do aluno... O CAPS” - apesar de não incluí-los espontaneamente como agentes importantes no processo de inclusão do aluno na escola. Ademais, não cita a estagiária do CEFAL, que foi observada acompanhando P., mas, quando perguntada, conta que entram na escola pelo CIEE, “com o pessoal da Diretoria de Ensino”. Esse estágio, segundo a coordenadora, ocorre apenas a partir do segundo ano, e não conta com reuniões ou encontros regulares com a equipe da escola: “Elas tem formação todo mês, com o pessoal da diretoria. E aí eu cuido do estágio, de sentar, conversar...”. Em seguida, aponta a necessidade de “mostrar a portaria” e “explicar como que funciona” para uma nova estagiária, que acompanha P., para “mostrar qual que é a função”.

“É de descabelar!”

É o que a coordenadora responde quando perguntada sobre o papel das professoras na inclusão. Aparentemente ainda bastante identificada com a função

docente, a coordenadora conta sobre sua experiência como professora de alunos ditos de inclusão, falando sobre sua dificuldade em dar conta de uma turma com trinta crianças, quando não há tempo para “parar pra tentar resolver, tentar, tentar sentar mesmo com o aluno para tentar dar conta de algumas atividades e conseguir conquistar alguns objetivos”. Então, com base ainda na complexidade de sua experiência como professora, fala sobre a importância dos horários de estudo e da “briga (...) pra ter sempre estagiário na escola pra poder ajudar em alguns momentos” - sem apontar, como coordenação, o que se espera do exercício das professoras no que se refere ao processo de inclusão. Como professora, parece considerar a inclusão bastante difícil: “Enquanto professora a gente fica com uma, um anseio gigante de fazer esse aluno aprender, e às vezes ele não responde do jeito que a gente quer...”, e continua a falar sobre as dificuldades que teve em seu trabalho docente no processo de inclusão.

“A gente envolve eles, para eles também entenderem que ele tá no meio de todo mundo né...”

No que se refere ao contato com a família, a coordenadora especifica a relação com os pais de alunos com deficiência - apontando que a professora da sala de recursos “sempre montou um café com as famílias desses alunos de inclusão, que aí eles poderiam, podiam conversar...”. Nesse momento, como na entrevista de forma geral, o assunto “inclusão” parece ser de propriedade maior da professora da sala de recursos. A coordenação parece estar a par do que vem sendo discutido, mas quem dá o tom do processo inclusivo parece ser a professora do AEE. Fora isso, a coordenadora explicita os eventos culturais da escola como momentos importantes “para eles também entenderem que ele tá no meio de todo mundo”. Com os alunos não ditos de inclusão, ocorre uma reunião de pais bimestralmente, e a escola “convoca quando precisa”. De todo modo, a escola parece estar aberta a receber os pais, mas não parece incluí-los de fato no processo de pensar o trajeto de seus filhos na escola - saber esse que parece não também com eles e com a própria coordenação, mas detido pela professora da sala de recursos.

“Mas eu acho que a escola tá aí e precisa ser pensada pra isso”

A entrevista é encerrada com a coordenadora pensando sobre a educação inclusiva. Depois de dizer que acredita que a inclusão pode ocorrer no Fundamental I, quando o aluno tem “um professor só”, mas é dificultada no Fundamental II, “aquela coisa de quarenta e cinco minutos trocou”, a coordenadora parece também pensar no aluno:

“fico pensando que pra eles também isso é angustiante”. Durante toda a entrevista, a coordenadora parece conhecer a particularidade, história e trajeto de cada aluno citado - o que é importante para se pensar o processo de inclusão. Apesar disso, parece ter como referência do saber deste processo a professora da sala de recursos, deixando como secundárias as figuras da própria coordenação, dos pais e dos demais professores envolvidos. Mesmo assim, parece ter como princípio a educação inclusiva, se contrapondo a educação especial: “Mas agora, não ficar todo mundo ali, o convívio dele é só aquele. Isso é uma coisa que eu não acredito. Porque se não, você vai na rua e todo mundo fica olhando diferente, sabe? Fica olhando estranho”. Além disso, parece assumir a coordenação num momento em que estava disposta a ter tal experiência, devido a sua frustração quanto a gestão e coordenação da escola: “E aí isso é um problema, quando você acredita numa escola... A gente tem uma equipe de professores muito bons aqui que não saem, mas a gente tem uma equipe de direção que o tempo todo aqui roda”. Ao mesmo tempo, parece ainda estar identificada com sua função como professora, não apenas em relação a sua experiência até então, mas como seu exercício atual na coordenação: “Eu vou voltar para a sala de aula, então tudo que eu brigo aqui, é enquanto professora”.

3.2 Entrevista com professora da sala regular

A conversa com a professora da sala regular da qual P. faz parte foi importante para começar a se pensar sua posição frente a esse aluno. J. está na área da educação há dez anos, tendo passado a maior parte de sua carreira em escolas municipais. Ficou um ano e meio em escola particular, mas diz trabalhar em escola pública “por escolha”, por acreditar que ali estão as pessoas que mais precisam de seu trabalho. Conta já ter trabalhado em escolas bastante periféricas, e que a escola-caso é “o lugar mais high society que já foi trabalhar”. De forma geral, a professora demonstra ter conhecimento sobre P., e também sobre as demais crianças da turma, aparentemente de fato atenta ao processo de cada um deles. Fala sobre P. com muito afeto e parece ver os possíveis sintomas do aluno como particularidades deste sujeito, assim como as diversas formas como se apresentam os outros alunos com os quais convive. Assim como a coordenadora, parece se apoiar bastante na professora da sala de recursos multifuncionais, quando se trata de inclusão, não valorizando seu saber e sua prática frente a esse aluno. A entrevista, então, buscou escutar como P. se apresenta em sala de aula, tanto no que se refere a sua relação com os colegas, com a professora, e com o aprender. Além disso, as dificuldades que a professora encontra com esse aluno e como

busca superá-las, e como essa experiência se relaciona com sua formação profissional. Antes da entrevista em si ser iniciada, a professora mostra alguns vídeos e fotos tiradas da turma, sobretudo de momentos em que P. “se mostrou muito esperto”. Parecia contente com tais cenas, por acreditar que o aluno estava incluído: ele fazia algo, “do seu jeito”, e a turma comemorava, o parabenizava. Vale dizer que a professora, apesar de aberta para a conversa, pareceu ficar menos extrovertida na situação de entrevista em relação a como se apresentou fora dela. Nesse sentido, quando consentiu que a entrevista fosse gravada, passou a dar respostas um tanto mais formais e breves, mesmo continuando bastante disponível.

“Não é toda aquela sociabilização que a gente espera e tudo mais (risos), mas eu vejo que as crianças, eles aprendem muito com o P.”

A professora frisa, durante sua fala, o papel importante dos colegas no processo de inclusão e a troca que acontece entre eles e P.. Quando se trata dessa relação, a professora parece encantada: “eu acho que isso é uma das coisas mais bonitas da educação inclusiva, como você enxerga o outro”, apontando ser “totalmente diferente de sua época”, quando “eles nem iam pra escola!”. Segundo a professora, na relação com os colegas, P. “tende a resistir e ficar mais isolado”, não aceitando rapidamente participar de qualquer atividade ou contato. Como aprendizado nessa e dessa relação, a professora aponta que os colegas “são bastante solidários (...) com relação ao P.”, ao mesmo tempo brincando junto e respeitando o espaço que ele parece exigir. Quanto ao brincar, a professora conta que P. brinca “quando tem estímulo”, que “ele não vai espontaneamente”. Mesmo assim, lembra e compartilha algumas cenas nas quais P. participa junto a turma toda, aparentemente contente: “foi muito gostoso!”.

Na visão dela, as maiores dificuldades que imagina que P. tenha são com o barulho, que “ele se incomoda bastante”, e com a “mudança de profissional”, ou “qualquer coisa que altere a rotina dele” - o que considera muito difícil e desrespeitoso com o garoto. Aparentemente bastante sensível, compreensiva e sensata, quando perguntada sobre como está sendo a relação de P. com a nova estagiária do CEFAI, a professora responde que “ainda não tá sendo”, e continua dizendo que “nem ela está reconhecendo”, “porque às vezes é cobrado dele coisa que a gente ainda não tem” - o que sugere também uma visão crítica da professora quanto ao que se espera de P..

De forma geral, a professora parece positiva quanto a P., dizendo que “é absurdo o que ele evoluiu” - sobretudo no que se refere à fala, que pode entrar no lugar do que antes era representado apenas pelo corpo e por falas descontextualizadas. Além disso,

aponta que consegue ver “a evolução dele com os demais também”, explicitando que “tem crianças que ainda não conseguiram adquirir questões que o P. já tem”, como a de relacionar o símbolo à quantidade, a letra ao som. “Eu acho que ele tá bem!” - ri a professora.

“Ele me vê como par educativo, ele me reconhece, dentro da sala, só que é muito difícil, de estipular regras”

É assim que a professora descreve a relação de P. com ela, depois de dizer que a considera complexa. Conta que, por ter conhecido o garoto “nos corredores”, acredita que de algum jeito a transição da professora do ano anterior para ela foi “mais tranquila”, mas que, mesmo assim, “ele ainda tende a resistir bastante” - o que ela considera o mais complexo da relação. Com um tom de frustração, diz que o mais difícil é fazer com que ele atenda os comandos, sem que ela precise “ir pro enfrentamento” - o que ocorre, por exemplo, quando ele pega algum objeto que está sendo usado pela professora, de modo que ela corra atrás dele. “E aí ele me bate”. Pelo que parece, a professora não fica satisfeita com fazer desse modo, mas parece não ter outros recursos ou estratégias para fazer diferente.

“Tem essa questão da relação interpessoal, (...) porque acho que ninguém quer ser agredido dentro da sala de aula. Né?”

Quando perguntada sobre as dificuldades que encontra em sua relação com P., a professora responde rapidamente sobre a “relação interpessoal”. Em seguida, aponta a “questão da aprendizagem” também como uma dificuldade, pelo fato de não perceber o “feedback” dado pelo garoto, pois o mesmo não ocorre “da mesma forma que as outras crianças”, sobretudo por conta de P. não registrar como os colegas, usando papel e caneta. Logo volta a dizer sobre a dificuldade na “relação interpessoal”, falando sobre ser agredida em sala de aula, e aparentemente um tanto confusa sobre quais as particularidades da relação com uma criança “especial”, no que se refere à colocação de limites. O que parece é que a professora entende que P. tem seu jeito próprio de registrar e apresentar feedbacks, sem considerá-lo menos capaz por conta disso. Nesse sentido, parece acreditar que o feedback é dado, e que a dificuldade em percebê-lo é dela - que por vezes precisa que um terceiro a aponte como P. está tendo ganhos.

“Eu tenho essa percepção de que eu não vou conseguir os mesmos resultados (...) Mas eu tento tratá-lo da mesma forma que os demais”

Considerando importante tanto para P. como para os demais alunos, a professora diz tratar todos da mesma maneira - afirmando, de certa forma, que não é pelo fato de P. “ser especial” que irá lidar com ele de outra forma. Exemplifica com uma cena na qual o garoto pegou e saiu correndo pela sala com a fita métrica que a professora estava usando, querendo jogá-la pela janela: “Se o outro aluninho saísse correndo com uma fita métrica na mão, eu ia sair correndo atrás do aluninho igual eu fiz com o P!”. Nesse sentido, conta que tenta “evitar o máximo (...) atividades mais papel, giz e lousa”, buscando facilitar a aprendizagem das crianças de forma geral. Empenhando-se em “fazer as coisas de uma forma mais diferenciada”, a professora parece acreditar que a inclusão ocorre em momentos nos quais são criadas “situações coletivas de trabalho”, para que P. esteja “o tempo inteiro integrado com o grupo”. Por outro lado, frisa a necessidade de respeitar quando o garoto não deseja participar: “Estimular? Estimulo. Mas respeitar também”; “Acho importante respeitar o tempo dele” - da mesma forma que, segundo ela, faria com qualquer outra criança. Para essa professora, o laudo apenas ajuda no planejamento e na tentativa de promover, cada vez mais, essas situações de trabalhos grupais.

“A B., ela é surpreendente!”

Aparentemente identificando a professora da sala de recursos como a detentora do saber, quando se trata de inclusão, (assim como a coordenadora pedagógica), a professora conta sobre os espaços de conversas existentes para que se fale sobre as dificuldades enfrentadas. Conta sobre a primeira vez que “apanhou” de P., quando “foi correndo” chamando por B., que muito a ajudou naquele momento. Apesar disso, fala sobre a falta de comunicação com as estagiárias, dizendo que “esse negócio de profissional em escola pública é muito complicado” - já que elas são poucas, e acabam tendo que se dividir entre as crianças que requerem uma atenção mais pessoalizada. Com a coordenação, a professora afirma ocorrerem as reuniões, “praticamente todo dia”, e que, em momentos de “problema de demanda mais urgente”, as professoras das salas regulares logo procuram a professora da sala de recursos ou a coordenadora pedagógica. Com relação a isso, a professora aponta como problema o fato das estagiárias não participarem das reuniões, o que ajudaria as professoras nesse (re)começo de ano, por conta da greve das escolas municipais de São Paulo, ao passo que, segundo ela, estão “tentando tirar leite de pedra”.

“Eu não consigo pensar em nada tão diferente, assim, quanto agora”

Quando fala sobre seu interesse por fazer psicopedagogia, conta que teve um aluno autista que despertava nela uma vontade de “entendê-lo” - e fala sobre esse caso como um exemplo de sucesso. Em relação a esse sucesso, a professora cita diversos fatores que acredita ter contribuído para que hoje ele estar “alfabético, super bem, todo lindo”: a professora do SAAI, a prefeitura daquele município, o número de crianças na sala, o fato de ter uma estagiária fixa, uma “família bacana”.

Entretanto, apesar desses fatores parecerem ser de fato favorecedores de uma educação inclusiva, a professora em nenhum momento coloca o seu exercício como profissional ou a sua relação com o garoto em questão como também contribuinte para tal. Inclusive, quando perguntada sobre isso, volta a falar que não consegue pensar que fazia nada muito diferente do que faz hoje em dia com P., por exemplo, e volta a atribuir o sucesso daquele processo inclusivo a uma “estagiária super comprometida”, com a qual ela podia revezar momentos de atenção com a turma e com o garoto, e um “trabalho da professora anterior dele”. É nesse sentido que a professora parece não valorizar seu próprio trabalho e a relação e o vínculo construído entre ela e o(s) aluno(s) ditos de inclusão.

“A formação é super utópica né!”

É o que a professora conta a respeito de como sua experiência se relaciona com a formação que teve como professora. Valorizando bastante sua “vivência” como professora desde o segundo semestre da faculdade, a professora fala sobre uma formação docente “muito superficial”, além de utópica, dizendo que são passadas ideias de “relações romantizadas” nas escolas: “É uma coisa de olha, você vai, você vai conseguir! E no dia a dia, são trinta crianças! Né... É mais, é mais complicado. Essas coisas... Essas coisas eles não falam pra gente.”. Parece dar bastante importância ao trabalho que exerceu desde cedo, no sentido de ter um olhar crítico ao que foi transmitido em sua formação docente, já que percebe a desconexão do que lhe foi dado com o que ocorre “no chão de fábrica no dia a dia, na vivência”. Apesar de considerar isso negativo, diz, rindo, que “se fosse falar a verdade ninguém se formaria” - talvez como quem diz que, se soubesse que o trabalho fosse assim tão complicado, ou que se não houvesse alguém que a deixasse otimista, não optaria por exercê-lo.

“Tem muito o que melhorar ainda, sabe? Fazer uma escola efetivamente... Uma educação efetivamente inclusiva. Uma escola efetivamente inclusiva”

Contando sobre como é ter P. na sala, a professora parece de fato colocá-lo ao lado dos demais, dizendo que é um desafio não apenas com o garoto, mas com cada um de seus alunos, “cada um com as suas particularidades”. Especifica que o desafio com P. é o fato de não saber se ela está “conseguindo ou não”, por nunca saber “o que realmente está se passando” - mas diz observar muitas conquistas nele, e ser isso “que acaba alimentando a gente”. Fala sobre o fato de todas as crianças terem suas questões, comentando sobre uma sala em que não havia nenhuma criança com laudo e que apresentava inúmeras questões, “como se as ditas normais fossem as coisas mais tranquilas do planeta!”. Nesse sentido, parece reconhecer os ganhos que tem com cada uma das crianças, em sua singularidade. Por outro lado, acredita que ainda falta muito para que uma educação inclusiva ocorra plenamente - e atribui isso ao sucateamento da escola pública, a forma como ela é pensada e feita arquitetonicamente, e a falta de recursos, “humanos e materiais”. Parece ter uma consciência sobre os fenômenos políticos e sociais que atravessam a escola pública, e, ao mesmo tempo que se frustra com isso, parece acreditar numa possível melhora, numa educação inclusiva para todos: “Então, assim, não é um ambiente prazeroso para ninguém. E aí, assim, recursos! A gente não tem recursos! Recursos humanos, recursos materiais, assim. Salas superlotadas! Sabe? Pessoas! É muito difícil... E aí, sabe, às vezes a gente fica ‘não, é...’. As pessoas acabam adoecendo nesse ambiente! Porque é um ambiente propício a isso! É bem complicado. E eu acho, aí sim! Mudando esses aspectos, eu acho que aí vai ser uma escola verdadeiramente inclusiva! E não só das crianças com necessidades especiais, né, mas de todos! Da criança periférica, da criança haitiana, acho que de todas as crianças. E é isso que a gente precisa pensar! (risos). E eu acho isso, assim, um sonho, mas a gente tá lutando! Pra isso! Eu acho que é isso! (risos).”

3.3 Entrevista com professora da sala de recursos multifuncionais (AEE)

A conversa com a professora da sala de recursos começou, como as demais, com a explicação do projeto e a entrega do termo de consentimento da participação na pesquisa. Já nesse momento, a professora questionou o uso do termo “autismo”, afirmando que estava errado, já que supunha um “enquadramento” do aluno em seu diagnóstico. Em seguida, me perguntou o que eu sabia sobre a sala de recursos multifuncionais, para que ela soubesse “por onde ir”. Depois disso, consentiu participar da pesquisa e, durante toda a conversa, pareceu falar dos alunos com conhecimento de suas

histórias, particularidades e planejamentos - aparentemente com bases teóricas, fazendo uso de termos técnicos e entrando em discussões acerca da educação inclusiva e da adoção de laudos, o que parece ir de encontro com o saber a ela endereçado. Ademais, apesar de um tanto formal, a professora se emociona ao contar a história de P., tendo seus olhos marejados e embargando sua voz - o que sugere um envolvimento e uma mobilização afetiva diante de tal percurso, e que fica claro quando a professora exclama: “Era muito muito muito muito muito muito ruim, me fez mal de ouvir! Sabe? (...) Nossa, minha cabeça ficou bem preocupada...”

“Que nem, no TEA tem diversas crianças de jeitos diferentes. Então uma das coisas é pensar nessa criança dentro do contexto, né?”

No que se refere ao pensamento de estratégias na escolarização de crianças ditas de inclusão, a professora fala sobre o Plano de Desenvolvimento Individual, “documento necessário e obrigatório” em termos legais. Nesse sentido, pelo que conta a professora, a criança que chega na escola com determinado diagnóstico será, num primeiro momento, avaliada quanto a sua “linguagem, comunicação, convívio, afetividade, raciocínio lógico”; uma espécie de “mapa da criança” - feito pela professora da sala de recursos e a professora da sala regular. A tentativa agora, segundo ela, é de incluir os professores especialistas (que dão aula de informática, educação física, artes...) neste planejamento, já que “esse aluno é de todos”. Esse olhar parece estar alinhado com a educação inclusiva, de forma que a inclusão desses outros professores no planejamento do aluno não só indica uma valorização do saber dos mesmos, como um direcionamento no sentido da co-responsabilização de uma maior parcela dos agentes educadores frente a escolarização do aluno que frequenta a sala de recursos. Quanto aos pais destes alunos, a professora aponta que “depois vão ser participados”, mas que “não participam efetivamente da construção” - o que, de algum jeito, coloca a escola como regente do percurso escolar dessas crianças. Mesmo assim, o contato com os pais parece acontecer em momentos tidos como necessários por essa professora, e a vontade dos mesmos quanto a como escolarizar seus filhos parece ser considerada - como exemplifica a professora ao falar sobre o único aluno que é atendido individualmente na sala de recursos multifuncionais: “Não acho que pra ele é o melhor fazer individual, não acho que é o melhor pra ele dentro da minha visão de educação. Seja essa perspectiva, mas é o que a mãe aceita...”. Depois disso, os alunos são formados em grupos pequenos, e frequentam a sala de recursos multifuncionais no contraturno de seus horários regulares - e vão, lá, fazendo atividades que sejam alinhadas com o planejamento previamente

estabelecido. Nesse sentido, a professora frisa o fato das “complexidades serem totalmente diferentes”, contando sobre sua prática que parece atenta a “quais questões cada um deve trabalhar”, exemplificando com as diferenças existentes entre P. e seu irmão, R..

“(…) É tudo muito devagar. É um outro tempo, não é que é devagar, é um outro tempo.”

A professora rapidamente se corrige e começa a falar sobre sua dificuldade primeira na sala de recursos, ainda com resquícios de sua experiência como professora regular. Conta que, como é exigido por lei, era professora de sala comum e depois se especializou na educação especial: “Então eu vinha da sala regular. E aí você tem objetivos mensais, bimestrais, é um outro ritmo. É uma outra exigência, né? Estar na sala de recursos é esperar e aguardar muito...”. Aparentemente bastante esclarecida sobre a comparação feita entre as crianças ditas de inclusão e as demais, a professora reconhece: “eu relacionava muito do que eu fazia, do que eu podia fazer, e às vezes também depende do que cada um pode”. Ainda, parece dizer ter aprendido com os anos que está como professora da sala de recursos multifuncionais, contando sobre tentativas que funcionaram ou não, em sua visão, até que hoje em dia pensa sobre “o que que é importante” para cada um deles, sendo necessário, por vezes, “pensar em ordem prática”, como exemplifica: “Ele tá agora no oitavo ano tem dois anos, que que a gente pode fazer pra ele ganhar o mundo?” - o que sugere também, para além do aprendizado formal, um trabalho no sentido de autonomia daquele sujeito.

“Essa repetição, e essa rotina, tem muito sentido, e significado, né. Porque ajuda ele a se organizar”

A professora conta sobre P. aparentemente com bastante conhecimento, como quem de fato se relaciona e se atenta em como o garoto se apresenta - assim como seu trajeto com ele, no sentido de buscar encontrar estratégias que “funcionaram” ou não. Começa contando sobre a relação de P. com o aprendizado formal, sobretudo no que se refere à escrita, logo apontando que “ele tem uma resistência bastante grande com qualquer portador escrito, (...) então sentar, escrever, é muito muito difícil. Tem uma resistência grande”. Nesse sentido, para que pudesse aproximá-lo disso, a professora conta sobre a importância de ter com P. uma rotina “muito fixa”, a construindo de forma que ele não mais “só fizesse o que ele queria” - apontando para a dificuldade com o garoto pelo fato dele não “cumprir” regras, e aparentemente com uma visão de desobediência por parte do garoto, e não por uma ideia de, talvez, uma impossibilidade

de sua submissão às leis. Sabendo que o aluno se interessava por carrinhos, o que fazia, então, era organizar a rotina de modo que “sempre deixava o carrinho por último”, estabelecendo com ele uma “rotina com objetos físicos”: na hora da história usava um livro; no quebra-cabeças, um quebra-cabeça; uma atividade no papel, “geralmente com recorte, colagem, (...) não era exatamente com lápis” - apontando ser “tudo muito lúdico”. O objetivo com P., segundo a professora, era “trabalhar a relação de antes e depois”, e que “ele precisava ter essa sequência pra ele conseguir o que ele queria”. O que parece é que a professora encontra dificuldades quando se trata da submissão de P. às normas, e que busca utilizar seu objeto de interesse (carrinhos) para que ele faça, também, algumas atividades que julga necessário e que não de antemão atraem o garoto. Apesar disso, parece usar de estratégias baseadas num modelo um tanto mecanicista, que condiciona o comportamento do aluno prometendo como recompensa o reencontro com o brinquedo desejado.

A professora traz também a dificuldade atual com os momentos de leitura na sala, contando que busca ler junto com P., mas que “ano passado estava funcionando melhor”. Então exemplifica como fazia a professora do ano anterior para cativar o interesse do garoto: “A professora falava assim, era o ‘mar de histórias’. Então ela colocava um tnt no chão, e aí todas as crianças tinham que sentar no tnt azul. E aí ela começava a ler. E aí o P. ia, não tão rápido assim, né. Tudo é muito... tinha que ter uma seduçãozinha assim, sabe”, e conta sobre sua conversa com a atual professora da sala regular de P. no sentido de incentivá-la a tentar o ‘mar de histórias’ esse ano também. “Meu trabalho também é esse: ‘olha, isso dava certo! Vamo voltar’” - diz a professora sobre seu importante papel no que se refere ao pensamento de estratégias da escolarização de P., tanto na execução das mesmas com o garoto, quanto na valiosa comunicação e diálogo com as professoras das salas regulares cujo aluno faz parte. Parece ser ela uma figura de permanência e de acompanhamento a longo prazo, que pode, portanto, trazer à professora atual possíveis atividades consideradas bem sucedidas no processo de P.: “E aí entra a importância também de falar a mesma língua” - afirma ela, no sentido de manter uma comunicação e uma prática alinhada com a professora da sala regular.

Aparentemente valorizando os demais serviços da rede, ao contar sobre parte da história de P., fala sobre a importância, além da estimulação da criança desde cedo, a inserção do aluno em equipamentos de saúde, como o CAPS de referência - visão essa necessária para que se pense num trabalho também interdisciplinar e complementar. Vale apontar que a professora ressalta a comparação constante que a mãe de P. faz com ele e seu irmão em sua narrativa, a professora parece fazer o mesmo, diversas vezes

apontando como P. se apresenta em contraponto a seu irmão. Nesse sentido, apesar de parecer entender e valorizar a singularidade e processo de cada um dos alunos, a narrativa sobre P. vem em muitos momentos em comparação com o trajeto e comportamento de R., talvez pelo fato de, além de terem o mesmo diagnóstico, fazerem parte da mesma família - o que de certo modo direciona a compreensão da professora quanto a P..

“Ela é muito além do diagnóstico... Ela tem ela inteira! O diagnóstico é só uma parte”

A professora diz entender o diagnóstico como “um pequeno norte, mas não é exatamente decisivo”. Quando fala sobre uma discussão “anterior a isso, que é: ter laudo ou não ter laudo, ter diagnóstico ou não ter diagnóstico”, se posiciona no sentido do diagnóstico como “uma questão de direito”, sobretudo para que o aluno possa ser atendido na sala de recursos multifuncionais, mas também “de acessar algumas coisas. Que ele vai, ser bom pra vida dele” - e, questionando a ideia de assistencialismo, exemplifica com o fato de, na vida adulta, ser importante um trabalho: “Só que não pode ser qualquer trabalho, tem que ser um trabalho apoiado. E aí ele só vai conseguir o acesso ao emprego apoiado se ele tiver acesso ao diagnóstico, né?”. Mesmo defendendo isso, afirma que, na escola, “não tem tanta diferença, exceto essas questões de auxílio para a família” - apontando que “a primeira coisa que vai fazer” quando chega uma nova pessoa na escola é “conhecer ela minimamente” e ela mesma “saber onde que ela tá nesse universo”, “entender como ela organiza o pensamento”, “para ter um ponto de partida”. Nesse momento, fala então sobre a importância desse contato que tem com o novo aluno também para que possa “dar esse subsídio para o professor (da sala regular), porque no meio de trinta! Ele não consegue fazer.” - o que mostra a relevância da comunicação entre os professores e, também, da professora da sala de recursos ter tido um percurso nas salas regulares, o que possivelmente a ajuda a compreender o cotidiano nessa função.

Considera então que o diagnóstico médico e sua avaliação da criança “andam juntos”, reafirmando que na escola-caso o diagnóstico médico não tem tanta importância pelo fato de se se “colocar naquela caixa”, perderá muito daquilo que a criança pode fazer” - ao mesmo tempo que afirma “explicar algumas estereotipias”, por exemplo, e se refere a estudos relacionados a determinado diagnóstico que ajudariam na sua explicação e intervenção.

“Não é, assim, fácil... Não é... Não tá tudo resolvido...”

A professora fala sobre sua dificuldade no exercício de sua profissão não só com P., mas com todos: “Na verdade, eu acho que nunca vou saber como lidar com todos, e é um aprendizado com cada um. Eles são muito diferentes, eles, todos, todos, todos”. Especificamente com P., fala sobre a complexidade de “aprender o que dá certo”, “ele entender do espaço que ele tinha que cumprir”, “ele deixar ela participar de alguma forma” - o que “não era pouco, não era fácil e não era rápido”. Mesmo assim, coloca a importância de “acreditar”, e sempre buscar novas estratégias no que parece ser fundamental na visão da professora: ele saber o “não”. Quanto a isso, fala sobre o fato de, dentro das situações familiares, isso ser dificultado: “Por exemplo, ‘ah o P. não tá dando descanso’, então ‘vai, pega’, querendo um pouco de paz. Então acaba acontecendo isso.” - e, aparentemente compreensiva e ciente de um contexto mais amplo, continua: “Eu não posso dizer que ela tá errada ou não, mas é uma coisa também que ela tem que começar a medir, porque se não vai tomando proporções, que... Fica insustentável”. E mostra também sua confusão quanto a colocação de limites: “E aqui na escola, já é um limite né. A gente consegue abrir poucas concessões, né. E... E até onde abrir essas concessões também não piora... Então, são várias crises!(...) Cada dia é uma surpresa!” - o que pode apontar também para uma dificuldade geral no lidar com esse aluno, já que parece trazer uma complexidade e uma imprevisibilidade a todo momento.

“A sala é multifuncional, sala de recursos multifuncionais. Só que o professor não é!”

A professora vai relacionar sua formação docente com sua experiência na escola dizendo que “a formação é sempre importante, mas acho que a gente nunca tá preparada”. Explicita seu trajeto em outras formações, sua vontade de fazer diversas mais, sobretudo uma “específica para autismo, porque é muito complexo, é muito difícil”. A professora diz que falta muito em sua formação, ainda mais quando se trata de sua função na sala de recursos multifuncionais, acreditando que “não dá pra exigir de um professor que ele seja habilitado em tudo isso”, que não se considera “preparada para tudo isso”, e que “não sabe nem se um dia vai ter alguém que vá estar preparado para toda essa demanda do multifuncional”. Só nessa fala, pela quantidade de vezes que diz “tudo isso” ou “toda essa demanda”, parece ficar clara a ideia de que são muitas as tarefas que ela sente que deve dar conta, um todo inatingível. É nesse sentido que conta sobre sua formação na educação especial na “educação de surdos”, parecendo angustiada pelo fato de não ter podido ser contemplada na educação sobre as demais deficiências - o que suscita nela uma vontade de continuar fazendo cursos

complementares nessas áreas. Ao que parece, apesar da professora dizer que “não sabe nem se algum dia vai ter alguém que vá estar preparado para toda essa demanda do multifuncional”, parece caminhar na direção de tentar estar, daí sua incessante formação.

Vale dizer que, durante a entrevista, P. entra na sala, indo em direção a janela e abrindo a persiana. A professora explica carinhosamente para ele o porquê da persiana estar fechada, dizendo que me incomodava, porque vinha uma luz forte em meu olho - e diz para ele deixar fechado. P. me olha rapidamente, com um olhar um tanto distante, e a professora insiste: “Olha lá o rosto dela, olha!”, e P. começa a fechar, ao mesmo tempo que volta a abrir algumas vezes. “Deixa assim, isso! Agora é almoço? Deixa assim! Não, deixa! Deixa assim, ó, uhul! Pronto!” - comemora a professora quando o garoto fecha a persiana. P. então diz que quer a bola e a professora o pergunta se ele não tem que pedir a bola para a coordenadora pedagógica, ao passo que o garoto pega a bola e vai saindo da sala, como se não a escutasse. “Ó, tem que pedir pra E.! Pede pra E.! Acha a E.!” - e P. sai da sala com a bola. Nesse momento fica claro o que a professora frisa sobre sua tentativa de que P. cumpra regras, e seu esforço no sentido de fazê-lo entender o porquê das mesmas.

3.5 Observação 1: Chegada, rotina, almoço e atividade

A primeira visita foi feita numa segunda-feira. A escola fica ao lado de uma praça, próxima a uma avenida importante, e tem uma lanchonete logo na sua frente, próxima ao ponto de ônibus. Já chegando, era possível ver o movimento de adolescentes uniformizados, alguns sentados na calçada ao lado. Parecia um lugar de circulação dos jovens, que conversavam rindo em direção ao ônibus.

Para entrar, toquei a campainha. O portão logo se abriu. Em seguida, mais uma porta - mas dessa vez, o secretário vai abri-la e me deixa entrar, cordialmente. Essa entrada dá para a secretaria e direção, contando com algumas cadeiras para espera e uma escada no final do salão. Me apresento e digo que havia combinado uma conversa com E., a coordenadora, ao passo que o secretário me responde que ela está em reunião, só saindo uma hora depois. Pergunto então por J., com quem eu conversaria primeiro, e ele responde que ela só chegaria dali a uma hora, pois seu horário de trabalho era à tarde. Mesmo assim, bastante disponível e empenhado, faz algumas ligações tentando localizar a professora, até que sobe as escadas para procurá-la. Volta, com passos apressados, com a informação de que J. também está em reunião, no JEIF, mas que em meia hora sairia. O secretário, depois de se desculpar, pede para que eu espere em uma daquelas cadeiras - e assim o faço.

Durante essa espera, vão chegando alguns funcionários do horário de almoço, sempre me cumprimentando sorridentes, e se dirigindo às salas. Chega uma nova aluna, acompanhada de seu pai, que é recebida por uma secretária bastante gentil e acolhedora, perguntando à menina como ela chamava, em que ano estava entrando, se estava animada... Em seguida uma senhora, acompanhada de suas netas também novas alunas. Um aluno do período da manhã pediu para que a secretária abrisse o portão, pois tinha hora no médico. Depois de perguntar se sua mãe não o acompanharia e confirmar a autorização da mesma, se despediu do aluno com um beijo na testa. Todas essas cenas foram se configurando, para mim, na visão de uma escola com funcionários afetivos e acolhedores, que pareciam articulados com o corpo docente e coordenação, além de preparados para receber uma nova pessoa ali - seja os familiares, as novas alunas, ou uma estudante de Psicologia.

Bate o sinal e os alunos da tarde vão saindo, se despedindo dos funcionários da secretaria. É nesse momento que J. chega, perguntando por Juliana, e extrovertidamente pede desculpas pela demora, explicando E. havia a explicado sobre o projeto na quarta-feira da semana anterior, e que ela havia se confundido quanto ao dia, comparecendo na reunião de professores. Então me convida para “conversar rapidinho”, já dizendo que sabia sobre o que se tratava meu projeto.

Subimos para a sala dos professores, onde J. me apresentou para alguns colegas como Juliana, aluna da PUC, que “veio observar o P.”. Se desculpando novamente, propõe de conversarmos rapidamente “só pra situar um pouquinho antes de eu observar”, e começa a falar sobre P.: “Ele é um querido!” - começa. Então diz ter conhecido P. “nos corredores”, já que era próxima de sua antiga professora, o que considera ter sido “mais tranquilo para ele de adaptar” com ela. Rapidamente fala que P. não gosta de usar papel e lápis, mas que participa das atividades do seu jeito, apontando que seus colegas ajudam muito nesse processo. Conta que tem dias que ele “não está muito afim”, mas que respeita o tempo dele, sempre pensando em novas formas de incluí-lo e de fazer algo que lhe interesse. Nesse momento E. entra na sala, nos apresentamos, e logo em seguida bate o sinal. A professora me explica que sua turma do segundo ano faz fila do lado esquerdo do pátio para subir para a sala, e vamos juntas receber os alunos.

No pátio, inúmeras crianças vem em minha direção, perguntando se eu era uma nova professora, qual era meu nome, qual era minha idade, elogiando meus olhos, cabelo e roupa. Subindo as escadas para a sala, meninas olhavam para mim sorrindo e meninos cantavam e dançavam, olhando em minha direção logo em seguida, como quem quer ver se estou prestando atenção em suas brincadeiras. No corredor das salas, todas as

turmas. Uma das crianças tenta abrir a porta da classe. “Está trancada?” - pergunta a professora. Até que um garoto diz que viu a inspetora abrindo a sala, ao passo que começam a se questionar sobre o que pode ter acontecido. Um outro aluno força um pouco a porta e vê que ela cede, então afirma: “É o P.!”. Os meninos e meninas passam a chamar por P., mas não tem nenhuma resposta. A professora bate na porta, perguntando por P., mas também não escuta nada. “P.!, P.!”. J. então vai chamando P. e dizendo que o sinal já bateu, que já era o horário da aula, que eles precisavam entrar, com um tom de voz calmo e paciente. Depois de algum tempo, com também os alunos pedindo para entrar, P. abre a porta e vai correndo até seu lugar, na última cadeira da última fileira, no canto esquerdo da sala. Rapidamente começa a brincar com seus carrinhos.

Entramos todos na sala. Sento em uma cadeira no fundo, onde, depois de organizarem a sala com as mesas formando duplas, logo vão diversas crianças me fazer mais perguntas. A professora, percebendo a curiosidade, prudentemente pede par a que todos sentem para ela explicar quem eu sou. A agitação das crianças com o início da aula é grande, ao passo que conversam muito entre si, comigo e com a professora - falando alto, cantando e dançando. P. parece um pouco incomodado com o barulho, por vezes colocando as mãos nas orelhas e falando algo, que não consigo entender, repetidamente. J., com seu tom de voz bastante alto, usa dele para pedir silêncio. Então começa a me apresentar, dizendo meu nome, contando que sou estudante de Psicologia... E nesse momento entra uma outra mulher na sala, com o olhar um tanto sério, e vai em nossa direção, minha e de J., agora na frente da sala. A professora a apresenta como K., estagiária do CEFAl, que estava acompanhando P. desde a semana anterior: “Antes a gente tinha a E., mas ela ia se formar, então entrou a K. no lugar dela. Você vai ver, o P. ainda não está acostumado, então vai dar pra perceber que ele ainda tá meio resistente, assim...”. A professora afirma à estagiária que eu observaria P. durante aquela semana em algumas aulas. Cumprimento então K., que me pergunta quem sou e vai sentar ao lado de P.. A partir de perguntas de duas crianças que sentavam na primeira fileira e aparentemente escutavam a conversa sobre P., a professora diz que irá explicar à turma o que eu estava fazendo ali. “A Juliana veio aqui pra escola porque ela está fazendo um trabalho, e veio observar...” - começa. Naquele momento, percebo que explicaria minha presença ali como uma observação específica de P., o que considero expositivo e um tanto segregador. Digo que posso me apresentar para turma, enquanto ela arruma o material (o que fazia ao mesmo tempo em que falava com a turma), e me apresento, dizendo meu nome, minha idade, que eu também era estudante (respondendo à perguntas sobre eu ser professora), mas já da faculdade. Que cursava Psicologia e

estava me formando depois de cinco anos estudando depois de sair da escola, e que estava ali para ver como eram as aulas que eles tinham - explicitando que viria em três momentos diferentes naquela semana. “Entenderam, pessoal?! A Juliana vai estar com a gente hoje, até a hora da atividade, depois de amanhã e na quinta!” - completa a professora, antes de pedir para que cada um dos alunos se apresentasse, dizendo seu nome e idade. Quase todos se apresentam, alguns mais tímidos do que outros (que contam inclusive alguma curiosidade sobre si) - exceto P.. Neste momento, o garoto está na frente da sala, pegando livros no armário da professora. Ela o convida a se apresentar, mas o menino não diz nada. Tenta mais uma vez, o garoto não responde. A professora então o apresenta: “Tudo bem, não quer falar, não tem problema. Esse aqui é o P., ele tem sete anos!”.

Depois das apresentações volto a sentar numa cadeira no fundo da sala. Percebo que há uma caixa escrito P. na estante do fundo da sala, onde ficam alguns objetos. A professora conversa com P., que pegava os livros, no sentido de explicar que não os usariam naquele momento, que agora falariam sobre a rotina do dia. O garoto puxa os livros e grita ‘não!’, mas vai cedendo quando J. vai conversando com ele, dizendo que logo usarão os livros. P. então deixa que a professora pegue os livros, e ela, depois de perguntar se ele não quer ajudá-la com a rotina (e ele não responder), vai até o mural onde está feita a programação daquele dia. Enquanto a professora vai falando cada um dos afazeres, P. pega grandes números de EVA no armário de J., e vai os organizando em ordem na lousa. Enquanto fala da rotina, a professora me conta que passaram a colocar os desenhos do que cada atividade representava por conta de P., que “se dava melhor com figuras”. Nesse sentido, o momento de falar sobre a rotina tinha ao lado o desenho de uma agenda, o do almoço um prato de comida, entre outros. As crianças ajudavam a professora, tentando ler ou interpretar a figura. P. em alguns momentos parecia dizer algo, o que a professora me explica como “ecolalia”, dizendo que eu perceberia isso ao longo das observações. Parecia querer me ajudar, nesse momento, dando informações sobre P. - enquanto a estagiária, que se aproximava de mim, perguntava sobre minha faculdade, formação e idade. Pode-se pensar que a estagiária tenha ficado um tanto incomodada, desconfortável ou insegura com minha presença em sala de aula, seja porque era nova na sala, porque sentiu-se avaliada, ou por qualquer outro fator. Isso fica mais claro quando, ao longo da minha permanência na classe, buscava saber mais sobre mim, contar sobre como P. não havia se acostumado com ela, e classificar determinados alunos, tanto em relação ao seus comportamentos, quanto a

suas hipóteses diagnósticas: “o bagunceiro”; “o provocador”; “o que acham que tem dislexia”; “a que tem um atraso”, entre outras categorizações.

A professora vê P. ordenando os números e o elogia, dizendo que ele “está colocando na sequência certinho”. Pergunta se ele não quer ajudá-la a falar o alfabeto, e ele faz que não com a cabeça, continuando a organizar os números. A professora diz que tudo bem, pega uma régua e vai apontando as letras (que ficam em cima da lousa, em letra de forma), para que a turma fale com ela cada uma delas. P. parece não dizer nada. As crianças, sentadas, vão falando alto a letra que a professora aponta e, em seguida, falam o que está escrito embaixo de cada uma delas (como se fosse A de amor, B de banana, C de canudo...). Enquanto a professora vai pegar o material para a atividade seguinte e as crianças conversam entre si, P. pega a cadeira da professora, a régua que estava usando e começa a apontar as letras, como J. fazia momentos antes. Assim que a professora vê, fala: “Muito bem, P.! Você quer falar as letrinhas comigo?” - e o aluno não responde. J. faz uma tentativa de começar com A, B... Mas o garoto não verbaliza nada. No momento em que a professora abre um livro, dizendo que trouxe a fita métrica para falar sobre medidas, P. desce da cadeira e rapidamente pega uma fita métrica que está em cima da mesa de J.. A professora, que está atendendo outros três alunos, só mais tarde repara que P. está colocando a fita métrica para fora da janela, por pouco não a largando para baixo. J. então vai até ele e pede para ele devolver a fita, mas o garoto recusa. Continua colocando a fita para fora da janela, até que J. pega na mão do garoto e começa a subir a fita, a trazendo de volta para dentro da sala. É nesta hora que P. sai correndo com a fita para o fundo da sala, perto de onde estou. A professora, pedindo para que P. soltasse a fita, e com isso não acontecendo, vai atrás do garoto, que se deita no chão e segura com força a fita métrica. “P., olha, a gente vai usar a fita, você não pode ficar com ela agora! Você não quer brincar com outra coisa? Tem os carrinhos, massinha...” - diz a professora, que vai tentando explicar ao menino que precisava da fita. Ele continua segurando a fita, enquanto chuta a professora, até que ela, dizendo que “isso machuca” e que ele “não pode fazer isso”, além de aparentemente tentando ser delicada, vai tirando a fita da mão do garoto aos poucos e indo em direção a lousa. P. vai atrás. Nesse momento toca o sinal e a professora pede calma: “Um de cada vez... Vamos descendo para o almoço!”.

As crianças, assim como P., vão correndo descendo as escadas. Duas meninas me dão as mãos, elogiando meu cabelo, meus olhos, e vamos descendo para o refeitório. Quando chego lá embaixo, toda a turma senta em uma mesa e P. em outra, com crianças de outra turma. As outras crianças da classe que observei já haviam terminado o almoço

muito rapidamente, de modo que quando cheguei apenas P. estava comendo. Os demais alunos conversavam entre eles, por vezes vindo falar comigo. A professora circula entre os alunos e aproveita o almoço das crianças para ir ao banheiro, já que eles são acompanhados por outras professoras e pela inspetora. P. parecia se incomodar com o barulho, colocando as mãos nas orelhas novamente, e verbalizando palavras que não pude entender, além de alguns gritos. Se movimentava esticando e dobrando os braços, e batendo os pés no chão. A estagiária, durante tudo isso, fica de pé ao lado dele, sem nenhum tipo de tentativa de acolhimento ou diálogo. P. se levanta e vai pegar mais comida. Depois disso, joga as cenouras no lixo e volta para seu lugar. Come mais um pouco, até que, aparentemente muito incomodado com o barulho, sai correndo em direção ao banheiro. A estagiária então pega o prato de P. e joga o resto da comida no lixo, enquanto me diz que o barulho incomoda muito o garoto.

Subindo para a sala, P. volta para seu lugar e brinca com seus carrinhos. Por vezes a estagiária, que fica sempre ao seu lado, tenta fazer com que ele pare de brincar e preste atenção em J.. A professora então diz que a atividade daquele momento é a interpretação da história da bruxa, perguntando aos alunos quais as personagens que precisariam ser dramatizados. As crianças vão citando as personagens que lembram, e J. vai escrevendo na lousa. Vai então chamando alguns alunos para encenarem os papéis das personagens, sempre respeitando quando os mesmos não desejam participar. Cada aluno que aceita ou escolhe interpretar vai ficando na frente da sala, formando uma linha. Em duas personagens diferentes, convida P. para encenar. O garoto não responde da primeira vez, mas da segunda parece concordar. “Então beleza, agora fechou! O P. vai ser o duende!” - diz a professora. J. começa a ler uma história, que aparentemente os alunos já conheciam, e que havia uma fala que era repetida por todos eles. Depois de se organizarem na ordem da linha, a professora chamou P. para que ele dissesse a fala combinada, mas o garoto se manteve de costas. “Fala, P.!” - diziam alguns colegas. De outros modos, como chamando-o pelo nome da personagem, J. tentou fazer com que P. participasse da dramatização, mas o aluno continuou desenhando na lousa. Continuaram a dramatização sem a fala do garoto, que foi substituído por outra criança. Quando terminaram a dramatização, todos aplaudiram e voltaram para suas cadeiras. J. pediu para que P. também fosse, e o garoto, depois de algum tempo, foi para seu lugar.

A professora propôs então uma brincadeira em duplas. Pediu para que P. sentasse com L., uma garota que não tinha ninguém ao seu lado, e o menino logo foi, com sua massinha. Depois de distribuir um lápis para cada aluno, a professora lembrou o jogo “escravos de jó”, que as crianças aparentemente já haviam brincado. A estagiária do

CEFAI ficou atrás de P. e L., para ajudar o garoto na brincadeira. J. formou dupla com outra criança que não tinha ninguém ao lado, e cantou, junto com a turma, a música do jogo, enquanto acompanhavam os movimentos com os lápis. As crianças se confundiam, riam, ficavam bravas umas com as outras, e geralmente tentavam de novo. A estagiária assumiu a parte de P., sem convidá-lo para brincar, e jogou com L. enquanto o garoto continuava manuseando sua massinha, repetindo algumas palavras da música. A música foi cantada algumas vezes, até que a professora, a pedido de alguns alunos, começou a brincar com alguns deles, individualmente. Foi circulando pela sala e jogando com algumas crianças, enquanto as outras brincavam em duplas - e L. brincava com a estagiária, enquanto P. brincava sozinho. J. vai até P. e pergunta se ele está jogando, e o menino apenas a olha. Ela pega o lápis e o dá, ficando com outro para si. O garoto parece atento à professora, que canta a música e explica os movimentos ao aluno - que não os faz. Tenta outra vez, mas P. abaixa a cabeça e começa a enrolar sua massinha no lápis. J. o convida para a brincadeira de novo, o chamando pelo nome e cantando a música, mas o garoto não a olha, continuando a brincar sozinho. “Não? Tudo bem.” - diz a professora. A estagiária comenta: “Ele não tá fazendo”, e J. a responde: “Não tem problema, ele não tá a fim, tá mais interessado na massinha!”.

Terminada a brincadeira de “escravos de jó”, a professora explicita que agora fariam uma atividade com o livro, e começa a distribuí-los - o que demora algum tempo. Nisso, o garoto que está sentado na frente de P. se vira para ele, tentando uma conversa. Comenta sobre sua massinha, pede um pedaço dela, sugere que P. faça uma bolinha para colocar no lápis. P. por vezes o olha, mas não responde às suas falas. O colega, aparentemente cuidadoso, pede para pegar um pedaço da massinha que P. não está usando, e estende a mão para pegá-la. P. grita ‘não!’ e empurra com força o braço do garoto, que não revida. O colega continua buscando uma interação com P., que não parece muito interessado. E é nesse momento que a estagiária se aproxima, afirmando ao colega de P.: “Não mexe com ele que ele bate!” - e o garoto se vira para frente.

Nesse momento peço licença, me despeço da turma, estagiária e professora e saio da sala, devido ao horário de entrevista combinado com a professora da sala de recursos.

3.6 Análise dos eixos teóricos pela Metodologia do Estudo de Caso da Escola

O BRINCAR:

Apesar de não ter ocorrido uma análise específica e tão próxima de P., foi possível notar algumas características da pequena amostra de suas brincadeiras, naquela hora e meia de observação. Em primeiro lugar, é importante dizer que parecia ter uma predileção

por determinados brinquedos, como seus carrinhos e massinha. Depois disso, ao menos naquelas situações, P. não pareceu se oferecer a uma brincadeira compartilhada, preferindo brincar sozinho. Entretanto, quando convidado, por vezes parece aceitar, como quando senta ao lado de L. ou quando, mesmo que depois dos colegas, parece se interessar na leitura do alfabeto.

Do que foi possível observar, o brincar de P. não conta com um enredo, mas com algumas falas aparentemente desconexas com a brincadeira e/ou incompreensíveis por mim. É nesse sentido que não parece, na brincadeira, simbolizar seus conflitos, ao passo que ocorrem movimentos bastante repetitivos, mecanicamente manipulando os brinquedos, como quando movimenta os carrinhos de trás para frente repetidamente, ou quando faz o mesmo com a massinha. Apesar de uma observação distante, pontual e breve, o garoto parece não construir um faz de conta para sua brincadeira (que possivelmente é afetada pelo ambiente em que P. se encontra), ao mesmo tempo que muda muito rápido de objeto do brincar, com uma certa inconstância.

Levando isso em conta, assim como o que Kupfer, Pesaro, Bernardino e Merletti (2017) apontam sobre esse eixo da constituição subjetiva, o que poderia ajudar P., que apresenta dificuldades na construção do brincar, seria uma possível “introdução da fantasia e do faz de conta no brincar da criança” (p.39), para que ele pudesse encontrar ou reencontrar sentido nessas estereotipias, quando o gesto da criança é enlaçado ao de outras crianças - promovendo a intervenção dos pares. As psicanalistas sugerem que essas soluções, ou ajudas, não podem ser “aplicações técnicas” (p.40), dependendo da construção que acontece processualmente e especificamente com o grupo em questão - enfatizando a importância de uma atenção da professora a esses gestos que a criança apresenta. Ao que parece, J. busca ter um olhar atento a P. e suas brincadeiras, sempre convidando-o e incentivando-o a brincar coletivamente, mas talvez, pelo enorme número de crianças que deve dar conta, espere da estagiária uma atenção mais enfática a isso - o que, por sua vez, não ocorre. Aparentemente, a introdução de fantasia e favorecimento do enlaçar de P. com outras crianças poderia ser trabalhado com a estagiária, que teria como função ajudar e acompanhar este aluno, mas o que parece ocorrer é justamente o contrário, explicitado pela fala da mesma: “Não mexe com ele que ele bate!”, ou com sua tentativa de que P. simplesmente pare de brincar.

O CORPO E SUA IMAGEM:

Com base no que Kupfer, Pesaro, Bernardino e Merletti (2017) apontam como possíveis sinais de dificuldades na construção da imagem corporal, foi possível notar

momentos de atuações agressivas - como quando P. empurra com força e possível raiva o braço do colega que tenta se aproximar, ou quando chuta a professora no momento em que ela lhe pede a fita métrica. Além disso, apresenta movimentos repetitivos e estereotipados, aparentando bastante agitado motoramente (sobretudo em momentos que parece se incomodar com algo, muitas vezes o barulho) - o que fica exacerbado na hora do almoço. Também seleciona a comida, recusando o único alimento sólido do prato, a cenoura. É nesse sentido que, reafirmando aqui o que as psicanalistas alegam, P. poderia estar sentindo, ou tentando sentir, muito intensamente seu corpo - que ainda sente como fragmentado.

Considerando que é no contato com os outros que a criança poderá receber e reconhecer um sentido de sua manifestação corporal, para que ela possa conseguir dizer o que sente e o que acontece em seu corpo, assim tendo uma imagem corporal, parece que há a tentativa de que isso ocorra por parte da professora. J. parece, em suas brincadeiras e atividades coletivas, convidar P. para o contato com ela mesma e os colegas - o que, mais uma vez, parece ser despotencializado pela estagiária que, além de estar sempre ao lado de P., como que fazendo uma barreira física, incentiva, na cena relatada, que os colegas não se aproximem do garoto, apesar do interesse dos mesmos.

A FALA E A POSIÇÃO NA LINGUAGEM:

Em relação aos sinais que Kupfer, Pesaro, Bernardino e Merletti (2017) sugerem atenção neste eixo, ficou evidente uma pobreza de vocabulário, repetição ecológica, linguagem incompreensível sem busca de interlocução e não formação de frases (pobreza simbólica). Considerando que, segundo as psicanalistas, o trabalho educativo tem como função “levar a criança ao dizer” (p. 43), não foi possível observar, naquela hora e meia, possíveis efeitos deste trabalho educativo, já que não foi notada nenhuma expressão própria de P. sobre algum assunto ou sua interpretação pessoal de um texto, por exemplo.

Para elas, é fundamental a aprendizagem da escrita ou de outras formas de comunicação das crianças com formas particulares em sua constituição - seja o desenho ou a brincadeira. Por respeitarem “a resistência” de P. com “qualquer portador escrito”, parecem as professoras (ainda) não incentivarem a escrita, o que não parece facilitar para que o garoto possa se dizer. Entretanto, parecem se esforçar no sentido de uma outra forma de comunicação, como quando associam figuras aos afazeres da rotina.

MANIFESTAÇÕES DIANTE DAS NORMAS E A POSIÇÃO FRENTE À LEI:

É este, segundo Kupfer, Pesaro, Bernardino e Merletti (2017), que dá dicas quanto a inscrição (ou não) da criança na cultura e na organização social - sendo a escola um dos ambientes nos quais é demonstrada a tensão na aprendizagem do funcionamento social. A desobediência excessiva pode apontar que “algo não vai bem na sua inserção social” (p. 44) - o que pode estar acontecendo com P..

Parece, pela confusão e desorganização que o garoto apresenta quando lhe é negado algo, que de fato não pode entender por que precisa obedecer. Apesar da tentativa da professora de explicar-lhe as regras, cuidadosamente, P. parece ter dificuldade de estar na linguagem (nos códigos, no compartilhado). Mesmo que não tenha sido ensinado a J. uma posição quando cobrar regras de P., a professora parece, nestas situações observadas, ajudar o aluno quando oferece alternativas a ele, não apenas a interdição - como quando o garoto pega a fita métrica que seria utilizada pela professora, e a mesma propõe que ele brinque com seus carrinhos ou massinha, oferecendo “alternativas como substituto para o não” e, assim, o ajudando “a descobrir outras saídas e a flexibilizar-se um pouco mais” (p. 46).

3.7 Observação 2: Aula de informática e aula de matemática

Chego na escola um pouco antes do horário combinado, que seria da aula de matemática. O secretário novamente me recebe, dessa vez ainda mais sorridente. Estou esperando no pátio, quando escuto a voz de J. falando com a turma. A professora sai da sala de informática, que fica próxima à sala dos professores e coordenação, procurando pilhas para o controle remoto da televisão. Quando me vê, logo me convida para participar da aula, dizendo que estava “um pouco caótico” porque os aparelhos eletrônicos não estavam funcionando. Depois de procurar as pilhas e pedir ajuda para professoras que estavam por perto, voltou para a sala - e eu com ela.

Entro na sala e rapidamente se forma um círculo em minha volta, com um grupo de meninos me abraçando, dizendo que estavam com saudades, perguntando se eu ficaria com eles naquele dia e me mostrando truques e brincadeiras. As meninas, sentadas mais adiante, me olhavam e acenavam de longe, sorrindo, algumas dizendo “oi, Juliana!”. P. estava na frente da televisão, de costas para a turma, bastante concentrado nas imagens que apareciam na tela, e não esboçando nenhum olhar em minha direção. A professora volta à sala explicando para a turma que os aparelhos não estavam funcionando, que não estava sendo possível passar o vídeo, então subiriam para fazer a atividade lá em cima. A maioria das crianças exclamou “aaaaah”, alguns comemoraram, e P. pareceu bravo com

a situação - pegando o controle remoto da mão da professora, com força, e tentando fazê-lo funcionar, apertando indiscriminadamente os botões. J. explica que não tem pilha para o controle e nem internet para poder passar o vídeo, que também estava chateada com o fato de não conseguir colocar o vídeo como pretendia, mas que tinham que subir para fazer uma atividade que ela havia pensado na sala. Os alunos vão saindo da sala, rapidamente, em direção a escada. Nesse momento vejo a estagiária do CEFAI se levantando e acompanhando a turma, enquanto J. conversa com P.. As crianças fazem uma fila na frente na escada, esperando J. para subirem para a sala - o que parece ser um combinado já estabelecido. P. sai da sala correndo em direção ao banheiro. Enquanto o resto da turma sobe com a professora, a estagiária espera P. na frente da escada, e o chama para subir também.

Nesse momento P. se deita no chão, próximo da escada. A estagiária então inicia suas tentativas de fazer com que o garoto suba: sempre de pé, nunca abaixando para buscar algum tipo de contato ou diálogo com o aluno, estende a mão, dizendo: “Vamos, P., chega disso, vamos subir! Ó, todo mundo subiu, só você vai ficar aqui embaixo”. O garoto faz que não com a cabeça, batendo seus pés e mãos no chão e piscando repetitivamente os olhos, enquanto a estagiária pega os braços do menino tentando fazer com que ele se levante. P. vai ficando mais irritado e agitado, se movimentando mais bruscamente e tentando chutar a estagiária. A estagiária segura seus braços com força, e diz que vai chamar a inspetora. Para mim, diz que ele “só vai com a inspetora”, e grita para chamá-la. Chega então essa funcionária, que vai até P. perguntando o que tinha acontecido, se ele não queria subir, o que ele queria lá embaixo... O garoto parece ir se acalmando e vai ficando sentado, agora com um olhar que parecia atravessar essa inspetora - que o pergunta o que ele deseja. O garoto então diz “bola”, e a funcionária responde: “Ah, você quer a bola! Então tá bom, eu vou pegar a bola pra você, mas aí você tem que subir, tá? Eu trago a bola mas aí você sobe”. P. continua na mesma posição, e não a responde. A inspetora vai pegar a bola e volta rapidamente, quando o garoto já estava começando a se agitar novamente, apresentando uma fala incompreensível por mim (e pela estagiária) com um tom um tanto infantilizado. A estagiária pede então para que a inspetora a dê a bola, para garantir que o garoto suba. A bola é passada da mão da inspetora para a mão da estagiária, de modo que P. não a tenha sob alcance. O garoto então se levanta, pulando, na tentativa de pegar a bola da mão da estagiária - que a segura com os braços para cima e caminha em direção a sala. É assim que P. vai subindo as escadas, esforçando-se para conseguir pegar a bola da mão estagiária. Chegando no corredor, a estagiária dá a bola ao garoto, que sai correndo.

Já na frente da sala, P. resiste a entrar, se deitando novamente no chão. A estagiária tenta puxá-lo para dentro da sala, consequentemente o arrastando no chão, ao passo que o menino começa a gritar. J. escuta de dentro da sala e pede licença para a turma para ir conversar com P.. “O que está acontecendo, amor?” - diz ela. A estagiária responde que “ele não quer entrar na sala”, ao mesmo tempo em que tenta tirar a bola da mão do aluno - o que faz com que ele comece a chorar e segurar a bola com bastante força. A professora então se abaixa e tenta conversar com P., dizendo que ele não precisava gritar ou chorar, que ela não iria tirar a bola dele, mas que era hora dele entrar na sala, acrescentando: “Você pode entrar com a bola, eu não vou tirar ela de você, é só você não ficar jogando ela lá dentro! Pode ser?”. P. parece ir se acalmando, ainda um tanto confuso, e ainda não aceita entrar na sala. J., como que para ela mesma, se pergunta “Ai gente, mas por que deram a bola pra ele?”, e a estagiária responde dizendo que “foi a inspetora”. A professora pede então para que a estagiária fique com a turma enquanto ela vai conversar com outra funcionária - e vai para o outro lado do corredor com P., que dá a mão à J.

Durante esse tempo, permaneço na sala com a estagiária e as crianças, que se aproximam de mim contando alguma história, piada, ou mostrando alguma brincadeira. Dali a algum tempo, em torno de cinco minutos, P. vem correndo pelo corredor e entra na sala, sorrindo, e pela primeira vez ouço ele dizer uma frase: “Olha quem voltou!” - girando seu próprio corpo e indo em direção ao seu lugar, com alguns carrinhos na mão. “Pronto, pessoal, o P. voltou!” - afirma a professora, rindo. “Vamos lá, agora abrindo os livros! Vamos começar nossa atividade de matemática de hoje!” - continua. E começa a ler o enunciado do primeiro problema, sempre pedindo para que os alunos falassem o que estavam pensando, como tentariam chegar a solução, convidando para aqueles que quisessem irem mostrar na lousa como resolveram a questão. O problema era sobre uma adição na matemática, e quando foi ela mesma ajudá-los a solucionar o problema, sugeriu que usassem “a tática do palitinho”, que facilitava a resolução - e nisso, enquanto fazia cada risco na lousa, pedia para que os alunos contassem junto com ela. É nesse momento que P. para de mexer nos carrinhos, levanta a cabeça e começa a contar, junto com a turma: “Um! Dois! Três! Quatro! Cinco! Seis! Sete! Oito!...”, com bastante força, num tom de voz bastante alto. “Boa, P.!” - diz a professora ao aluno.

Depois de terminar a explicação do primeiro problema, a professora lê o enunciado do problema seguinte, acrescentando: “Ih, pessoal, esse aqui já é um pouquinho mais complicado, né?! Vocês lembram que tipo de continha que a gente vai ter que fazer aqui?”. “De menos!” - responde um aluno. “Exatamente, de menos!!! É uma conta de

subtração!” - diz a professora, escrevendo na lousa. “Acho que tem uma coisa que pode ajudar vocês!” - exclama ela, se aproximando da mesa onde P. está. “P., quantos carrinhos você tem aqui?!” - pergunta, apontando um carrinho de cada vez. “Um! Dois! Três!...” - responde ele, aparentemente empolgado. A turma toda se vira para J. e o menino, e passa a contar junto: “Quatro! Cinco!”. “Muito bem, pessoal! E se eu tirar dois carrinhos, com quantos o P. fica?” - pergunta ela, pegando dois carrinhos da mesa do aluno. P. exclama, respondendo: “Um! Dois! Três!”. “É isso mesmo, P.!!! E se eu colocar um de volta?” - pergunta novamente. “Um! Dois! Três! Quatro!” - responde ele, animado. E a professora, parecendo bastante contente, parabeniza P. e a turma, e segue na explicação do problema, usando como referência o que haviam acabado de fazer na conta com os carrinhos.

Toca o sinal, as crianças formam uma fila para descer. Me despeço da estagiária, professora e crianças - que perguntam se eu vou voltar, dizem que me adoram e me abraçam. P. está na fila, dizendo coisas que não consigo entender e se movimentando de um lado para o outro. Quando a professora abre a porta, ele vai, junto com os colegas, correndo em direção a escada.

3.8 Análise dos eixos teóricos pela Metodologia do Estudo de Caso da Escola

O BRINCAR:

A observação feita nessa uma hora, vale lembrar, é também um recorte. No que se refere ao brincar de P., foi possível notar, como na observação anterior, seu interesse em determinados objetos: os carrinhos (como já percebido), a bola e a televisão. Os carrinhos, brinquedos com os quais o garoto ficou por mais tempo, pareciam ser novamente manipulados de forma mecânica, com um movimento repetitivo para frente e para trás, não aparentando ter P. construído um enredo para essa brincadeira. O menino por vezes dizia algumas palavras, aparentemente soltas, sem que eu pudesse compreender - e pelo que parece, tampouco buscava ser compreendido nos momentos de brincadeira. É nesse sentido que, levando em conta o contexto de sala de aula, pelo menos naquele momento P. não parece criar um faz de conta, não parece simbolizar seus conflitos. Preferindo brincar sozinho, sem parecer apresentar nenhum tipo de movimento no que se refere ao convite ou abertura para brincar com o outro, P. parece jogar como que mecanicamente.

Quanto a introdução da fantasia no brincar da criança no sentido da promoção de um enlace do gesto dela ao de seus pares, parece ficar clara a atenção que a professora busca dar ao garoto, parecendo ter com ele, além de uma relação de confiança

(escancarada nos encaminhamentos que acontecem quando vai conversar com ele sobre sua entrada na sala de aula), uma tentativa em enlaçá-lo com o grupo, ao mesmo tempo em que respeitando seu espaço - como é o caso em que usa dos carrinhos de P. para dar uma explicação a toda turma, ou quando repete mais alto o que o garoto diz. Nesse sentido, mesmo tendo que cuidar de trinta crianças, J. parece fazer esse esforço. A introdução da fantasia e do faz de conta, também citada pelas psicanalistas como uma possível ajuda, não parece ainda ser possível neste momento específico observado, num contexto de aula. A estagiária, nesse caso, poderia ter esse papel ou auxiliar a professora no mesmo - o que, entretanto, também não parece ocorrer.

O CORPO E SUA IMAGEM:

A partir desta observação, assim como da anterior, pode-se dizer que P. possivelmente com certa dificuldade na construção e sua imagem corporal, indicadas por atuações agressivas (quando, aparentemente bastante incomodado com a ordem de subir para a sala, tenta chutar a estagiária), agitação motora e condutas estereotipadas (como quando, na mesma situação, pisca repetitivamente os olhos, batendo suas mãos e pernas no chão; ou quando simplesmente fica movimentando seus membros, andando de um lado para o outro).

É nesse sentido que P., também nesse dia, parece não apresentar uma sensação de unidade corporal, mas sim de um corpo fragmentado. Quanto a possibilidade de passar a ter uma imagem corporal a partir do contato com os outros, pode-se dizer que ocorre uma tentativa por parte da professora de que esse contato ocorra. Mais uma vez, isso parece ficar evidente quando J. usa dos brinquedos de P., e de seu apreço pelos mesmos, para explicar o problema matemático para o grupo todo, incluindo ele, ou quando repete o que o garoto diz mais alto, para que ele possa também ser escutado no grupo.

A FALA E A POSIÇÃO NA LINGUAGEM:

Neste dia, nesta hora, foi possível perceber alguns sinais importantes quanto a entrada de P. no campo da linguagem, como a fala infantilizada, uma linguagem incompreensível, e repetição ecolálico. Entretanto, vale ressaltar que, diferentemente da observação anterior, foi possível supor em P. uma tentativa de interlocução, como quando ao voltar para a sala de aula afirma “Olha quem voltou!” - o que poderia, até, ser um indício do trabalho educativo como afirmam Kupfer, Pesaro, Bernardino e Merletti (2017), no sentido de poder estar levando “a criança ao dizer” (p.43).

Além disso, outras formas de comunicação parecem ter sido incentivadas pela professora, sobretudo a brincadeira de P. com os carrinhos - inclusive utilizada para remeter e explicar ao grupo. É nesse sentido que a professora parece buscar outras e novas formas não só de comunicação, como de ensino - o que pode ser um facilitador para que o garoto possa vir a “encontrar isso que é o sentido de si mesmo”, encontrando um rumo, organizando-se, e podendo assim “estar e viver mais facilmente com os outros” (p.43).

MANIFESTAÇÕES DIANTE DAS NORMAS E A POSIÇÃO FRENTE À LEI:

Assim como na observação anterior, pelo que parece, P. se desorganiza bastante quando algo lhe é negado - o que pode indicar que ele ainda não pode entender por que precisa obedecer, já que possivelmente “algo não vai bem na sua inserção social” (p. 44).

Tendo como exemplo a cena em que o aluno não sobe para a sala junto com os demais e, depois, apresenta resistência ao entrar na sala, é possível pensar sobre o que Kupfer, Pesaro, Bernardino e Merletti (2017) afirmam sobre os diferentes entendimentos de regras. Pode-se considerar que há duas compreensões e posições distintas no que se refere as regras: a da professora e a da estagiária. A primeira parece ajudar mais P., do ponto de vista das psicanalistas, a partir do momento em que parece dar a entender que ela também está submetida à lei (de horários, espaços e impossibilidades); que não coloca as regras de modo inflexível, o que faz com que o sujeito não se feche ainda mais (como quando diz a P. que ele pode entrar na sala de aula com a bola); e que oferece a ele alternativas a interdição (como quando oferece a ele outros brinquedos que possa se interessar) - o que pode ajudar o aluno “a descobrir outras saídas e a flexibilizar-se um pouco mais” (p. 46), além de ter como efeito, possivelmente, uma maior aderência de P. às regras (o que pode ser observado quando o garoto, depois de ser cuidado por J., volta à sala de aula).

Por outro lado, ao supor sobre o entendimento da estagiária sobre regras, é possível dizer que ela as tem, como explicitam as psicanalistas, como “um conjunto de mandamentos a ser estritamente obedecido e sem o qual a sociedade se desorganizará”. É nesse sentido que apontam a menor probabilidade de uma criança com graves entraves estruturais na constituição psíquica aderir às regras - o que parece fazer sentido quando observa-se a resposta de P. às tentativas da estagiária de fazer com que ele cumpra as normas a todo custo. A estagiária parece não conseguir nenhuma flexibilidade com as regras, talvez se prendendo a elas num momento em que se encontra possivelmente

despreparada e insegura, ainda muito incipiente em sua posição como acompanhante à inclusão na escola - e, sobretudo, na relação P..

3.7 Observação 3: Aula de educação física

Conheci a professora de educação física por E., a coordenadora pedagógica, que me apresentou à ela e pediu para que eu observasse a aula naquele dia, pois “eu estava fazendo um trabalho e precisaria observar P.”. A professora, bastante aberta, não hesitou ao responder que eu poderia, já me dizendo, rindo: “Mas ele vai grudar no meu apito, você vai ver só! Nunca vi alguém gostar tanto do apito!”.

Subimos para a sala, onde a professora me explica que lá é feita a chamada e as explicações, para que só depois os alunos formem uma fila e desçam para a quadra. Diversas crianças vem me abraçar, pedindo para que eu brincasse com elas na educação física, e perguntando se aquele era mesmo meu último dia com eles. Aparentemente impaciente com a “bagunça” na sala, a professora dá algumas broncas: grita por silêncio diversas vezes, diz que não vai levá-los para a quadra se continuarem conversando, ameaça dar atividade em sala caso não se aquietem. Depois disso as crianças param de conversar, e vão respondendo a chamada com brincadeiras rimadas, como “presente cachorro quente!”, “presente com presidente!” - o que gera muita risada entre elas. P. está em seu lugar aparentemente falando coisas que não consigo compreender, e movimentando seus braços para frente e para trás. Quando é a vez do garoto na chamada, não responde, nem levanta o braço. Está barulho novamente. A professora o vê e o dá presença. Termina a chamada e a professora, depois de explicar o jogo que fariam, pede para que eles façam a fila para descer. Assim que abre a porta, todos saem correndo, inclusive P., em direção a quadra.

Chegando na quadra P. já puxa o apito da professora, que está preso em um cordão em seu pescoço, o que parece machucá-la: “Calma, P., assim não! Eu já vou te dar o apito, espera um pouco!” - diz, e o aluno parece confuso. A professora reúne todos próximos a ela, retomando brevemente a explicação do jogo e dizendo que só “estaria valendo ao som do apito”, que, por sua vez, seria comandado por P.: “Então prepara pessoal, quando o P. apitar, está valendo! Um, dois, três e...” - falava ela, enquanto dava o apito ao garoto que parecia acompanhar a explicação (além de aparentemente isso já ter ocorrido outras vezes). E assim se deu a brincadeira: P. apitava, marcando o início do jogo, e corria para trás do gol. As crianças brincavam de uma espécie de pega-pega, no qual quem era pego precisava fazer uma estátua para que algum colega copiasse e, assim, “salvasse” quem tinha sido pego. P., toda vez que apitava, corria se afastando dos

colegas. Mesmo assim, parecia fazer parte do jogo, não só por ter um papel importante no marco inicial do mesmo, como mantinha certo contato com os colegas que por vezes o cobravam de apitar quando estava demorando (dizendo “Apita, P!”), o ajudavam em como fazer sair o som quando P. não conseguia e buscavam aproximação do menino, seja na tentativa de pegá-lo ou de conversar sobre algo. Apesar de P. se esquivar muitas vezes e outras tentar socar alguns colegas que se aproximam, há momentos nos quais se juntam a ele certas crianças aparentemente cansadas do jogo e parecem acompanhar P. em uma brincadeira outra: P. vai até a grade da quadra que tem visão para o pátio da escola, onde estão crianças mais velhas. Começa a apitar e perceber que algumas crianças do lado de fora se viram para procurar o som, o que faz com que o garoto continue fazendo isso por algum tempo - e gera risadas entre os que estão por perto.

Em dado momento percebo que P. está gritando um nome, com ajuda do apito, fazendo esforço para que alguém o escutasse. Consigo então entender: “R!”. É o nome de seu irmão, que vem correndo até P.. Pela primeira vez, P. empresta o apito para outra pessoa - e R. apita também. É na hora que P. tenta passar o apito para o irmão, que está do lado de fora da quadra, que um dos colegas da turma de P. interfere: “Para, P.! Se não a gente não tem como jogar!”, diz o colega também contando a situação à professora, que chama a atenção de P.: “P., assim não, vem cá!” - e vai caminhando em direção a ele. P. parece ficar bravo, um tanto confuso, mas pega o apito e volta correndo para trás de um dos gols, onde fica manipulando o apito e tentando fazer com que saia um som bem alto do mesmo.

Diversas crianças, durante o jogo, se aproximam pedindo para se esconderem atrás de mim, ou simplesmente contando alguma situação que tinha acontecido. Toca o sinal que indica o final da aula e, fora P., todas se reúnem na frente do portão para sair da quadra. A professora pede para o resto da turma esperar, enquanto vai chamar P. e pede seu apito de volta. O garoto sai correndo, não querendo devolver o apito. Quando ele se aproxima dos colegas, a professora pede mais uma vez, mas P. resiste, segurando o apito fortemente com sua mão. Os colegas também pedem: “Vai, P., dá pra prô!”, e o garoto faz que não com a cabeça. “P., é sério, agora eu preciso pegar. Se você não me der eu vou ter que pegar...” - diz a professora, segurando com cuidado na mão do menino. Aos poucos a professora vai afrouxando a mão do aluno e pegando o apito, enquanto P. esboça pequenos gritos. Logo em seguida, quando a professora abre o portão da quadra, P. sai correndo junto com as demais crianças em direção ao pátio, parecendo não mais se importar com o apito. A turma toda passa no banheiro e lava suas mãos, mas ao mesmo tempo em que os demais sobem para a sala, P. vai para uma mesa

do refeitório, onde está a inspetora com sua mochila. Por ter uma carga horária reduzida, é hora de P. ir embora, enquanto o resto da turma ainda terá mais uma aula. O menino então pega sua mochila de rodinhas e desce as escadas sozinho, indo em direção à saída.

3.10 Análise dos eixos teóricos pela Metodologia do Estudo de Caso da Escola

O BRINCAR:

Nesses quarenta e cinco minutos, assim como nos dias anteriores, foi possível notar ausência de faz de conta ou de enredo na brincadeira de P.. Mesmo assim, é importante levar em conta o contexto de jogo coletivo e, nesse sentido, parece aqui fazer diferença o contexto de educação física. Provavelmente, já pelo fato de não acontecer dentro de uma sala de aula e poder proporcionar outros tipos de atividades às crianças, P. se apresenta de uma outra forma, não tão parecida com as observações anteriores. Apesar de também mostrar um interesse e predileção pelo apito da professora, o garoto parece, nesse contexto, mais curioso e mais aberto para o contato com os colegas. Não apresenta recusa ao brincar e parece, de um jeito próprio, participar da brincadeira - inclusive ocupando uma posição importante na mesma. Pela primeira vez é possível notar uma tentativa explícita de aproximação por parte de P. com um outro, no caso com seu irmão, podendo-se dizer que busca brincar com seus pares.

Levando isso em conta, a professora parece ter uma papel fundamental no que se refere ao favorecimento do enlace do gesto de P. ao de seus colegas. Atenta ao garoto e ao grupo e flexibilizando as regras da aula (de modo que nem P. nem qualquer outra criança seja obrigada a participar da mesma maneira do jogo proposto), a professora parece ter um esforço em fazer com que o aluno faça parte - como, por exemplo, lhe dando a possibilidade de controlar o apito.

O CORPO E SUA IMAGEM:

Quanto aos sinais que podem indicar dificuldades na construção de imagem corporal, nesta breve observação foi possível notar algumas atuações agressivas (quando, por exemplo, tenta socar os colegas que se aproximam), agitação motora e uma leve dificuldade na coordenação motora por parte de P.. Novamente, foi possível que o garoto ainda não tenha uma sensação de seu corpo unificado, mas fragmentado.

O contato com os outros no sentido de uma construção de imagem corporal parece ser facilitado na observação em questão, não apenas pelo contexto de educação física e trabalho com o corpo, mas pela tentativa da professora de que esse contato entre a turma

aconteça. Deixar que P. ocupe uma posição no grupo, ainda que diferente das demais, pode ser fundamental para que o garoto passe a se reconhecer, “a conseguir dizer o que sente e o que se passa em seu corpo” (p. 41)

A FALA E A POSIÇÃO NA LINGUAGEM:

P. neste dia parece apresentar, assim como nos demais, uma linguagem por vezes incompreensível. Entretanto, foi percebida uma tentativa explícita de interlocução com seu irmão, J., que fica clara quando P. o chama de dentro da quadra, ou mesmo quando parece tentar fazer com que as crianças mais velhas encontrem o apito, ou ele próprio, quando emite o som e espera que elas se virem. Neste dia, pode-se dizer que a brincadeira ocorre como uma outra forma de comunicação, que não só pela via da fala, o que pode estar caminhando no sentido de um trabalho educativo que poderá levar P. a se dizer.

MANIFESTAÇÕES DIANTE DAS NORMAS E A POSIÇÃO FRENTE À LEI:

P. novamente parece se desorganizar e ficar confuso quando se depara com certas regras, como quando a professora pede seu apito de volta e o menino sai correndo, gritando - o que indica que provavelmente ele não consiga de fato obedecê-la. A posição da professora de educação física, por sua vez, parece ajudar P. na medida em que dá a entender que também deve seguir as regras (como o horário da aula) e que não as coloca de modo inflexível - o que poderia fazer com que o aluno se fechasse ainda mais.

4. DISCUSSÃO

As entrevistas tiveram como objetivo, de forma geral, escutar como está ocorrendo a escolarização de P., tanto no que se refere ao seu aprendizado formal quanto relacional. Com a coordenação pedagógica, buscou-se escutar e compreender quais os princípios orientadores das práticas escolares inclusivas da escola-caso, bem como o olhar para as crianças com deficiência e estratégias para suas escolarizações. Resumidamente, ficou claro que a atual coordenadora parece insegura quanto ao cargo que passou a exercer desde o começo deste ano devido a ausência de pessoas para o ocuparem. Iniciando a entrevista dizendo que “seu cargo não é esse”, a coordenadora aparentemente ainda está bastante identificada com a função docente, dizendo, inclusive, que pretende no ano seguinte “voltar para a sala de aula” – explicitando o caráter provisório de seu exercício, assim como a grande rotatividade da ocupação do cargo de coordenação. Mesmo assim, como porta-voz das práticas pedagógicas da escola em questão, evidenciou princípios e concepções importantes para que se pense no processo de inclusão que busca ser efetivado ali.

A coordenadora fala sobre o papel da escola para além do aprendizado formal, o que inclui a valorização da autonomia, da comunicação, da relação com o outro e com o mundo. Nesse sentido, não visa exclusivamente o ensino do sistema de escrita, mas também conhecimentos relacionais e em direção a liberdade - também no que se refere aos alunos “de inclusão”. Esses alunos, aponta ela, são responsabilidade de todos na escola: direção, coordenação, funcionários do refeitório, da limpeza, inspetora, professores das salas regulares, da sala de recursos, professores especialistas. É nesse aspecto que sublinha a maior dificuldade da educação inclusiva na escola: “entender que o aluno é da escola”, que são todos agentes da escolarização dessas crianças.

Entende o diagnóstico como fundamental para que tais alunos possam ser incluído na sala de recursos multifuncionais, além de considerá-lo um respaldo para pensar num outro objetivo para a criança - que não os mesmos esperados aos demais. Aparentemente, o diagnóstico não tem uma função de ditar o percurso da escolarização do aluno em questão, mas de dar liberdade de pensar objetivos e expectativas singulares. O processo de inclusão ocorre então, na medida em que, para a coordenadora, são seguidos os dispositivos criados pela prefeitura. A coordenadora, apesar de reconhecer o papel crucial do professor na inclusão, parece não pensar no engajamento e investimento dos profissionais neste processo, como se fosse o suficiente seguir o plano da prefeitura para que a educação inclusiva se efetive.

Quanto a parceria com as famílias, ocorrem reuniões de pais bimestralmente, além da escola “convocar quando precisa”. Quanto aos alunos “de inclusão”, é a professora da sala de recursos multifuncionais quem mantém contato, também contatando os pais “quando necessário” e buscando promover cafés da manhã no início de cada ano. Ao que parece, apesar da escola estar aberta a receber esses pais e informá-los quanto a escolarização de seus filhos, não os inclui no processo de pensar o trajeto dos mesmos na escola. É também por conta disso que a coordenadora parece ter como referência do processo de inclusão a professora da sala de recursos, em vez de um saber compartilhado por aqueles que ela mesma considera agentes da escolarização dos alunos “de inclusão”. Apesar disso, a coordenadora parece conhecer a história e particularidades de cada aluno que cita, apresentando uma propriedade quanto ao que está sendo trabalhado com cada um. Ao final da entrevista, se contrapõe à educação especial e afirma, sobre a inclusão, que “a escola ta aí e precisa ser pensada para isso”.

Com a professora da sala regular, assim como com a professora da sala de recursos, o objetivo foi buscar entender a posição delas frente ao aluno em questão, tanto no que se refere às práticas inclusivas quanto ao olhar que sobre o mesmo. Além disso, como se dá a relação de P. com os colegas e seu aprendizado formal, bem como sua experiência com este aluno dito de inclusão, a partir de suas formações como professoras.

A professora da sala regular está na área da educação há dez anos, tendo passado a maior parte de sua carreira em escolas municipais. Parece ter conhecimento sobre cada um de seus alunos, tal como a coordenadora pedagógica, e parece falar sobre P. com bastante afeto - entendendo seus sintomas como particularidades, formas que ele se apresenta (assim como as diversas maneiras que se apresentam seus outros alunos). No que se refere ao processo de inclusão, a professora frisa o papel dos colegas e a troca que acontece entre eles, considerando um aprendizado tanto para P. quanto para o resto da turma - e parece entender o aluno em questão não como menos capaz, mas com um jeito próprio de fazer registros e apresentar feedbacks, por exemplo. É nesse sentido que acredita que os feedbacks são dados por P., e que é ela quem por vezes não consegue percebê-los, precisando de um terceiro que aponte os avanços do garoto.

Afirmando sua tentativa em “fazer as coisas de uma forma mais diferenciada”, a professora parece acreditar que a inclusão acontece nos momentos em que são criadas “situações coletivas de trabalho” - e é isso que diz buscar fazer. Nessa perspectiva, o laudo para ela ajuda no planejamento e no esforço em promover mais situações de trabalhos grupais, a partir da concepção de que a inclusão é de todos, não apenas de P..

Mesmo assim, aponta como a maior dificuldade com o aluno em questão “fazer com que ele atenda os comandos” sem que ela precise ir para o enfrentamento - o que, aparentemente frustrada, diz por vezes ser necessário fazer. Parece, assim, não ficar satisfeita em “partir para o enfrentamento”, mas aparentemente não tem outras estratégias para poder lidar de outra forma. Nesses momentos de dificuldade, e sobretudo no início de suas aulas com P., aponta a comunicação com a professora da sala de recursos como positiva, sendo aí que busca ajuda. É nesse sentido que, assim como a coordenadora, parece se apoiar bastante na professora da sala de recursos multifuncionais, quando se trata de inclusão. Além disso, aparentemente não valorizando seu saber e sua prática frente a P., fala sobre fatores fundamentais na inclusão: a professora de apoio a inclusão, a prefeitura, o número de crianças em sala, uma estagiária fixa, uma família cuidadosa - em nenhum momento colocando seu exercício como profissional ou a sua relação com o garoto como também contribuinte deste processo.

Em relação a sua formação como docente, a professora fala sobre considerá-la utópica e romantizada, já que percebe a desconexão do que a foi ensinado com o que ocorre “no chão de fábrica no dia a dia, na vivência”. Mesmo assim, aponta, com bom humor, que talvez esse romantismo seja necessário, pois “se fosse falar a verdade ninguém se formaria” - possivelmente querendo dizer que se soubesse que o trabalho seria tão complexo, ou que se não houvesse alguém que a deixasse otimista, não teria feito essa escolha. A professora fala sobre todo dia e com cada um ser um desafio, “cada um com suas particularidades”, afirmando que ainda falta muito para que uma educação inclusiva ocorra plenamente - e atribui isso ao sucateamento da escola pública, a forma como ela é pensada e feita arquitetonicamente, e a falta de recursos, “humanos e materiais”, o que indica uma consciência sobre os fenômenos políticos e sociais que atravessam a escola pública. Termina a entrevista dizendo sobre a educação inclusiva como uma utopia necessária, pela qual devemos lutar: “E não só das crianças com necessidades especiais, né, mas de todos! Da criança periférica, da criança haitiana, acho que de todas as crianças. E é isso que a gente precisa pensar! (risos). E eu acho isso, assim, um sonho, mas a gente tá lutando! Pra isso!”

A professora da sala de recursos multifuncionais conta estar na área da educação há onze anos, tendo feito, depois da graduação em Pedagogia, formação em educação especial “de surdos”. Assim como a coordenadora pedagógica e a professora da sala regular, esta professora também fala sobre cada um dos alunos com propriedade sobre suas histórias e particularidades, além de conhecimento sobre o planejamento escolar de

cada um - e tudo isso carregado de afeto. Durante toda a entrevista, faz uso de termos técnicos e entra em discussões sobre a educação inclusiva e a adoção de laudos médicos, o que parece fazer sentido quando é colocada, ao mesmo tempo que se coloca num lugar de detentora do saber quando se trata de inclusão.

Fala sobre um planejamento feito para cada um dos alunos ditos de inclusão, elaborado por ela em conjunto com a professora da sala regular cujo aluno em questão faz parte, além da tentativa recente de incluir neste planejamento os outros professores (de outras disciplinas, como informática, educação física) - o que indica não só uma valorização do saber dos mesmos, como um direcionamento no sentido da co-responsabilização de uma maior parcela dos agentes educadores frente a escolarização do aluno que frequenta a sala de recursos. As famílias, entretanto, não participam do planejamento, mas, segundo ela, “depois vão ser participados”. O contato se dá então em momentos considerados como necessários por ela, que parece levar em conta as vontades e limites dos pais.

A professora, assim como a coordenadora e a professora da sala regular, parece valorizar, para além do aprendizado formal, um trabalho no sentido de autonomia e convívio social dos alunos. Essa preocupação aparece, também, quando fala sobre sua maior dificuldade com P.: a submissão do garoto às normas - assim como aponta a professora da sala regular. Entretanto, diferentemente da primeira, que parece um tanto desamparada quanto ao pensamento de outras estratégias, a professora da sala de recursos busca estudos e pesquisas que possam ajudá-la no lidar com o garoto, e, apesar de se dizer radicalmente contra enquadramentos, se esforça em aplicar algumas intervenções típicas para pessoas com determinado diagnóstico. É também nesse sentido que tem um importante papel no que se refere ao pensamento de estratégias da escolarização de P., tanto na execução delas com o garoto, quanto na comunicação e diálogo com a professora da turma cujo aluno faz parte. Pelo fato de P. ter uma nova professora da sala regular a cada ano, a professora da sala de recursos parece ser uma figura de permanência e de acompanhamento a longo prazo, que pode, e tem a consciência disso, trazer à professora atual possíveis atividades consideradas positivas no processo de P..

Para ela, o diagnóstico médico se dá como uma “questão de direito”, para que o aluno e sua família tenham acesso aos benefícios previstos por lei, sobretudo para que possa ser atendido na sala de recursos multifuncionais. É, também, um “pequeno norte, mas não exatamente decisivo” no que se refere ao planejamento da escolarização da criança na escola - afirmando que, lá, “não tem tanta diferença, exceto essas questões de

auxílio para a família”, e dizendo que ela mesma buscará, para além do diagnóstico, conhecer o aluno que chega para sua sala.

Quanto a sua formação, parece importante que tenha tido um percurso anterior nas salas regulares, o que possivelmente a ajuda a compreender o cotidiano nessa função. Mesmo assim, em seu ofício atual, explicita como a maior dificuldade o fato de “não estar habilitada para toda essa demanda do multifuncional” - se referindo ao público amplo que atende, parecendo angustiada pelo fato de não ter podido ser contemplada na educação sobre todas as deficiências. Mesmo dizendo que “não sabe nem se algum dia vai ter alguém que vá estar preparado para toda essa demanda do multifuncional”, parece um tanto aflita e insegura, buscando incessantemente outros cursos e formações. No final da entrevista, ao dizer que “são várias crises” que tem, parece poder sair do lugar de saber absoluto e apontar também para uma dificuldade de todos, incluindo ela, de lidar com P., já que parece trazer uma complexidade e uma imprevisibilidade a todo momento.

Levando em conta as três entrevistas, é possível perceber alguns pontos importantes quanto a escolarização de P.. Em primeiro lugar, que está em uma escola que parece ter uma concepção de seu papel não apenas quanto ao aprendizado formal, mas também no sentido de autonomia e relações interpessoais das crianças - e que parece priorizar o conhecimento da história, particularidade e trajeto de cada um dos alunos, o que fica claro nas três entrevistas. Não aparentaram considerar P. menos capaz por determinado motivo, mas entender que, assim como qualquer criança, apresenta suas questões em sua singularidade.

Parecem considerar o diagnóstico médico importante, sobretudo no que se refere a inclusão do aluno na sala de recursos multifuncionais, mas não o tem como decisivo no percurso da escolarização que ele terá - o que será pensado conjuntamente entre professora da sala de recursos e professora da sala regular. Enquanto a coordenadora coloca que não só a professora da sala de recursos e a professora da sala regular participam desse planejamento (que, segundo ela, ocorre junto a coordenação e demais professores, especialistas), a professora da sala de recursos aponta para um esforço nesse sentido, para que não só tais professoras, mas também os demais agentes educadores da escola participem deste planejamento e se responsabilizem por P., o que ainda não parece ocorrer. A participação dos pais neste planejamento não acontece, o que, apesar de não significar que a escola não considera seus limites e vontades, indica que não são eles ativos no processo de construção do mesmo - o que fica por conta da escola e, mais ainda, da professora da sala de recursos. É nesse sentido que o saber quanto a inclusão parece estar concentrado nesta professora, e não compartilhado entre

os demais. Vale afirmar, contudo, o importante papel que esta professora parece ter tanto para a coordenadora pedagógica quanto para a professora da sala regular - que recorrem a ela quando precisam de estratégias outras com P., até pelo fato dela ser um fator de permanência e acompanhamento a maior prazo, que pode sugerir intervenções consideradas positivas anteriormente.

Todas elas não parecem negar as dificuldades que tem com a educação inclusiva, mas parecem também não reconhecer e valorizar seus papéis neste processo. Apesar de prezarem pelos momentos de estudo previstos pela Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), não parecem levar em conta seus próprios investimentos e engajamentos no processo de inclusão de P., tampouco o vínculo constituído entre elas e o aluno. É como se, apenas seguindo o plano da prefeitura de discutir duas vezes por semana o Plano Especial de Ação (o que esperam dos alunos “de inclusão”) e outras duas sobre assuntos organizacionais da escola, fosse suficiente para que a inclusão ocorresse - sem se colocarem como agentes fundamentais da escolarização do menino. Ainda assim, falam sobre uma formação docente desconexa com a realidade, e com diversas falhas e faltas quando se fala de uma educação de fato inclusiva.

Quanto a P., afirmam como a maior dificuldade estar ligada a submissão do garoto as regras. Isso pode ficar mais claro ao se pensar também a partir das análises das observações feitas, que podem ser resumidas, sempre levando em conta que são um recorte, uma pequena amostra de como o garoto se apresentou durante esse curto espaço de tempo:

Foi notada uma predileção de P. por determinados objetos, como os carrinhos, massinha, a bola, a televisão e o apito da professora de educação física. Nas observações feitas em sala de aula, pode-se perceber a preferência do garoto por brincar sozinho, não se oferecendo espontaneamente a uma brincadeira compartilhada, mas por vezes aceitando participar quando convidado. Além disso, as brincadeiras costumaram acontecer com a manipulação mecânica dos objetos, os movimentando repetitivamente, e não pareceram contar com algum tipo de enredo ou faz de conta. Em certos momentos, o menino dizia algumas palavras, aparentemente desconexas com a brincadeira e/ou incompreensíveis - e tampouco pareciam carregar a intenção de P. de ser compreendido. Nesse sentido, o brincar do garoto não parece simbolizar suas dificuldades e conflitos, mas apresentar uma estereotipia que se repete.

Por outro lado, é na aula de educação física que, apesar de também não apresentar um enredo ou fantasia em suas brincadeiras, P. parece mais curioso e mais aberto para o contato com os colegas. Não se recusa ao brincar a parece, de um jeito

próprio, participar do jogo coletivo, ainda ocupando uma posição importante no mesmo. É na quadra, também, que pela primeira vez é possível notar uma tentativa evidente de contato por parte do garoto com outros, sendo possível dizer que busca uma brincadeira com seus pares.

É importante levar em conta o contexto de jogo coletivo proporcionado pela aula de educação física, assim como o próprio espaço físico que promove outro tipo de atividade. Para além disso, o papel crucial das professoras na introdução da fantasia no brincar da criança para um possível encontro ou reencontro do sentido nessas estereotípias, ao enlaçar o gesto de P. ao de outras crianças. Nas duas observações em sala de aula, fica evidente o olhar cuidadoso e atento que tem a professora da sala regular às brincadeiras deste aluno, sempre convidando-o e incentivando-o a brincar coletivamente - e aparentando ter com ele uma relação de confiança. Por parte desta professora, é possível perceber sua tentativa em enlaçar P. com o grupo, ao mesmo tempo que respeitando seu espaço. O mesmo acontece com a professora de educação física, que parece favorecer o enlace do gesto deste aluno ao de seus colegas. Atentas ao garoto e ao grupo, e flexibilizando as regras das aulas, as professoras parecem ter um esforço em fazer com que P. faça parte. A estagiária do CEFAl, por sua vez, não apenas não parece buscar promover este enlace, como acaba por obstaculizá-lo, criando uma espécie de barreira física entre P. e os colegas e podando o interesse que os mesmos parecem ter no contato com ele.

Considerando que é também no contato com os outros que a criança poderá passar a ter uma imagem corporal, pode-se frisar o que acaba de ser dito quanto a posição das professoras e da estagiária. P. parece ter a sensação de uma não unidade corporal, de um corpo fragmentado, de modo que as atuações agressivas, movimentos repetitivos e estereotipados, e agitação motora observadas indicam que o garoto pode estar sentindo, ou tentando sentir, muito intensamente o seu corpo. Ao se esforçarem em promover o enlace do garoto com o grupo, diferentemente da estagiária, as professoras parecem o ajudar, na medida em que assim pode receber e reconhecer um sentido para sua manifestação corporal.

A pobreza de vocabulário, repetição ecológica, linguagem incompreensível e não formação de frases, observada nos três dias, podem indicar a dificuldade de P. quanto a sua entrada no campo da linguagem. Na educação física, mais do que em sala de aula, foi notada uma tentativa de interlocução por parte do garoto, o que parece ser incentivado tanto pela professora da sala regular quanto pela professora de educação física. Considera-se fundamental a tentativa de novas formas de comunicação por parte das

educadoras e, nessa perspectiva, apesar da escrita não ser incentivada (ou respeitada, devido a “resistência a portadores escritos”), pode-se perceber o estímulo a comunicação por figuras ou pelo próprio jogo. É assim que o trabalho educativo, de “levar a criança ao dizer”, pode estar dando indícios.

A não submissão de P. as regras, maior dificuldade das professoras relatada nas entrevistas, possivelmente está ligada a dificuldade do garoto quanto a sua inscrição na cultura e na organização social - evidenciada pela confusão e desorganização que apresente quando lhe é negado algo. Por parte tanto da professora da sala regular quanto da professora de educação física, parece que ajudam o aluno quando, dando a entender que também estão submetidas à lei e não colocarem regras de um modo inflexível, ou oferecendo alternativas a ele (não apenas a interdição), facilitam que ele possa “descobrir outras saídas e a flexibilizar-se um pouco mais” (p.46) - inclusive tendo como efeito uma maior aderência de P. às regras. A estagiária, entretanto, parece não conseguir nenhuma flexibilidade com as regras, se prendendo a elas talvez por sentir-se despreparada e insegura, ainda nova em sua função como acompanhante à inclusão na escola e com P.. O possível efeito disso é, além de não ajudar o garoto no que se refere a um possível futuro entendimento do por quê precisa obedecer, não ter o resultado que ela espera - mas uma menor probabilidade de que o menino adira às regras.

É levando tudo isso em conta que pode-se dizer que os discursos e princípios parecem estar alinhados com a prática escolar observada. É perceptível a valorização da autonomia e das relações interpessoais tanto por parte da professora da sala regular quanto pela professora de educação física que parecem, além de conhecerem a história e particularidades de P. - sem o considerarem menos capaz por algum motivo, seja seu diagnóstico ou a forma como se apresenta. Os demais agentes educadores, como a estagiária do CEFAl e a inspetora, parecem de fato serem ativas na escolarização do garoto, mas sem que participem das reuniões, horários de estudo e planejamento, o que dificulta - sobretudo no caso da estagiária em questão - que potencializem esse sujeito no sentido de enlace com o grupo, aparentemente prezado por essa escola. Parece que há um esforço na tentativa de uma co-responsabilização, mas que a mesma ainda não acontece plenamente.

A complexidade explicitada pelas professores quanto a educação inclusiva, muito marcada pela professora da sala regular quando fala sobre o sucateamento da escola pública, a forma como ela é pensada e feita arquitetonicamente, e a falta de recursos “humanos e materiais”, fica aparente nas observações, sobretudo devido ao grande número de crianças na sala, os poucos espaços abertos e sem portões, a falta de preparo

evidente da estagiária, entre outros. Quanto a relação com P., também pode-se ver a dificuldade de submissão às regras, mas também uma tentativa por parte da professora da sala regular e da professora de educação física de lhe explicarem cuidadosamente as mesmas, buscando alternativas às interdições, mostrando que também elas estão submetidas, e não as colocando de modo inflexível.

5. CONCLUSÃO

Pensando sobre como está se dando a escolarização de P. nesta escola-caso, na perspectiva da educação inclusiva, é necessário levar em conta as concepções de integração e de inclusão. Na primeira, marcada pela “inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns” (Mantoan, 2015, p.26), ocorre a tentativa de que essas crianças com deficiência tenham uma vida e uma presença o mais parecida possível com a daquelas que não tem nenhuma deficiência - com base na normalização. A escola não precisaria de esforços ou preocupações na adaptação de atividades, mas esse esforço deveria vir única e exclusivamente das famílias e dos próprios alunos, que deveriam se moldar e se adaptar às exigências e princípios generalizantes da instituição escolar.

Em contraponto a isso, existem as escolas inclusivas - que parece ser o sentido no qual a escola-caso se empenha em caminhar. Repensando atividades, dinâmicas e estigmas, a escola não parece deixar com que as famílias e alunos se moldem as suas determinações, mas parece ela se esforçar no pensamento de novas estratégias para atender também P., reconhecendo e valorizando a singularidade de cada aluno, e sem que se espere que, no final do ano, “todos tenham chegado a um mesmo ponto de conhecimento e aprendizado, estipulado para aquela etapa” (Tenente, 2017, p. 35). Mesmo assim, levando em conta o contexto educacional vigente que busca incessantemente por um padrão, uma homogeneidade e igualdade artificial, a escola parece apenas ter a liberdade de sair dessa lógica quando se trata de alunos com algum tipo de deficiência, de modo que os demais devem cumprir tais objetivos não tão rigidamente, mas mais globais. Desse modo, não se pode dizer que há uma ruptura radical com o modelo vigente (o que fica bastante dificultado pelo fato de tratar-se de uma escola dirigida pelo Estado), mas parece que, valorizando a autonomia dos alunos com deficiência e o aprendizado não apenas formal, a escola tem a expectativa, e trabalha nesse sentido, de que tais alunos, o que inclui P., assumam papéis na sociedade.

Quanto ao diagnóstico médico, é preciso pensar sobre quais os possíveis efeitos do mesmo no percurso de P. na escola e como o laudo atravessa as práticas de suas professoras. Ao que parece, a escola-caso, apesar de marcar a importância do diagnóstico, não se reduz a ele quando na elaboração do planejamento do garoto - sem que seja este documento que defina exatamente a forma na qual P. deve ser ensinado ou lido. A posição da coordenadora parece importante quando fala sobre os objetivos e expectativas para este aluno, o que vai contra a suposição de que, baseada na ideia de “incurabilidade e a causalidade genética do autismo partindo de seu embasamento orgânico da doença, acreditam que não tem muito o que fazer por esses alunos” (Merletti,

2017, p. 143). Fato é que a escola, inserida num contexto de ordem pública, frisa a necessidade do diagnóstico para que o aluno possa ser atendido na sala de recursos multifuncionais, mas não parece aderir “à concepção preponderante no discursos cientificista e medicalizante, atribuindo a problemática do autismo exclusivamente ao campo orgânico e à sua deficiência funcional cerebral” (Merletti, 2017, p. 145). É nesse sentido que a intervenção parece se dar levando em conta os aspectos relacionais, contando com estratégias na direção de um enlace de P. ao grupo classe - talvez não priorizando tanto seu aprendizado formal, mas não por conta de “uma justificativa da não aprendizagem desse aluno devido a algum problema localizado e elucidado pelos especialistas” (Fonseca, 2017, p.133), mas por observarem a “resistência” de P. a qualquer tipo de portador escrito. O que parece, levando em conta as entrevistas e observações, é que o laudo, nesta escola, não marca “um ponto final” no percurso escolar de P..

Ao mostrarem conhecimento sobre as histórias, particularidades e trajeto de cada um de seus alunos e de pensarem e executarem estratégias singulares para as potências e dificuldades de P., a escola parece reconhecer a diferença existente entre cada um dos sujeitos - sendo esse um importante ponto quando se fala de inclusão. Não negando a diferença, a escola parece ajudar este aluno, na medida em que “permite a diferenciação entre as experiências, e a elaboração da subjetividade, na distinção entre dentro e fora, Eu e não-Eu” (Mena, 2000, p. 31). É nesse sentido que o compartilhamento de experiências no coletivo, formado por sujeitos distintos e reconhecidamente diferentes, parece favorecer o crescimento pessoal de todos os alunos - de modo que o convívio entre pares, quando ocorrido, parece estar sendo terapêutico. Quando Kupfer, Patto e Voltolini (2017) falam sobre as práticas inclusivas como aquelas que incluem todas as crianças, ao que parece, a escola (representada pelos discursos e ações observadas) está preocupada com uma educação inclusiva - buscando situações e atividades de trabalho em grupo, tentando “fazer as coisas de uma forma mais diferenciada”, e, assim, se empenhando em promover a inclusão de todos, não apenas de P.. Sendo assim, a escola em questão parece sustentar o trabalho de inclusão escolar quando não tem a “tentativa de adaptação da particularidades às normas universalizantes da instituição de ensino”, mas parece “abrir-se e dobrar-se” à singularidade de P.. É nesse sentido que, além de seguir o que está previsto na lei quando se fala de educação inclusiva (contando com a sala de recursos multifuncionais atuando como complemento à escolarização de crianças com deficiência), a escola parece ir na direção da inclusão para além de uma medida legal.

No que se refere ao aprendizado formal, é importante lembrar da escrita como uma possibilidade de encontro com o campo simbólico da linguagem, a partir do momento em que conta com elementos ordenados e regras. Considerando que P. parece não partilhar da estrutura simbólica, o encontro com a escrita formal poderia ajudá-lo a ter uma possibilidade de se expressar. Apesar de a professora da sala regular se mostrar investida, com aparente “desejo e capacidade de invenção na direção dos trabalhos” (Bernardino, 2017, p. 107), a escrita parece, ao menos por enquanto, não ser incentivada no ensino do garoto. Por respeitar sua resistência com “portadores escritos”, a escola parece estimular outras formas de comunicação com o garoto (seja por figuras ou situações de grupo) e, ainda, contar com professoras parceiras, que parecem “estar ao lado da criança, presente com seu investimento desejante e com seus afetos, disposta à invenção” (Bernardino, 2017, p. 107)

É nesse sentido, que, a partir dos eixos da Metodologia do Estudo de Caso da Escola (o brincar e a fantasia; o corpo e sua imagem; a fala e a posição na linguagem; e as manifestações diante das normas e a posição frente à lei), percebe-se que P. pode estar sendo ajudado, de forma geral, quanto às suas dificuldades estruturais na constituição psíquica. Parecem as professoras incentivar o contato de P. com seus pares, o que o auxilia num possível encontro ou reencontro do sentido das estereotipias que apresenta, e para que possa receber e reconhecer um sentido para sua manifestação corporal. Se empenham em adotar novas formas de comunicação, de modo que o trabalho educativo de “levar a criança ao dizer” pode estar dando indícios - o que também parece ajudar P. para que possa se expressar e relacionar. Além disso, apesar de lhes causar angústia, o trabalho das professoras quanto a submissão do garoto às regras parece também estar colaborando com ele, na medida em que dão a entender que também estão submetidas à lei e não colocam regras de um modo inflexível, ou oferecendo alternativas à interdição, facilitando que ele possa “descobrir outras saídas e a flexibilizar-se um pouco mais” (Kupfer, Pesaro, Bernardino e Merletti, 2017, p. 46). Vale dizer, entretanto, que mesmo que seja perceptível o esforço das professoras quanto ao enlace de P. com o grupo, ambas contam com muitos mais alunos para olhar. Possivelmente por causa disso, e pelos poucos momentos que o modelo escolar vigente promove de um livre brincar, não sempre conseguem cuidar de uma introdução do faz de conta na brincadeira do garoto, por exemplo. O papel da estagiária, então, poderia ser o de ter um olhar mais enfático e encorajado ao enlace do garoto ao grupo, já que tem como função ajudar e acompanhar este aluno quanto ao seu processo de inclusão. O que parece ocorrer, por sua vez, é justamente o contrário: sem nenhum tipo de flexibilidade às

regras e criando um tipo de barreira física entre P. e o resto da turma, além de o estigmatizando e por vezes tentando fazer com que pare de brincar, a estagiária não apenas parece não buscar promover este enlace, como acaba por obstaculizá-lo.

O papel da escola de não colaborar com “atribuições discursivas sobre os pais e a família dos alunos perpetuando-as e estigmatizando as suas funções” (Merletti, 2017, p. 140) quando se trata da parceria com as famílias é relevante quando o que está em pauta é uma educação inclusiva. Mais do que isso, é fundamental que o saber parental seja reconhecido, para que se estabeleça uma relação de parceria e de “corresponsabilização social da família nos cuidados, na educação, na transmissão simbólica e na sustentação de uma posição crítica sobre os possíveis lugares e destinos da criança na contemporaneidade” (Merletti, 2017, p. 145). Na escola em questão, a não possibilidade de entrevistar a mãe de P. pode ser uma dica de como essa relação escola-família se dá. Ao que parece, o saber quanto à escolarização do garoto ainda está concentrado na escola (mais especificamente, na professora da sala de recursos), e não compartilhado entre outros agentes cruciais como a família. Apesar de não parecer explicitamente desautorizar o saber parental, se mostrando aberta, buscando manter contato com as famílias, respeitando seus limites e vontades, a escola não parece valorizar a participação dos pais quando o assunto é planejamento de estratégias para a escolarização de seus filhos - de modo que os mesmos “depois são participados”, como afirma a professora da sala de recursos. Mesmo assim, em nenhum momento parecem estigmatizar ou culpabilizar a família de P., mas falar sobre ela com afeto e aparente compreensão dos fatores que atravessam a existência do garoto. Como não foi possível escutar esta mãe, não se sabe se ela mesma desvaloriza sua história e saber sobre seu filho, mas pode-se supor que não seja potencializada uma criticidade e uma implicação na escolha da educação dispensada a P. - o que não é exclusividade de sua relação com a escola, mas também com um discurso cientificista, além de com diversas implicações materiais que aqui interferem.

Por fim, no que se trata da formação das professoras entrevistadas, fica evidente uma queixa quanto ao seu caráter desconexo com a realidade, distante, romantizado e utópico. Por conta disso, pode-se perceber que não se trata de uma formação que contemple questões que o próprio professor formula no exercício de seu ofício - o que fica ainda mais complicado a partir de políticas públicas como a educação inclusiva, que exige do professor “novas e mais complexas competências, lançando a sua frente novos desafios” (Voltolini, 2017, p. 173). É nesse sentido que não parece ter ocorrido nada próximo da proposta psicanalítica, que tem como ponto de partida as práticas concretas

da sala de aula para o debate da formação docente e a atenção maior das relações que se dão entre os atores da escola, fora de uma receita pré-estabelecida. Nessa perspectiva, não se pode falar sobre uma formação das professoras como potencializadoras do processo de inclusão de P.. O que parece acontecer é que, apesar das professoras aparentemente ajudarem o garoto no seu enlace com o grupo, ficam um tanto angustiadas e desamparadas com este aluno que parece trazer o imprevisível e complexo trabalho a elas e aos demais agentes da escolarização de P. - o que, se não escutado, pode se tornar cada vez mais custoso.

As escolas, de forma geral, são importantes sustentadoras da ordem simbólica: da linguagem, dos códigos, das regras, do compartilhado e da construção cultural - daí seu poder subjetivante, de construção de subjetividade das crianças-alunos. Para sujeitos com importantes particularidades em sua constituição subjetiva, como no caso de crianças autistas, a escola pode ter um significativo papel favorecedor (ou não) de seu encontro com o campo simbólico da linguagem.

É tendo isso posto que pode-se perceber o olhar inclusivo da escola-caso. Valorizando a autonomia das crianças e não apenas o aprendizado formal; priorizando e mostrando conhecimento da história e trajeto de cada um dos alunos; não tendo o diagnóstico de P. como ponto final de seu percurso escolar; pensando e executando estratégias singulares para sua escolarização e comunicação; reconhecendo a diferença existente entre os sujeitos; compartilhando experiências, buscando situações de trabalho coletivo e promovendo o enlace de P. ao grupo; não tentando adaptar particularidades a normas universalizantes; contando com professoras desejantes e parceiras (ao mesmo tempo que respeitosas quanto as defesas que o garoto apresenta), a escola parece ajudar este aluno quanto a suas condições estruturais e seu encontro com o campo simbólico.

Apesar de alguns fatores parecerem entrar em conflito com a ideia da inclusão, como a falta de preparo e orientação de estagiários que deveriam apoiar o processo de inclusão, mas acabam por dificultá-lo; o saber concentrado na professora da sala de recursos e a não co-responsabilização pelo aluno em questão - sobretudo quando se trata da parceria da escola com a família - pode-se concluir que a escola-caso trabalha na perspectiva da educação inclusiva. Num contexto educacional que busca por homogeneidade, por uma igualdade artificial, no qual o aluno autista não se encaixa e traz o imprevisível e o trabalhoso às escolas, a escola, mesmo que não rompa radicalmente com o modelo vigente (o que é complicado, também, por se tratar de uma escola pública) parece se esforçar e se estruturar de modo a atender P., de forma que a inclusão parece

ocorrer para além de sua presença física ali. É nesse sentido que a escola-caso parece exercer uma importante função subjetivante para P., favorecedora de seu encontro com a linguagem e, assim, potencializando a emergência de um sujeito que partilha do campo simbólico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo entender como uma escola pública da cidade de São Paulo está se estruturando para atender também crianças autistas, pensando sobre como tais práticas podem estar afetando esta criança. Mais do que isso, escutar e observar como se dão as estratégias escolares inclusivas (ou não), e como elas podem estar favorecendo ou despotencializando a emergência de um sujeito que partilha do campo simbólico. Com base na teoria psicanalítica, não foi proposta a generalização de discursos e ações analisadas – mas a compreensão de como, neste caso, as práticas adotadas possivelmente estão afetando a criança em questão.

Nesse sentido, a pesquisa pode contribuir para o entendimento de questões que atravessam a educação inclusiva e na ampliação dos conhecimentos sobre o processo de inclusão de um aluno autista. Para além disso, tem relevância quanto ao compartilhamento de estratégias de ações que, na escola estudada, foram consideradas positivas ou não, no que se refere ao encontro deste sujeito com o campo da linguagem.

Como abertura para futuros trabalhos, pode-se pensar em entrevistas também com os demais agentes educadores, como profissionais da limpeza, inspetora, estagiários, secretários, entre outros, para que, além da valorização de seus saberes em relação ao aluno, possa se compreender suas experiências diante de um trabalho na perspectiva da educação inclusiva – assim como com os familiares. Observações com maior duração e continuidade, assim como em outros espaços, também podem ser interessantes para que se pense nos possíveis efeitos da escolarização no aluno em questão, a partir de um acompanhamento a maior prazo.

Tendo isso posto, para além dos obstáculos políticos e sociais que atravessam a escola pública, fica evidente a necessidade de repensar os moldes de uma educação que busca incessantemente por um padrão, uma homogeneidade e igualdade artificial. Com a pesquisa realizada, é visível como um olhar e exercício na perspectiva da educação inclusiva, que se contrapõe à normas e exigências universais e generalizantes, pode beneficiar a todos – inclusive a alguém que conta com condições peculiares quanto sua constituição subjetiva.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GALHARDI, C. M., MEXKO, S. Autismo infantil: revisão de literatura a partir da psicanálise lacaniana. *Revista Psicologia Argumento*, Curitiba, v.32, n.77, abr./jun.2014. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=14624&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em 27 nov. 2017.

KUPFER, M. Cristina M., PATTO, M. Helena S., VOLTOLINI, R. (orgs.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta, 2017. 415 p.

KUPFER, M. Cristina M.. Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 11, n. 1, p. 85-105, 2000 . Available from <http://wwwP.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642000000100006&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Oct. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642000000100006>.

MANTOAN, M. T. É.. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo, Summus, 2015.

MENA, Luiz Fernando Belmonte. Inclusões e inclusões: a inclusão simbólica. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 20, n. 1, p. 30-39, Mar. 2000 . Disponível em: <http://wwwP.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Apr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932000000100005>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro , v. 17, n. 3, p. 621-626, Mar. 2012. Disponível em: http://wwwP.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso . Acesso em 27 nov. 2017.

TENENTE, L. B. **A visão da escola sobre a inclusão de crianças com autismo**. 2017. 139 f. Tese (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2017.

RIBEIRO, J. M. C; BASTOS, B. O psicanalista e a inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas. In: *PSICANALISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO*, 6, 2006, São Paulo. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext%pid=MSC0000000032006000100018&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 18 abr. 2018.

SAURET, M. J. A pesquisa clínica em Psicanálise. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/viewFile/42247/45920>. Acesso em 10 abr. 2018.

SCHMIDT, C. Transtorno do espectro do autismo na escola: protagonismos no processo inclusivo. Disponível em <http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7259/ALMEIDA%2C%20TANIA%20SANTANA%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em 27 nov. 2017.

8. ANEXOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar, como voluntário(a), de um estudo que tem como objetivo entender como está sendo feita a escolarização de crianças autistas em escolas regulares. Será realizado por Juliana E.C. Salles Penteado, como trabalho de conclusão do curso de graduação em Psicologia, sob orientação da Prof^a Dr^a Marilda P. O. Ribeiro.

Sua participação consistirá em me conceder uma entrevista de aproximadamente quarenta e cinco minutos, na própria escola. A qualquer momento, se assim desejar, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, o que não acarretará qualquer tipo de prejuízo. As entrevistas serão gravadas com a finalidade de poder considerar de forma precisa todas as informações a mim confiadas.

O trabalho não trará benefícios diretos a você, mas, participando dele, você estará contribuindo para ampliar os conhecimentos sobre a inclusão escolar de crianças autistas.

Os dados obtidos a partir deste estudo serão confidenciais, visando assegurar o sigilo de sua identidade e participação. Os resultados do mesmo serão divulgados apenas em publicações e congressos científicos.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias: uma sua, e a outra da aluna pesquisadora. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a aluna pesquisadora, pelo telefone (11) 99440.4077, ou com a professora responsável, pelo número (11) 3670.8320.

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e posso sair quando quiser. Esse documento é emitido em duas vias, que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Consinto em participar deste estudo

Assinatura do participante

Data

Assinatura da pesquisadora responsável

Nome e assinatura do(a) estudante

Matrícula _____

Local e data

Entrevista com a coordenação pedagógica

EP: Como vocês, e você, representante da escola, entendem a educação inclusiva, como que ela pode ser bem sucedida, pra quem ela é feita, por que ela é feita... Enfim, quais os princípios aí que orientam a inclusão?

E: Han... Na verdade eu sou professora dessa escola, eu tô aqui há nove anos, e esse ano a gente ficou sem coordenação. Então eu fui eleita pelos professores para ser coordenadora, então meu cargo não é esse. E aí por isso que eu te falei, tem coisas que eu não vou saber te responder porque tudo é muito novidade como coordenadora. Han, acho que, essa escola, a gente sempre recebeu muitos alunos, é..., com deficiência... A gente começou a pensar, enquanto professores, em como lidar com esses alunos, que não é fácil. Uma dificuldade que a gente tem aqui, que eu acho que isso tem que melhorar, é entender que os outros, as outras funções, também são agentes né, pra essas crianças. Então por exemplo, aqui a gente tem função de B.T.E., que seria um inspetor; ele precisa entender que ele também tem que ajudar com esse aluno, que esse aluno é da escola, da direção da escola, e como você vê, que é uma escola com três andares, fica assim 'ah, é responsabilidade do professor e do estagiário', e isso me incomoda bastante. Entender isso. É... Você chegou a ver o P., né? A gente tem, enfim, bom, três crianças com diagnóstico de autismo, né, uma criança que é super, que é o irmão do P. né, que é super envolvido, ele é tranquilo, ele vem, ele conversa... O P. tá numa fase ainda de adaptação à escola, e a gente recebeu o V. esse ano - esse sim é o mais complicado. É o primeiro ano, é uma adaptação maior para ele, ele tem umas outras questões, bem mais, ele é mais comprometido, não fala, e então acho que o P. ficou no meio termo de saber um pouco de como que é. É... Aqui nessa escola esse tempo todo eu vi vários avanços com esses alunos, de poder sair da escola, e ser alguém, né, de conseguir fazer as funções básicas, mesmo não sabendo ler e escrever porque acho que a escola é mais que isso. Né? Muitas vezes a gente não vai conseguir fazer com que essas crianças aprendam, o sistema de escrita, mas pelo menos se relacionar com o mundo, saber pegar um ônibus, saber falar ou pelo menos gesticular de uma forma que sejam entendidos. Han, a gente teve sucesso com vários alunos, então acho que é... É uma escola bacana. A B. veio, que é a professora dessa sala, veio depois, nem sei dizer quantos anos, mas entre cinco anos que ela tá aqui, antes a gente tinha uma outra professora como esse apoio, é..., a vinda da B. foi bacana, porque ela consegue articular com os professores, então poder pensar junto com eles como que vai ser o trabalho de sala, para o trabalho dela também ser na mesma linha... É, a gente entende também,

como coordenação, que existe um plano diferenciado, então tem um planejamento diferente, os professores fizeram isso, se debruçaram em cima desse plano para ver qual expectativa esse aluno alcançaria... (Entra um aluno na sala)

A: Me dá a bola?

E: Oi amor, vem cá!

A: Eu quero a bola!

E: Tá lá fora a bola já!

A: Não tá!

E: Tá sim, olha lá com a Tuca! (Aluno sai). Então, né, esse planejamento diferenciado, então, com objetivos que eles possam alcançar...

EP: Quem participa desse planejamento?

E: Os professores, os especialistas, a coordenação, e a B. também participa. E a gente vai discutir eles, a gente tem um horário de estudo, que a gente chama, que é o PEA (Plano Especial de Ação), que é toda terça e quinta, então nas próximas semanas a gente vai sentar com o coletivo dos professores e poder discutir, de novo, se tá dentro da expectativa do aluno, como que tá respondendo... Então, mas a gente acaba fazendo isso com todas as deficiências, né. A gente tem alunos de, com deficiência intelectual aqui, um aluno com surdez, os autistas, então faz pro geral. A gente só não recebe com deficiência física, cadeirante, porque aí a escola não... A gente não tem acessibilidade. Por conta das escadas, que a gente tem sala embaixo, sala em cima, e não temos nenhum espaço aqui no meio onde daria para deixar acessível pra cadeirante. Então sempre que tem a gente acaba mandando pra outra escola.

EP: Entendi... E em relação a essa expectativa que se tem em relação ao aluno, com deficiência ou sem deficiência, e essa educação que temos hoje em dia que ter que passar de ano, atingir certos objetivos....

E: A gente projeta algumas coisas! Isso.

EP: Sim, fico pensando, não sei como que isso se dá aqui. Se vocês tem essa expectativa em relação aos alunos com deficiência também... Como que é isso para vocês, como que podem ser encaradas as expectativas em relação a um aluno com deficiência?

E: Eu acho que a gente coloca algumas coisas para eles alcançarem, até porque, se não, muitos professores acabam achando que, sabe a coisa do 'ai, não sei onde que eu vou chegar com esse aluno. Mas se eu também não tenho um fim, lá na frente, para que eu possa tentar alcançar, eu não vou, eu não faço nada pra isso né'. Então, por exemplo, esse V. que chegou, que é o autista que não fala, ele não fala mas ele entende. Então meu objetivo não vai ser ele falar, né, essa comunicação, mas vai ser fazer com que ele perceba, entenda isso aqui. Se não, vou ficar naquilo de 'se ele não fala, não vou ensinar nada', né? Então acho que a gente sempre coloca uma expectativa lá no final pra gente conseguir alcançar. Lógico, a gente vai revisitando essa expectativa a todo momento, para saber se tá muito fora, ou se ele já tá dando conta. Mas nunca é uma expectativa, assim, gigante! É muito pontual, então, tem um aluno que ele não sabe nome, né, então saber o nome próprio, nem que ele use o recurso, não precisa escrever. Mas usar placas para dizer que aquele é o nome dele, isso ele precisa saber! Saber cores, saber andar, se locomover, é..., a coisa do ser autônomo e pegar o prato, sentar com o grupo inteiro... Vai, são objetivos, assim, que dá pra alcançar muitos deles. Do currículo, quando a gente coloca um currículo, aí, lógico, é uma dimensão muito maior. E aí a gente acaba pensando coisas que eles poderiam, junto com o grupo, entender. Então o P., ele fez uma atividade bacana, que era de matemática, que era pra representar grandezas e medidas, e, e, sequências. Então ele com o grupo ele foi entendendo. Ele não vai fazer nunca um registro no caderno, mas tá o grupo inteiro ali na lousa montando, era pra colocar as cores, a sequência de cores, ele tava ali junto e pensando sobre isso...

EP: Você disse que é professora, que entrou para a coordenação esse ano... Como que você entende o papel da professora na inclusão?

E: Olha, fácil, não é. É de descabelar! É de pensar que você tem trinta alunos numa sala, e criança pequena demanda perguntas o tempo todo, e aí você tem que ter aquele tempo de parar pra tentar resolver, tentar, tentar sentar mesmo com o aluno para tentar dar conta de algumas atividades e conseguir conquistar alguns objetivos. Mas acho que o tempo todo, a gente como prefeitura, nesses estudos, a gente sempre coloca a importância, e..., do que a gente vai fazer, como a gente vai fazer... Então uma briga que a gente tem é pra ter sempre estagiário na escola pra poder ajudar em alguns momentos... A gente não consegue sempre, mas, por exemplo, esse ano a gente tem dois... (Entra uma professora na sala)

P: Oi, licença, só uma perguntinha rapidinha. Quem vai ficar na minha sala na última aula?

E: A aula da D.?

P: De educação física.

E: A B.

P: Tá ok, brigada!

E: Nada... Mas olha, enquanto professora a gente fica com uma, um anseio gigante de fazer esse aluno aprender, e às vezes ele não responde do jeito que a gente quer... Mas, por exemplo, tive um menino com deficiência intelectual que eu tive sucesso, assim, de sociabilidade com o grupo, é..., o grupo entendia a dificuldade dele, mas não, não esboçavam nenhum tipo de comentário. Iam lá e falavam 'vem aqui que eu te ajudo!'; era primeiro ano, então, ele saiu reconhecendo o nome dele, ele falava... (Entram dois alunos)

A: Professora, agora que eles chegaram! Eles tavam lá fora ainda!

E: Vou conversar com a professora J.

A: Tá bom!

E: É... Ele não, ele não falava, ele falava sempre tudo no diminutivo... Então era azulzinho, vermelhinho, bonitinho, era tudo... Aí foi, se colocando enquanto grupo, ele não falava frases completas, então, a oralidade era uma coisa que eu incentivava - e isso era currículo para o grupo inteiro, mas para ele também era importante... Então teve uns avanços, né.

EP: E a que você dá esse sucesso? Seja em relação a estratégias que foram adotadas, ou princípios que buscou seguir... Você consegue identificar fenômenos que contribuíram para esse sucesso que você apontou?

E: Ó, eu acho, então, porque aqui, há alguns anos a gente já está pensando sobre isso... Em tentar fazer diferente. Então muitos momentos de estudos é pensado pra isso... A prefeitura sempre tem os cursos para os alunos de inclusão e pras dificuldades, tem um setor responsável na diretoria de ensino, e que eles vem na escola para conversar com os professores... Então é, é um grupo bacana, assim, que existe atuante, de vir aqui, olhar os alunos, e dar propostas, e ajudar...

EP: E vocês aqui da escola tem esses encontros sistemáticos, às terças e quintas...

E: Sim, de estudo sim. Segunda e quarta é mais coletivo e mais assuntos gerais. Mas de estudos é sistemático, toda terça e quinta. E aí é um estudo bacana que não fica só na teoria, então é um estudo que aí 'tá bom, vai lá, e agora vai lá e põe na prática e depois a gente volta aqui pra conversar'.

EP: Muito interessante... E em relação ao diagnóstico? Quando chega uma criança com determinado diagnóstico, ou se ela vem a receber esse diagnóstico já estando aqui na escola... Como que o diagnóstico afeta o trajeto dela na escola?

E: Então, a gente também já desmistificou isso né, a coisa de ter um laudo, pra trabalhar diferente. É que é ruim quando eu não tenho um laudo, que eu não consigo colocar esse aluno na sala de recursos. Agora, o que eu acho, que eles estão, que já há dois anos né, que o autista, ele tá vindo com um laudo já anterior... Porque isso era muito difícil, né, você antes não conseguir dizer de fato o que ele era. Então os primeiros anos já estão vindo com isso e já começam um trabalho aqui. Até deficiência intelectual também, atraso de desenvolvimento... Já tá vindo mais cedo. Quando não vem, a gente pede pra família sempre ir pro posto, procurar ajuda... E vai auxiliando em como pode fazer.

EP: E em relação à prática aqui dentro da escola? Entendo que ele entre nessas atividades outras, mas quanto a...

E: Então, porque na verdade, quando a gente tem um laudo, a gente já pensa diferente. Né? Porque aí o objetivo vai ser diferente, porque aí to respaldada pra dizer 'tudo bem, ele tem esse laudo, mas o objetivo com ele é esse'. Porque quando não tem, você quer que ele chegue junto com os outros! Mas você tá vendo que não vai... Aí vai criando a angústia maior. Acho que é isso.

EP: Uhum... E, quando nos falamos pelo telefone, você já disse que seria difícil uma conversa minha com a família de W.... Por que essa dificuldade?

E: Então, pra ela vir aqui falar... Porque foi um processo difícil já pra ela, porque ela tem, tem esses dois filhos autistas, né, então ela tá contente com a escola, a B. consegue conversar a fazer um trabalho, mas pra ela vir contar do filho, ainda é... muito difícil.

EP: Entendi. E de forma geral, vocês mantêm contato com os pais?

E: Sim.

EP: De todos os alunos?

E: De todos os alunos.

EP: Vocês tem algum tipo de reunião, ou, como se dão esses contatos?

E: Esse ano não, mas a B. sempre montou um café com as famílias desses alunos de inclusão, que aí eles poderiam, podiam conversar... O que a gente tem aqui? A gente tem a reunião, mas por exemplo as festas: a festa cultural e a festa de mostra cultural, que é a festa junina né. Eles sempre vem, as crianças participam, a gente envolve eles, para eles também entenderem que ele tá no meio de todo mundo né... Vai tentando assim.

EP: E com os alunos não ditos de inclusão? Também tem esse contato com os pais?

E: Tem. Todo bimestre tem reunião de pais, a escola é aberta, a gente sempre convoca quando precisa... Então eles podem vir.

EP: E eles vem?

E: Vem. Uma grande parte vem. Lógico, a gente tem uns que tem uns problemas mais pontuais, aí não vem. Mas a gente vai convocando e vai tentando.

EP: Mas o convite é feito... E como que você vê a inclusão acontecendo aqui? Quais as dificuldades, como que...

E: É, então, a dificuldade maior é a escola entender que todo mundo é responsável. E isso é muito difícil, porque aí, é..., a gente tem, a gente tem uma escola gigante, né, com falta de funcionários, então, todo mundo é sobrecarregado. E todo mundo sobrecarregado, você vai tirando: 'ah, mas tem professor, professor faz'... Só que tem os horários de intervalo, que eu preciso olhar se esse aluno, se ele tá de fato com o grupo ou não, se ele tá ficando atordoado porque é muito barulho e que que eu posso fazer... Então essa acho que é a dificuldade, entender que todo mundo é responsável.

EP: E vocês vem pensando em alguma coisa para buscar atravessar essa dificuldade?

E: Então, a direção da escola com a, com os... assistentes, de manter conversas com essa equipe, porque não sou eu que trabalho com eles direito, direto. É a direção. E até as meninas da cozinha, e da limpeza, também... De ter outro olhar também para esses meninos. Aí a direção se prontificou de fazer essas reuniões, que eles também tem reunião mensal.

EP: E como que está sendo para você ocupar esse cargo? Teve a eleição dos professores, então imagino que eles te considerem uma boa pessoa para a coordenação... Mas e você, nisso?

E: Isso. Eu queria fazer essa experiência. Queria muito fazer a experiência de coordenação. To aqui há muito tempo, então eu vi muitas coordenadoras e muita gestão.

EP: Tinha uma rotatividade grande?

E: Tinha. E aí isso é um problema, quando você acredita numa escola... A gente tem uma equipe de professores muito bons aqui que não saem, mas a gente tem uma equipe de direção que o tempo todo aqui roda... Então falei 'ah, melhor tá alguém do grupo que vá continuar'. Porque eu falei, eu vou voltar para a sala de aula, então tudo que eu brigo aqui, é enquanto professora. Porque eu vou voltar para a sala e eu quero um trabalho bem feito.

EP: Você pretende voltar.

E: Pretendo! Mas talvez eu fique mais um ano, porque não sei se vai vir gente pro ano que vem. Porque se vier... Porque como tá faltando coordenadores e eles vão abrir o concurso ainda, então tem muitas vagas sobrando...

EP: Então entraria alguém ano que vem ou no ano seguinte...

E: Isso, é...

EP: E é muito diferente a experiência que você está tendo como coordenadora?

E: É, é um pouco. Porque aqui você tem que lidar com o burocrático, que é o chato. Mas eu gosto da parte de lidar com os alunos, de lidar com os professores, de resolver isso. Então eu deixo o burocrático... pra lá.

EP: Nesse sentido você considera bom ter sido professora? As pessoas que chegam pelo concurso necessariamente também foram?

E: Sim, é. Mas não são dessa escola, não são dessa realidade. (Entra a assistente de direção na sala)

B.D.: Dá licença, desculpa atrapalhar. A H. não veio hoje, você sabe?

E: Não vi a H.! Será que ela foi pra formação junto com o B.? Pode ser. Porque agora que eu to pensando, o B. tá em formação... (Mulher sai da sala). Ela é assistente de direção.

Então, vem coordenadores que não são dessa realidade. Às vezes vem coordenadores que é de C.E.J., e que a E.M.E.F. tem outro modelo... (Assistente de direção entra na sala).

B.D.: Então nós temos mais três, desculpa, três turmas sem professor. (Assistente de direção sai da sala).

E: Então vem professor de E.M.E.J., vem coordenador de E.M.E.J., que são seis salas, aqui a gente tem quatorze salas a tarde e quatorze salas de manhã, então é um movimento bem grande. E é bem diferente. Professores, a idade das crianças...

EP: Sim, sim... Acho que é isso... Fico pensando, assim, por que você considera que a inclusão é feita? Para quem? Porque existe aquela discussão sobre as escolas especiais, a educação inclusiva...

E: Então, ó, agora pensando, acho que quando a gente tá no Fundamental I a gente consegue incluir esse aluno. Porque é um professor só. Quando ele vai para o Fundamental II, que é uma demanda de professores, aquela coisa de quarenta e cinco minutos trocou, que é muita rotatividade de professor, então todas as disciplinas... Eu fico pensando que pra eles também isso é angustiante, porque você não consegue parar pra dar uma atenção especial. Mas eu acho que a escola tá aí e precisa ser pensada pra isso. Essas escolas de apoio, acho que por um tempo elas funcionaram. Hoje eu já não sei. Tem uma escola que chama J.M., que é aqui perto, eles são... Ele não é escola. A criança pra frequentar lá ela tem que estar numa escola regular, mas ali é um apoio... Então nisso acho que até funciona, sabe, um apoio. Mas agora, não ficar todo mundo ali, o convívio dele é só aquele. Isso é uma coisa que eu não acredito. Porque se não, você vai na rua e todo mundo fica olhando diferente, sabe? Fica olhando estranho.

EP: Fica até fisicamente separado...

E: Exato...

EP: Então acho que é isso, tem alguma coisa que você pensou, ou que queria dizer?

E: Não...! Mas aí quando você escrever seu trabalho você vem mostrar?

EP: Você comentou a respeito do horário de estudo que fazem aqui na escola... Como se instituiu isso? Como começou, quando começou...?

E: Han... Horário de estudo... Na verdade faz parte da Jornada do Professor. Quando o professor tem sala atribuída, ele pode complementar com esse horário de estudo. Aí ele recebe por ela. Agora dizer quando começou... A JEIF... Ixi, já faz muito tempo.

EP: E vocês aqui na escola tem isso instituído faz tempo?

E: É, desde que foi implantado, né, pra esse horário de estudo, daí toda prefeitura teve que fazer.

CM (coordenadora da manhã): Eu acho que é da época do Paulo Freire.

E: É, faz tempo... Chama JEIF, esse espaço.

EP: E é toda terça e quinta?

E: É, esse horário de estudo sim. E segunda e quarta é um outro tipo de estudo, que é organização da escola... De terça e quinta é mais teórico, é em base no que os professores querem estudar...

EP: E participam todos os professores?

E: Que escolheram fazer o PEA, e tem a sala atribuída. Aí quem não tem sala atribuída pode optar por esse estudo.

EP: E participa a coordenação também?

E: É, esse estudo quem faz é a coordenação.

EP: E vocês conversam especificamente sobre os alunos ditos de inclusão?

E: Então, no estudo na verdade a gente faz mais... Vai ter específico para os alunos de inclusão, porque a gente vai falar sobre deficiências, e aí vai focar nos alunos de inclusão para poder pensar nesse plano individual. Então não fica falando, expondo aluno. Mas é falar das deficiências e do que eles já são capazes de fazer. Dos outros não.

EP: Pelo que vocês vem dizendo, o P. tem alguns horários diferentes...

E: Tem. Ele sai um pouco antes, ele sai às cinco horas. Então fica da uma e meia às cinco.

EP: E as outras crianças ficam até que horas?

E: Seis e meia.

EP: E o que vocês pensaram para combinar esse horário?

E: É... Foi orientação também da professora da sala de recursos com a família. De ir gradativamente aumentando esse tempo. O irmão dele também, quando chegou aqui no primeiro ano tinha horário reduzido e foi ampliando. A ideia do P. é, também, ele poder ficar até às seis e meia com todo mundo.

EP: E por que vocês pensaram nesse horário reduzido? O que vocês vinham pensando, notando...?

E: A questão da fala do P. era complicada, o tempo que ele permanecia na escola e ele já começava a ficar agitado no final do dia... O P., ele é mais agressivo também, então se ele fica irritado ele bate... Ele fica agressivo. Aí por isso reduziu o horário dele.

CM: Hoje eu levei porrada dele!

E: Foi tirar o celular da mão dele, ele ficou bravo e deu um tapa na cara, assim.

EP: Ele gosta bastante de celular, né?

E: Sim! E de assistir o Peixonautas.

EP: Quais projetos, serviços de apoio à inclusão vocês tem aqui na escola? Como rede, ou atuantes...

E: O pessoal da APAE, é... Tem, é que eu não vou saber o nome, a B. sabe dizer o nome certinho. Tem um outro instituto, mas aí não é pra criança autista. É só pra criança autista?

EP: À inclusão de forma geral.

E: Então, o pessoal da APAE, o pessoal do posto, da UBS, de referência do aluno... O CAPS, CAPS esse do Butantã...

EP: E tem também as estagiárias do CEFAP?

E: Sim.

EP: E como que elas entram aqui na escola?

E: Pelo CIEE, com o pessoal da diretoria de ensino. Então eles mandam para as salas que tem. Porque como a gente tem muita criança, eu dividia elas... São duas estagiárias, então uma fica três dias com o P., e dois dias com uma criança que tem deficiência intelectual. Aí a outra estagiária fica três dias com uma menina que também tem deficiência intelectual, e dois dias com outra, que também tem deficiência intelectual. O R. não fica com ninguém, porque ele é o mais... Despachado. E pro V. tem... Porque são estágios diferentes, esse estágio de inclusão é só a partir do segundo ano. No primeiro tem um estágio que chama de Parceiros, que é pra ajudar o profissional na alfabetização. Mas aí aproveita e fica com o aluno de inclusão quando precisa.

EP: E vocês tem algum tipo de reunião ou encontro regular?

E: Elas tem formação todo mês, com o pessoal da diretoria. E aí eu cuido do estágio, de sentar, conversar...

EP: E qual a regularidade desse encontro? Uma vez por semana, uma vez por mês...

E: Não, não chega a ser uma vez por semana. Mas eu preciso, por exemplo, eu preciso sentar e mostrar a portaria. Porque essa estagiária entrou agora, a outra já é daqui, então ela já sabe como é que funciona. Essa entrou agora então preciso parar, sentar, mostrar qual que é a função...

EP: No sentido de alinhar?

E: Sim, tá precisando.

Entrevista com a professora da sala regular

EP: Quem é o P., para você? Como que ele se apresenta na sala, como que é a relação dele com os colegas, com você... Também em relação a aprendizagem formal dele, a escrita... Como que P. está sendo na sala?

J: Aham, entendi. Então, é aquilo um pouquinho que eu te falei... Eu conheci o P. pelos corredores (risos) e... E aí, assim, foi mais tranquilo eu acho de trocar de uma professora pra outra, né, porque querendo ou não tem a ruptura das férias, né, que são quarenta e cinco dias... E passa por todo aquele processo, e..., e... E a gente iniciou o período letivo, assim, de uma forma tranquila. É... O P., ele, no início, no ano passado, ele não ficava em sala... Ele ficava mais passeando, circulando pela escola. E aí esse ano ele já consegue. Ele tenta evitar alguns barulhos, assim, então, assim, na entrada, você viu que ele ficou lá em cima. Porque é muito sensível, né, incomoda, e eles são bastante sensíveis, assim... O R. (irmão de P.) já nem tanto, mas o P. sim. É... O P., assim, não é toda aquela sociabilização que a gente espera e tudo mais (risos), mas eu vejo que as crianças, eles aprendem muito com o P.. Eu acho que isso é uma das coisas mais bonitas da educação inclusiva, como você enxerga o outro. Então eu vejo que, assim, pequenas conquistas do P., a turma inteira colabora, e comemora... É, eu acho isso muito bonitinho, assim. E como eles ajudam nesse processo! Então, e assim, ele... Ele em algumas situações ele, por exemplo, contação de história quando a gente coloca todo mundo sentadinho no chão, é, depende muito da disposição da sala... Ele senta com a turma. É, ele dá uma, ele tende a resistir e ficar mais isolado, mas eu tento o tempo todo estimular. Para ele, ah, participar, né? Com a turma. E aí como você percebeu, eu tento utilizar de outros recursos pra... pra acabar registrando essas evoluções, que é, assim, absurdo o que ele evoluiu, assim. Em especial com a fala, porque antes ele utilizava mais o corpo: 'ahhh, não!'; 'sim!' - mas, assim, era mais 'não', 'sim', e ecolalia, né? Que ele repetia de coisas que ele assistia, e eram aquelas falas descontextualizadas, né? E aí a gente, agora ele já se comunica melhor, assim, ele usa a fala, é..., assim, no cotidiano... Eu acho bonitinho como ele consegue... É porque hoje ele não tava muito a fim (risos). Mas como ele faz as coisas, assim, da forma que... Han... Porque é muito difícil você, né, puxa vida, como é que a criança tá aprendendo se ele não registra? Mas ele demonstra, sim, sabe? E eu acho isso muito bacana, sabe? Então, assim, eu tento utilizar sempre outros recursos, pra... E eu tenho observado evolução, assim, significativa. Até de, assim, ele com ele, porque assim... Educação inclusiva acho que é, não é com o todo, é ele com ele, mas assim, eu consigo ver a evolução dele com os demais também. Tem crianças

que ainda não conseguiram adquirir questões que o P. já tem, essa questão de relacionar símbolo a quantidade, é... A letrinha com som... E ele já consegue, mais ou menos. Eu acho que ele tá bem, assim (risos).

EP: E na relação com você, como que é?

J: Então, a relação comigo é meio complexa, porque assim... Ele me vê como par educativo, ele me reconhece, dentro da sala, só que é muito difícil, de estipular regras, você viu né? De 'olha, agora não!', 'isso não é brinquedo', 'você não vai ficar com isso...'. Então, assim, essas ações, ele ainda tende a resistir bastante... A atender comandos. E acho que isso tem sido o mais complexo, assim, dessa nossa relação. Com que ele consiga atender os comandos, sem, sem a gente precisar ir pro enfrentamento, que é isso praticamente né... É uma coisa de eu ter que ir lá, pegar o objeto da mão dele, ele correr, aí ele me bate! (risos).

EP: E você consegue sustentar isso...

J: Sim, sim!

EP: E na relação com os colegas, você consegue ver ele tendo alguma abertura? Você disse que os colegas comemoram, celebram... E ele, como recebe isso?

J: Então, ele fica super feliz! É muito bonitinho. É... É engraçado quando ele dá tchau, assim, quando ele vai embora. É, daí ele: 'tchau, professora!!!'; 'tchau, segundo ano!!!' (risos) É muito bonitinho. Mas, assim, é aquela coisa, de... Sempre respeitando o espaço dele, né. E eles também acho que são assim, acho que eles acabaram adquirindo esses conceitos, de 'ah, o P. não gosta muito que a gente se aproxime...'

EP: Mas você vê essa tentativa de aproximação.

J: Sim, sim! É que o P., ele dá uma esquivadas (risos), mas sim! Eles são bastante solidários, assim, com relação ao P.. De brincar, e... Eu acho isso uma das coisas mais bacanas, assim, da educação inclusiva, como as crianças de hoje em dia enxergam essas crianças, né. É totalmente diferente da minha época, por exemplo, eles nem iam pra escola!

EP: E o P., ele brinca sozinho, ele vai quando chamam ele para brincar...?

J: Sim, sim! A gente, deixa eu ver se eu tenho mais uma fotinho aqui. Mas, assim, quando tem estímulo. Por exemplo, ele não vai espontaneamente. Quando nós fizemos... Deixa

eu ver se eu acho, acho que desse eu não filmei porque eu tava na roda (risos). Mas fizemos uma ciranda, e aí foi com as duas turmas, assim, foi com os dois segundos. Foi muito gostoso! E ele participou da ciranda. Porque, assim, com trinta crianças, já é super difícil, você imagina com sessenta! E foi aquela ciranda gigante na quadra... E ele participou tão bonitinho! Sabe? E eu falei 'poxa vida, quando a gente estimula, a participação dele nas brincadeiras, sim'. Mas ele, voluntariamente, não. Mas ele topa.

EP: Fico pensando que tem a parte de P. na relação com os colegas, com você... Mas como que é para você ter ele na sala? Quais as dificuldades que você enfrenta?

J: Acho que tem a questão da relação interpessoal, que é difícil, e... Não é a primeira vez que eu trabalho com autista, eu tô há dez anos na educação... Acho que o P. já é meu terceiro caso. É, eu acho que uma das questões é essa questão da aprendizagem. Que a gente quer ver muito... Quer ter um feedback, né? E aí, com as crianças com necessidades especiais é mais difícil, às vezes a gente não percebe o feedback. Porque não tem, é, han, não tem da mesma forma que as outras crianças. E às vezes é uma pessoa de fora que vem falar 'olha, você viu o que o P. tá fazendo?!' e eu fico 'não sei!!! Tá mesmo?!' (risos). Então eu acho que uma das coisas é isso, né, é o registro, né. E eu acho que tem essa questão da relação interpessoal, também, porque acho que ninguém quer ser agredido dentro de sala de aula. Né? Independente de, né, aí você tem que pensar 'não, mas, né, é uma criança... Especial, e tudo mais', mas tá, 'todos nós somos especiais' (risos). E aí, acho que essa é uma das frustrações, assim.

EP: Você falou sobre ele não apresentar o feedback da mesma forma que as outras crianças... Como que você pensa isso? Assim, você espera algo diferente dele ou trata ele de uma forma diferente das outras crianças?

J: Então, eu tenho essa percepção de que eu não vou conseguir os mesmos resultados, né. É... Com ele. Mas eu sempre tento tratá-lo da mesma forma que os demais. Tanto que se, sei lá, o outro aluninho saísse correndo com uma fita métrica na mão, eu ia sair correndo atrás do aluninho igual eu fiz com o P. (risos). Eu acho que é importante até pro P. isso. Pro P. e pros demais! Porque quando criou-se esse conceito de educação inclusiva, e..., 'a criança é especial'. Tá, mas e os outros? Né? Aí ele pode fazer isso e os outros não podem... Então é sempre essa questão de privilégios, também, sabe? Eu trato todo mundo de uma forma igualitária mesmo.

EP: E em relação a isso, como que você vê o diagnóstico? Como que ele interfere ou não a sua prática, no lidar com aquela criança? Vem alguma coisa na sua cabeça quando você sabe que vai receber um aluno com determinado diagnóstico?

J: Eu acho que vem um planejamento. Planejamento e tentar... É porque, assim, eu tenho uma forma de... de trabalho, que, que eu acho que é, não sei, eu acho que eu evito o máximo, é, atividades assim mais... Papel, giz e lousa. E tento trabalhar coisas mais concretas que eu acho que facilita a aprendizagem de uma forma geral das crianças, né. E aí tem o P., que tem autismo, aí tem criança com talvez tenha dislexia... E aí tem outra criança que... E aí até a gente, ir, né... Então tento fazer as coisas de uma forma mais diferenciada. Até porque às vezes é só um papel, né. Então aí eu sempre penso em criar situações coletivas de trabalho. Pra todo mundo junto, pra conseguir integrar o P.. Acho que é mais ou menos isso, assim... Então é: 'hoje vamos encenar um teatro!', 'agora vamos fazer uma roda!', para que ele o tempo inteiro esteja integrado com o grupo. E aí respeitar também quando ele não quiser, sabe? Que eu acho importante. Estimular? Estimulo. Mas respeitar também. Que é, sei lá, se outra criança também não quisesse fazer a atividade, eu também 'bom, ok'. Acho importante respeitar o tempo dele.

EP: E que dificuldades você acha que o P. mais tem? Se você for pensar por parte dele.

J: Eu acho que uma das questões que... Eu acho que tem relação com o barulho. Eu acho que o barulho, acho que não só da sala, mas escola é um ambiente de poluição sonora surreal. E eu acho que ele tem que enfrentar esse desafio, é bem complexo... A mudança de profissional, também. A mudança de profissional pra ele... Qualquer coisa que altere a rotina dele é muito difícil, e é desrespeitoso, eu acho. Eu acho que essas são as questões, assim, que causam maiores dificuldades, assim...

EP: Você comentou da dificuldade dele quando entrou essa nova estagiária... Como que está sendo isso?

J: Sim, sim. Então, ainda não tá sendo né! (risos). Porque não tem ainda uma relação. Mas assim, a K., ela acabou de chegar. Ela chegou na quinta-feira... Então, assim, não deu tempo. Então não tem nem o que dizer. Nós tínhamos a E., que vai se formar. Aí como chegou bastante estagiária, o que aconteceu? A gente já pensando nessa questão de que a E. se forma em dois meses, e aí pra fazer esse processo de desmame... Então aí no primeiro dia ficou a K. e a E., a depois ficou só a K. E aí então ele ainda não reconhece muito bem, o que é normal! Nem eu tô reconhecendo (risos). Sabe? Porque às vezes é cobrado dele coisa que a gente ainda não tem. E aí eu acho que isso é uma das

coisas mais complicadas, assim, quando tem alguma mudança da rotina, e quando tem mudança de profissional.

EP: E entre vocês na escola, vocês se comunicam? Não só com K., mas com os demais agentes da escola... Para poder conversar sobre essas dificuldades que aparecem.

J: Sim... A B. (professora da sala de recursos), ela é surpreendente. A B., eu lembro, a primeira vez que eu apanhei do P. (risos) eu vim correndo: 'B.!' (risos). E ela super me ajudou... É, com as estagiárias, não, não. Vou ser honesta, é muito mais difícil. Até porque os horários, elas ficam geralmente com a criança... E, e assim: é... Esse negócio de profissional em escola pública é muito complicado. Essa demanda. Porque assim, nós estávamos sem estagiária, aí chegaram bastante crianças né, com, com algumas questões e aí acabou dividindo profissional. Então, assim, dia que eu tinha, assim, essas horinhas, dentro do meu planejamento, pra conversar, ela tava com uma outra a professora... E aí acabou, sabe... O máximo que a gente conseguiu foi, sei lá, passar um planejamento, pensar em alguma coisa: 'olha, hoje a gente vai fazer uma atividade assim assim assim'. Mas não é o tempo que nós gostaríamos.

EP: E com coordenação...?

J: Com coordenação sim. A gente tem as reuniões, praticamente todo dia (risos). Porque, assim, quando tem algum problema de demanda mais urgente, a gente sempre tem essas horas, né, as H.As e as H.Ls, que a gente desce aqui pra conversar com a E.(coordenadora pedagógica). Ou com a B. (professora da sala de recursos). Então a gente tenta agendar esses horários, e aí nós temos a JEIF, que é aquele horariozinho que você chegou... E aí eu tava lá.

EP: O que quer dizer JEIF?

J: Ai, Jornada... Jornada de Formação alguma coisa. É pros professores. Que é um problema, porque, por exemplo, as estagiárias, elas não participam. E aí agora, por exemplo, com reposição de greve, aos sábados... Aí a estagiária também não vai conseguir vir.

EP: Ah, vocês estão repondo!

J: Sim. Nós conseguimos essa reposição. E vamos para o quarto sábado! (risos).

EP: São quantos?

J: Dezesseis! Com mais uma greve que pode vir a estourar! (risos).

EP: Então vocês aderiram à greve.

J: Sim, sim... A escola, acho que uma só não aderiu! (risos). Uma só!!! (risos). E aí a gente tem feito, mas aí, por exemplo, com transporte, a gente não tá conseguindo que as crianças no seu total venham sábado... A questão dos dezesseis dias da greve também foi bastante complicado, porque eles voltaram como se o ano estivesse começando agora (risos)... Numa sala de alfabetização... Foi, foi... A gente tá tentando tirar leite de pedra, assim.

EP: Imagino... E em relação a sua formação? Você se formou em pedagogia...

J: Sim, então! Eu me formei em 2007, e aí eu era estagiária desde 2005. Eu entrei, e aí tinha o sonho de trabalhar na prefeitura de São Paulo. E aí eu já comecei a trabalhar na prefeitura, como estagiária em 2005, e me formei em 2007. Aí passei no concurso da prefeitura em Taboão da Serra, aí lá fiquei cinco, seis anos... Aí trabalhei no estado, também... Aí, assim, fiquei um ano e meio só em escola particular... É... Aí, assim, aí eu vim pra prefeitura! Mas, assim, sempre em escola pública, sempre, é... Trabalhando, assim, periferia, também. Acho que aqui foi o lugar mais *high society*, assim, que eu já vim trabalhar (risos).

EP: E você está há quanto tempo aqui?

J: É... Aqui no T., vai fazer segundo ano já... É... Mas, aí depois eu fiz psico, fiz psicopedagogia. E, porque eu tinha um aluno, que eu era apaixonada, que era o L., que tá alfabetizado, era um aluno autista também... E eu: 'meu, preciso entendê-lo...'. E ele é um lindo, e ele tá lá, super bem, na prefeitura de São Paulo... Alfabético, super bem, todo lindo (risos).

EP: Parece que você considera esse um exemplo de sucesso.

J: Sim, sim!

EP: E a que você atribui esse sucesso?

J: Então, o L. ele foi um trabalho mais extenso... A professora do... Tem S.B.B.J. lá, né, a professora do S.B.B.J. de lá é muito boa. Acho que a prefeitura de Taboão da Serra é bem bacana. As salas são reduzidas no número de crianças... Acho que lá o total era vinte crianças. E aí quando tinha criança com necessidade especial era no máximo vinte e

cinco... E aí tinha um atendimento muito bacana da sala de apoio. Lá era um AEE, é... E aí sempre... Acho que, sempre... O fato de ter uma estagiária fixa, também... Que, gente, isso é muito bom. Isso foi muito bom! E a família é muito bacana, também. A família do L., era de conversar no *whatsapp*, sabe? Ela era muito... Era bem bacana, assim. Mas aí é diferente, também. Mas acho que foi o caso mais lindo, assim (risos). Mas foi todo um trabalho de formiguinha, também, dos profissionais, eu acho que, tudo isso acabou colaborando de alguma forma.

EP: E você era a professora da sala regular...

J: Sim, sim.

EP: O que você pensa, da sua parte?

J: Então! Eu não consigo pensar em nada tão diferente, assim, quanto agora, assim. É... Porque também não faz muito tempo... Faz uns dois, três anos. E, não, foi em 2016? Foi, foi em 2016. E, assim, acho que o fato de ter uma estagiária super comprometida, ali. E aí a gente acabava trocando, assim, 'olha só, agora você vai ficar com...'. E o L., ele não falava absolutamente nada! Ele era... O P. ele já consegue falar alguma coisa, ele já consegue se comunicar mais. E ele era mais sensível ao... Mas era um trabalho da professora anterior dele...

EP: E como que você relaciona essa sua experiência com o P. agora, com a sua formação como professora, como profissional?

J: Eu acho que a formação é super utópica né! (risos). A gente acaba conhecendo o chão de fábrica no dia a dia, né, na vivência. Tanto que acho que foi muito importante começar a estagiar já, desde o segundo semestre da faculdade, que aí a gente sabe que não é bem por aí, que acontece (risos). E acho que, assim, não é nem porque nós estamos na escola pública. Sei lá, talvez o número de crianças seja o item, assim, mais complicador nisso. Mas eu vejo que em escola particular é a mesma coisa, assim. É. Eu acho que, assim, a formação é muito... Superficial... Né, e a gente sabe que, assim, agora que a gente tem recebido algumas crianças, mas a gente sabe que a gente não vai conseguir incluir todo mundo nunca! Né. E... Mas eu acho que foi utópica, assim (risos).

EP: O que você mudaria na formação?

J: Ai, eu acho que a gente, é... Eu acho que precisava... É, primeiro que eu acho... Todo mundo... Todo mundo tinha que ser obrigado a cumprir o estágio, assim, bonitinho,

certinho, passar lista pras pessoas assinarem (risos). Porque é muito diferente, né. O que a gente tem lá são as relações mais romantizadas, né. É uma coisa de olha, 'você vai, você vai conseguir!'. E no dia a dia, são trinta crianças! Né... É mais, é mais complicado. Essas coisas... Essas coisas eles não falam pra gente (risos). Eu acho que até de uma forma geral, assim, na psico também... Psicopedagogia acho que foi bastante romantizado. Mas eu acho, também, que se fosse falar a verdade ninguém se formaria! (risos). Tem que ter muito amor, assim! Mas eu acho que essa, de sair um pouco da realidade, que acabou faltando, assim... É, acho que sim.

EP: E, de forma geral, como que está sendo, ter o P., para você?

J: É um desafio. É um desafio. Não, é... Mas não só o P.! Eu tenho um monte de crianças, cada um com as suas particularidades, né... E eu acho que todo ano vai ser um desafio também, né... É... Mas eu acho que as crianças com autismo elas são bastante misteriosas, né, a gente nunca sabe o que realmente está se passando, né... Se a gente tá conseguindo, ou não... Mas acho que é bastante desafiador, assim. Não só trabalhar com o P., mas com educação inclusiva como um todo. A gente precisa matar um leão por dia! (risos). É matar um leão por dia. Mas, assim, eu tenho observado conquistas nele e é isso que acaba alimentando a gente né, de umas certa forma. É o que eu acho que vai alimentando a gente. Eu acho que o P. não difere muito da criança que é agredida na escola, que é agredida em casa e aí tem problemas comportamentais, sabe? Eu acho que às vezes a gente fica com esse preconceito de 'oh, vai ter uma criança de necessidade especial na minha sala!', como se as outras fossem, né... As ditas normais fossem as coisas mais tranquilas do planeta! (risos). Mas não é. Porque, às vezes, né, eu já tive uma sala que era todo mundo sem laudo, e 'nossa, incrível!', e aí você tem tanta questão, né... E aquilo que eu te falei, assim, o P. às vezes, ele me dá mais resposta do que o E., por exemplo, que... Que eu percebo que ele tem tanta dificuldade! E às vezes eu tenho mais ganho com o P.! Do que com o D.. Então cada um tem aquela... Mas eu acho, assim, eu acho que a gente precisa... Tem muito o que melhorar ainda, sabe? Fazer uma escola efetivamente... Uma educação efetivamente inclusiva. Uma escola efetivamente inclusiva.

EP: O que você sente que falta?

J: Ai, eu acho que o sucateamento da escola pública, assim... A escola é feia! Sabe? Parece uma jaula, parece um presídio. E não é somente aqui. É... Tanto que eu fui sempre... Sempre amei educação infantil, sempre defendi educação infantil, porque é aquele lugar lindo, mágico, com areião, brinquedo, parque de diversão! E aí você chega

na E.M.E.F., a E.M.E.F. tem essa cara de presídio, é... São escadas, e a forma como eles sentam... Então, assim, não é um ambiente prazeroso para ninguém. E aí, assim, recursos! A gente não tem recursos! Recursos humanos, recursos materiais, assim. Salas superlotadas! Sabe? Pessoas! É muito difícil... E aí, sabe, às vezes a gente fica 'não, é...'. As pessoas acabam adoecendo nesse ambiente! Porque é um ambiente propício a isso! É bem complicado. E eu acho, aí sim! Mudando esses aspectos, eu acho que aí vai ser uma escola verdadeiramente inclusiva! E não só das crianças com necessidades especiais, né, mas de todos! Da criança periférica, da criança haitiana, acho que de todas as crianças. E é isso que a gente precisa pensar! (risos). E eu acho isso, assim, um sonho, mas a gente tá lutando! Pra isso! Eu acho que é isso! (risos).

Entrevista com a professora da sala de recursos multifuncionais

B.: A gente estava falando sobre esse leque, né, como é cada criança... Que nem, no TEA tem diversas crianças de jeitos diferentes. Então uma das coisas é pensar nessa criança dentro do contexto, né? Então isso é um requisito obrigatório, né, é um documento necessário e obrigatório, que é o plano de desenvolvimento individual. Que aí vai pegar cada aspecto da criança, então como ela... Na linguagem, comunicação, convívio, afetividade, raciocínio lógico... Então vai fazer tipo um mapa da criança, habilidades, dificuldades, e o que pode avançar em cada um - e isso é feito coletivamente: eu, a professora, os pais, tem... Depois eles vão ser participados, né, eles não participam efetivamente da construção. E... E a gente tá nesse caminho de construção, de ouvir todos os professores, né, porque até então era só eu e a professora da sala regular, então a gente vai tentar agora na... No PEA, fazer junto com os professores, que são especialistas, que dão aula nas outras disciplinas, porque esse aluno é de todos. Então cada aluno vai ter esse olhar de até onde ele pode, e desse investimento nas habilidades que ele pode desenvolver.

EP: Vocês fazem esse plano no começo de cada ano?

B.: No começo de cada ano. É, demora um pouquinho, porque é um pouco... longo, mas é no começo do ano. No começo do ano, por exemplo, eu sentei com a J. e a gente fez um esqueleto. Aí veio, a gente ficou um tempo de greve, agora a gente tem que retomar para preencher as lacunas que faltam. A do P. está praticamente pronta, mas de algumas crianças as lacunas são maiores, até porque, nessa organização escolar, demanda de um tempo grande, né, de sentar com o professor... De fazer com cada um... Né, dentro do horário de cada um, dele, que daí tem que ser numa H.B., que é um horário em que as crianças estão com especialista, na aula de educação física, ou na aula de alguma outra coisa, e tem que coincidir com o meu horário na escola, porque não é todo dia que eu to à tarde... Como só tem uma professora na sala de recursos, porque isso varia conforme o número de crianças. Então até vinte crianças... Agora acho que a gente tá com dezenove, não sei, tem que ver agora a conta de novo. Mas até vinte crianças é um professor, e a partir de vinte pode ser solicitado, mas ainda vai demorar, é uma coisa bem morosa, pra que venha outro professor. Então, como só tem uma, tenho que atender no contra-turno as crianças da manhã e da tarde. Então as crianças que você vê à tarde eu atendo de manhã, e as crianças da manhã vem à tarde. Han... Então, arrumar tudo nessa logística às vezes é um processo que demora.

EP: Imagino... E dezenove crianças é bastante. Você atende elas individualmente ou em grupo?

B.: É bastante. Não, são grupos pequenos. Alguns, dependendo da especificidade da criança, pode ser que seja necessário fazer um atendimento individual. Agora, na escola, nenhum deveria ser individual. Só tem um, que é O F., mas é porque o dele, ele tem uma surdez bilateral moderada, então é muito diferente de qualquer coisa que você vá fazer com outro. O dele é ensino de língua, não dá pra fazer ensino de língua misturando... Não dá. Então o dele, é o único que faz individual. Não acho que pra ele é o melhor fazer individual, não acho que é o melhor pra ele dentro da minha visão de educação. Seja essa perspectiva, mas é o que a mãe aceita... Porque no caso do F., ela não aceitava o ensino de LIBRAS, primeiro, e ele não tem uma língua de comunicação. Então, é..., ele sabe algumas palavras, mas ao mesmo tempo essas palavras vem em categorias, são grandes categorias... Então você mostra um dado, é um 'brinquedo'. Então não tem a nomenclatura. Então ele sabe 'banheiro', ele sabe 'mãe', palavras que são muito repetidas. Mas quando fica numa frase... É uma outra esfera. Mas são grupos pequenos, até porque, por exemplo, no caso do P., é importante que ele esteja com outras crianças, né... Porque uma das coisas é essa... Individualmente ele vai fazer as coisas de uma outra forma, agora ele estar com o outro, não muda.

EP: E como que vocês agruparam essas crianças nos pequenos grupos?

B.: Bem, o agrupamento foi assim: eu tenho dois grupos de manhã, três com o do R., então dois grupos. O P., ele tem um irmão com autismo, autista, também, não sei se a E. te falou... O R., só que aí é água e vinho! Não tem nada a ver, a complexidade é totalmente diferente dos dois... Hoje eu tava com O R., O R. faz as coisas de uma outra ordem já. O P. tem questões ainda anteriores para serem trabalhadas, né. Com o P., por exemplo, já que você já conheceu ele, é, por exemplo, me deixar participar das brincadeiras, por exemplo, ele pega o brinquedo, ele quer ficar lá brincando, então é chamar ele pra brincar junto, é intervindo para que ele deixe eu brincar junto... É ir intervindo para que ele partilhe desse jogo simbólico. Que agora tá um pouco já melhor, porque antes era... Eu chegava perto, ele saía com o carrinho correndo pro outro lado. Então tudo é muito devagar. É um outro tempo, não é que é devagar, é um outro tempo. E isso, quando eu comecei na sala de recursos, foi bastante complexo pra mim. Porque, é assim, pra estar na sala de recursos, primeiro você precisa estar na rede, como professor normal, qualquer J., qualquer um. E depois ter especialização na educação especial. Então eu vinha da sala regular. E aí você tem objetivos mensais, bimestrais, é um outro

ritmo. E é uma outra exigência, né? E estar na sala de recursos é esperar e aguardar muito, é... Nessa aposta que você está fazendo. E as coisas tem um ritmo muito diferente. Então, por exemplo, na alfabetização, tem alunos que tão lendo agora, mas que levou três anos, quatro anos... E é muito do tempo dele, né? E... eu relacionava muito do que eu fazia, do que eu podia fazer, e às vezes também depende do que cada um pode. Às vezes... Teve um aluno também com TEA, que eu também tive que pensar muito e organizar tudo com ele. Quando eu entrei ele tava, acho que no sétimo ano, e aí... Eu contava com atividade de alfabetização, e para ele era muito complexo, era muito difícil. Ele compreendeu, por exemplo, o som das letras, ele sabia juntar, por exemplo, bala. Ele sabia juntar 'b' com 'a' é 'ba', 'l' com 'a' é 'la'. Mas o 'ba' com o 'la' não ia. E aí foi uma reflexão: 'tá, o que que é importante para esse menino?'. E tudo foi mudado, porque daí, tá, eu fiquei um ano insistindo com isso e o avanço foi muito pouco. Então 'tá, agora quero pensar em ordem prática. Ele tá agora no oitavo ano tem dois anos, que que a gente pode fazer pra ele ganhar o mundo?', até porque ele... ele era um filho adotado, então os pais eram muito idosos. Tinham oitenta e cinco anos, o pai dele tinha um problema importante cardíaco, não tava nem aguentando dirigir... E... Essas questões todas precisava... E era uma família que não investia na autonomia dele, então por exemplo, a mãe fazia o prato... Fazia o prato pro pai também... Então tinha algumas questões que a mãe tinha que servir, e ele tinha que só ficar esperando. Então tudo aparecia, que nem mágica, na frente dele. Então o projeto pra ele, né, dentro do plano, foi: 'a gente vai no banheiro (risos), a gente vai no mercado, a gente vai fazer compra, vai fazer lista de compra, vai ver o valor, vai fazer conta...'. No sentido dele se virar: 'você não faz nada em casa? Então aqui você vai fazer'. Então a gente foi fazer receita, que ele tinha que cortar, que ele tinha que mexer no fogão, isso foi... Também trabalhado com a família de que que ele podia fazer em casa... 'Ó, aqui na escola'... Porque às vezes também é uma insegurança da família, né. Não faz aqui e em casa... Também não. Então 'ó, eu sei que ele faz isso! Experimenta, faz em casa, vê como é que é!'. Então foi mais ou menos isso, então por isso que é muito individual pra cada um, né... Vai... Vai sendo da leitura desses personagens todos que estão aqui na escola, de como que a gente vai... entendendo essas situações, né.

EP: E em relação ao P., como que está sendo? Tanto em relação ao projeto dele, quanto na relação com você, com o aprendizado de escrita...

B.: Ele tem uma resistência bastante grande com qualquer portador escrito, assim. Então sentar, escrever, é muito muito difícil. Tem uma resistência grande. Han... Pra aproximar

ele disso, então, sempre, o que eu faço com o P. é: uma rotina muito fixa, então, no começo era muito difícil ele cumprir qualquer coisa, ele só queria fazer o que ele queria. E aí eu... Que ele gostava muito de carrinhos. Então eu sempre deixava o carrinho por último, e aí era uma rotina com os objetos físicos mesmo. Então, é... A primeira coisa era a história, então pegava o livro! A segunda coisa era um quebra-cabeça, então montava um quebra-cabeça. E assim ia, com os objetos físicos, tudo muito jogo, tudo muito lúdico. Colocava sempre alguma atividade, é... Uma só, nesse período de uma hora e meia. É... No papel, mas era atividade geralmente com recorte, com colagem, com coisa que, é... Não era exatamente com lápis... Com... De escrita, o que ele gostava de fazer era seguir traçados, essas coisas ele gostava. Mas... Não era a atividade que a gente mais fazia, não. É... E dentro disso, era trabalhar: o antes e depois, essa relação, lógico, tem o objetivo de cada um, mas essa relação de antes e depois e que ele precisava ter essa sequência pra ele conseguir o que ele queria. Então precisava ter esse tempo com ele de ‘olha, não, você vai ter que esperar’. Então era mais ou menos isso a rotina dele: leitura, de algum conto de repetição ou acumulativo, que ele gosta bastante. É...

EP: Você que lê?

B.: Eu leio junto com ele. É... No começo, é... Precisa ser um... Ele vai sair. Aí na hora que ele parou pra olhar, porque até então ele fica... Ele não tá olhando. Então ‘olha, vamos ver! Vamos ler essa história hoje. Olha, o que será que vai acontecer? Vamos descobrir?’ Aí uma hora ele fala ‘deixa eu’... Ele quer pegar. ‘Ah, então vamos sentar... Vamos lá no cantinho de leitura e vamos sentar pra ler!’. Daí todo mundo vem, a gente começa a ler e tal, e aí ele quer virar e aí ele se interessa. É... Na sala, o momento de leitura tá um pouco complicado. Ano passado tava funcionando melhor, eu até conversei com a J., que era uma coisa que funcionava bastante com a professora, e aí ela falou até que ia ver na escola se tinha. A professora falava assim, era o ‘mar de histórias’. Então ela colocava um tnt no chão, e aí todas as crianças tinham que sentar no tnt azul. E aí ela começava a ler. E aí o P. ia, não tão rápido assim, né. Tudo é muito... tinha que ter uma seduçãozinha assim, sabe. (Aparece um aluno na sala). Ainda não tá na hora! Tá bom? Você espera um pouquinho? (Aluno sai). E... E aí é isso, me perdi. Eu tava falando sobre... O mar de histórias...

EP: Sim, que todas as crianças iam sentar no tnt, que era necessária uma seduçãozinha para P..

B.: Sim, ele acabava indo. Muitas vezes ele sentava, ficava um tempo, mas ele quer ficar perto do livro. Então às vezes ele sentava no colo da professora e dava certo. A J. disse que ele está participando, da história, mas que não é tão... Tão rápido. E quando a outra professora começou a usar isso, foi entrando na rotina dele, ele foi se acostumando. Demorou, mas aí já virou uma coisa mais automática. Então... É... Essa repetição, e essa rotina, tem muito sentido, e significado, né. Porque ajuda ele a se organizar. Então é bem importante... Aí a gente vai, é..., meu trabalho também é esse: 'olha, isso dava certo! Vamo voltar.'

EP: E você está acompanhando ele desde o ano passado?

B.: Desde o ano retrasado. Porque primeiro chegou O R., no primeiro ano, e aí, quando eu fui fazer a anamnese com a mãe, ela já falou do P.: 'então, tem o outro... O R. faz isso, mas o P. não faz'. E ela não conseguia falar do R. sem falar do P., ela falava dos dois. Sempre comparando. E... E aí ela falou que era uma relação muito complicada na E.M.E.J., que eles tinham conseguido bastante coisa... E a história de vida dos dois é muito diferente, né, embora eles sejam irmãos, O R., quando ele nasceu, a mãe tava morando no Paraisópolis. Então ela... Quando começou a suspeitar, ele já foi pro Einstein, fez todos... Todo o acompanhamento, avaliação... E começou a fazer muitas coisas dentro do Einstein. Então desde pequeno ele tem muita estimulação. Ele fazia capoeira, brinquedoteca, e tinha muitos projetos! O P., quando eu conheci ele, ele ainda não fazia nada! Né. Então, a mãe se mudou de Paraisópolis e veio pra cá. E aí como O R. já estava, continuou, não mexeu. O P. como estava em outro território, não podia. E aí... Era esperar vaga no CAPS, era uma coisa mais morosa. Ele foi conseguir isso... Faz, é, foi quando ele tava no pré. No meio do ano, teve um episódio bastante... É confidencial?

EP: Sim.

B.: É... Teve um episódio bastante sério, porque... É uma carga, bastante pesada pra mãe, né. Dois filhos, e tudo mais. E... E com o P., a mãe não tinha o mesmo apoio. E aí ela... ela tomou muitos remédios, ficou internada e tudo mais. E aí ela começou a ter apoio da... Da saúde, e o P. daí começou a passar no CAPS.

EP: Depois desse episódio.

B.: Depois desse episódio. E aí foi então que o P. conseguiu começar qualquer coisa, né? Daí ele começou. Mas agora ele só.... Não tem todas as coisas que O R. tem, ele tem... Ele vai no CAPS, acho que uma vez por semana...

EP: Qual é o CAPS mais próximo daqui?

B.: É o... Butantã. É um novo. E... E é isso. Então isso também faz muita diferença, nas respostas que ele traz, e nas respostas que O R. traz. Mas eu esqueci qual era a pergunta inicial. Eu começo a falar e não paro! Você tem que ir me direcionando.

EP: Não, a ideia é essa mesmo... Você poder falar.

B.: (risos). Eu tava falando da diferença de estímulos do R. e do W.... É isso. Disso eu já falei.

EP: E como que você relaciona sua experiência com o P. com sua formação como professora? Tanto na pedagogia, quanto depois, na educação especial... Que dificuldades você tem...

B.: Com ele e com todos. Na verdade, eu acho que nunca vou saber como lidar com todos, e é um aprendizado com cada um. Eles são muito diferentes, eles, todos, todos, todos. Então com o P., foi quando eu comecei com ele, que foi aprender como, como que é o P., aprender o que que dá certo foi... É... Não é... Cabaia, nem nada disso. Mas é experimentar, tipo 'poxa, isso foi bacana com ele!'. Por exemplo, na primeira vez eu tentei fazer essa rotina por imagens. Não foi. Aí eu falei 'não, preciso de marcadores com ele!'. Aí falei 'vou fazer com objetos', e aí tinha uma caixa e eu falei: 'ó, esse você terminou. Vamos guardar? Acabou. Agora o próximo.' Então tinha que ser muito marcado. E depois eu penso que essa relação com a imagem é possível, né, mas nesse momento ainda não era! Né. Esse ano talvez, tá dentro dos objetivos dele. Já ser com imagens, ter essa dissociação porque ele já tá melhor com... Com a rotina. Já consegue cumprir mais, já consegue colocar mais elementos na rotina, porque antes era uma rotina mais curta... Então comecei na rotina com ele com... A história, era, a história... Uma atividade que não era escrita, uma atividade com jogo, só pra ele entender do espaço que ele tinha que cumprir... Uma música... E o brinquedo nessa relação de que ele ia ter que fazer, deixar eu participar de alguma forma, então, de fazer intervenção. Então era isso, e depois fui colocando outros elementos. Porque... parece que é pouco uma hora e meia, mas até eu convencer ele a participar! Não era pouco, não era fácil e não era rápido. E é muito também de acreditar: 'poxa, isso não dá certo. Isso não tá dando certo. Não, poxa, ele não tá nem olhando pra rotina!', mas é acreditar: 'não, isso é o caminho', né? Ele precisa dessa organização. Uma fala que foi muito presente na conversa com a mãe, foi... Foi assim: 'ó, só que... Ele não pode ouvir não, ele não pode ser contrariado!'. Não dá, né? Isso é impossível! Isso é impossível. Falei: 'então, ele precisa na verdade ser contrariado.

Ele vai precisar do não aqui na escola e na, e em casa também'. Só que em casa, dentro das situações familiares, por exemplo, 'ah o P. não tá dando descanso', então 'vai, pega', querendo um pouco de paz. Então acaba acontecendo isso. Eu não posso dizer que ela tá errada ou não, mas é uma coisa também que ela tem que começar também a medir, porque se não vai tomando proporções, que... Fica insustentável. E aqui na escola, já é um limite né. A gente consegue abrir poucas concessões, né. E... E até onde abrir essas concessões também não piora... Então, são várias crises! Não é, assim, fácil... Não é... Não tá tudo resolvido... Não é, 'ah, então se você conhece o P. já tá tudo perfeito', não! Cada dia é flash, cada dia é uma surpresa. Sim... Mesmo O R., O R. é muito mais tranquilo que o P., assim, de... Das situações, assim. Só que... Essas posturas de não dizer não, por exemplo, eu tenho que retomar com O R. uma coisa que ele já fazia, por exemplo, 'se você tiver que esperar aqui um minuto, você vai esperar!'. Porque às vezes eu to precisando falar com outro, e daí ele já quer levantar e passear pela sala. Não. 'Você vai sentar e esperar aqui'. Né... E esse tempo de falar, isso tem que ser sempre frisado, tem que ser sempre lembrado. Tem que fazer parte da conduta. E aí entra a importância também de falar a mesma língua, de falar 'ó, eu cobro isso dele, você também tem que cobrar'. Porque é muito difícil ele perceber que comigo pode, com o outro não pode. Não pode existir isso, entendeu? É... A gente tava até conversando, eu com a E., e a gente precisa fazer uma conversa de procedimentos, com a V.E., com estagiário, até com os professores, pra gente ter a mesma língua. A gente já fez algumas, algumas coisas ainda precisam ser retomadas... E são muito... Muitas coisas. Porque você falou sobre uma coisa, mas... Tem outra que você viu 'não, isso também precisa né'.

EP: E vocês mantêm uma comunicação com a família também? No caso do P., por exemplo, você ainda conversa com essa mãe?

B.: Com a mãe... Depende dos momentos. Tem momentos que ela tá muito presente na escola, que ela vem atendendo todos os chamados... E que aí já flui de uma outra maneira. Esse ano, tem algumas situações aí que ela vai precisar resolver... Mas uma das... Que foi bem complicadora, foi: a mãe dela auxiliava muito. Então, por exemplo, quando ela precisava ir com O R. no Einstein, a avó ficava com o P., entendeu? Porque sair com os dois... É, é inviável né. Não tem por que né, você vai sair com o outro só porque... Né, não dá. E a mãe dela esse ano, ela ficou doente e ela não tava conseguindo dar esse suporte. Então isso já muda toda a relação... Então a mãe dele tem uma dificuldade maior de comparecer para as conversas esse ano... Eu chamei ela

algumas vezes esse ano e depois ela desmarcou e falou 'ai, prô, vamos marcar de novo! Eu não consegui ir, por causa disso disso e disso'. E... É isso.

EP: Mas tem a tentativa por parte de vocês de manter esse contato.

B.: Sim, sim! E dela também tem. A mãe, ela gosta do... Da escola, né. O ano passado foi um período bem complexo. No início do ano ela tirou os dois da escola, por uma situação muito séria... Ela precisou fugir daqui de São Paulo... E... Na verdade, ela tava sendo ameaçada. Em dezembro ela veio conversar comigo, e... Ela vinha muito pra escola. E aí eu, eu não sei que que eu perguntei mas de repente sabe quando explode alguma coisa? Aí ela começou a me falar algumas coisas que eu falei 'não, isso não pode acontecer'. O companheiro dela torturava ela. Eu entendo como tortura, né, o que ele fazia. E era situações extremas, de agressão física, de... Era muito muito muito muito muito ruim, me fez mal de ouvir! Sabe? É... Foi... Assim... E o que isso também demandava pra relação dele, das crianças, da outra filha... Nossa, minha cabeça ficou bem preocupada, assim... Porque era uma situação muito impensável, assim, de viver, do jeito que ela me relatou, de maneira tão... Drástica. E aí ela teve que fugir, porque ele tava perseguindo ela. Foi uma situação bem... Bem séria. E... (suspiro). E aí ela... Mas aí ela até que conseguiu resolver rápido, mais ou menos. O que acontece, ela vai... Acho que era Embu das Artes, só que ela percebe que eles não iam ter atendimento, acompanhamento, que lá era tudo muito difícil... E que ela ia perder, e daí ela volta pra cá, pra São Paulo, por causa das crianças, mas ela volta ainda em segredo, sem contar pra ninguém... E aí ela matricula eles em outra escola e não deu certo, nenhum dos dois. Na verdade o P. não deu certo na outra escola, porque... Ele ia e não ficava na sala, ficava só na secretaria. E... Ela falou 'não, não dá pra ficar o dia inteiro na secretaria! Ele não tá indo pra escola!'. O R. tava bem, ficou bem na outra escola. Ela falou 'não, vou voltar', e aí não tem sentido ficar um em cada escola. Aí o P. voltou dia 27 de abril, O R. demorou um pouquinho mais, ele voltou no final de maio pra escola. E... Foi mais ou menos isso dos dois.

EP: É uma situação difícil mesmo...

B.: É.

EP: E em relação a sua formação, você sente falta de alguma coisa? No que ela contribuiu ou não para a experiência que você está tendo aqui na escola?

B.: A formação é sempre importante né, mas acho que a gente nunca tá preparada (risos). Eu penso nessa direção. E... assim, eu não parei na minha formação inicial, eu fui

fazendo outras formações, ainda to fazendo... Agora eu quero fazer uma específica para autismo, porque é muito complexo, é muito difícil. Acho que eu ainda preciso aprender muito... Quero fazer de comunicação alternativa, quero fazer, quero fazer, porque falta. Eu sinto que falta muito na minha formação. Porque a sala é multifuncional, sala de recursos multifuncionais. Só que o professor não é! Não dá pra exigir de um professor que ele seja habilitado em tudo isso, né, não é... É, é muita coisa, né? Então eu não consigo falar que eu to preparada para tudo isso, né, eu acho que não sei nem se um dia vai ter alguém que vá estar preparado para toda essa demanda do multifuncional, que, se você for pensar no público alvo da sala de recursos, é: criança com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva, visual... É... Transtornos globais do desenvolvimento, TEA, e altas habilidades. É um público...! Né! Gigante, né. Então... Exige muito. Né, e... Então... A minha resposta eu acho que é não.

EP: Como é a formação de educação especial?

B.: Então, eu vim pra cá... Eu fiz, a pedagogia, depois da pedagogia eu fiz a educação de surdos, depois eu fiz psicopedagogia. Então a minha formação na educação especial, é educação de surdos! E aí eu fiz cursos APAE, fiz cursos em outros lugares. Mas, é... Ah, esqueci! Deficiência múltipla. Deficiência múltipla também já um... um... um outro... uma outra esfera, que aí já não é nem... Nada a ver, não é juntar uma criança surda e... Intelectual que dá deficiência múltipla. É uma outra constelação, de um outro jeito de aprender... Né. Então, ainda é mais abrangente do que tudo que eu tinha falado antes. É... Então essa é a formação que eu tive inicialmente e depois são cursos. Então por isso que eu sinto que falta e eu quero fazer o que eu te falei, quero... Do TEA, e... assim vai.

EP: Você falou de alguns ‘tipos’ de deficiência, né, a deficiência intelectual, a deficiência auditiva, a visual... Como que esses diagnósticos afetam ou atravessam o seu caminho ou projeto com cada criança?

B.: Eu acho que acaba dando um pequeno norte, mas não é exatamente decisivo. É... Tem uma discussão bastante grande, anterior a isso, que é: ter laudo ou não ter laudo, ter diagnóstico ou não ter diagnóstico... Por exemplo, a gente recebe muitas crianças que a gente pensa ‘não, tem alguma coisa... Então precisa de avaliação e essa avaliação é muito morosa’. E a gente só pode atender se tiver o diagnóstico. Eu penso que, antes de tudo isso, ter esse diagnóstico passa por uma questão de direito. Direito dele ter uma, dele acessar algumas coisas. Que ele vai, ser bom pra vida dele. Por exemplo, pra essa família, nessa configuração, poder ir pros atendimentos, ele precisa de um passe gratuito

com acompanhante. Porque como que essa mãe, dentro dessa vida, vai conseguir levar ele? Então ele vai conseguir alguns benefícios que... Não é assistencialismo, é uma necessidade! Pra atender o que ele precisa. Então a gente parte desse início. Pra vida mais tarde, pra vida adulta... Eu acho que o trabalho faz todo o sentido, é importante eles terem uma função... Pra eles desenvolverem essa autonomia. E eu acho que é super possível para a maioria, para a grande maioria. Só que não pode ser qualquer trabalho, tem que ser um trabalho apoiado. E aí ele só vai conseguir o acesso ao emprego apoiado se ele tiver acesso ao diagnóstico, né? Eu to falando isso porque tem essa... 'Não, mas pera aí, se você vê a necessidade não dá na mesma?' Aqui na escola não tem tanta diferença, exceto essas questões de auxílio para a família, né. Porque do mais, com todo aluno, a primeira coisa que eu vou fazer, por exemplo, chegou uma aluna hoje. A primeira coisa que eu quis fazer na primeira aula, que era a aula que eu tinha, disponível, foi sentar uma aula, e conhecer ela minimamente. Saber onde que ela tá nesse universo. Então, saber como que tá a linguagem, então foi sentar com ela pra perceber como que é a organização de ideias, como que é a linguagem oral... 'É expressiva, não é... Ah, a linguagem parece ok, então pera aí. Que que você já sabe? Sabe escrever o nome?' Como que é essa relação com o nome, com a escrita, com os números... Organização de pensamento a gente faz, geralmente, no começo... (Aluno aparece na sala). Já vou! Já deu o horário, né? O F. já chegou?

AL: Não.

B.: Então espera o F.! É o F. e o K.. Eles vem hoje, tá bom? (Aluno assente com a cabeça e sai). Ele é incrível, o M.. E... E aí... Então, entender como que ela organiza o pensamento, e que não dá pra fazer em uma aula, então eu vou fazer em uma, duas aulas com ela... Ter uma noção, fazer um esqueleto, ter um ponto de partida, sabe? Até porque eu posso dar esse subsídio para o professor, porque no meio de trinta! Ele não consegue fazer. Né, ter esse mínimo de saber... 'Olha, ela tá nesse ponto. Não, ela tá silábica alfabética'. Não sei se você tá familiarizada com essas... Da língua escrita. A aluna que eu fiz hoje era na verdade silábica com valor, então pera aí. Não é... Ela já traz conhecimento, ela já tem uma construção... Como ponto de partida, é um ponta-pé inicial.

EP: No que se refere a direção de planejamento, então, você considera mais importante esse contato que você tem com cada criança, em relação ao diagnóstico médico?

B.: Não... É importante, é importante. (P. entra na sala).

P.: Olha só! (Caminhando em direção a janela, e abrindo a persiana).

B.: Mas sabe por que está fechado? Porque incomoda ela, ó, vem uma luz forte no olho dela. Ó, deixa fechado! (P. me olha). Olha lá o rosto dela, olha! (P. começa a fechar) Deixa assim, isso! Agora é almoço? Deixa assim! Não, deixa! Deixa! Deixa assim, ó, uhul! Pronto!

P.: Quero a bola!

B.: Quer a bola, tem que pedir pra E., não tem? (P. pega a bola e vai saindo da sala). Ó, tem que pedir pra E.! Pede pra E.! Acha a E.! (P. sai da sala). Não vai achar a E.(risos). (E. entra na sala) P. levou uma bola!

E.: O P. o que?

B.: Levou uma bola.

E.: Ai, que ótimo!

B.: Então, acho que as duas coisas andam juntas, né? Aqui na escola quando eu falo que não é tão importante, é nesse sentido de, no trabalho, é... É muito do que a criança vai conseguir fazer, independente do diagnóstico dela, ela é muito além do diagnóstico... Ela tem ela inteira! O diagnóstico é só uma parte. Se eu for pensar, 'olha, autismo...' e colocar naquela caixa, eu perco muita coisa do que ela pode fazer. Mas ao mesmo tempo, ter esse norte é importante! Por exemplo, vai explicar algumas estereotipias, vai explicar algumas coisas... Vai explicar... Tem estudos pra, de intervenções, pra coisas assim... Então, então faz todo o sentido ter acesso. Então é um direito também nesse sentido, de ter o tratamento adequado. 'Ah, a questão do barulho...', a questão de muitos estímulos... E assim vai! É um norte, assim, não deixa de ser. Então não é que um é mais importante que o outro, os dois vão estar juntos!