

ANA BEATRIZ MACHADO DE FREITAS

**SENTIDOS PRODUZINDO SENTIDOS:
CONSTITUIÇÕES DE DEFICIÊNCIA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE
CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

GOIÂNIA

2005

ANA BEATRIZ MACHADO DE FREITAS

**SENTIDOS PRODUZINDO SENTIDOS:
CONSTITUIÇÕES DE DEFICIÊNCIA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE
CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia, sob a orientação da Prof^a. Dra. Mercedes Villa Cupolillo.

GOIÂNIA

2005

TERMO DE APROVAÇÃO

SENTIDOS PRODUZINDO SENTIDOS: CONSTITUIÇÕES DE DEFICIÊNCIA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Autora: Ana Beatriz Machado de Freitas

Orientadora: Dra Mercedes Villa Cupolillo

Aprovada em : 01 / 12 / 2005

Banca examinadora:

Profª Dra. Mercedes Villa Cupolillo (Presidente)

Profª Dra. Dulce Barros de Almeida

Pof. Dr. Sebastião Benício da Costa Neto

Profª Dra. Vannúzia Leal Andrade Peres (Suplente)

DEDICATÓRIA

Ao Erguer, cujos fios delinearam a mestra.

Aos que, como eu, compartilham gratificantes experiências junto a pessoas "Especiais" que nos ensinam a adaptação à diversidade.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Lúcia Machado de Freitas e José André Freitas, pelo amor, inclusão e apoio incondicional em todos os momentos.

Aos meus professores, da Educação Infantil ao Ensino Superior, pelo exemplo pedagógico afetivo e efetivo.

À Prof^ª Dra. Mercedes Villa Cupolillo, minha orientadora: sua presença e disponibilidade em cada passo de minha trajetória de mestranda foram fundamentais.

Aos professores da banca examinadora, pela leitura e interlocução, tão importantes ao crescimento desta e de futuras pesquisas.

Aos colegas, parentes e amigos que direta ou indiretamente estiveram comigo, incentivando-me.

À Fernanda Cupolillo Miana de Faria, pela revisão criteriosa.

Às instituições onde a pesquisa foi realizada e aos pais das crianças que, com seu consentimento, permitiram a efetivação do nosso trabalho.

Às crianças presentes no processo de pesquisa, pelo carinho e aprendizado.

A presença humana pode, literalmente, fazer diferença; pode transformar faltas em presenças ou, por outro lado, converter presenças em faltas.

Ana Beatriz Machado de Freitas

RESUMO

A presente dissertação aborda a constituição subjetiva de crianças consideradas com necessidades educacionais especiais. A perspectiva teórica deste estudo pauta-se na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento humano, cujos fundamentos básicos situam-se na obra de L. S. Vigotski. O propósito é investigar como o contexto de instituições de ensino, sendo um espaço de subjetividade social, constitui subjetividades individuais de alunos. Três crianças foram acompanhadas em seus espaços educativos. A metodologia adotada foi a Epistemologia Qualitativa, de González Rey, que prevê, no transcurso da pesquisa, a construção-interpretação das informações pertinentes ao estudo - os indicadores -, à luz de referenciais teóricos. A pesquisadora atuou interativamente e registrou os encontros em diários de campo e por meio de filmagens. Além dos alunos, participaram da pesquisa, por meio de comentários, conversas informais e entrevistas, pais, educadores e profissionais de reabilitação. Duas das crianças, alunas de primeira série de uma escola pública, foram acompanhadas pela pesquisadora em um pequeno grupo de apoio pedagógico. Havia a suspeita de que a dificuldade de aprendizagem escolar pudesse decorrer de problemas neurológicos. No curso da pesquisa, foram construídos indicadores que dizem do papel da escola na produção e tendência à patologização do fracasso escolar. O terceiro caso, de uma criança deficiente mental com comportamentos autistas, foi acompanhado em uma instituição filantrópica de ensino especial e reabilitação. Havia a expectativa que se desenvolvesse na sociabilidade; porém, os caminhos de desenvolvimento de interlocução e interatividade apareceram secundarizados. Ressalta-se, nos três estudos, o movimento da subjetividade social como limitador de vias de aprendizagem e de comunicação, dificultando a construção, por parte dos alunos, de potenciais de enfrentamento. São sugeridas contribuições para a formação de educadores e apontam-se reflexões concernentes à deficiência como constituição subjetiva.

Palavras-chave: subjetividade – inclusão – deficiência

ABSTRACT

The present work approaches the subjective constitution of handicapped children. The theoretical perspective of this study guideline in the historical-cultural psychology about human development, whose basic foundations are placed in of L. S. Vigotski' workmanship. The aim is to investigate how the context of education institutions, being a space of social subjectivity, constitutes individual subjetivities of pupils. Three children had been followed in its educative context. The adopted methodology was the Qualitative Epistemology, developed by González Rey. It foresees, during the research course, the construction-interpretation of the pertinent information about study - the indicators - , analysed by theoretical referentials. The researcher acted interactively and registered the meeting in daily of field and by videos. Beyond the pupils, parents, educators and professionals of rehabilitation had participated of the research, by commentaries, informal talks and interviews. Two of the first graders of a public school, had been followed by the researcher in a small group of pedagogical support. There was suspicion that the learning difficulty could be result from neurological disturbs. In the course of research, it was detected that there is a tendency to focus on educational failure and means as disease. The third case is about a mental deficient child with autistic behavior. She was followed in a filantropic institution of special education and rehabilitation services. There was expectative that she could be developed about social relationships; however, the ways of interlocution, development and interativity had appeared secundarily. It emerges, from three case studies, the social subjectivity movement as a limiter of communication and learning ways, making it difficult for the pupils, the construction of potentials of confrontation. Contributions for the educators formation are suggested and reflections about deficiency as subjective constitution are at evidence.

Key-words: subjectivity - inclusion - deficiency

SUMÁRIO

RESUMO _____ vi

ABSTRACT _____ vii

INTRODUÇÃO _____ 1

CAPÍTULO 1 – PERCORRENDO SENTIDOS NO ENTRELACE DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UMA CONSTRUÇÃO TEÓRICO -METODOLÓGICA

1.1 Do abandono à educação _____ 6

1.2 Educação especial e a patologização do fracasso _____ 9

1.3 Desenvolvimento: da deficiência ao potencial de eficiência _____ 13

1.4 Subjetividade e os sentidos da diferença _____ 19

1.5 A Epistemologia Qualitativa _____ 23

CAPÍTULO 2 – PROTAGONIZANDO SENTIDOS

2.1 **Os cenários e seus protagonistas** _____ 30

2.1.1 Cenário I - A escola inclusiva _____ 30

2.1.2 Cenário II - A escola especial _____ 34

2.2. **Protagonistas da diferença** _____ 38

2.2.1 Pedrinho no sítio das histórias em quadrinhos _____ 38

2.2.2 Do anonimato à confirmação da profecia _____ 71

2.2.3 Co-notações de Luciana _____ 86

CONSIDERAÇÕES FINAIS – Rompendo ciclos inibitórios e abrindo potenciais: uma possibilidade pela interlocução mediadora _____ 131

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____ 145

ANEXO

INTRODUÇÃO

O nascimento desta proposta de estudo está relacionado à minha trajetória profissional como psicopedagoga, voltada ao atendimento de pessoas com deficiência. Mais intensamente, decorre de uma significativa "imersão" em um universo Especial: o trabalho de três anos (de 2000 ao final de 2002) em uma clínica-escola particular voltada à educação - formal e informal - e reabilitação de pessoas com deficiências múltiplas.

Os alunos, tão diferentes entre si quanto à idade, às histórias, ao nível socioeconômico, aos comprometimentos clínicos, potenciais e à comunicação, participavam diariamente de um centro de atividades ocupacionais onde desempenhavam práticas artísticas, lúdicas, esportivas, pedagógicas e de vida diária. À medida que os profissionais interagiam com o grupo, partilhando de suas atividades, começaram a deixar o atendimento em consultórios para se incluírem no espaço da maioria. Em suma, nós, os "normais", éramos a minoria que se adaptava.

A filosofia da instituição partia do princípio de que o desenvolvimento humano acontece e se potencializa a partir das aprendizagens vivenciadas no coletivo, sem uma predição ou limite pré-definido. O diagnóstico clínico era apenas mais um item da história do sujeito, mas nunca o ponto delimitador de predições e expectativas.

Ao final de cada ano letivo, na relação com praticamente o mesmo grupo de educandos, era notório o desenvolvimento de cada sujeito e do grupo como um todo; até mesmo o quadro clínico e orgânico mostrava alterações. Via-se que a aprendizagem gerava desenvolvimento e as interações socioafetivas repercutiam nos planos inter e intrapessoal, assim como pressupunha o psicólogo russo L. S. Vygotsky (1989)¹, que eu estudara na graduação em Pedagogia.

Certa vez, em diálogo com a psicóloga da clínica-escola, ela fez o seguinte comentário: "O tamanho do problema depende do tamanho que damos a ele", ou seja, depende da dimensão e nuance com que o enxergamos. Esta observação veio a se tornar a semente de minha proposta de pesquisa. Com que olhar enxergamos o panorama da deficiência? A partir de que critérios o concebemos para, então, constituirmos um referencial de normal *versus* patológico, limitações *versus* potencialidades?

Como nossas concepções sobre as propostas educacionais, a comunicação e a condução terapêutica repercutem na relação com o sujeito? Estaria o nosso olhar limitado pelo horizonte dos conhecimentos e convicções que julgamos verdadeiros ou suficientemente abertos para

1. Em algumas obras o nome do psicólogo aparece grafado "Vigotski" e, em outras, "Vygotsky". Quando fizermos referência ao autor sem destacar uma obra específica, optaremos pela grafia em russo: "Vigotski".

percebermos além deles, rompendo os grilhões do já-estabelecido, vislumbrando a luz que em princípio cega e desorienta - e depois ilumina? Esta analogia com o mito platônico da Caverna (Chauí, 1994) ilustra bem nossa trajetória e o percurso da dissertação.

Acostumados a olhar para as sombras que se projetam no fundo da caverna como espectros de verdade, corremos o risco de acreditar que as deficiências ou necessidades educacionais especiais sempre foram assim – um dado pronto que existe ou não existe no sujeito, seja por razão congênita, seja em virtude de um adoecimento. Fazendo uma pesquisa bibliográfica a respeito, começamos a compreender a questão como historicamente constituída. Diria González Rey (2002): o fenômeno passa a ser entendido como produção dinâmica, histórica e complexa de um entrelace de significados (*subjetividade social*) e sentidos (*subjetividades individuais*).

Convidamos o leitor, no primeiro capítulo, a percorrer os meandros da produção de sentidos acerca da deficiência ao longo da História, alinhavando uma discussão com o panorama da atualidade, sobretudo no que tange a educação. O capítulo é dividido em cinco sub-itens. Inicia-se pela apresentação, em linhas gerais, do olhar social para a questão da deficiência ao longo da História Ocidental. Tal percurso alcança relevância à medida que discute a estreita relação entre o que se concebe por deficiência e as eficiências exigidas em cada momento histórico, contexto social e paradigma científico. Como resume Fonseca (1995, p.7), "há implicitamente uma relatividade cultural que está na base do julgamento que distingue entre 'deficientes' e 'não-deficientes'".

Esse julgamento, na Modernidade, é ratificado por padrões científicos, apoiados principalmente nas ciências biológicas, que definem critérios de normalidade e anormalidade. Os padrões são tomados como referência, na Educação e na Psicologia, para classificar o alunado: os "mais fortes"/os "mais fracos", os "normais"/os "especiais". Todavia, os alunos considerados com necessidades educacionais especiais não são apenas aqueles com alguma deficiência sensorial, mental ou motora. Uma expressiva parcela que apresenta dificuldades de aprendizagem escolar consideradas "a-normais" compõe este alunado, o que acarreta uma estigmatização semelhante à da condição de deficiência, como dois casos estudados nesta dissertação.

Abrindo aqui um parêntese, assinalo que tal realidade não é exclusiva da escola-campo pesquisada. Em minha atuação profissional no serviço de triagem de uma instituição filantrópica de ensino especial, noto, a cada dia, o quão alarmante é o número de crianças encaminhadas à avaliação clínica sob suspeita de problemas mentais ou anormalidade no desenvolvimento devido

à dificuldade de aprendizagem escolar. Em maioria, trata-se de alunos oriundos de camadas sociais economicamente desfavorecidas. Ocorre o que Werner (2001) denomina "medicalização da educação" ou, no dizer de Soares (1987), "patologização da pobreza", assunto discutido no segundo sub-item do primeiro capítulo.

Por trás dessa tendência determinista e reducionista estão concepções de desenvolvimento humano cujos fundamentos norteiam critérios e avaliações. Abordamos essa questão e explanamos, no tópico subsequente, – terceiro sub-item do capítulo 1 - a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, norteadora deste estudo, que tem o psicólogo soviético L. S. Vygotsky como principal expoente. Nessa visão, a conformação biológica não determina os horizontes de desenvolvimento, tampouco das aprendizagens. O sujeito é sempre passível de se desenvolver ao longo da vida à medida que se re-humaniza na relação com outros seres humanos e amplia suas possibilidades de participação e interlocução nas esferas culturais. Este princípio assinala a importância da consideração do social no desenvolvimento, não como pano de fundo, mas constituidor e potencialmente reestruturador do biológico.

A pessoa com deficiência, como qualquer outra, ao se constituir na sociedade-cultura, pode alcançar patamares estruturais e funcionais de desenvolvimento - portanto, de eficiência -, superando ou minimizando o determinismo biológico. Tudo depende de como o contexto oportuniza, valora e efetiva a participação social, possibilitando diálogo, expressão e aprendizagens. A limitação deixa de ser o foco e o olhar se abre e amplia para o sujeito, mudança que intervém na confiabilidade, no estreitamento de vínculos, endereça afeto e suscita motivações. Nesse processo, cada ser humano singulariza-se, distinção assinalada pela constituição subjetiva, assunto explorado no quarto sub-item.

A subjetividade, abordada na perspectiva de González Rey (2002, 2003), é tomada como referência na discussão, também sob a ótica da psicologia histórico-cultural. Para o autor, a constituição subjetiva e a qualidade do desenvolvimento só podem ser compreendidas na dialética com a subjetividade social que as constitui, de modo que cada processo de desenvolvimento supõe uma produção singular de sentidos articulada historicamente.

González Rey também discute essa questão no plano epistemológico ao propor a Epistemologia Qualitativa, cujos fundamentos norteiam metodologicamente este estudo, na pesquisa em Psicologia. Partindo da premissa de que a subjetividade se processa na dinâmica das relações e situações sociais, o pesquisador é considerado um dos elementos de interação constitutivos dessa trajetória. A recíproca também é verdadeira; o contexto e os participantes

constituem o desenvolvimento do pesquisador, intervindo na construção metodológica, uma vez que cada encontro provoca reflexões, reorientando o trabalho de campo, bem como a *construção- interpretação* das informações (González Rey, 2002).

Entrelaçamos a discussão dos fundamentos da Epistemologia Qualitativa à temática deste estudo – expressa no último sub-item do capítulo 1 - para exemplificar ao leitor como se processa a construção metodológica nessa perspectiva e introduzi-lo, ao mesmo tempo, em nosso percurso de pesquisa de campo, assunto reservado ao segundo capítulo.

Dedicamos o capítulo 2, fundamentalmente, aos estudos de caso, cujos protagonistas são as crianças Pedrinho, João e Luciana, eleitas por serem consideradas alunas com necessidades educacionais especiais. Os primeiros são estudantes de primeira série do Ensino Fundamental de uma escola regular inclusiva. Por suas dificuldades de aprendizagem escolar, levantavam suspeita, por parte dos educadores, de comprometimento neurológico. Já Luciana, é aluna de instituição especial de ensino e foi diagnosticada como deficiente mental com comportamentos autistas.

Pais, educadores e profissionais de saúde também participaram da pesquisa, lembrando que, para tanto, como prevê o Comitê de Ética em Pesquisa, houve expressa autorização por escrito – concedida também às crianças - via termo de consentimento livre e esclarecido. As instituições também autorizaram o trabalho de campo ².

Interessava à pesquisa investigar o papel das instituições educativas na produção ou na reprodução social da deficiência. Acompanhando e interagindo com as crianças nos seus espaços educativos e dialogando com pais e profissionais foi possível construir indicadores, isto é, informações favorecedoras de inteligibilidade para a investigação (González Rey, 2002, 2005). Percebemos de que maneiras - algumas mais explícitas, outras mais sutis - produzia-se e legitimava-se o que Amaral (1998, p.17) denomina "mito da generalização indevida": "o indivíduo não é alguém com uma dada condição, é aquela condição específica e nada mais que ela".

Ao enxergar o educando como "a limitação" ou como "portador" de um problema, a instituição educativa deixa de vislumbrar caminhos potenciais de desenvolvimento, para os quais o próprio aluno convida e sinaliza. Compromete-se o espaço de interação e de comunicação que favoreceria a aprendizagem e o desenvolvimento e constitui-se uma trama que pode vir a ser

2. O projeto de pesquisa referente ao presente estudo, intitulado Concepções de deficiência e suas repercussões no desenvolvimento e constituição subjetiva de crianças com necessidades educacionais especiais, foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Documento em anexo).

subjetivada sob a forma de sentimento de incapacidade, medo de ser avaliado, desconfiança. Em última análise, processa-se a exclusão.

Apesar da atual política educacional – no Brasil e no mundo - postular e, como assinala Mantoan (2005), conferir respaldo legal à inclusão, na rede regular de ensino, dos alunos denominados "com necessidades educacionais especiais" (leia-se, alunos historicamente excluídos do acesso à educação regular e socialmente marginalizados, apresentem ou não uma deficiência), as práticas e posturas pedagógicas ainda se mostram excludentes.

Como lembra Estebán (2001), reportando-se a Bachelard, é difícil a ruptura epistemológica, ou seja, com as teorias que sustentam as práticas. No caso, é difícil questionar e se contrapor aos discursos e saberes vigentes – científicos ou não - que circulam na subjetividade social como "certezas" e que, individualmente, também são subjetivados como tais. É o caso, por exemplo, de critérios preestabelecidos e fixos para definir normal/patológico, aprender/não aprender.

Refletimos a necessidade de pensar a formação do educador, menos sob uma ênfase funcionalista e mais alicerçada no compromisso com a formação de sujeitos. E sendo os sujeitos necessariamente diferentes, urge pensar a educação pelo prisma da diferença. Supõe, portanto, o questionamento de "verdades", de preceitos de universalidade que, pretensamente, seriam válidos para todos, independente do contexto, cultura e subjetivações. A partir dos questionamentos gerados pelos encontros desafiantes com a diversidade, zonas potenciais – diria Vigotski - de desenvolvimento humano individual e coletivo, podem ser vislumbradas, ou melhor, pensadas como possibilidade. Assim, do entrelace de subjetividades, sentidos produziriam sentidos.

A entrada da caverna, voltando ao mito platônico, está aberta. A segurança para romper as amarras e virar-se para o real dispondo-se a transformá-lo depende da produção de novos sentidos frente à realidade, aos nossos interlocutores e a nós mesmos. Ironicamente, a segurança começa na coragem de sair do lugar seguro e dispor-se ao outro – um diferente. Nos encontros humanos, salientam Mantoan (2004) e Meneghetti (2004), sempre assinalados pelo desconhecido e pelo imprevisível, ganha-se a oportunidade de aprender a enxergar sob um outro prisma. Prisma necessariamente diferente, mas que, humanamente, se assemelha e se identifica ao de cada um de nós, estabelecendo mútua inclusão.

1. PRODUZINDO SENTIDOS NO ENTRELACE DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UMA CONSTRUÇÃO TEÓRICO - METODOLÓGICA

O presente capítulo discorre sobre a questão deficiência, privilegiando seu entrelaçamento com a educação. Inicia-se por uma retrospectiva histórica e chega à atualidade discutindo a institucionalização dos chamados a-normais e a patologização do fracasso escolar. Esta discussão desdobrou reflexões acerca da compreensão de desenvolvimento humano e constituição subjetiva na perspectiva da psicologia histórico-cultural. Abordamos, daí, o processo de produção de sentidos relacionado às necessidades educacionais especiais, tema de nosso estudo, e buscamos, consecutivamente, articular a questão aos fundamentos da Epistemologia Qualitativa, norteadora metodológica desta dissertação.

1.1 Do abandono à educação

Compreender como a questão da deficiência foi abordada ao longo da História e que marcas delega ao presente, implica compreender o sentido da falta; o que era (e o que é) tão fundamental a ponto de sua ausência traduzir-se em deficiência. No dicionário essas palavras aparecem como sinônimas. "Deficiência" é definida como: "S.f. 1. falta, falha, carência. 2. imperfeição; defeito. 3. Méd. Insuficiência" (Ferreira, 1999, p.614). No dicionário etimológico (Cunha, 1996), encontra-se a mesma raiz latina, *deficere*, nas designações deficiência, deficitário, defeito. E no verbete "defecção", do qual deriva "defeito", nota-se um dado curioso: sua origem *deficere* que possui o sentido de abandonar (Op.Cit., p.243).

Historicamente, a condição de deficiência está, de fato, relacionada ao abandono e, conseqüentemente, à exclusão, segundo trilhamos, em linhas gerais, percorrendo a História Geral do Ocidente. Na Antigüidade greco-romana, por exemplo, a beleza estética e a harmonia do corpo eram supervalorizadas como elos de semelhança entre deuses e semideuses. O vigor também físico era condição prioritária de efetiva participação social, pois definia o perfil potencialmente guerreiro. A esse respeito, Gaio (2004) acrescenta que até entre os considerados não-cidadãos, ou seja, os escravos, era inútil um corpo defeituoso; daí a eliminação.

A deficiência ou imperfeição do corpo era motivo de rejeição, vergonha e fealdade, como ilustra o mito de Hefesto. Filho do casal soberano do Olimpo - Zeus e Hera - Hefesto (ou

Vulcano, na mitologia romana) foi arremessado ao mar pela mãe, envergonhada de ter dado a luz a um filho coxo. Sobreviveu e, quando adulto, converteu-se em artesão e ferreiro habilidoso, trabalhando em uma oficina no interior de um vulcão. Deus do fogo, Hefesto era retratado nas lendas, cultos e esculturas sob uma aparência feia e envelhecida (Abrão e Coscodai, 2000).

Na Idade Média, época do teocentrismo católico na Europa, havia a crença de que a natureza humana era definida por uma "alma imortal cristã". Assim, a condição de deficiência era considerada desígnio de Deus, indício de castigo pelos pecados, mas, ao mesmo tempo, digna de caridade e da compaixão cristã. Surgiram, então, as primeiras instituições de acolhimento a pessoas com deficiência, mas sem distinção clara entre esta condição e outras, como: demência, transtornos mentais e doenças infecto-contagiosas (Barboza e Cupolillo, 2004; Kassar, 1999).

A dissecação de cadáveres até então não era permitida devido à visão sacralizada do corpo, numa interpretação cristã filosoficamente respaldada em Aristóteles (Rioja, 2002). Segundo o filósofo, o mundo físico - *physis*, em grego - seria composto por seres naturais (animais, plantas, minerais) e seres artificiais (alterados ou engendrados pelo homem); o estudo dos seres naturais deveria limitar-se à contemplação dos seus movimentos, sem que fosse exercida qualquer interferência. Em relação aos seres artificiais, que já sofreram alteração de sua natureza, o alcance da essência, do conhecimento puro, seria inviável.

A descoberta das leis universais que regem o movimento dos corpos - atração dos objetos, força da gravidade, princípio da inércia - pôs em xeque os mandatos teológicos vigentes. Fora comprovado que a movimentação do planeta, dos demais corpos celestes e dos seres vivos não se devia a uma *anima* inerente, mas a leis gerais da Natureza (leis naturais), à semelhança de uma engrenagem ou mecânica, matematicamente explicável, contribuindo, ressalta Rioja (2002), para uma visão dessacralizada da *physis*.

A realidade e o próprio homem começaram a ser estudados e teorizados, pelo paradigma científico, ou seja, sob a óptica do naturalismo (modelo biológico) e do mecanicismo (busca de relações de causa-efeito). Como assinalam os historiadores Faria, Marques e Berutti (1989, p.141), outros pensadores passaram a buscar "leis naturais que regem a religião, a economia e a política, e que, em última instância, explicariam, através do livre exercício a razão, o comportamento humano".

"Leis naturais" justificariam o movimento intelectual rumo à transformação para outra forma de organização social, econômica e política, idéia cara aos pensadores iluministas e aos teóricos da economia liberal, como John Locke (1623-1704), Rousseau (1712-1778), Adam

Smith (1723-1790). O discurso da classe burguesa emergente, assinalam Faria e cols (1989), legitima-se, assim, na linguagem da ciência, afirmando a economia e a sociedade capitalistas como o máximo da evolução humana e do "organismo" social.

Nesse contexto, o intelecto destacava-se como aspecto primordial a ser valorizado. As deficiências eram consideradas defeitos nos "mecanismos naturais" de funcionamento do organismo; nos casos de deficiência mental, em que a relação lesão anatômica - funcionamento não se mostrava diretamente perceptível, levantava-se a suspeita de transmissão hereditária com a conotação de degenerescência da espécie (Kassar, 1999).

O potencial apresentado pelos ditos deficientes e o crescente avanço das descobertas científicas no campo da Medicina e da Biologia, além das mudanças sociais cada vez mais orientadas para a questão "produtividade humana", consoantes ao capitalismo, impulsionaram certa mudança de perspectiva em relação à condição de deficiência. A reabilitação ou melhoramento das condições físicas começou a se apresentar como possibilidade, no que muito contribuiu, conforme cita Kassar (1999), a filosofia empirista, opondo-se ao determinismo inatista (o ser humano seria produto da genética e de sua maturação espontânea).

Aranha (1989) também relata, em sua obra sobre História da Educação, que, de fato, as primeiras experiências propriamente pedagógicas registradas na História voltada a pessoas com deficiência datam do século XVIII e partiam do princípio empirista de que o conhecimento viria das sensações e das experiências com o mundo físico. Tal perspectiva inspirou, por exemplo, a educação do menino-lobo de Aveiron, na França, em 1799, e os métodos pedagógicos da médica italiana Maria Montessori (1870-1952) e de Ovide Decroly (1871-1932), na Bélgica, ambos educadores de crianças com deficiência mental.

No Brasil, o pioneirismo da educação voltada a pessoa com deficiência data da época do Império, século XIX, e coube à fundação do Instituto de Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854. Dois anos depois, foi inaugurado o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES (Kassar, 1999; Jannuzzi, 1985). Esta última autora observa que essas iniciativas foram isoladas relacionadas muito mais a interesses particulares do que derivadas de um propósito político-educacional.

No início do século XX o sistema republicano, fortemente inspirado no liberalismo, trouxe a exaltação da livre-concorrência e, por conseguinte, das iniciativas privadas, ideal que se estendeu aos serviços sociais. As principais instituições de ensino especial foram assumidas, prioritariamente, por associações privadas que congregam pais, familiares, amigos,

colaboradores. O caráter filantrópico dessas instituições, como nota Kassir (1999, p.22), chega a "confundir-se com o próprio atendimento 'público' aos olhos da população pela gratuidade de alguns 'serviços'", caso das APAEs e Sociedade Pestalozzi.

Considerando que a "falta" ou "anormalidade" acarretaria humilhação e desvantagem na vida em sociedade, o ensino "especial", institucionalizado, teria um caráter de resguardo social e até psicológico dos "naturalmente" menos dotados. Todavia, nesse momento histórico, as razões para a institucionalização diferiam do caráter caritativo-cristão que prevalecia na Idade Média, como veremos a seguir.

1.2 Educação especial e a patologização do fracasso

A educação das pessoas com deficiência, historicamente registrada, iniciou-se muito recentemente; como vimos, já às raias da Idade Contemporânea na segunda metade do século XVIII. Originou-se em espaços de convivência segregados da maioria dita "normal", tendência que ainda prevalece na atualidade. A institucionalização intensificou-se na Modernidade, com a crescente urbanização, progressiva consolidação do sistema capitalista e contínua valorização da racionalidade científica, fatores em estrita ligação entre si que trouxeram, em seu bojo, a necessidade da normalização.

O capitalismo estruturou-se no cenário urbano. Sua classe social dominante, a burguesia, formada por comerciantes e profissionais liberais, tem seu nome derivado dos burgos (cidades), e se "caracterizava pelas suas atividades lucrativas" Cunha (1996, p.128). Nesse panorama, o homem deveria ser orientado para a produtividade, seja intelectual (no caso do homem burguês), seja como corpo-força de trabalho. Isso exigia definição e difusão de normas e padrões precisos, isto é, pretensamente científicos, sob o argumento da necessidade de garantir a manutenção da ordem e eficiência, importantes ao bom funcionamento do *corpus* social.

Tal garantia, como expõe Foucault (1985), exigiria vigilância quanto ao cumprimento das normas estabelecidas e controle das "anormalidades", entendidas como desviantes dos padrões estabelecidos. Assim, multiplicaram-se as instituições, principalmente a partir do século XVIII, como espaços prioritários e eficazes de controle da "boa ordem", uma vez que seus membros, independente da função exercida ou condição, passaram a exercer vigilância mútua quanto ao zelo pela norma.

Enquanto certas instituições, como as escolas, preparavam os cidadãos - lembrando o lema positivista, para a "ordem e progresso" Aranha (1989) – outras cuidavam de afastar, como citam Foucault (1985) e Fonseca (1992), os indesejáveis ou a-normais, potenciais perturbadores da dinâmica do sistema, no caso, todas as parcelas populacionais que por alguma razão não se enquadrasse no modelo ideal de produtividade e, por conseguinte, de sujeito (jovem, saudável, masculino). Assim, resume Neves (2005, p.85), "a pessoa com deficiência, a criança e o idoso foram descartados, dando surgimento às instituições especializadas (associações filantrópicas, creches e asilos para atender a esses grupos socialmente desvalorizados)".

Amaral (1998), Fonseca (1992), Foucault (1985), Neves (2005), dentre outros, questionam a pretensa objetividade e neutralidade na definição normal *versus* anormal. O conceito de normalidade, ainda que socialmente válido, não se define por critérios neutros nem exclusivamente pelo rigor científico. Critérios sociais e culturais num dado contexto e momento histórico, ou seja, condições concretas em que se processa a vida humana, constituem e legitimam padrões e definições, bem como determinam seu *status*. Ao mesmo tempo, exatamente para "comprovar" essa legitimação, definem seu oposto e o estigmatizam.

Goffman (1975) emprega o termo estigma para se referir à categorização depreciativa imputada socialmente àqueles que não se apresentam sob determinados atributos esperados. O autor analisa que apesar de ser possível, em certos casos ou circunstâncias, a adequação à norma, muitas vezes essa possibilidade escapa ao controle do sujeito, como, por exemplo, a conformidade ao padrão de beleza física, cor, altura e peso. Outras adequações são inviáveis por questões socioeconômicas, como a obtenção de certos bens de consumo e o acesso e determinados locais e serviços.

Vale acrescentar que, ao lado da acumulação de capital e bens de consumo, a educação formal emerge na Modernidade como *status*, ou seja, como norma desejável. Ariès (1982) assinala, que até o início da Era Moderna, a educação para as "boas maneiras" era considerada muito mais necessária à vida social do que ler e escrever, competências ignoradas até mesmo por nobres; em geral, restritas ao clero. É plenamente possível, pois, que a deficiência mental de certas pessoas passasse despercebida, visto que a alfabetização não era cobrada socialmente como na atualidade, não representando, portanto, problema social ou estigma.

Situação semelhante é referida por Jannuzzi (1985) ao se reportar ao Brasil-Império. O alto índice de analfabetismo e a ausência do critério escolaridade como condição básica para ascensão social não davam margem à distinção deficientes *versus* não deficientes. Por isso, a

distinção normal / patológico quanto à deficiência mental foi postulada mais recentemente, pois historicamente está articulada à emergência da alfabetização como norma e *status*.

A multiplicação das escolas, aponta Ariès (1982), desenvolveu-se paralelo à "necessidade" (social) da formação do *gentil home*, perfil do sujeito modelo da classe social emergente, o cidadão burguês: letrado (para o exercício das profissões liberais), de boas maneiras e saudável, incluindo aí, a preocupação com a higiene, tomada como conteúdo pedagógico.

O modelo higienista, acrescenta Werner (2001), influenciou fortemente a Pedagogia brasileira no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Esse modelo veiculava pretensões de eugenia (raça pura). A escola deveria ser "saneada" e esclarecida quanto à prevenção de doenças e desnutrição, consideradas típicas de um meio "insalubre e ignorante", que estariam implicadas no fracasso escolar. Tal premissa traz uma clara discriminação em relação às camadas sociais mais pobres, como se elas fossem disseminadoras de patologias e, por conseguinte, do fracasso. "Muito embora não fosse um fato assumido, estariam aí, *a priori* excluídos da escola os doentes, os deficientes, os fracos, os que não aprendiam" (Werner, 2001, p.38).

Em suma, a parcela "fraca", "carente" deveria ser "tratada" ou "preparada", lembrando o evolucionismo de Darwin, para adaptar-se ao meio. Esta lógica orientou o ensino denominado "especial". Segundo Kassir (1999, p. 23), "as classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica de separação dos alunos normais e anormais, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas, sob supervisão de organismos de inspeção sanitária que incorporam o discurso da ortopedia, a partir dos preceitos da racionalidade da modernidade".

Nisso, a Psicologia, de cujos fundamentos derivam teorias e práticas pedagógicas, em muito contribuiu nessa legitimação, conforme assinalam Rodrigues (2004) e González Rey (2002). Este último autor pontua que a fundação da *American Psychology Association*, (APA), em 1892, é considerada o marco da Psicologia moderna e, desde então, técnicas, pesquisas e teorias norte-americanas têm sido tomadas como as mais importantes referências da área em nível mundial. Nos Estados Unidos, a Psicologia se efetivou como ciência do comportamento humano, sendo ainda forte a tendência à visão naturalista e ao objetivismo, presente em explicações situadas no âmbito biológico (ora privilegiando respostas do organismo a estímulos, ora a apresentação de certo grau de maturidade para algo).

Nesse paradigma, houve uma preocupação em testar, manipular e controlar as contingências do meio para observação dos possíveis "processos adaptativos do organismo" ou

direcionamento (denominado "educação") visando o alcance dos comportamentos desejáveis, ditos "normais" e, paralelamente, o diagnóstico das "anormalidades" sob critérios universais e quantificáveis.

A obsessão pela racionalidade, pela discriminação entre o "normal" e o "patológico" gerou dois sérios equívocos:

A) uma educação especial que, como sublinha Padilha (2001), referendando os estudos de Vigotski sobre defectologia, acomoda-se ao diagnóstico de patologias e pouco amplia caminhos potenciais, como, por exemplo, as veiculadas necessidades de estimulação sensorial e atividades com materiais concretos para crianças com atraso no desenvolvimento; às vezes seu excesso e exclusividade não deixam portas mobilizadoras de caminhos e desafios rumo à abstração.

A "culpa" pela não-aprendizagem e pelo não-desenvolvimento recai, assim, no indivíduo e na caracterização da patologia que ele "porta" (à semelhança de uma doença), que em si mesma seria impeditiva do desenvolvimento. Ocorre o que Amaral (1998) conceitua "generalização indevida": o sujeito e o estigma se confundem. No caso, o sujeito passa a ser "a deficiência" ou referido apenas como tal.

B) o encaminhamento de alunos com história de fracasso escolar ao ensino especial, quase sempre alunos de classes sociais economicamente desfavorecidas, conforme denunciam Ceccon, Oliveira e Oliveira (1984), Garcia (1993), Werner (2001), Soares (1987), dentre outros. Essa significativa parcela delinea outra homogeneidade, ressalta Garcia (1993, p.12) : "a homogeneidade dos 'carentes', dos 'deficientes', dos 'alunos especiais', dos 'renitentes'. Variam as denominações, porém se mantém o mesmo preconceito...". O fato é que essa maioria chega à escola, lembrando Bourdier e Passeron (1975), com um "capital cultural" diferente do padrão exigido, ficando em desvantagem na competitividade com um aluno de classe socioeconômica mais favorecida que costuma ingressar na escola dispondo desse "capital", ou seja, parcialmente alfabetizada.

As desigualdades sociais, tomadas com o cunho de deficiência individual ou "carência cultural", justificaram programas especiais de ensino ou uma educação compensatória, em voga nos Estados Unidos nos anos sessenta e implantados no Brasil a partir de meados da década seguinte, fenômeno como definido por Soares (1987) como "patologização da pobreza". A Lei

5692 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1972 conferia respaldo legal através do artigo 9º que, entre a clientela a ser assistida pelo Ensino Especial, incluía os alunos que se encontravam "em atraso considerável quanto à idade de matrícula e os superdotados." (Kassar, 2001, p. 30).

Entramos no século XXI presenciando uma realidade semelhante. Werner (2001) denuncia a crescente tendência ao que denomina "medicalização da educação", isto é, "a utilização de modelos biologizantes para abordar fenômenos sociais complexos", (Op.Cit. p.45), dentre eles, o fracasso escolar e o déficit de atenção e hiperatividade. Seja qual for a explicação - doença externa que se instala no organismo ou imaturidade - conclui-se que é o indivíduo que necessitaria de tratamento. A escola, mesmo sendo pólo da unidade ensino-aprendizagem, não teria responsabilidade alguma na constituição de tais "problemas". As condições sócio-culturais pertinentes tampouco são consideradas.

Apesar dos alunos das classes socioeconômicas menos favorecidas serem, historicamente, mais estigmatizados, Aquino (1998, p.148) alerta que eles não são os únicos protagonistas do fracasso escolar nem a escola pública seu único *locus*. "O fato é que também nas escolas privadas a existência de um grande contingente de 'alunos-problema' é engendrada por toda uma rede de especialistas designados nos 'tratamentos dos distúrbios' apresentados. E isto também se chama exclusão. Mudam os sotaques e as justificativas teórico-técnicas, mas o constrangimento permanece".

Este parece ser o grande paradoxo e também o desafio da sociedade que se pretende inclusiva e enaltece a diversidade: como lidar com as diferenças ou com as chamadas necessidades educacionais especiais sem que isso se converta em patologização? Qual seria, de fato, a maior dificuldade: a falta de entendimento sobre deficiências e patologias ou, muito mais, a falta de reconhecimento dos meandros da diversidade humana?

Pensar essas questões passa pela compreensão do que se entende por desenvolvimento humano e suas implicações na educação.

1.3 Desenvolvimento: da deficiência ao potencial de eficiência

No intuito de investigar as epistemologias norteadoras de práticas docentes, o educador e doutor em psicologia escolar Fernando Becker desenvolveu uma pesquisa junto a professores do

Rio Grande do Sul. Foram entrevistados trinta e nove educadores da pré-escola à pós-graduação. O estudo foi transformado em livro (Becker, 1999), rico em depoimento concernentes a conhecimento, ensino, aprendizagem, papel do professor e percepção do aluno no processo.

É notória, nos discursos transcritos, a tendência ao apriorismo ou, em maior escala, ao uso de preceitos empiristas para explicar a relação ensino-aprendizagem e justificar o sucesso ou fracasso escolar. O conhecimento na primeira premissa, seria advindo de habilidades inatas (dons) ou maturação espontânea (despertar para), ou, na segunda premissa, decorrente de submissão, memorização e repetição de experiências.

Werner (2001) similarmente, destaca a influência dos modelos organicista e mecanicista na Educação, e Borges (2003) e Marques (2001) constataram tendências idênticas em pesquisas junto a professores de alunos com deficiência mental. As justificativas para a deficiência variam do determinismo genético, passando pelo sobrenatural (missão, presente ou expiação) e pela caracterização da sintomatologia ou do quadro clínico em si mesmos, até a falta de estimulação ambiental (familiar, escolar e/ou terapêutica).

Os dois modelos remetem à hipótese de doença ou de deficiência explicáveis ou localizadas no sujeito. Mesmo o construtivismo piagetiano, que postula o desenvolvimento humano como produto da interação recíproca e processual (construtiva) organismo-meio (Becker, 1999), não escapa, em última análise, ao *a priori* ao considerar que a estrutura cognitiva desenvolve-se em estágios evolutivos universais e que a capacidade de aprender depende da maturação da estrutura (nível de desenvolvimento).

Outro ponto que as aproxima é o subentendimento de um sujeito único, padrão, que sempre, salvo alguma anormalidade, se desenvolveria "naturalmente", seja de forma mais ou menos espontânea, seja "respondendo ao meio" conforme o esperado, que seria "adequadamente". A história e o contexto que necessariamente determinam diferenças, não são considerados.

Em meados da década de 20 do século passado, Vigotski (1927/1999) já chamava a atenção para o que denominou "crise da Psicologia". As principais tendências psicológicas - a reflexologia e a Psicanálise - reportam a um princípio explicativo único na compreensão do humano e divergem-se quanto ao objeto de estudo, respectivamente: o psiquismo subjetivamente percebido, as reações a estímulos e o Inconsciente.

As conseqüências dessa indefinição não se limitam a implicações filosóficas, ao reducionismo teórico, mas se estendem ao plano epistêmico: poderia a Psicologia se afirmar científica abstraindo o sujeito das condições concretas que necessariamente o constituem?

O ser humano não é mero resultado de sua organização e funcionamento biológicos. A especificidade social humana está na produção cultural na história, na construção, transmissão e transformação de instrumentos, arte, formas de comunicação, artefatos e instituições. Atribui-se a cada qual um valor simbólico, um nome e valor, enfim, um significado social. É essa capacidade simbólica, assinala Leontiev (1978), que fundamentalmente difere, na filogênese, o homem enquanto espécie o organismo mais desenvolvido na escala biológica terrestre.

Na ontogênese, a evolução da complexidade humana também se expressa na relação com a cultura e o mundo simbólico. A criança nasce e se desenvolve em um meio social significado culturalmente. A consciência desses significados - símbolos, normas, instituições, convenções, hábitos, tradições, funções, valores, formas de representação e comunicação (linguagens), uso e transformação - é desenvolvida na convivência com outros seres humanos que compartilham desse mesmo universo simbólico. Portanto, o elemento humano é o elo mediador (o meio para) do aprendizado social e cultural, para a constituição do outro como um ser também humano. Como bem sintetiza Vigotski (1929/2000, p.27), “atrás das funções psicológicas estão geneticamente relações entre as pessoas”.

A capacidade simbólica, biologicamente possível por volta dos dois anos de idade, inaugura uma complexidade do psiquismo e do funcionamento mental com um todo: o pensamento mediado pelo simbólico, tipicamente humano, sociocultural na origem, assim como a memória, atenção, linguagem, percepção, dentre outras funções, denominadas por Vygotsky (1989) funções psicológicas superiores. É certo que biologicamente o homem é dotado das capacidades referidas. No entanto, a habilidade de exercê-las por meio de determinados significantes para evocar ou expressar significados do contexto é aprendida socialmente.

O gesto, as palavras, os recursos mnemônicos, os rabiscos, as brincadeiras e brinquedos estão, conforme comenta Rivière (1995), relacionados a categorias do real; comunicam algo, têm uma intencionalidade, expressam algo culturalmente significativo que faz sentido na relação com o outro. Reportando-se a Vigotski, este autor lembra que a capacidade simbólica não só permite “compartilhar intersubjetivamente o mundo mental dos outros” (Rivière, 1995, p.107) como também a comunicação de algo a partir de um interesse intrínseco, uma motivação. Nesse processo, a capacidade reflexiva se desenvolve, impulsionando a ampliação das redes neuronais.

Portanto, é no entrelaçamento aparato biológico - universo cultural, em um movimento constante e recíproco, que os seres humanos se desenvolvem. Considerando esta interdependência, Vygotsky (1993) postula que a deficiência não se define pela perda ou lesão

funcional ou anatômica. Na relação com a cultura, com as necessidades exigidas e tendo o suporte social necessário (mediações educativas e terapêuticas, condições de acessibilidade), o orgânico pode se reestruturar de maneira a compensar funções.

Uma pessoa pode ter a perda do sentido visual, para citar um exemplo, mas nem por isso este defeito biológico determinará a não-percepção. As sensibilidades tátil e auditiva podem funcionar como vias compensatórias. Todavia, não em virtude um processo natural, tampouco de uma superestimulação descontextualizada, e sim de um processo favorecedor de interações e interlocuções sociais, de modo a ser possível um conhecimento real do mundo a ser visto. O ato de "enxergar auditivamente" - para usar uma sinestesia - , não é uma habilidade sobrenatural inerente à pessoa cega, mas se desenvolve a partir de uma história de convívio humano que permitiu a identificação de sutilezas na voz : tons reveladores de emoções, humores, intenções.

Nesse raciocínio, podemos inferir que a pessoa com deficiência é a que mais necessitaria da interlocução e da participação cultural, o que abriria zonas proximais de desenvolvimento (z.p.d.), ou seja, situações de colaboração e aprendizagem nas quais o sujeito pode consegue desempenhos que, sozinho, não alcançaria (Vygotsky, 1989). Nessas situações "proximais", vislumbra-se, prossegue o psicólogo, uma "zona de desenvolvimento potencial", isto é, um prognóstico do que o sujeito é capaz de alcançar quanto à constituição das funções psicológicas superiores.

O processo é único para cada sujeito, não há como ser determinado *a priori*, padronizado, ou quantificado; há momentos de continuidade e descontinuidade, saltos e rupturas. A história pessoal, o contexto, o modo e a qualidade do entrelaçamento organismo-cultura nunca são os mesmos, seja entre sujeitos, seja no mesmo sujeito, visto que tanto os processos biológicos quanto às interações estão em contínua transformação. Por isso,

torna-se impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. O seu desenvolvimento está intimamente ligado ao contexto sociocultural em que se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo (Rego,1998, p. 61).

Nessa perspectiva de compreensão do desenvolvimento humano, denominada histórico-cultural, uma avaliação ou um diagnóstico nunca são "fechados" ou previstos segundo etapas ou

critérios universais, transcendendo descrições ou constatações de desempenhos ou funcionalidades. A orientação diagnóstica é sempre prospectiva, ou seja, voltada para a identificação de potenciais. Na necessidade de avaliações posteriores, procura-se olhar para o mesmo sujeito como se fosse a primeira vez, considerando-se que o agora é um novo momento do seu desenvolvimento, tal qual exemplifica o trabalho do Instituto de Defectologia de Moscou, mostrado no documentário "As Borboletas de Zagorsky" (1990).

A história do sujeito e as mediações implicadas inauguram, estendem, modificam ou transformam caminhos de desenvolvimento, até mesmo nas situações, em princípio, mais adversas, quando há expressivo comprometimento orgânico. Assim, concordamos com Padilha (2000, 2001) no argumento de é possível, "empurrar a barra que delimita normal/patológico". A pesquisadora o exemplifica ao relatar a história de Bianca, jovem de dezessete anos que nasceu com agenesia do corpo caloso (ou seja, sem ligação entre os hemisférios cerebrais) e com hemisfério cerebral esquerdo bastante reduzido.

Por três anos, Padilha desenvolveu um trabalho sistemático de intervenção pedagógica, proporcionando à jovem a aprendizagem em contextos sociais concretos, pertinentes à sua realidade, mediando de fato, sua inclusão (Padilha, 2000, 2001). Sentindo-se sujeito, Bianca ganhou consciência das significações da cultura – mundo simbólico - e constituiu sentidos pessoais, melhorando quantitativa e qualitativamente na cognição, linguagem (verbal e gestual e gráfica) e até na corporeidade (postura, expressões fisionômica, vestuário). .

A irreversibilidade é relativa; o cérebro é também culturalmente constituído e construído. O intelecto, as percepções, os sentidos, a linguagem, a inteligência, as reações as emoções, a consciência, enfim, as redes neuronais só se expandem e se exprimem com determinada significância segundo um determinado contexto simbólico, fruto de uma cultura e história de relações e práticas humanas.

O caso Emília, acompanhado por Werner (2001), também é ilustrativo. Esta "deficiente global" que sofreu desnutrição e desidratação, passou por internações e segundo um dos diagnósticos jamais falaria ou andaria, viveu praticamente confinada a um leito até os dezessete anos, privada do contato social. Em menos de um ano de acompanhamentos clínicos em que foram privilegiadas as relações sócio-afetivas e a ressignificação da crença de incapacidade de desenvolvimento, a adolescente de estatura infantil (acreditava-se que seria nanismo) não só começou a falar, como também a produzir hormônios de crescimento.

Meu período profissional na clínica-escola para pessoas com deficiência mental, referida na parte introdutória desta dissertação, também compartilha histórias semelhantes: casos de autismo, síndromes, encefalopatias, quase sempre associados a outros tipos de deficiência (motoras ou sensoriais) e doenças, cujo prognóstico, do ponto de vista médico, era bastante limitado quanto às perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento. Não obstante, houve mudança qualitativa, não só no plano socioafetivo como também no âmbito clínico, como exemplifica o trabalho de Oliveira (2003).

A "palavra da ciência" é historicamente imbuída de uma conotação de imutabilidade: os testes ou exames, a confirmação, o enquadramento e as predições costumam se afirmar sob critérios únicos e supostamente determinantes, de modo que o "fechamento" de um diagnóstico, como suspeita Padilha (2001), pode gerar resignação e pouco investimento em potencialidades, à medida que tende-se à crença de que pouco adiantaria ser feito diante de limitações atestadas como irreversíveis.

Importa ponderar, entretanto, que as intervenções clínicas e/ou pedagógicas, artísticas ou esportivas, se exercidas no plano estritamente técnico, não têm, em si mesmas, o poder de melhoria ou transformação. Condutas e habilidades podem ser muito bem "aprendidas", automatismos, mostrando-se até bem eficazes quanto à "adequação" prevista. Mas se o aprendizado é desprovido de uma interlocução mediadora, ou seja, de uma interação humana a partir da qual o sujeito possa conferir significado ao contexto e produzir sentidos pessoais - na acepção de González Rey (2002, 2003, 2005), sentido subjetivo -, não alicerça desenvolvimento.

Em suma, é indispensável a mediação humana para que gere uma zona *afetiva* de desenvolvimento proximal, pois "o pensamento não se define apenas por seu caráter cognitivo, mas por seu sentido subjetivo, pelas significações e emoções que se articulam em sua expressão", Cupolillo (2003, p.2). O mesmo é válido quando se trata de outros aspectos do desenvolvimento humano - físico, lingüístico, afetivo, espiritual, psíquico, social, cultural, dentre outros - os quais não podem ser desarticulados na compreensão do "holos", do sujeito em constituição, ainda que cada esfera, mesmo interdependente das demais, desenvolva-se maneira diferente.

Considerar o sujeito por esse prisma supõe abordá-lo em sua constituição subjetiva, temática abordada por González Rey (2002, 2003) na perspectiva da psicologia histórico-cultural. As categorias desse autor são aqui referendadas para embasar a discussão seguinte, relativa à subjetividade, em articulação ao nosso tema de estudo.

1.4 Subjetividade e os sentidos da diferença

Segundo Vygotsky (1989), as operações mentais seriam reconstruções internas de operações externas, ou seja, tudo ocorreria primeiro no plano interpessoal (ações, relações entre pessoas) para, em seguida, haver internalização, passagem ao domínio reflexivo. González Rey (2002), numa releitura, observa que esta relação não implica em uma passagem linear de um domínio para outro nem uma transposição mecânica do externo para o interno. O próprio ato reflexivo demanda reconstrução do real, que, nesse processo, é re-visto, re-interpretado. Desse modo, simultânea e dialeticamente interno e externo se constituem.

Concordamos na crítica desse autor às interpretações mecanicistas e deterministas do marxismo na premissa de que a ideologia e o pensamento individual seriam produtos diretos da base socioeconômica; a suposta "consciência" equivaleria à interiorização e à expressão reprodutiva (eco) dos ditames sociais. Para González Rey (2002), essa concepção ignora a complexidade e a plurideterminação dos processos subjetivos.

Na gênese das subjetividades individuais há sempre uma dimensão social; afinal, subjetivam-se contextos, os quais estão imbuídos de significações mais ou menos comuns em uma cultura ou grupo - práticas, normas, leis, valores, costumes, linguagem, conceitos, opiniões - o que permite falar em subjetividade social (González Rey, 2002, 2003). No entanto, a recíproca também é verdadeira:

A flexibilidade, versatilidade e complexidade da subjetividade permitem que o homem seja capaz de gerar permanentemente processos culturais que, bruscamente, modificam seu modo de vida, o que, por sua vez, leva à reconstituição da subjetividade, tanto individual quanto social. Trata-se do movimento da subjetividade, isto é, da produção e atribuição de sentidos por parte do sujeito (sentido subjetivo) a partir do contexto das significações sociais que o constituem (González Rey, 2002).

De fato, não fosse pela diversidade de subjetivações, a História não se alteraria, tampouco os valores e o olhar para certas questões. Falar em "deficiência", por exemplo, remonta à exclusão, à desvalorização. Não pela palavra em si mesma, mas pelo seu sentido na subjetividade social, ou seja, pelos mitos e (pré)conceitos enraizados e veiculados ao longo do tempo que ainda

se legitimam em práticas excludentes e discursos ditos inquestionáveis, tanto leigos quanto científicos. Contudo, essa valoração não é imutável. Caso contrário, o lugar social e a condição das pessoas com deficiência não se alterariam ao longo da História.

As mudanças decorrem, como assinala González Rey (2002), da tensão e interdependência constante entre subjetividade individual e subjetividade social. A cultura é dinâmica e plurideterminada, pois tanto se modifica quanto se perpetua pelas subjetividades individuais. Algumas tradições se preservam; outras são questionadas, relegadas e transformadas. Isso porque cada sujeito desenvolve uma relação particular com o universo de significações e, a partir dessa interação, reflete, questiona, produz sentidos e, assim, modifica a realidade presente.

Portanto, "subjetivo", nessa abordagem, não se refere nem a um "mundo interno natural" nem a uma assimilação linear do real. A subjetividade não se internaliza propriamente, constitui-se. E externa-se como expressão objetiva da realidade subjetivada, sendo histórica em sua gênese e processo (González Rey, 2002, 2003).

Essa perspectiva de compreensão da subjetividade vem ao encontro da visão de desenvolvimento humano apresentada no item anterior (pois a produção de sentidos subjetivos é sua força motriz) e traz em seu bojo o preceito-chave de uma sociedade que se pretende inclusiva: o outro como necessário. Necessário por causa (e não "apesar") da diferença, sem a qual não há desenvolvimento nem individual nem das práticas sociais. Nisso, concordamos com Meneghetti (2004, p.98) para quem "a diferença é a absoluta comprovação da realidade".

Entendemos que é no encontro com o outro que as singularidades se afirmam e as similitudes se conjugam. "A grande tese" – prossegue Meneghetti (2004, p.98) – "é a necessidade da inclusão da diferença como uma maneira de interpretar os significados da vida, a fim de que seja possível olhar o real em sua integralidade. Sem considerar a diferença, a visão sobre a realidade não é completa".

Ponderamos que talvez vislumbrar o real integralmente seja utópico em possibilidades de alcance, uma vez que cada ser humano é a expressão de diferenças, no plural, e está em constante desenvolvimento. Além disso, em qualquer cultura ou grupo social, há certas normas e costumes, ainda que não escritos, que de alguma maneira categorizam, pressupõem regras, definições e, portanto, sempre, de alguma maneira, incluem/excluem.

"Olhar o real em sua integralidade", voltando à supracitada assertiva de Meneghetti (Op.Cit, p.98), torna-se possível, por outro lado, quando aceitamos o desafio de entender o real como palco das diferenças que nos humanizam (e nesse sentido nos igualam e incluem), e não de

anormalidades a serem estigmatizadas. Incluir, como lembram Barboza e Cupolillo (2004), supõe a leitura do seu reverso, ou seja, entender o fenômeno entrelaçado ao paradigma excludente que lhe é constitutivo.

Se é verdade, por exemplo, que as ciências da saúde legitimaram e ainda legitimam a exclusão encaminhando alunos com dificuldades de aprendizagem escolar ao Ensino Especial ou predeterminando expectativas de desenvolvimento, também é verdade que seus avanços científicos e tecnológicos em muito contribuíram para o aumento da sobrevivência e, mais importante, da qualidade de vida da pessoa com deficiência, possibilitando a eficiência no trabalho, nos esportes e na educação regular.

Se não se pode perder o senso crítico frente ao enaltecimento da diversidade cujo discurso dominante, no fundo, ambiciona conquista de um novo mercado consumidor e de mão-de-obra para o exercício de determinadas funções por vezes não "preenchidas", também é importante ressaltar que se não fosse essa visibilidade, essa propaganda, essas conquistas, jamais chegaríamos ao panorama atual, no reconhecer que a exclusão existe, mas que não é um processo (ou efeito) natural, muito menos irreversível.

Quando nos permitimos pensar/enxergar pela perspectiva do "como poderia ser", subjetivamente já iniciamos transformação pessoal e questionamos a subjetividade social vigente e as nossas próprias referências e deficiências. Ao pensarmos "diferente" as questões postas da realidade concreta, começamos a vê-la sob outros ângulos de possibilidade, cada vez mais "integralmente". Nesse sentido, pensar "inclusivamente" deixa de ser uma utopia.

O desafio da inclusão é um desafio de ruptura de paradigmas – sociais, político-educacionais e pessoais. Considerando que a subjetividade individual é constitutiva da social, um abalo nesta última certamente nos afeta, gera o desconforto de sair do terreno das certezas. Sentimento, talvez, de exclusão iminente! Porém, como sustenta Mantoan (2005, p.15), o mesmo contexto de insegurança traz o germe da liberdade e da ousadia: "liberdade e ousadia para buscar alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustentem e nos norteiem para realizar a mudança".

Prossegue a autora:

Um novo paradigma de conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e a partir dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações,

geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas do mundo em que vivemos (Mantoan, 2005, p.16).

De fato, como ressalta o economista Zaoual (2003), com o avanço tecnológico que aproxima povos e pessoas, caracterizando o mundo globalizado, trava-se o inevitável encontro (e confronto) com a diversidade. Desvelam-se, em nível mundial, povos e grupos humanos que se organizam e funcionam "produtivamente" de maneira peculiar, consoante à cultura e à história local, configurando-se no que o autor denomina *sítio simbólico de pertencimento* (Zaoual, 2003).

Muito além de um lugar físico, sublinha o teórico, o sítio expressa a busca humana de um lugar psicológico de sentido, implica o sentir-se produtivo, não numa acepção mercantilista, e sim do sentimento de presença, de identidade e reconhecimento em seu *locus* (Zaoual, 2003). Portanto, a questão da produtividade, mesmo do ponto de vista econômico, só pode ser compreendida a partir do entendimento do sujeito na interação em seus sítios, premissa que, mais uma vez, nos remete à importância do humano da constituição do humano.

Maturana (2002), biólogo chileno, postula que o homem, enquanto espécie, tem sua gênese muito mais na cooperação do que na competição, pois se os semelhantes não se aceitassem através do reconhecimento mútuo, a humanidade não teria se desenvolvido como tal, diferenciada da animalidade. Não obstante, é a competição que circula socialmente subjetivada como natural e posta como necessária. Resultados e êxitos são paulatinamente cobrados e as ações e instituições desenham-se diretamente *pré-ocupadas* com objetivos mais ou menos previsíveis para o futuro.

A escola, nesse contexto, em suas práticas e propósitos, expressa a lógica do sistema socioeconômico. Estuda-se, por exemplo, para o exercício de competências consideradas produtivas, seja diretamente, (a "evolução" para a série seguinte), seja indiretamente (a perspectiva de um "bom" - leia-se rentável - emprego na vida adulta, facilitado por um diploma). E o instrumento de seleção dos "melhores" num ideário competitivo, é a avaliação escolar classificatória e padronizada que não se atenta, critica Estebán (2001, pp.175-176), "ao movimento particular que cada sujeito realiza".

Mantoan (2004) alerta que a organização do trabalho pedagógico predominante nas escolas opõe-se à interação e à cooperação, aspectos fundamentais em uma educação inclusiva, pois se os alunos não interagem entre si, não se conhecem nem se reconhecem mutuamente nas

semelhanças e diferenças; portanto, não encontram sentido em cooperar e buscar caminhos de apoio e encorajamento mútuo.

O caráter inclusivo da educação não se restringe nem se define pela escolarização das pessoas com deficiência em turmas regulares e nem somente das minorias historicamente marginalizadas (negros, indígenas, crianças em situação social de risco e abandono, órfãos, pedintes, dentre outros), embora esta parcela seja talvez a mais expressiva pelo compromisso social que implica.

Acreditamos que a noção de inclusão pode ser estendida como inclusão das diferenças (e não dos "diferentes"), subentendo-se, daí, a historicidade de cada sujeito os processos subjetivos pertinentes, os quais implicam múltiplos enredos. Como destaca Meneghetti (2004, p.98): "Há tantas histórias de vida na sala de aula que estas histórias não cabem em seus sujeitos. Há mais histórias do que sujeitos, porque há inúmeras interpretações dessas histórias...".

Sendo a constituição subjetiva o cerne de nosso estudo, impõe-se um desafio epistemológico de, nas palavras de Haoual, (2003, p.33), "transcender as fronteiras disciplinares", já que, ironicamente, "à medida que é, cada vez mais, recortado em especialidades, o homem se torna o grande desconhecido das Ciências do Homem!" (Op.Cit, pp.32-33).

A proposta da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2002) vem ao encontro do suprimento dessa lacuna à medida que postula o estudo do sujeito em desenvolvimento, articulando as dimensões social e individual pertinentes ao processo de constituição subjetiva e resgatando a singularidade que, independente da apresentação ou não de uma deficiência, caracteriza a pessoa sempre como especial.

1.4 A Epistemologia Qualitativa

Pesquisadores e epistemólogos, no Brasil e em outros países, adotam um viés qualitativo de fazer e se conceber pesquisa, ao proporem metodologias que se pautam na construção contínua teoria-prática a partir da investigação e compreensão do humano na sua realidade social concreta. Este princípio, baseado no materialismo histórico, foi apontado por Vigotski (1927/1999) como cerne de uma psicologia que se pretenda científica, já que não seria possível compreender a subjetividade individual desarticulada do contexto, da dimensão histórica, das contradições e relações sociais que a constituem. Como lembra Kassar (1999, p.60): "É na procura das múltiplas

determinações, do movimento das múltiplas relações que podemos nos aproximar do entendimento do fenômeno, no caso : da especificidade humana".

Nessa premissa, não há como comparar realidades, no que tange à quantificação de desenvolvimento ("melhor - pior", "mais que - menos que", o que imporia um enquadre em categorias pré-estabelecidas e a perda de vista do mais fundamental: a singularidade de cada processo, contexto e relações e dinâmica. Ainda que eventuais indicadores possam se assemelhar quanto à forma em dois casos estudados (Ex.: obtenção das mesmas palavras na resposta a uma pergunta), o sentido na subjetividade de cada participante, de cada inter-relação e momento nunca se repete.

No estudo da subjetividade na perspectiva histórico-cultural, a Epistemologia Qualitativa - de González-Rey – destaca-se por priorizá-la como objeto central de estudos de Psicologia. Compreendendo a dinâmica de produção subjetiva na vida cultural, a aproximação do qualitativo no desenvolvimento humano é favorecida: o entendimento dos percursos singulares de constituição, variáveis conforme a multiplicidade de fatores contextuais e intrapsicológicos que se interatuam.

A subjetividade não se caracteriza por invariantes estruturais que permitam construções universais sobre a natureza humana. A flexibilidade, versatilidade e complexidade da subjetividade permitem que o homem seja capaz de gerar permanentes processos culturais que, bruscamente, modificam seu modo de vida, o que, por sua vez, leva à reconstituição da subjetividade tanto social quanto individual (González-Rey, 2002, p. 37).

Coerente a esse marco epistemológico, o pesquisador deve estar ciente de que a ocasião da pesquisa é um momento da história de desenvolvimento do sujeito e, por isso, as informações geradas na pesquisa só têm sentido e legitimidade se analisadas considerando-se o contexto e o momento de sua produção. O desafio está em acurar o olhar investigativo, a sensibilidade no relacionamento com os participantes, de modo a construir um vínculo de confiança e conseguir reorientar para além do aparente: refletir, questionar, (re) interpretar e perceber as sutilezas em cada caso e momento.

Nesse tipo de investigação é imprescindível a relação pesquisador-pesquisado, o que González Rey (2002) denomina caráter interativo do processo de produção do conhecimento. Sem ela, perde-se o acesso a situações significativas de comunicação que só emergem a partir de

um vínculo de confiabilidade quando os sujeitos se sentem à vontade para se expressar e geram informações mais pertinentes e fidedignas. Por isso, não cabe ao pesquisador impor uma situação que artificialize ou comprometa a espontaneidade, pois viria mascarar as informações da pesquisa.

É no envolvimento com a situação de pesquisa que "zonas de sentido", para utilizar uma expressão do autor - González Rey (2002, 2005) - são construídas e constituídas. Essas zonas são espaços de inteligibilidade, de produção de sentidos na e para a pesquisa que não raro acontecem nas situações informais. "A pesquisa, a partir dessa perspectiva, deixa de ter uma rota crítica fixa *a priori* e se converte em um processo interativo que segue os altos e baixos e as irregularidades de toda relação humana". (González-Rey, 2002, p. 58).

Os momentos de informalidade e imprevistos no processo de pesquisa podem ser uma importante fonte do que o autor denomina "indicadores", ou seja, informações cuja apreensão decorre, principalmente, de vias indiretas: contradições na fala, expressões não-verbais que retificam ou ratificam uma primeira hipótese. Assim, é necessária atenção a quando, como, em que situações os indicadores emergem e se mostram significativos para a compreensão do problema.

A cada encontro com os participantes, novos indicadores se apresentam e se articulam aos primeiros, sendo reinterpretados e teorizados no decorrer do estudo, numa práxis, já que "o potencial de uma pergunta não termina em seus limites, mas se desenvolve durante os diálogos que se sucedem na pesquisa" (González-Rey, 2002, p.55).

A imprevisibilidade característica dessa metodologia não supõe falta de planejamento metodológico, muito ao contrário. Os encontros no campo de pesquisa, discutidos em supervisão, subsidiam o planejamento de cada encontro. É um momento avaliativo e auto-avaliativo para o pesquisador. Como a cada encontro emergem elementos de reflexão, é preciso que sejam estruturados os próximos passos de maneira a favorecer o desenvolvimento qualitativo da pesquisa, isto é, de forma que suscite a produção de novos indicadores. Não se trata, obviamente, de um enquadramento diretivo, de um roteiro a cumprir, mas de um norteamento articulado aos momentos anteriores que contribua para a continuidade do processo de produção de sentidos.

Nesse construir-interpretar, que pretende a Epistemologia Qualitativa, o caminho metodológico se desenha a partir da interação pesquisador-participantes e destes com o cenário da pesquisa. Na produção de sentido, a subjetividade do pesquisador também é um elemento

construtivo fundamental, pois se esta não se expressa, indica uma interatividade insuficiente sem a qual ficam comprometidos o acesso e a percepção dos processos subjetivos alheios.

O levantamento dos indicadores não é uma operação de "coleta de dados" aparentes, visto que a subjetividade não se apresenta pura, total e linear nem literal. Fragmentos do contexto "objetivo", articulados e compreendidos à luz do momento de sua produção e da própria historicidade da pesquisa revelam a expressão do subjetivo e apontam maior ou menor relevância, conforme o que se pesquisa, não raro alterando o seu curso tanto na teorização quanto no trabalho de campo.

Branco e Rocha (1998) lembram que é sempre um desafio a construção da metodologia, pois esta deve ser dinâmica e específica ao contexto (não só físico, mas relacional) que está em movimento e desenvolvimento. É esse (e nesse) processo transformacional, desenvolvendo-se, que o pesquisador se insere visando apreender o significativo (o particular em cada caso), ancorado na sociedade, história e cultura.

Nossos primeiros passos sob a Epistemologia Qualitativa começaram no primeiro semestre de 2004 em um estudo-piloto desenvolvido em uma escola que veio a se tornar um dos campos de pesquisa. Interessava-nos investigar a constitutividade da deficiência, especialmente no âmbito cognitivo. Na prática profissional notamos o quanto a viabilidade da inclusão do alunado considerado – por diagnóstico clínico ou suposição – deficiente mental é posta em xeque. Educadores e profissionais de saúde costumam alegar que a capacidade mental limitada impossibilita a aprendizagem em classes regulares. Todavia nos interrogamos que critérios subsidiavam, por parte da escola, a suposta deficiência e como ela se empenhava (ou não) para atender às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Abrindo um parêntese, importa referir que não há um consenso quanto à definição desse conceito, necessidades educacionais especiais, NEE. Barboza e Cupolillo (2004, p.64) reportam sua origem ao relatório Warnoc, de 1978, na Inglaterra, no qual foi sugerida "pela primeira vez, a substituição da classificação baseada em deficiências para uma terminologia ampla, com base nos suportes educacionais requeridos, que foi mundialmente acolhida. Trata-se da denominação 'necessidades educacionais especiais' ".

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), no capítulo V, referente à Educação Especial, o termo é posto sem discriminar exatamente a qual alunado se refere. Vagamente remete-se às deficiências e à superdotação, mas sem especificações. (Brzezinski, 1997). Barboza e Cupolillo (2004) acrescentam que três anos após a promulgação da LDB, os

Parâmetros Curriculares Nacionais explicitaram o conceito, ampliando-o para além das deficiências biológicas (físicas, sensoriais, mentais). As autoras o transcrevem do referido documento:

"NEE- podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, com decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos:

- crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou sensoriais diferenciadas;
- crianças com deficiência e bem dotadas;
- crianças trabalhadoras e que vivem nas ruas;
- crianças de populações distantes ou nômades;
- crianças de minorias étnicas e culturais." (Barboza e Cupolillo, 2004, p. 75).

Nota-se a clara influência das discussões mundiais sobre inclusão, sobretudo da Declaração de Salamanca cujo princípio é o de que as escolas :

deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (...). No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (Declaração de Salamanca, 1994/2004, p.3).

No Censo Escolar 2005, editado pela Secretaria de Educação Especial do MEC, e divulgado no site desse Ministério, a definição é sintetizada:

Alunos com necessidades educacionais especiais: apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem que **podem ser ou não** [grifo nosso] vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições,

disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, bem como altas habilidades/superdotação (Conceitos da Educação Especial - Censo Escolar, 2005).

Enfim, não há um consenso, mas um denominador comum é a associação do termo predominantemente à condição de deficiência, mesmo quando esta não é visível ou comprovada. Conforme explanamos, muitos alunos com dificuldades de aprendizagem escolar, cuja causa não era esclarecida, engrossaram o contingente das classes especiais, ou seja, classes estruturadas para atender alunos com deficiência. É uma construção histórico-cultural configurada em uma subjetividade social e que se apresenta nas subjetividades individuais.

Um exemplo foi a indicação, por parte de uma das escolas-campo, de seus alunos com dificuldade da aprendizagem escolar à avaliação psicológica. Subjazia a hipótese, na queixa da escola, de um problema intrínseco às crianças. Quando um desses alunos, Pedrinho, foi interrogado por nossa professora orientadora sobre o porquê de estar ali (conversando com ela na sala da coordenação), respondeu: "Porque eu sou burro!" Em momentos com esse identificamos elementos de configuração subjetiva pertinentes à produção de sentidos de aluno, inteligente, que aprende, *versus* aluno "com problema", considerado intelectualmente inferior por não aprender como os demais.

Não cabe recair no simplismo de identificar esta fala do aluno a problemas na auto-estima, reducionismo que, alerta González Rey (2005) tem sido muito evidente na psicologia. Atribuir as dificuldades de aprendizagem à baixa auto-estima equivale a transformá-la a uma entidade externa, descontextualizada, que, de repente, instalaria-se no aluno e o "adoeceria" provocando seu fracasso. Esta visão a-histórica e linear não corresponde à perspectiva de subjetividade deste estudo, que é a subjetividade historicamente produzida, cujas raízes dependem do entrelace de uma complexidade de elementos – relações humanas, momentos pessoais, sentimentos, emoções, acontecimentos, reflexões, conhecimentos, dentre outros.

A afirmativa "eu sou burro!" é um indicador da configuração subjetiva – histórica - tanto individual quanto social para este aluno e no contexto específico. Pedrinho identificava o fato de ser chamado à sala da coordenadora para conversar com a psicóloga como confirmação de sua "diferença" que o inferiorizava em relação aos colegas. Essa identificação certamente tinha a ver com a sua história pessoal de aluno.

Se os alunos os "alunos burros" eram comumente chamados à coordenação ou encaminhados à psicóloga, como sugeria a fala da criança, era possível inferir, como hipótese inicial, de que determinadas práticas da escola poderiam ser potencialmente reafirmadoras do fracasso escolar. Apesar de ser considerada inclusiva, a instituição educativa produzia exclusão ao encaminhar alunos para avaliação clínica ou para uma outra sala – à semelhança de uma classe especial – na expectativa de que o "problema", que estaria *no* aluno, fosse detectado e "tratado".

Tomamos esse pequeno fragmento a título de ilustração da nossa metodologia. Momentos como esses, indicadores relativos à subjetividade – individual e social - , remetem a determinadas concepções quanto à normalidade/ anormalidade; inteligência/ não inteligência; aluno "normal" / aluno "especial; eficiência (aprender)/deficiência (não aprender). Esses elementos de sentido (indicadores) só se configuram como tais se compreendidos na complexidade de elementos do contexto e na relação com a história dos sujeitos e de outros momentos presentes de expressão.

Como discorre González-Rey (2005, p.35), "toda produção de sentidos subjetivos é o resultado da tensão entre os sentidos que aparecem no percurso da ação do sujeito e os sentidos que antecedem esse momento, a partir das configurações subjetivas implicadas em cada situação concreta dessa ação".

Assim, a pesquisa delinea-se por uma história de intersubjetividades que se entrelaçam, incluindo a subjetividade do pesquisador. Em nosso caso, a construção-interpretação dos indicadores gerou, ao longo da pesquisa, discussões teóricas sobre avaliação, fracasso escolar, compromisso da escola, formação do educador, concepções de aprendizagem e de bom aluno, dentre outras. Enfim, foi tecida uma série de elementos, cujo entrelace levou a uma compreensão – construção teórica – de como as chamadas necessidades educacionais especiais são produzidas na relação subjetiva com determinados alunos em um contexto específico.

Dada às diferenças de cenário, contexto, sujeitos e história da pesquisa, nossa construção metodológica seguiu caminhos distintos no percurso de cada protagonista de nossos estudos de caso - Pedrinho, João e Luciana (nomes fictícios) – apresentados no capítulo seguinte.

2 PROTAGONIZANDO SENTIDOS

Nossa proposta inicial de pesquisa cogitava, como enfoque, alunos com alguma deficiência cognitiva – suposta ou clinicamente diagnosticada - , sendo um dos alunos estudante de escola regular e o outro de uma escola especial. Questionamos: como esses alunos, assinalados pelo significado/sentido da deficiência - ou das necessidades educacionais especiais, NEE-presente na subjetividade social constituíam-se subjetivamente e se desenvolviam no espaço das diferentes (quanto ao tipo) instituições educativas?

Pedrinho e João, estudantes da primeira série do Ensino Fundamental, nos foram apresentados como alunos com "necessidade" (por parte de sua escola) de serem submetidos a uma avaliação diagnóstica e, muito provavelmente, de serem enviados a um acompanhamento específico que identificasse o porquê da não-aprendizagem escolar. Pedrinho teria, também, comportamentos "anormais" em sala de aula. Essas necessidades educacionais que "poderiam ou não" se tratar de deficiências cognitivas, nos instigaram à pesquisa.

Quanto à Luciana, a conhecemos em nosso local de trabalho, uma escola especial. Seu encaminhamento à instituição ocorreu mediante comprovação clínica de deficiência mental.

Dedicamos este capítulo aos estudos de caso dessas três crianças. Antes de passarmos aos estudos propriamente ditos, apresentaremos os cenários de pesquisa, explanando ao mesmo tempo, nossos primeiros contatos com as crianças protagonistas e os procedimentos metodológicos.

2.1 Os cenários e primeiros contatos

Segue-se a apresentação das escolas. À medida que introduzimos o leitor aos campos de pesquisa, o convidamos também, por nossa explanação, ao início de nossa trajetória de pesquisa.

2.1.1 Cenário I

A escola inclusiva

A escola de Pedrinho e João é uma instituição pública de Ensino Fundamental considerada inclusiva por seu convênio com a rede estadual de ensino; é subsidiada por uma

associação religiosa. No início do ano letivo de 2004, a instituição solicitou ajuda de nossa professora orientadora, Dra. Mercedes Villa Cupolillo, para avaliar algumas crianças que apresentavam problemas de aprendizagem na leitura e na escrita, segundo relato da coordenadora. Para a escola, o caso mais preocupante era o de Pedrinho.

O aluno, de oito anos incompletos, estudante de primeira série do turno vespertino, preocupava os educadores não só pela dificuldade de aprendizagem, mas por seu comportamento em sala de aula. Era desatento, tinha o olhar longínquo e fazia movimentos repetitivos com o lápis, o que levantava suspeita de possuir “algum problema” a mais. Era pejorativamente alcunhado de "doente" ou "maluco" pelos colegas, expressões que remetiam ao que parecia ser a suspeita da escola: caso de doença ou anormalidade.

Como iniciávamos nosso Mestrado na época e nos interessava, também, para o estudo, problematizar a construção e constituição social do que se entendia por deficiência ou NEE, preferencialmente em um espaço educativo, fomos indicadas ao acompanhamento do aluno Pedrinho. Na opinião da escola, ele e outros colegas de sua turma necessitariam de um acompanhamento especial, à parte dos demais; Pedrinho, João e Alex por dificuldade de aprendizagem escolar e Vicente por "problemas de comportamento", supostamente hiperatividade.

O objetivo inicial era de que entre abril e junho de 2004 esses contatos se concretizassem em um estudo-piloto. Interessava-nos entender o porquê de uma escola inclusiva considerar aqueles alunos – principalmente Pedrinho – tão desviantes do "normal", já que sequer aparentavam, clinicamente, uma deficiência. Interessava-nos, também, ouvi-los. Como se sentiam e se percebiam? Dado a esses objetivos, a formação desse pequeno grupo facilitaria a expressão de seus membros e a interatividade com a pesquisadora.

Desde meados de abril, passamos a nos encontrar semanalmente com o grupo por cerca de uma hora, em um horário vespertino combinado em comum acordo com a escola. Nas primeiras vezes, as crianças compareceram com seus cadernos a pedido da coordenadora pedagógica, pois a expectativa era de que o conteúdo - mais especificamente a leitura e a escrita – fosse re-trabalhado e repetido, à semelhança do que acontecia no chamado "reforço pedagógico" que acontecia no contraturno. A expectativa de repetitividade já se apresentava como um importante indicador relativo à concepção do sentido de aprendizagem e de aluno que aprende "normalmente".

Os encontros ocorreram majoritariamente em um pequeno recinto utilizado, em geral, para depósito, organização e confecção de materiais escolares pelos professores. Havia boa quantidade de livros, revistas e gibis, dispostos nas prateleiras, "biblioteca" de fácil acesso que logo se converteu em atração para Pedrinho. Vimos que graças a ela, ou melhor, ao acesso permitido a ela, Pedrinho não só pôde descobrir mundos encantados, mas também se reconectar com seu próprio encanto de começar a ler.

A partir de nossas conversas, propusemos e construímos atividades de leitura e escrita, sem nos remeter à repetitividade de lições. Com a sucessão dos encontros, a produção tornou-se um projeto desenvolvido em etapas que culminou em uma obra produzida pelo grupo.

Em nossos contatos com a escola, percebíamos ansiedade das educadoras – diretora, coordenadora, professora - quanto à melhora no rendimento. Assim, para que esses alunos começassem a ser vistos sob um outro prisma, isto é, significados como capazes, era fundamental que se apresentassem lendo e escrevendo, sobretudo Pedrinho cuja aprendizagem não era percebida sequer pelos colegas do grupo de acompanhamento. Todavia, era manifesto, com evidência cada vez maior, seu interesse por histórias em quadrinhos. Por isso, organizamos o livro nesse formato.

Nosso intuito era revelar à escola potenciais dos alunos, processos de aprendizagem que se desenvolviam e possibilidades de ação pedagógica que, notávamos, não eram percebidas, o que contribuía para a reafirmação do sentido subjetivo da incapacidade e da não-eficiência (deficiência).

Em agosto, a escola solicitou nossa presença para dar continuidade ao trabalho. Avaliando os indicadores e nosso percurso na escola, consideramos que o estudo-piloto fora bastante significativo e consoante aos objetivos de pesquisa do Mestrado pela riqueza de expressar o processo de uma "deficiência" constituída. Levamos em conta, também, que construíamos credibilidade junto à escola e liberdade de trabalho, muito importante para que pudessemos perceber a produção e a circulação de significados e sentidos quanto ao aprender e ao perfil de normalidade e eficiência no contexto educativo.

Consideramos, ainda, e principalmente, nosso compromisso com Pedrinho. Ele começava a se expressar e a ser significado como capaz de aprender e aprendendo. Conhecendo sua história escolar, sabíamos que a ruptura professora-aluno e com um processo educativo que lhe favorecia o aprendizado, sensibilizava-o no percurso de aprendizagem; nas palavras da coordenadora,

parecia "regredir". E foi justamente essa queixa de "regressão" que levou a escola a solicitar continuidade.

Reiniciamos os encontros em meados de setembro após formalizarmos o pedido de consentimento à instituição, à professora e aos familiares das crianças, para autorizar a pesquisa e a publicação dos resultados. Conforme prevê o Comitê de Ética em Pesquisa, a autorização foi documentada em um termo de consentimento livre e esclarecido.

Os encontros transcorreram até o final do ano basicamente da mesma maneira quanto ao horário, duração e prioridade da leitura e escrita, desenvolvidas em atividades contextualizadas. Houve uma mudança na formação do grupo, por decisão da escola: a saída de Alex, visto que estava lendo e a inserção de Giulia (nome fictício), aluna do pré cuja deficiência física estaria acarretando problema no desempenho da escrita.

Conforme procedemos no semestre anterior, registramos cada encontro logo após o término, em diário de campo. Próximo ao final do ano, filmamos alguns encontros no intuito de que os alunos, ao verem as filmagens posteriormente, se identificassem no grupo como atuantes - aprendendo, produzindo, relacionando-se. Problemas no vídeo em uma ocasião e um imprevisto nas últimas semanas limitaram esta atividade. Não obstante, o imprevisto mencionado forneceu indicadores preciosos quanto à subjetividade social da escola e nos motivou a incluir João como estudo de caso.

Como é próprio do percurso construtivo-interpretativo, o inesperado pode levar a redimensionamentos surpreendentes à medida que os indicadores se multiplicam e desdobram-se em reflexões, teorizações e novos olhares para fenômeno. Embora desde o primeiro semestre estivéssemos em contato semanal com este aluno, não percebíamos dificuldade acentuada na leitura e na escrita e nem eram expressas, por parte da escola, queixas significativas. Não obstante, no final do ano quase foi reprovado e as queixas vieram à tona.

O que aparentemente pareceu uma brusca mudança atitude por parte da escola, reapareceu como processo e sentido quando nos reportamos à história de Pedrinho e quando revisitamos nossos encontros e compreendemos os indicadores relativos à aprendizagem do aluno João.

Entremeamos os acompanhamentos com momentos de informalidade: brincamos com as crianças na sala dos encontros e no pátio, terminadas as atividades propostas; conversamos com a diretora, a coordenadora e a professora das crianças; convidamos a mãe de Pedrinho para entrevista, conversamos com a mãe de João, participamos de festas e palestras promovidas pela

escola; avaliamos a pedido da escola, alunos considerados problemáticos, organizamos uma breve apresentação do grupo de acompanhamento em sua sala de aula.

Essa interatividade pesquisadora-sujeitos-cenário foi fundamental tanto para a compreensão dos processos individuais de constituição subjetiva quanto, recursivamente, da dinâmica institucional, ou seja, do subjetivo social como pólo constituinte.

2.1.2 Cenário II

A escola especial

Elegemos como segundo cenário de pesquisa a instituição onde trabalhamos, visto ser um estabelecimento educativo voltado à educação e reabilitação de crianças que apresentem deficiência mental ou atraso significativo no desenvolvimento. A instituição é filantrópica, atende a faixa etária de zero a seis anos, prioritariamente de baixa renda, e oferece, duas vezes por semana, acompanhamentos fisioterápico e fonoaudiológico. Quando necessário, consultas médicas e odontológicas são agendadas.

A matrícula do provável aluno depende da avaliação da criança por uma triagem multiprofissional. Caso haja vaga e se comprove deficiência mental significativa (entendida como dificultadora, pelo comprometimento neurológico, da escolarização na rede regular de ensino), efetiva-se a matrícula. Caso contrário, há o encaminhamento a escolas e/ou serviços de apoio na comunidade.

Um dos diagnósticos clínicos mediante o qual o ensino especial é apontado como necessidade é o quadro de autismo. Acompanhar um aluno autista ou como traços de autismo nos interessava particularmente. De meados do ano 2000 ao final de 2002, quando trabalhávamos na clínica-escola referida na introdução, desenvolvemos um projeto de atendimento, em parceria com psicólogos, de atendimento individualizado a crianças autistas. Pretendíamos inicialmente, introduzir o método T.E.E.A.C.H., sigla de *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*, referido por Lopes (1997) e sugerido pela mãe de um aluno.

Começamos a estudar sobre esse método desenvolvido nos Estados Unidos, que é referência mundial na educação de autistas. O T.E.A.C.C.H. leva em consideração o grande potencial dessas pessoas com autismo quanto à memória visual e sua facilidade de entendimento

diante de situações concretas e previsíveis. Por isso, prevê a estruturação do ambiente com dicas visuais, mais especificamente cartões de desenhos das ações, ilustradas passo a passo, ou desenhos referentes a objetos e lugares, de modo que o sujeito compreenda o que se espera dele.

Quando intensificamos nossos contatos com as crianças, este último ponto começou a nos incomodar. Até que ponto era tão necessário o desempenho correto de ações e com a previsibilidade *nós* esperávamos? Será que era sempre isso que eles esperavam de nós? À medida que fomos permitindo que as crianças conduzissem o rumo das terapias, como por exemplo, ao correspondermos ao que apontavam (objeto, aparelho de som, mudança de um local para outro), a comunicação entre nós se desenvolveu de maneira surpreendente, ainda que, muitas vezes, sem palavras.

Esse processo implicou mudança em nosso desenvolvimento pessoal; passamos a ver, ouvir, sentir, perceber, fazer leituras por outras vias não convencionais, como riso, choro, gritos, movimentos, gestos, tiques, ações recorrentes, respiração. Construimos certa facilidade de interlocução não só com autistas, mas com pessoas com deficiência mental que apresentam ausência ou sérias limitações na linguagem falada e na efetividade das relações interpessoais.

Cogitamos, então, para nosso estudo de Mestrado, uma criança cuja deficiência mental estivesse associada a um quadro típico de autismo. Seria um desafio para uma pesquisa em subjetividade, construir-interpretar a partir de indicadores muito provavelmente mais sutis. Conhecêramos, em julho de 2004, durante o trabalho de triagem, Luciana (nome fictício), uma criança de cinco anos de idade, com as características referidas. Além disso, não fala. A expectativa familiar era a de socialização entre as crianças. Seria sua primeira experiência escolar.

O diagnóstico da equipe multiprofissional da instituição atestou Luciana como deficiente mental com comportamentos autistas. Assim, confirmado o diagnóstico, a matrícula foi efetivada em agosto, mês em que confirmaríamos nosso campo de pesquisa perante o Comitê de Ética. Solicitamos, então, via termo de consentimento livre e esclarecido, autorização aos pais e à instituição, que nos foi concedida.

Nosso acesso e viabilidade de acompanhamento foram facilitados por trabalharmos no setor clínico. Se por um lado isso privilegiou a liberdade de acompanhamento no espaço da clínica, por outro, restringiu as possibilidades de maior presença no espaço escolar propriamente dito, já que coincidia com nosso período de trabalho. Nem por isso julgamos que houve prejuízo significativo para a pesquisa, pois o período em que os alunos permaneciam em sala de aula era

inferior a duas horas. Depois, iam embora ou passavam à área contígua, onde funciona a clínica, para serem atendidos pela fisioterapia e/ou pela fonoaudiologia.

Na situação individualizada, própria do acompanhamento terapêutico, pudemos ter acesso a algo fundamental para o desenvolvimento da comunicabilidade, especialmente no que concerne a pessoas que apresentam comportamentos autistas: a vinculação com um único interlocutor. Sabemos, por nossa experiência, que a interatividade na díade pode gerar o desenvolvimento de uma forma de relação e comunicação interpessoal peculiar que abre de outras interlocuções possíveis e inesperadas.

Por apresentar deficiência na marcha, Luciana recebia acompanhamento fisioterápico duas vezes por semana. Como fazia terapia fonoaudiológica em outro local, não era atendida na instituição por esse setor. As sessões de fisioterapia são realizadas por estagiários; a fisioterapeuta acompanha as sessões no papel de supervisora. O recinto é amplo, quase todo forrado por colchonetes; as paredes do fundo são espelhadas e as outras, coloridas e decoradas com motivos infantis. Várias crianças são atendidas simultaneamente, cada uma por um estagiário.

Em acordo com a fisioterapeuta, propusemos observar Luciana em suas sessões, cuja duração era de quarenta minutos. Se possível entraríamos em contato com a criança. A profissional julgou importante nossa presença, principalmente na orientação à estagiária quanto a caminhos de construção e estreitamento de vínculo. Nossas sugestões não poderiam recair na armadilha de ditar "soluções" com base no tipo de deficiência. Ponderamos que as sugestões seriam feitas conforme o desenrolar das sessões terapêuticas e conforme percebêssemos o vínculo da criança com o espaço, com a estagiária e com a nossa pessoa.

Desde os primeiros contatos com a criança na fisioterapia, a via lúdica se apresentou como um caminho de comunicação favorável à interlocução e ao vínculo. Entretanto, seu apego demasiado a certos brinquedos e objetos gerava certo incômodo na estagiária responsável por Luciana por provocar "descentração" do objetivo terapêutico propriamente dito, isto é, a reabilitação do físico, o posicionamento postural. Em muitos momentos a necessidade de cumprir esses propósitos sobrepôs-se construção e, pode-se dizer, à visibilidade de caminhos comunicativos que a criança indicava. Luciana era mudada de posição com frequência e nossa presença, de certo modo, começou a se tornar incômoda.

À nossa pesquisa, interessava-nos a continuidade da "conversa" que a criança iniciava a partir do brinquedo e insistíamos nisso. No entanto, quando desejávamos prolongar, a estagiária

interrompia o processo para mudar a Luciana de lugar ou de posição, ao mesmo em que procurava distraí-la para que soltasse o objeto que portava. Por essa razão, a partir do final de outubro, passamos a reservar momentos a sós com Luciana em nosso ambiente de trabalho, (consultório de psicopedagogia).

Os encontros em consultório, inferiores à meia hora de duração e realizados antes das sessões de fisioterapia, não tiveram finalidade terapêutica, e sim, o intuito de estreitar a comunicação, o vínculo e a interatividade e de perceber potenciais nesse âmbito. Para tanto, era necessário um espaço em que a criança pudesse "dirigir" o processo, muito mais do que "ser dirigida", o que não era possível na terapia e nem na sala de aula. Pudemos, nesses momentos, favorecer a emergência de indicadores fundamentais à nossa construção-interpretação.

Acompanhamos Luciana diretamente, a partir do final de agosto de 2004 até o final do ano letivo (início de dezembro). Alguns encontros foram registrados em diário, mas optamos por filmar a maioria, pois muitos detalhes e sutilezas da comunicação não-verbal somente são percebidos como tais (e como potenciais indicadores) quando revemos e decupamos³ as cenas. As filmagens foram importantes para notar, também, a interatividade dos adultos (incluindo a pesquisadora) na relação com a criança.

Nos outros dias da semana observamos e, ocasionalmente, entramos em contato com Luciana na escola, no parquinho do pátio, nas festas, na recepção, em meio às mães de alunos e junto a seu pai. Conversamos com a professora, com a fisioterapeuta e com o pai de Luciana que a levava diariamente à instituição (sua esposa, mãe da criança, trabalha no período letivo).

É certo que as instituições voltadas ao atendimento exclusivo de alunos considerados especiais lidam diariamente com quadros variados de deficiência. Mas estariam os educadores, pais e profissionais de reabilitação conseguindo enxergar o sujeito para além do diagnóstico? Por experiência própria (e nisso incorremos no início do trabalho de campo), sabemos que a tendência é percebê-lo como extensão do seu "defeito". Vygotsky (1993), há quase um século, frisava que um dos grandes desafios da educação e reabilitação da criança com algum tipo de deficiência reside em conseguirmos enxergá-la como ser que se desenvolve de uma maneira peculiar, diferenciada, mas não imperfeita.

Luciana estaria sendo vista, na instituição, para além das características autistas?

3. Decupagem: termo derivado do vocabulário jornalístico para se referir à transcrição detalhada de gravações.

2.2 Protagonistas da diferença

Privilegiando o processo de cada criança no contexto institucional, descrevemos cada encontro em detalhes, o que foi de suma importância para o levantamento de indicadores. Conforme mencionado, o movimento dos participantes e a dinâmica do contexto suscitam questionamentos permanentemente. Sendo assim, a interpretação não consistiu em uma análise do produto após um período de coleta de dados, mas sim em uma construção contínua ao longo da pesquisa.

Para a melhor explicitação do processo, que é o percurso metodológico, intercalamos comentários, indagações e reflexões subsidiados teoricamente, a partir do que os indicadores de cada encontro – destacados em negrito - sugeriram.

2.2.1 PEDRINHO NO SÍTIO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

No Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato, Pedrinho, neto de dona Benta, mora na cidade grande com sua mãe “Tonica”. Recordo-me de um episódio exibido na TV, nos anos 80, em que Pedrinho estava entristecido, saudosos de sua avó e das aventuras vividas no Sítio. Suas lembranças e devaneios o remetiam ao lugar e aos momentos em que podia dar vazão a seu conhecimento, sua curiosidade e seus sonhos; explorava, desvendava o novo, perguntava e era ouvido, fortalecia-se naquele contexto, tornando-se destemido e criativo. A música tema deste personagem sintetizava:

"Ele imaginava que era deus, soldado, herói, poeta ou domador.

Via o que queria ver porque era um sonhador".

(...)

O Picapau Amarelo, mundo que escolheu,
era só como um castelo seu".

Longe do Sítio, Pedrinho vivia, digamos, "no mundo da lua", e era repreendido pela mãe. Na escola, seria, no mínimo, desatento, ou, para utilizar uma expressão em voga, com "déficit de atenção". Na realidade, seus sentidos (visão, audição, paladar...) aparentemente dispersos ou

"desligados" conectavam-se ao universo que nele produziam (e onde ele, Pedrinho, produzia) sentidos subjetivos.

Imaginemos que o neto de dona Benta falasse do Sítio na escola... Poderia ser convidado a contar situações maravilhosas, motivando a classe (incluindo a professora) para o aprendizado de outro universo cultural: a vida no campo, a mata, o resgate do folclore, a confecção de brinquedos.

Por outro lado, poderia ser motivo de repreensão ou chacota. Que assuntos eram aqueles que "desviavam a atenção" do importante, que nada tinham a ver com (aquela) realidade? Provavelmente, o garoto, envergonhado, pensaria muitas vezes antes de se expressar; todavia, seu mundo imaginante fomenta criativamente, muito mais do que as letras da lousa da sala de aula. Aparentemente "fora-do-ar", o aluno provocaria estranhamento.

É aqui que essa história conflui para o caso real do nosso Pedrinho.

PEDRINHO

Estudante da primeira série de uma escola pública conveniada, que atende à clientela de classe média e classe média baixa, nosso Pedrinho "carrega" o estigma de sua condição de classe social, tão evidente na escola: é filho de uma funcionária da limpeza do estabelecimento. Foi descrito como desatento e, por mais que empreendessem esforços, não conseguia ler. A história escolar também fora marcada por rupturas afetivas: quando se vinculava a uma professora e começava a expressar o que aprendera, a educadora era substituída. A cada início de relação, mais difícil era o vínculo, pois a criança evitava se aproximar e se expor suas aprendizagens, possivelmente por receio de sofrer uma perda novamente.

Conforme mencionamos, começamos a acompanhar Pedrinho em grupo com outras três crianças de sua sala. Segue-se a descrição de momentos de nossos encontros, selecionados conforme a relevância dos indicadores, sublinhados em negrito. Durante e após os encontros, intercalamos comentários e questionamentos, desenhando nossa construção–interpretação. Os comentários e indagações curtas diretamente dialogados com alguma fala aparecem entremeados a esta, sublinhados em itálico.

PRIMEIRO ENCONTRO

07/04/2004

Nosso primeiro encontro aconteceu em uma sala ampla, normalmente utilizada para apresentações de filmes e aulas de reforço para alunos maiores. O mobiliário é composto por cadeiras do tipo universitário.

João, Alex e Pedrinho se apresentam alegres. **Pedrinho parece um pouco desconfiado.**

Os três trazem consigo lápis e caderno. João e Alex abrem os cadernos e me mostram o que escreveram.

- Quem sabe ler ? - pergunto

- Eu sei! - respondem os três ao mesmo tempo

Pergunto individualmente. João e Alex dizem que não sabem ler e, antes de Pedrinho responder, dizem:

- **Ele não sabe ler, não, tia, é muito baguncento!**

Pouco depois, a atenção é desviada para o ruído de uma festa. Era aniversário de um aluno que estudava no pré.

- **É aniversário do menino feio, diz João.**

- **Por que é feio? - pergunto.**

- **Ele é gordo.**

No pátio, "palco da festa", um desenho no quadro-negro faz alusão à Páscoa, assunto sobre o qual começamos a conversar. Proponho que façam um desenho na cartolina ou escrevam algo a respeito, sugestão aprovada pelas crianças, que dividem espaço na cartolina fazendo desenhos do coelho da Páscoa.

Alex escreve "Coelho", olhando, de vez em quando, para a "área" de João. **Pedrinho se recusa a escrever. Peço a João que lhe mostre com se escreve. Ele chega à área em que Pedrinho desenhara e escreve "Co".**

- **Só que ficou de cabeça pra baixo para ele - observo.**

Todos riem, inclusive Pedrinho, que me observa a traçar a sílaba "de cabeça para cima". Espontaneamente, copia as demais letras de Alex.

Comentário:

Alex competiu muito com Pedrinho e, nas discussões, ressaltava-lhe aspectos negativos do comportamento e aprendizagem, tendo a colaboração de João.

Pedrinho, meio gordinho, como o aniversariante “feio”, manteve-se mais distante do que os demais, evitando o contato com a atividade (um momento de exposição) e/ou com os colegas (que o menosprezavam). Sua motivação foi “disparada” pela competição, especialmente com Alex. A fala brusca, gestos impetuosos e momentos agressivos pareciam uma tentativa de conquista de espaço, como no desenho, que começava pelo espaço dos colegas. Após tantas idas e vindas pela sala e de algumas dispersões, Pedrinho concluiu a tarefa no seu espaço, sentindo-se mais confiante a partir de uma ação iniciada pelo outro (a cópia da escrita do colega).

SEGUNDO ENCONTRO

14 /04/2004

A coordenadora fala sobre outra criança:

“- É o Vicente, **tem um comportamento estranho**, você vai ver. Ele aponta o lápis o tempo todo e aí dispersa. A gente vai falar com ele... Não sei. A mãe dele reclamou tanto. **Ela diz que ele é hiperativo mas não procurou médico pra ver se é**".

Aguardo as crianças na sala em que trabalharíamos este dia e nos demais encontros daí em diante. É um ambiente destinado à guarda de materiais pedagógicos, trabalhos de arte, maquetes, jogos pedagógicos, material escolar, livros didáticos, livros literários. O recinto é pequeno, teto baixo, um pouco abafado. Dispõe de uma mesa retangular do tipo escritório e quadro cadeiras.

Alex observa, referindo-se a Pedrinho:

- Ele á assim, tia, fala com a parede. A tia disse que ele fala com a parede.

Uma revista de passatempos, tirada da própria “biblioteca” da sala e deixada por mim propositadamente sobre a mesa, foi avidamente disputada pelas crianças.

Alex estava mais agitado e se impacientava com **Pedrinho, que falava e não soltava a revista. Ao folheá-la, mostrava seu conhecimento sobre as histórias infantis:**

- É o dinossauro, o rex , a girafa, o homem-girafa. Ah, aqui tem os Flinstones.

Motivados por uma página que mostrava um jogo do tipo trilha, em quadriculados, começamos a falar sobre jogos e brincadeiras. Sugerir o jogo-da-velha, o qual jogamos em duplas. Em seguida, nos entretemos com um brinquedo da sala, um jogo de memória com as letras do alfabeto.

Comentário:

Pedrinho esteve mais alegre, descontraído e afetivo. As vias lúdicas e a identificação de personagens de desenhos animados e quadrinhos abriram-se como facilitadoras à expressão do que sabia: conhecimento dos personagens, histórias, jogo.

TERCEIRO ENCONTRO

28/04/2004

Chega a tão esperada “nova professora” da primeira série. Simpática, cumprimenta-me num tom receptivo e franco. *A professora anterior, com a qual conversara rapidamente, parecia cansada, desanimada com os alunos "difíceis”.*

Na sala dos professores, a coordenadora e outra educadora comentam que os alunos da escola estavam eufóricos por causa do teatro da Branca de Neve, assistido naquela semana. **Ao mesmo tempo em que compreendiam a agitação, referiram-se a ela num tom de crítica, como se a “dose” tivesse extrapolado, prejudicando a atenção em sala de aula.**

- É difícil, diz a professora.

Penso: por que não vincular o teatro à pedagogia, se foi uma atividade patrocinada pela própria escola?

A coordenadora comenta a respeito de Pedrinho:

- Ele tem um medo de errar muito grande. Acha que vai ser punido, não escreve de jeito nenhum. Copiar, sim; copia que é uma beleza.

QUARTO ENCONTRO

05/05/2004

A coordenadora sugere:

- Não acha melhor pegar o Pedrinho separado? Ele não consegue na sala. Peguei ele separado, comigo ele escreveu. Com uma pessoa parece que ele rende mais.

- Pois é. Por isso quero tentar no grupo. - digo – É, - comenta a coordenadora pensativa - a dificuldade dele é no grupo.

Com as crianças

Pedrinho, ao me ver, cumprimenta-me e logo pede para ir ao "reforço", expressão com a qual as crianças "batizaram" nossos encontros.

No grupo, recordo os desenhos que Alex e Pedrinho haviam feito no encontro anterior sobre a vida de Jesus e deixado comigo.

- Queria dizer que vi, mas eles não têm nome.

Alex e Pedrinho reconhecem os seus e espontaneamente escrevem seus nomes. Os outros pedem para fazer um desenho sobre a mesma temática.

- Então, como é ? - pergunto. Vamos ouvir o Pedrinho e o Alex, como eles fizeram.

Alex mostra rapidamente elementos de seu desenho. **Já Pedrinho reclama:**

- Ah, não, tia.

- Preciso da ajuda de vocês. Pedrinho, você ajuda o Vicente, e Alex, você ajuda o João.

Pedrinho se aborrece:

- Ah, não. Quero fazer outra coisa (e rodeia a mesa).

- Então ajuda o João, vê se está certo...

Mas este quer fazer sozinho e reclama:

- Não, tia, eu sei.

Pedrinho começa a pintar. Crítico, observa que o curral desenhado por Alex não está pintado da cor da palha. Pega o lápis correspondente a esta cor e pinta a cruz. Acrescenta ao desenho a cena da “multidão” vendo a crucificação de Jesus, "o ladrão e o outro".

A atividade foi para ele um pouco enfadonha. Não queria pintar. Tinha pressa em terminar. Logo dirigiu aos livros do recinto, retomando um ponto de interesse do encontro passado. *O contato com os livros apresenta-se mais interessante do que as atividades propostas.*

Do quinto encontro em diante, percebendo esse interesse de Pedrinho pela literatura e sabendo, pelo que ele próprio revelara e por informação da professora orientadora que estivera com o aluno antes de iniciarmos nosso trabalho, que histórias em quadrinhos o motivavam, propusemos o seguinte projeto: a confecção de uma história a ser encadernada sob a forma de um livro. Uma história de imagens a ser ordenada em seqüência (quatro figuras). A seguir, as falas do personagem seriam escritas em balões (do tipo das histórias em quadrinho), inventadas pelas crianças.

QUINTO ENCONTRO

12/05/2004

A historinha que eu retirara de um livro de histórias curtas de gravuras era composta por quatro quadrinhos: 1) um peixinho nadando; 2) o peixinho se deparando com uma isca no anzol; 3) o peixinho cortando a linha de pesca com uma tesoura, contente; 4) o peixinho comendo a isca. Em suma, na narrativa dos meninos: “O peixe estava nadando no mar, daí ele viu uma minhoca e pegou a tesoura para cortar e aí comeu a minhoca”.

Pedrinho foi quem mais acrescentou detalhes, mostrando compreensão e construindo um enredo a partir das figuras: “O pescador jogou na água uma minhoca, daí ele (peixinho) viu...”. *O pescador, que não aparece nos quadrinhos, é acrescentado à história por conferir um elo lógico à narrativa.*

Quando o grupo, a seguir, pesquisa sobre peixes em um livro de literatura infantil que conta a história de um indiozinho que se depara com a poluição dos rios, Pedrinho comenta, observando as ilustrações:

- Eu sei, tia. É por causa da poluição nos rios... A água fica poluída e os peixinhos morrem.

Os outros comentam rapidamente e mudam de assunto.

Na confecção da história, Pedrinho tem um movimento diferenciado. Ao terminar de recortar os quadrinhos, afasta-se do grupo. Mostro-lhe os balõezinhos dos quadrinhos, explico-lhe a finalidade, mas ele fica indiferente. Vai à caixa junto à porta, repleta de livros antigos e passa a folheá-los.

Ofereço-lhe um gibi da Mônica, frente ao qual se entusiasma. Senta-se mais próximo dos colegas, concentrado-se no gibi, e fala o tempo todo, contando as historinhas. Às vezes, fala mais alto e chama os colegas quando vê uma cena curiosa. Os outros interrompem por pouco tempo a atividade e logo voltam a pintar.

- Vai ficar sem nota ! - alerta João.

Pedrinho procurou (e encontrou) outro gibi e outro livro.

- Doente, ele é doente. João e Vicente começam a falar, irritando Pedrinho.

- Por que? Como assim, doente? - pergunto.

- Doente mental. O menino lá da sala disse.

- Que é que é doente mental? - pergunto.

Vicente sacode os ombros e sorri. João olha para Pedrinho e começa a rir, apontando para ele (no que é depois acompanhado por sorrisos de Alex).

- Não é engraçado, tia ?

- Não estou vendo graça.

- A roupa dele, tia, é mais comprida. A minha (bermuda), a dele (Alex), é curta. A dele (Pedrinho) é mais comprida (um pouco abaixo do joelho).

- E daí?

- Ah, tia, é engraçado.

- Não acho. Engraçado é peixe que muda de cor (aludo ao seu desenho).

Vicente e João comentam que Pedrinho ia ser chamado a atenção pela mãe, como, segundo eles, já havia acontecido.

- Vocês conhecem a mãe dele? - pergunto.

- **Eu não (João dá um risinho e volta a pintar).**

Num outro momento o assunto volta à tona e João revela:

- **Ela é faxineira.**

Vicente ri, com escárnio.

- **É. Faxineira.**

- E daí, que é que tem?- pergunto. Tenho uma amiga faxineira.

Pedrinho, emburrado, nada diz. Os meninos ainda comentam que sua irmã pulava elástico e "tinha errado" (num tom depreciativo).

Ao final do encontro, ao me ver recortando os balõezinhos e colando-os junto à figura, Pedrinho pareceu compreender o propósito da atividade (ou esperara o final para aliviar-se da pressão do grupo). Pintou rapidamente um peixinho e colou um balão junto à figura.

Comentário:

Nesse dia, ficou mais evidente a estigmatização de Pedrinho e de sua família, considerados a partir do papel da profissão e do referencial de situação sócio-econômica desempenhado pela mãe.

Pedrinho gosta muito de ler. Do que visivelmente não gosta é da escolarização da leitura, do fato de a leitura se transformar em atividade típica de sala de aula. Para o grupo a proposta foi logo bem recebida; preferiram pintar e comentar a historinha a uma “aula” de ler e escrever. Já Pedrinho “pedia” para ler. Provavelmente, preferiria que a história fosse escrita para que copiasse (e quem sabe, lesse!).

Como o objetivo não é dar um modelo pronto (o que já acontece na escola), e sim valorizar a construção individual a partir do grupo, os estilos, a criatividade, pretendo que cada um escreva a história a seu modo. Quem sabe Pedrinho participe mais da atividade, já que foi o mais criativo e detalhista verbalmente? A alfabetização parece não fluir pelo receio de que esta possa representar ou evocar um ensino repressivo. Planejo aliar histórias da Mônica.

SEXTO ENCONTRO

19/05/2004

Cada um identifica seus peixinhos olhando o nome no verso. **Pedrinho observa:**

- **O meu já tem o balãozinho, tia. Eu quero mais balão pra voar, voar...**

Os outros lançam olhares e resmungos de desprezo para o colega, como se ele tivesse dito algo fora da realidade ou do contexto. Inicialmente, já haviam mencionado o fato de ele não haver pintado os peixinhos:

- **O Pedrinho não pintou. Tá feio!**

Referindo-se à historinha-modelo que eu fixara na parede, João observa que não há nada escrito no “modelo”.

- É que eu ainda estou pensando, eu disse (E me aproximo do cartaz).

- **Eu sei, tia! - fala Pedrinho se aproximando e conta novamente a história do peixinho (...)** - **O meu já tem (o balãozinho). Eu vou escrever tudo e igualzinho ao seu, tia (e pega o lápis).**

- Vamos pensar no que o peixinho disse.

- Eu sei, eu sei! - grita Vicente. “Eu gosto de nadar”.

- "Eu gosto de passear" - completa Alex.

Escrevo no “modelo” as frases inventadas pelas crianças. Todos querem copiar e o recortar os balões misturados aos quadrinhos. Os garotos discutem, brigando pela posse das duas tesouras disponíveis.

Pedrinho se afasta e começa a procurar e folhear livros na sala. Às vezes, comenta o que lê/vê em voz alta. Depois, aproxima-se e recorta mais um balãozinho.

- **Tá vendo, tia? É por isso que eu não gosto que o Pedrinho venha. Ele só atrapalha, só vem aqui para brincar - acusa Vicente.**

Pedrinho se afasta novamente e vai à caixa de livros antigos junto à porta.

A coordenadora entra para pegar um material.

- **Que é isso, Pedrinho, não está fazendo a atividade não? - pergunta ela, à saída.**

- **Tia, ele só vem aqui pra brincar - repete Vicente.**

- **Pra brincar? - repete a coordenadora - Você não vem pra brincar, é para obedecer a professora. Isso (os livros) é do pessoal da manhã fazer pesquisa, é preciso estar em ordem. Eles vêm pesquisar, se está fora de ordem, então... Deixa aí.**

Pedrinho emburra (*gosta do livro de mitologia grega*). **Assim que a coordenadora sai, procura os livros infantis de figuras na prateleira da sala.**

Comentário:

A atitude da coordenadora frente à aproximação de Pedrinho dos livros reflete o modelo esperado do bom aluno e aprendiz, predominante na subjetividade social: “aquele que obedece a professora (e faz as mesmas coisas que a maioria) e não brinca”. Ler, fora do contexto determinado pela escola, seria brincar, numa conotação pejorativa, por ser um ato não escolarizado e de fuga da "norma", fora da qual não haveria aprendizagem importante. Tal concepção perpassa a subjetividade dos alunos, tanto que se reflete como crítica na fala dos colegas.

SÉTIMO ENCONTRO

26/05/2004

Vicente e João observam meus quadrinhos dispostos na tira de cartolina delimitados a lápis como se fossem páginas e se animam a fazer o mesmo em suas historinhas. **Pedrinho é novamente alvo de crítica:**

- Ele só vem pra ler e brincar, não vem pra trabalhar - reclama Vicente.

Alex manuseia seus quadrinhos, mas logo tem a atenção desviada por Pedrinho, que o convida a olhar um livro de receitas.

- Quero ler também.

Digo que é importante ler e que podemos comentar, desde que não perturbe o trabalho dos colegas (na mesa, Vicente e João trabalhavam nos quadrinhos e só eventualmente, quando chamados pelos outros, desviavam a atenção).

Alex e Pedrinho, principalmente Pedrinho, dedicam-se aos livros.

Ao final de nosso horário, peço a Pedrinho para pegar um livro na prateleira. Alex corre a ajudá-lo. Pega um e começa a ler em voz alta. Pedrinho pega outro, mas não demonstra interesse, apenas o folheia mecanicamente.

Peço a Vicente e João que guardem o material e saiam para o lanche. Eles obedecem. Pedrinho pede para sair.

- Espera - digo. Por educação, vamos ouvir seu colega que está lendo.

Aproximo-me de Alex e leio, repetindo com fluência, as frases lidas por ele de modo silabado. Alex está à vontade e se diverte compreendendo a história.

Pedrinho agora está curioso e atento às ilustrações, ajuda o colega a contar a história. Num “descuido” de Alex, que não lê com rapidez, completa-lhe a palavra! Lê pela primeira vez em voz alta.

Comentário:

Nesse encontro, foi aberto mais claramente um processo que Pedrinho já “forçara” a inauguração: a leitura. Alex foi o seu parceiro. A mediação, a aprendizagem potencializadora de desenvolvimento, é notória não só no âmbito cognitivo, como conquista da competência de leitura propriamente dita, mas também no plano sócio-afetivo, na transição da competitividade para a cooperação.

Para Pedrinho, a mediação afetiva aponta-se como fundamental à expressão de seu conhecimento. Todavia, o Pedrinho “que aprende” não é reconhecido pelo cenário escolar, inclusive, e deforma marcante, pelos colegas. Quando Pedrinho evidencia aprendizagem de um conteúdo exigido e considerado importante pela escola (no caso, a leitura), abre-se espaço para esse reconhecimento e conseqüente possibilidade de produção de novos sentidos.

De nossa parte, o não exigir de Pedrinho nas atividades ditas pedagógicas parece ser um dos fatores que tem favorecido a confiança para entrar em contato com a leitura e se sentir à vontade. No início, quando os colegas liam trechos do livro de receitas, pedi a ele que também o fizesse, ao que retrucou: **“Não, porque estou com vergonha”**.

OITAVO ENCONTRO

02/06/2004

Entrevista com a mãe de Pedrinho. Simpática, falou sobre o filho e como percebia sua aprendizagem e a relação com a escola.

- **Ele não se solta. Ele é muito inteligente, vivo dizendo isso pra ele. Se a gente conversa, ele fala do assunto, pergunta... Adora gibi. Digo para ele não ligar pra crítica. A gente é criticado a vida inteira, tem que enfrentar (...).** Ele é muito curioso. Adora gibi. Estou pensando agora em comprar um pra ele... . **Ele precisa ler, né? Tem sete, já vai fazer oito. Era pra já estar lendo, eu acho... Não é?**

- Isso varia de criança para criança...

- **É? Bom... Tem até o final do ano, né? Tem esse mês, depois mais seis meses (conta os meses), quer dizer, quatro. Ele tem que estar lendo até o final do ano, você não acha?**

Sobre a atual professora, comenta:

- (Pedrinho) **Gosta muito. Ele detestava a outra. Ele me disse que um dia, pouco antes de ela sair, esfregou a borracha no caderno dele para apagar tudo que estava errado, e com tanta força que rasgou o caderno dele. Ele chegou em casa chorando, dizendo que não ia fazer tarefa, que não gostava da professora. Eu vim aqui, perguntei, conversei... É muita raiva que ela devia estar. Eu até entendo o lado dela, mas não precisava tanto.** Ele estava bravo na época, nervoso. De uns tempos pra cá, ele melhorou, está mais calmo. **Só semana passada ele aprontou na sala, não fez as tarefas, não copiou na agenda, ficou parado com o lápis na mão, deixando cair, olhando pro lado, não obedeceu à professora, levou advertência. Fiquei brava com ele: “Você vai pra sala estudar ou conversar? É estudar. Então, copia, é pra copiar e obedecer a professora. Brincar é no recreio. Você tem vinte minutos pra brincar, fazer o que quiser; o resto do tempo é pra estudar e obedecer à professora. Senão você me envergonha”.**

Ao mostrar as tarefas do filho no livro didático, prossegue:

- **Essa ele fez hoje. Falei pra ele fazer a letra sempre assim, senão vou apagar e ele vai ter que fazer de novo.** Essa ele caprichou, né ? Tá bonito. Ele leu. Troca o “d” pelo “t”, mas

lê muita coisa comigo. **Tem uma cruzadinha de nome das cores que ele leu.** Pra escrever escreve emendado ainda (*questiona se isso é normal*).

- Em matemática tem mais facilidade. Olha...

À saída, hesita, para dizer em seguida:

- Eu acho que eu tenho mudado na superproteção. Eu achava que tinha que fazer tudo por ele, porque é só eu. Então comecei a trazer ele pra cá e ele queria me abraçar, beijar... **Ele fala que eu não gosto dele porque outro dia falei que não, que não fica bem, eu estava trabalhando, ele tem que ficar escondido da diretora. E os coleguinhas ficam percebendo, criticam, acham que porque eu trabalho aqui protege.**

Comentário:

Na fala da mãe de Pedrinho subentende-se uma concepção tradicional de escola e aprendizagem escolar em que ser um bom aluno implica obediência à professora e repetição de modelos. Infere-se, daí, que somente à professora é conferido o papel e o lugar de ensinar e que aprender é um ato individual, de repetição, que não envolve o brincar e a cooperação no processo. Mencionou que, em casa, **costuma dramatizar situações para que os filhos vejam e comparem modelos de "como agir", "como falar adequadamente"** (*para serem aceitos?*). Nota que Pedrinho aprende depressa brincando e, nesse ponto, a contradição se revela: se o brincar é mencionado como importante para aprender, como nega essa possibilidade como válida na escola e no fazer tarefas escolares?

Hipóteses são consideradas pela mãe quanto à história escolar e familiar, como o **"começar tudo errado"**, remetendo às mudanças de professora e ao vínculo negativo com uma delas. Quanto à história família, está presente o mito de que o problema possa ser hereditário, à semelhança de um mal transmissível, (**"Eu também era assim: tímida, com dificuldade para falar, tinha vergonha, só melhorei depois dos trinta anos..."**). O não aprender figura-se como possível patologia. Daí a dúvida: seria **normal** não aprender a ler em determinada idade, ou até a conclusão da série?

Conversa com a professora (enquanto os alunos estão na aula de música):

- O Pedrinho tem dia que está bem, em outro fica parado, distante. Como outro dia, a aula inteira não fez nada (...). Eu mandei um bilhete, mas fico com receio porque ouvi dizer que a mãe não gosta de reclamação. Superprotege. Daí eu não sei se devo tratar do mesmo jeito. Acho que sim (...). Já sugeriram de eu trabalhar ele sozinho no reforço, o que acha? Não sei se sozinho, com outro colega também pensei, o que você acha?

- Ah, com outro colega, até para ele não se sentir o único com dificuldade - respondo. E aprende com o colega. E pode ensinar, como numa tarefa em que dois façam atividades diferentes para o mesmo trabalho. O Pedrinho dita, o outro escreve, depois ele pode ler, aos poucos, com o colega.

A professora meneia a cabeça, concordando, pensativa. Elogia Alex no desenvolvimento da leitura.

Comentário:

Para a professora é difícil avaliar. As atividades avaliativas que nos mostrou (responder questões de livros, exercícios de repetição - nome dos números - em folhas avulsas) substituem a prova na formalidade, mas exige-se o mesmo: respostas predeterminadas que quantificam o saber/não saber de um aluno. Se não entrega a tarefa/avaliação no dia combinado ou, como Pedrinho, se completa a seqüência numérica, mas não escreve o nome dos números, gera dúvidas: sabe ou não sabe? Aprendeu ou não? E as aulas em que "não faz nada"?

A educadora, ainda que demonstre querer ajudar, não consegue questionar ou pensar mudanças possíveis no que concerne às exigências protocolares (no caso, a formalidade da avaliação), nem sequer a sua prática pedagógica. Esteban (2001) observa que o avaliar é uma das maiores dificuldades sentidas pelos professores e é o momento em que as contradições teoria-prática mais se fazem evidentes. Difícilmente, como assinala a autora, reportando-se a Bachelard, os educadores rompem com a teoria (obstáculo epistemológico) que norteia e perpassa suas práticas.

Em outras palavras, não se trata somente de quebrar protocolos, alterando o formato das provas ou atividades, se o educador persiste "diagnosticar" competências que, segundo determinada teoria, deveriam ser dominadas pelo aluno em certa faixa etária e série. O eventual "fracasso" estaria na imaturidade cognitiva do aluno ou em falhas de memória, atenção ou na capacidade de compreensão ou de "processamento das informações" (de novo, falhas do aluno).

Discorrendo sobre essas duas justificativas, Werner (2001) relaciona-as, respectivamente, aos paradigmas maturacionista e mecanicista de compreensão do desenvolvimento humano. Desenha-se, desses paradigmas, um perfil conceptual no que tange à normalidade/ anormalidade no desenvolvimento, aprendizagem e comportamento. Em nenhum momento questiona-se qual o papel das interações sociais dentro e fora da escola e a importância da produção de sentidos, para o aluno, no processo de aprendizagem.

As relações humanas e a subjetividade social do espaço escolar, ao não reconhecerem Pedrinho como sujeito aprendiz, não contribuiriam para o desempenho insuficiente na prova e a desatenção em sala?

No final da semana, foi ministrada na escola uma palestra sobre Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) por um psiquiatra. **O transtorno foi descrito como um distúrbio de causa orgânica cuja competência de diagnóstico e tratamento deve ser reservada ao médico. O papel psicológico, pedagógico, fonoaudiológico, etc, viria como complemento à atuação médica (medicamentos). A perspectiva exposta não foi questionada pelos educadores da escola, que identificaram alguns de seus alunos a partir da fala do médico.**

Comentário:

A tão referida "desatenção" de Pedrinho seria um distúrbio orgânico? Diria-se o mesmo da "hiperatividade" de Vicente? Desatenção em relação a quê? Quando? Por que em nossos encontros o transtorno não se manifestava?

Werner (2001, p.112) assinala que "a despeito dessa 'insistência' em se identificar as causas neurológicas do déficit de atenção, a sua fisiopatologia é desconhecida e os processos

cerebrais específicos envolvidos permanecem indeterminados". Reportando-se a Vygotsky, esse psiquiatra lembra que o funcionamento mental e comportamental de um ser humano não pode ser desarticulado, em sua origem e processo, da realidade social e histórica.

Tratar o "distúrbio" e o sujeito que o "porta" à semelhança do referido na condição de deficiência traz muito mais comodidade do que questionamento (e conseqüente mudança) sobre a complexidade de relações, ações, conhecimentos, processos comunicativos, afetivos, crenças, conhecimentos, constituintes, cujo entrelace e dinâmica, lembrando González Rey (2002), constitui a subjetividade e influi no curso e qualidade do desenvolvimento.

Pedrinho e seus colegas de "reforço" poderiam tranqüilamente aprender e se desenvolver qualitativamente em um contexto cuja subjetividade social tende a patologizar o "fracasso"?

Com as crianças:

Alex e Pedrinho lêem o que chamam "livro do ioiô" (o que leram juntos no encontro passado). Quando Alex estava quase na metade do livro, proponho:

- E aqui nesta página? **Sua vez de ler um pouco, Pedrinho (Alex concorda).**

Pedrinho começa a ler e Alex sugere:

- **Tia, já sei. Eu leio uma pergunta e o Pedrinho outra.**

Pedrinho aceita bem a idéia e logo brincam de "quem lê mais rápido" e se divertem. Quando toca o sinal do recreio, Pedrinho ainda fica a escrever na lousa (tinha escrito a palavra que eu lhe cochichara, encontrada livro, para que os outros a adivinhassem). Pediu para levar a lousa para casa.

Comentário:

Por caminhos censurados pelo meio (leia-se, vias lúdicas, informais e dialógicas: gibis, livros, interação com os colegas), fora da norma, Pedrinho consegue ler, escrever, atribuir sentido e perceber-se aprendendo. Às escondidas, aprende, mas receia mostrar o seu saber devido, provavelmente a um histórico de censuras sofridas. Esse cerceamento psicologicamente

tende a constituir sentido de erro-punição. Fernández (1991) alerta para o risco de situações como essa gerarem inibição cognitiva (não por falta de inteligência em processo, mas pelo cerceamento que intimida a expressão de quem aprende) produzindo o que denomina "oligotimia": o aluno **aparentemente** cinde com a realidade exigida - como o alheamento de Pedrinho em sala de aula - aparentando anormalidade ou deficiência.

NONO ENCONTRO

09/06/2004

- Só a gente trabalhou na aula, comenta Vicente, referindo-se à confecção da historinha nas últimas semanas. Ele e João estavam mais adiantados nessa atividade, ao passo que Alex e Pedrinho estiveram entretidos na leitura.

- Então vocês vão ensinar quem não fez e ajudar - sugiro. **Um ajuda Pedrinho; o outro, Alex.**

- **Eu não quero ficar com o Pedrinho, dispara Vicente. Vou com o Alex.**

- **Ah, não! - reclama João. Eu também não quero ficar.**

- Por que não? - pergunto.

- **Ele não faz nada direito, tia, ele nunca faz.**

- **Par ou ímpar - sugere João. Aposta com o colega e ganha o direito a ajudar Alex.**

Vicente não gosta, mas reconhece que foi justo; chama Pedrinho. Este parece não prestar atenção à conversa. Já pegara um gibi e não se interessa em participar, mesmo com a minha insistência e a de Vicente. Fecha os olhos.

- **Tá vendo, tia, por quê eu não queria? Não vou ajudar mais, não. Ele não quer.**

- **Espera, mostra pra ele como você fez, começa a fazer.**

Vicente pega a "página" (pedaço de cartolina em branco) e começa.

- **Aqui, Pedrinho. Vou fazer pra você. (e inicia).**

- **Eu sei, deixa eu fazer (Pedrinho levanta-se da cadeira e se interessa).**

- **Deixa que eu faço - diz Vicente.**

- **Espera, Vicente, deixa ele - intervenho.**

Pedrinho traça com a régua; é criticado pelo colega pelo fato de as linhas ficarem (muito pouco) tortas.

- Não tem problema - digo. Podemos escrever. E aqui colamos.

- **Cadê, Pedrinho?** - pergunta Vicente, que procura entre os quadrinhos pintados o do colega. O autor reconhece seu nome em um deles:

- **É meu!** - afirma Pedrinho.

Vicente sugere que se coloque o quadrinho pintado por Alex (o de Pedrinho está em branco; não fizera). Diante da sugestão, Pedrinho emburra e desvia a atenção.

- **Você quer esse, Pedrinho?** - pergunto-lhe apontando o primeiro.

Ele vê seu nome e confirma.

- **Então pinta!** - exige Vicente, abrindo seu estojo e mostrando os lápis. O colega, então, inicia a atividade.

Pedrinho me pergunta pelo “livro do macaco” ("outro nome inventado para o livro do ioiô". Na verdade, o livro chama-se *Pega-Pega*, da autora Flávia Muniz).

- Já, já. Terminando, nós passamos à leitura (*como nos últimos encontros, eu resolvera dividir nosso tempo em um momento mais voltado à escrita e outro à leitura, embora as crianças estivessem livres para manusear os livros, sendo Pedrinho o que mais usufruía desse direito*).

Vicente chama Pedrinho para escrever. Este se chateia com a proposta. Vicente se exaspera e se propõe a ajudar Alex.

Chamo João para ajudar Pedrinho. Ele vem de bom grado.

Pedrinho, de início, não se motiva, mas a calma do colega ao ditar-lhe a frase (frase que ele, Pedrinho, dissera), faz a diferença: um modo de ensinar mais paciente, com menos rejeição que o outro colega. Em um momento se irrita ao perceber que Pedrinho escrevera as palavras “emendadas”.

- **Tia, mas ele não explicou - justifica Pedrinho, com calma.**

- **É verdade, ele tem razão, João. (E este se corrige).**

Comentário:

Pedrinho prefere ler, algo solitário, **diferente** (aparentemente sem fazer nada). A não participação não estava relacionada ao não-saber nem tanto ao desinteresse da atividade, embora escrever uma história já contada e recontada por ele em detalhes era-lhe, sem dúvida, muito mais

enfadonho e desinteressante do que descobrir novas histórias (e interlocutores) nos livros, à disposição.

Todavia, a "fuga" surge mais em relação à estigmatização de sua pessoa no grupo, que reafirma sempre as conotações negativas da subjetividade social da escola e que o faz se sentir incapaz nesse contexto de produção de atividades escolares. Já na leitura silenciosa e permitida, dá vazão a seu saber, à sua curiosidade e ao seu potencial de aprendizagem, sem necessitar se expor.

Vislumbra-se, mesmo nessa pressão do grupo, uma difícil, porém possível mudança: a mediação afetiva (no caso, proporcionada pela atitude de João). Nota-se também que Alex, que compartilha do prazer, interesse e co-construção da leitura, é o que menos lhe endereça críticas. A fala acusativa de Vicente aparece numa provável (talvez inédita) afirmação de si, nesse grupo, como "melhor aluno", ao contrário do que ocorre em sala de aula. Destaca-se entre os demais pela rapidez com que conclui as tarefas, esmera-se na estética, lê e escreve; por outro lado, é um aluno-problema (e por isso nos foi encaminhado) por seu comportamento dito "hiperativo". Além disso, também é considerado membro de uma família "problemática" e é referido, às vezes, como briguento e "preto".

DÉCIMO ENCONTRO

16/06/2004

Proponho a confecção de um segundo livro coletivo em que cada um escrevesse e desenhasse a sua página, expressando o que fosse mais significativo de nossos momentos, produção denominada "O Livro da Vida". **Pedrinho desenha uma cena de Batman e Robin:**

- Aí: O Robin matou o Batman. Cabeí (e levanta-se).

- Espera, você não escreveu, advirto.

- Ah, não quero, não.

- Eu te ajudo. E o Robin matou o Batman?

Ele confirma. Eu escrevo e Vicente protesta (e João o apóia):

- Não vale, tia! Você tá fazendo pra ele.

- Não. Estou escrevendo o que ele está me ditando. Ele vai fazer.

- Não, não vale!

- Por que não? Ele precisa de ajuda. Você não precisou de ajuda pra fazer o peixe?

- Eu escrevi sozinho.

- Ele vai escrever. Foi pra ele ver. Depois eu apago e ele faz.

- Ah, não, tia - reclama Pedrinho.

Apago de leve. Vicente pede para que eu apague mais forte, tomando a página de Pedrinho. Ele e João olham o colega com desdém.

- Vai chorar...

- Chega! - intervenho. Vocês também precisaram de ajuda. Vamos escrever de novo.

Começo a escrever na página de Pedrinho e peço a ele para continuar. Pedrinho se inibe, mas diz, em tom baixo, a sua frase.

- Ah, você tinha dito... Quem matou? “O Batman matou o Robin” ou “O Robin matou o Batman”?

- “O Robin matou o Batman”.

- Então, vou apagar. Eu estava escrevendo errado (*e realmente estava*).

Eu recomeço e me afasto, pedindo a Pedrinho que complete. Ele murmura a frase e a soletra de acordo. Começa a escrever e interrompe ao se sentir observado; às vezes olha para mim. Confirmo-lhe as letras. Finaliza, aliviado. Empresto-lhe um gibi do Chico Bento.

Comentário:

Em todas as páginas apareceu o contexto da literatura infantil (livros gibis, historinha trabalhada em nossos encontros): Vicente, o peixinho; Pedrinho, o Batman; Alex, a turma da Mônica; João, entre tesouro, moto e cavalo, deixou fluir a imaginação no desenho colorido de sua página. A unidade do livro (não prevista) esteve presente pelo contexto da literatura infantil, indício de que esta tem sido significativa para o grupo, possível caminho para o prazer e aprendizagem da leitura e escrita. Foi um momento importante para a avaliação do sentido de nossos encontros.

Para Pedrinho foi importante deixar ali a sua página, o seu desenho e frase, feitos por ele, diferentemente do outro livro em que todos inicialmente pintaram as mesmas gravuras e

escreveram. Conseguiu, apesar da forte pressão dos colegas a intimidá-lo. Novamente, o movimento do grupo aparece como expressão da subjetividade circulante: aprender como competência a ser conquistada, provada e avaliada exclusivamente como mérito ou capacidade individual. A cooperação no processo "não vale".

DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO

23/06/2004

A coordenadora elogia Pedrinho:

- Eu não acreditava. Você viu o Pedrinho lendo?! Eu não acreditava. Dizer que ele lê isso aqui... Ontem ele veio com a mãe dele e leu aquilo ali no quadro. Estava tentando ler. Ele está exibido. Na sala, no corredor, olha para o mural e quer mostra que sabe ler. Para quem não confiava nele mesmo!

Comentário:

O “problema” foi apresentado como uma questão de autoconfiança, de insegurança do aluno, explicável por si mesma, mas no primeiro momento, a coordenadora confessa que ela própria não acreditava (“ele olhava pra cima, para o outro lado, parecia no mundo da lua”). O fato é que não percebia o movimento diferenciado do aluno em direção ao aprendizado na escola e agora, que começava a reorientar seu olhar, percebia-o atento, aprendendo. A desmistificação do não-aprender não poderia ser também um constitutivo do pólo oposto (aprender)?

Com as crianças:

Nesse dia, último encontro do semestre, levo uma cartinha a cada aluno, contendo uma frase e um desenho diferente feitos por mim. Os desenhos, feitos com lápis de cor, apesar de diferenciados, tinham algo em comum: a presença de quatro crianças.

Os meninos ficaram alvoroçados ao verem os envelopes. Sorteie as cartas uma a uma e na abertura da correspondência o grupo se aglutinava em torno do destinatário, riam dos desenhos, tentavam ler. Vicente tomava a dianteira. **Na vez de Pedrinho, novamente a pressão do grupo se impôs:**

- **Ele não sabe ler - afirma João.**
- **Como, não? Sabe sim - retruco.**
- **Deixa eu ler pra ele, os outros pedem. Cercam o colega, tentam pegar a carta.**

Pedrinho não deixa.

- **Deixa ele ler, ele sabe - digo.**
- **Dá a próxima, tia.**
- **Só depois que ele ler, vamos ouvir.**
- **Deixa eu te ajudar (Alex e João se aproximam de Pedrinho).**
- **Estamos te ajudando - reafirma Alex.**
- **Eu leio - diz Vicente, e começa. Pedrinho não se mexe, só não deixa que lhe tomem a carta. “Oi, Pedrinho, o livro é um bom amigo. Continue a ler livros e gibis”.**

Os colegas apontam e riem da carta, mas aqui este ato não aparece exclusividade dirigido a Pedrinho. Os risos sobre os desenhos estiveram presentes na abertura de todas as cartas.

Após a leitura de todas elas, pedi que as crianças escrevessem, também sob a forma de carta, algo sobre os nossos encontros (*uma espécie de auto-avaliação*).

- Então, pensem no que aprenderam, do que ficou dessas aulas que vocês chamam de reforço. É igual ao outro reforço?

- **Não, respondem em coro.**
- E qual é a diferença?
- **Lá a gente só escreve - diz João.**
- **Não brinca - acrescenta Alex.**
- **E aqui?**
- **É melhor.**
- **A gente brinca.**

- Então, vamos falar um pouco sobre isso escrevendo cartas.

Os meninos se entusiasmaam, **exceto Pedrinho, que desde que recebera a carta ficara a olhar para os livros e agora procurava o gibi do Batman.**

- **Eu quero ler gibi.**

- **Conta que você gosta de ler gibi aqui na folha (carta); pode desenhar um.**

Pedrinho não responde. Faz menção de ir até os livros.

- **Eu quero o gibi do Batman - repete.**

Pedrinho olha para o lado, exprime alheamento. Viro o seu rosto para o meu. Começa a chorar. Os outros ensaiam comentários maliciosos, mas logo se calam; parecem perceber que o choro do colega é sincero.

- **Pedrinho, não precisa chorar. Nós vamos achar o gibi do Batman.**

Após o final do encontro, peço a Pedrinho que fique para procurarmos o gibi. Eu o encontro. Pedrinho folheia. Quando olha para mim, pergunto se agora está melhor.

- **Tô.**

- **Que é que foi que aconteceu? O que você queria?**

Hesita e demora a responder.

- **A carta.**

- **Você gostou da carta?**

Acena, afirmando.

- **E o que te incomoda? Os meninos?**

Novamente acena com a cabeça.

- **Não importa, você mostrou que sabe ler. Eu vi você lendo.**

Comentário:

Na leitura, no que mais demonstra prazer e segurança, Pedrinho é “cobrado” pelo grupo. Os meninos a seu redor calaram-se, exigentes ao observá-lo, e quase estiveram a lhe tomar a carta. Pedrinho muito provavelmente já lia (não tirava os olhos da carta), mas a pressão do grupo o deixou constrangido.

À sua maneira, respondeu à carta e à proposta de auto-avaliação. A leitura e, mais especificamente, o gibi, representava o interlocutor, o “amigo” mencionado na carta; chorou *sua*

falta momentânea. Talvez chorasse a separação (do grupo, dos livros...), mais uma ruptura de vínculo em sua história de aprendizagem escolar e, por certo, chorava a pressão sofrida, o não reconhecimento pleno de sua capacidade de ler, a cobrança autoritária, punitiva.

Segundo semestre

Entre setembro e novembro de 2004, retomamos os encontros, enfatizando mais a leitura, especialmente de histórias em quadrinhos. Pedrinho verbalizava mais à vontade e com mais constância seus conhecimentos, ajudando, inclusive, o colega João na escrita.

Em outubro organizamos uma apresentação do grupo para os seus colegas de sala e para a professora e em novembro filmamos alguns encontros, exibidos às crianças, posteriormente. A seguir, os trechos mais relevantes.

DÉCIMO SEGUNDO ENCONTRO

14 /09/2004

João escolhe, para colorir, um desenho da Mônica vestida de Indiana Jones com um papagaio no pulso.

- O que é que é pra fazer? - pergunta.
- Pintar e dar um nome à figura - digo.

Pedrinho intervém:

- **É o nome do desenho: “Mônica e o seu papagaio”** (*título inventado por ele*).
- **Ah, não, não vou escrever, não. Não sei.**
- **É “Mo” - diz Pedrinho.**
- **Escreve aí, tia – pede João.**

Escrevo no caderno e Pedrinho me acompanha citando as sílabas, o "Mo", o "ni ", 'n'-'i', "ca", "c " com "a".

João repete, mas quer o caderno.

- Vamos ver se você consegue sem olhar, depois confere o caderno - digo a João.

- Ah, não.

- Mônica. É Mônica....

Pedrinho me auxilia e dita para o colega a palavra Mônica.

DÉCIMO QUINTO E DÉCIMO SEXTO ENCONTRO

04 e 05 /10/2004

A professora Mercedes Cupolillo, orientadora do Mestrado, e eu propusemos uma atividade que os meninos pudessem apresentar em classe como expressão do que haviam produzido, sentido e aprendido. Em especial, pensávamos numa oportunidade de Pedrinho ser visto tanto pelos colegas quanto pela professora como um aluno que sabe.

Propusemos a apresentação de uma história em quadrinhos, dividida em quatro partes, a ser desenhada no quadro-negro. Cada aluno ficaria responsável por uma parte, sendo que o assunto seria: alguém aprende a ler com a ajuda de outra pessoa.

O grupo sugeriu a Mônica como protagonista e o Cebolinha como “ajudante”. As partes foram assim definidas: “A Mônica sem saber ler” (parte 1), “começando a aprender” (parte 2), “recebendo ajuda” (parte 3) e “lendo” (parte 4).

A preparação requereu dois encontros em que as crianças se envolveram e ensaiaram em um mini quadro-giz e no papel. **Pedrinho, como de costume, procurava concluir rapidamente para poder ler os gibis da sala. Na ocasião em que começou a ler em voz alta o gibi do Batman, Vicente e Alex o criticaram:**

- Devia ir para um hospício e lá darem um gibi pra ele - *Uma censura, justamente no momento em que começa a expressar em voz alta o seu “saber ler”.*

Nas entrelinhas, Pedrinho esperava a fada madrinha redentora, a solução mágica que o livrasse do aprisionamento:

- Eu sei porque lê - fala. É a Fada da Leitura.

Vicente concorda e diz:

- É uma professora daqui da escola, só que eu não posso dizer quem é, senão acaba o poder dela.

- E a fada te visitou? - pergunto a Pedrinho.

Ele não responde, parece envergonhado.

- Não, ela tá longe... - divaga. Tá... Tá em São Paulo... Não! Tá em Brasília.

Pouco depois comenta, ao ouvir Alex ler em voz alta um poema que encontrara na caixa de lápis de cor, que “a Fada da Leitura visitou Alex”.

- Eu comecei a ler de um dia pro outro - diz este. Não sabia ler. Quando acordei, estava lendo.

- A Fada parece ter visitado o Pedrinho, - comento - já que ele escreveu e leu Mônica e Cebolinha.

Pedrinho nada diz.

DÉCIMO SÉTIMO ENCONTRO

06/ 10/2004

Chamamos as crianças e “recapitulamos” a história e a ordem de apresentação, observando a produção do dia anterior. Os meninos estavam eufóricos e, ao mesmo tempo, um pouco envergonhados; mas quando a professora Mercedes e eu entramos com eles na sala de aula, iniciamos as apresentações e introduzimos a atividade, dispuseram-se logo a desenhar sua "página" no quadro-giz da sala, dividido por nós em quatro partes.

A professora Mercedes escreve no quadro, na parte superior de cada “página”, a história por extenso, tal qual eu escrevera no papel, no livro das crianças. Os meninos recorriam a ele para copiar seus desenhos e a fala dos personagens.

Vicente desenha rapidamente, compenetrado na responsabilidade de desenhar a sua página e a de João, que faltara. Observa a todo instante se esquecera algum detalhe. Alex, tal qual ocorrera na véspera, demora mais e apaga com frequência, nunca achando seu desenho suficientemente bom e depende de ajuda. **Pedrinho é o mais envergonhado. Fico a seu lado e digo que o ajudo. No início, hesita, diz que não vai desenhar. Início o desenho e ele concorda em completar, orientando-se pelo livro.**

- Se você quiser escrever “Mônica”, como fez aqui... - sugiro, mostrando-lhe a palavra que escrevera no papel.

Alguém faz um comentário sobre Pedrinho:

- Ele não sabe.

A professora Mercedes fala:

- Se ele fez é porque sabe. Só está um pouco envergonhado de mostrar para vocês.

Vamos esperar que terminem e vocês poderão dizer o que acharam da surpresa.

- Não, não quero, não, tia - responde Pedrinho, sorrindo, tímido. Olha para trás, depara-se com a turma e parece envergonhado.

A platéia fica atenta. Um dos colegas insiste que quer desenhar também. A professora, sentada no fundo da sala, observa, sorrindo.

Enquanto os meninos desenhavam, uma garota comenta:

- Quem desenha melhor é o Pedrinho.

- Acho o outro mais bonito - ouve-se outra voz.

Por fim, Vicente lê a história. Alex também pede para ler e lê a sua página. Convidamos **Pedrinho a ler a terceira página, mas ele novamente se encabula. Propusemos que lêssemos juntos e com a participação da turma. Entre Vicente e Alex, perto da professora Mercedes, Pedrinho acompanha as palavras no papel. Abre a boca e inicia o mover de lábios, mas quando parece ensaiar a leitura, o coro se sobrepõe e lê a frase.**

A turma aplaude o grupo e os três autores. Eles me pedem o livro, *num indicativo de que o trabalho fora significativo.* A turma confirma a capacidade dos colegas, naquele momento, e algumas meninas comentam: “O Pedrinho sabe”.

Comentário:

Pedrinho certamente começa a ler e tem idéias quanto à leitura pelas quais se orienta na escrita. Sua maior adversária é a insegurança, o receio de ser (mal) julgado, avaliado negativamente. Para ele é importante aprender, até para ler o que tanto gosta e lhe desperta a curiosidade, mas a aprendizagem aparece-lhe como um tributo a ser cobrado. Não sabe até que ponto, em que contexto e diante de que pessoas deve guardar para si o que sabe, dizer que não sabe, solicitar ajuda ou compartilhar, mostrar seu conhecimento sem risco do “hospício”, como insinuaram os colegas.

Que implicações terão a expressão e a constituição de seu saber e de sua subjetividade num espaço onde a liberdade e a expressão da dúvida, do erro, do não aprender e do não-saber

não são vistos como pólos (necessários) do processo de constituição do sujeito que conhece, aprende?

VIGÉSIMO ENCONTRO

09/11/2004

Filmagem na sala de vídeo da escola. (Esta sala nos foi oferecida por facilitar o posicionamento da filmadora)

Dado o grande interesse das crianças pela situação de filmagem, reporteime, em uma metalinguagem, ao fazer cinema. O tema foi aliado às histórias em quadrinhos. As crianças escolheram, dos gibis do Mickey e da Turma da Mônica, historinhas cujos quadrinhos foram recortados e colados verticalmente em seqüência numa cartolina. Em seguida, foram postos ao redor de um cilindro. As películas, giradas no cilindro por cada "cineasta", foram exibidas diante da câmera. Enquanto exibiam os quadrinhos, contavam a história ou tentavam ler.

Trechos da decupagem – 45 minutos.

Chamo Pedrinho à sala onde já se encontram João e Vicente. **Vicente começa a imitar Pedrinho com trejeitos e linguajar depreciativo. Pedrinho entra e se aproxima da filmadora. Aviso-o para que tenha cuidado com o equipamento.**

- Belisca ele! Belisca ele! – cantarola Vicente, rindo e batendo na carteira.

- Olha lá a câmera – aponta Pedrinho – Se você me bater eu conto pro delegado.

Vicente torna fazer os trejeitos depreciativos e leva os dedos indicadores ao alto da cabeça como que a dizer “Burro!”.

Apresento às crianças um exemplo de película confeccionada a partir de uma tira de histórias em quadrinhos. Pedrinho pede para ver.

- Lê para a gente, Pedrinho – peço.

- Não, deixa eu ler ! – interrompe Vicente.

- Começa o Pedrinho. Se não der conta, passa para o Vicente – digo.

Vicente inclina-se para a película, nas mãos de Pedrinho que está a seu lado.

- Deixa eu ver – sorri Pedrinho e fica a observar os desenhos com gosto.
- Esta história é do ... – começo a perguntar.
- Cascão! – dispara Vicente.

Pedrinho continua atento aos quadrinhos e começa a contar a história.

- Não. É do homem. Ele queria comprar um sapato novo, aí depois tá caro, aí depois ele teve que pagar um sapateiro.

(À medida que contava a história era interrompido por Vicente que dizia: “Não é! Não é!”).

Quando Pedrinho termina a leitura, Vicente pega a película e começa a ler. Ao contrário de Pedrinho, lia prioritariamente as palavras e não as imagens.

- A última ele (Pedrinho) errou: “Melhor é engraxar os sapatos” – lê.
- Então, é igual o sapateiro – conclui Pedrinho.

Quando Pedrinho se encoraja na demonstração do ato de ler, é desconfirmado pelos colegas.

Proponho que os alunos façam películas na cartolina com tiras de gibis. Cada um escolheria uma história para fazer o seu “filme”.

- **Eu quero ler!** – fala Pedrinho com entusiasmo inclinando-se para pegar os gibis.
- É pra recortar? – pergunta Vicente.
- **É – eu digo.**
- Nou – fala Pedrinho em voz baixa sem tirar os olhos do gibi.

Em tom baixo, João comenta:

- **Ele é burro!**

Pedrinho escuta e retruca, ofendido:

- **Você que é burro! Burro aqui é você, tá?**
- **Você não sabe nem ler – responde João. – Você não está aprendendo.**
- **Eu não nasci no curral.**

Logo se acalmam. Vicente procura uma história para recortar e colar e Giulia, aluna do pré, também. João prefere desenhar cenas do filme sobre a vida de Jesus. Pedrinho lê, em silêncio; ocasionalmente conta trechos dos quadrinhos em voz alta. Vicente se irrita.

- Se você não fizer a tarefa eu vou falar pra tia – ameaça Vicente – (e toma-lhe a revistinha) – Ele só quer ler gibi, né? (e olha para João, pedindo “coro”).

- Ô tia, ele não quer deixar eu ler – reclama Pedrinho.

Vicente folheia o gibi a procura de uma história para o colega “fazer a tarefa”.

- Vocês não querem fazer juntos? - pergunto.

- Eu só quero ler – fala Pedrinho.

Vicente pede-lhe que espere recortar um trecho para que ele próprio (Vicente) montasse a película. A seguir, devolveria a revistinha. Pedrinho aguarda, calmo.

Minutos depois, Pedrinho comenta.

- Olha, a Mônica tá com catapora.

Vicente “checa” o gibi do colega e concorda:

- Tá com catapora mesmo.

O ato de Vicente parecia fiscalizar Pedrinho, como que a dizer: "Deixe-me ver se você está falando algo certo e não uma 'burrice' ".

Vicente considera-se o que mais "trabalha" no grupo. Busca aliança com João para afirmar sua própria presença à medida que compara sua "produtividade" como o "não fazer" de Pedrinho.

- Eu não parei para conversar com tempo, pra ver o tempo (olha de lado para Pedrinho e pede, também pelo olhar, a aprovação de João).

- Eu gosto João porque ele é meu colega.

- Mais feio – fala Pedrinho.

- Ele é meu colega – torna Vicente – Seu gorducho, barrigão, baleia!

Comentário:

A auto-afirmação como aluno que trabalha - "que faz a tarefa" - vem articulada à comparação com o desempenho do colega na atividade idêntica. A pressão para o desempenho homogêneo e correto, segundo um padrão, não aparece apenas como um poder imposto (de um modelo ditado pelo professor para os alunos, por exemplo). É o poder, como postula Foucault (1979), microfísico, manifesto e exercido nos meandros das relações sociais. No caso da escola,

alunos vigiam uns aos outros e cobram disciplina, ordem, atendimento ao que o social determina como norma. O sentir-se "normal" (leia-se aceito) constitui-se na "anormalização" do outro.

Não consideramos, entretanto, que a estrutura (discursos, normas) determine o indivíduo à semelhança de uma relação causa-efeito. Pensar assim seria desconsiderar os caminhos de diferenciados e complexos de constituição subjetiva, conforme a singularidade das histórias individuais.

Vicente, João e Pedrinho, mesmo compartilhando da mesma subjetividade social (escola), mesmo sendo considerados os "especiais" de sua sala de aula constituem-se diferentemente: Vicente, um dos alunos de "pior" comportamento e alvo, também de discriminação racial por colegas, procura sair desse rótulo discriminatório, afirmando-se pelo bom desempenho das atividades escolares. João apresenta dificuldade na leitura e na escrita, mas procura cumprir o que se pede. Considera-se, porém, "melhor" do que Pedrinho pelo fato de procurar se comportar bem e tentar fazer as tarefas, embora não goste de suas próprias produções, por percebê-las "feias" e ilegíveis. Pedrinho, por sua vez, não parece preocupado em atender a um modelo esperado de "bom aluno". Chateia-se diante das imposições e segue os caminhos que o **afetam** (na acepção de afetividade); no caso, a leitura pelo mundo das histórias em quadrinhos.

Talvez exatamente a diferença da não-adesão à norma provoque o movimento excludente por parte dos colegas.

VIGÉSIMO PRIMEIRO ENCONTRO

16/11/2004

Este dia é dedicado à apresentação dos filmes diante da câmera. Vicente e João exibem os seus. Como Giulia e Pedrinho não haviam confeccionado as películas, propus que o fizessem e que Vicente e João os ajudassem.

Pela primeira vez, desde o início de nossos acompanhamentos, Pedrinho fez uma atividade para além da leitura. Havia desenhado e pintado nos livros coletivos do semestre anterior e, na apresentação em outubro, desenhara os personagens da turma da Mônica no quadro, em sua sala de aula. O que se notava, porém, de modo geral, era acanhamento e o fazer por obrigação ou para agradar, executado com pressa, bem diferente do presente momento. Na produção do seu "filme" uma película da personagem Magali intitulada “Por

que ninguém entende o gato”, estava tão concentrado em “ler”, recortar e montar os quadrinhos que os colegas reclamavam que ele “não queria ajuda”.

Comentário:

A atitude soava como expressão de fortalecimento de sua autoconfiança no processo de aprendizagem. Não era um movimento gratuito. Emergiu de toda uma história: da confiança construída ao longo dos encontros - da permissão à leitura à valorização da temática das histórias em quadrinhos, permeadas pela certeza de que as produções não seriam “cobradas” como ocorria nas provas e testes escolares.

Paralelamente, Pedrinho era referendado mais positivamente:

- Acho que conquistei ele – havia dito sua professora (dia 21/09).

No final do ano letivo, Pedrinho é avaliado apto para a segunda série.

- Ele pelo menos tenta - observara a coordenadora, fim de novembro (dia 23), ressaltando isso como sinal de autonomia a ser considerada na avaliação.

Apesar das conquistas significativas, o estigma e a exclusão, infelizmente, permanecem na escola e fora dela, como notara a mãe de Pedrinho, dia 21 /09:

- Falam que não tem preconceito social, mas infelizmente ainda tem. As filhas das madames lá da Secretaria tudo vão ao computador (refere-se à Secretaria de Educação onde trabalha; deixara o emprego na escola do filho desde agosto). Como eu sou da limpeza, o Pedrinho fica lá embaixo da árvore, na sombra, olhando. Morre de vontade de ir mexer no computador também.

Quanto à escola, apesar de alguns indicadores que denotam certa mudança do enfoque, de "problema irreversível" para aprendizagem possível, predomina, ainda, a necessidade de confirmação da "profecia negativa" sobre o aluno, conforme assinalam Cupolillo & Costa (2004). Se não fosse Pedrinho, um outro aluno o confirmaria. Se nos estendemos na descrição do processo de Pedrinho é porque só entendendo essa trajetória e o cenário de sua produção que poderemos compreender a saída do anonimato de João, nosso caso seguinte.

2.2.2 JOÃO: DO ANONIMATO À CONFIRMAÇÃO DA PROFECIA

A escolha desse pseudônimo justifica-se pelo que o aluno apresentou desde que o conhecemos - uma relativa "normalidade", ou seja, esteve mais ou menos preservado de queixas mais significativas por parte da escola, ficando num relativo anonimato. Era mais um aluno, com alguma dificuldade na leitura e na escrita (por isso nos foi encaminhado), porém mais ou menos igual aos outros de sua sala, comum, como o nome João.

No primeiro encontro (07/04/2004), foi possível perceber seu potencial de leitura, escrita e interesse em aprender.

PRIMEIRO ENCONTRO

07/04/2004

- Quem sabe ler? - pergunto.
- Eu sei! - respondem os meninos ao mesmo tempo.

Pergunto individualmente. João e Alex dizem que não sabem. Peço a João que leia o que escrevera em seu caderno.

- A letra dele é pequena, tia - observa Alex - Parece minhoca.

(...)

- **Eu quero escrever coelho (traça o "c" e hesita; olha para mim, meio envergonhado). Eu não sei.**

- **Você começou certo, coelhinho: co... (ele completa "co")**

- **Co-e (Coe)**

- **Lhi (li)**

- **Nho.**

- **O "n" e o "o" ?**

- **Da Páscoa.**

- **O da Pás – co-a - João completa, atento à sonoridade de cada sílaba, contente.**

Ao final, quando estou terminando de contar a história da lebre e da tartaruga, à qual estivera mais atento que os demais, propõe:

- **Vai, tia, conta uma história. Conta que eu vou escrever: "Era uma vez..."**

Eu inicio a história e João transcreve a seu modo; depois me pede para ler o que escrevera.

Comentário:

João parece se desenvolver bem quanto à escrita e sua motivação contribui para o sucesso. É essa impressão que levo à coordenadora na semana seguinte e ela concorda:

- **É, ele não precisa não** (de acompanhamento). Em seguida, propõe a inserção de Vicente no grupo devido a seu "comportamento estranho".

João não participou do grupo nessa semana nem na seguinte. No quarto encontro, quando a professora chamou Vicente e Alex para virem comigo, João e outro aluno “escapam” da sala e pedem insistentemente para virem.

- Ele é o melhor da sala - diz João apontando o colega - Pra ler ele sabe.

Os outros concordam, dando a entender que não precisaria de "reforço". Por outro lado, defendem a presença de João sob um bom argumento:

- “Ele estava desde o início”.

Concordo com o argumento e penso que seria uma boa idéia, pois as dificuldades que ainda tinha poderiam ser superadas ali, onde se achava motivado.

QUARTO ENCONTRO

05/05/2004

Pedrinho e Alex mostrariam a Vicente e João seus desenhos da vida de Jesus, explicariam aos colegas a atividade, assinalariam o que estivesse faltando. Vicente provavelmente ajudaria os demais na escrita.

João desenha e mostra "como Papai do Céu tirou Jesus da cruz". No verso da folha escreve: “Jesus morreu na última semana” (pseudoescrita). Hesita (parece que quer escrever outra idéia), escreve uma palavra, mas não percebe sentido quando lê. Decide riscar e reescrever.

- **“O outro tava feio, tia”.**

Escreve concentrado. Começa a ler “Jesus”, depois, pede-me para ler. Leio o começo e peço-lhe que continue, pois não tinha entendido muito bem. João olha e sorri, sem graça.
- Ih, esqueci, sei não, tia.

QUINTO ENCONTRO

12/05/2004

Colorindo a história dos peixinhos, João varia as cores das águas e do peixe em cada quadrinho. Os colegas observam:

- Água vermelha?
- O peixe toda hora muda de cor...

João sorri. Pareceu entender os comentários mais como elogio do que crítica negativa.

Perto do término da aula, elogio as crianças pelo capricho ao pintar, **até mesmo João, que dissera não gostar de pintar. Ele explica:**

- **Eu só não gosto de pintar o meu, tia. Quando é desenho dos outros eu gosto.**

SEXTO ENCONTRO

19/05/2004

João pede-me para ler o que escrevera espontaneamente no balãozinho (as palavras todas emendadas). Ele quis pintá-lo de cor clara, de modo que não comprometesse a visibilidade das letras.

Digo a Alex que para cada quadrinho poderia inventar uma fala para escrever.

- Mas eu não sei escrever.
- Eu vou lhe ajudar - eu disse. - O que ele diz aqui ?
- “Eu quero comer a minhoca”.

João se propõe a ajudar o colega e lhe dita a frase.

SÉTIMO ENCONTRO

26/05/2004

João, metódico, concentrado, começa um pouco confuso por não conseguir ler o que escrevera nos seus balõezinhos e, conseqüentemente, relacionar suas palavras aos quadrinhos. Recorre, de início, à cópia. Vacila quando lhe peço para continuar seu pensamento, sem copiar, e lhe digo que o ajudaria a escrever à medida que me dissesse suas idéias. Assim, soletramos, Vicente e eu, palavras que são transcritas corretamente. **Em outros trechos não soletrados, João arrisca-se a escrever e me pede para ler.** Leio um pedaço (o trecho legível).

- E daqui pra cá, o que você quis dizer?

João fica confuso. Volta-se para os colegas que estavam brincando para “mudar de assunto”.

Comentário:

Vicente revela fluência e detalhamento na escrita, gosta da atividade e sua capacidade argumentativa é notória. João esforça-se para chegar ao mesmo ponto, só lamenta que seus escritos não tenham sempre legibilidade. Não gosta de apagar e copia, mas insiste, ainda que às vezes se envergonhe; logo retoma confiança com a proposta de fazer junto.

OITAVO ENCONTRO

02/06/2004

A professora comenta que João ainda não está lendo, mas sem dar muita ênfase. Está mais preocupada com as recaídas de Pedrinho e com o comportamento de Vicente.

NONO ENCONTRO

09/06/2004

Ao ajudar Pedrinho ditando-lhe a frase, pacientemente, João, de súbito, irrita-se ao perceber que o colega escrevera as palavras “emendadas”.

Comentário:

Seu tom de irritação, nesse momento, poderia ter sido a reprodução de repreensões que ele próprio - João - como aluno, recebe?

DÉCIMO ENCONTRO

16/06/2004

Momento da confecção da capa do livro dos peixinhos:

- Vou escrever Magali - resolve João (porque observava Pedrinho lendo um gibi desta personagem; era a palavra mais próxima que visualizava para copiar).

- Mas Magali é o título desta história? - pergunto.

- O peixinho chama Magali - ele ri.

- Acho que não - retruco. - Não é aquela Magali (eu aponto o gibi de Pedrinho), a que come muito?

- É sim - insiste João. - É Magali porque ele comeu muita isca.

Rio da saída de João.

- Se é assim, está certo.

João vacila ao escrever. Espia o gibi.

- Dita para ele, Pedrinho: Magali - peço.

Pedrinho continua com a atenção voltada para a leitura, mas soletra:

- M-A-G-A-L-A.

João escreve “Malagi”.

- **Tá errado - grita Alex.** - Ele trocou (pega o livro e escreve correto; mostra ao colega quando lhe peço).

DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO

23/06/2004

Momento de leitura:

João pega um livro e começa a ler em voz alta, com alguma dificuldade. Ajudo-o. Folheia outros livros, mas não se detém em nenhum.

DÉCIMO QUARTO ENCONTRO

28 /09/2004

João é apresentado à aluna do pré, Giulia, que nos **foi encaminhada por suposto problema de coordenação motora.**

- **Ela não sabe ler não tia? – indaga.**

- **Está aprendendo. E você?**

Ele dá uma risadinha tímida.

Nesse dia é ajudado por Pedrinho a escrever "Mônica". Inicialmente dissera:

- **Ah, não, não vou escrever, não. Não sei.**

VIGÉSIMO ENCONTRO

09/11/2004

João mostra-me uma página de histórias em quadrinhos que havia recortado. Começa a me contar a história e quando tenta lê e não consegue, titubeia, leva a mão à

cabeça, parece envergonhado. Olhando as figuras, faz a “leitura” das cenas. Começa a colar a página. Quando termina, comento:

- Você tem duas histórias para apresentar (a que havia desenhado, sobre a vida de Jesus, e a dos quadrinhos),0.

- Ah, não, tia, eu não quero não. Está muito feio (refere-se aos seus desenhos sobre a vida de Jesus). Ficou horrível demais.

Sob cada desenho João havia escrito algo em letra cursiva. Não era a escrita alfabética, mas o aluno havia grafado relacionando a um significado. Explicava sua intenção, mas ao tentar decodificar percebia a falta de legibilidade da escrita, como no presente comentário:

- A gente não entende nada desse aqui.

Pouco depois, decide o título.

"- A luta do samurai Jack".

Levanto-me para ver. João havia escrito a frase, a seu modo. Enquanto leio, fica de pé, balança, abaixa um pouco os olhos e a cabeça, envergonhado.

- Samurai com “S” – digo.

- Pus o “s” (aponta no escrito).

Concordo:

- “S” – “A” – sa-mu ...

João sorri, entre a vergonha e o desânimo. Parece-lhe enfadonha a perspectiva de corrigir, mas, ao mesmo tempo, sabe que a escrita ainda não se apresenta “correta”.

VIGÉSIMO PRIMEIRO ENCONTRO

16/11/2004

Na apresentação do filme de Pedrinho, João segura o cilindro diante da câmera enquanto o autor (Pedrinho) observa as cenas pela objetiva e faz a “leitura”. **Depois, "troca de lugar" com o colega e tenta ler .**

- Não dá, tia, a letra é muito pequena.

Chamo-o para lermos lado a lado, longe da câmara. Ele concorda, mas mesmo assim mostra dificuldade. Distingue as letras e quando começa a ler as sílabas nas palavras e percebe a própria dificuldade, desiste, desanima.

Esses breves indicadores mostram que João estava ciente de suas dificuldades, era cobrado e envergonhava-se (a vergonha que se acentuou ao longo do ano letivo). Como Pedrinho, receava a avaliação, porém tentava expressar-se na escrita. Buscava um interlocutor-leitor, como um termômetro auto-avaliativo de seu processo de aprendizagem. Estaria sendo **legível** aos olhos do outro? Curioso lembrar que na etimologia de legível, ler tem a conotação de **ser visto** (Cunha, 1996, p.471).

O relativamente anônimo João, enfim, foi visto na escola. Os implacáveis olhos avaliativos o capturaram ao final do ano letivo: a peneira da aprovação/reprovação. A instituição mantém convênio com a Fundação Ayrton Senna e os critérios estipulados pelo programa da Fundação determinam que os alunos façam provas escritas de um modelo padrão. Do desempenho nessas provas seria possível identificar, segundo a coordenadora, se o aluno “atende aos critérios” para ser aprovado.

Presenciamos, ao final de novembro, ocasião das últimas provas, uma cena que exprime, enuncia e denuncia a concepção vigente sobre o ensinar, o aprender, a relação pedagógica e o avaliar:

VIGÉSIMO SEGUNDO ENCONTRO

23/11/2004

Chego à escola para apresentar a fita das filmagens às crianças e deparo-me com João na sala da coordenadora. Ele me chama à distância, chorando. Em tom acusador, a coordenadora, Edvânia (nome fictício), declara que o aluno está ali porque não sabia ler. Praticamente não resolvera as provas em sala de aula. **Começou a inquirir o aluno, inclinando-se para ele e falando num tom ríspido, apontando para a prova. O objetivo do interrogatório parecia ser a obtenção do flagrante da incapacidade.**

- Olha, nem o nome da escola... Olha aí ...

Aponta a palavra “município” no cabeçalho e manda João ler. O menino estremece, quase chora e começa a soletrar baixinho. Mal inicia e a coordenadora retruca:

- Tá vendo? Não sabe. Não sabe escrever Goiânia (ênfatisa esta última frase, pasma)!

Comecei a ler a prova para o aluno e ele compreendeu plenamente, passando a responder as questões. Mas isso não parecia interessar à coordenadora, muito pelo contrário, via confirmada a sua “tese” de que o aluno não sabia.

- Ele tem que fazer sem ter alguém lendo para ele.

- Mas se alguém ler, ele consegue fazer – contraponho”.

- Consegue, mas não pode depender de alguém do lado”.

Comentário:

Interrogamo-nos o que a prova vem, de fato, “provar”: a competência ou a incompetência?

João era capaz de compreender e efetuar a prova se houvesse alguém para ajudá-lo a ler. Expressa compreensão de texto (ou seja, leitura), conhecimento de letras e sílabas iniciais correspondentes aos desenhos, (o que é outra faceta do processo de alfabetização). Percebe, a partir daí, coerência; assim, o conteúdo começaria a lhe fazer sentido, o que facilitaria no aprendizado das convenções gráficas!

Na falta (ou melhor, na insuficiência) da habilidade de leitura gramatical, o aluno era julgado e punido. O que se “avaliava” não era o conhecimento do aluno, mas a “falta” de uma habilidade específica para a demonstração desse conhecimento, sendo que o mediador fundamental para seu alcance era expressamente negado.

As críticas prosseguem:

- **Nem leitura de mundo ele tem.**

- **Como não?** - retruco (*se a compreensão e o conhecimento de mundo se faziam evidentes quando líamos a prova e conversávamos com o aluno no dia a dia?*).

A resposta da coordenadora converge, novamente, para a questão instrumental.

- Falo dessa leitura do dia a dia, pra gente se virar: placa do ônibus, nome de loja...

Nem isso ele não sabe.

Se o aluno “não sabe”, nos indagamos, então, de quem seria a maior responsabilidade? Como a escola via sua responsabilidade no processo, sendo a instituição social competente para promover esse aprendizado específico, esse letramento mínimo?

A coordenadora dá a sua resposta noutra momento da conversa:

- Ele precisa de três coisas: escola, família e reforço. Já a escola, sozinho, não dá conta. E a mãe ainda não traz ele no reforço.

Edvânia inquire o aluno sobre o motivo do não comparecimento na aula de reforço. João, trêmulo, timidamente responde que a mãe não conseguiu condução.

E as acusações à mãe da criança prosseguem:

- Ele estava assim desse mesmo jeitinho no final de ano passado. Nós chamamos a mãe. Falei pra estudar com ele nas férias, eu emprestei o material, ensinei ela! Ao invés de fazer a tarefa, ela leva ele pro salão (onde trabalha).

E sentencia, em outros momentos.

- Está igualzinho ao ano passado. Não melhorou nada.

Comentário:

Indagamo-nos como um aluno que frequenta a escola diariamente possa não aprender “nada”. Será que o aluno não aprendeu o que se exigia para o cumprimento dos “critérios de avaliação” ou aprendeu e tem aprendido uma série de competências e conhecimentos, em seu ritmo, que não estavam sendo levados em consideração pela escola? Cabia à escola “ensinar” à mãe para que “ensinasse” ao filho? Estaria a mãe errada em não transformar o período de férias em período de “reforço”? Isso contribuiria para uma maior aproximação com a escola? Ou para uma rejeição? E as chamadas aulas de reforço como repetição? Fariam sentido para o aluno?

A coordenadora cita escola, família e reforço como fundamentais à aprendizagem de João. O aluno frequenta a escola diariamente e semanalmente o reforço (ainda que neste tenha certo número de faltas). Mais de vinte horas semanais são passadas na escola, que é a instituição

responsável pela aprendizagem formal. É justo que se culpe exclusivamente a família e o próprio aluno pelo “fracasso”?

Edvânia fala sobre João em sala de aula e descobre aí outro “culpado”.

- Se pelo menos ele fizesse a parte dele... Mostrasse interesse, aproveitasse o que é oferecido pra ele... Brinca o tempo todo, não interessa por nada”.

Comentário:

Ora, uma criança quando brinca está afetivamente envolvida com algo, tal qual Pedrinho com os gibis. O centro de interesse do aluno, o "brinquedo", provavelmente abriria zonas de diálogo, de potenciais de aprendizagem, de sentidos, caso a escola se mostrasse interlocutora do processo. Impera, no entanto, a exigência do cumprimento às tarefas. João as copia, mas não as compreende. A professora costumava ler para o aluno, mas, para coordenadora tal atitude estava gerando comodismo por parte da criança.

- Ele acostumou tanto a alguém ler para ele que não se esforça.

A aprendizagem é entendida, pois, como um ato solitário, desprovido de interlocução e de processualidade. O aluno sabe ou então não sabe. O “entre”, ou seja, o percurso do não-saber ao domínio pleno do conteúdo (mediação) não é visto como processo necessário. Pedrinho, por exemplo, elogiado alguns meses antes, voltava, agora, a ser alvo de queixa por motivo semelhante:

- O Pedrinho também não lê, não. Pseudoleitura só. Ele vai para a biblioteca, adora pegar os livros, gibis, mas fica lá” (imita o aluno estático, boquiaberto, de frente para o livro, numa expressão caricatural, como se dissesse: fica apenas enrolando, esperando o tempo passar).

Mas por que Pedrinho também não estava ali, na sala dela, fazendo a prova nem tinha sido citado como aluno com risco de ser reprovado, já que, em sua opinião, ele também não sabia ler? (Aliás, Pedrinho era o aluno que mais a preocupava). Quais eram os “critérios”? Acertar tudo ?

– Eu não quero que acerte tudo, não precisa acertar. O que a gente avalia é a autonomia”. O Pedrinho pelo menos tenta (responder). Ele (João) não tenta, não tem autonomia nenhuma.

Autonomia, pensamos, supõe independência, exercício de liberdade com responsabilidade e vice-versa? para poder agir, dialogar, pensar, discutir, ser criativo. Não é algo que “nasça” pronto ou dependa de maturação biológica em si mesma. Ser autônomo ou heterônomo depende das relações sociais, do quanto o contexto permite ou facilita, se é mais ou menos coercitivo, se as relações hierárquicas e de poder (ex: professor x aluno) oprimem ou abrem espaço democrático.

Todas as observações e acusações da coordenadora foram feitas na presença de João, que, algumas vezes, foi interrogado duramente. Ao ver a criança chorar, falou rispidamente:

- Não adianta chorar porque não sabe mesmo.

Depois, mandou o aluno pintar dois desenhos da prova e disse que nem precisava fazer mais (já que se constatara a “incapacidade” do aluno).

Indagamos à Edvânia se não haveria hipótese de o aluno ser avaliado pela sua compreensão da prova e **a resposta foi negativa.**

- Não pode. Não atende os requisitos do projeto, tem que ler e escrever. Não tem jeito.

Comentário:

Que espaço de autonomia a escola proporciona? Que espaço de autonomia social, psicológica e afetiva essa criança tem se é acuada, interrogada em público de modo a ter desnudada sua “incompetência”? A desqualificação da criança numa situação clara de castigo (pois fora retirado da sala de aula e ficara privado também, devido ao horário, de nosso acompanhamento) evidenciava-se nas atitudes da coordenadora, nas queixas e acusações que nos expressou. Além disso, **passou a compará-lo com a outra aluna que ali estava.** A menina estivera doente na data da prova; por isso a desempenhava agora. **Uma vez em que ela pediu**

ajuda a coordenadora correspondeu e comentou: “Tá vendo, é isso que eu quero, que tente, pelo menos tente”.

Perguntamo-nos: como “tentar”, se cada tentativa é desqualificada, cada escrita é utilizada como “prova do crime” de não saber ler e escrever, levando o aluno às lágrimas, numa nítida violência psicológica? Que chance foi dada a João? Será que realmente é esse tipo de “autonomia” que o Projeto Ayrton Senna preconiza? A decodificação pela decodificação? Ou será que a proposta do projeto, na verdade, almeja a expressão do pensamento autônomo da criança diante do entendimento das questões ali postas e, nesse caso, a escola estaria deturpando a proposta porque ela própria, instituição, não compreende seus princípios?

Quando a coordenadora precisou sair e me deixou com as duas crianças, elas se sentiram mais à vontade para perguntar e, em vários momentos, uma ajudou à outra. João, ao ouvir a leitura de cada questão, respondia de imediato. Na cruzadinha, escreveu espontaneamente, tirando dúvida quanto a uma ou outra letra. Na leitura dos problemas matemáticos, sabia quando se falava de soma ou subtração. Ficou feliz e visivelmente descontraído ao poder expressar o que sabia. Às vezes, eu lia uma pergunta atendendo ao pedido de esclarecimento por parte da colega e ele se adiantava, erguendo o dedo, contente:

“- Eu sei”!

É preciso autonomia para dizer “Eu sei!”, para tirar dúvidas e também para a iniciativa de ajudar a colega. Quando esta respondeu a uma questão “erradamente”, João pontuou-lhe a necessidade de corrigir. Não houve, aí, uma auto-avaliação (autônoma, portanto)?

Comentário:

Estebán (2001, p.104), numa crítica às propostas e práticas avaliativas dominantes, denuncia o quanto estas têm sido utilizadas como instrumento de poder:

A norma exerce uma ação coercitiva no processo ensino, aprendizagem pois, a igualdade da norma torna justa a desigualdade dos resultados. A definição de uma norma permite o

jogo duplo-qualificação, quantificação – criando um espaço para a classificação das condutas que, hierarquicamente ordenadas, imprimem valores diversos ao próprio sujeito. O aperfeiçoamento dos instrumentos, técnica e modos de registro de medida educacional vai se distanciando cada vez mais a avaliação das questões relativas ao conhecimento (...). O rendimento dos alunos e alunas _ bom ou mau _ se converte numa qualidade intrínseca do próprio sujeito atuando na dinâmica de inclusão/exclusão.

Subtende-se, pois, a concepção de sucesso ou fracasso como responsabilidade exclusiva do indivíduo. A aprendizagem seria um ato individual desvinculado de relações e práticas sociais e não envolveria emoção, afetividade e sentido.

A autora alerta para a desumanização do processo educativo à medida que a aprendizagem é avaliada segundo um enfoque comportamental. “Refere-se quase exclusivamente ao aparente e ao memorístico, menosprezando o processo de aprender e as relações que se estabelecem e que não se revelam imediatamente” (Estebán, 2001, p. 113-114).

O menosprezo ao aluno estende-se ao desmerecimento de sua pessoa e de sua família. O tom da coordenadora parecia reivindicar a punição para a que seria a principal "culpada": a mãe.

De fato, a presença da mãe na escola era rara e a escola, frente à dificuldade do aluno, procurava o compromisso da família e o cobrava. Devia ter razões para isso (objetivas, subjetivas, sociais). Mas se o "problema" vinha de longa data e preocupava tanto e se estávamos ali semanalmente à disposição, por que nada "alarmante" nos fora dito? Diante da melhora de Pedrinho na aprendizagem, nosso principal enfoque de trabalho, questionamos: estaria João consciente ou inconscientemente sendo "usado" pela escola para confirmar sua "profecia negativa" (Cupolillo & Costa, 2004), para fazer valer seus “a priori” da subjetividade social, reafirmando-se em seu posto? Por que só agora explodiam tão veementemente as queixas? Por que só agora era apontado como o único sob o risco de reprovação?

Cabe aqui refletir as palavras de Aquino (1998, p.141):

O problema do médico não é o doente, o do advogado não é o seu cliente, o do jornalista não é o seu entrevistado, e assim por diante. Pelo contrário. Essas profissões só existem para darem algum tipo de resposta às demandas de sua clientela (...). E, por estranho que possa nos parecer, para as outras profissões quanto mais complicado for o caso, maiores

parecem ser o regozijo profissional, o prazer de suplantar os obstáculos e o reconhecimento social de seu trabalho.

E para nós, professores? O que teria acontecido com essa profissão a ponto de termos invertido certos preceitos mínimos, de ética profissional propriamente?

E, completamos: que inversão é essa, constituída na subjetividade social, que adoece os sujeitos, patologiza diferenças e dificuldades, exclui a emoção e não permite enxergar o sujeito aprendiz constituindo a singularidade de seu percurso? Por que limitar-se a vê-lo/lê-lo somente sob certos critérios permitidos? Seria, ironicamente, o medo de enxergar demolidas as concepções garantidoras de segurança (profissional, "professoral")? O medo do próprio reflexo?

2.2.3 CO-NOTAÇÕES DE LUCIANA

Luciana é aluna recém-matriculada em instituição de ensino especial; tem cinco anos de idade, não fala e foi diagnosticada deficiente mental com comportamento autista. Embora caminhe sozinha, apresenta deficiência na marcha, recebendo acompanhamento fisioterápico na própria instituição. Nunca frequentara escola. **A maior expectativa familiar é de socialização entre crianças.**

Começamos a acompanhá-la em setembro de 2004. Sublinhamos os indicadores em negrito, tanto das sessões (a maioria filmadas) quanto dos momentos informais com o pai, com a professora e na descrição de outros momentos pertinentes no espaço institucional. Do mesmo modo que nos casos anteriores, intercalamos nossos comentários entre os encontros e realçamos em itálico curtas observações ou indagações quando diretamente articuladas a alguma fala ou ação.

PRIMEIRO ENCONTRO

23/09/20004

Na recepção, por volta das 9h40min, Luciana está no colo do pai segurando um copo de plástico, chorando. Pergunto ao pai o que houve, ele responde que é manha, tenta acalmá-la e senta-a ao seu lado. "Se quiser chorar, chora" - diz calmamente. A criança vai parando de chorar.

Na hora da sessão de fisioterapia, cerca de meia hora depois, a estagiária responsável vem buscá-la. **Luciana lhe dá a mão, calmamente. Leva consigo o copo.** Acompanho-as. Na sala de fisioterapia, pedimos-lhe (eu e a estagiária) o copo. Utilizando um fantoche, brincamos com a criança, mas ela recua a cada aproximação, protegendo o objeto.

Após um tempo, permite que eu bata no fundo do copo, produzindo sons. A estagiária faz o mesmo. Tentamos levar a mão da criança para tamborilar, mas ela recua, segurando o objeto. A estagiária procura sentá-la. Luciana se estendia, mas logo rola ou se levanta. Inicialmente aceita massagem nos braços e pernas, mas logo quer se levantar.

No balanço, tentamos fazer com que segure as cordas, afirmando as mãos. Luciana, no entanto, utiliza somente uma das mãos, a outra permanece presa ao copo.

Por um momento, a estagiária consegue fazer com que Luciana largue o copo e firme as duas mãos. Segundos depois, Luciana pega de novo o objeto de estima.

Enquanto se balançava, peguei-o e o escondi atrás de mim, visando provocar alguma "comunicação", o que de fato ocorreu com expressividade. Luciana olha-me interrogativamente e tenta falar (balbucia). A estagiária procura distraí-la, chama-lhe a atenção para o espelho à sua frente, mas Luciana continua a me inquirir. Mostro-lhe minhas mãos e digo:

- “Não estou com nada. O que você está procurando”?

Vira-se, então, para a estagiária, como se estivesse a lhe perguntar e espia por dentro de seu jaleco. Volta-se para mim, estendendo as mãos; quer descer do balanço.

- Ah, entendo que você está procurando. Vamos procurar? - proponho.

Sáimos andando pela sala (deixei o copo quase sob o balanço). Na volta, do outro lado da sala, à distância, nota o objeto, vai até ele, pega-o e o leva à boca, como se estivesse bebendo.

No final da sessão, quando a estagiária recoloca suas meias e sapatos, pega um de seus tênis e o oferece. Sai "cantando" (balbuciando num ritmo).

Comentário:

A "autista" mostra momentos de conexão com a realidade e comunicação. O cuidado em proteger o copo (e proteger-se) denota muito mais que um ato reflexo. É como se já se antecipasse, protegendo-se da ação do outro; portanto, percebendo que há um outro (ou uma outra ação, um não-eu). Ao se ver sem o copo, olha interrogativa e balbucia, ao invés de gritar, chorar, movimentar-se aleatoriamente ou simplesmente ignorar o fato. Se dirige-se às pessoas, é porque de alguma forma aprendeu, ao longo de sua história de vida, que o outro pode lhe compreender, atender aos seus anseios e que o copo, no caso, simplesmente não "desaparecera"; deveria estar com uma das pessoas presentes, ou alguém presente deveria sabê-lo, já que segundos antes estava ali.

Ora, se há essa percepção do outro, há caminhos abertos para o desenvolvimento do potencial de comunicação.

SEGUNDO ENCONTRO

28/09/2004

Luciana me vê na recepção; vem ao meu encontro. Quando atravesso o portão de acesso à escola, quer vir junto. Quando retorno, está no corredor da clínica, nos braços de outra estagiária. "Ela praticamente me escalou" - comenta.

Nota-se aí familiaridade no espaço (físico e humano).

Sessão de fisioterapia:Trechos da decupagem – 12 minutos

Luciana, sentada no colchonete, segura um bichinho de borracha. A estagiária de fisioterapia o pede, estendendo a mão. Quando a criança leva o objeto à boca, é contida pela estagiária. **Por detrás da filmadora, chamamos a criança pelo nome e ela se volta para a câmera.**

Logo depois, balbucia e "pede" o brinquedo que agora está com a estagiária. Ao meu chamado, volta-se para a câmera novamente. A estagiária pega o brinquedo e a criança o solicita, sendo atendida.

(...)

A fisioterapeuta sugere que seja trabalhada a função manual.

A estagiária pega canetinhas de hidrocor e tenta desenhar no espelho com a criança, mas ela recusa. A estagiária não insiste. Leva-a ao balanço e lhe oferece um teclado colorido. Começa a tocar, pegando em sua mão. Luciana olha para outra direção, às vezes se volta para o brinquedo e bate nele. Não se demora, levanta-se do balanço. De volta ao colchonete, "pede" as canetinhas. A estagiária oferece uma delas, que é levada à boca pela criança. Luciana morde o objeto e às vezes o enfia no nariz.

Eu me aproximo e pego uma canetinha.

- Vou riscar na minha mão. Quer ver? Quer que risque na sua? - indago.

A criança aponta, pede minha canetinha, rabisca-se involuntariamente, tenta levá-la à boca.

(...)

Luciana manuseia as canetinhas (hidrocor). A estagiária, sentada com a criança no colchonete, em frente ao espelho, tenta fazer com que ela rabisque a superfície, segurando-lhe a mão. A criança recua, bate com a canetinha no espelho e com sua mão na mão da estagiária, quando ela a estende. A estagiária balança a gangorra sob o colchonete e, por detrás, tenta tirar a canetinha da criança. Ela volta-se para a estagiária, sorrindo, mas não permite que lhe tomem o objeto.

(...)

Agora criança é posta de pé sobre a gangorra. Mostro-lhe as canetinhas, para as quais atenta; pega uma delas. A estagiária tenta lhe corrigir a postura e firmar seu corpo, enquanto seguro a canetinha da criança. Ela balbucia, volta-se para mim, busca o objeto.

(...)

Perto do final da sessão, Luciana é posicionada de frente para o espelho, em pé, sobre a gangorra. **A criança fica de pé por pouco tempo. Seus olhos procuram a canetinha.** A fisioterapeuta tenta alinhar-lhe a postura; esfrega a mão direita da criança na superfície do espelho (com a esquerda, a criança segura a canetinha, que é levada à boca). Luciana inclina-se para frente, afasta a canetinha e beija a superfície do espelho.

A fisioterapeuta senta a criança e depois a levanta. Luciana começa a bater com a canetinha no espelho, enfia-a na boca e no nariz, **sendo contida pela estagiária, que lhe toma o objeto.**

A fisioterapeuta tenta, ainda, trabalhar a percepção tátil e a sensibilidade com gel no corpo da criança (havia tentado anteriormente no espelho, sem sucesso). A estagiária pega a mão de Luciana, com a qual faz movimentos circulares; faz com que bata com a mão no espelho; chama-lhe a atenção para o pé; leva sua mão até o pé para que toque esta parte do corpo. O mesmo é feito com o joelho, onde passa gel. Oferece-lhe o frasco do produto, que é levado à boca. Despeja um pouco do conteúdo no joelho de Luciana; faz com que o massageie. Enxuga o restante com um pano ao perceber a criança indiferente.

Comentário:

A preocupação excessiva da profissional com a reabilitação física interrompeu um processo em que a criança começava a estabelecer o vínculo na terapia, experimentando uma interlocução com os materiais ofertados e com as pessoas que o ofereciam. Frente a esse "desequilíbrio", parece não ter sido por acaso que tenha permanecido durante pouco tempo fisicamente equilibrada na gangorra. Futuramente, a fisioterapeuta comentaria conosco que, de fato, Luciana estranhara sua aproximação e que não insistiria para não prejudicar o vínculo.

Na preocupação demasiada com a reabilitação do físico, pode-se incorrer no risco de divorciar o corpo de uma emocionalidade histórica, social e afetiva que o constitui. Fernández (1991) observa que nascemos com um organismo, mas o corpo é construído, é fruto da articulação inteligência-emoção que se expressa em movimentos pessoais, em um jeito de ser, de comunicar (voz, entonações, gestos, posturas, ritmos). Acrescentamos ao pensamento da autora que tal construção só é possível em uma interatividade humana, em contextos determinados que "apresentam" significações e instituem sentidos, sentidos de possibilidade de desenvolvimento de um corpo.

Bianca, a jovem referida por Padilha (2000, 2001), apresentava inicialmente um corpo que parecia acompanhar seu quadro mental - "sem a harmonia de movimentos, seu corpo parecia uma palavra mal falada, um texto mal escrito" (Padilha, 2000, p.208). Aos poucos, introduzida em situações sociais possibilitadoras de desenvolvimento, de participação e compreensão de uma gama de significados da cultura, este corpo passou "a organizar-se para ser significado pelos outros, revelando consciência de estar no mundo diante dos objetos e das pessoas; transformando os objetos em relações".

A autora realça que essa mudança não se deu pelo "treino", e sim pela consciência da possibilidade, pela interlocução com o outro que enxergou um corpo social, expressivo, simbólico.

E Luciana? Estaria sendo apresentada a situações suficientemente possíveis para o desenvolvimento e expressão de sua corporeidade? A estimulação física em si mesma lhe falaria aos sentidos? Estaria tentando falar, comunicar-se pelas suas ações e fazendo uso de sua corporeidade ao apontar suas predileções, objetos e situações de sentido (no caso, as canetinhas)? Estaria iniciando uma comunicação?

TERCEIRO ENCONTRO

30/09/2004

Observamos, no início da manhã, período de aula de Luciana, **a interação de seu pai na recepção com as crianças e demais pais e mães. Sorri, brinca, levanta-se, conversa com uma menina com síndrome de Down que o solicita para caminhar e brincar. Ele acompanha, divertido. Após o intervalo, Luciana passeia na recepção. Uma senhora, mãe de um aluno, observa atenta e parece recear a possibilidade de Luciana tropeçar e cair devido à marcha trêmula. Aparentemente, esta senhora ficara responsável por Luciana enquanto o pai da criança saía.**

Comentário:

Na recepção, enquanto esperam os filhos, os pais se encontram diariamente. Entre muitos deles há cumplicidade, e o grupo, em relação às crianças, porta-se mais ou menos como uma grande família. O pai de Luciana não demorou a se entrosar, mesmo sendo novato na escola. Em pouco tempo, já estava tranqüilo em confiar plenamente a filha aos profissionais da escola e também aos outros pais (ou melhor, às mães: maioria quase absoluta). Confiava também no temperamento e na disposição da filha à aproximação de outros, pois Luciana não costumava estranhar ninguém.

Sessão de fisioterapiaTrechos da decupagem – 14 minutos

Luciana entreteve-se com uma pequena raquete de plástico que possuía duas minúsculas bolas presas por fios, de modo que, ao ser balançada, produzia sons. A criança se divertia em manuseá-la e, às vezes, mordê-la ou enfiá-la no nariz.

Digo-lhe "oi!", bem próxima a ela, com a câmera na mão. Luciana olha para câmera.

Durante a sessão, a estagiária pede-lhe o brinquedo e tenta aproximações. Bate na superfície da raquete e a criança se volta para o brinquedo, deixando que a estagiária o

pegue. Ela brinca e lhe devolve. Luciana bate no brinquedo e depois o estende à estagiária, que bate na superfície do objeto, à frente da criança.

A atitude da estagiária de aproximar-se, com o cuidado de não se apresentar como uma ameaça ao brinquedo, leva a criança a permitir o contato. Abre-se, assim, um vínculo de confiabilidade. Quando a estagiária, mesmo que só de brincadeira, tentava tomar-lhe o objeto, sobrevinha de novo a desconfiança.

(...)

Ao caminhar no percurso "escada-superfície plana-rampa" (um dos aparelhos fisioterápicos da sala), sente dificuldade. A estagiária a ajuda e lhe oferece apoio. A criança corresponde.

Após a descida, a estagiária puxa um banquinho de rodinhas e faz com que a criança o empurre. **Luciana tenta se sentar e depois se segura na estagiária, como se estivesse pedindo colo.**

(...)

Ao término da sessão, foi muito difícil para Luciana deixar o brinquedo.

- Espera, dá beijinho nela, Dá tchau. Na próxima a gente brinca - digo-lhe. **Aproximo o brinquedo de seus lábios. Luciana o beija.**

À saída, converso com o pai. Comento a comunicabilidade da Luciana.

- Tem hora que ela entende assim, normal - diz o pai. Outro dia, eu pedi para ela apagar a luz de fora da casa. Ela foi lá e apagou certinho. Minha esposa achou que era só coincidência, mas aí eu pedi para ela apagar a luz de dentro e ela foi lá certinho.

Comentário:

O pai de Luciana procura ver e se relacionar com a filha para além da deficiência, ou melhor, para além de um organismo deficiente e percebe seu potencial de comunicabilidade. **Acha que "falam muito por ela"** (disse que, em casa, já comentou o fato com a esposa).

Há duas semanas, quando conversamos informalmente na recepção, ele nos falou sobre espiritualidade. **Como espírita, acredita numa educação do espírito e que esta (vida no corpo físico) é uma etapa.**

QUARTO ENCONTRO

05/10/2004

Acompanhamos a comemoração antecipada do dia da Criança. Foi realizada uma festa no pátio da escola, na primeira parte da manhã. Os pais participaram e palhaços foram convidados para fazerem uma animação. No início da festa, pais e crianças foram chamados a dançar no meio do círculo formado pelas cadeiras.

O pai de Luciana, empático, é rodeado por crianças. Logo pega a mão de uma delas e chama a filha para segurar a mãozinha de um colega. Com jeito, faz a roda e dança com as crianças ao som da animada canção céltica. Outras rodas semelhantes se formam. Professoras ajudam. Luciana esboça um sorriso; o olhar é distante.

Depois, quando os palhaços pedem para que todos se sentem e passam a comandar a festa distantes (fisicamente) das crianças, Luciana parece alheia. *O momento de vínculo com o pai e, por meio dele, com as outras crianças (mediação), fora interrompido.*

A professora de Luciana, em conversa informal conosco na hora da festa, comenta que, em sala, com ajuda, Luciana brinca de roda, segurando a mão dos colegas.

Comentário:

A professora de Luciana é uma das educadoras mais antigas da escola deve se aposentar no próximo ano. É uma senhora calma, sempre sorridente e afetiva com colegas de trabalho e com seus alunos. A coordenadora às vezes lhe encaminha crianças que costumam chorar muito ou ter problemas de adaptação, confiando em sua experiência. Sua história docente transcorreu, em grande maioria no Ensino Especial. Fez uma série de cursos dirigidos à educação de tipos específicos de deficiência, inclusive, como nos ressaltou, vários cursos sobre autismo.

Na escola não são previstos programas pedagógicos específicos dirigidos às deficiências. A escola recebe alunos durante todo o ano e, atendendo a critérios da Secretaria municipal de Educação (os professores da escola são funcionários dessa Secretaria), os alunos são agrupados nas salas de aula por idade e não por deficiência ou nível de desenvolvimento cognitivo. Essa forma de organização em princípio favoreceria a diversidade e a ajuda mútua entre os alunos. Porém, o que se observa, **apesar da pouca quantidade de alunos por sala (na de Luciana são quatro alunos), a professora tem de se desdobrar em atenção a um ou dois que mais requerem (risco de quedas, tendência a auto-agressão ou agressão aos colegas, choro excessivo, descontrole esfinteriano, dentre outros fatores). Nesse contexto, os alunos mais tranqüilos, no dizer da professora, como Luciana, são "fáceis de trabalhar".**

Várias vezes a educadora comentou que não tem problemas com Luciana, mas sim com um aluno que falta demais e, ao retornar, estranha a mudança de rotina e o ambiente, chora, fica agitado e tira a roupa. **Precisaria, segundo ela (e nos requereu) atendimento na clínica para melhorar o comportamento.**

De volta à recepção

Uma estagiária de fisioterapia avisa-nos que Luciana está chorando na recepção. Encontramos a criança no colo do pai, chorando baixinho. A mãe de um aluno estava de pé a consolar a criança.

- Olha lá quem vem - diz o pai à filha, ao me ver.

- O que foi, Luciana?

Ela balbucia. À minha pergunta, “desde quando ela está assim,” o pai esclarece: a filha **queria um brinquedo da sala de aula e fora preciso intervir para que não levasse o objeto.**

- Você está procurando? - pergunto. Luciana agita-se no colo do pai e tenta se desprender, movendo os braços em minha direção. Quando a levo ao colo, agarra-se a mim com um abraço e chora forte. O pai a chama, convidando-a para sair da escola, enquanto aguarda o horário da fisioterapia.

Quando volto à recepção, minutos mais tarde, Luciana está sentada no sofá com uma caneca de plástico na mão. **O objeto fora oferecido por uma das mães e isso acalmara a criança. A “diversão” dos presentes agora era tentar tirar-lhe o objeto.** Uma senhora,

sentada a seu lado, fazia menção de pegar-lhe a caneca. Pedia-a, estendendo a mão. **Luciana recuava, às vezes sorria, olhando a interlocutora; mantinha a caneca quase atrás de si. O pai participava da brincadeira. A filha o ignorava, segurando firme o objeto. Posteriormente, ela se levanta.** As mães riem. Uma delas comenta: “ela não está nem aí pro pai”. Ele ri, divertindo-se. Quando a criança se senta, sento-me ao seu lado e comento:

- Bonita caneca. É sua?

Luciana se agita, não mantém contato visual, olha rapidamente para a primeira mulher, depois me estende a caneca, sem, contudo, olhar para mim. Pego o objeto. "Bonito, você está me mostrando?". A seguir, parece que subitamente se dá conta de que me entregara a caneca e se inclina para pegá-la. Bato no fundo do objeto, produzindo sons, mas aparentemente a criança não o nota. Quer pegá-lo de volta; balbucia.

Comentário:

A insistência em tirar os objetos de estima da criança é uma constante. Winnicott,(1975) salienta o quanto é fundamental ao desenvolvimento psicológico, principalmente da criança, o objeto transicional, isto é, aquele que representa o seio materno; metaforicamente, o vínculo com uma situação de afeto e segurança. Consiste em um elo, um recurso que o sujeito encontra para se sentir ligado, não-só (ou seja, não autista).

Cupolillo (2003) relata seu diálogo com Bruna, uma criança deficiente visual, que encontrava forças e interlocução em sua boneca para enfrentar o que viria atrás das portas da recepção: o tratamento oftalmológico doloroso, mas doloroso por ser desconhecido e intrusivo ao sujeito. O paciente era, de fato, passivo, um organismo a ter seu defeito tratado, e não um corpo-emoção, um sujeito. Via-se o olho, mas não se via o sujeito de um olhar.

Luciana, sendo constantemente "invadida", ainda que aparentemente não estranhasse as pessoas, mostra receio quando tem algo nas mãos, o que a afasta justamente do principal objetivo almejado pela família e pelos educadores e profissionais: desenvolver a socialização.

O objeto transicional, como o próprio nome diz, é uma necessidade transitória. Luciana precisava deles, seja para se sentir segura na mudança de um ambiente para outro, seja no sentido de guardar o significante de um momento bom, como parece ter sido a razão de seu choro.

Ao chegar à escola diariamente, caminha apressada para sua sala de aula. A professora, em uma de nossas conversas, comentou que Luciana logo deixa o objeto que traz de casa ou o troca por um outro da sala, depois que vai se sentindo à vontade no espaço. Mesmo na recepção, no episódio da caneca de plástico, parecia mais à vontade com as mães, como se estivesse sentindo que o ambiente era mais de brincadeira se comparado às sessões fisioterápicas.

A sessão de fisioterapia

Trechos transcritos do diário de campo (devido a problemas na filmadora, somente quatro minutos foram filmados; prosseguimos, então, ao registro em diário).

Luciana leva a caneca. A estagiária a posiciona sentada de frente para o espelho; segura-lhe a mão para que nela deslize uma peça de brinquedo. A criança se agita, vira-se para trás, balbucia.

- O que é que você quer? - a estagiária lhe pergunta.

Luciana joga o brinquedo para o lado e retoma a caneca. Indago-lhe sobre este último objeto. Luciana volta-se para mim e entrega-me a caneca.

A seguir, aponta para trás. Olho na direção apontada.

- Caminhão? - indago, mostrando-o.

Luciana tateia o objeto rapidamente e logo aponta para outro; torna a balbuciar.

- Cadê? Este (pego a carroceria do caminhãozinho)?

Luciana a esvazia e me entrega. Quando a ofereço novamente, o objeto é levado à boca.

Pego um dos brinquedos que estava dentro da carroceria, aponto para a carroceria e digo:

- "Dentro"!

Luciana vira-se para mim e coloca o brinquedo dentro da carroceria.

Volta-se de novo para trás e a estagiária procura contê-la para que fique sentada. No colchonete ou na gangorra, Luciana agita-se, buscando objetos diversos com o olhar e estendendo-se até eles. Às vezes, puxa a estagiária pelo jaleco e parece solicitar algo, murmurando.

QUINTO ENCONTRO

07/10/2004

Luciana está sonolenta; dormia no sofá da recepção, após a aula de natação. O pai a acorda para a fisioterapia. A estagiária procura andar com a criança, movimentar-lhe o corpo. Uma estagiária de fonoaudiologia acompanha a sessão como observadora. Na maior parte do tempo, a criança responde a tudo apaticamente, pois o sono persiste.

A estagiária comenta conosco, semanas depois, que está preocupada com a sonolência de Luciana nos últimos dias.

Comentário:

Como a instituição é campo de estágio e o período de estágio é semestral (só ocasionalmente renovado), há uma preocupação quanto à percepção de resultados clínicos dentro. Um trabalho de constituição de vínculo com uma criança especial pode levar meses e talvez deixasse em segundo plano a meta estritamente reabilitadora.

A política institucional gera um problema (e continuaria gerando mesmo que o trabalho com vínculo fosse priorizado: o fato de o estágio ser de tão curta duração). No outro semestre, leva-se um certo tempo, novamente, para que flua a relação criança-terapeuta. Limita-se, assim, a possibilidade de constituição de um outro sentido da própria reabilitação, para além da correção postural.

SÉTIMO ENCONTRO

19/10/2004

Conversa informal com a professora na hora do intervalo.

- E como vai a Luciana?

- **Eu acho que ela melhorou muito. Ela chegou muito avoada.** Agora ela está mais atenta, já fica ouvindo história, senta. Antes ela não sentava. **Brinca com vários objetos agora, não fica mais num só. Sabe onde é a sala dela, já vem, empurra a porta, gosta muito de**

mim. É carinhosa, não é difícil de trabalhar, não. É boa, boa mesmo. O autismo dela é pequeno, acho que só 6%, o neurologista falou. Não é daqueles agressivos, que bate... É boa de trabalhar, precisa ver. No parquinho, antes ficava no pátio andando. Agora, já vai no brinquedo, no escorregador.

Comentário:

A professora, ao se referir à porcentagem de autismo, parece atribuir a esta o bom desenvolvimento da aluna. Nisso, desconsidera seu próprio papel de educadora, até mesmo na questão do vínculo (afinal, se a garota se mostra afetiva é porque percebe afetivo o ambiente físico e humano constituinte). O sucesso desta aluna e de qualquer outro aparece vinculado estritamente à "carga" sintomatológica que, em si mesma, acarretaria maiores ou menores dificuldades. Qual o lugar, então, da mediação humana e do papel educacional? A participação da escola, da família, das pessoas sequer foi mencionada pela experiente educadora como intervenientes relevantes.

A porcentagem seria um determinante real da criança ou um parecer diagnóstico que aparece, como subjetividade social, determinante de potencialidades e limitações?

A escola segue as datas comemorativas de cada mês para nortear a produção das atividades dos alunos. Atendendo às temáticas, as professoras criam a metodologia. Em geral são produzidos trabalhos de colagem, desenho e pintura, que costumam ser expostos na sala, no corredor ou nos murais. No trabalho em sala, músicas, CDs de histórias e brinquedos são recursos comumente empregados para contextualizar o tema e permear as aulas por situações recreativas. Em geral as crianças ficam à vontade, não há um direcionamento rígido, quantificação das produções e, em princípio, os alunos não são comparados entre si.

Mas se o índice de deficiência é tomado como referência básica, o que ocorreria em relação a um colega cujo índice fosse elevado? Comparação? Baixas expectativas em relação a alguns? O referido colega de Luciana que necessitaria de acompanhamento psicopedagógico e não estava se desenvolvendo como os demais estaria assim por causa do aumento das crises convulsivas e do período em que estivera doente? A própria professora havia dito que não.

Sessão de fisioterapiaTrechos da decupagem - 28 minutos.

A fisioterapeuta orientara a estagiária a pregar figuras no espelho, na altura do rosto de Luciana, **com o objetivo de fazer com que a criança ficasse mais tempo de pé**. No início da sessão, as figuras já estão coladas e a estagiária chama a atenção de Luciana para elas. A criança arranca as figuras e as leva à boca.

A estagiária recoloca uma ficha e eu, outra. Luciana olha para o outro lado, mesmo quando a estagiária lhe chama a atenção para o espelho. **Volta-se para estagiária, puxa o cabelo dela, sorri, estende a mão para o espelho. Volta-se para o meu lado; deixa-se cair no chão.**

(...)

No momento seguinte, posiciona a criança de pé sobre o rolo. **Ela balbucia e boceja**. Desce do rolo, vai ao espelho, mas pouco se atém. Afasta-se. Quando a estagiária se aproxima, deixa-se cair no chão. A estagiária senta-a sobre o rolo. Quando outra estagiária a chama, volta o rosto. Luciana aceita a toalha de papel oferecida e a embola. **A estagiária tenta fazer com que Luciana fique de pé, mas ela logo desce, quer ficar sentada. A estagiária movimentava o rolo devagar, oferece-lhe um fantoche, que logo é deixado de lado.**

(...)

Luciana aponta para frente. A estagiária diz “vou pegar” e vai ao armário pegar um brinquedo. O brinquedo trazido é um volante com botões diversos, cada qual emite um som. **A estagiária procura alinhar-lhe as pernas, posicionando a criança sentada sobre o rolo.** *O brinquedo parece ser usado apenas para que a criança se distraia e se conduza com menos agitação.* Eu me aproximo e começo a brincar com este e outros brinquedos apontados por Luciana; pego os que ela aponta, ofereço-lhe. A criança os manipula por pouco tempo; **eventualmente imita movimentos**, como apertar botões, deslizar peças no fio de um brinquedo. **Como na sessão anterior, parece requerer os objetos, tanto pelo olhar quanto pelos esboços de fala.**

OITAVO ENCONTRO

26/10 /2004

Atendo Luciana no consultório de psicopedagogia alguns minutos antes da terapia. Esta decisão decorreu de uma necessidade pessoal (para a pesquisa) de interlocução; era importante abrir um espaço possibilitador de mediação para desvendar zonas potenciais de comunicabilidade e de interação. E o contexto lúdico, pelo privilégio do espontâneo, o favoreceria. Notávamos que pelo brinquedo (embora Luciana ainda não brincasse convencionalmente), a criança evidenciava comunicação, dialogo que pretendíamos retomar e estender.

Sociabilidade, comunicação, simbolização, os três grandes aspectos comprometidos na pessoa com autismo, como discorreremos em detalhes à frente, seriam privilegiados nesses breves encontros.

Preocupava-me, também, com minha presença no espaço fisioterápico; apesar de Luciana estar relativamente acostumada a "nós duas" (eu e a estagiária), como mencionara a fisioterapeuta, a atenção da criança volta-se ora para uma, ora para outra. Enquanto procurava "acompanhar" sua comunicação por meio dos brinquedos, não podia correspondê-la integralmente, pois aquela situação terapêutica já era orientada com um propósito, em outra esfera profissional, não sendo ético interferir e mudar o curso da sessão e dos objetivos profissionais da fisioterapia.

A seguir, momentos dos encontros no consultório cujos indicadores se fizeram mais relevantes. Foram seis breves encontros, ocorridos antes ou após a fisioterapia, porém, bastante significativos. Foi sensível o estreitamento da comunicação e do vínculo.

Consultório de psicopedagogia

Trechos da decupagem – 27 minutos:

Assim que entra no consultório, Luciana pega o estojo de canetinhas sobre a cômoda, enquanto ajeita a câmera.

- Já achou as canetinhas ? – pergunto, aproximando-me.

Afasto uma das cadeiras junto a mesinha e me ajoelho próximo a criança. Ela destampa as canetinhas. Acompanho a ação, fazendo o mesmo. Tiro-lhe o estojo quando tenta rasgá-lo. **Mostro-lhe uma canetinha, tampo-a e a coloco no estojo a sua frente. A criança fica atenta. Peço-lhe para pegar uma sobre a cômoda (e aponto). Luciana o faz**, bate a canetinha e a tampa, tenta encaixá-las e não consegue; ajudo-a.

A menina balbucia e gesticula rumo ao estojo em minha mão.

-Você quer o estojo? – indago.

Mostro-lhe. Peço as canetinhas. Batendo e arrastando a mão sobre a cômoda, Luciana derruba a maioria delas. Agarra uma, tira a tampa com a boca e a enfia no nariz. Pego a canetinha que caíra no chão e procuro tampá-la. A tampa cai da boca de Luciana. Pego-a do chão e tampo.

-Tampou - digo-lhe. Luciana olha, atenta. A seguir, olha para o rumo da porta e dá três batidas sobre a mesa. Repito a ação: Ela volta-se para mim quando guardo as canetinhas no estojo, a sua frente, estende a mão, agarra uma canetinha. Uma pessoa abre a porta vê que está sendo feita uma filmagem, volta a fechar o recinto.

Luciana percebera a aproximação externa e me avisara, sem que eu me desse conta!!!

Em um momento posterior, agarra um pedaço de papel vermelho e bate nele com a mão espalmada. Faço o mesmo com o papel amarelo que tenho comigo; ela sorri e me observa.

Pouco depois, aponta para o armário. Abro-o. Luciana se abaixa (rumo à prateleira onde está a caixa de brinquedos). Puxo a caixa de dentro do armário. A menina retira os brinquedos sem se deter em nenhum. Pego um tambor e bato em sua superfície, de modo a produzir sons semelhantes aos de toques na porta. Luciana pega o pandeiro, balança-o, leva-o à boca, solta, pega um pedaço de papel, sacode-o, produzindo sons, momento em que cantarolo e bato no tambor. Ela se entretém com o pandeiro por poucos segundos. Levanta-se, vai até a mesa (fora do alcance da câmera), debruça-se sobre este móvel (onde estão as canetinhas).

(...)

Aproxima-se o horário da fisioterapia; aviso-a a respeito. Convido-a para arrumar a sala, começo a guardar os objetos, fecho o armário. Luciana segura uma boneca enquanto guardo

outros objetos na caixa. **Depois me entrega a boneca, balbuciando.** Embalo-a à sua frente, cantarolando. **A criança observa a boneca, batendo-lhe com o indicador.** Segura-a, mas logo **volta a atenção para a caixa; quer tirar um brinquedo. Pego o pandeiro para guardar. Luciana estende a mão para pegá-lo; consinto.** A criança sacode-o e o leva à boca, bate rapidamente em sua superfície, solta-o. Estendo-lhe a boneca, embalando-a novamente.

- Quer cantar para ela? – pergunto.

Luciana segura o pandeiro e bate nele com o indicador. Dou batidinhas na superfície. A criança agarra o objeto e fica com ele até o momento em que a estagiária vem buscá-la; aponta-o para mim, ao sair. Olha-me, estende os braços e sorri. Abraçamo-nos.

Comentário:

Nas outras vezes em que estive conosco no consultório, o pandeiro foi procurado desde o início e até o final do tempo permanecia com ele. Recomendei que fosse levado para as sessões de fisioterapia, já que não queria se separar do brinquedo com que ficara por tão poucos minutos. Em duas ocasiões, foi preciso que o brinquedo a acompanhasse até a recepção e, por uma vez, até o carro do pai. **Ele tomava muito cuidado na separação do brinquedo; conversava, explicando que era necessário deixar o objeto, que ela voltaria depois. Procurava distrair a filha para que, num descuido, soltasse-o e se entretivesse com outra coisa, e assim não chorasse pela separação.**

NONO ENCONTRO

11/11/2004

À entrada da escola, observo: pai e filha retornam (havam saído no horário do recreio). Luciana, ao colo do pai, acabara de chorar. O pai procura alegrá-la, sorri, chama sua atenção para o ambiente. Ao se aproximar da entrada, desperta-a para minha presença.

Cumprimento-a. O olhar da criança permanece distante e assim se mantém quando o pai a desce do colo. **Ao entrar, é saudada na recepção pelas mães. Uma delas (a que perguntara**

dias atrás, “se Luciana estava sendo medicada”, visto que estava chorando) abraça-a e senta-se com ela no sofá.

- Fala pra tia que você está aprendendo a cantar – diz o pai.

- Outro dia, lá na fisioterapia, ela começou a cantar: “Lá-lá” e depois parou - comentei.

- Eu canto muito pra ela – diz o pai.

Comentário:

A atenção das mães de alunos e a afetividade do pai (ao conversar e ao cantar), expressam abertura de caminhos de socialização para Luciana. O fato de a criança não falar e, na maioria das vezes, não corresponder ao olhar do interlocutor, não são motivos para que deixem de conversar com ela.

Sessão de fisioterapia

Luciana comparece com um copo que trouxera de casa (**o pai comentara que a filha ficava agitada se não trouxesse de casa um brinquedo ou objeto. Quando se apegava a um, embora não tenha uma preferência específica, não o solta. “Fica com ele o dia todo”**). **Esteve muito agitada e recusou brinquedos ofertados. Seu olhar era distante e o corpo estava tenso. Receava o tempo todo que lhe tirassem o copo. Não quis trocá-lo por nenhum outro objeto, a não ser, terminada a sessão, pelo pandeiro que eu levava. Saiu com ele.**

Obs.: No início da sessão, a estagiária de fisioterapia comentou que a criança estivera muito agressiva na sessão anterior, consigo própria e com ela (estagiária). A estagiária de fonoaudiologia, que estava presente, confirmou. Disse que fora beliscada pela criança. Relataram-me que Luciana “belisca engraçado”. **E imitaram com os dedos indicador e polegar o movimento de beliscar da criança. Naquele instante, Luciana fez o gesto e, a seguir, beliscou-me o braço.** Rimos e comentamos que ela estava “entendendo tudo”.

Terminada a sessão, filmamos Luciana por dez minutos no consultório psicopedagógico.

Consultório de psicopedagogia

Trechos da decupagem – 10 minutos

Luciana, que havia sido posta pela estagiária junto à mesa costumeiramente utilizada por crianças, tem a seus pés a caixa de brinquedos. Eu me aproximo e estendo a mão. A criança recua o copo. Abaixo-me junto à caixa; sento-me no chão. A estagiária sugere que a criança também se sente no chão. Enquanto pergunto, a criança quer se sentar no chão; a estagiária desce-a da cadeira e senta a criança próxima a mim e à caixa. Luciana pega uma garrafinha de plástico do jogo de boliche. Pego outra e bato de leve na sua.

Procuo na caixa uma bola. Encontro uma pequenina e a ofereço à criança, que a joga no chão. **Aparentemente, tal ação não é completamente aleatória, pois denota um determinado conhecimento de certa propriedade do objeto (no caso, que a bolinha, jogada com força no chão, “pula” - uma possível inferência de algo que aprendera socialmente).** Luciana pega a bola novamente, levando-a à boca. Deixa que a tire de sua mão sem resistência. Inclina o braço para tocar a superfície da mesinha Com o indicador em riste. “Quico” a bolinha na mesa rapidamente e brinco com ela na minha mão. Luciana olha para a parede.

- Quer ver? – chamo-a para a caixa. Ela se volta. Olha a caixa, nota a bolinha em minha mão, pega-a e a joga, forte, na caixa (*outro sinal de percepção do ambiente e conhecimento social? - o local de guardar, a ação de jogar*). Vasculha a caixa, atenta. Balbucia.

Pego o tambor vermelho.

- Você ficou com esse da outra vez, lembra? (mostro-lhe e bato em sua superfície). A criança repete o gesto no brinquedo com o dedo indicador. Eu “respondo” batendo da mesma forma. Luciana desvia a atenção para o copo (que não largara); **leva-o à boca, convencionalmente, como se bebesse algo** (*outro indício de conhecimento social e cultural?*). **Murmura “hum-hum”** (*linguagem cultural?*).

Murmuro também como se estivesse compartilhando o sabor da bebida.

(...)

Quando pego a paleta de bater no tambor, agarra-a, abre a boca, quer mordê-la. Contenho o gesto. Luciana fica irritada. Bato com o objeto no tambor, ofereço-o, mas a criança não o pega. Tira da caixa uma garrafinha de boliche. **Pego outra e bato-a de leve em outro tambor. Luciana observa e bate no tambor com a mão. Canto o início de “Marcha-soldado”, pego o**

tambor e nele tamborilo com os dedos. Ela bate na superfície do brinquedo, que logo escorrega. Luciana não parece se importar.

(...)

Tiro da caixa um pratinho de brinquedo e com a “colher” imito o ato de comer. **Luciana observa.** Ofereço-lhe o prato. A criança segura-o por poucos instantes. Joga-o com força na caixa, começa a tocar em outros brinquedos. **Pára e me observa a manusear o pandeiro. Bate com o dedo indicador em sua superfície. A seguir, bate no copo. Estende o braço para a mesa, como se quisesse bater em sua superfície. Ponho o pandeiro sobre a mesa, a seu alcance. A criança pega do chão o tambor. Bato em sua superfície. Luciana repete o gesto. Alternamos as batidas algumas vezes.**

A criança segura a alça do tambor. Proponho-me a colocá-la em seu pescoço. Inicio a ação. Luciana se incomoda e se desvencilha. Ajudo-a a tirar a alça e ela joga o brinquedo para o lado. Pego o tambor e lhe devolvo. **Ela bate no tambor e depois em mim** (*provavelmente porque meu braço tinha se aproximado do copo*).

Recomeço a brincadeira. Logo Luciana põe o tambor na caixa, segurando pela alça. Pego umas garrafinhas e, com elas, bato no brinquedo. Ofereço-as, mas ela recusa. Guardo as garrafas e levo a caixa para cima da mesinha. Deixo o tambor bem à vista. **Luciana pega o brinquedo que ficara fora da caixa (está sobre a mesinha): o pandeiro. Estende-o a mim, sacudo-o, produzindo sons. A criança o agarra e solta o copo, segura o pandeiro com as duas mãos, manuseia, bate na superfície. Pego o copo e começo a brincar com ele sem que ela se importe.**

DÉCIMO ENCONTRO

25 /11/2004

Consultório de psicopedagogia.

Trechos da decupagem - 24 minutos

Luciana senta-se sobre a mesinha com os pés apoiados em uma das pequenas cadeiras. Olha para a caixa de brinquedos que está ao lado, no chão, aberta. Estende o braço, querendo

pegar algum objeto. Sento-me no chão, ao lado da caixa e a empurro um pouquinho na direção da criança.

- Você não quer descer para ficar mais fácil? – pergunto.

Ela se movimenta como que para descer, chuta a cadeirinha, **vira-se, estende a mão.**

Seguro a criança, que aponta para um objeto, balbuciando.

- Esse? – pergunto, **estendendo-lhe o violão que havia sido retirado da caixa. Ela o empurra com o indicador.**

Pego o tambor vermelho e lhe ofereço. Ela sorri e o segura.

- Você gosta de tambor?

Luciana fica com ele por pouco tempo. Assim que pego um tambor amarelo, joga o vermelho para o lado e se estende para o "meu". Tateia-o, mas não o segura. Indica **outro brinquedo. Pego o pandeiro.**

- Opa! Lembra do pandeirinho?

Luciana o segura firmemente, observando-o. Tiro da caixa a paleta e bato com ela no tambor vermelho, mostrando à criança. **Ela bate com a mão no pandeiro. Ofereço-lhe a paleta. A criança a segura, olha e depois me estende o objeto de volta. Depois o pega novamente e o sacode próximo à testa, balançando a própria franja. Estende-me de novo a paleta. Eu a seguro e começo a batê-la no tambor. Ao mesmo tempo, Luciana sacode o pandeiro e bate com a mão em sua superfície.** Faço o mesmo com o tambor: primeiro uso as mãos, depois, a paleta. Ofereço-a novamente. Luciana segura o pandeiro com as mãos, olha para frente, meneia ligeiramente a cabeça.

(...)

Ajoelho-me. Começo a tirar alguns brinquedos e pôr sobre a mesinha, ao lado de Luciana. Começo pelo tambor vermelho. **Luciana bate com o punho em sua superfície. “Respondendo”, dou batidas no tambor amarelo. Nesse momento, a criança gira o pandeiro entre as mãos. Ofereço-lhe este tambor e ela balança a cabeça de um lado para outro, num movimento negativo e se encolhe, recuando o pandeiro. Coloco, então, o tambor amarelo sobre o vermelho, na mesinha. Tiro da caixa a paleta e bato no tambor. A criança observa, mas parece desconfiada.** Sento-me numa cadeira junto à Luciana, ponho os tambores no colo, bato com a mão em sua superfície e cantarolo. Giro-os entre minhas mãos, brinco com a alça do tambor vermelho.

- O seu também tem? (apontando para o pandeiro). **Luciana recua o corpo com o objeto e meneia a cabeça novamente.**

De novo, parece desconfiar, provavelmente receando que eu lhe tomasse o brinquedo.

(...)

Tiro da caixa a paleta e uma panela de brinquedo. Tenho a idéia de montar um cenário de objetos de “cozinha”. Devido à habitual predileção da criança por copos, pego do armário o pacote de copos de papel (no momento não dispunha de copos plásticos) e os disponho sobre a mesa, perto do pratinho. Luciana fica indiferente. Não faz menção de pegar qualquer objeto. **Quando ponho um dos copos sobre o tambor vermelho e começo a girar o tambor, levanta a cabeça e sorri, parece me "apresentar" o pandeiro.**

- **Que lindo seu brinquedo (olho para o pandeiro na mão da criança)! Ela levanta um pouco o objeto e o afasta. Manuseia-o devagar, olha-o fixamente, séria.**

Inclino-me, chegando meu rosto próximo do objeto de estima. Volto à posição original quando percebo que a criança recua.

Começo a falar do tambor vermelho e o mostro, girando-o em minhas mãos. Ponho-o no pescoço e dou batidas nele com o dedo. Ofereço o tambor à Luciana. A menina segura o objeto rapidamente, bate com a mão em sua superfície e parece querer se livrar dele; joga-o para mim. Juntas, o colocamos na caixa. **Tiro de lá um chocalho e começo a sacudi-lo. Luciana observa. Quando lhe ofereço o brinquedo, recua-se com o pandeiro.**

(...)

Chamo Luciana para sentarmos no chão próximo à caixa. **Ela tira uma boneca da caixa, sorri, entregando-me. Sorrio de volta, comento, manuseio o brinquedo e o ofereço. Luciana o segura e o joga no chão** (*a insistência nesse brinquedo pode tê-la aborrecido, pois não deixava de segurar o pandeiro com ambas as mãos*). Manuseio outros brinquedos sem oferecê-los à criança diretamente, mas os deixo bem próximos. Ela observa. Toca a ponta de uma garrafa de boliche. Faço o mesmo com outra garrafinha. **Logo Luciana volta o olhar para o pandeiro. Gira-o. Faço este movimento com a garrafinha de boliche e dou batidinhas no fundo desta.**

Pego o tambor vermelho e, com a outra mão, pego o dado e o ofereço à criança. Ela o manuseia, rola-o no rosto. Estendo a mão e o objeto me é devolvido delicadamente.

(...)

Penduro o tambor no pescoço novamente e Luciana começa a dar batidinhas no pandeiro. Tiro o tambor do pescoço e bato em sua superfície, tentando “dialogar” com Luciana e o pandeiro. Ela pega uma bonequinha de pano e sacode-a como se fosse a paleta.

(...)

Dedilho o violão rapidamente, depois pego a paleta do tambor. Ofereço-a, aponto para o pandeiro. A criança o segura e sacode. Parece que vai jogá-lo no chão ou de volta para dentro da caixa. A paleta lhe escapa das mãos. Ela a resgata; morde-a. Pego o tambor, tiro a mão da criança da boca e a direciono a este brinquedo para que faça movimentos sobre ele com a paleta. Ela se deixar guiar, depois, sozinha, começa a repetir a ação, ainda que fracamente. Brincamos com a paleta, manuseando-a. Ela vai da minha mão à dela e vice-versa. Quando este objeto escapa para debaixo da mesinha, busco-o e volto a bater com ele na superfície do tambor. Luciana pega a paleta oferecida, dá umas batidinhas em meu tambor e em seguida no pandeiro que segura. Retomo a paleta e dou batidinhas no tambor e também no pandeiro, *pois agora a criança permite. Chega a estendê-lo para mim, mas sem deixar de segurá-lo.*

Luciana torna a pegar a paleta e a bater no instrumento. Quando esta lhe escapa, é retomada (pela própria Luciana); nervosamente, bate-a no tambor que, a seguir, é jogado ao chão. A criança sacode a paleta, como se a estivesse tocando. Retomo o tambor, sobre o qual a criança bate. Bato com a mão no tambor e em seguida com a paleta. Cantarolo. Bato algumas vezes no pandeiro que me é estendido (embora firmemente seguro).

Ainda “nos comunicamos” nos minutos finais, pelos instrumentos. Luciana pega a paleta, bate no tambor e permite, de novo, que eu faça o mesmo em seu pandeiro. Passamos a paleta uma para a outra novamente.

Quando minha mão se aproxima muito do pandeiro, assusta-se. Estremece. Descontraio. Retomo a paleta quando a criança a segura. Dirijo-lhe a mão para o tambor e o pandeiro. A criança não se opõe. Digo que é momento de guardar os brinquedos e ela

inicia a ação. Aviso que estamos terminando e converso enquanto guardo. Entrego-lhe alguns brinquedos, peço à Luciana que os guarde na caixa. Ela guarda a boneca e, no mais, observa-me.

Estendo-lhe mão, chamando-a para sairmos. Ela recua o pandeiro com uma das mãos e me estende a outra. Ajudo Luciana a se levantar. Noto a paleta no chão e a coloco na caixa. Nessa aproximação dos brinquedos, Luciana se senta. Pergunto-lhe se quer pôr o pandeiro na caixa. Ela sacode a cabeça de um lado para o outro.

- Então vamos sair juntas com o pandeiro; aí lá na frente a gente guarda.

Luciana não quer se levantar.

- Estou vendo que você quer brincar – cantarolo, bato com a paleta no tambor. A menina a pega, levando-a até o nariz. Ajudo Luciana a se levantar e saímos.

Peço à estagiária de fisioterapia que deixe Luciana com o pandeiro e que, ao final da sessão, me entregue (eu tinha um atendimento e não poderia acompanhá-las na fisioterapia). Depois, a estagiária disse que fora “muito difícil ela largar o pandeiro”.

DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO

30 /11/2004

Consultório de Psicopedagogia

Trechos da decupagem - 17 minutos

Quando levo Luciana ao consultório ela se entretém, como na ocasião passada, com a caixa de brinquedos. Senta-se no chão, junto à caixa. Tira de dentro dela um chocalho e o sacode. Ajusto rapidamente a filmadora e quando volto para junto da criança **seu olhar me acompanha. Estende-me uma bonequinha que mordida.**

- Oba! - sorrio e me sento ao lado de Luciana, aceitando o brinquedo. Brinco com os bracinhos da boneca e estendo-a para a criança, que aproxima o brinquedo da boca. Seguro-lhe a mão. **Depois, bate na palma de uma das minhas mãos e joga a boneca no chão. A seguir, tira da caixa um helicóptero e me estende, tentando falar.**

Em um único minuto, por meio de dois brinquedos, Luciana denota iniciar um diálogo: primeiramente, chama a interlocutora para a boneca que traz consigo. Este brinquedo, na

presente situação, parece ser o meio para comunicar a sua vontade (no caso, pegar outro brinquedo). Ao mesmo tempo, socialmente, parecia querer dizer "vamos mudar de assunto, quero falar de outra coisa".

Seguramos o brinquedo juntas por uns instantes. Depois ela o deixa em minhas mãos. **Bate no meu joelho e, a seguir, na palma da minha mão; encara-me, sorrindo.** Sorrio de volta, brinco com o helicóptero, **mas agora Luciana volta a ficar séria e dirige sua concentração para o chocalho (não o largara, desde o início).** Parece que encerra o **“assunto” helicóptero e abre outro. Sacode o chocalho com mais força e sorri.**

(...)

Pego um outro chocalho, giro-lhe as rodinhas. A criança volta-se e **sacode a cabeça negativamente.**

Embora para Luciana este gesto talvez não signifique “não”, levanta-se a hipótese de que ela esteja aprendendo o significado social do gesto e, naquele instante, estivesse exercendo essa aprendizagem. O que reforça essa hipótese é que, curiosamente, Luciana voltou a se entreter com o "seu" chocalho, numa atitude que naquele contexto poderia ser “entendida” como: “já falei que não quero mais esse brinquedo”.

(...)

Luciana começa a bater com a mão no seu pandeiro. Pego a paleta e com ela dou batidinhas no meu tambor e no pandeiro da criança. Ela permite, observa, pega a paleta e com ela bate em meu tambor. Quando leva o objeto à boca, contendo o movimento. Dirijo suas mãos novamente para o tambor e em seguida para o pandeiro. Ela não se opõe. Por um instante encara-me sorrindo, sacode a paleta e a joga. Continua a sacudir o braço na direção em que o objeto caíra. Pego-o de volta. Luciana o retoma e toca no tambor. Aponto-lhe o pandeiro. Desta vez ela joga a paleta para longe.

A paleta permitiu minha aproximação com a criança e com seu objeto de estima; porém, no presente momento, Luciana preferia dialogar diretamente pelos instrumentos.

Deu soquinhos no tambor (que eu acomodara no chão) e o ofertou a mim, procurando falar.

Curioso esse momento da "oferta". Eu havia acabado de ajeitar a caixa, aproximar alguns objetos caídos, descruzar e cruzar novamente as pernas, tudo muito rápido, movimentos que poderiam denotar interrupção ou "mudança de assunto". E justamente aí ela me chamava para a sua realidade, como se a dizer "ainda não terminamos".

Sacode o pandeiro e me observa quando brinco com o tambor e cantarolo. Balbucia com ritmo, durante alguns segundos, como a imitar a toada. Depois pega a paleta e a sacode, bate no tambor e depois em minha mão. Sacode negativamente a cabeça, sorrindo.

Novamente aqui o gesto parece se apresentar contextualizado e acompanhado de um outro (bater na palma de minha mão) que se repetira, denotando o sentido semelhante: "mudemos o assunto". A ação seguinte parece confirmar: Luciana tira da caixa uma boneca e a oferta para mim.

Quando manuseio a boneca, Luciana se inclina para mim, sorri e leva o dedo à narina, repuxando-a. Páro e observo. Ela bate o dedo no pandeiro. Eu cantarolo. Ela me observa posicionar a boneca de pé, entre nós duas, mas não se aproxima para pegá-la. Pego o chocalho e o "gesto negativo" da cabeça se apresenta.

- Não? (indago). **Ofereço-lhe o chocalho e ela recusa.**

Luciana bate o indicador firmemente no tambor. Peço este brinquedo, estendo a mão e ela me entrega. Penduro-o no pescoço novamente e retomamos o "assunto interrompido". Cantarolo, brinco com a paleta nos dois instrumentos. Ela estende-me o pandeiro sorrindo, meio para o alto, rumo a meu rosto, (como a dizer-me que quer brincar somente com este instrumento). Sorrio de volta e me inclino. Ela recua, rápida, temendo que o pandeiro lhe fosse retirando. Bato com a mão no tambor e Luciana repete o mesmo gesto da cabeça e se volta para a caixa.

- Quer outro?

A criança pega um copo de papel. Pego outro idêntico. Ela o sacode, dá soquinhos e o estende para mim. Começo a brincar com meu copo. Ela brinca com o pandeiro, dá uma batidinha com a mão espalmada em minha mão, inclina-se para meus joelhos e agora recusa o copo. (Novamente o gesto de cabeça acompanha a “devolução do objeto”). Olha para frente e depois para o alto.

(...)

Observo o horário. A fisioterapia iria começar; aviso Luciana a respeito. **Ela balança a cabeça quando me vê consultando o relógio e comento o horário. Bate em minha mão, pega o tambor (que colocara no chão) pela alça e joga em meu colo.**

Obviamente não quer que o momento seja interrompido. A “conversa” não acabara.

Quando me levanto, Luciana balbucia. Arrasta-se no chão para pegar o chocalho, depois o solta. Mantém o pandeiro consigo e olha para mim fazendo com a cabeça o gesto “não”. Ela sorri. Depois me oferta a boneca.

Quando começo a pôr alguns brinquedos de volta na caixa, irrita-se e morde objetos. O primeiro é o copo (ela também o amassa). Por um instante, volto a brincar, guardo os objetos mais lentamente. Luciana chega a pegar a paleta e a bater com ela no tambor. À repetição do chamado para irmos, meneia a cabeça (outra vez, o “não”). A seguir, bate no tambor e o sacode, leva a mão à testa, agita-se no seu pedido de querer ficar, ou melhor, de querer que a situação presente continue.

Peço-lhe o tambor (fala acompanhada por gesto indicativo). Luciana o sacode e o entrega para mim. Agradeço. Estendo-lhe a mão e começo a me levantar devagar. Ela não segura minha mão e balbucia. Desta vez, não o balbucio habitual (dâ – dâ), mas um murmúrio.

Pareceu-me o sentido de uma pequena frase.

Em off.:

Sáímos com os instrumentos em mãos. A estagiária nota o pandeiro e reporta-se à sessão fisioterápica anterior, **quando tivera "muito trabalho" para desviar a atenção de Luciana do objeto.**

Acompanhei a sessão de fisioterapia mais à distância, como observadora. Aparentemente, a criança não se importou com meu afastamento (ou presença à distância). Seu cuidado era “proteger” o pandeiro, o que foi notado mesmo quando me aproximei em certo momento (*afinal, a situação era outra*).

Comentário:

A fisioterapeuta e a estagiária têm se incomodado com o fato de Luciana querer ficar a maior parte do tempo sentada. Devido à ataxia e à necessidade de fisioterapia, especialmente em um dos pés, há um esforço para que Luciana caminhe ou faça exercícios de pé. Na atividade de equilíbrio sobre a gangorra, insistia em querer se abaixar. A estagiária a apoiava por trás e fazia com que as mãos da criança se apoiassem na barra à frente, mas Luciana não soltava o pandeiro. O brinquedo, nesse contexto de necessidade de reabilitação, “atrapalhava” a terapia, pois causava dispersão aos olhos da estagiária. A cada aproximação, a criança recuava e isso dificultava a permissão do contato corporal no trabalho de reabilitação.

DÉCIMO SEGUNDO ENCONTRO

02/12/2004

Consultório de psicopedagogia

Trechos da decupagem - 8 minutos

Ao entrar, a criança imediatamente tira o chocalho de dentro da caixa de brinquedos. Sentada à mesinha, de costas para a caixa, manuseia o brinquedo. Sento-me à sua frente após ter pegado um brinquedo semelhante. **Luciana me olha por uma abertura do chocalho e sorri.**

Observo, sorrio de volta e exclamo:

“-Ah! Olhando aí, né!”. Faço o mesmo com meu chocalho: “Olha lá a Lu!”.

Nós duas nos voltamos para a porta quando ouvimos batidas. Uma estagiária vem me entregar um rolo de papel higiênico que havia me pedido emprestado.

- Olha o que nós ganhamos (mostro à Luciana): Papel.

Ela toca no pacote rapidamente e logo volta a brincar com o chocalho. Tento retomar o momento da troca de olhares pelo brinquedo, mas a criança não corresponde. Com o dedo indicador empurra meu chocalho (parece sinalizar que queria “mudar de assunto”; a interrupção da visita certamente “quebrara” o momento).

(...)

Começo a cantarolar dedilhando no tambor. A criança me observa e deixa que eu dedilhe, também, em seu pandeiro, alternando com as batidinhas do tambor. A seguir, ela mesma começa a bater com a mão espalmada, sorri e vocaliza. Bato de leve no tambor; depois bato palmas no mesmo ritmo. Ela apóia o punho no queixo e, em seguida, bate na própria cabeça. Seguro-lhe a mão devagar e a dirijo para o tambor. Concede, por um momento. Depois, joga o tambor no chão. Quando o pego de volta, Luciana bate com a mão no pandeiro. Depois, passa a girá-lo entre as mãos, calmamente. Faço o mesmo com o tambor. Em seguida, tiro da caixa a paleta. Luciana a agarra e a leva à boca. Quando tiro a paleta da boca da criança, agarra novamente o objeto e começa a bater com ele no tambor, olhando para o instrumento e depois para mim, rindo. Sorrio de volta e cantarolo. Ela toca novamente.

Aponto o pandeiro:

- Toca seu pandeiro.

Ela sorri e, pela terceira vez, bate com a paleta no tambor. A seguir, larga a paleta e bate com a mão espalmada no pandeiro. Sorrindo, permite que eu toque o seu brinquedo ou lhe dirija a mão para tocá-lo.

Ao sairmos, leva o pandeiro consigo até a recepção. Seu pai pacientemente o “barganha” por um pedaço de bolo (Não que tivesse sido simples: ela observou o pai pegar a vasilha de bolo, abri-la e oferecê-la às pessoas próximas. Luciana pegou um pedaço e o pai se sentou e a acomodou no colo. Nisso, relaxou um pouco e o pai pôde lhe tirar o brinquedo e me entregar, disfarçadamente. Segundos depois, a criança já o procurava, olhando ao redor e balbuciando, como se interrogasse as pessoas).

Comentário:

Esta atitude de olhar ao redor indagativamente parece denotar percepção do espaço e de interlocutores: perguntar às pessoas. A cumplicidade que se estabelece entre os adultos facilita a relação destes com todas as crianças, de modo geral, como se houvesse uma co-responsabilidade em relação às crianças, (filhas dos amigos) que não se restringe à díade criança-familiar (mãe, pai,avó).

No próximo ano, as crianças passarão quatro horas diárias na escola. No horário das terapias, serão retiradas da sala de aula pelos estagiários e depois retornarão. Para os pais serão programadas atividades por psicólogos e assistente social. Indagamos-nos como a familiaridade e cumplicidade desses adultos serão afetada por essas mudanças e como isso há de repercutir na relação com as crianças. No outro dia, no período vespertino, ouvindo duas mães conversarem na recepção a respeito das mudanças, notamos uma delas preocupada com o fato de não poder mais acompanhar o filho na piscina nas aulas de natação (serão contratados estagiários), pois ele “não aceita” outra pessoa. A interlocutora retrucou, por sua vez, que o distanciamento mãe-filho pode beneficiar a criança na questão da autonomia.

Mudanças trazem desequilíbrios, benefícios e perdas. As chances de sucesso e aceitação seriam bem maiores se os pais fossem convidados a opinar, sugerir e não apenas informados das mudanças neste final de ano. As modificações têm a ver não apenas com a instituição e a direção da escola, mas também com exigências da Secretaria de Educação (na questão do tempo de permanência em sala de aula). O pai de Luciana, ao comentar sobre as futuras mudanças, disse crer que, quando se muda algo, é sempre para visar o melhor e que é preciso que todos colaborem para isso.

Com a professora no intervalo:

- Eu acho que ela (Luciana) melhorou bem... Eu acho fácil trabalhar com ela, não é difícil não...”.“Ela vem, aproxima, ela gosta de encostar na gente, aí escolhe um brinquedo e fica lá”.

Depois, pede-me para, quem sabe, acompanhar seus alunos “hiperativos” no próximo ano.

Comentário:

A concepção da professora de “aluno em desenvolvimento”, ou “melhorando” supõe docilidade, “ficar sentado”. As melhoras são referidas na capacidade de “prestar mais atenção”, ficar onde os professores determinam sem reclamar, agredir ou andar em demasia pela sala mexendo ou derrubando objetos. Aparentemente, não se espera muito em termos de aprendizagem e possibilidades de desenvolvimento em relação a uma criança como Luciana e seus colegas com deficiência mental. Se o aluno se entretém com um brinquedo já é um bom sinal por “não dar trabalho”.

DÉCIMO TERCEIRO ENCONTRO

07/12/2004

Consultório de psicopedagogia

Trecho da decupagem - 13 minutos

Sentada junto à caixa de brinquedos, Luciana começa a brincar com o pandeiro. Sento-me ao seu lado, observo-a, olho para a caixa e procuro meu “brinquedo acompanhante” (tambor). **Pergunto por ele à Luciana e ela o tira da caixa e me entrega. Toca-o (o tambor fica no meu colo) e depois toca o pandeiro. Em uma ocasião, permite que eu toque e, segundos depois, toca com ritmo e me oferece o pandeiro.**

“-Você quer que eu toque também?” – pergunto.

Logo ela retoma o brinquedo e o manuseia. Observa-me e também o objeto.

A confiança na pessoa se expressa pela permissão de aproximar, pela entrega; no momento: o objeto afetivo, representativo do sentido da interação.

Cantarolo, manuseando os instrumentos. **Luciana sorri e aumenta a cadência das batidas no pandeiro** (*para, quem sabe, convidar-me a tocar no mesmo compasso?*). Peço-o de

volta, mas **o olhar agora se concentra no pandeiro; bate firmemente com a mão espalmada e com o dedo. Interrompe quando me vê vasculhar a caixa. Luciana tira de lá a paleta.**

Arrasto o tambor para perto de nós. Ela bate com a paleta em sua superfície. Volta-se para o pandeiro. Quando pego a paleta, retira-a da minha mão e bate-a no tambor; morde-o. Neste momento, intervenho. Pouco depois, repete a ação de tocar.

Comentário:

O curioso, nessa passagem, é que o movimento da criança não aparecia como um gesto de estereotípiã, mas de comunicação e até de mediação para com a pesquisadora. Luciana parecia dizer: “olhe”, “pegue”, “toque”, “toca-se assim”. Uma das maneiras de se perceber a aprendizagem é a constatação de que o sujeito se torna capaz de ensinar. A aprendizagem, como pontua Fernández (1991), não é uma transmissão mecânica, mas a transformação da “enseña”, ou seja, dos conteúdos, dos signos culturais, em “corpo”, em um modo pessoal de significar o aprendido e de se expressar.

Consideramos, entretanto, que o processo de aprendizado vai além da introjeção inconsciente que, numa abordagem psicanalítica, Fernández (1991) denomina elaboração subjetivante. Certamente as ações da criança expressam subjetividade, mas como fruto de uma constituição histórica (no caso, a história de nossos encontros, articulada à história de outras relações interpessoais no espaço institucional e à própria história pessoal da criança). A rede intersubjetiva está, pois, alicerçada no pólo objetivo (contexto, realidade concreta). Como assinala González Rey (2001,2002), é a subjetividade como expressão de sentidos produzidos no plano da objetividade, conforme referido no primeiro capítulo.

Minutos depois, a ação se repete duas vezes. Nota-se um detalhe: parecia haver a exigência de “marcação de ritmo”, de que se acelerassem as batidas. Em uma ocasião que reduzo o ritmo, resiste a continuar tocando. A seguir, retoma os toques.

Quando coloco o tambor em cima da mesinha, começa a balbuciar e puxa o tambor de volta pela alça. Começo a tocar forte e cantarolo. **Ela observa, acompanha com o pandeiro, calada. Reduz o ritmo e passa a olhar só o pandeiro.** Volto o tambor para cima da mesinha.

“– Você está cantando? Vamos contar à ... (estagiária) que você está cantando”.

Luciana manuseia o pandeiro num movimento constante, devagar. Continua a olhar para ele.

Ergo o braço para a alça do tambor. **O movimento coincide com um arrastar de carrinhos no corredor da clínica. Luciana levanta a cabeça rumo à porta fechada. Aponto-lhe o tambor, peço-lhe que o pegue; ela observa. Depois, estende o braço para a mesinha e pega a paleta que está sobre o instrumento. Agradeço. Ela pega o objeto e bate com ele em meu joelho (como se batesse no tambor). Seria um início de um fazer-de-conta?**

Aponto-lhe o tambor, bato nele com a paleta, peço-lhe que o toque e pegue. Luciana não se volta. **Concentra-se de novo no pandeiro.**

Levanto-me, sento-me junto à mesinha perto da porta e chamo Luciana (ajudo-a a se levantar). **Ela se senta na cadeira onde eu estava. Levanto-me para pegar outra. Nisso, Luciana deixa o tambor pela alça e vira-se para trás, à minha procura.**

Lembrei-me da sessão anterior quando essa era a via de comunicação para dizer: “Sente aqui. Fique, ainda não acabou” (principalmente quando o término da sessão se aproximava).

Tocamos por alguns segundos. Aviso-lhe que a estagiária deve estar vindo. De fato, quando abro a porta, ela se aproximava para buscar Luciana. **Enquanto me levantei e abri a porta, a criança arrastou o tambor mais uma vez (possivelmente no mesmo “chamado”).**

Sessão de fisioterapia:

Luciana passa toda a sessão com o pandeiro em mãos; **manuseava-o e evitava as aproximações da estagiária quando a mão desta tangia o brinquedo. Nos exercícios de equilíbrio de pé sobre a gangorra, em que é preciso que lhe segurem com as duas mãos, resiste, procura sentar ou apoiar as costas no corpo da estagiária, pois receia que lhe tomem o brinquedo. Segura-se na barra com somente uma das mãos para não largar o objeto.**

Comentário:

Talvez o “querer ficar sentada” que tanto preocupa a estagiária tenha a ver com isso; não que a criança esteja cansada ou não se equilibre, mas, no momento, precisa se sentir segura, sentimento que tem a ver com a aceitação do objeto preferido e permissão para ficar com ele, sem o risco de ameaça. Quando a estagiária está mais tranqüila e despreocupa-se do objeto, as atividades transcorrem sem problemas de desatenção, desconfiança ou resistência. É o caso, por exemplo, da caminhada no aparelho escada-rampa, no qual Luciana se sentia insegura. À medida que a estagiária percorria consigo o trajeto ou ficava a seu lado estendendo-lhe a mão, sem a intenção de tomar-lhe o brinquedo, Luciana correspondia tanto à caminhada quanto às ofertas de apoio (mão estendida) e chegava, nas últimas sessões, a se corrigir quando a estagiária lhe observava que “pulara” um degrau.

DÉCIMO QUARTO ENCONTRO

09 /12/2004

Encerramento e entrevista com o pai.

O pai é chamado à sala de fisioterapia onde, após a breve entrevista, observa o atendimento.

Antes de entrar no corredor, comenta a novidade. **Luciana fugira de casa no dia anterior e fora a pé para a casa da babá, na mesma rua.** “Culpa de vocês”, o pai brinca.

O fato de percorrer a rua sem medo e segura quanto ao destino, provavelmente supõe uma história, um conhecimento social (da rua) construído e sentido como seguro (senão, dificilmente o percorreria). Essa “zona de segurança”, por se figurar segura, convidava ao “risco seguro” de tentar o percurso sozinha, tendo como destino um “lócus” de sentido: a casa da babá.

O pai comenta o quanto a filha havia melhorado em todos os aspectos, salientando independência e atenção.

– Ontem andou sozinha em casa segurando no corrimão.

Essa conquista não teria a ver com a história das sessões de fisioterapia e do vínculo construído com a estagiária, sobretudo nos momentos de caminhada nos aparelhos?

– Ela está mais atenta ao que a gente diz para ela. Ontem a irmã dela falou para ela lavar a louça e ela fez assim: (meneou a cabeça negativamente); depois ela (Luciana) fez assim: (gesto negativo com o dedo).

Nesta fala do pai, nota-se mais um indicador do gesto social, que vinha se manifestando no consultório e nos atendimentos.

A estagiária nota que reduzira o movimento de levar o dedo ao nariz. Diante desse comentário, o pai pensa um pouco e balança a cabeça.

- É... Depende...

Nesse momento, Luciana, sentada no colchonete, enfia com força o dedo no nariz.

Rimos.

(A ação foi semelhante à do dia em que conversávamos sobre o beliscar).

O pai comenta que Luciana às vezes é “pirracenta” e, nesses momentos, ele lhe mostra o chinelo. Percebendo o gesto como ameaça, a filha acata.

Nota-se, neste exemplo, uma situação não-verbal de comunicação que tem significado e sentido para a criança (e também para o pai), visto que o gesto acarreta mudança no agir e comunica algo (o desagrado, a repreensão).

Em casa, segundo o pai, a mãe e os familiares observam melhora. Têm procurado falar menos em alguns momentos, quando vêem que Luciana compreende. Isso a impulsiona a se comunicar: balbuciar, cantar, apontar solicitando.

Sobre o desenvolvimento da fala e da percepção do corpo, as aulas de natação foram referidas. Luciana aprendia a assoprar na água, fazendo bolhinhas. Posteriormente, ao tomar água no copo, começava, também, a brincar assim.

Pensamos, então, no porquê de a criança se apegar ao copo: provavelmente a lembrança dessas aulas, não só dos exercícios em si, mas da satisfação do momento de estar na água, a animação da professora, o ambiente (físico e interpessoal), a presença de seu pai nadando junto e dialogando, enfim, a afetividade constituinte.

Nas situações lúdicas mediadas, Luciana desenvolvia uma interlocução e comunicação bastante significativas. Se esse potencial se insinuava é porque fora desenvolvido numa gênese social. Portanto, se há um organismo autista, há um corpo-linguagem que nele se entrelaça, por mais incipiente e fugaz que possa parecer, despontando novos sentidos de leitura. Luciana teria "duas faces" ?

As duas faces de Luciana

Nossa Luciana é adjetivada, ou mesmo substantivada, com o signo–diagnóstico de "deficiente mental com comportamento autista". Entretanto, sua pessoa não se circunscreve nessa sintomatologia; parece ir muito além dela, modificando-se (e modificando a sintomatologia) à medida que o contexto e a interações favorecem. Vejamos:

- Luciana imitou as batidas do tambor sobre seu pandeiro na interação com a pesquisadora, denotando atenção e percepção da figura de um interlocutor e modelo social;
- Permitiu, nessa interação, que seu objeto de estima fosse tocado e ofereceu objetos à pesquisadora, numa expressão de crescente confiança, de história de construção de um vínculo interpessoal;
- Indagou pelo copo, na sessão de fisioterapia, com o olhar e balbucios expressivos, além de tatear a estagiária à procura do objeto, revelando linguagem;
- Aceitou a mão da estagiária de fisioterapia para que pudesse descer os degraus ou a rampa quando sentia dificuldade, mostrando confiabilidade para com ela e significando o gesto do outro;
- Ao chegar, corria rapidamente para a "sua" sala de aula e, nesse espaço, após algum tempo de permanência, concordava em trocar o objeto que trazia de casa por outros oferecidos pela professora, possivelmente denotando maior familiaridade e confiança, importante no processo de socialização;
- Beliscou a pesquisadora e as estagiárias justamente no momento em que as três conversavam entre si, comentando que ela, Luciana, beliscara uma delas na sessão anterior, um ato contextualizado;
- Atendeu ao pedido do pai para apagar as luzes de cômodos de sua casa, novamente evidenciando entendimento de algumas expressões verbais;

- "Anunciou", vocalizando, batidas à porta do consultório, que estava fechado, quando a pesquisadora não se atentava, como se estivesse a lhe comunicar o fato;
- Ao se sentar à mesinha, recusando-se a segurar a mão oferecida e a largar o objeto, e, ainda, ofertando objetos à pesquisadora, pareceu expressar seu desejo de permanecer no ambiente em que se encontrava;
- Saiu de sua casa entrando justamente na residência da babá, denotando não somente percepção do seu meio social, como vínculo afetivo;

Seriam estes indicadores de um sujeito que age, sente e se comunica a partir de vínculos sociais de sentido de determinadas situações ou simplesmente um corpo autista em ação autômata? O que nos autorizaria a tais construções-interpretações sem resvalar no "achismo" ou subjetivismo?

Falemos primeiramente do espectro autista e de como Luciana aí se enquadra.

Luciana no espelho do autismo

O autismo foi descrito na medicina nos anos 40 do século XX por Leo Kanner e Hans Asperger, que acompanharam crianças cujos comportamentos apresentavam certas peculiaridades, como movimentos automáticos e repetitivos, tiques, balanços, problemas de coordenação e equilíbrio, brincadeiras com os dedos ou batidas com as mãos, distúrbios lingüísticos. Podiam apresentar altas habilidades; outras, retardo mental e problemas neurológicos (Sacks, 1995).

O entendimento do autismo ainda é obscuro, mas há praticamente consenso de que a disposição seja biológica. Especula-se que possa ser causado por algum gene, sendo que alguns casos podem decorrer de problemas metabólicos, como a fenilcetonúria ou, ainda, de hidrocefalia. Casos provenientes de rubéola ou encefalite já foram registrados (Sacks, 1995).

O autor supracitado, na mesma página, referencia o trabalho de Lorna Wing (1991), pesquisadora que sintetiza o autismo numa tríade fundamental: "deterioração de interação social com os outros, da comunicação verbal e não verbal e das atividades lúdicas e imaginativas". O site da Associação dos Amigos do Autista (AMA) menciona, também, a referida tríade, mas, ao invés de "deterioração", emprega a expressão "desvios qualitativos", que nos parece bem mais

adequada (AMA, 2005), já que deteriorar pressupõe algo que estava intacto e degenera-se. "Desvios", por outro lado, remete à a-normalidade (sair da norma); há prejuízo na qualidade, mas não necessariamente uma degeneração.

Os critérios mais atuais de diagnóstico médico do autismo pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico de medicina (DSM-IV), o configuram como uma síndrome (conjunto de sintomas mais ou menos comuns) que abrange essencialmente essa tríade, explicitada num rol de características comportamentais, dentre elas: "diminuição destacada do contato ocular, do uso da expressão facial, postura e gestos para interagir socialmente; falta de procura espontânea de dividir satisfações, interesses e realizações; atraso ou ausência total de linguagem oral, sem compensação por outras vias; ausência de ações espontâneas imaginárias de imitação social, obsessão por um ou mais padrões de estereotípias; restrição de interesse anormais tanto em intensidade quanto em foco" (citado em AMA, 2005).

Retomando os indicadores levantados, podemos facilmente identificá-los e confirmá-los como autistas à luz dos tópicos do DSM IV, fazendo uma leitura estrita de cada um dos comportamentos. Vejamos:

- Luciana bateu no pandeiro, na interação com a pesquisadora, mais por ser induzida a esse movimento e pela tendência, típica do autismo, à repetição (estereotípias), do que por imitação propriamente dita, enquanto percepção do outro;
- A permissão do toque em seu objeto de estima possivelmente foi aleatória, um momento de ausência, comum à síndrome, ou de mudança de objeto de fixação; tanto que praticamente não houve contato visual e a expressão facial se manteve indiferente;
- A "indagação" pelo copo, na sessão de fisioterapia, revela um traço de comunicabilidade, mas voltado à retomada do objeto. Outro (pessoa) é um meio utilitário para seu alcance. O mesmo pode se dizer quanto às "ofertas" ou "indagações" e "solicitações";
- A aceitação da mão da estagiária como apoio é um traço autístico comum: o uso do outro como "ferramenta" (AMA, 2005);
- O ato de beliscar durante uma conversa que fazia referência a esse ato, o apagar as luzes, "atendendo" a um pedido, o "anúncio" das batidas à porta, a ida para a casa da babá e as batidas ritmadas no instrumento são comportamentos plenamente possíveis e até comuns à pessoa com autismo, sendo provavelmente automatismos aprendidos com certa facilidade; sob certos estímulos "aprendem" uma resposta (ação, comportamento), havendo pouca relação com intencionalidade, inteligência, simbolização e afeto

propriamente ditos. A quantidade e a constância das respostas depende muito do nível de comprometimento neurológico;

Poderíamos, a partir disso, indagar: qual das "duas Lucianas" seria a "verdadeira"? Qual leitura / interpretação seria "a" correta ?

O outro lado do espelho

Na realidade, uma não nega a outra. Os comportamentos de Luciana descritos isoladamente permitem perfeitamente o enquadre no espectro do autismo e, mesmo contextualmente, é notório que a tríade característica não desaparece. Muito pelo contrário, ela é constitutiva do sujeito Luciana. Por mais "deficientes" que sejam seus comportamentos, ainda que ocasionem "prejuízos qualitativos", é assim que Luciana se presentifica, apr(e)ende. Impossível negar seu corpo-sentido.

Por outro lado, como vimos, as condições biológicas reconstroem-se e se desenvolvem à medida que se entrelaçam a um contexto que humaniza, ou seja, relações e as condições sociais que introduzem o sujeito em um modo cultural de vida. Normas, afetos, costumes, alimentação, rotinas (ritmo) culturalizam o corpo, o investem de linguagem. Nesse processo, as vivências são subjetivadas de um modo pessoal.

O autismo, como qualquer outra síndrome, apresenta um quadro mais ou menos comum que o caracteriza. Vygotsky (1993) observa o quanto é importante o estudo sobre defectologia, pois as peculiaridades do desenvolvimento de crianças com deficiência mostram a complexidade e as possibilidades que o organismo humano tem de se reestruturar e construir modos de adaptação e de qualidade do desenvolvimento. Assim, esse entendimento é fundamental para o entendimento e atendimento das necessidades especiais.

Mas se certos "sintomas" ou características são generalizáveis, os sujeitos não o são. Amaral (1998) alerta que quando passamos a dizer: "Todo cego é...", ou os deficientes físicos são...", como se todos tivessem as mesmas limitações ou as mesmas compensações ou se comportassem de maneira idêntica só por causa da deficiência em si, perdemos de vista o sujeito (generalizando-o indevidamente) e, acrescentamos, neutralizamos sua história.

Sobre isso vale transcrever a afirmativa de Sacks (1995, p.258), postulada após trinta anos de pesquisa em neurologia, desde o seu primeiro contato com pessoas com autismo, que consideramos válida, aliás, a qualquer sujeito, tenha ou não uma deficiência:

Não há duas pessoas com autismo que sejam iguais; sua forma precisa ou expressão é diferente em cada caso. Além disso, pode haver uma interação mais intrincada (e potencialmente criativa) entre os traços autistas e as outras qualidades do indivíduo. Assim, **ainda que um simples passar de olhos possa ser suficiente para o diagnóstico clínico, será só levando em conta a totalidade da biografia do indivíduo que poderemos ter a esperança de compreender realmente o autista.** [grifo nosso]

E o que é a biografia senão a história de vida? História em que necessariamente há co-autores, coadjuvantes, cenários, dramas. Ironicamente, a biografia traz exatamente o pólo constitutivo que "falta" ao autismo, que é a sua tríade oposta, diríamos "o outro lado do espelho": a comunicação, a socialização e a imaginação (incluindo nesta última o lúdico e o simbólico).

Na dialética das tríades e no entrelaçamento de ambas, Luciana se constitui e nós nos constituímos com Luciana. Apesar de nossa "normalidade", nos constatamos, de certo modo, cegos e surdos frente a uma forma diferenciada de expressão comunicante. Quando o contato olho-a-olho é quase inexistente e os gestos significativos socialmente são esporádicos e a comunicação foge do fora do âmbito da palavra, a dificuldade de entendimento cresce, causa estranhamento, palavra cuja raiz etimológica, cita Cunha (1996, p.333), é a mesma de estrangeiro. De fato, é como conversar com alguém cujo idioma nos é "estranho".

Luciana, por sua vez, é introduzida em nossa linguagem, à medida que é convidada a interagir. Nas redes sociais começa a aprender significações e modos de comunicação comuns à cultura do meio. Nesse movimento, o organismo é potencializado a se reestruturar. Vygotsky (1993) observa que as limitações orgânicas geram um desenvolvimento diferenciado. Estrutura e funções são reorganizadas de modo a compensar o comprometimento. Entretanto essa capacidade criativa e adaptativa não é puramente casual. As compensações se constroem de modo a tentar superar a limitação social que o defeito acarreta.

Para obter os objetos que quer, "dizer" o que não quer ou conseguir caminhar por onde é conduzida precisa entrar em contato com o outro, mesmo que não haja consciência da "humanidade" do interlocutor. Pode ser que o outro seja "usado", de fato, como ferramenta (a

criança leva a pessoa ao local desejado), mas até nesse "uso" supõe um reconhecimento: obtenho algo por meio de alguém, pelo contato. Se o outro, interlocutor, começar a interagir, algum tipo de comunicação começa e se efetivar.

Nos primeiros dias de fisioterapia, Luciana estendia os braços para a estagiária na recepção, do mesmo modo que os estendia para o pai pedindo colo. A estagiária, então, conversou com a criança, dizendo que iriam a pé para a sala e estendeu-lhe a mão, sendo correspondida. No recinto da sessão, ao caminhar no percurso do aparelho fisioterápico “escada ascendente-plano-escada descendente”, Luciana vacilava na descida, interrompendo-se e sentando-se no degrau se a estagiária soltasse sua mão e passasse a lhe pedir, por palavras e gestos e buscando contato visual, que descesse sozinha. Já quando a estagiária voltava a se aproximar e lhe estendia a mão, Luciana a segurava, levantava-se e descia.

Naturalmente que a ação expressa o uso do corpo do outro como apoio, como "ferramenta", para citar um exemplo. Se não fosse outra mão, outra pessoa ou objeto de apoio, poderia-se argumentar que a ação seria a mesma. Impossível lançar hipóteses sobre a virtual situação de outra pessoa acompanhar a criança, pois o atendimento clínico prevê o acompanhamento fixo e individualizado (embora o fato de Luciana não estranhar a aproximações possa levar a uma aposta, com maior probabilidade de acerto, de que aceitaria auxílio de outrem). Quanto à hipótese de haver um objeto de apoio e, dizemos mais, se o gesto fosse outro, cremos que dificilmente a criança se sentiria confiante, devido ao fato de não compreendê-los como significado (e aí falamos de linguagem) de apoio.

O corrimão ali estava e não foi utilizado. A estagiária, por sua vez, ao pé da pequena escadaria, à curta distância, fazia gestos como, por exemplo, o de "vir" com as mãos, sem que Luciana demonstrasse compreendê-los. Já a mão aberta estendida em sua direção parecia-lhe compreensível como um significante remetente a um determinado significado (apoio para andar). Significado aprendido no social. Ao longo de sua história, na convivência com as pessoas, certamente Luciana aprendeu a significar este movimento (e também como os outros o significavam). É o aprendizado de um código comum.

Os gestos, como as palavras, são em boa parte polissêmicos. O ato de apontar o dedo indicador para um objeto, por exemplo, significa, em nossa cultura e em nosso sistema lingüístico, "Eu quero aquilo" ou, então, "Olhe aquilo". Só diferenciamos os significados no contexto em que se dá a interlocução.

A ação de menear a cabeça, por exemplo, só pôde ser interpretada como um "Não", considerando-se a situação concreta em que se expressou e o valor desse significante na cultura. Para Luciana, talvez não tenha havido "consciência" propriamente dita do significado social do gesto. Pode-se, também, levantar a hipótese de que o "gesto" seria, na realidade, um movimento de estereotípiia, comum em pessoas com autismo, principalmente se for levado em consideração que nas últimas semanas o ato foi repetido em outros espaços (em casa e na fisioterapia), e nem sempre podia ser contextualizado como um "Não".

Por outro lado, a "escolha" desses significantes – o apontar acompanhado por balbucios (que, vale lembrar, não se manifestou fora de um contexto de interatividade com outras pessoas) e o menear a cabeça - pode não ter sido aleatória. Se, a cada vez que indica um brinquedo, este lhe é entregue e se quando meneia a cabeça os interlocutores comentam "Não? Você não quer?", e sua vontade é atendida (como, por exemplo, ficar com o pandeiro quando *não* quer devolvê-lo), significados sociais e lingüísticos são veiculados.

Pouco a pouco a criança aprende que por meio de determinado gesto (e não um outro) é atendida; portanto, o contém uma significação entendida por outrem, apontam a linguagem em desenvolvimento. Lembrando Vygotsky (1986), o gesto comunica algo (dirige-se, pois, a outrem) sob um código comum, compartilhado signos sociais; antecede e estrutura manifestações lingüísticas mais complexas.

Evidentemente, esse aprendizado não se desenvolve de maneira rápida e simples em Luciana, pois, neurologicamente, esbarra-se em um obstáculo importante: a insuficiência cognitiva de uma "Teoria da Mente" ou, como prefere Happè (1997), de "mentalização". Uma das mais recentes teorias explicativas da síndrome do autismo é a chamada Teoria da Mente, expressão cunhada por Premack e Wilson (1978), conforme menciona Happè (1997, p.2) para se referir à habilidade humana de inferir estados mentais subjacentes às palavras e, por conseguinte, a intenção do comunicador que, comumente, transcende a literalidade dos signos.

A outra maneira de comunicar, além de usar um código, é apresentando evidências de uma pretendida inferência a respeito da intenção informativa, isto é, através da comunicação inferida. Tal comunicação se diz "inferida" porque o ouvinte precisa deduzir as intenções da pessoa que está falando, através das evidências apresentadas com este propósito. Por exemplo, imagine que eu acabei de sair do hospital e você me pergunta como estou me sentindo. Quando em resposta, faço uma pirueta e dou três pulos para trás,

você entende que isto significa que estou me sentindo muito bem; apesar de não haver um código dizendo isto, você pode deduzir que isto é o que eu estou pretendendo transmitir através do meu comportamento intencional. (...) Da mesma maneira, eu posso usar uma expressão para apresentar evidências da minha intenção e responder sua pergunta sem dizer algo, de forma direta, sobre a minha saúde; por exemplo, posso dizer 'Eu me inscrevi na maratona de Sábado'. A inferência preenche o espaço deixado após o processo de decodificação na compreensão da linguagem (Happè, 1997, p.5).

Na comunicação humana, as entrelinhas ou inferências, assim como as conotações, a polissemia e a linguagem figurada estão presentes permanentemente. O próprio sistema lingüístico o prevê. Dificilmente, se consultarmos um dicionário, uma palavra (significante) apresenta um único significado. Além disso, mesmo as significações convencionais podem assumir outros valores (conotações) quando recriadas pelos falantes em contextos específicos. A arte poética é o maior exemplo.

Rivière (1995) assinala que o mundo humano é essencialmente simbólico. Construimos e somos constituídos culturalmente, comunicamos e interagimos "representando sobre representações", empregando significantes que remetem a significados convencionados. E resume: "as ações simbólicas e as palavras apontam ou remetem a algo que não são elas mesmas" (p.95).

Há, nisso, uma "deformação da realidade", na medida em que esta é expressa não exatamente como é, mas sim metaforicamente. Um exemplo é o jogo simbólico, "o faz-de-conta", no qual real e imaginário, dramatizados, são, por assim dizer, comparados. Por isso, o autor cogita que "quem sabe, os símbolos têm sempre vocação de metáforas" (Rivière, 1995, p.101). Seja no fazer de conta com o brinquedo, seja no interagir com uma pessoa participante, a brincadeira traz a necessidade de "mentalização". É preciso inferir e imaginar cenas, colocar-se do ponto de vista do outro, "mentalizar" como o outro.

Rivière (1995, p.103-104), reportando-se a Vygotsky (1986), comenta que o advento do pensamento simbólico permite a "capacidade de compartilhar intersubjetivamente o mundo mental dos outros"; tal capacidade, segundo ele, aparece prejudicada em crianças com distúrbios profundos de desenvolvimento social e comunicativo, como os autistas".

Luciana pouco efetua uma comunicação simbólica, "mentalizada". Seus gestos e vocalizações praticamente não se apresentam como "comentários" de suas experiências aos

outros ou como convite ao compartilhar dos mesmos interesses. Todavia, os momentos de exceção emergem e merecem atenção, pois anunciam, para utilizar uma expressão de Vygotsky (1986), uma zona proximal de desenvolvimento.

Luciana não fala. Lopes (1997) pontua que se as pessoas com autismo, majoritariamente, não falam não é porque não querem, mas sim porque não o conseguem. Por outro lado, costumam aprender com relativa facilidade por observação. Luciana iniciou toques na superfície do pandeiro após nos observar em ação semelhante no tambor. Não é, ainda, o brincar propriamente dito, o "fazer-de-conta", mas o ato de observar a ação alheia e tentar fazer o mesmo, o que evidencia potencial para aprender e interagir com o outro.

O desenvolvimento desse potencial depende de uma comunicação afetiva com o interlocutor, de modo a ser construída uma ressignificação. De modo geral, Luciana não estranha a proximidade das pessoas, *exceto quando segura um objeto*. Se alguém aproxima o braço ou a mão em sua direção, recua-se, comportamento que se intensifica e se repete à medida que as pessoas tentam, de fato, tomar-lhe o objeto. O movimento é instintivo, porém reflete uma história de relações sociais e de comunicação e uma construção de significados e sentidos acerca destas. O que essas relações haviam lhe ensinado e o que simbolizavam? Que leitura do social se evidenciava? O movimento aproximativo do outro, perto de seu objeto, figurava-se como gesto (comunicação) significativo de ameaça.

Na interação conosco, a criança recuava cada vez que estendíamos o braço para a caixa de brinquedos, quase tangenciando o pandeiro que segurava. No decorrer dos encontros, descontraía-se e chegou a permitir uma aproximação e um toque em "seu" brinquedo. Evidentemente, isso não se deu rapidamente; nem podemos afirmar que Luciana se sentia absolutamente confiante, pois a aproximação era permitida por segundos. Segundos suficientes, entretanto, para que lhe fosse apresentada uma ressignificação possível: o movimento do outro próximo a seu objeto de estima *nem sempre* significa "Vamos tirá-lo de você". Outra semântica é viável, conforme o contexto e as pessoas. As entrelinhas só poderão ser "lidas" na referência da simbologia cultural em que perpassa a multiplicidade de interlocuções sociais.

Assim, evitar ou não o contato, interagir ou não, significar as interlocuções de uma forma ou de outra, comunicar por meios de determinados significantes (e não outros) aparecem como manifestações que não se limitam à tradução do quadro autístico, neurológico somente; sua expressão tem a ver, também, com a gênese das interações ao longo do desenvolvimento e dos sentidos possíveis que daí decorrem.

Luciana denota iniciar "leituras" do código social (significações) e faz "garatujas" bem expressivas neste âmbito: da interrogação do copo - em que seu corpo traduzia-se em indagação ao outro - às interlocuções entre as notas do pandeiro, passando pelo momento em que nos chamou atenção para as batidas na porta e pelas ocasiões em que pareceu requerer continuidade ou mudanças de "assunto", ao nos mostrar ou recusar este ou aquele brinquedo. A quantidade e a qualidade das interações sociais é imprescindível para que momentos como esses se produzam. Momentos aos quais nossos sentidos estão pouco acostumados a perceber. É no entrelace humano que a constituição de momentos de sentido para ambos - "deficientes" e "normais" - se estabelece, abrindo um novo rumo possível e potencial de desenvolvimento para ambos.

Mas estaria a instituição mediando suficientemente esse processo?

A maior expectativa familiar, conforme mencionado, era de que Luciana se socializasse entre crianças, mas o que se percebe é que a deficiência, em si mesma, aparece socialmente como limitadora dessa possibilidade. Tanto para a família quanto para a instituição, a deficiência de Luciana justificaria a matrícula em escola especial e não na rede regular de ensino. Mas o que ocorre na escola especial? A aluna fica pouco tempo em sala de aula, a professora demonstra conformidade com o "bom" comportamento da aluna que não perturba, os poucos colegas não falam e praticamente não interagem entre si; na fisioterapia o trabalho é individualizado e muito mais focado na reabilitação do que na interlocução. A instituição estaria promovendo, em seu melhor, o atendimento às necessidades especiais da aluna?

Vygotsky (1993) chama atenção para as conseqüências sociais decorrentes das deficiências. O defeito, em si mesmo, não traria tantos prejuízos quanto à exclusão social justificada por esse defeito. Para Luciana, o quadro de deficiência trouxe as seguintes limitações: a não-educação na rede regular de ensino e a restrição do convívio com crianças sem deficiência. Contraditoriamente, o social limita a mediação mais necessária ao desenvolvimento desta criança: a interatividade humana.

Na subjetividade social, por uma questão histórica, está presente a crença de que o mérito das instituições de ensino especial é propiciar uma educação ou atendimentos dirigidos, especializados à condição da deficiência. Nessa preocupação, as ações educativas correm o risco de se moldar sob o enfoque clínico (quando, por exemplo, centram-se na preocupação de regular comportamentos) e os serviços clínicos de acontecerem divorciados de projetos educativos que contemplem o sujeito em desenvolvimento, aprendizagem e singularidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – Rompendo ciclos inibitórios e abrindo potenciais: uma possibilidade pela interlocução mediadora

Em função da relação estabelecida, nem sempre se concretizam potenciais de sucesso escolar, demonstrando que o fracasso muitas vezes (talvez seja mais correto dizer freqüentemente), é conseqüência de uma possibilidade de sucesso não percebida como tal" (Esteban, 2001, p.30).

Tomamos a referida epígrafe como síntese de nossas inquietações e reflexões. A motivação que nos trouxe ao mestrado foi exatamente a experiência de ter vivenciado o humano como possibilidade. Possibilidade, como referimos no primeiro capítulo, de exercer o que denominamos *interlocução mediadora* - entrar em diálogo e vínculo, participando e alicerçando potenciais. Seria, assim, educar entrando em zona de desenvolvimento proximal tanto cognitiva, como a que refere Vygotsky (1989), quanto afetiva, consoante Cupolillo (2003). Ou, parafraseando González Rey (2002, 2003), entrando em co-autoria no processo de produção de sentidos.

Chamamos a atenção para a simplificação que o termo "potencial" tem assumido na Educação e na Saúde. Ao longo de nossa trajetória profissional e acadêmica, ouvimos referências quanto à importância de que o potencial (principalmente no caso de pessoas com deficiência) seja avaliado. Entretanto, esta avaliação, antes do seu início, já se baseia em uma premissa mais ou menos fixa, "pensa-se que nada poderá evoluir **além do previsto** [grifo nosso] no quadro geral das suas especificações estáticas: os níveis de comprometimento, as categorias educacionais, os quocientes de inteligência, as predisposições para o trabalho e outras tantas mais" (Mantoan, 2005, p.30).

Sob outra roupagem, a compreensão do ser em desenvolvimento reaparece dualista. O sujeito poderia se desenvolver com suportes externos, sociais (educação, organização do meio físico para acessibilidade, terapias, convívio e participação em sociedade), porém, "internamente", "nele", estaria uma diferença, tomada, lembrando Goffman (1975) e Amaral (1998), como *estigma*. A diferença o justificaria como limitado.

Deixa-se, voltando à frase de Meneghetti (2004, p. 98), de "olhar integralmente para o real"; no caso, de enxergar o sujeito real, e não um ideal de sujeito; ser humano que não é a soma

de partes, mas sim produto/processo de um entrelace complexo e recursivo inter-intrapessoal. Decorrem, daí, as singularidades, o original, o imprevisível. Como assinala Mantoan (2004, pp.83-84), "não sabemos de antemão como e quanto alguém chega a ser um pensador, um artista, um profissional, um artesão, um trabalhador, enfim. Nem a partir de que encontros com o outro e com a vida, com os fatos, alguém se pôs a pensar, a distinguir, a definir um caminho para a sua existência".

Como prever, por exemplo, o fascínio de Pedrinho pelos quadrinhos? E, uma vez evidenciado, por que não fazer dos gibis e livros de literatura infantil, em geral, presença constante na sala de aula? Não por meio de uma leitura didática a ser cobrada em provas ou questionários de "interpretação de texto", mas uma leitura, voltando ao nosso termo, interlocutora mediadora. Seria o ato de ler afetivo e interativo - com o próprio livro, com os colegas leitores, com outras leituras precedentes. O educador Paulo Freire salienta a importância das leituras de mundo que as experiências de vida proporcionam (Freire, 1982): momentos de conhecimento, fruição, satisfação de curiosidade, aprendizagem, que precedem a leitura da palavra. Estariam aí incluídos, recordando o caso Pedrinho, o "brincar" e o aparente "não fazer nada".

Dessa interação, potenciais são abertos ou ampliados e sentidos se produzem. Certamente, muitas atividades, reflexões e temas de estudo poderiam ser gerados e aprofundados (mediados) pelas leituras, dentre eles: pesquisas, produções de histórias, trabalhos artísticos, articulação entre conteúdos didáticos e até ruptura de limites entre disciplinas, construção científica.

Todavia, o que constatamos na escola-campo dita inclusiva é o aprisionamento a normas, padrões e teorias; concepções fixas alicerçadas em ideais: de aluno, de avaliação, de aprendizagem. Empregando uma expressão de Bachelard (1998) tratam-se de *obstáculos epistemológicos*, isto é, modelos e concepções que se legitimam e cristalizam como verdades, consenso e não têm sua validade questionada. Deixa-se de *re-fletir*, ou seja, de fazer-se flexível para indagar e abrir vias de produção de significados e sentidos acerca de um mesmo "problema". Que ângulos ainda não foram vistos, tentados como possíveis? A escola teria, de fato, "feito de tudo" ? Que relações poderiam ter sido outras e que momentos potenciais foram ceifados e como? Em que circunstâncias um sucesso evidente fora ofuscado e até convertido em estigma de fracasso?

Essas questões se esboçaram como motivação de nosso estudo e nos acompanharam em todo o processo. Sua pertinência segue evidente quando observamos (e refletimos sobre) os quadros-síntese de cada caso estudado.

PEDRINHO

SUBJETIVIDADE SOCIAL	SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL
<p>AFIRMA QUE PEDRINHO NÃO SABE LER.</p> <p>Avaliação baseada no erro ou dificuldade do aluno. Prognóstico negativo do potencial</p>	<p>ENVERGONHA-SE QUANDO SOLICITADO A LER EM PÚBLICO OU EM VOZ ALTA.</p> <p>Sentimento de incapacidade e menos-valia</p> <p>INTERESSA-SE POR LIVROS LITARÁRIOS E GIBIS ENTRETÉM-SE E VERBALIZA SUAS LEITURAS. O potencial é gerado na zona de desenvolvimento proximal com material de interesse da criança.</p>
<p>OS COMENTÁRIOS DO ALUNO SERIAM INOPORTUNOS E SUAS PRODUÇÕES FEIAS, ERRADAS OU INEXPRESSIVAS QUANTO À APRENDIZAGEM.</p> <p>Bloqueia-se o caminho para a aprendizagem.</p> <p>A queixa é reafirmada: "O aluno não aprende, não produz".</p>	<p>EVITA INTERAGIR E PARTICIPAR DAS ATIVIDADES COM OS COLEGAS; FAZ AS TAREFAS COM PRESSA E DESINTERESSE OU DIZ QUE NÃO SABE FAZÊ-LAS; EVITA ESCREVER E MOSTRAR O QUE APRENDEU.</p> <p>Subjetivação com receio de ser avaliado e punido.</p>
<p>PEDRINHO É CONSIDERADO INSEGURO E APRESENTARIA COMPORTAMENTOS "ESTRANHOS": PARECIA FALAR SOZINHO E NÃO ESTAR PRESENTE; NECESSITARIA DE UM ACOMPANHAMENTO "ESPECIAL" É REFERIDO PELOS COLEGAS COMO DOENTE (MENTAL) OU MALUCO. ELES TAMBÉM LHE ENDEREÇAM CRÍTICAS QUANTO AO PESO E VESTUÁRIO.</p>	<p>SENTE-SE "BURRO"; ISOLA-SE DOS COLEGAS, MESMO NO RECREIO; MANIFESTA AGRESSIVIDADE E IRRITAÇÃO; EVITA CONVERSAR; ENTRISTECE-SE.</p>
<p>DEPRECIÇÃO PELA CONDIÇÃO SOCIAL DE CLASSE - "A MÃE DELE É FAXINEIRA" - E EXTENSÃO DO ESTIGMA AOS FAMILIARES (A IRMÃ PULA ELÁSTICO "ERRADO"). A MÃE ESPERA QUE O FILHO APRENDA PARA QUE NÃO A ENVERGONHE. Aumento da pressão para que o aluno mostre êxito.</p>	<p>Acentua-se o sentimento de menos-valia.</p>

JOÃO

SUBJETIVIDADE SOCIAL	SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL
<p>O ALUNO NÃO SABE LER E SUA ESCRITA NÃO APRESENTA LEGIBILIDADE.</p> <p>O aluno é avaliado pelos erros e não pelas tentativas de acerto.</p>	<p>EMPENHA-SE NAS ATIVIDADES, ESCRREVENDO A SEU MODO. AO TENTAR LER A PRÓPRIA ESCRITA E NÃO CONSEGUIR, PEDE PARA QUE OUTROS O FAÇAM E, PERCEBENDO QUE OS LEITORES NÃO O CONSEGUEM, ENVERGONHA-SE. TÍMIDO, DIZ QUE ESQUECEU O SIGNIFICADO OU QUE NÃO SABE.</p>
<p>AS CRÍTICAS SE ACENTUAM PRÓXIMO AO TÉRMINO DO ANO LETIVO.</p>	<p>ALIADO À VERGONHA, O DESÂNIMO. EVITA COM MAIS FREQUÊNCIA ESCREVER ESPONTANEAMENTE E PROPÕE-SE A COPIAR.</p>
<p>A NECESSIDADE DE AJUDA PARA O ÊXITO SERIA INDÍCIO DE COMODISMO E FALTA DE AUTONOMIA E JUSTIFICARIAM A REPROVAÇÃO DO ALUNO.</p> <p>Bloqueia-se a via potencial de aprendizagem. A atitude do aluno é utilizada como argumento para a confirmação da "profecia" da escola sobre ele.</p>	<p>CHORO; MÁGOA; SILENCIAMENTO; VERGONHA.</p>
<p>O "PROBLEMA" ESTARIA NA FALTA DE INTERESSE DO ALUNO ALIADA À FALTA DE COMPROMISSO DA FAMÍLIA. A escola exime-se da constituição do fracasso.</p>	<p>JOÃO MANIFESTA À MÃE O DESEJO DE MUDAR DE ESCOLA E A MÃE DECLARA NÃO SE SENTIR BEM RECEBIDA NA ESCOLA DO FILHO.</p> <p>Sentimento de exclusão.</p>

* Nos três quadros, os indicadores estão expressos em fonte maiúscula e os comentários (interpretações) em minúscula.

LUCIANA

SUBJETIVIDADE SOCIAL	SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL
<p>NO SETOR CLÍNICO, PREDOMINA O ENFOQUE NA REABILITAÇÃO DO FÍSICO (POSTURA E MOVIMENTAÇÃO FUNCIONAL E ANATÔMICA).</p> <p>→ Avaliação centrada no defeito ou deficiência (partes do sujeito) que necessitariam de "correção".</p>	<p>INQUIETUDE, MOMENTOS DE DESATENÇÃO OU INDIFERENÇA EM RELAÇÃO AO QUE É PROPOSTO, SONO, BALBUCIOS AFLITOS REPETIDOS.</p> <p>Procura se comunicar e não se percebe "ouvida" em seus apelos (suas necessidades pessoais, "especiais").</p>
<p>QUANDO A CRIANÇA SE ENTRETÉM COM UM BRINQUEDO OU OBJETO, LOGO É CHAMADA A MUDAR DE POSIÇÃO, LOCAL OU ATIVIDADE.</p> <p>PERSISTEM APROXIMAÇÕES DO OBJETO E TENTATIVAS DE TIRÁ-LO DA CRIANÇA.</p> <p>Bloqueia-se ou interrompe-se a comunicação.</p>	<p>MOVIMENTO DE RECUO, EXPRESSÃO DE DESCONFIANÇA PARA COM AS PESSOAS; EVITA CONTATO. "RECLAMA" PELO QUE QUER ATRAVÉS DO CHORO, GESTO DE APONTAR, TENTATIVAS DE FALA.</p> <p>Hesita interagir e permitir aproximações.</p>
<p>O PEDAGÓGICO APARECE ECLIPSADO PELO SETOR CLÍNICO. O PERÍODO EM SALA DE AULA É DEDICADO A ATIVIDADES CARACTERÍSTICAS DOS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.</p> <p>O PAPEL DA PROFESSORA POR VEZES SUBORDINA-SE AO DE CUIDADORA (OBSERVAR A OCASIÃO DAS NECESSIDADES FISIOLÓGICAS, CUIDAR PARA QUE OS ALUNOS NÃO CAIAM, NÃO SE AGRIDAM, NÃO SE MOVIMENTEM EM DEMASIA).</p> <p>LUCIANA É CONSIDERADA, EM RELAÇÃO A SEUS COLEGAS, "BOA DE SE TRABALHAR" POR NÃO REQUERER ESSES CUIDADOS E ESTARIA MELHORANDO NA ATENÇÃO E NO COMPORTAMENTO GRAÇAS AO POUCO PREJUÍZO NEUROLÓGICO.</p> <p>O diagnóstico clínico (grau de deficiência) justifica o comportamento de Luciana como aluna.</p>	<p>FICA À VONTADE EM SALA, QUIETA, PORÉM, INDIFERENTE QUANDO NÃO DIRIGIDA À PARTICIPAÇÃO.</p> <p>ENTRETÉM-SE COM OBJETOS OFERECIDOS.</p> <p>PERMANECE A MAIOR PARTE DO TEMPO CENTRADA ("ATENTA") EM SI MESMA.</p>
<p>→ Naturalização do processo e mediações escassas. As ações terapêuticas e pedagógicas justificam-se pelo diagnóstico clínico e o legitimam.</p>	<p>A aluna poucas vezes demonstra sair de sua zona real de desenvolvimento.</p>

Pontuamos que Pedrinho e João, por compartilharem o mesmo espaço sócio-educativo, certamente estão enredados em um tecido comum de subjetividade social, caracterizado pela rigidez de conceitos, critérios preestabelecidos e tendência à patologização do que não corresponde às expectativas: dificuldades de aprendizagem e "problemas" de comportamento. Nesse movimento, desconsidera-se que:

A questão do aprender não está somente na produção do educando frente ao processo de conhecimento, mas como ele dinamiza esse processo e interage nos diversos espaços. Há toda uma gama de complexidades e experiências que antecipa a organização do aprender e que, articuladas a novos conhecimentos, podem gerar sentido e resultar em construções significativas (Bezerra, 2004, p.6).

Dada essa complexidade, os processos de subjetivação se expressam de maneira distinta. Pedrinho, do ponto de vista da escola, não sabia ler, suas produções acadêmicas seriam "erradas" ou insuficientes e seu comportamento, "desligado" em sala de aula, levantava suspeita de distúrbio comportamental ou de algum problema de cunho neurológico. Estas queixas, apoiadas em construtos universais – supostamente válidos para todos os alunos – descontextualizam a questão e culpabilizam (e patologizam) quem não se enquadra nos referenciais esperados de boa aprendizagem e bom comportamento (leia-se fazer e acertar as tarefas e prestar atenção à professora).

Não se percebia, naquele presente momento (e nem se prognosticava), o potencial do aluno, a não ser mediante um tratamento. Até mesmo sua curiosidade frente aos livros e a às situações de leitura eram cerceados ou referidos com menosprezo, como fuga do que seria mais importante: "trabalhar". Esse movimento da subjetividade social constitui no aluno Pedrinho (subjetividade individual) um sentimento de menos-valia e gera retraimento interpessoal e diante das situações de aprendizagem. Cada vez mais, ele evita se expor (pois seria submeter-se à depreciação e a avaliações negativas).

Os educadores, por sua vez, não percebem sua responsabilidade no processo. A persistência das dificuldades e dos problemas é utilizada como argumento para reafirmar as supostas razões da queixa: "Deve haver algo 'nele', pois tudo foi feito, o tempo passa e ele não muda; parece piorar". Configura-se, assim, nesse entrelaçamento subjetividade social-

subjetividade individual um ciclo vicioso, cristalizador da situação-problema e *inibitório do potencial*.

O movimento subjetivo de João também se configura entrelaçado a um *ciclo inibitório*. Esse aluno passou o ano letivo tentando fazer sua escrita compreensível – legível – para os outros e para si. Solicitou leitores, pediu ajuda, propôs-se a copiar, iniciativas consideradas pela escola como a confirmação do seu não saber – e mais, da incapacidade de aprender - e denunciaria, ainda, comodismo, displicência e falta de autonomia. No decorrer do ano, João que já se mostrava tímido, inibe-se ainda mais, envergonha-se, deixa de ler, escrever e de pedir ajuda. E sem a interlocução com o outro, com um potencial mediador, o aluno não entra em zona de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 1989), imprescindível para a superação da dificuldade.

Os educadores, do mesmo modo que nas referências a Pedrinho, não se percebem como constituintes do fracasso escolar. O aluno é responsabilizado - e, por extensão, a família - pelo não alcance da "produtividade" esperada. Se o problema não fosse neurológico, seria decorrente da falta de empenho pessoal. O fato é que a instituição educativa não está imune à subjetividade social mais ampla, ao sistema socioeconômico, cujo paradigma perpassa e constitui as subjetividades individuais e a dinâmica escolar. A avalanche da produtividade traduz-se na cobrança excessiva por "resultados" e na busca de soluções imediatistas, como o reforço pedagógico e o encaminhamento de alunos para "especialistas". A exigência se expressa, também, na atitude dos alunos, que se cobram uns aos outros e estigmatizam os "menos produtivos".

Não passamos imunes às pressões. Apesar de estarmos em cena no papel de pesquisadora, a escola esperava de nossa parte uma espécie de "reforço" (nome assumido também pelas crianças) para que os alunos "problemáticos" melhorassem na aprendizagem e "rendessem". Muitas vezes, nos vimos na ansiedade de corresponder a essa expectativa e canalizamos as atividades para um viés pedagógico. Talvez, com isso, tenhamos limitado ou não percebido algumas possibilidades de expansão criativa.

Ponderamos, por outro lado, que a apresentação de uma certa "produtividade" no âmbito do conteúdo, melhor dizendo, das competências de ler e escrever, foi necessária. Caso contrário, a impressão seria a de que nada teria sido feito e os próprios alunos, não podendo mostrar "algo" do que era exigido, sentiriam-se ainda mais na condição de menos-valia. Produtos também são importantes para os alunos em processo. O importante é como eles se constroem e se desenham significativos, como momentos de autoria.

Creemos que nossa presença - com nossos processos e nossos produtos - foi importante para a aprovação dessas duas crianças. Não nos iludimos, porém, na pretensão de achar que foi o suficiente para provocar transformações qualitativas de produção de sentidos na escola frente ao aprender e frente a esse alunos. Pedrinho saiu da escola em abril deste ano. O motivo alegado: "a volta dos mesmos comportamentos". Nas palavras da coordenadora, "a mãe viu que não tinha jeito, que ele não aprendia mesmo e resolveu tirar". Perguntamos: "resolveu tirar" ou produzira-se uma história de exclusão no seio da escola?

João terá futuro semelhante. Sua mãe foi intimada, este ano, a levar o filho a uma avaliação neuropsicológica e enviar o laudo à instituição o mais rápido possível, pois, nas palavras da diretora, "alguma coisa tem de ter... é como o Pedrinho". A mãe de João nos afirmou que sua rotina de trabalho não permite que leve o filho às aulas de reforço, como exige a escola, e que vá à instituição com mais frequência (aliás, só falamos com ela em seu local de trabalho). Conseguiu, recentemente, acompanhamento psicopedagógico semanal na rede pública e, segundo ela, a profissional elogiara o aluno e descartara a possibilidade de comprometimento neurológico.

"Mas eu quero fazer, até para tirar isso da cabeça", disse-nos a mãe em nosso último contato. Sua pretensão é transferi-lo para uma escola municipal onde estuda a filha, desejo de João e dela própria, que já não se sente bem quando vai à escola do filho.

Novamente a exclusão, não só pela "expulsão indireta", mas pela desqualificação dos alunos e de suas famílias. A escola não se avalia no processo como importante e fundamental na co-constituição do aluno como aprendiz e sujeito. O máximo que faz é oferecer "reforço", chamar os familiares para lhes dizer o que deveriam fazer, o que não têm feito e solicitar exames clínicos ou afins. Nessa atitude, exclui e também exclui-se, pois delega a um outro (um "especialista") o poder de avaliar e decidir.

O curioso sobre a escola de Pedrinho e João é que até mesmo no que concerne ao domínio dos educadores, ou seja, ao âmbito pedagógico, a responsabilidade decisória é delegada a um instrumento e critérios externos. Se a escola não se assume como sujeito, questionadora e transformadora de significados e sentidos dominantes e "consome" mandatos e imposições, como é possível, então, na interatividade com os alunos, suscitar processos criativos, de aprendizagem e de autonomia, contribuindo, de fato, para o desenvolvimento de sujeitos?

Não estaria a escola regular constituindo um alunado (e, acrescentamos, um professorado) autômato, cuja necessidade de "reforço" ou de um laudo médico se assemelharia às rotinas de uma instituição especial?

Vimos o quanto na instituição especial a visão reabilitadora se impõe, perpassando não só a área clínica, mas também a educacional. A aluna Luciana, referida como "quietinha", "que não dá trabalho", parece satisfazer a professora pelo modo como está. A melhora na atenção, na aceitação de outros objetos oferecidos, no ficar sentada sem importunar, chorar e se agitar deixa a professora tranqüila. As melhoras são vistas como conquistas mais ou menos naturais, como desenvolvimento espontâneo, questão de costume ao ambiente (adaptação ao meio, à rotina) e de um funcionamento neurológico estável e pouco comprometido (o "baixo grau de autismo").

Naturalizadas, essas situações também não são percebidas como momentos propícios para intervenções que poderiam favorecer o desenvolvimento (perceptual, afetivo, cognitivo, comunicativo, social, lingüístico). Como destaca Rego (1998, p.57), as posições inatistas/aprioristas, ao minimizarem a influência e a interação com a cultura, desvalorizam a pertinência do papel educacional na constituição humana e das relações sociais do sujeito com uma esfera social mais ampla, além dos contextos da família e da escola, o que "acaba gerando certo imobilismo e resignação".

No caso de Luciana (e, observamos, não só com ela, mas com seus colegas da escola), o diagnóstico médico e o estado clínico (físico) aparecem como determinantes do melhor ou pior "rendimento" nas atividades ou no processo de desenvolvimento. As hipóteses mais prováveis para a "agitação" da criança na fisioterapia, por exemplo, seriam, segundo conversas informais: necessidade de alterações na medicação ou "labilidade emocional, característica dos autistas". Curiosamente, o "bom" comportamento em sala de aula, "quietinho", também é atribuído à patologia, ao seu grau supostamente pouco acentuado.

Essa constante da subjetividade social da instituição perpassa não só os profissionais, como também os "leigos". O choro excessivo da criança seria, conforme aludiu uma das mães de aluno na recepção, um problema de falta de medicamento. Não questionamos a validade das hipóteses, e sim o seu uso simplista para explicar uma complexidade. A dimensão clínica é quase sempre uma justificativa única e determinante para os comportamentos, e também sua consequência (Ex. "Está assim porque é autista; está mais irritada em consequência da falta de medicação").

Nisso contribuem, evidentemente, os conceitos predominantes de uma subjetividade social mais ampla, de um contexto histórico e sociocultural que supervaloriza o conhecimento médico e considera o homem em sua dimensão física como "o sujeito" (doente ou saudável).

Como há uma determinação neurológica tanto no autismo quanto na deficiência mental, a estrutura já é *pré-vista* como limitadora do chamado "curso normal" do desenvolvimento.

A subjetivação desse paradigma potencializa a configuração de ciclos inibitórios do potencial, sobretudo em uma instituição de ensino onde todos os alunos estão assinalados pela deficiência, comprovadamente (e é a clínica da instituição que o confirma). Importa tratar as funções em "déficit". As melhoras são percebidas sob o ponto de vista funcional: melhora da função manual, melhora na emissão de sons, na atenção, dentre outras. Ocorre a ênfase na correção de "partes" em detrimento da integralidade, do sujeito. Luciana se comunica por meio de seus objetos de interesse e pela expressividade de seu corpo - gestos, movimentações, tentativas de fala. Essa corporeidade se configura de determinada maneira devido a uma história de subjetivação, de sentidos produzidos a partir de relações interpessoais.

Oliver Sacks, neurologista britânico, intitula uma de suas obras (1995) "Um antropólogo em Marte". Tão curioso e sugestivo título tem sua razão de ser. Sacks mergulha nos contextos de seus pacientes/personagens acometidos de enfermidades raras, buscando compreender o *anthropos* (o humano) numa corporeidade transformada, tão misteriosa quanto um planeta inexplorado. Com muita sensibilidade, o autor não se detém nas "faltas" e "dramas" causados pelo mal, embora estes, de modo algum, passem despercebidos. O que mais lhe salta aos olhos é a capacidade humana de transformar o drama em atos possíveis - a partir da condição da deficiência - que anteriormente não pensáveis, sequer imagináveis, nem para os sujeitos, nem para o médico.

Tal percepção só foi viabilizada porque o médico "tirou o guarda-pó branco e saiu do ambiente hospitalar para pesquisar a vida dos pacientes no mundo real" (Sacks, 1955, p.16). Essa assertiva nos remete a um princípio fundamental da Epistemologia Qualitativa: a comunicação, a interatividade pesquisador-pesquisado, que descortina horizontes para ambos, tão evidentes na relação com nossas crianças. Com Luciana, sentimos, vivemos um processo de comunicabilidade diferente (por que não?), correspondendo a "chamados" mudos, porém sonoros na expressividade. Sentidos produzindo sentidos: interlocução diferente, porém mediadora, cujos fios momentaneamente rompiam as tramas na chamada tríade autística, abrindo zonas potenciais de desenvolvimento.

Nossa construção-interpretação não teve como propósito pôr em xeque o diagnóstico clínico, tampouco prognosticar expectativas levemente otimistas em relação a um quadro neurológico ainda bastante obscuro. Nossa história está contida em uma história maior

(desenvolvimento), em andamento, desta criança. Assim, qualquer conclusão precipitada é insuficiente e mesmo incoerente, pois seria a-histórica.

O que chamamos a atenção é para o papel do social e do afetivo, para a dimensão propriamente humana na constituição do sujeito. Provavelmente a produção de sentidos não autísticos poderia se ampliar qualitativa e quantitativamente se rupturas no ciclo inibitório – sinalizadas pela própria criança - fossem percebidas (e correspondidas) como momentos-chave para potencializar a comunicação, a atenção, o brincar. Luciana continuava a desconfiar da aproximação das pessoas simplesmente por "ser autista" ou concorriam, para tanto, a falta de interlocutores para brincar, o histórico de separação de seus brinquedos contra a sua vontade e a interrupção de momentos em que se entretinha e até dialogava?

O atravessamento do paradigma da produtividade, novamente, também concorre para a manutenção do movimento da subjetividade social da instituição: o estágio precisa mostrar resultados, o tempo das sessões é curto, devido à demanda. Além disso, os horários entre familiares e profissionais, e entre os próprios profissionais não costumam coincidir. Nessa dinâmica, ironicamente, a instituição desponta "características autistas": cada setor acaba se voltando para si, (des)norteadado pelo calendário, por normatismos e pela incompatibilidade de horários para as necessárias pausas para avaliações e auto-avaliações, colaboração e comunicação interprofissional, estudos de caso em equipe.

Há de se assinalar, também, a pouca presença do pedagógico propriamente dito, não só quantitativamente como também – e é o que mais nos interessa - quanto ao valor subjetivo. A maioria dos pais se refere à escola especial como um lugar de tratamento para os filhos e isso tem sua razão de ser. Por mais que oficialmente a instituição se apresente educativa em seus fundamentos, a "porta de entrada" para a matrícula é a clínica. É preciso a comprovação de deficiência pela equipe do setor clínico, sobretudo o parecer neurológico, para frequentar a escola e ter direito aos serviços de saúde oferecidos.

De certo modo, principalmente para aqueles que procuram a instituição devido à recusa de seus filhos pelas escolas regulares, a confirmação da deficiência e da "necessidade de escola especial" soa muito mais como alívio e certeza de benefícios do que como tristeza por essa condição. No fundo, prevalece o enfoque assistencialista das primeiras instituições de ensino especial: as necessidades **educacionais** confundidas com (e eclipsadas pela) necessidade de tratamentos clínicos. E não só para os alunos; a medida tende a ser estendida à família.

A crítica em questão não se dirige à presença da clínica ou à competência dos profissionais. Os apoios de saúde são direito e necessidade da maioria quase absoluta dos alunos. O que se questiona é o seu posicionamento dentro de uma estrutura cujo núcleo é (ou deveria ser) educacional. Educar não é tecnicamente tratar, mas sim o compromisso prioritário com a formação humana, em suma, com sujeitos. Mas se o sujeito passa a ser tratado por vários especialistas e cada um deles centra-se no "problema" específico a ser "corrigido" por sua área de formação, corre-se o risco de "medicalizar", na palavras de Werner (2001), o processo educativo. Como cita Zaoual (2003), a respeito da multiplicação das especializações da Ciência, ampliam-se, contraditoriamente, com esse processo, "as zonas de ignorância" a respeito do próprio homem à medida que o fragmentam.

Fazendo uma avaliação do período letivo e da atuação de suas estagiárias, a fisioterapeuta assinalou que a maior dificuldade que encontra no seu papel de educadora/formadora é exatamente a desconstrução – inclusive consigo mesma - da fisioterapia como especialidade mecânica e funcionalista que somente "consertaria" o físico. Considera a compreensão dos aspectos cognitivos muito importantes e lamenta que no curso de graduação pouco seja ensinado neste âmbito. Por isso, conforme afirmou, os estagiários chegam, em sua maioria, como a estudante que acompanhou Luciana: queixando-se de que o brincar e o não cumprimento de exercícios terapêuticos sistemáticos parecem perda de tempo, fogem à terapia e causam a sensação de que o trabalho com o "paciente" não estaria rendendo. "O grande problema está na formação", resumiu.

De fato, urge repensar a formação do educador - e aqui empregamos o termo educador em sentido lato -, referente não apenas a professores e pedagogos, mas a todos os profissionais que exercem ações de cunho educativo. Mais uma vez evocamos a interlocução mediadora. Educar é mediar, ser um meio para favorecer aprendizagens, diálogos, interações, reflexões, provocando a ruptura de ciclos inibitórios de potencial. Afinal, se a intervenção humana pode transformar presenças (sujeitos) em "faltas", também pode atuar em reverso, converter "faltas" em presenças e criar ciclos de potencialidade, necessidade requerida por todos, incluindo o próprio educador.

O alunado dito "normal" também tem suas necessidades educacionais especiais - necessidade de ousar na criatividade, de fazer perguntas, de não repetir tanto, de aprender a transgredir, "fazer diferente", brincar mais, conversar, praticar esportes, ficar mais tempo na biblioteca... Infelizmente essas necessidades são pouco consideradas. Talvez porque, se o fossem,

as diferenças emergiriam, denunciando uma homogeneidade ilusória que obrigaria o repensar de práticas e pressupostos e o próprio paradigma de educação.

Talvez, ironicamente, devêssemos inverter o foco: abordar os educadores e suas necessidades educacionais especiais. Necessidade de parar, observar, escutar e conversar com seus alunos. Sentidos produzem sentidos quando nos permitimos que o diferencial de nossa subjetivação se entrelace aos dos demais. Ocorre aprendizado, avaliação e auto-avaliação. Autorizar-se a aprender e assumir-se, também, com limitações, é um passo fundamental, ético, para tentar compreender e mediar as necessidades especiais – pessoais e do outro. Mas "o quê" mudar, "como" fazê-lo e em que circunstâncias só pode ser decidido a partir dos enredos reais de cada contexto e por seus atores/autores. São os participantes do espaço educativo, por suas subjetividades individuais, os reais atores e potenciais autores da transformação da subjetividade social.

Esperamos que este trabalho possa contribuir nessa reflexão, a começar pelas escolas-campo. Nosso intuito é organizar e efetivar uma proposta de trabalho voltada a educadores para que se avaliem, repensem e recriem suas ações, concepções, posturas, sensibilidade. Paralelamente, visamos a publicação de artigos referentes a esta pesquisa e reflexões dela decorrentes; um deles já se encontra pronto para a publicação (Cupolillo e Freitas, 2004).

Pensar as necessidades educacionais especiais como produção subjetiva histórica – individual e social – e não como defeitos ou anormalidades "em si", aponta para uma reorientação do olhar. Voltando ao mito da Caverna referido na introdução, gera um provável questionamento quanto às sombras projetadas no fundo da gruta cujo fascínio nos deixa de costas para o real. As sombras seduzem, porém iludem. São insensíveis ao toque que humaniza.

A presença humana pode, literalmente, fazer diferença; pode transformar presenças em faltas em ou, por outro lado, converter faltas em presenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrão, B. S. & M.U. Coscodai (orgs.) (2000). *Dicionário de mitologia*. São Paulo: Best Seller.
- AMA - Associação dos Amigos do Autista. <http://www.ama.org.br>. Acesso em mai – jun -2005.
- Amaral, L. A. (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. Em: J.G. Aquino (org). (1998). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. (pp. 11-29). São Paulo: Summus.
- Aquino, J.C. (1998). Ética na escola: a diferença que faz a diferença. Em: J.G. Aquino (org). (1998). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp.135-151). São Paulo: Summus.
- Aranha, M. L.A. (1989). *História da Educação*. São Paulo: Moderna.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- As Borboletas de Zagorsky (1990). Documentário sobre PNEE. 56 min.
- Bachelard, G. (1998). *A formação do espírito científico*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barboza, S.F.B. & Cupolillo, M. (2004). A gênese e os significados do processo de inclusão com crianças de necessidades educacionais especiais nas classes comuns da rede regular de ensino. Em: M. V.Cupolillo & A.O.B.Costa (orgs.) (2004). *A psicologia em diálogo com a educação* (pp. 49-82). Goiânia: Alternativa.
- Becker, F. (1999). *A epistemologia do professor*. Petrópolis: Vozes.
- Bezerra, C.S.G. (2004). *O sentido subjetivo do aprender*. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Católica de Goiás. Goiânia.

- Borges, E. T. (2003). *As concepções de professores acerca da deficiência mental*. Dissertação de Mestrado, UCB. Brasília.
- Bourdier, P. & Passeron, J. C. (1975). Capital cultural e comunicação pedagógica. Em: P. Bourdier & J.C. Passeron (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino* (pp. 80-118). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Branco, A. U. & Rocha, R.F. (1998). A questão da metodologia da investigação científica no desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14, (3), 251-258.
- Brzezinski, I. (org.) (1997). *L.D.B. interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. Petrópolis: Vozes.
- Ceccon, C., Oliveira, M.D. & Oliveira, R.D. (1984). *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis: Vozes / IDAC.
- Conceitos da Educação Especial - Censo Escolar 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=114> Acesso em: 21/08/2005.
- Chauí, M. (1994). *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Brasiliense.
- Cunha, A. G. (1996). *Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Cupolillo, M.V. (2003). Aprendizagem e desenvolvimento em crianças com necessidades especiais. *Jornal da APAE- Goiânia*, dez., pp.2-3.
- _____ & Costa, A. (orgs.) (2004). *A psicologia em diálogo com a educação*. Goiânia: Alternativa.

_____ & Freitas, A.B.M. (2004). (no prelo). *Diferença: condição básica para a constituição do sujeito*.

Declaração de Salamanca (1994). Disponível: <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf>
Acesso em 16/06/2004.

Esteban, M. T. (2001). *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.

Faria, R. M; Marques, A.M. & Berutti, F. C. (1989). *História – Volume 1*. Belo Horizonte: Lê. (Coleção História).

Fernandez, A. (1991). *A inteligência aprisionada*. (I. Rodrigues, Trad.) Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Ferreira, A. B. H. (1999). *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Fonseca, V. (1995). *Educação especial*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

_____ (1985). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.

Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.

Happè, F. (1997). Compreendendo mentes e metáforas: revelações sobre o estudo da linguagem figurada no autismo. Disponível em: <http://www.ama.org.br/happe-I.htm>. Acesso em: 14/04/2005.

- Gaio, R. (2004). Diálogos com as diferenças: Diálogo com a História. Em: Gaio, R. & Meneghetti, R.G.K. (orgs.) (2004). *Caminhos pedagógicos da Educação Especial*. (pp. 142-176). Petrópolis: Vozes.
- Garcia, R. L. (org.) (1993). *Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio*. São Paulo: Cortez.
- Goffman, E. (1975). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.
- González-Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomsom Pioneira.
- _____. (2003). *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- _____. (2005). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. Em: F, González Rey (org.) (2005). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. (pp. 27-52). São Paulo: Thomsom Pioneira.
- Jannuzzi, R. (1985). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas: Cortez/Autores Associados.
- Leontiev, A. (1978). O desenvolvimento do psiquismo animal. Em: A.Leontiev (1978). *O desenvolvimento do psiquismo* (pp.21-73). São Paulo: Moraes.
- Lopes, E.R.B. (1997). *Autismo: Trabalhando com a criança e com a família*. São Paulo: EDICON.
- Kassar, M.C.M. (1999). *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas: Autores Associados.

Mantoan, M. T. E. (2004). Caminhos pedagógicos na educação inclusiva. Em: R.Gaio & R.G.K. Meneghetti (orgs.) (2004). *Caminhos pedagógicos da Educação Especial* (pp. 79-94). Petrópolis: Vozes.

_____ (2005). *Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

Marques, L.P. (2001). *Professores de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas*. Juiz de Fora: UFJF.

Maturana, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Meneghetti, R.G.K. (2004). Diálogo com as diferenças: Diálogo com a religião. Em: R. Gaio & R.G.K. Meneghetti (org.) (2004). *Caminhos pedagógicos da Educação Especial* (pp. 97-120). Petrópolis: Vozes.

Neves, S.S.M. (2005). A questão da diversidade. Em: S.S.M., Neves (2005). *Diversidade: concepções e práticas na/da Educação Infantil desveladas através do trabalho com livros de literatura*. Dissertação de Mestrado, FE/UFJF. Juiz de Fora (pp.78-98).

Oliveira, V.G.L. (2003). *Arteterapia na fonoaudiologia*. Monografia de especialização em Arteterapia Holística, Universidade Potiguar / ABPp-Seção Goiás. Natal.

Padilha, A.M.L. (2000). Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. *Educação & Sociedade*, ano XXI, (71): 197-220.

_____ (2001). *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados.

Rego, T.C.R. (1998). Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores. Em: J.G. Aquino (org.) (1998). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. (pp. 49-71). São Paulo, SP: Summus.

Rioja, A. (2002). Génesis del método científico. Em: J.A. Valor (org.). *Introducción a la metodología*. (pp. 13-40). Madrid : Antonio Machado Libros S.A .

Rivière, A. (1995). Origem e desenvolvimento da função simbólica na criança. Em: C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. *Desenvolvimento psicológico e educação I* (pp. 94-110). Porto Alegre: Artes Médicas.

Rodrigues, A. B. (2004). Psicologia e educação: algumas reflexões acerca da psicologia e suas influências no cenário educacional brasileiro. Em: M. V. Cupolillo & A. O. B.Costa (orgs.) (2004). *A psicologia em diálogo com a educação* (pp. 49-82). Goiânia: Alternativa.

Sacks, O. (1995). *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras.

Soares, M. (1987). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.

Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1993). The collected works of L.S. Vygotsky. The fundamentals of defectology. New York: Plenum Press.

_____ (1999). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (2000). Manuscrito de 1929. (A. Marenitch, Trad.), *Educação & Sociedade*, ano XXI, (71), 21-43.

Werner, J. (2001). *Saúde e educação* Rio de Janeiro: Gryphus.

Winnicott, D. (1975). *Brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Zaoual, H. (2003). *Globalização e diversidade cultural*. São Paulo: Cortez.