

INCLUSÃO E SUPOSIÇÃO DE SUJEITO: REFLEXÕES A PARTIR DO DISCURSO DE PROFESSORAS

Marcos Abraão Borges Santos¹

Júlia Maciel Soares²

As questões em torno da inclusão escolar lançam luz sobre a necessidade de reinventar os aspectos considerados importantes para a efetividade e afetividade dos processos inclusivos. Especificamente para o autismo e de acordo com o DSM-5, onde há déficits persistentes na comunicação e na interação social em contextos diversos.

Partindo da noção de suposição de sujeito, fundamental para o processo de subjetivação, nosso objetivo foi o de conhecer os efeitos subjetivos para professores que trabalhassem com a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de São Luís - MA. O presente trabalho foi construído a partir de uma pesquisa desenvolvida em 2018 e 2019 enquanto trabalho de conclusão de curso. Especificamente, aqui investigamos e discutimos como os professores vivenciam e significam a inclusão desses alunos, o que nos possibilita vislumbrar a percepção que possuem acerca da educação inclusiva.

O ponto que nos interessa para esta discussão é como inclusão e suposição de sujeito podem estar associados quando pensamos a constituição psíquica. Jesuralisnky et al. (2009, p. 11) nos lembra que essa “constituição depende de que esse sujeito seja suposto ou antecipado pela mãe (ou cuidador)”. Nota-se que aqui, nós pensamos essa suposição por parte dos professores visto que esse ponto anteciparia à criança um lugar ao qual ela pode advir, um lugar de quem aprende, um lugar de quem pode e deve estar na sala de aula. Kupfer (2010, p. 268) declara que o “sujeito em questão no estruturalismo é um sujeito-efeito. Efeito de que estrutura? Da estrutura da linguagem e do discurso”.

Aliado a isso, é importante pensar a escola e seus efeitos subjetivos visto que através dessa instituição sustenta-se um lugar de alteridade à criança no social. Kupfer (2000, p. 97) aponta que “uma designação de lugar social é especialmente importante para as crianças incapazes de produzir laço social”. A mesma autora nos ajuda a refletir que “a escola pode contribuir para a retomada ou a reordenação da estruturação perdida do sujeito” (KUPFER, 2000, p. 96).

¹ Psicólogo residente no HU-UFMA, mabs.marcos@gmail.com;

² Professora adjunta do Departamento de Psicologia da UFMA, julia.soares@ufma.br.

Para tanto, vamos trazer alguns trechos de entrevistas realizadas na pesquisa, que foram feitas com quatro professoras que trabalhavam com alunos com TEA em inclusão em classes regulares do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. As entrevistas foram analisadas por meio do referencial teórico da Análise Institucional do Discurso, os nomes apresentados são fictícios. Então, passemos aos trechos das entrevistas e às reflexões a que nos convocam.

A professora Aline diz “**Ele não quer e ela tava... ela insistiu pra ele fazer. É a questão do não, da frustração, ele não quer, então aí o que que ele faz... ele bate... uma defesa, né... pra mostrar pra ela... “não quero fazer, não insiste”**”. Observemos que o que estamos discutindo é essa suposição que inclui também os atos da criança com algum sentido, como expressão de um desejo da criança-sujeito.

Outra participante, a professora Clara descreve uma cena “**Oh oh ele ficava assim e apalpava e batia o pé e a mão muito assim intensamente. Eu dizia: Já vou, meu amor. Você está me chamando. Eu já vou. Então, eu entendi que... ele aquela era a maneira dele me chamar.**”

Para Lerner (1997, p. 70), devemos “*trabalhar, sempre, com a suposição de que a criança é um sujeito, para além de sua sujeição às incapacidades que lhe sejam previstas*”. O que nessa cena pode ser visto como a leitura de um chamado feito pelo aluno.

Quanto a isso, a professora Aline nos diz “**Não porque ele é autista que ele não aprenda** “isso aqui não pode, isso aqui pode”. Com o tempo, a gente, todo mundo, quando ele começava a bater, a turma todinha “Não, G., não pode bater”, aí ele parava. Então, com o tempo a gente, toda vez que ele ficava agressivo, a turma toda em coro, né.”

Esse trecho traz a descrição de uma cena em que a professora e os pares daquele aluno transmitem a ele regras que compõem o viver em sociedade e supõem que ele é capaz de se submeter a essas regras. Quais os efeitos disso?

A professora Aline completa a cena e nos dá notícias de como aquilo incidiu sobre o modo daquela criança estar com seus (im) pares.

Ela nos conta que “*A turma, de tanto eu falar. G., não pode bater na mãe, na mãe tem que dar beijo. É pra beijar. Aí ele passou a beijar a mãe dele. G., não... não bate. Beija! Aí ele beijava a mãe dele. Aí ele diminui um pouco a agressividade, ele não apresentou mais a agressividade do início. Porque eu conversei com ela... eu disse: olha, tenta ensinar pro teu filho que oh não pode bater... explica que bater dói... como conversa com uma criança, né. Quando a gente tá educando uma criança, a gente não explica pra ela? Explica que não e diz porque não. Eu digo... Tenta fazer isso com teu filho, vai ver que ele vai entender...*”

Notamos, portanto, que para além de conteúdos, a escola tem uma função de fazer chegar às crianças as produções culturais das quais a Lei faz parte. O que teria acontecido caso essa criança não tivesse tido contato com o campo escolar? Ou fosse suposto a ela um lugar não incluído com esses outros? Quais os efeitos disso para aquela mãe?

Enfim, essas questões que nos põem a trabalhar a partir da noção de que, como a Kupfer (2000, p. 97) reflete, “*a escola, entendida como discurso social, oferece à criança uma ordenação, oferece as leis que regem as relações entre os humanos, que regem o simbólico, para delas a criança tomar o que puder*” e aqui acrescentamos: quando e como puder.

Então, considerando o que abordamos nesta oportunidade, a educação inclusiva se apresenta como um campo que possibilita contribuições ao desenvolvimento dos alunos com TEA. Isso, no entanto, não é sem tensões que derivam da impossibilidade de se preparar completamente para essa inclusão do um a um, o que pode chegar aos professores de diversas formas. Isso tendo em vista que, para além do imperativo legal, cada um envolvido na inclusão é convocado a um investimento pessoal dessa responsabilidade - ponto que discutimos a partir da suposição de sujeito, mas que caberia ainda com outros conceitos como a transferência. Não obstante, há nisso um convite (ou intimação) à queda do ideais de aluno, de método, da meta ideal de aprendizado e do professor ideal. Levando isso em consideração, como essas professoras se sentem? O que pode ser feito diante disso?

A seguir, trazemos uma fala de outra professora, Bruna, que ilustra isso.

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

Se hoje conversamos sobre os nomes da criança e o nome institui um lugar, pensemos: quais os nomes dos professores e que lugares instituem a eles uma possibilidade de trabalhar a partir dessas angústias que se põem em movimento quando estão face à necessidade de construir um jeito possível de incluir cada um em sua singularidade?

Bastos e Kupfer (2010) nos apontam um caminho por meio do grupo de palavra ponte. De um outro modo, essa certa professora que nos falou por último também nos diz um caminho: *a... ninguém ainda parou pra me ouvir.*

Nota-se, portanto, a presença de um ato de leitura que imprime um sentido aos sons, à agressividade, aos desenhos. Deve-se compreender que o desenvolvimento psíquico depende não somente dos aspectos neurológicos e biológicos, mas também da interação com aqueles que compõem um meio social. Kupfer (2010) afirma que o sujeito em questão no estruturalismo é efeito da linguagem e do discurso. Assim, nota-se a relevância de considerar o aspecto da suposição de sujeito ou ainda da suposição de possibilidade de inclusão visto que é a partir desse lugar que a constituição psíquica opera no laço com o outro por meio de quem o Outro faz-se marcar em cada ser na linguagem.

REFERÊNCIAS

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

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

KUPFER, M.C.M. Educação: especial? In: KUPFER, M.C.M. **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento**. Salvador: Algama, 2000.

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

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