

Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar¹

Isabel de Barros Rodrigues
Luiz Eduardo de V. Moreira
Rogério Lerner

Universidade de São Paulo, São Paulo – SP – Brasil

Resumo: A atualidade e relevância da inclusão escolar tornam necessário o estudo de diversos aspectos envolvidos no processo. O levantamento bibliográfico realizado evidenciou a escassez de estudos sobre condições institucionais envolvidas na escolarização de crianças diagnosticadas como autistas. Tomou-se a análise institucional do discurso (AID) como método a fim de investigar, com base em seis entrevistas com professoras, a concepção sobre o desenvolvimento de alunos diagnosticados como portadores de transtornos globais do desenvolvimento infantil (TGD) e as posições assumidas pelos profissionais na escolarização dessas crianças. Foram constatadas oposições que caracterizam a recorrente concepção de “alunos-problema”. A localização do aluno como estando fora de padrão aparece, então, como grande desafio da inclusão, uma vez que não há predeterminação para o trabalho do professor, da escola, do tratamento e do desenvolvimento do aluno. As professoras ora nutrem um olhar individualizado para o aluno, ora tecem comparações com o grupo de alunos normais. Os “alunos-problema” caracterizam a situação de “não conhecimento”, a que a inclusão expõe os professores

Palavras-chave: transtornos globais do desenvolvimento infantil; docentes; educação; políticas públicas; autismo.

Introdução

A história da educação inclusiva é marcada pela sucessão de concepções diversas de deficiência e diagnóstico de crianças com necessidades educativas especiais (doravante NE). A expressão “inclusão escolar” aparece na literatura americana, na década de 1990, derivada da proposta de integração escolar que direciona a atenção para uma reestruturação da escola. Seu intuito era possibilitar o atendimento aos alunos com NE, bem como a efetiva fusão do ensino regular e especial.

Quando se priorizou a colocação dos alunos com dificuldades em classes comuns, surgiram duas posições extremistas de como concebê-la em termos de serviços: a inclusão total – a inclusão em tempo integral das crianças com NE nas classes regulares com alunos da mesma idade – e a educação inclusiva – sua inserção nas classes comuns, sem excluir a necessidade da manutenção de serviços especiais que funcionariam como um suporte para alunos com deficiências mais extensivas e que não apresentassem ganhos no sistema regular de educação.

¹ Os autores agradecem à Fapesp a bolsa de iniciação científica que proporcionou a realização da pesquisa que deu origem a este artigo.

Houve alguns marcos importantes na expansão da proposta de inclusão escolar, como evidenciam Tessaro et al. (2005): documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca tinham como objetivo garantir a inserção do ensino especial no regular e o atendimento das necessidades de aprendizagem a todas as crianças. Segundo Mendes (2006), a partir do momento em que a política de inclusão passou a ser coerente com uma sociedade democrática, a inclusão escolar tornou-se parte fundamental da política governamental para manutenção do estado democrático. A Constituição Federal brasileira de 1988 e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, estabelecem a educação como direito de todos; as pessoas com necessidades educacionais especiais deveriam ter atendimento educacional “preferencialmente na rede regular de ensino”, ainda que não aparecesse como obrigatória a escolarização no sistema regular.

Mendes (2006) afirma, entretanto, que, no âmbito da política governamental atual sobre inclusão escolar, a Secretaria de Educação Especial (Seesp) parece buscar alterar resoluções legais antigas, a despeito de discussões da década de 1990, para constituir uma diretriz política fundamentada nos princípios da inclusão total.

Segundo Enumo (2005), o termo “normalização” não significa considerar normal a pessoa com deficiência, mas sim dar-lhe oportunidade em serviços sociais de forma que seja atendida em suas necessidades. De acordo com os princípios da proposta, a alocação dos alunos com necessidades especiais deveria dar preferência ao sistema educacional com o mínimo de restrições possíveis.

Atualmente, diversos trabalhos têm se dedicado ao tema da inclusão escolar de crianças diagnosticadas como portadoras de autismo ou transtornos globais do desenvolvimento infantil (TGD), dado que a prevalência do primeiro quadro é de 0,2% da população e do segundo é de 3,5% (GILLBERG, 2005).

Nas áreas de educação e deficiência, diversas pesquisas foram realizadas, nas quais se utilizou o referencial teórico-metodológico da análise do discurso para abordar diferentes aspectos (SILVEIRA; NEVES, 2006; FISCHER, 2001; BARROS, 2007; SANT’ANA, 2005; SOMMER, 2007).

Visto que o tema da inclusão é de extrema importância para a realidade da educação no Brasil, é fundamental compreender como se dá o cotidiano das escolas. O presente artigo busca compreender quais são as concepções dos professores da rede pública sobre os alunos diagnosticados como portadores de TGD ou autismo no ensino regular e que posições assumem perante os alunos com base em tais concepções.

Método

Realizaram-se entrevistas individuais com seis professoras da rede pública. Fez contato direto com as professoras, e cada uma foi convidada a participar da pesquisa, após explicação do objetivo desta. Após a fase de coleta de dados, as entrevistas foram transcritas literalmente (incluindo pausas e repetições de sílabas) e analisadas com base no referencial teórico da análise institucional do discurso (AID), proposto por Guirado (1986, 1987, 1995, 2000).

Trabalhou-se com o seguinte temário organizador para elaborar um roteiro semiestruturado com dez perguntas para a coleta e análise dos dados: lugares ocupados pelo

professor na relação com o aluno e com os outros profissionais da equipe, lugares atribuídos a eles em tal discurso, os objetivos atribuídos à relação e os efeitos da condição de autista do aluno sobre essas relações.

Dispositivo de análise

Diversas concepções de análise do discurso – assim como diferentes noções de discurso – têm servido às ciências humanas. Segundo Nogueira (2008, p. 235), “o termo acabou por se tornar vago ou pelo contrário muito preciso”, pois virou expressão de teorias diferentes.

Segundo Guirado (2007), entre as principais influências para a construção de sua concepção teórica, encontram-se Michel Foucault, J. A. Guilhon de Albuquerque e Dominique Maingueneau. A sequência dessas diferentes incorporações teóricas pode ser encontrada em Galvão e Serrano (2007).

Parte-se da definição de instituição de Guilhon de Albuquerque (1978 apud GUIRADO, 1986, p. 39), segundo a qual “instituição [é considerada] como um conjunto de práticas ou de relações sociais que se repetem e legitimam-se enquanto se repetem”. Os agentes institucionais produzem e falam a partir dos lugares que ocupam nas relações instituídas que se repetem e assim se legitimam.

Revela-se que há um nível no qual a instituição é o discurso: nele instituem-se lugares e práticas. A dimensão discursiva da instituição é a rede de possibilidades de reconhecimento e desconhecimento dos agentes: um sujeito emerge no ponto onde a sua singularidade encontra ressonância nas possibilidades de reconhecer-se a si mesmo “em um lugar” nas redes de relação que se estabelecem.

A organização analítica do material das entrevistas visou entrever as “condições (institucionais) de produção da enunciação” (AQUINO, 1995, p. 82). Aquino (1995) defende que o elemento fundamental está na perspectiva que se tem de análise, nos recortes que ela permite e nas reconstruções obtidas, que acabam falando ao mesmo tempo dos autores das cenas enunciativas e das condições da enunciação.

Os fragmentos discursivos foram selecionados para serem inseridos em categorias específicas: representações e expectativas dos profissionais acerca de si mesmos e dos colegas; representações e expectativas acerca dos alunos; representações acerca do trabalho; representações acerca do transtorno de desenvolvimento do aluno.

Em seguida, chegamos a uma configuração possível da “rede de representações e suas amarrações, ou seja, as continuidades e descontinuidades, contradições e ambigüidades” (AQUINO, 1995, p. 88).

Análise das entrevistas

A partir da ordenação dos fragmentos discursivos das professoras entrevistadas, buscamos explicitar a configuração da rede de representações e expectativas acerca dos alunos, dos profissionais envolvidos, do trabalho por eles realizado e do transtorno de desenvolvimento do aluno. Há nove temas que se repetem no discurso dos docentes: a equipe na escola, o lugar da inclusão, os “alunos-problema”, o diagnóstico dos alunos, a avaliação, o papel da escola, o papel dos tratamentos paralelos, a avaliação e o relacionamento com esses alunos.

Resultados

Representações e expectativas dos profissionais acerca de si mesmos e dos colegas

Sobre o relacionamento entre professores e entre a equipe

As professoras mencionam a existência de um espaço para estudo e discussão nas escolas, cuja função, porém, não fica clara, pois nem todos os professores participam desse momento:

JEI [horário coletivo dos professores] é o estudo que a gente tem, é, depois da aula, a gente tava lá embaixo, lá é, então tava a coordenadora, a gente vai ter, lê alguma coisa sobre isso, comenta, um conversa sobre o... problema da classe que tem esses problemas em cada aluno, acontece, nesse estudo que a gente tem na hora.

Dentro da equipe de professoras, não há discussão dos “casos”, só comentários informais que são transmitidos durante os intervalos. Existem relatórios formais, mas não são compartilhados. A expectativa é que as professoras consigam se sentir apoiadas por essa equipe, ainda que tenham que trabalhar sozinhas em sala de aula.

A equipe de direção da escola, por sua vez, ocupa outro lugar de liderança que aparece ligado mais à questão política do que pedagógica.

É porque a direção bem assim a direção se desig... se designa como parte administrativa da coisa, ela não quer muito saber da parte pedagógica, então a gente tem muito mais contato com a coordenadora do que com a diretora [...].

Uma das professoras afirma que uma diretora forte que banque a mudança necessária para a inclusão de alunos com deficiência é necessária para pautar os caminhos a serem trilhados pela escola inteira. Outra professora afirma que o trabalho em equipe dos profissionais envolvidos é muito importante para a inclusão acontecer de fato.

Sobre a composição das classes

Fica explícito que a sala pela qual cada professora ficará responsável é pensada no final do ano, levando em conta a quantidade de alunos de inclusão em cada série. Cada um desses alunos é tratado como um “caso” especial, uma vez que apresenta características diferenciais relevantes para a maneira como a professora irá lidar com o aluno. Uma vez montadas as classes, o aluno passa a ser tratado como responsabilidade dessa professora. Ainda que a equipe esteja unida, o aluno ainda é primeira responsabilidade do professor que o acompanha.

Uma das professoras entrevistadas entende que é importante que as classes sejam montadas de maneira heterogênea para que a aprendizagem da criança incluída seja favorecida pelo trabalho em grupo:

Então você procura trabalhar, crianças distraídas demais que não prestam atenção, que requer um pouco mais de você. Então foi um grupo assim na minha sala muito diversificado. Isto é bom, uma sala heterogênea? É, mas você tem que ter tempo para tá atendendo a todos. De repente fiquei envolvida demais com o W. porque a mãe vinha junto [...].

Concebe-se que, por se tratar de casos diferenciados, faz-se necessário um trabalho individualizado. Uma das professoras afirma que a junção dos “casos” em uma única classe não só é prejudicial para o desenvolvimento da criança, como também prejudica o trabalho da professora: “eu tento fazer assim pelo menos uma atividade por dia assim que meu aluno esteja incluído. Este ano é possível porque só tenho um, no ano passado eu tinha cinco, eu estava sempre excluindo alguém”.

Representações e expectativas acerca dos alunos incluídos

“Alunos-problema”

De acordo com uma das professoras, a dificuldade dos alunos é pautada pela existência de uma normatização:

[...] com aquela nota igual [...] ele não é diferente, o diploma é igual a todos, quem é que vai assinar para ele um certificado, que é capacitado, habilidade que foi desenvolvida nele. [...] porque, se a gente comparar com o outro, ele sempre vai ser não satisfatório.

Os “alunos-problema” são assim caracterizados não apenas pelas dificuldades que apresentam (agressividade e dificuldade de aprendizagem), mas também por problemas para locomoção e autonomia. O aluno de inclusão é, então, caracterizado como “aluno-problema” não apenas pelas próprias dificuldades intelectuais ou de adequação, mas também pelas dificuldades que ele acaba causando aos colegas e à própria professora. Nessa relação com os colegas, o problema se agrava, quase como se fosse possível se “contaminar” pela dificuldade da criança incluída.

Uma das professoras afirma que, por causa da dificuldade de a escola lidar com esses alunos, ocorre a responsabilização do professor pela estada do “aluno-problema” no período de aulas. Da mesma maneira que o acompanhamento do aluno é individualizado e o professor é considerado responsável pelo tratamento dele, a dificuldade do aluno é individualizada. Nesse caso, o próprio aluno, ou melhor, sua doença é responsabilizada pelas dificuldades enfrentadas. O tratamento das crianças diferentes – e não necessariamente apenas as diagnosticadas como autistas ou portadoras de TGD – deve se pautar por essa responsabilização individual. Assim, o aluno é entendido como um “caso” de responsabilidade da professora que o acompanha.

Sobre o relacionamento com os alunos

Diante dessa situação e confrontando a dita necessidade de tratamento individualizado, uma professora afirma existir uma necessidade de centralizar o tratamento dentro da própria escola – numa compreensão de inclusão total. Nesse momento, fazem-se presen-

tes a relação inclusão/exclusão e o questionamento sobre qual é a responsabilidade da escola no desenvolvimento desse aluno.

Essa dificuldade de receber o aluno de inclusão como realmente incluído pela escola faz com que ele seja tratado como incapaz. Há uma dificuldade clara para o trabalho pedagógico, uma vez que não se pauta no trabalho que as professoras realizam com os outros alunos. Pode-se entender, então, que a presença física desses alunos não significa a inclusão imediata na sala de aula. Fica pendente a questão pedagógica e do desenvolvimento:

[...] por exemplo, o com paralisia cerebral, as crianças tinham ele mais como o xodó da sala, este ano como eu percebo como de síndrome de Down, ele é o xodó da sala, mas eu não sei até que ponto as crianças são amigas deles ... ou têm pena deles ..., então, né?, deixa que eu cuido... essa fala é muito recorrente: "Deixa que eu cuido dele pra você, professora". Só que aquela convivência que não passa do portão da escola [...] então tem festinha de aniversário, ele não é chamado na casa das crianças [...] enfim, ele não vai no *shopping* com as crianças, assim [...] é mais uma inclusão dentro da escola, não uma inclusão social e tal como eu acho que [...] daqui a pouco a gente a gente consegue [...].

Essa dificuldade de atingir os alunos de inclusão é relacionada à dificuldade de relacionamento característica do diagnóstico (que define o aluno), assim como suas dificuldades familiares. Apesar disso, parece haver uma maior facilidade na questão da socialização. Essa aceitação permite uma continuidade no trabalho, um trabalho em conjunto que, embora não abarque a sensação de solidão dos professores, possibilita uma estruturação no trabalho em sala de aula.

Representações acerca do transtorno de desenvolvimento do aluno

Sobre a questão do laudo diagnóstico

Uma professora aponta a necessidade de um laudo técnico diagnóstico que justifique tanto as dificuldades de aprendizagem dos alunos como o comportamento agressivo que eles apresentam. A afirmação do diagnóstico deve vir de um profissional que não esteja inserido na escola. Os especialistas são responsáveis por dar um parâmetro para as ações que serão realizadas dentro da escola. Tal direcionamento, porém, é considerado confuso:

[...] a secretaria da escola que pega o nome da criança, histórico escolar e tal, nem sabe que o aluno tem alguma coisa porque não tá carimbado na ficha dele. [...] isso com os alunos novos, depois que passa, depois que você conhece o aluno, por exemplo, aahh... aí cê pode jogar lá no sistema que ele tem tal coisa, por exemplo, se é facilmente identificado, como síndrome de Down, você olha pra cara e sabe que aquela pessoa tem síndrome de Down, outras coisas mais difíceis, que você tava falando, você fala "Vamos pro médico", primeiro passo de formar fala é a identificação, né? Aahh... que não é fácil, às vezes você passa cinco, seis anos sem saber, você sabe que tem alguma coisa ali, né?, mas não tem um laudo, não tem nada que comprove.

Representações acerca do trabalho

Sobre as diferenças entre o papel da escola e o tratamento paralelo

A partir da apresentação de um diagnóstico, existe a necessidade de um tratamento paralelo que auxilie no trabalho que é desenvolvido dentro da própria escola. O aluno, que já é entendido como “problema” por estar representado por um entrave que impede a aprendizagem, deve buscar fora da escola uma maneira de retirar esse impedimento e, só então, se tornar apto a realizar o trabalho da escola.

Os “alunos-problema”, caracterizados como mais infantis ou animalizados, também são incluídos nas atividades de grupo. As expectativas do que esse aluno consiga realizar são mínimas e as professoras relatam uma dificuldade em saber qual progresso o aluno será capaz de realizar com um trabalho pedagógico. A dificuldade está atrelada a um alheamento que a criança apresenta com relação à linguagem. Nesse sentido, o diagnóstico e o tratamento paralelos entram para ajudar a escola a estabelecer os limites do que o aluno é capaz de realizar, como muletas que auxiliam o trabalho pedagógico que é esperado da escola.

Os alunos diagnosticados com autismo e TGD ainda se encontram em um lugar separado dos outros alunos com dificuldades de aprendizagem, ainda que não escapem do lugar de “alunos-problema”. Segundo uma das professoras que participaram da pesquisa, a dificuldade de normatização para esses alunos dificulta ainda mais um trabalho que já era estranhado pela escola. A necessidade da realização de um trabalho pedagógico normatizado é considerada quase impossível e, dessa forma, outro problema.

A mesma professora ainda afirma a necessidade de submeter tais alunos às regras que a escola estabelece e que devem ser respeitadas por todos:

Eu falei: “Olha, eu não tô falando que ela [a aluna] não esgota, que ela não fica cansada, eu tenho que trabalhar, você [a psicóloga da aluna] tem que trabalhar, o que eu tô dizendo é assim, eu não tenho mais recurso, você vem aqui e nós vamos tomar uma decisão porque ou ela vem e fica na escola do jeito que todo mundo fica, ela sobe e vai pra aula”. Ela veio ontem com uma sacolinha de... de *shopping*, não trouxe caderno, não trouxe lápis, porque ela é... muito importante, e ela veio passear na escola, faz um mês e meio que essa menina não entra na aula, eu esperei demais, é que eu não tenho tempo, ontem me baixou um santo e eu falei: “Eu vou pôr essa menina no eixo”.

Existe, entretanto, aí uma dificuldade maior colocada no estabelecimento da comunicação, própria dos impedimentos desses alunos com a linguagem. O papel da escola, nesse sentido, fica estabelecido a partir da diferença entre o papel do tratamento paralelo e do papel da família. Uma vez que é responsabilidade da escola educar seus alunos, a dificuldade de cumprir seu destino faz com que “alunos-problema” representem a grande frustração no trabalho do professor. Isso porque não só não atingem os resultados esperados, como também representam o atraso do resto da classe.

Sobre a questão da avaliação

A avaliação aparece no discurso de uma das professoras como outra dificuldade, uma vez que representa a necessidade de comparar os “alunos-problema” com os “normais”.

O aluno com uma dificuldade maior recebe uma dupla mensagem sobre seu desempenho: ao mesmo tempo que se reforça o que é realizado no âmbito individual do caderno, ele é representado no coletivo pela nota que merece em comparação com o resto da classe.

Então ela [a aluna]... você vê, ela até fica brava: "Professora só me dá NS [Não suficiente]". Eu falei, mas no caderno, quando ela faz atividade, eu coloco "Parabéns, amém, gostei muito", sempre dou, sabe? No caderno eu dou a nota. Agora, quando tem que dar uma nota meio geral, eu não posso dar, né? Como que vou comparar, dar um 5 pra ela comparando com a nota dos meus alunos? Eu não posso. Então, eu dou no caderno dela, eu incentivo, falo, dou muito parabéns, então ela fica contando, que ela fala: "Oh, professora, nunca tá certo as minhas lições". Mas, quando eu dou a lição geral, por exemplo, dou um ditado, tenho que fazer um diagnóstico, eu tenho que dar pra todos.

Logo, o "aluno-problema" é um "aluno não satisfatório". Fica explícita a ambivalência: a professora quer tratar bem o aluno e valorizar os avanços por ele realizados, por isso reforça as atividades feitas no caderno. Ao mesmo tempo não pode dar uma nota que se compare à dos outros alunos. A distinção entre "alunos-problema" e "alunos normais" fica aparente no discurso da professora a partir de então. Ao "aluno-problema" se associam as palavras "dificuldades de aprendizado", "incapacidade de aprender", "impossibilidade de ensinar", "necessidades especiais", "tratamento" e "diagnóstico".

Discussão

Com base nas entrevistas analisadas, podemos concluir que as professoras se pautam por aquilo que é ditado pelo currículo básico. A abertura da escola para todos faz com que as professoras tenham que lidar com crianças diferentes, que muitas vezes não se encaixam nos padrões de comportamento e aprendizagem normatizados pelas diretrizes básicas.

Uma vez que a política de inclusão insere na escola crianças diferentes, as professoras entendem que é preciso haver um trabalho diferenciado com essas crianças. Esse trabalho acaba sendo individualizado, ainda que a criança permaneça dentro de seu grupo.

Barros (2005), em uma pesquisa que procurou investigar uma peça publicitária do governo federal que encabeçou a campanha de inclusão escolar no início de 2000, conclui que a política pública no programa de inclusão social e escolar de pessoas deficientes é precária e acaba gerando uma posição teórica e princípios inconsistentes dentro da escola em relação à concepção de deficiência.

Segundo Batista e Enumo (2004, p. 8), embora a integração escolar de alunos com necessidades especiais seja garantida pela Constituição, a questão não será resolvida "[...] a partir de uma resolução de cunho legal ou teórica, uma vez que variáveis relacionadas a processos grupais e reações de preconceito podem influenciá-la, seja facilitando ou dificultando a integração dessas pessoas com aquelas ditas 'normais'".

As dificuldades encontradas com o processo de inclusão fazem com que as professoras caracterizem esses alunos como "alunos-problema", afirmando a todo tempo a necessidade

de um tratamento paralelo que as auxilie no cotidiano. Esses alunos que representam problemas (e aí incluídos não apenas os alunos com autismo e TGD) “prendem” a professora em um trabalho individualizado e, por isso, dificultam o já complicado trabalho em grupo. A sensação de falta de saber para lidar com a inclusão representa uma frustração para a professora.

Uma vez que o trabalho de cada caso de “aluno-problema” não é ditado por uma diretriz básica, o grande desafio da inclusão é entendido pelas professoras como a ausência de padrão. Não existiria um limite predeterminado para o trabalho do professor, da escola, do tratamento e do próprio desenvolvimento do aluno. É interessante, portanto, entender a expectativa que se gera na relação aluno-professor e como isso afeta o cotidiano da sala de aula.

De acordo com Soares et al. (2010), a expectativa do professor pode influenciar o aluno e, por isso, deve ser considerada um fator de provável influência no seu desempenho escolar. Nesse sentido, a expectativa é responsável por um sistema de retroalimentação em que uma boa expectativa melhora o desempenho e uma má expectativa diminui ainda mais a possibilidade de se ter um bom desempenho.

Tessaro et al. (2005), que utilizaram um questionário para avaliar a concepção de alunos do sistema regular de ensino sobre a inclusão escolar, constataram que a maioria das opiniões apresentava uma postura positiva em relação à inclusão escolar, a partir da perspectiva da inclusão total. Os aspectos negativos se evidenciaram principalmente em relação à discriminação social, ao despreparo dos outros estudantes no contato com aqueles alunos e à falta de capacitação dos professores e da escola para bem atendê-los em suas necessidades.

Apesar de a inclusão ser considerada uma política positiva, os alunos incluídos ficam presos a um lugar negativo de “problema” por causa de suas dificuldades e pelo que estas geram em outros integrantes da comunidade escolar. Em outras palavras, apesar de incluídos, os alunos permanecem excluídos dentro da própria escola.

Se a escola, porém, consegue estruturar-se como uma comunidade, as resistências ao trabalho são colocadas do lado de fora. Ainda assim, a aceitação dos alunos incluídos se dá a partir de sentimentos de pena ou solidariedade, a quem se atribui o lugar de crianças “infantilizadas” ou com “características animais”. Essa solidariedade é considerada, ao mesmo tempo, necessária ao trabalho com a inclusão.

A organização da escola como comunidade, no discurso das professoras, depende de uma figura de liderança que direcione o trabalho a ser realizado por todos os profissionais. A figura que aparece como liderança é a da coordenadora e não a da diretora. É a equipe de coordenação que ocupa o lugar de oferecer suporte e direcionamento para o trabalho realizado por cada uma das professoras.

Sem a orientação de uma figura de liderança, o trabalho pedagógico fica restrito às expectativas limitadas para o desenvolvimento da criança deficiente. As professoras não sabem por onde caminhar e não sabem o que esperar. A dificuldade no direcionamento pedagógico coloca o posicionamento da própria professora em questão – ela seria responsável pela aprendizagem ou pela socialização? Fica claro como a necessidade de con-

trole e adaptação aparece no discurso das professoras entrevistadas como alternativa para driblar as dificuldades trazidas pela presença dessas crianças.

Além da contenção, aparece também, no discurso das professoras, a dificuldade por não se saber de antemão até onde aluno com problemas poderá se desenvolver. Nesse caso, o diagnóstico de cada aluno pode suprir essa falta de parâmetros. Fica claro, porém, que as expectativas para essas crianças – mesmo após o diagnóstico – são baixas e ficam restritas a aspectos infantilizados e limitados.

Morales e Batista (2010), baseando-se em Luckasson, afirmam que descrever limitações pode ajudar a desenvolver perfis para apoios necessários e personalizados. O aluno de inclusão, porém, é caracterizado em um lugar de muita mobilidade, uma vez que se encontra sujeito às diferenças de comportamento de cada aluno. Um mesmo diagnóstico pode significar uma multiplicidade de características.

No caso do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), Oliveira e Albuquerque (2009) afirmam a necessidade de alertar para dificuldades que se colocam no estabelecimento do diagnóstico. Com isso, afirmam que a multiplicidade de classificações em torno da questão do TDAH faz com que este se torne um diagnóstico bastante heterogêneo.

A ausência de um diagnóstico, por sua vez, dificulta ainda mais o posicionamento desse aluno em algum lugar. Essa ausência de limites, de padrão, de direcionamento para o trabalho do professor influencia nas expectativas acerca do desenvolvimento do aluno, uma vez que não será realizado aquilo que o professor está acostumado a fazer. As dificuldades estão no próprio estabelecimento de uma comunicação que permita o desenvolvimento de um trabalho.

Em comum, portanto, alunos com laudos diagnósticos e alunos cujos professores suspeitam que haja necessidade de um diagnóstico representam a dificuldade no trabalho do professor porque não têm o mesmo desempenho dos outros alunos da sala. Além disso, também podem atrasar o desenvolvimento dos outros na medida em que o professor não pode desenvolver o trabalho como o esperado.

Para as crianças com TGD, a atuação possível da escola, trazida pelo discurso das professoras, fica limitada somente ao aspecto da socialização a partir da solidariedade da comunidade escolar. Segundo Bisol e Sperb (2010), com o estabelecimento da norma, institui-se também seu desvio como característica de uma minoria. Os alunos autistas, portanto, se encontram agrupados em uma minoria que não se comporta de acordo com o esperado, nem mesmo quando se trata dos outros alunos incluídos.

Esposito e Savoia (2006) concluíram, com base no levantamento que realizaram no Centro de Atenção Integrada à Saúde Mental (Caism) da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (ISCMSp), que 53% dos adolescentes diagnosticados com TGD estavam estudando e 20% nunca frequentaram escola. Desses adolescentes, apenas 18% recebiam atendimento multidisciplinar com intervenções de outras especialidades que não médicas. Com base nesses dados, Esposito e Savoia (2006, p. 45) chegam a uma conclusão importante:

É necessário otimizar as formas de reintegração dos adolescentes na comunidade por meio de programas comunitários e de instituições de ensino habilitadas a promover a inclusão escolar, o aumento da autono-

mia, assim como a ampliação da rede de atendimento especializado. Essas formas de inclusão atenuariam os encargos que sobrecarregam a unidade familiar e facilitariam o processo terapêutico.

Conclusão

A inclusão escolar é um importante dispositivo para a organização de uma rede social que sustente a autonomia de crianças com graves transtornos. É possível concluir que o papel da escola, segundo as professoras, é o de ajudar no processo de desenvolvimento dos alunos. Sendo assim, espera-se que seja possível uma prática pedagógica que transmita conhecimentos que estão além da experiência imediata do aluno.

As dificuldades que os alunos que não se encaixam na norma representam impossibilitam a realização do trabalho das professoras – tal como esperado. O lugar ambíguo que os alunos ocupam também é acompanhado por sentimentos de despreparo da parte das professoras ante seu trabalho. O relacionamento da equipe com esses alunos, então, se baseia nessa constante tentativa de construir um trabalho especificamente direcionado para as faltas que esses alunos apresentam. Essa concepção parece estar de acordo com uma noção de compensação.

Os alunos autistas aparecem como o extremo da dificuldade da inclusão. A ausência da linguagem e o alheamento fazem com que o trabalho a ser realizado pela professora se afaste do que é prescrito pedagogicamente. Percebem-se, portanto, muitas faltas nessa prática que são localizadas na relação com esses alunos: a dificuldade individual (do aluno e da própria professora) e a ausência de material e direcionamentos adequados para o trabalho. Fica marcado o lugar do “aluno-problema” como um lugar cheio de necessidades especiais de tratamento e que acaba por receber apenas uma atenção maior para os cuidados básicos. O professor se sente sobrecarregado, com atribuições para além da questão pedagógica que muitas vezes chegam a ultrapassar aquilo que é esperado que ele faça.

Nesse contexto, o laudo diagnóstico entra como uma parceria que dá um amparo e circunscreve a atividade da professora. Esse diagnóstico auxiliaria na prescrição das atividades que serão realizadas pelo aluno e também na expectativa do desenvolvimento que ele atingirá. Tais concepções estão de acordo com Carreiro et al. (2008, p. 6), que afirmam que, para alcançar a interdisciplinaridade plena, “há necessidade de interações mais profundas entre os diferentes profissionais da área de saúde e/ou educação. Essa interação ajudará a compreender melhor o transtorno e a desenvolver estratégias de intervenções focadas no restabelecimento da saúde do indivíduo em sua dimensão mais ampla”.

O laudo também ajuda as professoras a entender as diferenças significativas que esse aluno apresenta para que elas tentem modificar o trabalho a ser realizado. Ao mesmo tempo, o diagnóstico engendra um paradoxo por servir para concretizar preconceitos ou para justificar diferenças e possibilitar o trabalho diferenciado. Assim, as professoras continuam atuando de formas particularizadas numa tentativa de fazer a política de inclusão funcionar de fato.

INSTITUTIONAL DISCOURSE OF ANALYSIS OF TEACHERS OF STUDENTS DIAGNOSED AS AUTIST IN SCHOOLAR INCLUSION

Abstract: The currentness and importance of educational inclusion turn the study of several aspects involved needed for its understanding. The literature review found a lack of studies on institutional arrangements involved in the schooling of children diagnosed as autistic. Using the Institutional Discourse Analysis as a method to investigate, through interviews with six teachers, the idea on the development of students diagnosed with autism or Pervasive Development Disorder and the positions taken by professionals in the education of these children. It was found present in the speech oppositions that characterize the concept of “student-problem”. The lack of standards are said to be the great challenge of inclusion, once there isn’t a pre-determination for the work of the teacher, school, treatment and the child’s development whose conception transits between the individual work and the comparison with the group, which characterize the feeling of “lack of knowledge” characteristic of the position of inclusion.

Keywords: pervasive development disorders; teachers; education; public policies; autism.

ANÁLISIS INSTITUCIONAL DEL DISCURSO DE MAESTROS DE ALUMNOS CON DIAGNÓSTICO DE AUTISMO EN INCLUSIÓN ESCOLAR

Resumen: La actualidad y la relevancia de la inclusión escolar hacen necesario el estudio de distintos aspectos implicados en el proceso. El examen de la bibliografía realizado ha evidenciado la escasez de estudios acerca de condiciones institucionales implicadas en la escolaridad de niños con diagnóstico de autismo. Se ha tomado el análisis institucional del discurso como el método a fin de investigar, desde seis entrevistas con maestras, la concepción acerca del desarrollo de alumnos con diagnóstico de trastorno global del desarrollo o autismo y las posiciones asumidas por los profesionales en la educación escolar de esos niños. Se ha constatado presentes en el discurso oposiciones que caracterizan la concepción de “alumnos-problema”. La ausencia de padrón es caracterizada, entonces, cómo el grande desafío de la inclusión desde que no hay predeterminación para el trabajo del maestro, de la escuela, del tratamiento y del desarrollo del alumno. Ese lugar transita por entre el individualizado y la comparación con el grupo, que caracterizan la situación de “falta de reconocimiento”, que es característico de la posición de la inclusión.

Palabras clave: transtorno global del desarrollo; profesor; educación; políticas publicas; autismo.

Referências

AQUINO, J. G. **Relação professor-aluno: uma leitura institucional.** 1995. 265 f. Tese (Doutorado em Psicologia)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

BARROS, A. Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 3, p. 119-133, 2005.

BARROS, A. S. S. Discursos e significados sobre as pessoas com deficiências nos livros didáticos de português: limites de sentidos e representações acerca da diferença. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 1, p. 61-76, 2007.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BISOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: teoria e pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 7-13, 2010.

CARREIRO, L. R. R. et al. Importância da interdisciplinaridade para avaliação e acompanhamento do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 61-67, 2008.

ENUMO, S. R. F. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 3, p. 335-354, 2005.

ESPOSITO, B. P.; SAVOIA, M. G. Atendimento especializado a adolescentes portadores de transtornos psiquiátricos: um estudo descritivo. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 8 n. 1, p. 31-40, 2006.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, 2001.

GALVÃO, L. F.; SERRANO, C. S. G. Análise do discurso, leitura institucional: um método. In: GUIRADO, M.; LERNER, R. (Org.). **Psicologia, pesquisa e clínica**. São Paulo: Anablume, 2007.

GILLBERG, C. **Transtornos do espectro do autismo**. 2005. Disponível em: <<http://www.ama.org.br/site/pt/centro-de-conhecimento/artigos.html>>. Acesso em: 2 dez. 2011.

GUILHON DE ALBUQUERQUE, J. A. **Metáforas da desordem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GUIRADO, M. **Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono**. São Paulo: Summus, 1986.

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

GUIRADO, M. **Psicanálise e análise do discurso**. São Paulo: Summus, 1995.

GUIRADO, M. **A clínica psicanalítica na sombra do discurso**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

GUIRADO, M. Prefácio. In: GUIRADO, M.; LERNER, R. (Org.). **Psicologia, pesquisa e clínica**. São Paulo: Anablume, 2007.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 377-405, 2006.

MORALES, A. S.; BATISTA, C. G. Compreensão da sexualidade por jovens com diagnóstico de deficiência intelectual. **Psicologia: teoria e pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 235-244, 2010.

NOGUEIRA, C. Análise(s) do discurso: diferentes concepções na prática de pesquisa de psicologia social. **Psicologia: teoria e pesquisa**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 235-242, 2008.

OLIVEIRA, C. G.; ALBUQUERQUE, P. B. Diversidade de resultados no estudo do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Psicologia: teoria e pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 93-102, 2009.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: teoria e pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 79-88, 2006.

SOARES, T. M. et al. A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 157-170, 2010.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 57-67, 2007.

TESSARO, N. S. et al. Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 1, p. 105-115, 2005.

Contato

Rogério Lerner

e-mail: togerlerner@usp.br

Tramitação

Recebido em novembro de 2010

Aceito em setembro de 2011