

Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras

Carla K. Vasques

Simone Zanon Moschen

Organizadoras



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

Rui Vicente Oppermann

Vice-Reitora e Pró-Reitora
de Coordenação Acadêmica

Jane Fraga Tutikian

EDITORA DA UFRGS

Diretor

Alex Niche Teixeira

Conselho Editorial

Álvaro Roberto Crespo Merlo

Augusto Jaeger Jr.

Carlos Pérez Bergmann

José Vicente Tavares dos Santos

Marcelo Antonio Conterato

Marcia Ivana Lima e Silva

Maria Stephanou

Regina Zilberman

Tânia Denise Miskinis Salgado

Temístocles Cezar

Alex Niche Teixeira, presidente

Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras

Carla K. Vasques

Simone Zanon Moschen

Organizadoras

© dos autores
1ª edição: 2017

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Capa: Ely Petry
Edição eletrônica: Tiago Dillenburg e Simone Elisabete Rodrigues da Silva

Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

Coordenação: Laura Wunsch, Gabriela Trindade Perry, Tanara Forte Furtado e Marcello Ferreira

Esta obra é resultado do Curso Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva, financiado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) através do Centro de Formação de Professores (FORPROF) no ano de 2014.



P974 Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras [recurso eletrônico] / organizadoras Carla K. Vasques [e] Simone Zanon Moschen ; coordenado pela SEAD/UFRGS. – Dados eletrônicos. – 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

168 p. : pdf

(Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias)

Inclui referências.

1. Educação. 2. Psicanálise. 3. Educação especial. 4. Formação de professores. 5. Letramento. 6. Educação infantil inclusiva. I. Vasques, Carla K. II . Moschen, Simone Zanon. III. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação a Distância. IV. Série.

CDU 159.964.2: 37

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin– Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-85-386-0363-4

Sumário

Apresentação	7
---------------------------	---

Capítulo 1

Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras	11
---	----

Simone Zanon Moschen, Carla K. Vasques e Cláudia Bechara Fröhlich

Capítulo 2

O não decidido da estrutura na infância e a questão do diagnóstico	29
---	----

Leda Mariza Fischer Bernardino

Capítulo 3

Produção do fracasso escolar e medicalização da infância e da escola	43
---	----

Maria Aparecida Affonso Moysés e Cecília Azevedo Lima Collares

Capítulo 4

Formação de professores e transmissão da experiência: narrar, poetar, profanar	73
---	----

Roselene Gurski

Capítulo 5

Do nada ao vazio: narrativas do silêncio	87
---	----

Cláudia Bechara Fröhlich

Capítulo 6

Palavras em torno do vazio: a documentação pedagógica como percurso narrativo no contexto da educação infantil inclusiva	107
---	-----

Luciane Pandini Simiano e Carla K. Vasques

Capítulo 7

O papel da documentação na educação: entre palavras e ações.....	119
<i>Melina Chassot Benincasa Meirelles e Marina Maselli</i>	

Capítulo 8

Do letramento poético à poética do letramento	135
<i>Elaine Milmann</i>	

Capítulo 9

Itinerante.....	151
<i>Jeferson Mello Rocha</i>	

Sobre os autores.....	165
------------------------------	------------

“Do momento em que somos um diálogo.”

(Hölderlin)

Pluralidade. Singularidade. Palavras, significantes que tecem um dos grandes desafios contemporâneos nas políticas públicas, na organização dos serviços e na formação profissional em diferentes áreas do conhecimento: o acolhimento e a valorização da alteridade humana. Na educação, seus fios-sentidos tramam uma complexa e delicada rede que envolve, entre outras coisas, a escolarização de crianças e adolescentes que vivem impasses em seu processo de constituição subjetiva – também nomeadas, segundo os manuais classificatórios, como autistas, com transtorno do espectro autista (TEA) ou transtorno global do desenvolvimento (TGD). São sujeitos que, em consequência de uma estruturação psíquica singular, podem apresentar comportamentos estereotipados, falas descontextualizadas ou aparentemente sem nexos, escritas e leituras presas na literalidade do texto ou com sentidos errantes. Constantemente, essas diferenças são percebidas como impedimentos, justificando-se, assim, a ausência de escola ou de práticas reeducativas, com vistas à adaptação comportamental.

A partir das políticas educacionais inclusivas, tal quadro começa a sofrer alterações, de modo que, para sua real efetivação, exige-se um trabalho de transposição da letra das leis para o cotidiano das escolas – trabalho a ser operado por cada um que se envolva na escolarização desses alunos. Sabemos que a matrícula não é suficiente para garantir efeitos constitutivos e potencializadores da aprendizagem, é necessário um esforço no sentido de criar espaços de pertença e desenvolvimento cognitivo, afetivo e social; o que não se faz sem educadores, cuja formação e desejo lhes permitam o engajamento nessa construção. Oferecer tal formação e fomentar tal desejo é um desafio para as redes de ensino, as escolas, os professores e os profissionais envolvidos com a infância. Desafio que tomamos como eixo do *Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura* (NUPPEC), vinculado à Faculdade de Educação e ao Instituto de Psicologia, ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desejo

compartilhado e relançado por meio deste livro – *Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras* –, escrita feita em companhia, onde são transmitidos alguns dos efeitos de um percurso formativo cuja avenida principal se faz de escritas e leituras; de um chamado reiterado a ler o vivido e a escrever a experiência de ser professor de um aluno que interroga nossas tradicionais formas de ensinar.

O Capítulo 1, com título homônimo ao livro, escrito por Simone Zanon Moschen, Carla K. Vasques e Cláudia Bechara Fröhlich, apresenta os contornos e os operadores conceituais dessa experiência formativa. O *curso das letras* tem por cerne a aposta na educabilidade, na função constitutiva da escola e do professor, na força da palavra e da letra como dispositivo de reinvenção das possibilidades de ser e estar na escola.

Reinventar caminhos subjetivos e escolares parece-nos associado à queda da lógica médica e dos sistemas classificatórios, tão presentes na cultura contemporânea. Leda Mariza Fischer Bernardino, no Capítulo 2, *O não decidido da estrutura na infância e a questão do diagnóstico*, deslinda esse assunto ao questionar saberes cristalizados sobre um sujeito que não é, em sua totalidade, passível de classificação. A autora propõe outra perspectiva de leitura – construída na relação com o outro, com o simbólico –, capaz de ressignificar a posição do professor.

Nesse mesmo viés argumentativo, Maria Aparecida Affonso Moysés e Cecília Azevedo Lima Collares, no Capítulo 3, *Produção do fracasso escolar e medicalização da infância e da escola*, interrogam e denunciam os efeitos de um discurso que medicaliza a educação ao transformar problemas pedagógicos e políticos em médicos.

Esvaziados de seu caráter enunciativo, o comportamento, o gesto e o silêncio são, nessa perspectiva, enquadrados, depurados pelos inúmeros questionários e escalas de medidas, a ponto de perderem o valor de palavra dirigida a alguém. O que era diálogo transforma-se em reação, perdendo-se, assim, a especificidade do humano e a potência de compreender a escola como lugar de encontro e acolhimento. Como contraponto à cegueira totalizante, defende-se certo trilhar pelas sombras, apostando na dimensão profana e criadora da palavra. Tal ponto de vista ganha espaço no Capítulo 4, *Formação de professores e transmissão da experiência: narrar, poetar, profanar*, de Roselene Gurski. Ao produzirem-se condições de registro do gesto mínimo, do detalhe criador e criativo,

abre-se a dimensão da polissemia e do brincar, o que é capaz de impactar sobremaneira os processos inclusivos.

Essa construção convida os professores a um deslocamento de olhar sobre o aluno identificado como com TGD: de um nada, que cega e paralisa, a um vazio, condição mínima de aprendizagem que pode vir a ser potência criativa, campo de jogo do ensinar e do aprender. No capítulo 5, *Do nada ao vazio: narrativas do silêncio*, de Cláudia Bechara Fröhlich, tal tessitura faz-se em diálogo com a literatura, a magia e as fadas – gestos de leitura capazes de descrever, inventar e sustentar a inscrição de outra prática pedagógica.

Nesse saber fazer pelas vias daquilo que “mora no chão”, Luciane Pandini Simiano e Carla K. Vasques, no Capítulo 6, *Palavras em torno do vazio: a documentação pedagógica como percurso narrativo no contexto da educação infantil inclusiva*, afirmam a travessia pelo nada em direção ao vazio pelas vias do acolhimento do estranho e de seu registro sensível. A documentação pedagógica é apresentada como ato de responsabilização ao inscrever e transmitir um lugar valoroso no mundo.

O professor como leitor privilegiado do cotidiano escolar, capaz de ofertar novos sentidos sobre a escola e seus alunos, é o tema abordado no Capítulo 7 por Melina Chassot Benincasa Meirelles em entrevista à educadora e pesquisadora italiana Marina Maselli. *O papel da documentação na educação: entre palavras e ações*, afirma Marina, é criar memórias ou, ainda, rastros de uma história a ser reinventada cotidianamente pela criança-sujeito em seus (des)encontros no e com o mundo.

Do brincar com as coisas ao brincar com o traço, as letras e as palavras no sentido de construir um lugar para viver é a proposição enunciada por Elaine Milmann no Capítulo 8. Em *Do letramento poético à poética do letramento*, a autora convida a ler a linguagem das crianças tidas como com TGD como singularidade e não déficit a ser corrigido, normalizado.

Como humanos, somos seres de palavras, não as usamos para comunicar algo já estabelecido em pensamento, pois elas são o próprio tecido do pensamento. É como se pudéssemos dizer que não usamos as palavras, mas somos usados, forjados por elas. As palavras são a matéria-prima do tecido do qual somos feitos. Sua tessitura única nos singulariza. Por isso, inserir nesse tear, cujo vai e vem quer contribuir para a formação de professores tomados pelo desafio de abrir o caminho das aprendizagens às crianças tidas como autistas

ou com TGD, os fios da experiência, da narração, da leitura e da escrita, têm como objetivo abrir espaço para que cada um dos envolvidos, ao se contar na vivência, constitua-se protagonista de uma história de ensino e aprendizagem.

Certamente, aceitar o convite para narrar por meio da escrita os efeitos de um encontro com aquele cujos caminhos de aprendizagem não obedecem aos trajetos ordinários das crianças tidas como “normais” é se propor a compartilhar os efeitos da travessia de um perigo. Apresentar-se a esse compartilhamento não se situa, necessariamente, na ordem da bravura ou da coragem, mas pode sustentar-se na aposta de que, ao nos contarmos nessa travessia, possamos, por meio dessa *contação*, encontrar e tecer o lugar que, nela, foi e é de cada um. A aposta em contar-se na experiência – que é, em si mesma, a produção de uma experiência – contém o desejo de esse ato trazer como efeito o adensamento de nosso lugar de sujeitos capazes de empreender a travessia de um perigo donde sairemos expandidos em nossa possibilidade de sustentar a ampliação do espectro do viver e do contar. Assim, o Capítulo 9, *Itinerante*, escrito por Jeferson Mello Rocha, faz pulsar essa aposta e esse movimento. Poucas palavras descreveriam tão bem os processos de inclusão escolar e a condição de professores e alunos que deambulam daqui para lá, de lá para cá, entre a rua e a sala de aula, entre a sala regular e a sala de recursos, entre a aposta e a descrença, afirma o autor no momento de fechar e abrir o livro; como aquele que transita, que viaja, que se desloca no exercício de uma função que não tem parada, que está sempre a caminho...

É no tecido esgarçado da psicanálise, da educação especial, da formação de professores e também da literatura e da estética que este livro se abre ao leitor. Longe de esgotar sentidos, o que ora se mostra é um campo em construção marcado por respostas provisórias. Nosso desejo: que as palavras aqui tecidas, as dúvidas urdidas, enlacen outros e novos diálogos.

Boa leitura!

Carla K. Vasques
Simone Zanon Moschen
(Organizadoras)

Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras

Simone Zanon Moschen
Carla K. Vasques
Cláudia Bechara Fröhlich

Compositor de destinos
Tempo tempo tempo tempo
Tambor de todos os ritmos
Entro num acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo
(*Oração ao tempo*, **Caetano Veloso**)

A repetição ritmada do *tempo*, na bela música de Caetano Veloso soou como convite na composição deste texto. Empréstimo valioso quando o tema que nos convoca tangencia certa urgência em encontrarmos, para a educação especial no Brasil, modalidade de formação de professores que potencialize e efetive o que as políticas nesse âmbito já anunciaram: **Vivemos o descompasso no tempo; descompasso entre o tempo da política, que já registra avanços importantes na letra da lei e o tempo da escola, que se debate na efetivação daquilo que a lei regulamenta.** A passagem de um quadrante a outro depende de que os trabalhadores da rede de educação tenham condições de avaliar e implementar novos modos de intervenção; neste sentido, toma especial relevância a formação dos educadores para atuarem na perspectiva da educação inclusiva.

O estudo que aqui compartilhamos se constitui a partir da proposição de um curso de formação de professores que buscou tramitar de forma diferenciada no tempo – trata-se de um trabalho que se deu ao longo de três anos –,

utilizando, como dispositivos principais, a escrita e a leitura. Dizemos diferenciada, pois, no Brasil, a maior parte das ações de governo que visam à formação continuada de professores se restringe a conferências para uma grande plateia ou, ainda, a jornadas que se estendem ao longo de dois ou três dias em que diferentes profissionais proferem suas palestras.

Nossa proposta de trabalho, ao contrário, aposta no tempo como ingrediente necessário à constituição de um diálogo que, no curso em questão, desdobrou-se por meio da escrita dos professores endereçada a leitores atentos aos modos singulares com que os impasses da educação de crianças, tidas como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD),¹ inscreviam na vida desses docentes e das escolas em que atuavam. A escrita – e seu avesso, a leitura – tomou lugar central na invenção de uma posição enunciativa por parte de professores e alunos. Propomo-nos, neste texto, fazer reverberar alguns ecos dessa experiência, enfocando especialmente os elementos que fundamentaram seu desenho.

Das políticas a um curso

À margem da agenda política do Estado, a educação especial, no contexto brasileiro, tradicionalmente se organizou como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, em classes e escolas especiais. Espaços e propostas diferenciados para aqueles que, por suas qualidades sociais, culturais, genéticas, comportamentais etc., diferiam da normalidade. A persistência, o crescimento e o aprofundamento desse quadro, em conjunto com a universalização da educação básica e as conferências internacionais que versam sobre os que estão “do lado de fora”, introduziram, no cenário político, as diretrizes inclusivas. Nesse sentido, o Brasil implementou uma série de leis, políticas e programas voltados para a redução da desigualdade e a inclusão escolar. Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e documentos subsequentes, houve um adensamento dessa perspectiva e, referendando o foco de nossa reflexão, inscreveu-se nova realidade: crianças e adolescentes com “Transtornos Globais do Desenvolvimento”, “autistas” e “psicóticas”, tradicionalmente, apartados dos processos de

1 Fazemos referência aos TGD em função da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Tal conceito, entretanto, em nossas propostas de ensino, pesquisa e extensão, é ressignificado a partir do diálogo com a psicanálise. Dessa perspectiva, falamos de alunos que vivem impasses em seu processo de constituição subjetiva: uma categoria não circunscrita unicamente ao autismo e psicoses infantis.

escolarização, ganharam espaço nas salas de aulas no velho pátio das escolas. Como compreender as relações entre a inscrição do texto político e seus efeitos na vida escolar? Em que medida suas palavras desconstróem sentidos que relacionam diferença à anormalidade e à ineducabilidade? De que modo os professores atualizam, em sua prática docente, os preceitos da lei? Como se dá a passagem da letra da lei ao vivo do cotidiano escolar?

As palavras de uma professora, aluna do curso em questão, ecoam essas indagações: *“O autista da política não é o mesmo autista que chega às salas de aula. Temos de descobrir, criar, inventar um aluno, uma professora, uma prática coerente...”* (PROFESSORA J.S., 2013)

O ordenamento legal transformou a escola, e um dos primeiros efeitos foi o incremento no número de matrículas. De acordo com as informações disponibilizadas pelo INEP, por meio do Censo Escolar da Educação Básica, no período de 2009-2012, na Rede de Ensino Fundamental do Estado do Rio Grande do Sul, o aumento foi de 191%; considerando a Rede Municipal de Porto Alegre, o percentual foi de 72% na educação infantil e 30% no ensino fundamental.²

Se o acesso à escolarização é significativo, pouco diz da permanência. Quem são esses alunos? Como aprendem? Quais as condições de possibilidade para que o ensinar e o aprender se constituam?

Foi nesse contexto, e como forma de contemplar essas questões, que um grupo de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento – pedagogia, psicologia, filosofia, psicanálise – reuniu esforços para investigar e desenvolver uma proposta de formação continuada, dirigida aos professores da educação infantil que têm em sua sala de aula, alunos tidos como com TGD. Buscou-se – e, de alguma forma, segue-se buscando, em reedições revistas de nossa proposta de formação – dar lugar a um curso que levasse em conta os descompassos, os diferentes tempos de se apropriar do vivido e de construir para cada aluno uma forma singular de ensinar e aprender. A proposta do grupo de pesquisa tem como objetivo, no mesmo movimento, constituir uma intervenção e pesquisar seus efeitos de forma a redimensionar seus rumos. Seus balizadores metodológicos buscam na psicanálise seus fundamentos. É na psicanálise que alicerçamos nossos pressupostos teóricos metodológicos.

2 Para computação dos dados foram contempladas as diferentes terminologias utilizadas no período investigado.

O horizonte metodológico da psicanálise

“Uma das reivindicações da psicanálise em seu favor é, indubitavelmente, o fato de que, em sua execução, pesquisa e tratamento coincidem...” (FREUD, 1912, p.152); a psicanálise nasce de uma prática.

No fim do século passado, o fenômeno histérico estava na ordem do dia. Pacientes eram apresentadas pelo Dr. Charcot a uma seleta plateia de médicos, para ali dar a ver suas crises. Diante de tão nobre assistência, e orquestradas pelo seu médico, produziam uma série de sintomas como paralisia, cegueira, náuseas, vômitos e tantos outros, que intrigavam a comunidade científica da época por resistirem à concepção de uma causação orgânica. Entre os médicos que assistiam as pacientes, estava Freud, que, nas suas pesquisas, pôde introduzir um giro importante na abordagem desse quadro. Do acento na observação dos sintomas, Freud deslizou para o escutar; interessou-se pelo que essas pacientes têm a dizer sobre o que lhes acontece.

Vale observar que essa mudança, na forma de abordar ditos quadros clínicos, foi, em grande parte, influenciada pelos próprios pacientes, como se eles mostrassem ao Dr. Sigmund o melhor caminho a seguir, encontrando nele acolhimento e ousadia necessários para percorrer novas formas de intervenção. Acerca do tratamento de Anna O. – famosa paciente da psicanálise –, conta-nos Freud: “Ela descrevia de modo apropriado esse método, falando a sério, como uma *talking cure*, ao mesmo tempo em que se referia a ele, em tom de brincadeira como *chimmy-sweeping*. A paciente sabia que, depois que houvesse dado expressão a suas alucinações, perderia toda a sua obstinação...”. (FREUD, 1893, p. 64-65)

A coragem para dar lugar de protagonismo ao paciente se duplica nos professores do curso que compartilhamos – é também ela que o trabalho de formação quer ensinar. Não foram raras as vezes em que, diante do impasse apresentado pelo ensinar – a quem não toma os caminhos asfaltados e bem sinalizados do aprender –, os professores puderam ter a coragem de seguir as indicações de seus alunos – no que encontraram guarida e legitimação em seus leitores-pesquisadores. “*A professora-volante, também está conseguindo trabalhar melhor com o Renan. Vem descobrindo atividades que o interessam mais, como o uso de massinha de modelar*” – nos diz uma professora-escritora sobre seu aluno. Um aluno, que por dificuldades motoras não conseguia identificar a letra que ele mesmo escrevia, levou a docente a reivindicar, num tempo em que as escolas

não disponibilizavam esse recurso, o uso do computador em sala de aula. Com a ajuda do teclado, o pequeno Renan driblou sua dificuldade motora e conseguiu se alfabetizar.

Freud se lançou no campo da produção de nova intervenção para abordar os quadros histéricos: a escuta analítica. A partir de sua escuta, viu-se na necessidade de elaborar um campo conceitual que permitisse sustentar o que ele experienciava na relação com os pacientes. Assim, se tecem os primórdios da relação teoria/prática no campo da psicanálise, o que revela o fazer clínico como lugar de investigação por excelência; investigação que contém duas facetas muito interessantes. Primeira, uma relação peculiar entre teoria e técnica: se por um lado é possível, e a história da psicanálise nos mostra isso, construir uma teoria capaz de aportar operadores que possam guiar o analista no terreno árido da prática clínica, ou seja, se por um lado é possível construir generalizações teóricas, por outro, essas generalizações, quando adentram o terreno da intervenção propriamente dita, necessitam sofrer um processo de relativização e ser reconstruídas tendo em conta a transferência singular que se atualiza na situação clínica em questão. Não é possível derivar da generalização teórica uma padronização da técnica. “A extraordinária plasticidade de todos os processos mentais e a riqueza dos fatores determinantes opõem-se a qualquer mecanização da técnica; ocasionam que um curso de ação – via de regra – justificado possa, às vezes, mostrar-se ineficaz, enquanto outro, que habitualmente é errôneo, possa, de vez em quando, conduzir ao fim desejado”. (FREUD, 1913, p.164)

A lembrança dessas palavras de Freud quer acentuar a impossibilidade de uma generalização da técnica, bem como a necessidade de que as intervenções sejam construídas singularmente ao longo de cada atendimento, levando em conta, para tanto, o desdobrar da transferência. Em nossa pesquisa, buscamos destacar os balizadores teóricos que podem servir como guias para o desenho de uma formação continuada que busque dar suporte à construção das condições para o professor acolher o diferente. Isso, em absoluto, significa a construção de uma receita a duplicar em outros contextos. Cada grupo e cada contexto exigirá sua leitura para elaboração de uma proposta que vai se construindo no seu próprio transcurso.

Como segunda faceta, que se revela no modo como se desenrola a investigação no campo psicanalítico, temos a marca registrada de uma temporalidade

que se inscreve adjetivada pelo *a posteriori*; a possibilidade de só no *a posteriori* verificar-se o significado do que se escutou, ou ainda, os efeitos que uma intervenção teve, são, além de outras coisas, resultados de particular temporalidade que a psicanálise revela. Tal concepção do tempo faz sua marca na construção do conhecimento em psicanálise, na medida em que coloca o psicanalista, que se encontra diante de situação de investigação, esteja ela localizada em sua clínica ou ainda em estudo teórico, na condição de exercer atenção flutuante que permita que alguns achados se revelem, num tempo *a posteriori*, ocupando um lugar no fenômeno que está estudando. Talvez, a palavra mais adequada para dar conta do que aqui opera não seja revelação, pois ela poderia fazer-nos pensar em algo que estava velado, porém, já presente, mas, num momento posterior foi revelado. O mecanismo do *a posteriori* não opera de forma a retirar o véu que cobria um objeto já existente, mas trabalha de forma inventiva, pois o retroagir de um traço sobre outro, que já se encontrava inscrito, cria novo sentido para ambos, na medida em que possibilita novas configurações dos elementos em questão.

Tendo em mãos as coordenadas teórico-metodológicas da psicanálise, especialmente o exercício da atenção flutuante que permite fazer decantar no *a posteriori* elementos capazes de qualificar nossas questões de pesquisa, colocamo-nos na perspectiva de construir uma experiência que se propunha como o próprio operar da pesquisa.

O curso das letras

Comprometidos, assim, com a construção de uma perspectiva que tomasse em seu cerne o processo de singularização do aluno – e por consequência do professor –, em 2011, iniciamos uma ação de extensão e pesquisa intitulada “Escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: (re) leituras do cotidiano”. Por fundamentos: apostar na educabilidade; na função constitutiva e subjetivante da escola e do professor; na força da palavra, da letra, como dispositivo de reinvenção das possibilidades de ser e estar na escola. Buscávamos ensinar novas práticas de ensino e contribuir para a efetivação do direito à educação.

Nossa proposta inicial apresentou-se como um curso de extensão dividido em três tempos/módulos. Cada módulo tinha duração de quatro meses e

aconteciam no primeiro semestre de cada ano, o que deu ao curso a duração de três anos. Com carga horária de 60 horas-aula por módulo, tivemos encontros presenciais e virtuais no ambiente do TELEDUC – nesse ambiente, espaço/lugar privilegiado para o diálogo, estabeleceu-se a escrita e a leitura de narrativas do cotidiano escolar. Participaram da última edição, oferecida em 2013/1, 14 professores das Redes de Ensino do Município de Porto Alegre e do Estado do Rio Grande do Sul. Como pré-requisito, atuar com alunos identificados por meio do diagnóstico pedagógico, médico e/ou psicológico, definido ou não, de autismo, psicose infantil e/ou transtorno global do desenvolvimento.³

A dinâmica proposta pelo curso ritmava da seguinte forma: encontros presenciais de 8 horas-aula por mês e, no fim, o convite para um trabalho de escrita. Na solidão de suas casas, as professoras – eram todas mulheres – precisavam escrever, a partir das consignas dadas pelo curso, narrativas que, aos poucos, iam apresentando seu aluno em suas particularidades, o trabalho realizado com ele e os impasses presentes nos encontros e na tramitação dos desafios inscritos no cotidiano de trabalho na escola. Como escreveu Clarice, professora-aluna do curso, contar, em tempos diferentes da experiência uma única história que para ela se resumia à trajetória pela qual se *constituiu como professora* (sic), em especial como professora de alunos com TGD. Trabalho de contar e se contar. Tecer no tempo, entre as idas e vindas dos encontros presenciais.

No ambiente virtual da plataforma TELEDUC, cada professor tinha um leitor particular, que o acompanhava no vai e vem do texto. O leitor-pesquisador conversava com o professor-escritor, fundamentalmente, na margem direita da página, nas entrelinhas e espaços em branco; tocado pela narrativa que ia sendo elaborada, intervinha no texto de forma a encorajar seu seguimento, a demandar seu detalhamento, a indagar uma posição cristalizada, de modo que, a cada dia, o professor pudesse avançar na construção de um olhar capaz de situar seu aluno na singularidade de seus impasses e de suas possibilidades. O leitor desejava, por um lado, produzir no professor-escritor um adensamento de seu desejo de escrever e, por outro, desconstruir um saber enlatado dispo-

3 O presente livro compartilha elementos desse percurso, que teve duração de três anos, e de outras propostas formativas daí decorrentes (Curso de Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva, edições I e II, desenvolvido entre os anos de 2013 e 2014, em parceria com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e o Centro de Formação Continuada de Professores da UFRGS). Partes dos escritos (cadernos) e falas de alguns dos professores cursistas serão transcritos ao longo do livro. O anonimato foi mantido, conforme as diretrizes da pesquisa acadêmica.

nibilizado por um diagnóstico que muito diz sobre um quadro psicopatológico, mas quase nada sobre um sujeito em sua singularidade.

As intervenções iam de pequenos encorajamentos como: *Que ótimo; esse era um ponto frágil. Sim, ele está em movimento e a professora-volante também;* passando por indagações: *Como se constrói isso? Há alguma procedência a preocupação dele?* indo desembocar em pequenas sugestões de como seguir pensando em companhia: *Nada como pensar compartilhado. Quando Nietzsche encontra um texto de Spinoza, refere que não está mais só: agora ele vivia na Dualidão.*

A aposta inicial dessa proposição formativa era a ideia de que formar é diferente de informar. Formar diz respeito à construção de um lugar psíquico para suportar a falta de informação, ou seu excesso. Apostamos que entre os diferentes tempos do curso, no ir e vir da escrita, contando-se com o tempo, algo da experiência pedagógica pudesse decantar e ser validado no laço entre professor-escritor e leitor-pesquisador.

O leitor no curso das rasuras

As produções dos pesquisadores-leitores constituíram alvo de investigação e debate no grupo de pesquisa. Onde o leitor pode intervir? Como faz sua entrada no texto? O que objetiva ao escrever? Perguntas que acompanhavam o grupo a cada encontro semanal de trabalho. Uma vez tendo entrado em diálogo: — *Oi, Clarice, sou tua leitora e te acompanharei no percurso de escrita esse ano... Seja bem-vinda novamente!* — como seguir?

De que escrita se trata a escrita dos leitores? Chamamo-la de *rasura*. A inspiração do nome nos chega do trabalho de Lacan, com a letra e sua inscrição, no texto *Lituraterra* (1971).

Eu o disse a propósito do traço unário: é pelo apagamento do traço que o sujeito é designado. Isso é marcado em dois tempos. É preciso, portanto, que se distinga aí a *rasura*. *Litura*, *lituraterra*. *Rasura* de traço algum que seja anterior, é isso que do litoral faz terra. Produzir essa *rasura* é produzir a metade com que esse sujeito subsiste. (LACAN, 1971, p.113)

Desbravemos as palavras de Lacan. Para a psicanálise, somos seres de linguagem. Não é que as usemos para comunicar nosso estado anímico, mas so-

mos produto do esforço, sempre renovado e, em alguma medida, fracassado, de nos contar ao outro – justo porque nunca chegamos ao resultado exato almejado, seguimos nos contando. Procuramos, com as palavras, desvendar o sentido último de nossos atos e, ao tentar fazê-lo, deixamos um rastro de linguagem que, por magia da polifonia das palavras, pode ensejar muitas e diferentes interpretações. Daí a importância que Lacan dá ao traço, e ao seu apagamento, como operações originárias do sujeito.

Sua inspiração vem de Robinson Crusoe que, náufrago, em uma ilha aparentemente deserta, descobre estar na companhia de um selvagem, quando vê as pegadas do Sexta-feira na areia amanhecerem apagadas. É o apagamento que, paradoxalmente, indica uma presença. E na esteira dos paradoxos e dos enigmas, o apagamento, a rasura de que se trata, ao pensarmos na emergência do sujeito, é a rasura “de traço nenhum que lhe seja anterior”. É o próprio ato de rasurar que faz aparecer um texto que lhe teria sido anterior, mas não estava ali antes de ser rasurado. Na estranha temporalidade inconsciente, no *a posteriori* do ato, vemos surgir a presença de um texto que se faz sublinhar no momento mesmo de seu apagamento. Sublinhar, dar intensidade, relevância, destacar verbos que acompanhavam o fazer rasura dos pesquisadores-leitores.

José Saramago, ao revisar a tradução espanhola de sua conferência “A Estátua e a Pedra” adicionou a essa imagem “um elemento que tornaria mais compreensível ainda o sentido de suas palavras e de sua trajetória literária: *Da Estátua à Pedra*” (DEL RIO, 2013 p.13). Trata-se de uma pequena rasura, feita com caneta, de próprio punho, no material impresso e revisado pelo autor. Sua inclusão indica um caminho percorrido que parte de uma relação com a linguagem como elemento capaz de esculpir uma forma para encontrar a linguagem mesma, seus meandros e características, como objeto de trabalho. Como se da geografia que define uma paisagem Saramago passasse à geologia que investiga o solo. O que nos interessa, nessa breve interpolação, é que a rasura que inclui a letra *d* e subtrai a letra *e* muda o sentido daquilo que a conferência anuncia.

Lacan elabora suas formulações sobre como opera o registro psíquico a partir de seu encantamento com a caligrafia japonesa. Espanta-o que o gesto do qual resulta a caligrafia seja produzido sem o apoio próprio ao ato de escrever operado no ocidente. Escrevemos com o braço apoiado na mesa, e o traço do pincel japonês

é feito sem apoio; é um gesto preliminar que não implica nada, ao menos é o que Lacan diz. É na curva, no *segundo gesto*, que se faz a inscrição. Em todo o caso, foi a oportunidade para Lacan *mostrar que a inscrição sempre é feita em um segundo tempo, o tempo que revira o gesto*, que inverte o gesto e que faz a curva do circuito. Um gesto que não parte de ponto de apoio, de uma forma de alavanca ou de um ponto de Arquimedes, o que faz com que a cada vez ele trace a dissimetria do Outro. O segundo tempo marca uma inscrição em relação a um primeiro tempo que nada marca. (LACÔTE, 2000, p.53-54. – grifo nosso)

Se for, somente no segundo tempo, ao passar novamente pelo mesmo ponto, que ao sujeito é possível inscrever algo psiquicamente, o tempo constitui fator fulcral em uma formação. Para produzir mudança psíquica – e, aqui, entenda-se, mudança afetiva e cognitiva –, o sujeito precisa contar com o tempo. As idas e vindas dos textos produzidos pelos professores, marcados pela leitura dos pesquisadores, reescritos pelos docentes, esticava-se no tempo de um curso estendido ao longo de três semestres com intervalos de um semestre entre cada um deles.

As rasuras, produzidas à margem dos textos, almejavam, desde sua primeira inscrição, adentrar o espaço oficial do corpo do texto. Desejavam, ao tocar o escritor, ser portadoras da potência capaz de ensinar, no professor, um desejo de escrita, de resposta à questão, por elas desenhadas. As rasuras desejavam o desejo de escrita dos professores – e muitas vezes foram felizes em seus querereres.

No batimento do metrônomo, *tempo tempo tempo tempo*, entre escrita, leitura; rasura, leitura; escrita, leitura; rasura, leitura; escrita... No curso de três anos, um diálogo com características próprias foi se desenvolvendo; diálogo que contou com o intervalo entre uma ação e outra; que contou com o tempo como aliado de suas elaborações. Pois, como vimos, é preciso pelo menos dois tempos para que se marque nova posição. É preciso passar pelo menos duas vezes pelo mesmo lugar para fazer o registro de suas nuances e seus detalhes, para que sua imagem constitua memória, para que seus vestígios possam aparecer em nova forma de contar o mundo e se contar nele. Em uma operação de redução aos elementos mínimos, que operaram na formação continuada por nós proposta, encontramos: escrita/tempo/leitura/tempo/rasura/tempo/leitura/tempo/ (re)escrita.

Ele é um TGD.

... ele estava ali, o tempo todo e não o vi... porque era um TGD, um autista, imaginava que ele não poderia me entender (...) Ofereci tão pouco... poderia ter oferecido mais... poderia ter oferecido um olhar de reconhecimento...

Tratou-se do acionamento de um dispositivo que pretendeu levar o professor a passar duas vezes pelo mesmo texto, sendo que na segunda ele já se fazia acompanhado pelas pontuações de seu leitor. É da segunda passagem que se esperavam efeitos de formação. Mas quais efeitos? Especialmente, que o docente fosse capaz de produzir a “construção de um caso”.

Construção do caso

A noção de construção do caso nos chega pela psicanálise – de sua clínica e de sua transmissão. É desse campo que importamos essa noção para fazê-la operar em nossa proposta de trabalho com os professores. Partamos de seu desenho nesse campo.

Na psicanálise “a construção do caso quer operar uma redução da narrativa à escrita do caso através de elementos significantes que permitem localizar o sujeito a partir de sua fala e de seus atos, seguindo seu estilo” (FIGUEIREDO; BURSZTYN, 2012, p. 143). A construção do caso surge como noção orientadora do trabalho de equipes de saúde mental. Trata-se da produção de uma operação de extração do singular num campo regido pelo universal dos diagnósticos e prescrições. A orientação que parte do universal para dele fazer decantar o singular nos interessou, em muito, quando se tratou de pensar a elaboração de uma proposta de formação continuada capaz de acompanhar e sustentar o trabalho pedagógico de professores junto a crianças que, em seu encontro com o docente, são antecidas pelo diagnóstico.

Essa operação de extração, donde emergem os elementos norteadores da construção do caso, se dá no trabalho em transferência com o paciente e entre os membros da equipe de saúde. É a partir do encontro, de seus efeitos em cada um dos implicados, dos impasses e possibilidades gerados, que surgem os elementos de uma narrativa sobre o caso. Não se trata de um exame pormenorizado da história do paciente ou de sua doença, mas sim daquilo que o encontro atualiza dessa história, especialmente no que diz respeito aos impasses

na condução do trabalho clínico. É sobre a narrativa escrita desses encontros – normalmente de responsabilidade do técnico de referência do paciente –, das cenas que os compõem, dos enigmas que eles cifram que a equipe se põe no trabalho de produzir uma operação de redução aos elementos mínimos de uma repetição. Trata-se de buscar, no percurso da narrativa, aquilo que se repete como traço que marca o que podemos configurar como o estilo do sujeito.

Para operar esse trabalho, alguns deslocamentos se fazem necessários. Em primeiro lugar, é preciso abrir mão de um saber totalizado capaz de decifrar todo e qualquer indivíduo. Nessa medida, cada trabalhador é chamado a colocar em suspensão seu saber prévio – saber que acompanha, por exemplo, o diagnóstico nosográfico e que cifra aquilo que se pode esperar de cada encontro, antes mesmo que ele aconteça. Também se faz necessário que se desloque o eixo do saber do profissional para o paciente, sendo esse quem pode colocar em cena o mais particular de suas questões.

É fundamental, para a construção do caso, que julgamentos, impressões, opiniões e inferências muito comuns sobre as ações e ditos dos sujeitos sejam suspensos e, também, submetidos a uma redução metodológica para enxugar os excessos de significação tão presentes no imaginário das relações intersubjetivas. (idem, p.146)

O saber, suspenso no *a priori* do encontro, será reencontrado no *a posteriori* do trabalho com a escrita da narrativa – tanto em sua elaboração quanto na operação de redução aos elementos significantes que nela se repetem. O saber será efeito da construção do caso e não propriamente sua causa. Isso porque, como refere Fédida (1991, p.230), “o caso é uma teoria em gérmen”. Sua construção é o nascedouro daquilo que, na sequência dos trabalhos, virá a estender os limites do arcabouço teórico do campo do saber em questão. Encontramos, aqui, uma inspiração fortemente freudiana. Freud ao elaborar a escrita de seus casos fez decantar da narrativa construída os operadores teóricos de sua teoria.

Como na escrita freudiana, o que orienta o processo de construção do caso está mais do lado daquilo que não se sabe do que daquilo de que se tem ciência.

Trata-se de juntar as narrativas dos protagonistas dessa rede social e de encontrar o seu ponto cego; encontrar aquilo que eles não viram, cegos pelo seu saber e pelo medo da ignorância. [...] A construção

do caso consiste, portanto, em um movimento dialético em que as partes se invertem: a rede social coloca-se em posição discente e o paciente na posição de docente. Naturalmente, o que o paciente deve ensinar não passa por sua consciência e não pode ser dito em uma fala direta, mas mediante nossa escuta das particularidades, das coincidências que foram escandidas de sua história, do enigma de seus atos falhos, recaídas, ausências, etc. (VIGANÒ, 2010, p.52)

Aquilo que se opera no campo da saúde, como construção do caso, nos serviu como uma luva para orientar nossa proposta formativa. Queríamos pensar um dispositivo capaz de implicar o professor na produção – e não aplicação – de um saber sobre seu fazer docente; queríamos sustentar com o professor a indagação sobre quem é o aluno que lhe chega, suspendendo a legenda que o diagnóstico impunha a essa criança; queríamos implicar o professor na produção do encontro com seu aluno de forma a que ele e a criança pudessem recolher os efeitos de uma operação de singularização.

Este aluno apesar de ter o mesmo diagnóstico do aluno do ano passado, comporta-se diferente. Ele já tinha uma “vivência escolar”. É bem carinhoso. Tem um jeito todo especial de cumprimentar – pressionado e batendo algumas vezes a testa. Outra diferença, o aluno do ano passado foi uma surpresa para mim que de certa forma assustou. Não esperava que ele não falasse (...) Já o o aluno desse ano foi esperado e desejado, por que a professora da SIR já havia anunciado a sua presença a em minha turma no ano passado. Falou-me sobre ele e escolheu-me para ser sua professora. Eu fui cativada. (CADERNO DE J.S.M, 2013)

Procedemos, então, a uma operação de importação dessa noção e do dispositivo que ela sustenta para o campo da formação continuada e nele nos propusemos a guiar os escritos dos professores, por meio das pontuações operadas pelas rasuras, rumo à construção do caso. Importante dizer que o desafio inicial se situou na sustentação da elaboração de uma narrativa suficientemente rica em detalhes, como que para tornar possível, em um segundo momento, a redução necessária à decantação dos significantes que compõem, em sua repetição, as marcas distintivas do sujeito naquele encontro. Deparamo-nos, não poucas vezes, com certo deserto significante, quando diante da pergunta pelo sujeito

o professor insistia na legenda que o diagnóstico do qual a criança é portadora carrega. Tomamos essa insistência como resistência frente ao não saber atualizado pelo encontro com essas crianças. O fato de o professor, muitas vezes, ver-se sem nada nas mãos para seguir no processo pedagógico, com seu aluno tido como portador de TGD, constitui elemento importante para justificar a escolha por um trabalho de construção.

Ficção como borda para o real

Mas como é que faz pra sair da ilha?

Pela ponte, pela ponte

A ponte não é de concreto, não é de ferro

Não é de cimento

A ponte é até onde vai o meu pensamento

A ponte não é para ir nem pra voltar

A ponte é somente pra atravessar

Caminhar sobre as águas desse momento

(Lenine)

A tradição psicanalítica deixou-nos de herança duas modalidades de intervenção: a interpretação – sistematizada por Freud em *A Interpretação dos sonhos* (1900) – e a construção – muito tardiamente teorizada no texto de 1937, *Construções em análise*. Se a interpretação incide sobre o sentido, procurando libertar o significante da ligação cristalizada a um significado que lhe aprisiona e impede o movimento criador frente aos impasses da vida, a construção se debruça justo ali, onde o sentido não consegue ser elaborado.

Freud propõe a construção como um trabalho preliminar à interpretação. Ela se faz necessária sempre que no movimento associativo, o analisante se encontra com um hiato, com a impossibilidade de seguir historicizando a vida, contando e se contando no mundo. De alguma forma, a construção ganha lugar, como forma de intervenção por parte do analista, quando o discurso atinge um ponto-limite, vendo-se impossibilitado de contornar o real e dar-lhe sentido. É nesse momento que o analista é chamado a ofertar significantes para que o analisante siga adiante em sua associação.

No texto *Construções em análise* (1937), Freud toma como ponto de partida uma provocação frequentemente dirigida aos analistas: como saber da validade de suas construções? Isso, porque não se encontram, na assertiva ou na negativa do analisante, os elementos para essa validação. Não é a concordância ou discordância do paciente quanto à procedência dos significantes ofertados pelo analista que diz da operatividade de uma construção. Seus termos de validação estão em outro lugar, a saber, na recolocação das condições para a produção de uma recordação, ou seja, na retomada do processo de associação, ou ainda, na retomada da condição de contar e se contar no mundo. “O ‘sim’ não possui valor, a menos que o paciente, imediatamente após o ‘sim’, produza novas lembranças que completem e ampliem a construção. Apenas em tal caso consideramos que o ‘sim’ tratou completamente do assunto em debate. [...] O caminho que parte da construção do analista deveria terminar na recordação do paciente, mas nem sempre ele conduz tão longe” (FREUD, 1937, p. 297-300). De algum modo, tomamos essa indicação de Freud como baliza para avaliar nossas rasuras: o caminho que parte de uma rasura deveria levar o professor a estender os limites de sua ação pedagógica incluindo, nesse território, atos que não fazem parte dele de forma canônica – é claro que nem sempre elas conduziram a isso. Das rasuras, esperava-se também que ensejassem o desejo de escrita nos professores, alargando sua sensibilidade para os detalhes que marcam a singularidade de sua posição de professor e de seu encontro com o aluno.

Vale ressaltar, que Freud surpreende-se com as recordações que sucedem às construções. Diz-nos ele:

a comunicação de uma construção, obviamente apropriada, evocou nos pacientes um fenômeno surpreendente e, a princípio, incompreensível. Tiveram evocadas recordações vivas – que eles próprios descreveram como ‘ultraclaras’ –, mas o que eles recordaram não foi o evento do tema da construção, mas pormenores relativos ao tema. (FREUD, 1937, p.301)

Sua surpresa nos remete aos seus primeiros trabalhos com a memória, à sua pergunta sobre as motivações que levariam à conservação de lembranças aparentemente desinvestidas de importância, mas sobre investidas de uma intensidade plástica, de uma nitidez não presente em outras lembranças da mesma época. Em sua pesquisa sobre o que chamou de lembranças encobridoras,

Freud nos faz ver que as nossas recordações não são decalques da percepção pretérita, mas articulações ficcionais que contam com os elementos presentes no tempo de sua evocação, elementos que determinam cortes e costuras dos fragmentos mnésicos. Para Freud, “as pessoas muitas vezes constroem essas coisas [as lembranças encobridoras] inconscientemente – *quase como obras de ficção*” (FREUD, 1898, p.281 – [Grifo nosso.]). Podemos, contudo, decorridos mais de um século da invenção da psicanálise, afirmar que todas as nossas recordações são, em alguma medida, encobridoras de um real que demanda ser nomeado e tramadas com fios da ficção que, coletivamente, vamos construindo, pois, para que uma ficção tenha valor de verdade precisa ser validada no laço com o outro.

Aprendi com profê da UFRGS que a socialização também é conteúdo. (sic)

Assim sendo, o trabalho freudiano nos ensina que, diante de um abismo imposto pelo real, diante da impossibilidade de tramitarmos certo impasse com os significantes de que dispomos, podemos contar, se uma relação de transferência se instaurou, com o empréstimo de significantes que vêm de outro próximo, disposto a conosco construir uma ponte, uma borda para um enigma que nos obseda. Essa doação de significantes coloca sobre a mesa elementos que são tramados de forma ficcional e que contribuirão para alargar as narrativas validadas no coletivo; narrativas-ponte que nos permitem atravessar os enigmas da vida. Diante de um aluno que teima em não construir o conhecimento pelos caminhos canônicos, o professor pode se ver na situação de não dispor os elementos que lhe permitiriam sustentar para essa criança a travessia do aprender. Apostamos que ajudá-lo a recolher significantes que surgem do laço com os colegas trabalhadores de sua escola ou do laço com os leitores-pesquisadores, presentes com suas rasuras, pode contribuir para a construção de nova narrativa que dê conta de como aprende esse aluno habitante de uma posição singular na linguagem; narrativa que ganha consistência por que é compartilhada e reconhecida como ação pedagógica.

No início do curso ele não estava ali, mas ao longo do curso eu construí esse novo aluno, pois o vejo com um novo olhar. Então olho para trás e percebo que não dei uma pausa, não coloquei uma vírgula, não olhei para aquele aluno que sempre esteve ali, ele era o mesmo, hoje percebo que era eu que precisava mudar meu diálogo, a maneira de explicar e com as variadas leituras que fiz

durante o curso, com os depoimentos das colegas e com as experiências e sabedoria das professoras, constatei que quem nunca esteve lá, com esse aluno, era EU. (sic – grifo nosso)

Para que esse trabalho tenha êxito é preciso contar com o tempo: “via de regra, adiamos falar-lhe de uma construção ou explicação até que ele próprio tenha chegado tão perto dela que só reste um único passo a ser dado, embora esse passo seja, de fato, a síntese decisiva” (FREUD, 1938, p.205). É condição do trabalho que o leitor-pesquisador respeite a velocidade, as idas e vindas, as não chegadas do professor e que não se antecipe ao seu tempo, ou, pelo menos, se antecipe o menos possível a ele.

Ao contrário de uma perspectiva em que as possibilidades educativas e de aprendizagem residiriam, única e exclusivamente, nas condições inerentes ao aluno, pode-se conceber os caminhos escolares e subjetivos como possibilidades a serem construídas (ou não) no encontro entre sujeitos e instituições. No gesto que toma a voz como letra a ser inscrita e lida, o professor é convidado a narrar e inscrever sua própria experiência. Ao tomar-se da posição de escritor, percebem-se deslocamentos importantes nas formas de ler, interpretar e significar as (im)possibilidades dos alunos da educação especial.

Referências

FÉDIDA, Pierre. **Nome, Figura e Memória**. A linguagem na situação psicanalítica. São Paulo: Escuta, 1991.

FIGUEIREDO, Ana Cristina. A Construção do Caso Clínico: uma contribuição da psicanálise à psicopatologia e à saúde mental. **Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental**, v.VII, n.1, mar. 2004, p. 75-89.

FIGUEIREDO, Ana Cristina; BURSZTYN, Daniela Costa. Da narrativa à escrita: a construção coletiva do caso clínico. In: COSTA, Ana; RINALDI, Doris. **A escrita como experiência de passagem**. Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2012, p.134-145.

FREUD, Sigmund. (1937). Construções em análise. In: _____. **Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

FREUD, Sigmund. (1938). Esboço de psicanálise. In: _____. **Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Razão e método para apresentação de casos clínicos**. Seminário proferido em 18/3/2002, Lugar de Vida, USP.

LACAN, Jacques. (1971) Lituraterra. In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

LACÔTE, Christiane. O que pode dizer a psicanálise sobre o trabalho do artista. In: JERUSLINSKY, A.; MERLO, A. M.; GIONGO A. L. e outros. **O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

RICKES, Simone Moschen. Construções em análise: apenas um trabalho preliminar. **Revista da Associação Psicanalítica**, Porto Alegre, n. 30, 2006.

RIO, Pilar del. Apresentação. SARAMAGO, José. **Da estátua à pedra – e discursos de Estocolmo**. Belém: Ed. UFPA, 2013.

SOARES, Flávia de Paula Soares. Quando qualquer semelhança não é mera coincidência: o lugar da construção de caso na pesquisa psicanalítica. In: **Latin-American Journal of Fundamental Psychology on Line**, 7, 2, 253-259.

VIGANÒ, Carlo. A Construção do caso clínico em saúde mental. *Psicanálise e Saúde Mental*. **Revista Curinga**, 1999, 13, 50-59.

O não decidido da estrutura na infância e a questão do diagnóstico

Leda Mariza Fischer Bernardino

Introdução

Quando um bebê faz sua estreia na vida, vê-se imediatamente diante de grande desafio: inserir-se em um campo simbólico que o antecede e que o determinará para além do corpo biológico e dos engramas já insuficientes da espécie humana, cuja vocação através dos tempos define-se cada vez mais como simbólica. Esse fato é determinante de sua vocação social essencial: sem o auxílio de outro humano que o insira nesse campo simbólico, ele não conseguirá vencer seu desamparo originário. Por isso, Freud, muito cedo, em suas pesquisas definiu esse ponto como “fonte de todos os motivos morais” (FREUD, 1895, p. 422). Por essa razão ainda, Lacan (1953, 1988) cunhou o termo *Outro* com a inicial em letra maiúscula e juntou-lhe o atributo *primordial*, para demarcar a extrema importância dessa função, exercida pela pessoa que vai humanizar o bebê, ao transmitir-lhe o sistema simbólico e ao dar-lhe um lugar nesse sistema – donde a importância das funções materna e paterna e da estrutura familiar que as sustenta. (LACAN, 1938, 2003)

Além da maturação do sistema nervoso central e dos esquemas básicos de funcionamento de que um organismo dispõe, para haver um psiquismo, é necessária a instauração de um sistema simbólico, uma estrutura que inicialmente encontra-se no exterior, mas que deve ser introjetada para permitir a conexão entre o organismo e seu meio. Para isso, são necessários determinados acon-

tecimentos, relações, palavras, em que a função Outro primordial é essencial, pois lhe transmitirá seu lugar e suas significações, e sustentará seu psiquismo, enquanto durar sua precariedade subjetiva.

A passagem que todo bebê deve realizar – de organismo a sujeito de uma existência simbólica – pressupõe uma série de operações que devem se realizar no interior de uma relação, sustentada pelos outros parentais transmissores da estrutura simbólica, tendo como resultante uma renúncia ao gozo próprio ao organismo vivo. Tornar-se falante, ocupar um lugar no discurso social, pressupõe que o filhote humano renunciou a uma existência gozosa circunscrita ao âmbito de sua natureza corporal, em prol de uma existência de linguagem, em que as satisfações se darão na relação com outros significativos; o corpo se constrói não mais real, mas como representado, como sede de experiências significativas que constituirão memórias, dando origem a uma história.

Os relatos presentes na cultura sobre os cuidados dos bebês permitem-nos constatar que há um saber inconsciente presente na relação da família com o bebê, que passa de geração a geração, e que é transmitido quando tudo vai bem entre o bebê e seus principais cuidadores. É um saber ligado ao investimento libidinal daquele que exerce a função materna, saber este que humaniza, porque ao mesmo tempo em que organiza o campo pulsional, também insere na família e na cultura (BERNARDINO, 2006). Saber cuja origem remonta ao que Freud (1914, 1977) situou como o lugar do filho para seus progenitores: o renascimento de seu narcisismo, projetado sobre o bebê. Os pais cuidam do filho, mais além de sua existência biológica, porque têm um lugar para esse filho, decorrente de sua história pessoal.

Jacques Lacan (1953, 1988) propôs o conceito de inconsciente como o que se constitui na relação do sujeito com o Outro. Da renúncia ao gozo corporal decorrente dessa entrada no registro simbólico, surge o desejo como marca de uma satisfação impossível, puramente corporal, mas sempre buscada, representada, fantasiada. Se o desejo do filhote humano surge do desejo do Outro, de quem recebeu marcas erógenas fundamentais, sua relação com o outro – seu semelhante, com o corpo próprio e com os objetos – será estruturada tendo como base esta referência ao campo do Outro, elemento simbólico. Assim, para a psicanálise, o sujeito psíquico é constituído, primeiramente, pelo Outro e, após a assunção de suas identificações, torna-se inconsciente. Constitui-se aí a divisão subjetiva que marcará o humano, entre uma parte inconsciente que o

constituiu (inconsciente simbólico), uma parte pulsional que o assola (inconsciente real) e uma parte consciente constituída via recalamento e educação.

Somente a partir de um encontro bem-sucedido com seu Outro primordial o bebê terá condições de habitar plenamente o campo simbólico, de falar em nome próprio e de desejar de modo próprio, ou seja, tornar-se sujeito. Desencontros ou maus encontros abrirão caminho para as psicopatologias da infância.

O desenvolvimento infantil em relação à estruturação do psiquismo

Temos, assim, um organismo biológico submetido ao desenvolvimento e um sujeito psíquico que daí precisa emergir. Podemos, então, afirmar que na infância lidamos com dois eixos temporais entrecruzados, respectivamente: o diacrônico, evolutivo e o sincrônico, estrutural. Ao nos referirmos à criança, somos remetidos imediatamente à diacronia de um desenvolvimento que envolve um corpo real submetido a uma gênese anatômica, fisiológica, neurológica, que segue uma maturação própria da espécie e se apresenta com determinado ritmo de crescimento. Entretanto, o tempo sincrônico, estrutural, incide sobre o que a caracteriza biologicamente, pois como o ser humano se define por sua essência como ser falante, é a partir da linguagem que seu desenvolvimento se organizará.

Lydia Coriat e Alfredo Jerusalinsky (1983, p. 69) enfatizam que “na constituição do sujeito psíquico são determinantes os processos fantasmáticos, sem que, por isso, deixem de ter importância os aspectos instrumentais do sujeito (incluídos nas funções do eu) que, no entanto, encontram-se determinados desde esta posição”. Assim, embora seja importante verificar o desenvolvimento da socialização, da aprendizagem, da psicomotricidade, da constituição de hábitos, da comunicação – como fazem os psicólogos do desenvolvimento, e mesmo os pediatras quando avaliam o crescimento e desenvolvimento de seus pequenos pacientes –, é importante também verificar se o processo de constituição da criança como sujeito psíquico, se sua entrada no campo erógeno e de linguagem está em curso, ou seja, se ela está entrando nesta estrutura que organizará seu desenvolvimento.

No que concerne ao desenvolvimento neurofisiológico, Foster e Jerusalinsky (1988) destacam cinco engramas fundamentais para o desenvolvimento da criança, apontando como todos eles são dependentes de uma relação com outro humano em posição de desejante e especialmente concernido pelo bebê: os reflexos arcaicos, que evoluirão para esquemas de ação e depois para coordenações mais complexas e que dependem de uma retroalimentação entre demanda da mãe e resposta do bebê; o tônus muscular, que inaugura o diálogo tônico; intercâmbio afetivo entre mãe e bebê com suas consequências; os sistemas posturais correspondentes às diversas etapas de maturação, a partir das quais a mãe atua e responde; a gestualidade reflexa, que vai sendo interpretada e adquirindo valor de comunicação; e, finalmente, os ritmos biológicos, que introduzem as alternâncias presença/ausência. Os autores ressaltam:

A estimulação que a criança recebe se é na medida e qualidade adequadas, favorece sua maturação. Isso se revela não apenas psiquicamente, mas também nos terrenos químicos e anatômicos; a influência do ambiente é absorvida como um componente estrutural dos neurônios do cérebro em desenvolvimento. (FOSTER; JERUSALINSKY, 1988, p. 170)

Observamos, então, que nenhum desses pontos pode ocorrer automaticamente; a posição da mãe – representante na maioria dos casos do Outro primordial – é um elemento-chave para a tomada do corpo em um universo simbólico.

É importante ressaltar o que Jerusalinsky (1988, p. 21) bem pontuou: “o que se desenvolve são as funções e não o sujeito”, isto é, as funções instrumentais (as diferentes áreas do desenvolvimento), necessárias para a adaptação ao meio, evoluem de acordo com a maturação e o crescimento, dando origem aos diferentes esquemas de ação. Mas o que dá sentido a essas funções, o que move o processo é o sujeito que aí começa a surgir; de início sustentado pelo Outro primordial. Nesse sentido, diz esse autor, “o maturativo se mantém simplesmente como limite, mas não como causa” (JERUSALINSKY, 1988, p. 28). A causa está do lado subjetivo, no campo das significações. Mas a medida do que poderá ser realizado estará submetida aos limites maturativos do momento. Do que se depreende a dominância das questões simbólicas, de estrutura, sobre o que diz respeito ao corpo em desenvolvimento, embora este, retroativamente,

ao se consistir como imagem de unidade, dê paulatinamente um suporte narcísico, egóico, imaginário, à estrutura em sua abstração. Em outras palavras, é possível dizer *eu* e assumir-se como alguém em separado do outro cuidador, porque há uma imagem de corpo, uma representação mental de si, que dá consistência a este *eu*, instância abstrata da linguagem, representante das identificações do sujeito.

Como diz Esteban Levin (1995, p. 18): “não há desenvolvimento possível sem uma estrutura que o origine e o sustente”. Esse é o aspecto simbólico que move o processo: se não houver parceiros relacionais suficientemente importantes e envolvidos no processo, para dar sentido ao desenvolvimento, este se perderá. Encontramos o ordenamento da linguagem – personalizado por um adulto desejanste – como o eixo central que move, organiza, interfere e configura as linhas gerais do desenvolvimento.

Se o sujeito é afetado pelo significante, ainda é preciso que haja um sistema nervoso, uma base orgânica, para que esse significante que o afeta fique registrado. E no que se refere ao orgânico, o tempo do desenvolvimento conta, pois há uma dependência de fatores neurofisiológicos, maturacionais.

Enquanto se tratam dessas inscrições fundamentais, não há como negar a interdependência entre os fatores orgânicos e de linguagem. Poderíamos, então, propor uma definição de desenvolvimento dentro desta abordagem: é o atravessamento das diferentes interseções de tempos lógicos com estados cronológicos, que permitem o processo simbólico de inscrição e de passagem de um sujeito do tempo dito infantil, das inscrições fundamentais, ao tempo de apropriação da estrutura, em retroação constante, passando pelos diferentes estatutos imaginários que configuram sua posição em relação ao desejo: criança, adolescente, adulto, até o envelhecimento, tendo como eixo o infantil (identificações fundantes) que se repete.

Nessa trajetória, passará ser sustentado por representante do Outro, a se sustentar a partir da introjeção desse Outro como função, o que pressupõe sua capacidade de separar-se desse representante do Outro e tornar-se alguém com uma história, um corpo, um sistema de significações próprio, embora referenciado ao campo simbólico externo. É essencial também que as pessoas que cumpriram perante ele essa função de Outro tenham respeitado sua condição de sujeito, primeiramente suposição, antecipação e, em segundo tempo, como assunção de um lugar próprio. É necessário que esse Outro não seja

intrusivo, invasivo, que não se apossa deste corpo de que cuida e que respeite a subjetividade quando esta começa a despontar e a se afirmar. Em termos psicanalíticos, é a referência constante à função paterna que traz outra saída para a relação simbiótica inicial (necessária, mas provisória) com quem exerce a função materna. Tudo isso nesse tempo infantil, que tem seu desenlace no tempo do Édipo, operação psíquica que sedia o nascimento subjetivo, a partir do Outro. (LACAN, 1957-58; 1999)

Assim, na infância estamos sempre no entrecruzamento entre uma maturação biológica e uma lógica de linguagem que marca o acontecimento biológico, ao mesmo tempo em que é dependente dele – as determinações genéticas, constitucionais e ambientais vão sofrer a ação do desejo do Outro. Os tempos lógico e cronológico se conjugam ou, como no caso das patologias, se “curto-circuitam”.

A questão das psicopatologias da infância

Abordar as patologias que podem incidir sobre o psiquismo em formação de uma criança, implica transitar pela maleabilidade das estruturas psíquicas na infância (BERNARDINO, 2004), por um lado; por outro, atentar para a pregnância das inscrições psíquicas que nesse tempo inaugural se fazem.

As psicopatologias, na concepção psicanalítica, constituem as consequências das vicissitudes próprias ao processo de estruturação subjetiva e do mal-estar próprio da espécie humana, de ter que conjugar dois campos tão heterogêneos quanto o organismo e a linguagem. Assim, podemos entender a psicopatologia como inerente ao elemento humano, que padece por nem sempre conjugar bem essas instâncias tão diferentes.

Por exemplo, o fracasso na travessia ou na superação do Édipo dará ensejo às manifestações neuróticas da criança (BERNARDINO, 1997), que se apresentam sob as diferentes formas clínicas, encarregadas de fazer apelo ao Outro, denunciando o risco que corre a criança em relação a sua subjetividade. São sintomas clínicos de cunho histérico, fóbico, obsessivo, que expressam a angústia da criança de ainda se encontrar presa à posição de ter de responder ao que falta ao Outro; ou a solução de compromisso de um sintoma que aplaca a angústia, mas pede interpretação.

Um fracasso mais importante, que entrava a própria entrada no processo edípico remeterá a manifestações mais graves, do campo das psicoses. Pela própria definição de infância, como tempo de desenvolvimento, ou pelo próprio conceito de infantil que prevê uma série de operações psíquicas que marcarão a relação do sujeito que surgirá com Outro, nesse entrecruzamento entre os aspectos evolutivos e estruturais que aí está em jogo; não se trata ainda de algo definitivo. Esse inacabamento próprio da infância marca a psicopatologia da infância e é responsável pela dificuldade de definir quadros nosológicos distintos e claros, mesmo quando se trata de graves patologias, como a psicose, por exemplo. Como afirma Volnovich (1993, p. 45), “a psicose na infância, muito mais do que um conjunto de signos, revela-se como formas clínicas que atestam as vicissitudes do desejo na criança. Em outras palavras, as formas clínicas são, antes de mais nada, formações do inconsciente”.

Entretanto, diante desses quadros clínicos graves surge uma questão. O tempo da infância, caracterizado por um tempo gerúndio, de inserção no campo da linguagem, de inacabamento em relação à identidade, poderia abrigar a ideia de uma estrutura psíquica definida uma vez por todas?

Pensamos que não, pois a clínica no-lo demonstra; dificilmente, na infância, essas defesas de aparência psicótica se apresentam sem, paralelamente, encontrarmos uma possibilidade de abertura para o Outro e de apelo ao outro, característicos do funcionamento neurótico.

Por isso, pensamos que é importante ressaltar o caráter não decidido das psicopatologias da infância, no que se refere a uma possível definição estrutural nesse tempo. Entretanto, essa posição não desmerece a importância da avaliação diagnóstica e da formulação de hipóteses quanto ao encaminhamento do processo de constituição subjetiva da criança, principalmente nos casos em que esse processo aparenta estar extremamente obstaculizado, como no caso da instauração de defesas psicóticas.

Jean-Louis Lang estudou diversas categorias de fronteira entre as neuroses e as psicoses na infância e concluiu que “o denominador comum de todos esses estados ‘limites’ ou ‘atípicos’ é o reconhecimento de um núcleo psicopatológico que delimitamos estruturalmente, e que é de natureza psicótica”. (LANG, 1979, p. 46)

Para ele, esse núcleo seria constituído pelas seguintes características: presença de angústia primária (sensação de desamparo absoluto); de aniquilamen-

to (medo do próprio desaparecimento); de destruição, fusão ou fragmentação (despedaçamento do corpo); ruptura ou ameaça de ruptura com a realidade; infiltração constante dos processos primários (que buscam realização imediata das necessidades); nos processos secundários (mais movidos pela racionalidade); expressão direta do impulso, no nível corporal ou nas ações; inacessibilidade ao simbólico e relação de objeto primitiva, predominantemente narcísica (LANG, 1979, p. 10). Entretanto, paralelamente a essa sintomatologia, segundo ele, os autores insistem sobre dois elementos importantes: o ego não é fragmentado, como na clivagem psicótica; o recolhimento narcísico não é completo e permite investimentos de objetos totais; e mesmo instável e frágil, este ego respeita a permanência de certa diferenciação entre real e imaginário, entre objeto interno e realidade externa perceptiva (LANG, 1979, p. 35). Vale ressaltar, ainda, que esse núcleo é explicado segundo uma necessidade de caráter defensivo e se manifesta segundo diferentes formas clínicas, que ele sintetiza da seguinte forma: elas respondem mais a um modo de organização particular do aparelho psíquico, comum a essas diversas formas, e diferente tanto das psicoses dissociativas ou autísticas quanto das organizações neuróticas, de distúrbio de caráter ou deficitárias. (ibidem, p. 37)

Muitas vezes recebemos em nossos consultórios crianças que têm extremas dificuldades de encontrar seu lugar, tanto em termos de identidade pessoal quanto de identidade social; crianças que não se apresentam como sujeitos de sua própria história. É-lhes muito difícil ocupar de fato o lugar que lhes corresponderia de direito. Entendemos que esses sintomas constituem as defesas que a criança põe em ação para lutar contra o perigo do aniquilamento que a ameaça constantemente, pela falta de identidade e de possibilidade simbólica de reconhecimento que são descritos nesses quadros clínicos de modo geral.

Nesses casos há uma importância crucial na detecção do risco de estruturação psicótica, porque permite a indicação de tratamento, cuja precocidade é extremamente relevante para os efeitos psíquicos esperados, bem como para o conjunto do desenvolvimento da criança. Nesse tratamento é necessário imprimir uma direção diferente daquela indicada para os casos de neurose na infância. Da mesma forma, nesses tempos de hegemonia do manual diagnóstico da psiquiatria geral americana, o DSM-IV, com o diagnóstico de autismo e de espectro autístico sendo amplamente disseminado na cultura (BERNARDINO, 2011), é de extrema importância poder diferenciar a psicose do autismo, para

a direção terapêutica que será proposta, ancorada na relação transferencial e seus efeitos.

Por outro lado, um diagnóstico fechado de psicose, com as consequências que uma atribuição de lugar pode ter para a fragilidade identificatória de uma criança em risco, ou que a confusão entre sintomas de defesa e estrutura definida pode provocar, tampouco é indicado.

Quando se conclui o diagnóstico, produz-se, desde o lugar do *saber científico* e anônimo, um efeito de nomeação, a atribuição de um traço identificatório ao qual o sujeito pode se agarrar, porque o recebe de maneira imperativa. O efeito disso pode ser iatrogênico, na medida em que o sujeito sofre justamente dessa ausência de significantes familiares que lhe possam indicar um lugar na filiação, uma resposta para sua sexualização e identificações próprias, tudo o que mobilizou nele os sintomas defensivos de aparência psicótica e o fechamento ao Outro. Efeitos semelhantes ocorrem com os familiares, que pressionam por um diagnóstico para situarem esse filho em um lugar e saberem finalmente como interpretá-lo, onde situá-lo. Mannoni (1970, p. 58) enuncia claramente tais riscos ao afirmar que esse paciente “espreita o perigo de desaparecer como indivíduo sob as vestes da loucura, a fim de transformar-se para sempre no objeto de que se fala, que se manipula e de que se dispõe”. O tipo de encaminhamento proposto nessas situações tende a confirmar a posição objetal conferida ao nomeado psicótico.

Sustentar um diagnóstico fechado de psicose na infância não só contraria o estado de inacabamento próprio da infância, como ainda pode imprimir à direção do tratamento condições contrárias às necessárias para o surgimento do sujeito, ou seja, passa-se a reforçar as defesas psicóticas em detrimento de abrir outras possibilidades para o sujeito de se posicionar perante o Outro.

O não decidido próprio das psicopatologias da infância

Se concebermos, como Lacan (1953; 1988), que o inconsciente é estruturado como uma linguagem; se considerarmos, como Freud e Lacan, que a estrutura é obra das palavras; e, ainda, que no campo das palavras o acesso à significação se dá não só depois, não poderemos conceber o tempo da infância, como o tempo do ato que dá a ver a estrutura. A infância é o tempo das inscrições e da confirmação dessas inscrições, vindas do Outro. Assim, afirmamos que a estrutura na infância é não decidida.

Sendo assim, partindo de um quadro clínico grave na infância, parece-nos que a hipótese de encaminhamento psicótico deve ser formulada quando se trata de uma fragilidade no processo de estruturação subjetiva que pode desencadear defesas de tipo psicótico; quando justamente não se trata de uma questão perceptiva ou cognitiva como central; quando a relação com o Outro não tem essa recusa tão radical quanto no campo do Autismo. Mas esse diagnóstico deve ser colocado como possibilidade de vir a se estabelecer e não como já estabelecido. Fica indicado o risco de a estrutura evoluir na direção da psicose se não houver uma intervenção apropriada, mas fica aberta a possibilidade de evolução para outro direcionamento estrutural.

Optamos, portanto, pela proposta diagnóstica de psicose não decidida, defendida por Alfredo Jerusalinsky, que assim a justifica: “a infância reconhece a possibilidade de estados provisórios, não decididos, que vão se decidir tardiamente quanto à estrutura”. Ele os denomina de psicoses não decididas, ou indecidas, porque “não se produziu uma inscrição definitiva, há uma espécie de suspense, de escansão, de dilatação desse momento de inscrição, de captura da criança no campo da linguagem numa posição subjetiva”. (JERUSALINSKY, 1993, p. 23)

Considerações finais

O tipo de tratamento que a criança receberá após a hipótese diagnóstica ser formulada tem papel fundamental, bem como é fundamental a abertura e o aval dos pais diante desse processo. Trata-se, antes de tudo, de propor um lugar de sujeito para essa criança e de acompanhá-la nos caminhos que tomará para dar conta dessa antecipação, dessa aposta na sua subjetividade.

Algumas intervenções propostas pelo campo social e pelo campo médico-psicológico para as psicoses – tais como a modificação de comportamento, a programação neurolinguística, os métodos de treinamento – mantêm a criança na posição de ser objeto para o Outro; Outro que aparece como completo detentor do saber, na mesma posição justamente do Outro da psicose – não barrado, todo, não castrado.

É mais interessante que o clínico se mantenha em suspense quanto à estrutura em falta, quanto a saber para onde vai se inclinar a trajetória da criança. Seu papel principal é justamente, como sugere Laznik (1997, p. 238), o de

doar a sua falta; posição que implica um saber que não é total, absoluto, como poderia ser aquele apoiado na certeza da estrutura.

É nesse sentido que a psicanálise aparece como tratamento privilegiado para as crianças que se apresentam nessa encruzilhada estrutural entre psicose e neurose, entre ocupar, diante do Outro, a posição de objeto ou de sujeito, respectivamente.

Da mesma forma, é indicado que a posição do professor que acolhe a criança nessa indefinição estrutural seja uma posição de abertura diante das potencialidades dessa criança. Ao investir nas possibilidades da criança, em vez de ficar focado nas limitações que ela supostamente apresentaria a partir de um diagnóstico fechado, ele também está em posição de falta de certezas absolutas e com condições de apostar nos efeitos de seu trabalho, de seu desejo de professor poder incidir nessa criança e convocá-la a um lugar de sujeito. Muitas experiências de inclusão bem-sucedidas de crianças tidas como extremamente desadaptadas, descritas na literatura, têm esse ponto de partida. (COLLI, 2005; ALMEIDA; KUPFER, 2011)

Esta é a ideia: que o encontro com uma criança dita “diferente” possa ter este caráter de ponto de partida, de novidade, de expectativas. Para isso, o adulto que aí se oferece para a relação não pode ofertar para ela o lugar esperado do “portador de tal diagnóstico”. Ele poderia, muito mais, oferecer um lugar... vazio de sentidos prontos, e se aventurar a conhecer a criança que ali está.

Referências

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte; KUPFER, Maria Cristina Machado. (Orgs). **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito**: no avesso do especialista. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. Sim, toma. In: BERNARDINO, Leda Mariza Fischer (org.) **Neurose infantil versus neurose da criança**. Salvador: Ágalma, 1997, p. 53-65.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. **As psicoses não decididas na infância**: um estudo psicanalítico. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. A abordagem psicanalítica do desenvolvimento infantil e suas vicissitudes. In: BERNARDINO, Leda Mariza Fischer (org). **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006, p. 19-41.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. A questão da psicose na infância, seu diagnóstico e tratamento diante do seu “desaparecimento” da atual nosografia. In: JERUSALINSKY, Alfredo; FENDRIK, Silvia. **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Letra, 2011, p. 205-217.

COLLI, Fernando Anthero Galvão (org.) **Travessias inclusão escolar**: a experiência do grupo ponte/pré-escola terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CORIAT, Lydia; JERUSALINSKY, Alfredo. Desenvolvimento e maturação. Tradução de Rosâni Leão Miller. In: **Escritos da criança**, n.º 1, 2. ed. Porto Alegre, Centro Lydia Coriat, 1987, p. 65-71.

FREUD, Sigmund. (1895) **Projeto para uma psicologia científica**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. v. I. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1977, p. 381-452.

FREUD, Sigmund. (1914) **Sobre o narcisismo**: uma introdução. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. v. XIV. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1977, p. 89-119.

FOSTER, Owen; JERUSALINSKY, Alfredo. Bases neurofisiológicas da estimulação precoce. In: JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Mario Corso e Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988, p. 167-173.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Mario Corso e Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

JERUSALINSKY, Alfredo. Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem. In: **Psicose** – Boletim da APPOA n.º 9. Porto Alegre: Artes & Ofícios, nov. 1993.

LACAN, Jacques. (1938). Os complexos familiares na formação do indivíduo. In: LACAN, Jacques. **Outros escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003, p. 29-90.

LACAN, Jacques. (1953) Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução de Inês Oseki-Depré São Paulo: Perspectiva, 1988, p. 101-187.

LACAN, Jacques. (1957/1958) **O Seminário, livro 5**: as formações do inconsciente. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LANG, Jean-Louis. **Nas fronteiras da psicose infantil**. Tradução de Maria Auxiliadora Versiani Cunha. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

LAZNIK, Marie-Christine. **Rumo à palavra**. Tradução de Mônica Seincman. São Paulo: Escuta, 1997.

LEVIN, Steban. **La infancia en escena**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1995.

MANNONI, Maud (1970). **O psiquiatra, seu louco e a psicanálise**. Tradução de Marco Aurelio Mattos. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

VOLNOVICH, Jorge. **A psicose da criança**. Tradução de Andréa Campos Romanholi, Daniela Reis e Silva, Maria Regina José Abranches. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1993.

Produção do fracasso escolar e medicalização da infância e da escola

Maria Aparecida Affonso Moysés
Cecilia Azevedo Lima Collares

Existem pessoas com déficits intelectuais, motores ou sensoriais reais.

Existem infinitos modos de pensar, agir, reagir, sentir, afetar, ser afetado, expressar emoções e sentimentos, se comportar, aprender e lidar com os saberes constituídos em um *continuum*, refletindo a diversidade, entre seres humanos, que nos constitui indivíduos, sujeitos.

Aqui, queremos discutir como um dos extremos dessa multiplicidade é transformado em indicador de doença, doença neurológica, com repercussões irreversíveis para a vida dessas pessoas, da escola e da sociedade.

O fracasso da escola

A expressão *fracasso escolar* tem sido usada muitas vezes para designar o precário desempenho escolar de crianças brasileiras. Entretanto, com a dimensão dos indicadores, não se pode pretender que seja um problema individual, centrado em cada criança que não aprende na escola. É necessário que o foco seja desviado para a instituição escola, para as políticas educacionais, historicamente geradoras da não aprendizagem dos estudantes, pela falta de acesso aos processos educacionais; é necessário recolocar a expressão como *fracasso da escola*. (PATTO, 1990)

Vejamos alguns dados: nos anos 1990, o Brasil era o país com a pior realidade educacional do mundo; nos anos 2000, estava entre os cinco piores. Em

2005, 46% dos ingressantes concluíam o ensino fundamental e 27% das crianças eram reprovadas na 1ª série, índice suplantado apenas por países africanos; a desigualdade de acesso e oportunidades era escancarada pelos dados de conclusão do ensino médio: 58% entre brancos *versus* 37% entre negros; 77% entre os 20% mais ricos *versus* 24% entre os 20% mais pobres. (UNESCO, 2005)

Em Dacar, no ano 2000, o Brasil firmou, com os países que compõem a UNESCO, o programa Educação para Todos (EPT), que estabelece seis objetivos para assegurar o acesso universal a oportunidades educacionais. (UNESCO, 2000)

Em 2010, segundo relatório da UNESCO sobre a evolução do programa nos 128 países signatários, o Brasil integra o grupo E-9, composto por nove países (Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) que concentram 3,5 bilhões de habitantes (pouco mais de 50% da População mundial) e 67% dos 759 milhões de analfabetos do planeta. Em 2007, 10% dos brasileiros com mais de 15 anos eram analfabetos.

Ainda que o acesso à educação primária venha crescendo no mundo, muitas crianças não chegam a concluí-la, ou o fazem em tempo maior que o esperado. O Brasil inclui-se entre os países que apresentam as mais elevadas taxas de repetência na educação primária, mesmo tendo mostrado, nos últimos anos, uma redução expressiva nesse indicador. No Relatório de Monitoramento Global de EPT 2010, a repetência apresentada para as quatro primeiras séries do ensino fundamental brasileiro é de 18,7%, abaixo, portanto, da existente em 1999 (24%), porém superior à de todos os países escolhidos para comparação nesse documento. [...] Observa-se que a repetência na educação primária no Brasil é ainda três vezes maior que a taxa apresentada pela América Latina (5,6%). Esse fenômeno da educação brasileira tem sido denominado “cultura da repetência”. (UNESCO, 2010)

Em contraste, ignorando que tais índices obrigam à discussão das políticas educacionais, é crescente a atribuição desse grave problema a causas centradas no aluno, transformando-o em responsável único por sua aprendizagem e, portanto, culpado de sua não aprendizagem.

Mais do que nunca, é necessário desconstruir o ideário disseminado que, subliminarmente, coloca a escola como “vítima de crianças inadequadas”.

Nos anos 1990, em 57 escolas estaduais no Estado de São Paulo, apenas 10% dos alunos completaram as oito séries em 8 anos (0,1% em algumas escolas). Todos os professores citaram problemas biológicos como impeditivos da aprendizagem. Por outro lado, todos os profissionais da saúde entrevistados apontaram causas biológicas para o não-aprender-na-escola. (COLLARES; MOYSÉS, 1996)

A atribuição de causas biológicas a problemas coletivos é antiga, remontando ao início do século 19, quando a biologização passa a ser resposta rotineira da sociedade (respaldada pela ciência positivista) a conflitos sociais. Esse processo, denominado medicalização, transforma problemas coletivos, de ordem social e política, em questões biológicas, individuais.

Os processos de medicalização, ao deslocarem causas e soluções para o campo médico, isentam de responsabilidades instituições e governantes, criando mais um obstáculo à transformação das práticas educacionais e à superação do fracasso da escola.

Em que momento se fecha o raciocínio circular, tautológico, *para ter saúde é preciso ter conhecimentos e para aprender é preciso ser sadio*, e seu reverso, *a causa da doença é a ignorância e a causa de não aprender é a doença*? Impossível precisar; porém está presente já no início da puericultura.

Pela normatização da vida, pela biologização do viver, a medicina assume, na ordem social que surge, antigo papel, antes regido pela Igreja: controle social dos questionamentos.

Inicia-se a medicalização do comportamento. Transformando em objeto biológico algo social e historicamente construído. Reduzindo a própria essência da historicidade do homem – a diferença, o questionamento – a características inatas, biológicas; a uma doença, enfim. Os diagnósticos que subsidiam, legitimam e prescrevem a segregação surgem na psiquiatria e, logo depois, também na neurologia.

A partir daí, a medicalização da sociedade tornar-se-á bastante frequente. Nos momentos de tensões sociais, a sociedade responderá biologizando, sempre com respaldo da ciência positivista. Assim, nos anos 1960, período de intensa agitação social, a ciência “provou” a superioridade intelectual do homem branco sobre o negro, geneticamente determinada; a diferença neurológica,

também geneticamente determinada, que explicaria as diferenças intelectuais e de papel social entre o homem e a mulher; os efeitos benéficos e necessários da psicocirurgia (lobotomia), solução para os conflitos nos guetos. (MOYSÉS; COLLARES, 1992)

A extensão da normatividade médica ao campo da aprendizagem pode ser percebida em movimentos simultâneos, entrelaçados, na transição entre os séculos XIX e XX. Preconiza-se a higiene escolar; Binet e Simon instrumentalizam o ideário psicométrico inaugurado por Galton; o determinismo genético alicerça, pseudocineticamente, o racismo; o estudo do cérebro firma nova especialidade médica, a neurologia. Na encruzilhada desses movimentos, a medicina preconiza classes especiais para os alunos que não irão aprender na escola que ainda não frequentam. (MOYSÉS, 2002)

No Brasil, é bastante rápida a repercussão desses movimentos, com a importação de pretensas soluções para problemas ainda inexistentes. Assim, na primeira década do século XX, a higiene escolar é institucionalizada em São Paulo e Rio de Janeiro, em momento em que o número de salas de aula era ínfimo.

E já surge se propondo amplo campo de atuação. Eugenista, alerta para a precariedade de saúde do povo e afirma sua competência em questões pedagógicas.

A higiene escolar normatiza padrões de construção dos prédios escolares, dimensão de corredores e altura de degraus; móveis escolares e sua distribuição espacial; currículo e horas de trabalho e de recreio; ginástica recreativa e restauradora. (LIMA, 1995)

Destaque-se que essa normatização é praticamente anterior à instalação de escolas. A medicina estende sua atuação às escolas; afirma-se competente para prevenir e tratar os problemas escolares antes mesmo que surjam. Quase que se poderia falar, antes mesmo que haja escola. Medicaliza a educação, transformando problemas pedagógicos e políticos em médicos. Cria as *doenças do não-aprender-na-escola* e para elas propõe solução. Antecipando-se, prevê que os problemas irão ocorrer e se coloca como portadora das soluções. Em síntese, o discurso médico apregoará a existência de crianças incapazes de aprender, a menos que submetidas a intervenção médica. (MOYSÉS, 2002)

Muitos consideram que os altos índices de fracasso surgem no Brasil com a expansão educacional e o acesso da classe trabalhadora; atribui-se as mesmas causas à medicalização da aprendizagem. A escola, atordoada e impotente com

o fracasso das crianças das classes populares, desencadeado pela democratização do acesso, teria recorrido a especialistas que a socorressem. As classes especiais seriam consequência da entrada maciça de um segmento social que jamais havia frequentado a escola.

A análise histórica mostra o contrário.

A medicalização da aprendizagem (e da não aprendizagem) não decorre da ampliação do número de vagas nas escolas e acesso de crianças oriundas das classes trabalhadoras nem do surgimento de um problema educacional. Ao contrário. A medicina alerta, *a priori*, que as crianças das classes trabalhadoras são debilitadas, malnutridas, doentes e, portanto, *irão* apresentar problemas na escolarização, a menos que haja uma atuação médica.

Tomemos o caso de Minas Gerais. Em 1927, é regulamentado o ensino primário pelo Decreto-Lei nº 7970A; na parte *Das Classes Especiais para débeis orgânicos e retardados pedagógicos*, definem-se os retardados pedagógicos: “Crianças de menos de 12 anos, que tenham sido reprovadas três vezes consecutivas numa mesma série (...)”. (COSTA, 1993)

A seguir, recomenda-se que as crianças encaminhadas para o ensino especial sejam identificadas não apenas por reprovações consecutivas, mas por testes para “determinar o quociente de inteligência”.

Expande-se o rol de problemas encaminhados às classes especiais; aumenta o número dessas classes; na década de trinta, surgem as escolas especiais.

Em 1939, Artur Ramos publica o livro *A criança problema*, referência para médicos e pedagogos nas décadas seguintes. Discípulo de Nina Rodrigues, afasta-se de suas concepções racistas e aproxima-se da antropologia e da psicanálise; substitui o conceito de *criança anormal* pelo de *criança problema*; critica os excessos da psicométria; defende o meio como determinante da personalidade e do desenvolvimento. (PATTO, 1990)

A substituição da concepção de *anormal* pela de *problema* representa inegável avanço teórico, porém não ocorre na prática. Ao conceito de *criança anormal* agrega-se o de *criança problema*; ambos convivem nos discursos médicos, psicológicos e pedagógicos até hoje.

Nos anos 1940, é criado, por iniciativa médica, o Centro Psicopedagógico da Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais, primeira clínica pública voltada ao atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem, para prevenir problemas futuros. A democratização real do ensino brasileiro somente aconteceu posteriormente, nos anos 1960.

A medicina constrói, artificialmente, as *doenças do não aprender* e a consequente demanda por serviços de saúde especializados. A partir daí, se apropriará cada vez mais da aprendizagem. Sem mudanças significativas, apenas estendendo seu campo normativo.

A medicalização do campo educacional alicerçou preconceitos racistas sobre a inferioridade do negro; depois, a inferioridade intelectual do brasileiro foi pretensamente explicada pelo estereótipo do Jeca Tatu, unindo desnutrição, verminose, anemia. A partir dos anos 1980, ocorre a progressiva ocupação desse espaço por pretensas disfunções neurológicas; hoje a quase totalidade dos discursos medicalizantes referem-se a dislexia, TDAH (transtorno por déficit de atenção e hiperatividade), TOD (transtorno de oposição desafiadora) e outros supostos transtornos, inventados a cada dia pela Associação Psiquiátrica Americana.

Há mais de cem anos sucedem-se hipóteses de doenças neurológicas que comprometeriam *exclusivamente* a aprendizagem e/ou o comportamento; hipóteses jamais comprovadas e sempre criticadas dentro da própria medicina. Nessa trajetória, sempre que o questionamento atingiu o que poderíamos chamar de nível crítico, ocorreu a transmutação da hipótese vigente em nova, diferente e absolutamente igual. Mudanças apenas cosméticas, sem nunca atingir o essencial.

Nascida sob o discurso da cientificidade e da objetividade – para avaliar comportamento e aprendizagem, nunca é demais lembrar –, como é diagnosticada a versão mais difundida, os TDAH? Por um questionário (SNAP IV), composto por 18 perguntas; as nove primeiras para desatenção e as seguintes para hiperatividade e impulsividade. Respondendo afirmativamente a seis itens em um subgrupo, está feito, respectivamente, o *diagnóstico* de predominância de déficit de atenção ou de hiperatividade no TDAH que, na verdade, já fora definido quando os pais foram convencidos de que a criança tinha problemas. O *diagnóstico* é feito exclusivamente com base nos sintomas relatados pelo paciente ou seus familiares; não há nenhum exame que faça o diagnóstico. Como se pode pretender que perguntas mal formuladas, imprecisas, vagas, sejam critérios suficientes para diagnosticar uma doença neurológica? Como profissionais e familiares são envolvidos a ponto de crer que essa pretensa doença não precise se manifestar em todos os contextos da vida, mas apenas em dois? Qual a lógica para “atenção no *videogame*” não anular a “desatenção na escola”? Ape-

nas como exemplo, vejamos algumas perguntas: *Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele; Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado* (o que é esforço mental prolongado? Geralmente o que não gosto ou não sei!); *Distrai-se com estímulos externos; Responde às perguntas de forma precipitada antes de elas terem sido terminadas.*

Na busca de defeitos, não há circunstâncias, interesses, modulações; não há vida. A transformação de padrões sociais em biológicos, em critérios de doença neurológica fica ainda mais patente em perguntas como: *Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado.* Perguntamos: QUEM espera que fique sentado?

Vejamos a dislexia, o distúrbio de aprendizagem mais falado e mais “diagnosticado”.

Também aqui, cabe questionar como se pode aceitar tranquilamente uma doença neurológica que comprometeria exclusivamente a linguagem escrita e diagnosticada apenas com testes que envolvem a leitura?! O absurdo se coloca já na definição: *Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica. É caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e por dificuldade na habilidade de decodificação e soletração.* Nenhuma das características apresentadas é inata. Algo que precisa ser aprendido não pode ser o único identificador de doença neurológica inata, pretensamente genética.

É como se não fossem aquisições que somente acontecem pela imersão da pessoa em seu contexto social e cultural. Omite-se nossa condição de sujeitos históricos e culturais, datados e situados, reduzidos a corpos sem vida.

A história das doenças do comportamento e do não aprender é a história de um construto ideológico, sem qualquer embasamento científico, que muda constantemente de nome e aparência, sem que se altere nada em sua essência, isto é, a biologização de seres culturais, datados e, situados nas palavras de Paulo Freire, na busca de homogeneidade da humanidade, com rotulação e estigmatização dos que não se submetam.

Olhemos essa história com um pouco mais de detalhes, em especial, no momento atual.

A sofisticação das explicações pela tecnologia

Recentemente, tivemos mais uma confirmação da ausência de embasamento científico. Em setembro de 2008, foi realizado em São Paulo o 8º Simpósio Internacional de Dislexia, promovido pela ABD. Essa associação divulgou intensamente o evento, inclusive em sua página, onde destacou:

A boa notícia veio com a Dra. Ana Beatriz Barbosa e Silva, médica psiquiatra e escritora, que apresentou a palestra magna do Simpósio – DDA e Dislexia: Sintomas Clínicos e Neuroimagens. Segundo ela, “mais do que ajudar no diagnóstico, a neuroimagem trouxe a certeza que o TDAH (transtorno de déficit de atenção/hiperatividade) e a dislexia existem”. (ABD, 2008)

Se a neuroimagem trouxe a certeza de algo, só se pode entender que antes não havia tal certeza.

Vejamos, então, o que as novas tecnologias propiciaram. Afinal, o que a neuroimagem provou?

Aqui, é necessário um parêntese.

No campo médico, a maioria das pesquisas que buscam relações causais entre uma doença e quaisquer outros fenômenos enquadra-se no método epidemiológico, um tipo de pesquisa quantitativa que se distingue do experimental por não realizar diretamente experimentos, limitando-se a observar, acompanhar e comparar determinados fatos e manifestações que ocorrem ao longo do tempo em grandes populações. Simplificando, é como se o pesquisador estudasse os efeitos de um experimento realizado pela natureza, ou por um grupo humano externo à pesquisa, como as consequências de uma explosão vulcânica ou das bombas atômicas lançadas em solo japonês.

Obviamente, exige grande rigor metodológico e cautela nas conclusões. Algumas características merecem ser destacadas. Todos os procedimentos de amostragem (grupo controle e grupo experimental) devem ser estatisticamente definidos, de modo a garantir a seleção casual de sujeitos e o tamanho mínimo das amostras; posteriormente, os dados devem ser estatisticamente tratados, por programas adequados ao objeto de estudo. Em segundo, as conclusões têm um limite bem definido, pois por mais sofisticado que tenha sido o desenho da pesquisa, o mais complexo tratamento estatístico não fornece relações causais, somente correlações estatísticas; as relações causais são, sempre, construtos

teóricos do pesquisador. Por fim, mas não menos importante, a definição clara de critérios precisos para inclusão e exclusão nos grupos-controle e experimental; dito de outro modo, como diagnosticar a doença em estudo? Isso significa responder claramente à questão: como identificar uma pessoa disléxica entre cem mal alfabetizadas? Obviamente, tal diagnóstico não pode se basear no domínio da linguagem escrita. Ora, mas é exatamente isso que é feito!

O trabalho de Vellutino (1979) atingiu ponto nodal: o círculo vicioso e viciado de usar a linguagem escrita para diagnosticar quem teria dislexia. O autor comparou adultos diagnosticados como portadores de dislexia específica de evolução com adultos considerados normais, retirando a óbvia vantagem que o grupo-controle tinha em tarefas que envolvessem a linguagem escrita: usou letras e palavras da língua hebraica, desconhecida de todos. Resultado: os dois grupos tiveram exatamente o mesmo desempenho, que foi bem menor do que o de um terceiro grupo, composto por adultos considerados normais, de origem judaica, que conheciam a língua hebraica.

Sem dúvida, a questão de como diagnosticar quem será incluído na pesquisa torna-se ainda mais relevante quando se trata de uma entidade nosológica com critérios diagnósticos vagos e imprecisos como vimos. Dislexia diagnosticada pela leitura; TDAH pelos critérios mostrados acima... Não é assim que a ciência médica costuma ser.

Analisemos, agora, se existe rigor científico no que vem sendo alardeado como últimos avanços.

A neuroimagem comprovou o quê, mesmo?

Alguns exames conseguem avaliar a intensidade do metabolismo de células de determinado órgão, refletindo seu grau de funcionamento. Nos três exames mais importantes — RMN funcional, SPECT e PET¹ — os resultados são digitalizados como imagens, enriquecendo as possibilidades de investigação e diagnóstico médico. Quando aplicados à neurologia, são chamados de neuroimagem e, também aí, podem facilitar a detecção precoce de alterações como tumores, sequelas de acidentes vasculares etc.

1 Respectivamente: Ressonância Magnética Nuclear funcional; Tomografia Computadorizada por Emissão de Fóton Único (da sigla em inglês, *Single Photon Emission Computed Tomography*) e Tomografia por Emissão de Póstron (da sigla em inglês, *Positron Emission Tomography*).

Essa breve introdução tem por propósito deixar claro que são técnicas que podem possibilitar atendimento médico de melhor qualidade. O problema não reside nos exames, na tecnologia, mas no uso que se faz dela. E uma das consequências mais evidentes e perniciosas é exatamente a amplificação da medicalização de toda a vida.

A avançada tecnologia permite que os médicos olhem profundamente para as coisas que estão erradas. Nós podemos detectar marcadores no sangue. Nós podemos direcionar aparelhos de fibra ótica dentro de qualquer orifício. Além disso, tomografias computadorizadas, ultrassonografia, ressonâncias magnéticas e tomografias por emissão de pósitrons permitem que os médicos exponham, com precisão, tênues defeitos estruturais do organismo. Essas tecnologias tornam possíveis quaisquer diagnósticos em qualquer pessoa: artrite em pessoas sem dores nas juntas, úlcera em pessoas sem dores no estômago e câncer de próstata em milhões de pessoas que, não fosse pelos exames, viveriam da mesma forma e sem serem consideradas pacientes com câncer. (WELCH et al., 2008)

Isso tem acontecido também no campo do comportamento e da aprendizagem, agregado à exigência crescente de modos de ser e de levar a vida, mais e mais, padronizados; as pessoas devem se ajustar ao padrão, em vez de a sociedade se organizar e reger-se pelo princípio de acolher a todos em suas diversidades, propiciando-lhes condições necessárias a sua realização como ser humano.

Os exames que se propõem a avaliar as funções de determinado órgão ou sistema apresentam uma peculiaridade: é fundamental que o órgão ou sistema em questão estejam *em funcionamento*, isto é, devem ser ativados por estímulos adequados de modo a desencadear a função que se pretende estudar no exato momento em que ocorre o exame.

Tal fato, um tanto óbvio, cria obstáculo intransponível para nosso assunto: se se pretende avaliar áreas e funções cerebrais envolvidas no domínio da linguagem escrita, tais áreas e funções devem ser ativadas exatamente pela linguagem escrita. Ora, mas então seu resultado estará comprometido em todos os que não souberem ler, independente da causa ou do motivo. Até mesmo em quem não souber ler o texto apresentado no exame apenas porque está escrito

em uma língua que desconhece. Como, então, o exame pode avaliar a presença de uma pretensa doença neurológica que comprometeria esse domínio?

Voltemos ao desafio. Admitindo que essa doença existe, como diferenciar uma pessoa com tal problema de outra mal alfabetizada?

Afirma-se que em pessoas com diagnóstico de *dislexia de desenvolvimento* e/ou *TDAH*, os exames de neuroimagem mostram pouca função nas áreas cerebrais envolvidas com a atenção (e também com a linguagem escrita no caso da dislexia), o que confirmaria a existência das doenças pretendidas. Porém, em funções cerebrais nada é tão simples e linear: frente a um texto em língua desconhecida, saudavelmente *desligamos*, e nosso pensamento voa por outras paisagens; nesse momento, um exame de neuroimagem mostrará que as áreas de atenção e da leitura estão funcionando pouco. Mas isso também não é o que acontece em quem não sabe ler? E não dizem que a *dislexia de desenvolvimento* se caracteriza por distúrbios extremos na aprendizagem da leitura? Então, tais resultados não seriam absolutamente previsíveis, porque óbvios? Coles (1987) relata que em *americanos bons leitores* o resultado do PET foi normal, quando solicitados a ler texto em inglês; quando receberam um texto em espanhol (que desconheciam), o resultado foi exatamente aquele apregoado como *típico de dislexia*. Simplesmente porque ler não é apenas enxergar; ao contrário, além de pressupor que se enxergue e se saiba ler, envolve, em número infinito de reações em cadeia, memória, afetos, emoções, perdas, alegrias, a própria história de vida da pessoa que lê.

É bastante divulgado pelos que defendem a existência dessa entidade que o resultado do exame se modifica com o *tratamento*, como se isso provasse a doença (LOZANO et al., 2003); ora, trata-se exatamente do contrário: se o resultado muda depois que a pessoa aprende a ler, após *terapia* que se resume a intervenções pedagógicas, pode-se questionar se o desempenho no exame se relaciona com as causas ou com as consequências de saber ler. Dito de outro modo, aprender a ler faz os exames de neuroimagem mostrarem ativação das áreas ligadas à leitura.

Aprender normaliza o exame e cura a doença.

Porém, os pesquisadores que pretendem comprovar a existência da *dislexia de desenvolvimento* com exames de neuroimagem não pedem que o doente em potencial apenas leia um texto; dele é exigido muito mais, tarefas complexas mesmo para quem domina bem a linguagem escrita. Apenas como exemplo:

As diferenças se apresentaram nas tarefas de *juízo de letras, rima de letras e rima de pseudopalavras e em tarefas que exigiam conversão de ortográfico a fonológico*, onde os disléxicos apresentaram menor ativação das áreas. Os achados de Shaywitz e Coles (1998) apoiam a hipótese de alteração no processamento fonológico e existência de áreas estreitamente relacionadas com a dislexia de desenvolvimento. (LOZANO et al., 2003, tradução e grifos nossos)

Rimar pseudopalavras exige construir rimas com palavras que não existem e cuja leitura por si só já é mais difícil, pois escapa de processo frequente na vida cotidiana, a quase adivinhação da palavra pela combinação de sua *gestalt* com o sentido na frase. O que é rima de letras? Mais, a conversão de ortográfico a fonológico pressupõe domínio bem estabelecido da leitura e escrita, além de conhecimentos específicos da área da linguística; lembre-se: só existe ortográfico na da escrita, na fala não.

Quantos de nós, pretensamente normais, passaríamos nessas provas?

E mesmo assim, ainda se está apenas no terreno das hipóteses. Muito longe da certeza, exibida até com arrogância, pelos profissionais que tentam defender/vender sua atuação.

Mas existem problemas de outra ordem, mais técnica, digamos.

Existem também limitações inerentes às próprias técnicas que não devem ser minimizadas. A resolução temporal no uso de PET, por exemplo, ainda é muito incipiente (maior do que 10 segundos) para avaliar processos cognitivos cuja escala de tempo não ultrapassa um segundo (DÉMONET, 1998). Outras variáveis intervenientes podem contribuir para diminuir a possibilidade de generalização dos resultados. [...] Como decorrência, identifica-se na literatura certa inconsistência entre resultados descritos por pesquisadores de forma independente. (KRISTENSEN et al., 2001, p. 268)

A história desses supostos transtornos vem sendo construída por proposições omissões, distorções, mitificação de pessoas e fatos, culminando na criação de um mundo artificial, onde qualquer desvio de um homogêneo artificial é transformado em doença. Para esse mundo, a amnésia social e científica é fundamental.

Elabora-se uma hipótese sem qualquer evidência empírica que a suporte; convencidos de sua perfeição, cientistas passam a olhar a realidade sob o viés de sua crença; na busca de elementos que confirmem sua hipótese inicial, deformam a própria realidade e essa realidade deformada é, por sua vez, a comprovação empírica da hipótese, conferindo-lhe o estatuto de ciência. Transformada em verdade, atua ainda mais sobre a realidade, deformando-a mais e mais. As novas observações da realidade assim artificializada permitem modificações, evoluções na teoria, com explicações fisiopatológicas cada vez mais sofisticadas, complexas, atraentes. Cria-se uma espiral viciada, com novas máscaras para a mesma velha ideia, que nunca se comprovou. (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p. 40)

Um trabalho nacional ilustra como esse processo não apenas persiste, mas se amplificou; lidamos aqui com um campo enraizado no chão dos dogmas e da fé, ao largo da ciência.

Sauer e colaboradores (2006) avaliaram 36 crianças, divididas em dois grupos: 18 com diagnóstico de dislexia (apenas isso, diagnosticadas e pontofinal!) e 18 normais; o exame de processamento auditivo foi feito em todos, porém o exame de neuroimagem (SPECT) foi feito apenas no grupo das *disléxicas*; o resultado do SPECT foi comparado com o padrão do exame e não com as crianças do grupo-controle, o que já escapa do rigor exigido nos estudos epidemiológicos: qualquer procedimento deve ser feito sempre em ambos os grupos, a menos que, comprovadamente, beneficie o grupo de doentes e traga risco potencial para os controles, o que não é o caso.

Entre as 18 crianças *disléxicas*, o SPECT foi normal em nove (50%), com alterações nos outros 50%; desses, três mostravam hipoperfusão em região mesial de lobo temporal esquerdo; dois, em outras áreas do lobo temporal esquerdo; um, em lobo temporal direito; um, nos dois lobos temporais e em outros lobos; dois, em outros lobos. O tratamento estatístico mostrou ausência de correlação entre resultados do SPECT, diagnóstico de *dislexia* e processamento auditivo, como se poderia prever com essa distribuição do SPECT.

Além da ausência de cálculo amostral ou seleção casual, esse pequeno número foi comparado com um “padrão” do exame; esse “padrão”, por sua vez, com certeza não incluiu entre sua própria amostragem pessoas que apenas não sabem ler, sem serem doentes. Dito de outro modo, qual o *padrão normal* do exame para pessoas analfabetas ou mal alfabetizadas? Então, apenas para com-

plicar um pouco mais, quantas pessoas absolutamente normais, bons leitores, apresentam alterações nesse exame? Lembremos os dados de Coles (1987), já citados, sobre a mudança no padrão do exame quando se apresenta textos em línguas conhecidas ou desconhecidas; acrescenta-se que o exame tem sido feito exigindo tarefas muito mais complexas do que apenas ler um texto, para concluir que, como para qualquer ação intelectual e qualquer modo de avaliação intelectual, o resultado pode variar segundo o horário, a motivação, a ansiedade, a artificialidade e inúmeros outros fatores. Assim, a resposta para a pergunta acima será que provavelmente muitos bons leitores, senão a maioria, poderão eventualmente receber um laudo de anormalidade em um exame de neuroimagem voltado a avaliar suas funções cognitivas.

Entretanto, não apenas desconsiderando seus próprios dados, já enviesados, mas afrontando-os, os autores afirmam:

Observou-se que 50% dos exames mostraram-se alterados, sendo a maior parte (7 de 9 exames alterados) com hipoperfusão em áreas do lobo temporal esquerdo. (...) Concluímos que crianças com dislexia apresentam alterações do processamento neurológico central que podem ser detectadas tanto em testes específicos de processamento auditivo, quanto em exames funcionais de imagem como SPECT. (SAUER, 2006, p.109-110)

Assim, não escapa mesmo ninguém...

A indústria farmacêutica e suas relações nada delicadas

O presente repete o passado e ameaça o futuro, em processo que tenta nos capturar. Apropria-se de profissionais de diferentes áreas: alguns reféns de sua formação inadequada; outros muitos, voluntários em sua cela de luxo, da qual detêm a chave e os códigos; a maioria, em uma espécie de servidão voluntária, em que se permitem um único horizonte, ocupado pelas planilhas de atendimentos e cifrões... Apropriados, passam a constituir e serem constituídos pela própria teia, pronta a aprisionar qualquer um de quem outro alguém afirme não se enquadrar nas normas esperadas.

O atendimento preconizado para as pessoas que caem nessa teia será sempre multidisciplinar. Afinal, é preciso manter todos os profissionais da teia sa-

tisfeitos, sem muitas disputas entre si. Neurologista, psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicomotricista e, às vezes, até pedagogo. Não importa em que área a pessoa a se submeter ao – e sofrer o – tratamento apresente problemas ou dificuldades, o “tratamento” será sempre em equipe, longo e, principalmente, muito caro.

Por trás da equipe, menos visível, a estrutura que mantém a teia: a indústria farmacêutica, interessada em ampliar o número de pessoas aprisionadas e apropriadas.

Moynihan e Cassels desvelaram as estratégias da indústria de criar e vender doenças para aumentar seus lucros, ajudando a entender seus modos de agir e a amplificação da medicalização em ritmo atordoante por interesses financeiros:

As estratégias de *marketing* das maiores empresas farmacêuticas almejam agora, e de maneira agressiva, as pessoas saudáveis. Os altos e baixos da vida diária tornaram-se problemas mentais. Queixas totalmente comuns são transformadas em síndromes de pânico. Pessoas normais são, cada vez mais, pessoas transformadas em doentes. Em meio a campanhas de promoção, a indústria farmacêutica, que movimenta cerca de 500 bilhões dólares por ano, explora os nossos mais profundos medos da morte, da decadência física e da doença – mudando, assim, literalmente o que significa ser humano. Recompensados com toda razão quando salvam vidas humanas e reduzem os sofrimentos, os gigantes farmacêuticos não se contentam mais em vender para aqueles que precisam. Pela pura e simples razão que, como bem sabe Wall Street, dá muito lucro dizer às pessoas saudáveis que estão doentes. (...) Sob a liderança de marqueteiros da indústria farmacêutica, médicos especialistas e gurus sentam-se em volta de uma mesa para “criar novas ideias sobre doenças e estados de saúde”. O objetivo é fazer com que os clientes das empresas disponham, no mundo inteiro, “de uma nova maneira de pensar nessas coisas”. O objetivo é, sempre, estabelecer uma ligação entre o estado de saúde e o medicamento, maneira de otimizar as vendas. (MOYNIHAN; CASSELS, 2007, p.151)

Em outubro de 1995, o órgão governamental encarregado de supervisionar e controlar medicamentos nos Estados Unidos – Drug Enforcement Administration (DEA), vinculado ao U.S. Department of Justice – alertou:

Grupos de apoio e consultoria têm um papel importante na circulação de informações sobre TDAH e seu tratamento. Nos anos recentes tem havido grande aumento na filiação a essas organizações e na participação em suas atividades. Children and Adults with Attention Deficit Disorder (CHADD) é a maior organização de suporte do país. CHADD tem um corpo de mais de 28.000 membros e tem 600 capítulos ao longo do país. (...) Recentemente, tem chamado a atenção do DEA que a Ciba-Geigy (fabricante do produto à base de metilfenidato sob o nome comercial Ritalina®) contribuiu com US\$ 748,000,00 para a CHADD, no período de 1991 a 1994. O DEA sabe que a profundidade da relação financeira com a empresa não é conhecida do público, incluindo membros da CHADD que nela têm se apoiado como guia para o diagnóstico e tratamento de suas crianças. Uma comunicação recente do United Nations International Narcotics Control Board (INCB) expressava preocupação com organizações não governamentais e associações de pais que estão fazendo um *lobbying* ativo para o uso médico de metilfenidato em crianças com TDAH. (...) Um porta-voz da Ciba-Geigy afirmou que “a CHADD é essencialmente um canal para fornecer informações para a população de pacientes.” A relação entre a Ciba-Geigy e a CHADD levanta sérias dúvidas sobre os motivos da CHADD para seu proselitismo para o uso de Ritalina. (U.S. DEPARTMENT OF JUSTICE, DEA, 1995; tradução nossa.)

O modelo se reproduz em vários países, inclusive no Brasil.

O mesmo texto publicado pelo DEA constatou “dramático aumento do uso de metilfenidato” nos Estados Unidos. Entre 1990 e 1995, houve aumento de 600% na produção e no consumo da droga; segundo estatísticas da ONU de 1993, sobre o uso de psicotrópicos, a produção e o consumo norte-americanos eram cinco vezes maiores do que em todo o resto do mundo. Por incrível não coincidência, a CHADD encaminhou, em conjunto com a Academia Americana de Neurologia, petição ao DEA para que o metilfenidato fosse reclassificado

dentro do CSA (Controlled Substances Act – Lei de Substâncias Controladas), do nível II (junto com as anfetaminas e a metanfetamina, por sua semelhança química e farmacológica) para o nível III, em que o controle é menor. Também não surpreende que a CHADD negue qualquer relação de sua iniciativa com as contribuições financeiras da Ciba-Geigy (hoje Novartis). A solicitação não foi atendida. (U.S. DEPARTMENT OF JUSTICE, DEA, 1995)

No Brasil, a história se repete. Publicações e teses, em especial nos campos da neurologia e da psiquiatria, insistem em divulgar o prejuízo causado aos pretensos pacientes e seus familiares pela exigência de prescrição da droga em receituários controlados. Alguns autores são incisivos: “O perfil de efeitos colaterais do metilfenidato é seguro, não parecendo justificar o seu uso constricto no Brasil, ante os benefícios robustos amplamente demonstrados na literatura.” (PASTURA; MATTOS, 2004, p.100)

No Brasil, o acesso a essas informações é muito difícil.

Em 2008, a rede de televisão Bandeirantes iniciou uma série de reportagens, intitulada Receita Marcada. O faturamento anual da indústria farmacêutica no Brasil chegou a R\$ 28 bilhões, 30% dos quais são destinados ao marketing, que inclui brindes, jantares, passagens para congressos, sempre gratuitos, para médicos selecionados. Como é feita a seleção? Aqueles que mais prescrevem os medicamentos da indústria em questão. E como a indústria sabe? Simples: “negocia cópias das receitas médicas com as farmácias”. (JORNAL DA BAND, 2/7/2008)

Outra evidência da promiscuidade entre indústrias farmacêuticas e ONGs voltadas ao “atendimento” dessa grande e lucrativa parcela da população de jovens e adolescentes está na própria página eletrônica da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) – <www.tdah.org.br>, acesso em 20/4/2012 –, que destaca suas “empresas parceiras”: Novartis, Cilag-Janssen e Shire, indústrias farmacêuticas que fabricam produtos comerciais receitados a pessoas que recebem o diagnóstico de TDAH e cujo objetivo, o lucro, somente é atingido pela venda de seus produtos.

Alguns dados ilustram o sucesso das estratégias dos “vendedores de doenças”, usando a expressão cunhada por Moynihan e Cassels (2007):

1. Nos Estados Unidos:
 - a. A produção de metilfenidato (MPH) cresceu mais de 800% entre 1990 e 2000; a produção de anfetamina cresceu mais de 2.000% no mesmo período. (U.S. DEPARTMENT OF JUSTICE, DEA, 2000)
 - b. O consumo de MPH cresceu 600% entre 1990 e 1995; em 1995, correspondia a mais de 80% do consumo mundial. (U.S. DEPARTMENT OF JUSTICE, DEA, 1995)
 - c. Em 1995, 10 a 12% dos meninos entre 6 e 14 anos tinham o diagnóstico de TDAH e recebiam MPH. (BREGGIN, 1999)
 - d. O número de pessoas medicadas com Ritalina® em 2007 era 6.000.000; 4.750.000 eram crianças, sendo 3.800.000 meninos. (GENETIC SCIENCE LEARNING CENTER, 1969)
2. O consumo de MPH no Brasil é inferior apenas ao dos Estados Unidos:
 - a. As vendas de MPH em farmácias crescem em ritmo assombroso: 71.000 caixas de Ritalina® em 2000 e 739.000 em 2004 (aumento de 940%); entre 2003 e 2004, aumentou 51%. Em 2008, foram vendidas 1.147.000 caixas, sob os nomes Ritalina® e o sugestivo Concerta®; aumento de 1.616% desde 2000. Se for incluída a dextro-anfetamina, droga menos utilizada, as vendas em 2008 ultrapassam 2 milhões de caixas. Nesse ano, gastou-se, no varejo, cerca de 88 milhões de reais com a compra de metilfenidato. Em 2010, o metilfenidato sozinho atingiu a marca de 2 milhões de caixas vendidas. (IDUM, 2011)
 - b. A distribuição na rede pública de saúde é crescente, e os dados são dificilmente conseguidos. Estranha concepção de bem público, de visibilidade de gastos. Recentemente, conseguiram-se alguns dados: na cidade de São Paulo, foram distribuídos 113.000 comprimidos em 2009; 180.000 em 2010 e 150.000 até maio de 2011. Dados ainda parciais no Estado de São Paulo mostram crescimento de 29.320 comprimidos em 2005 para 349.047 no primeiro semestre de 2011. (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2012)

Moynihan e Cassels alertam que pode parecer estranho, indústrias farmacêuticas criarem novas doenças, mas isso é moeda corrente no meio, traduzida

em bilhões de dólares anualmente. A estratégia, que consta em relatório do Business Insight, é mudar o modo de as pessoas lidarem com seus problemas reais, até então vistos como simples indisposições, convencendo-as de que são dignos de intervenção médica.

Comemorando o sucesso do desenvolvimento de mercados lucrativos ligados a novos problemas da saúde, o relatório revelou grande otimismo em relação ao futuro financeiro da indústria farmacêutica: “Os próximos anos evidenciarão, de maneira privilegiada, a criação de doenças patrocinadas pela empresa”. (MOYNIHAN; CASSELS, 2007, p. 153)

Controlar é preciso, viver não é preciso...

O tratamento preconizado para o TDAH consiste em psicotrópicos estimulantes do sistema nervoso central, destacando-se duas drogas: metilfenidato (MPH) e dextro-anfetamina (D-anfetamina).

Como reação às críticas ao uso de psicotrópicos para crianças que só-não-aprendem-na-escola, é comum ouvir que “dislexia não é tratada com remédio, apenas o TDAH”.

Trata-se, aqui, de mais um discurso movediço. Se consultarmos a página da International Dyslexia Association (IDA), à qual a ABD é filiada, na seção de perguntas mais frequentes, encontra-se:

P: *Transtornos por Déficit de Atenção (TDA) e Transtornos por Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são distúrbios de aprendizagem?*

R: Não, são distúrbios comportamentais. Um indivíduo pode ter mais do que um distúrbio de aprendizagem ou comportamental. Em vários estudos, 50% dos diagnosticados com um distúrbio de leitura ou de aprendizagem também foram diagnosticados com TDAH. (Disponível em <www.interdys.org>. Acesso em 15/9/2009; tradução nossa)

Mais um argumento que não se sustenta... Ora, se em torno de 50% das pessoas diagnosticadas como disléxicas também apresentariam TDAH, a conta é simples: psicotrópicos são prescritos a, pelo menos, metade dos pretensos disléxicos.

O metilfenidato (MPH) é a droga mais prescrita para crianças e adolescentes rotuladas como portadoras de TDAH. É comercializada no Brasil com os nomes Ritalina[®] e, mais recentemente, Concerta[®].

O mecanismo de ação do MPH é exatamente o mesmo das anfetaminas e da cocaína: poderosos estimulantes que aumentam a atenção e a produtividade. Com estrutura química semelhante, aumentam os níveis de dopamina no cérebro, neurotransmissor responsável pela sensação de prazer. Como consequência desse aumento artificial, o cérebro torna-se dessensibilizado a situações comuns da vida que provocam prazer, como alimentos, emoções, interações sociais, afetos, o que leva à busca contínua do prazer artificial provocado pela droga, culminando na drogadição. Como a medicação costuma ser retirada em torno dos 18 anos, esses jovens podem se tornar drogaditos à cocaína na vida adulta, como modo de substituir a droga legal que tomaram por anos. (GENETIC SCIENCE LEARNING CENTER, 1969)

As reações adversas do MPH são inúmeras e bastante graves, ao contrário do que costumam afirmar os que defendem seu uso. Afetam praticamente todos os aparelhos e sistemas do corpo humano.

Tabela 1 — Reações Adversas do Metilfenidato (MPH)

Sistema Nervoso Central		Sistema Cardiovascular	Aparelho Gastrointestinal	Sistema Endócrino-Metabólico	Outras	À retirada e Rebote
Psicose	Convulsão	Arritmia	Anorexia	Alt. Hipofisárias (GH e Prolactina)	Visão borrada	Insônia
Alucinações	Isolamento	Taquicardia	Náuseas	Retardo crescimento	Cefaleia	Depressão
Depressão	Insônia	Palpitações	Vômitos	< estatura final	Tontura	Exaustão vespertina
Choro fácil	Confusão	Hipertensão	Câimbras	Perda de peso	Rash cutâneo	Hiperatividade
Ansiedade	Sonolência	Dor torácica	Dor estômago	Alt. funções sexuais	Anemia	Irritabilidade
Irritabilidade	Estereotípia	Parada cardíaca	Obstipação		Leucopenia	Piora dos sintomas iniciais
Agitação	Compulsão		Diarreia		Perda cabelo	
Hostilidade	< interesse		Boca seca		Dermatite	
Suicídio	Tics		Gosto ruim		Enurese	
Zumbi-like	Discinesias		Alt. Funções hepáticas		Febre inexplicada	
Facies	Sínd. Tourette				Artralgia	
Anfetamina	Alt. Cognição				> Sudorese	

Fonte: BREGGIN, 1999, p.5; tradução nossa.

Revisão da literatura recente, em especial em periódicos conceituados no campo científico, confirmam esses dados.

Advokat (2007) fez revisão de artigos de pesquisa, em várias bases de dados da literatura médica, sobre efeitos da anfetamina no cérebro de animais de laboratório e pessoas com diagnóstico de TDAH; a conclusão do autor é clara: é necessário aprofundar estudos sobre as consequências cerebrais de tratamento crônico com anfetamina.

Faraone e colaboradores (2008) analisaram estudos longitudinais sobre déficits no crescimento entre crianças com TDAH, tratadas com psicoestimulantes. A partir de critérios bem definidos para inclusão de artigos em seu estudo, os autores relatam que o tratamento com psicoestimulantes provoca retardos estatisticamente significantes em altura e peso, sem diferença entre metilfenidato e anfetaminas; o déficit tende a ser dose-dependente.

Suicídios, mortes súbitas inexplicadas em crianças e adolescentes em tratamento com MPH ou D-anfetamina por uma pretensa doença neurológica. A esse respeito, vale a pena navegar na página de Death from Ritalin. The Truth behind ADHA, ONG americana, criada por familiares de jovens que morreram pelo uso de metilfenidato. (Disponível em <http://www.ritalindeath.com/>)

Sandler e Bodfish (2008) compararam eficácia em curto prazo, efeitos adversos e aceitabilidade de três tratamentos em crianças e adolescentes com TDAH. O estudo foi prospectivo, em jovens acompanhados em clínica para tratamento de TDAH, estáveis, sem questionar a pretensa doença, o diagnóstico e a necessidade de tratamento. A cada semana, os jovens recebiam um de três esquemas terapêuticos (dose total do psicotrópico, dose 50% + placebo ou apenas placebo); pais e médicos sabiam do esquema, porém, os professores não (duplo-cego); as avaliações eram semanais. Para os pais, que sabiam o que o filho tomava a cada momento, o comportamento manteve-se quando a dose de estimulante foi reduzida a 50% e associada a placebo, piorando quando foi dado apenas placebo. Para os professores, que ignoravam o que seus alunos estavam recebendo, não houve diferenças entre os três esquemas. Os dados sobre efeitos adversos foram coletados semanalmente pela Escala Pittsburgh de Efeitos Colaterais (PSERS) e eram estatisticamente mais intensos e frequentes no esquema de dose total do que com dose 50% + placebo. Os autores concluíram que, mesmo quando o paciente e seus pais sabem o que está sendo tomado, o uso de doses menores acompanhadas de placebo é eficaz e tem boa

aceitação. A relevância desse trabalho é mostrar que mesmo profissionais e pesquisadores, que não questionam o diagnóstico e a necessidade de tratamento, estão preocupados com as reações adversas do metilfenidato e da anfetamina e que, quando se adota rigor científico, os propalados efeitos benéficos são iguais aos de placebo; a diferença está nas reações adversas.

Os pretensos efeitos benéficos do uso dessas drogas em crianças e jovens têm sido amplamente alardeados. Sulzbacher (1973) reviu os trabalhos publicados entre 1937 e 1971 a respeito do uso clínico de psicotrópicos em crianças, com o objetivo de mudança de comportamento, avaliando o desenho da pesquisa e a forma de medir a mudança de comportamento. Dos 756 estudos publicados, 548 (72,5%) eram trabalhos não controlados, sem rigor metodológico: faziam uso de apenas uma droga, sem comparação com grupo-controle (placebo) e/ou não utilizavam o modelo (duplo-cego) (em que observador e paciente não sabem qual droga está sendo administrada). Portanto, sem qualquer contribuição científica real. Os 123 trabalhos restantes foram analisados relacionando a forma de medir o comportamento e os resultados apresentados. Encontrou-se relação inversa, altamente significativa, entre o grau de rigor na medida de resposta e a porcentagem de estudos relatando uma diferença com o uso de drogas. Enquanto 88% dos trabalhos que empregaram *impressão clínica* como avaliação relataram efeitos benéficos das drogas, apenas 17% reportaram esses efeitos quando foram usados testes psicológicos, com toda a ressalva às avaliações psicológicas padronizadas. Esses dados são muito diferentes do que se divulga.

Desde então, nada mudou. Pelo menos, não para melhor... Revisão recente de literatura encontrou que a postura anticientífica não apenas se mantém, mas se amplifica.

Thomson e colaboradores (2009) publicaram revisão sobre o uso de anfetamina para TDAH no Cochrane Database System Rev.² Os autores partem do dado de que o diagnóstico de TDAH é crescente também em pessoas com deficiência intelectual, mesmo contrariando um dos critérios diagnósticos. Esse fato apenas sinaliza mais um dos movimentos de ampliação da abrangência dessa pretensa doença e, principalmente, dos produtos vendidos pelas indústrias

² A *Cochrane Library* consiste em uma das mais amplas coleções de banco de dados; uma de suas faces é a coleção de *Cochrane Database of Systematic Reviews*, uma base de dados de revisões sistemáticas e metanálises, que condensam e interpretam resultados de pesquisa médica de alta qualidade, constituindo fonte de pesquisa fundamental para a medicina baseada em evidências

farmacêuticas. Para realizar a metanálise, foi definido como critério de inclusão ser um estudo controlado e randomizado, publicado ou não, em qualquer idioma, em crianças ou adultos, em que pessoas com TDAH e deficiência intelectual foram tratadas com anfetamina. Os dados³ foram levantados independentemente por dois revisores, com supervisão para risco de vieses por dois dos autores. Como resultado, a metanálise não pôde ser feita porque somente um estudo preenchia os critérios de inclusão. Dito de outro modo, com exceção de uma pesquisa, nenhuma era controlada, nem os grupos eram selecionados de modo aleatório, randomizado; critérios elementares, em pesquisas epidemiológicas como já vimos. *A única publicação considerada científica estudou 15 crianças, tratadas com anfetamina por apenas uma semana; não houve nenhuma diferença estatisticamente significativa entre anfetamina e placebo para qualquer das medidas de TDAH, porém ocorreram mais reações adversas com a anfetamina, como irritabilidade e instabilidade de humor.*

O metilfenidato é responsável por outro problema, extremamente sério: 30 a 50% dos jovens em tratamento de drogadição relatam o uso abusivo de Ritalina[®], droga de escolha de adolescentes, por ser barata, acessível e, principalmente, por ser percebida como segura, uma vez que é prescrita por médicos. Confrontados com esses dados, os autores que defendem a existência desses supostos transtornos e seu tratamento, pretendem que a tendência à drogadição e ao comportamento delinquente seriam sinais de TDAH. A Ritalina[®], em altas doses, ou se injetada ou inalada, é tão aditiva quanto a cocaína. Conforme o cérebro se adapta à presença contínua da droga, afeta áreas cerebrais responsáveis por memória, aprendizagem e julgamentos; essas regiões começam a se alterar fisicamente. A procura por droga torna-se quase reflexa, mecanismo clássico da drogadição. (GENETIC SCIENCE LEARNING CENTER, 1969)

Os efeitos terapêuticos tão divulgados, sempre apresentados como benéficos, constituem na verdade sinais de toxicidade das drogas.

Segundo nossa experiência pessoal, muitas crianças e adolescentes suspendem por conta própria, às escondidas, a ingestão das drogas por sentirem que lhes faz mal, destacando sempre a taquicardia, a sensação de estarem eletrificados, amarrados, contidos em si mesmos, sem poderem expressar seus

3 Os trabalhos foram buscados nas seguintes bases de dados: MEDLINE, PsycINFO, EMBASE, AMED, ISI Web of Science, ISI Web of Knowledge, Dissertações, CENTRAL, Current Controlled Trials meta-register (mRCT), Center-Watch, NHS, National Research Register e clinicaltrials.gov. Além disso, foram contatados indústrias farmacêuticas e especialistas na área.

desejos, emoções, angústias, medos. Sentem-se contidos quimicamente, sem capacidade de reagir ou expressar seus desejos e conflitos.

Porém, há mais elementos contundentes nessa história. Em setembro de 2009, o periódico *American Journal of Psychiatry* publicou artigo de Madelyn Gould (professora de psiquiatria infantil e epidemiologia na Columbia University) e colaboradores, em que relatam pesquisa desenvolvida por demanda do National Institute of Mental Health (NIMH), para investigar a associação entre morte súbita em crianças e adolescentes e o uso de antidepressivos tricíclicos, metilfenidato e clonidina. A demanda decorreu de alguns dados relevantes: o número crescente de publicações sobre casos de morte súbita em crianças e adolescentes recebendo psicoestimulantes como tratamento de TDAH; 11 casos de morte súbita em pacientes pediátricos, recebendo metilfenidato registrado por médicos, no período de janeiro de 1992 a fevereiro de 2005; na Flórida, a análise dos dados referentes a 10 anos revelou, nos jovens em uso de estimulantes por diagnóstico de TDAH, aumento de 20% na procura de serviços de saúde de urgência por problemas cardíacos; em 2008, a Associação Americana de Cardiologia recomendou a rotina de eletrocardiograma antes de prescrever estimulantes ou outros psicotrópicos como tratamento de TDAH em crianças.

Após ética e cientificamente apontarem a impossibilidade de conclusões definitivas, como em toda pesquisa, e alertarem que o método epidemiológico é ferramenta poderosa para detectar associação, mas não estabelece causalidade, concluem:

Este estudo relata uma significativa associação, ou “sinal”, entre morte súbita inexplicada e o uso de medicação estimulante, especificamente metilfenidato. Embora os dados tenham limitações que impedem uma conclusão definitiva, nossos achados dirigem atenção para os riscos potenciais de medicações estimulantes, que exigem atenção clínica e mais estudos. (GOULD et al., 2009, p.1000)

Até quando crianças e jovens continuarão sendo quimicamente contidos, iatrogenicamente drogaditos? Até quando serão desapropriados de suas vidas e opções, das possibilidades de construir outros futuros?

Mais lucros: vender remédios para pessoas saudáveis

Em dezembro de 2007, Sahakian e Morein-Zamir publicaram texto provocativo colocando questões a serem enfrentadas pela comunidade científica: o uso de drogas que eufemisticamente chamaram de *cognitive-enhancing*, algo próximo de *amplificadores cognitivos*. É importante destacar que em momento algum os autores questionaram a existência de doenças psiquiátricas ou o tratamento com psicotrópicos. O cerne das perguntas era o uso de drogas que presumidamente aumentam a atenção, diminuem percepção de cansaço, por pessoas que não são portadoras de doenças psiquiátricas. Dois exemplos: *you turbocharge your brain energy?*, ou *how would you react if you knew your colleagues, or your students, were using these drugs?* Continuavam provocando, ao afirmar que é sabido que muitos pesquisadores nos Estados Unidos e no Reino Unido usam esses remédios para amenizar efeitos do *jet-lag*, para aumentar a produtividade mental ou para lidar com desafios intelectuais urgentes e importantes. Citando o uso crescente do metilfenidato por professores e estudantes universitários, afirmam ser reconhecido que essa droga, em pessoas saudáveis, pode ampliar apenas uma fração das habilidades cognitivas, como a atenção, mas prejudicando outras, como tarefas espaciais já aprendidas. Alertando sobre a responsabilidade de profissionais, universidades, autoridades sanitárias na divulgação dos efeitos reais e prejuízos para a saúde individual, perguntam se um jovem usuário de psicoestimulante continuaria a usá-lo se soubesse de seus efeitos potenciais sobre o crescimento. (SAHAKIAN; MOREIN-ZAMIR, 2007)

Os comentários publicados na *Nature* foram inúmeros, com opiniões de todo tipo sobre o que passaria a ser chamado de *dopping intelectual*.

Na sequência, Greely e colaboradores (2008) publicaram texto afirmando que, nos *campi* universitários de todo o mundo, estudantes usam de todos os meios possíveis para vender e comprar Ritalina[®], para aumentar sua capacidade de aprendizagem e obter vantagens sobre os colegas. Os autores trataram essa questão com certa naturalidade, motivando mais questionamentos sobre essa naturalização do uso de psicotrópicos.

Em resposta, Williams e Martin (2009) levantaram pontos importantes: os benefícios são frequentemente exagerados, mostrando-se, em estudos controlados, pouco diferentes dos percebidos com placebo; pouquíssimas drogas são realmente seguras, sem efeitos adversos, especialmente em longo prazo. Terminam lembrando a necessidade imperiosa de posições baseadas em evi-

dências científicas, de modo a não criar expectativas não realistas sobre benefícios e riscos dessas drogas.

Chatterjee (2009) questionou como médicos e pesquisadores podem desconsiderar que o FDA (US Food and Drug Administration) exige que as caixas desses remédios exibam alertas sobre riscos de abuso, dependência, morte súbita e danos cardiovasculares, mencionando ainda várias outras complicações graves, como arritmias, que seriam potencialmente mais prevalentes em pessoas mais velhas; como costumam ser os usuários saudáveis.

Por fim, admitamos que psicoestimulantes, como metilfenidato e anfetaminas, aumentem a concentração e atenção.

A que preço? Para quê?

Resistir é preciso, pois viver é preciso

Não existem evidências científicas que sustentem uma alteração neurobiológica nem a segurança de tratamento com drogas psicoativas. Ao contrário. Entretanto, a pressão é tão grande que se chega ao absurdo de precisar provar que não existe o que nunca ninguém provou que existe. Em ciência, algo surrealista.

Leo (2002) destaca que mesmo a *American psychiatric press*, que sustenta a ideia de que essa seja uma doença neurológica, no livro *Textbook of psychiatry* reconhece que “com critérios diagnósticos não claros, é difícil definir ou mesmo conceitualizar um conceito unitário sobre TDAH ou sua etiologia [...] permanece considerável incerteza sobre a validade de TDAH como uma entidade diagnóstica”. (p. 52)

Nesse contexto, é assustadora a decisão do NIMH (National Institute of Mental Health), de pesquisar drogas para tratar suposta TDAH em crianças de três anos de idade.

Essa é a questão moral mais importante com a qual a comunidade científica se defrontará na próxima década. A ética de tomates geneticamente alterados, racionamento da atenção à saúde, transplantes de órgãos, reembolso de gastos com medicamentos, drogas, prescrição e mesmo suicídio assistido são somente um caminho no parque comparado à ética de expor um cérebro em desenvolvimento a uma droga psicotrópica. Medicar crianças de 3 anos para ajudá-las a se-

rem melhores estudantes na escola maternal é um salto gigantesco através de um limiar ético que terá profundas consequências para nossa sociedade. A responsabilidade, ou como se poderia dizer, a irresponsabilidade é enorme. (LEO, 2002, p.52)

No debate sobre uso de drogas psicotrópicas por pessoas saudáveis para ampliar a cognição, Steven Rose lembra que se supõe que nessa situação os usuários estejam exercendo seu direito de optar entre correr ou não riscos.

Porém, crianças recebendo Ritalina® por prescrição médica estão sendo drogadas como método de controle social. Isto é, me parece, uma questão ética real. Se nós não reconhecemos a situação do mundo real em que drogas são compradas, prescritas e usadas, então o debate ético é vazio. (ROSE, 2008, p. 521)

A cada um de nós cabe decidir se nos deixaremos cooptar pela engrenagem dos vendedores de doença ou se ficaremos ao lado das crianças, da vida.

Essa resistência é científica; é ética; é em defesa da vida.

Referências

ADVOKAT, C. Update on amphetamine neurotoxicity and its relevance to the treatment of ADHD. **J Atten Disord.** 11, 1, 2007, p. 8-16.

ABD (associação Brasileira de Dislexia), 2008, Disponível em <www.abd.org.br>. Acesso em 23 fev. 2009.

BREGGIN, PR. Intoxication Anosognosia: the spellbinding effect of psychiatric drugs. **Ethical Human Psychology and Psychiatric** 8: 1999, p. 201-15.

CHATTERJEE, A. A medical view of potential adverse effects. **Nature** 29; 2009, 457, p. 7229, 532-3.

COLES, G. **The Learning Mystique.** A Critical Look at “Learning Disabilities” New York: Pantheon Books, 1987.

COLLARES, CAL; MOYSÉS, MAA. **Preconceitos no cotidiano escolar.** Ensino e medicalização. São Paulo: Cortez-FE/FCM UNICAMP, 1996.

COSTA, D.A.F. **Fracasso escolar:** diferença ou deficiência. Porto Alegre: Kuarup. 1993.

Faraone, SV.; Biederman, J.; Morley, CP; SPENCER, TJ. Effect of stimulants on height and weight: a review of the literature. **J Am Acad Child Adolesc Psychiatry** 47, 9, 2008, p. 977-80.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2012. Disponível em <www.medicalizacao.com.br>. Acesso em 12 maio 2012.

Genetic Science Learning Center (1969, December 31) Ritalin and Cocaine: The Connection and the Controversy. *Learn.Genetics*. Disponível em <<http://learn.genetics.utah.edu/content/addiction/issues/ritalin.html>>. Acesso em 10 maio 2012.

Gould, MS.; Walsh, BT.; Munfkl, JL.; Kleinman, M.; Duan, N.; Olfson, M.; Greenhill. L.; Cooper, T. Sudden Death and Use of Stimulant Medications in Youths. **Am J Psychiatry** 166, 2009, p. 992-1001.

Greely, H.; Sahakian, B.; Harris, J.; Kessler, RC.; Gazzaniga, M.; Campbell, P; Farah, MJ. Towards responsible use of cognitive-enhancing drugs by the healthy. **Nature** 456, 2008, p. 702-705.

IDUM – Instituto de Defesa dos Usuários de Medicamentos, 2011. Disponível em <www.idum.org.br>. Acesso em 20 out. 2011.

Jornal da Band, 2/7/08 **1ª reportagem da série Receita Marcada**. Disponível em <<http://www.band.com.br/jornaldaband/conteudo.asp?ID=92062&CNL=1>>. Acesso em 22 set. 2008.

Kristensen, CH.; Almeida, RMM.; Gomes, WB. Desenvolvimento Histórico e Fundamentos Metodológicos da Neuropsicologia Cognitiva. **Psicol. Reflex. Crit.** 14, 2, 2001, p. 259-274.

Leo, J. American Preschoolers on Ritalin. **Society**: 39, 2, 2002, p.52-60.

Lozano, A.; Ramírez, M.; Ostrosky-Solís, F. Neurobiología de la dislexia del desarrollo: una revision. **REV NEUROL** 36, 11, 2003, p.1077-1082.

Moysés, MAA.; Collares, CAL. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **CADERNOS CEDES**, Campinas, CEDES, 28, 1992, p. 31-48.

Moysés, MAA. **A Institucionalização Invisível**. Crianças que não aprendem na escola. 2. ed. revista e atualizada. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

Moynihan, R.; Cassels, A. (2007) Vendedores de doença: estratégias da indústria farmacêutica para multiplicar lucros. In: Pelizzoli, ML (org) **Bioética como novo paradigma**. Por um novo modelo bioético e biotecnológico. Petrópolis: Vozes, 2007, p.151-156.

PASTURA, GMC.; MATTOS, P Efeitos colaterais do metilfenidato **Rev. Psiq. Clin.** 31, 2, 2004, p. 100-104.

Patto, MHS. (1990) **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: TA Queiroz, 1990.

- Rose, S. Drugging unruly children is a method of social control. **Nature** 451, 2008, p. 521.
- Sahakian, B e.; Morein-Zamir, S. Professor's little helper **Nature** 450, 2007, p. 1157-59, 20 dez.
- Sandler, AD.; Bodfish, JW. Open-label use of placebos in the treatment of ADHA: a pilot study. **Child Care Health Dev.** 34, 1, 2008, p. 104-10.
- Sauer, L.; Pereira, L D.; Ciasca, SM.; Pestun, M.; Guerreiro, MM. Processamento auditivo e SPECT em crianças com dislexia. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, 64, 1, 2006, p. 108-111.
- Sulzbacher, SI. (1973) Psychotropic medication with children: an evaluation of procedural biases in results of reported studies. **Pediatrics** 51, 3, 1973, p. 513-7.
- Thomson, A.; maltezos, S.; Paliokosta, E.; Xenitidis, K. Amphetamine for attention deficit hyperactivity disorder in people with intellectual disabilities. **Cochrane Database Syst Rev** Jan 21, 1, CD007009, 2009.
- UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dacar**. Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em <<http://www.unesco.org/pt/brasil/resourcesservices/legalinstruments/internationalinstruments-ed/>>. Acesso em 15 abr. 2011.
- UNESCO. **Monitoramento dos Objetivos de Educação para todos no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189923por.pdf>>. Acesso em 15 abr. 2011.
- U.S. Department of Justice, Drug Enforcement Administration. **Methylphenidate**: A Background Paper, 1995. Disponível em <<https://www.ritalindeath.com>>. Acesso em 25 fev. 2009.
- U.S. Department of Justice, Drug Enforcement Administration DEA. **Congressional Testimony**, 2000. Disponível em <<http://www.usdoj.gov/dea/pubs/cngrtest/ct051600.htm>>. Acesso em 25 fev. 2009.
- Vellutino, FR. **Dyslexia**. Cambridge: MIT Press, 1979.
- Welch, G.; Schwartz, L.; Woloshin, S. O que está nos deixando doentes é uma epidemia de diagnósticos. **Jornal do Cremesp**, p. 12, fev. 2008 (Texto publicado no The New York Times, em 2/1/2007; [Tradução de Daniel de Menezes Pereira.]
- Williams, SJ.; Martin, P. Risks and benefits may turn out to be finely balanced. **Nature** 457, 2009, p. 533.

Formação de professores e transmissão da experiência: narrar, poetar, profanar

Roselene Gurski

*Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da despalavra (...)
Daqui vem que os poetas devem aumentar o mundo com suas metáforas
Que os poetas podem pré-coisas, pré-vermes, podem pré-musgos
Daqui vem que os poetas podem compreender o mundo sem conceitos
Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afeto (...)*

(Manuel de Barros)

Aceitar o desafio de escrever sobre formação de professores e transmissão da experiência é apostar na dimensão profana e criadora da palavra. Assim, como fizeram nossos *leitores-pesquisadores* – na atividade de formação continuada com professores de escolas municipais e estaduais que atuam com alunos diagnosticados com transtorno global do desenvolvimento (TGD) –, buscamos a musicalidade da palavra nas torções dos sentidos, matando um pouquinho a razão e deixando a *(des)razão* ser a sentinela. Tomando de empréstimo as palavras de Manuel de Barros (2000), poderíamos dizer que esses leitores, a cada tempo de leitura, também se ocupavam em criar condições para a emergência da *des-palavra*.

Pela prosa de Mia Couto (2002), outro senhor das letras, recolhemos a noção de que a palavra poética ajuda na desmontagem dos sentidos. Nessa direção, não é demais lembrar que o mal-estar na educação, não raras vezes, está ligado exatamente ao excesso de sentido (unívoco). Nas palavras do escritor moçambicano, poesia é também filosofia, já que é um modo diverso de explicar o mundo. Se, na prosa científica, encontramos definições e enquadramentos

de conceitos, com a poesia produz-se a potência da polissemia. Fazer deslizar os sentidos e potencializar a polissemia das palavras é, no dizer de Manuel de Barros (2007), uma espécie de combate travado com a dona lógica da razão. O poeta continua: “o menino que falava em língua de ave e de criança sentia mais prazer de brincar com as palavras do que pensar com elas. Dispensava o pensar (...)”.

É por isso que, de início, estendemos os braços à poesia, essa arte marota que profana de modo tão pacífico nossas certezas e acolhe engenhosamente os mais contundentes paradoxos. É na intimidade das palavras e nos versos mínimos que podemos encontrar as maiores revoluções, aquelas que rompem com os contrários e nos apresentam a dimensão criadora que pode estar contida no caos.

Nessa direção, o trabalho que aqui apresentamos associa pesquisa e extensão na universidade, também como um modo de profanar, dessa vez, a dicotomia entre o fazer e o pensar, entre o saber acadêmico e as políticas públicas de educação especial. Nesse enlace, a literatura e a escrita/leitura funcionam como dispositivos de formação, carregam potência de criação e ajudam a edificar outras e novas pontes nas fronteiras da vida acadêmica com as já referidas letras das políticas públicas.

Para nos lançarmos nessa aventura das palavras, mesmo tendo dado as mãos aos poetas Mia Couto e Manuel de Barros, seguiremos com a psicanálise e os escritos de dois amantes das margens: Walter Benjamin e o contemporâneo Giorgio Agamben. É preciso sublinhar que a prosa poética de Benjamin – filósofo alemão e uma espécie de pensador maldito da Escola de Frankfurt –, apesar de ter sido tecida em meio às condições do laço social na década de 1930, segue produzindo efeitos de modo expressivo no avançar dos anos 2000.

Caminhos da inclusão e da diversidade

O tema da diversidade e da inclusão – tanto escolar quanto social – tem tomado o protagonismo nas agendas das políticas públicas de educação nas últimas duas décadas. Em meio a debates acalorados e alguns avanços importantes, chegamos, ao início do século XXI, com relevantes propostas de inclusão de meninos e meninas portadores de diferenças no âmbito do ensino regular.

As declarações de Educação para Todos (1990) e de Salamanca (1994) são alguns dos mais importantes documentos internacionais produzidos sobre a temática. Suas diretrizes influenciaram o contexto brasileiro e, além da LDB (1996), das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001) e da Política Nacional de Educação Especial (2008) na perspectiva da educação inclusiva, o sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, está assegurado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, ratificada no Brasil com *status* de Emenda Constitucional pelos Decretos n.º 186/2008 e n.º 6.949/2009. Por esses documentos e de suas premissas, salienta-se a importância do respeito ao sujeito em sua totalidade, considerando suas diferenças e potencialidades. Sabemos que tais deliberações legais garantem, por exemplo, acesso irrestrito à escolarização. Entretanto, a letra da Lei não encerra o debate da sociedade acerca dos temas que lhe são caros.

No âmbito da escolarização de crianças com TGD (transtornos globais de desenvolvimento), são muitas as problematizações para além dos marcos legais. Problemas como a ausência de dispositivos de formação que sejam realmente capazes de ofertar um suporte para a construção de um lugar transferencial na relação dos professores com essas crianças e jovens, ou ainda, a ausência de dispositivos pedagógicos inclusivos nas instituições escolares que recebem sujeitos nessas condições, são problemáticas com as quais nos deparamos cotidianamente no âmbito da educação dita especial.

No campo da formação de professores, temos experimentado, em nossos estudos e pesquisas, que transitam nas fronteiras da psicanálise e da educação, a oferta de espaços de circulação da palavra para professores da escola infantil que recebem alunos com diagnóstico de TGD. Vamos abordar, neste capítulo, uma dessas experiências de pesquisa-extensão que vem sendo desenvolvida por uma mestranda do PPG Psicanálise/UFRGS,¹ que integra, como psicóloga, uma equipe interdisciplinar do NASF – Núcleo de Apoio à Saúde da Família, em um município do interior do RS.² Para que o leitor possa nos acompanhar na leitura, lembramos que denominamos o dispositivo, que ora experimentamos, de *Rodas de Conversas*.

1 Programa de Pós-graduação em Psicanálise: clínica e cultura – IP/UFRGS, recentemente aprovado pela CAPES e aberto pelo corpo docente do Departamento de Psicanálise e Psicopatologia da UFRGS.

2 Sublinhamos que o trabalho de pesquisa-extensão, que abordaremos, neste capítulo, compõe as investigações do NUPPEC/UFRGS e, apesar de estar associado com a temática da pesquisa que originou este livro, não se configura como uma parte dela.

A metodologia de trabalho utilizada está baseada na conjugação da escuta psicanalítica – da qual recolhemos o conceito de *atenção flutuante* e do *a posteriori*³–, com o tema da experiência em Walter Benjamin (1933,1936; GURSKI, 2012). Buscamos, com a circulação da palavra, convocar a emergência do sujeito e da dimensão da fantasia, desdobrando um convite à invenção do *novo*⁴ no fazer docente. Apostamos nas narrativas como um modo possível do docente construir outras formas de (re)contar a(s) história(s) e de constituir-se como sujeito que ensina e aprende, profanando as vivências e fazendo-as decantar em experiência (GURSKI, 2014). Nesse sentido, a experiência em questão tem nos feito perceber que a oferta de um espaço de fala e escuta traz a possibilidade de forjar uma abertura ao inusitado, como em um convite àquilo que do silêncio pode se transformar em algo novo para o sujeito-professor.

A psicóloga-pesquisadora (mestranda), a partir de um projeto de enlace entre educação e saúde mental dirigido à rede local, ofertou o espaço de fala e debate a pequenos grupos de professores das escolas infantis da rede que recebem crianças com diagnóstico de TGD. No primeiro momento, ela leu o relato oral de um caso típico de assessoria.⁵ As professoras, então, passaram a debater o que lhes ocorria de suas próprias experiências, desde as vinhetas que escutavam, sendo que, no momento final, foi-lhes solicitada uma escrita breve e individual acerca do que se produziu no encontro.

Nesses registros mínimos, encontramos uma porção de questões que nos orientam na direção de pensar espaços de formação mais próximos das angústias que, de fato, inquietam esses docentes. É interessante, por exemplo, a frequência com que aparecem nos relatos palavras como “pavor”, “susto”, “medo”; perguntamo-nos sobre a dose de mal-estar dos professores que aparece contido nessas expressões. Uma dessas professoras diz:

Esse caso relatado é bem parecido com o que ocorreu comigo. Iniciei angustiada, mas de coração aberto. Tive dificuldades com as próprias crianças e famílias da turma. Como chegou um colega novo e “diferente”, as crianças

3 A *atenção flutuante* foi utilizada, tanto no que se refere às falas dos professores, como na leitura-escuta dos textos estudados. Também utilizamos o conceito do *a posteriori* como um outro tempo da investigação, no qual o material empírico, em conjunto com as ferramentas teóricas estudadas, puderam encontrar novas relações de sentido.

4 Utilizamos o *novo* aqui no mesmo sentido em que Arendt (2001) o faz no texto *A crise da educação*, e não no sentido de uma novidade conforme o senso comum.

5 O psicólogo-pesquisador lê uma vinheta criada a partir de uma situação da rede que implica o ingresso de uma criança com TGD em uma escola infantil.

se assustaram. Como ele não se expressa e ao chegar gritando, todos ficaram apavorados. No dia do brinquedo ele pegava tudo de todos. Ao trabalhar com estórias, músicas e brincadeiras, a turma foi percebendo e conhecendo, aceitando o colega. Hoje o vínculo é tão bom, que, quando cobro dele, os colegas dizem: – Profê, coitadinho! (...) As dificuldades são diárias e constantes. Mas estamos tentando, disponíveis para aprender e fazer melhor (...).

Entendemos algumas dessas falas como uma espécie de desabafo, um momento em que esses professores, ao fazerem uma narrativa de suas vivências em sala de aula, falam de si, e de algum modo, elaboram, pelas narrativas, um tanto de sua angústia no trabalho com a inclusão da diferença.

A importância de compartilhar as experiências cotidianas torna-se evidente no momento em que, com a oferta de um espaço de escuta, um número expressivo deles partilha suas vivências. Para Benjamin (1933/1994), uma vivência pode transformar-se em experiência, *Erfahrung*, ao ser narrada e transmitida, ou seja, a ser compartilhada.

Do tensionamento das vivências de sala de aula com o conceito de experiência, surge um modo de trabalhar com as dificuldades desse, fazer, que vai sendo composto coletivamente, onde o lugar da transmissão se dá de modo horizontal. Sublinhamos que, ao deixar cair a verticalidade de um saber soberano por parte do psicólogo-pesquisador, instala-se a possibilidade do profissional que escuta, estar *ao lado* dessas professoras, construindo um novo saber a partir de um fazer *composto*.⁶

O mal-estar docente na educação especial

Outro tempo de construção da investigação acontece após a vivência do grupo, pelos relatos escritos e narrados que são trazidos para as discussões do grupo de pesquisa. Tais momentos buscam fazer uma espécie de tessitura entre a experiência e as letras teóricas e nos levam ao debate sobre os efeitos da verticalidade de saberes para o campo da educação. Sabemos que esta é uma demanda comum dirigida, especialmente, aos especialistas quando se trata de um aluno com TGD. É como se o saber do professor, seu modo de transmissão, fosse sempre insuficiente ao se tratar de um sujeito portador de diferenças. Não

⁶ Ver Gurski & Barros, 2013.

raro, nos espaços de formação de professores, os educadores demandam que os especialistas produzam diagnósticos que digam “o que tem” a criança, ou ainda, “como” o professor “deve fazer” para lidar com aquele sujeito. Vejamos o relato desta professora:

Eu tenho uma turma pequena, 12 alunos, jardim, e ao escrever o parecer de um aluno diagnosticado como autista, percebo que qualquer criança poderia apresentar estes comportamentos. Mas, percebo que algo não está bem, mas não sei o que é... [esta frase “não sei o que é” é repetida várias vezes na escrita desta professora] (...) Bem, eu não sei por onde começar; falta apoio dos especialistas. Na faculdade não se estuda como fazer (...) Teria que ter uma monitora só para esta criança.

Importa destacar que não pensamos em propor qualquer modo de esgotar o mal-estar no campo da educação, ou ainda, no âmbito da educação especial. Pelo contrário, sabemos, desde Freud (1930/1980), que o mal-estar é a condição de criarmos cultura e civilização; também já é reconhecido que a educação é um campo cheio de paradoxos, cuja insatisfação constante deve ser tomada como efeito da impossibilidade como condição permanente do ato de educar (FREUD, 1937/1980).⁷ Mas, precisamos, sobretudo, refletir sobre as condições atuais desse mal-estar, no caso, o sofrimento de educadores especiais, das crianças e de suas famílias, a fim de podermos, ao menos, deslizar algumas questões e, quiçá, deslocar alguns sintomas.

Nesse sentido, destacamos que a educação não pode ficar restrita aos aspectos pedagógicos. O saber pedagógico não dá conta dela, já que esta compreende todo processo de humanização que inicia com a imersão do bebê na linguagem. Para Kupfer (2000, p. 35), por exemplo,

*(...) o ato de educar está no cerne da visão psicanalítica de sujeito. Pode-se concebê-lo como o ato por meio do qual o Outro primordial se intromete na carne do *infans*, transformando-a em linguagem. É pela educação que um adulto, marca seu filho com as marcas de desejo (...)*

Desse modo, a educação sempre pressupõe um saber que extrapola, em muito, o conhecimento. Se, não raras vezes, as práticas pedagógicas estão vol-

7 Ver Gurski, 2014.

tadas à instrumentalização das aprendizagens e do aparato cognitivo do aluno, o ato educativo vislumbra uma dose de saberes, em relação a qual a questão da transferência⁸ fica sempre posta. Aprender, seja quem for o sujeito, é invariavelmente aprender com alguém sobre algo que constitui um saber que faz laço entre os que vieram antes e os que virão depois.

Nesse sentido, o professor, seja na educação de um modo amplo, ou nos atendimentos educacionais especializados, tem uma função fundamental no campo da transmissão. Para Gutierrez (2003, p. 85), a transmissão nunca se restringe ao ato de oferecer um saber teórico. Aquilo que está em cena na transmissão nunca é a pura demonstração de um saber formal, mas, revela: “(...) a responsabilidade simbólica do professor em relação ao ato de transmitir, assumindo o dever implicado no ato de transmissão e sustentando a lei e a cultura, ou seja, algo da função paterna”.

Assim, todo aquele que aprende torna-se sujeito a uma transmissão e sofre um processo de simbolização, pois todo conhecimento adquirido é uma marca de pertença, marca que carrega certo “saber fazer com a vida” e por isso, ato de humanização. Tal posição de reconhecimento da tradição cultural, em qualquer relação transferencial, seja na educação regular ou especial, outorga ao professor um lugar de abertura e simultaneamente de limite pessoal – é o que chamamos da posição do *mestre não-todo*,⁹ aquele que suporta o não saber como condição de transmissão. (GUTIERRA, 2003)

Podemos pensar que o professor da chamada educação especial está, constantemente, confrontado com um imaginário de seu “não saber” acerca dos alunos. Nessa direção, importa refletir se as incapacidades e fracassos dos alunos com TGDs não evocariam, no docente, a dificuldade de operar desde o lugar do *mestre não-todo*. Talvez, a perspectiva de certo ideal de aluno possa produzir a erosão das possibilidade de experiência que levam alunos, professores e pais à construção de algo novo e próprio. Além do que, de certa forma, as limitações desses sujeitos também revelam a dimensão daquilo que falha e que, muitas vezes, não tem conserto. Assim, pode se estabelecer certo ressentimento do docente pela apresentação (constante) de seus próprios limites. É por esse caminho que gostaríamos de tensionar algumas contribuições de Walter Benjamin ao campo da psicanálise e educação.

8 Ver Kupfer, 1989.

9 Para outros detalhes acerca do conceito de *mestre não-todo*, ver Pereira (2008) e Kupfer (2000).

Psicanálise, educação e experiência: um possível enlace

Walter Benjamin, além de filósofo e crítico literário, foi um grande pensador e narrador das questões do seu tempo social. Ele recolheu os restos, os sinais e as marcas de sua época, compondo uma das mais instigadoras reflexões sobre as movimentações produzidas a partir das condições da Modernidade. Fazendo uso daquilo que Adorno chamava “apresentação aberta de atualidades”, Benjamin, muito influenciado pelo surrealismo, capturava a pluralidade da história nas representações mais insignificantes, como ele mesmo dizia, em suas *raspas*.

Em seus questionamentos sobre a Modernidade e o caminho do historicismo, demonstrou que o privilégio da história una e explicativa em detrimento da narratividade constitui uma via empobrecedora para o homem. (BENJAMIN, 1940)

Benjamin tentou demonstrar o quanto o sujeito moderno vivia uma experiência esvaziada de significação compartilhável. Ele destacava o valor da discussão em torno da articulação do par conceitual *experiência/vivência*. Para o filósofo, a *experiência* estava em total liquidação, pois via o seu declínio como correlato da intensificação da *vivência*. Conceitualizou para tal o conceito de experiência, *Erfahrung*, como o conhecimento obtido por meio da experiência que se acumula, se prolonga e desdobra-se, tal qual uma viagem. Em contraponto à *Erfahrung*, estaria a *Erlebnis*, que seria a vivência do indivíduo privado, isolado, “a impressão forte que precisa ser assimilada às pressas e que produz efeitos imediatos”. (BENJAMIN, 1989, p. 146)

Nessas análises, especialmente, nos escritos da década de 1930, quando amadureceu a teorização sobre o tema da experiência e das narrativas, deixava clara a função do historiador e do crítico da cultura: “*escovar a história a contrapelo*, a fim de combater a ilusão do progresso” e a forma positivista de pensar os acontecimentos históricos. (KRAEMER, 2008)

Destacamos que a expressão *a contrapelo* carrega, aqui, o sentido de uma *mirada*, uma posição de olhar os acontecimentos de outro ponto de vista. Com esta expressão, nos parece que Benjamin revelava sua preocupação que era, acima de tudo, salvar os fenômenos sem que a singularidade deles fosse esvaziada na abstração dos conceitos. (MURICY, 1999)

Nas palavras de Hannah Arendt (1987), Benjamin, além de pensar poeticamente, foi uma espécie de “*flâneur*¹⁰ do pensamento”. E justamente parece que foi por essa liberdade poética a que ele se permitiu, que se tornou possível desenvolver todo um modo investigativo de reflexão acerca das nuances sociais e culturais de seu tempo. Tal lugar propõe outra posição na relação com os fenômenos e acontecimentos, questão que nos leva a perguntar de qual modo a *flânerie de Baudelaire*, recolhida por Benjamin, poderia nos ajudar a operar de outra forma no campo da formação de professores na educação especial?

Benjamin, ao valorizar os restos, os detalhes e as marcas soube recolher a contemplação do *flâneur* e da *flânerie* como um dispositivo de transformação. Ao aproximar o leitor das reflexões, fez com que a emergência do *novo* pudesse vir de lugares outros que não do sujeito lógico; ao voltar-se para as radicais mudanças da estrutura da experiência na Modernidade, recolheu, como um verdadeiro catador de minúcias, a poesia lírica de Baudelaire. Ele via, na produção do poeta maldito, a possibilidade de transformação do choque da Modernidade em matéria simbólica.

Para Benjamin, Baudelaire teria conseguido, com sua produção poética, amparar os choques e o empobrecimento da experiência, produzidos pelas condições da Modernidade e, com isso, dar forma ao caráter errático dos acontecimentos que marcavam a Paris da primeira metade do século XIX (KEHL, 2009). O *flâneur*, nesse sentido, pode ser compreendido como uma espécie de testemunha da desmoralização da experiência que ocorria por obra do ritmo, cada vez mais, inspirado no tempo industrial. Personagem híbrido, o *flâneur*, em seu passo, questionava a fugacidade e a vivência do tempo, buscando, na *flânerie*, outro modo de percepção, passível de incluir o inesperado na construção da experiência.

Entendemos a posição do *flâneur* como próxima à posição da escuta em psicanálise, pois a atenção flutuante que caracteriza o trabalho do psicanalista – assim como a *flânerie* – abre a possibilidade de se achar “uma série de coisas

10 O *flâneur* era uma figura de resistência poética que Benjamin recolheu nos escritos críticos de Baudelaire acerca da modernidade. Emblemático dos fins do século XIX, o *flâneur* era o cidadão despreocupado que vagueava pelas ruas de Paris desfrutando da experiência e da aura das margens da circulação social – desfrute este que as condições dos primórdios do capitalismo ainda permitiam. O *flâneur*, naquele momento, ainda era um narrador, ele narrava o que via pelas passagens; momento marcado pelos laços entre a memória individual e coletiva. Mas seus dias estavam contados. Com o advento do *grandmagasin*, a *flânerie* foi posta a serviço das vendas, o mercado passou a ser o foco e o *flâneur* não era mais o comprador que interessava. Esse foi o processo de massificação no qual, para Benjamin, o sujeito se perde sem deixar rastros.

valiosas que não se pretendia encontrar” (MCGUIGAN, 1976, p. 56). Isso em um sentido semelhante ao de Lacan (1964/1985), quando recolhe a fala de Picasso: “eu não procuro, eu acho”.

Passeando vagarosamente com suas tartarugas pelas galerias da cidade, Baudelaire conseguiu fazer, por meio da alegoria do *flâneur*, um claro contraponto à velocidade e à aceleração impostas pelo ritmo dos relógios, inscrevendo a *flânerie* também como um ato político. Desse modo, o projeto poético de Baudelaire parece ter sido viável, especialmente, porque o poeta francês conseguiu compreender, talvez antes que todos, que a Modernidade era um tempo que tinha vindo para ficar (MATTOS, 2010). Assim, uma das lições que o *flâneur* nos deixa é que, mesmo em meio às condições adversas e nada ideais, é possível construir espaços potentes de circulação e produção criativa.

Interessante questão, na medida em que buscamos modos de fazer com que tal “lição” possa deslizar efeitos no campo da formação de professores, no âmbito da Educação Especial.

Rodas de conversa: hora de poetar, brincar, profanar...

Não raro, nos trabalhos de assessoria e de pesquisa-extensão com escolas, ouvimos desdobrar-se a reclamação constante por um aluno ideal. Tal idealização produz, sobretudo, inibição. Simultaneamente, as secretarias de educação e as coordenações pedagógicas, costumam ofertar projetos de formação de professores que centram-se em técnicas e métodos padronizados. Na maior parte das vezes, tais dispositivos desprezam o saber da experiência¹¹ do professor e elevam a didática e a técnica à condição de soberania.

Nossa tentativa, com este trabalho, é problematizar fragmentos de algumas experiências no âmbito da escuta de docentes, trazendo a potência de conceitos tais como a *flânerie* de Baudelaire, o tema da experiência em Walter Benjamin e o conceito de profanação de Agamben; possibilidades diversas de olhar/pesquisar/intervir no campo da educação especial.

Desde Benjamin, refletimos sobre os diferentes tons da desmoralização da experiência. Como já referido, ao analisar as condições da Modernidade, Benjamin (1933/1994) cunhou o *conceito de experiência* contrapondo-o ao *conceito de vivência*. A vivência, segundo ele, era uma forma de experiência isolada, que não

11 Ver Larrosa, 2002.

faz laço, que não agrega nenhum valor coletivo. A experiência, pelo contrário, seria a possibilidade do vivido deixar marcas. Para que uma vivência decante em experiência, portanto, são necessárias condições que assegurem ao sujeito a possibilidade de, no tempo, ter outra relação com o que é vivido.

Como alcançar a esses sujeitos a dimensão da experiência na temporalidade de sua construção? Qual potência o tema da experiência, a *flânerie* e a profanação podem produzir para as reflexões sobre o mal-estar na educação especial? Em que medida, podemos considerar a literatura, a poesia, o brincar e a *flânerie* como dispositivos de formação e transformação? Acaso tais dispositivos poderiam ser tomados como modos de profanar o sintoma contemporâneo da desmoralização da experiência (GURSKI, 2012)? De que modo, podemos pensar em profanar algumas práticas desgastadas de formação pela potência da palavra?

Apesar da proposta das *rodas de conversas* sustentarem-se, sobretudo, na escuta psicanalítica conjugada à exploração do tema da experiência em Walter Benjamin, também operamos nesse trabalho com a dimensão da profanação (AGAMBEN, 2007). Com o tema da experiência em nosso ouvido, fomos abrindo um espaço de escuta nas *rodas de conversas*, o que, aos poucos, foi produzindo uma apropriação da palavra por parte dos professores. Eles pareciam vir para os encontros para “saber” como trabalhar com os alunos com TGDs e devolvíamos dizendo que nos interessava, principalmente, escutar o relato de suas experiências cotidianas, o “saber não sabido”, o saber que tinham, mas não reconheciam. Certo empoderamento de seu “saber fazer” era necessário a bem de que pudessem passar a tomar a palavra de outro modo. Propomos, assim, certa profanação de lugares e saberes, a fim de que, por exemplo, as palavras pudessem ser ditas pelos docentes na dimensão da palavra plena.¹²

Sublinhamos que o filósofo italiano Giorgio Agamben (2007), ao usar o conceito de *profanação*, fala da atividade do brincar como uma atividade profanatória que arranca o objeto de sua função, que livra as ações da busca de um fim que estaria já dado. Nós diremos que, uma atividade, ao instalar a polissemia, abre a possibilidade do surgimento do *novo*, da pluralidade de sentidos.

Agamben (2007, p. 58), ao referir-se ao conceito de profanação, também afirma que há uma separação (im)possível e, ao mesmo tempo, necessária entre

¹² Referimo-nos aqui, à palavra plena como expressão consagrada por Maud Mannoni e não referida ao sentido de plenitude do senso comum.

o profano, ou seja, aquilo que seria para o uso humano, e o sagrado, aquilo que carregaria algo de intocável. “Se consagrar (*sacrare*) era o termo que designava a saída das coisas da esfera do direito humano, profanar, por sua vez, significava restituí-las ao livre uso dos homens.” A criação, ou a possibilidade dela, para o autor, se dá quando se ignora, ou se desconhece essa separação estabelecida¹³ entre as esferas – divina e humana – e, assim, se burlam as regras pré-concebidas e fixadas. Essa devolução do uso à dimensão humana relaciona-se com o campo da política, da transgressão e da (re)novação, no qual se retiram as coisas de suas relações costumeiras e esperadas e se constroem novas relações possíveis e singulares. Tal movimento pode ser visto no jogo infantil, no qual a criança faz uso de qualquer peça ou resto e brinca; o que quer dizer, que transforma o objeto em “outro”, com novo uso desse “mesmo”, não mais com seu valor apenas utilitário.

Alcançar as letras da poesia, da literatura, ou ainda o vagar do *flâneur* como dispositivos de transmissão e formação são modos de profanar as formações convencionais. Ao produzirem-se condições para que se instale o registro do gesto mínimo, do detalhe criador e criativo, da narrativa singular abre-se a dimensão da polissemia e do brincar, dispositivos que, em vez de cristalização de posições e saberes, inscrevem outro lugar para os profissionais da educação especial com efeitos para as condições de inclusão de crianças e jovens ditos com TGD.

Referências

- AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Editorial Boitempo, 2007.
- ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BARROS, M. Despalavra. In: **Ensaio Fotográfico**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BARROS, M. Poeminha na língua do brincar. In: _____. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- BAUDELAIRE, C. **Sobre a modernidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

13 Nesse texto, Agamben (2007) afirma que essa separação constituiu-se como um dispositivo de poder (retirando-o da esfera dos homens) do capitalismo, principalmente, como religião. (Também se refere às esferas econômica e jurídica, apesar de salientar com mais veemência a religião.)

BAUMAN, Z. Desafios Educacionais da Modernidade Líquida. **Revista Tempo Brasileiro**, n. 148, 2002, p. 41-58.

BENJAMIN, W. (1933). Experiência e pobreza. In: _____. **Magia, técnica, arte e política. Obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114-119.

BENJAMIN, W. (1936). O Narrador. In: _____. **Magia, técnica, arte e política. Obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BENJAMIN, W. (1940). Sobre o conceito de história. In: _____. **Magia, técnica, arte e política. Obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 222-232.

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. Obras Escolhidas III**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Lei n.º 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>>. Acesso em 24 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

COUTO, M. Entrevista concedida a MARTINS, Celina. **O estorinhador Mia Couto. A poética da diversidade**. Madeira: abril de 2002. Disponível em <<http://www.revistabrasil.org/revista/artigos/celina3.html>>. Acesso em 24 jan. 2015.

FREUD, S. (1930) Mal-estar na Civilização. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, S. (1937). Análise Terminável e Interminável. In: _____, v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

GURSKI, R. **Três Ensaios sobre Juventude e Violência**. Escuta: São Paulo, 2012.

GURSKI, R.; BARROS, J. Sobre o trabalho com adolescentes das margens: do (IM) posto ao composto. Apresentação oral n.º 4.º **Simpósio Internacional sobre Infância, Educação, Direitos das Crianças e Adolescentes**. UNMDP, Mar del Plata, Argentina, 2013.

GURSKI, R. Três tópicos para pensar a (contrapelo) o mal-estar na educação atual. In: VOLTOLINI, R. (Org). **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014, p. 167-180.

GUTIERRA, B. C. C. **Adolescência, Psicanálise e Educação**: o mestre “possível” de adolescentes. São Paulo: Avrecomp, 2003.

KEHL, M. R. **O tempo e o cão**: a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009.

KRAEMER, S. Educação a contrapelo. **Revista Educação – Especial Benjamin pensa a educação**. São Paulo, n. 7, 2008, p. 16-25.

KUPFER, M. C. **Freud e a Educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

KUPFER, M. C. **Educação para o Futuro**: Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, J. (1964). **Seminário 11**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LARROSA, Jorge. Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, 2002, p. 20-28.

MATTOS, O. **Benjaminianas – cultura capitalista e fetichismo contemporâneo**. São Paulo: Unesp, 2010.

McGUIGAN, F. J. (1976) **Psicologia Experimental**: uma abordagem metodológica. São Paulo: EPU.

MURICY, K. **Alegorias da dialética**. Rio de Janeiro: Relumê-dumará, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 2006.

PEREIRA, M. C. **A Impostura do Mestre**. Belo Horizonte: Argumento, 2008.

Do nada ao vazio: narrativas do silêncio

Cláudia Bechara Fröhlich

Uns nasceram para cantar, outros para dançar, outros nasceram simplesmente para serem outros. Eu nasci para estar calado. Minha única vocação é o silêncio. Foi meu pai que me explicou: tenho inclinação para não falar, um talento para refinar silêncios. Escrevo bem, silêncios, no plural. Sim, porque não há um único silêncio. E todo o silêncio é música em estado de gravidez. Quando me viam, parado e recatado, no meu invisível recanto, eu não estava pasmado. Estava desempenhado, de alma e corpo ocupados: tecia os delicados fios com que se fabrica a quietude. Eu era um afinador de silêncios.

(Mia Couto)

A cada edição de nosso curso,¹ os participantes do NUPPEC² reiteram o compromisso de alargar suas margens, dando contornos mais nítidos aos elementos que vêm se constituindo como os princípios norteadores de uma formação continuada dirigida a professores de alunos identificados como com transtorno global do desenvolvimento (TGD), tanto no atendimento educacional especializado (AEE) quanto na sala de aula. Em meio a discussões acadêmicas dissonantes sobre a modalidade, a identidade e a qualidade dos saberes técnicos que essa formação deveria assumir, apostamos na queda de uma profusão técnico-didática para que o saber e a implicação do professor em formação se estabeleçam como o coração da experiência, condição de possibilidade para a invenção de novas práticas na escola.

1 O curso de Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva consiste na experiência de experiência de ensino, pesquisa e extensão abordada no Capítulo 1. Tal curso, em suas edições I e II, 2013 e 2014, foi desenvolvido em virtude da parceria FORPROF/UFRGS e SECADI/MEC.

2 Núcleo de Pesquisa em Psicanálise Educação e Cultura-UFRGS/CNPQ.

Alinhados a essa aposta, encontramos na literatura – e em seu modo ousado de amarrar as palavras, em estabelecer um campo de jogo entre leitor/escritor, em revirar a memória –, aliado inestimável dessa diferenciada proposição formativa. É com esse ingrediente do literário que temperamos outra construção ainda mais inusitada em nosso curso: *O nada é diferente do vazio!* Mais do que a produção de uma diferença, essa construção convida os professores participantes a um deslocamento da posição do olhar sobre seu aluno identificado com TGD: de um nada que cega e paralisa para um vazio, mínimo de condição de aprendizagem que pode vir a ser potência criativa, campo do jogo do ensinar-aprender. A maneira como inserimos a literatura, como fazemos o convite a esse deslocamento, os textos e palavras que escolhemos para determinado encontro presencial – sempre de forma compartilhada com a equipe – são, também, fios importantes com os quais tecemos essa proposição formativa. Assim, o texto que aqui compartilhamos – sobre o deslocamento do nada ao vazio³ – acompanha o modo como o fazemos em nosso curso. Longe de ser uma prescrição, é um convite a debruçar-se sobre os silêncios vivenciados no cotidiano do trabalho com o aluno, ao aparente nada que insiste em se instaurar nas salas de aulas. Um convite não à quebra desse silêncio, mas na produção de um olhar sensível à sua potência.

O nada e a cegueira

Não é raro encontrarmos entre as linhas dos livros de literatura aquilo que vivenciamos na vida real. A sensação de estranho-familiar produzida na leitura de *A história sem fim*, de Michel Ende, nos permitiu articular muito sobre o nada encontrado em nosso trabalho no AEE das escolas do sul do País. Na ficção de Ende, o nada é uma entidade, algo sem forma, responsável por devorar uma terra mágica chamada Fantasia. Sem trégua, o nada destrói tudo sem deixar rastros, anulando as experiências do campo da imaginação e ameaçando o mundo de Fantasia. O modo aniquilador e sem rosto do nada nos pareceu afim com muitas vivências que temos e escutamos de professores, tendo como efeito a diminuição da possibilidade de sonhar, criar, e inventar no campo da escola.

3 Neste curso, a construção sobre a travessia do nada ao vazio iniciou a ser tecida no ano de 2012 pela contribuição de minha recente entrada no grupo, além de Luciane Pandini e Melina Benincasa, ambas anteriormente integrantes da equipe.

- Tudo começou quando, certo dia, o lago desapareceu... pela manhã, não estava mais ali. Compreendem?
- Quer dizer que secou?, perguntou Ukuk.
- Não, respondeu o fogo-fátuo. Se assim fosse, haveria ali um lago seco. Mas não foi assim. No lugar onde havia o lago não havia nada... Nada mesmo, compreendem?
- Havia um buraco?, rangeu o comedor de rochedos.
- Não, não havia um buraco. O fogo-fátuo parecia cada vez mais atrapalhado. Um buraco ainda é alguma coisa. E ali não há nada.

(ENDE, 2010, p. 43)

No início da história criada por Ende, um menino, Bastian, ao ler o livro *A história sem fim* é tragado para dentro de sua trama. De leitor à protagonista, Bastian é convocado a salvar a terra de Fantasia antes que seja devorada de vez pelo nada. Na trama, o nada é algo tão devastador, tão devorador que absolutamente nada resta em seu lugar quando ele se aproxima. Nada fica, nem mesmo uma marca, um vestígio de que alguma coisa esteve ali antes de sua passagem. O nada é tão poderoso que o menino leva 172 páginas para entender a que fora chamado e a assumir a responsabilidade por tentar salvar o reino de Fantasia. (CORSO; CORSO, 2011)

Bastian é um menino em cuja vida não lhe faltam problemas. Perdeu a mãe, seu pai está depressivo e na escola é motivo de piada entre os colegas. Como poderia imaginar que fora chamado para algo tão difícil e importante? Como seria possível um leitor ser responsável pelos destinos dos personagens de uma história? Pois é à moda de Ende que em nosso curso temos convocado os professores a ocuparem um diferenciado jeito de serem leitores de seus alunos, mesmo que o tempo para isso seja o de muitas páginas desse percurso formativo.

Como leitores de muitas histórias vividas em escolas, temos percebido o quanto a expressão *nada* é repetida frente aos não progressos do aluno, seja nas falas dos protagonistas desse cenário, seja nos escritos sobre os alunos deixados na escola (pareceres, bilhetes, fichas de encaminhamentos). O nada surge, muitas vezes, como a única palavra que emerge diante de tentativas e estratégias que aparentemente não resultaram em nenhum índice de aprendizagem: *ele não quer fazer nada!, não fez nada o ano inteiro!, nada de progressos!* A presença devoradora do

nada no cotidiano das salas de aulas comuns e/ou sala de recursos foi expressa da seguinte forma em edições anteriores de nosso curso:

Há nada!

É um branco, de informações, de palavras!

Na pasta do aluno só o laudo, nenhum registro, nenhuma palavra!

Constatamos que quando o nada se instaura desse modo, o olhar reenvia o foco sempre para o mesmo lugar, e nenhum detalhe consegue ganhar relevo, nenhum vestígio é reconhecido como matéria de trabalho, nenhum silêncio pode ser lido como algo *em espera*, como potência criadora.

A princípio, o que sumia era muito pequeno, uma coisa de nada, do tamanho de um ovo de galinha. Mas esses lugares foram aumentando. Se alguém, por descuido, pusesse o pé num lugar desses, o pé desaparecia também... ou a mão... ou tudo que lá entrasse. Não doía... mas de repente a pessoa ficava com um pedaço a menos. *Algumas pessoas atiravam-se de propósito lá para dentro, ao verem que o nada se aproximava demais. É que o nada exerce uma atração irresistível, tanto mais forte, quanto maior é o lugar.* (ENDE, 2010, p. 75, grifo nosso)

O empuxo ao nada é tão forte que, muitas vezes, uma escola inteira é consumida e paralisa-se diante de crianças que têm menos recursos para dar retorno sobre os caminhos pelos quais percorrem seus processos de aprendizagem. Conhecemos a alta incidência desse fenômeno entre os alunos com TGD, autismo e/ou psicose, justamente porque o olhar foi formado/formatado para focar naquilo que se espera ver. E se ali não está, é como se não existisse. Mesmo a escola toda reunida pode não conseguir reajustar o foco do olhar, isso porque o nada exerce uma atração realmente irresistível, acomodando os olhares à desistência. Modo de ver que não dói.

- E que aspecto tinha então esse nada?, perguntou o gnomo noturno.
- Exatamente isso é que é tão difícil de explicar, replicou o fogo-fátuo com um ar infeliz. Na verdade, não se parece com coisa alguma. É como... como... Bom, não há palavras para explicar!
- É como se uma pessoa ficasse cega, quando olhasse para esse lugar, não é?

(ENDE, 2010, p. 84, grifo nosso)

Olhar para o nada é como se uma cegueira paralisante impedisse em ver progressos, apontar caminhos, buscar parcerias de trabalho. Como se o olho somente pudesse ver/ler, todos os dias, as mesmas dificuldades, a mesma deficiência, a ressonância de um diagnóstico. Posição de leitura que não privilegia os detalhes, os silêncios ou, como refere uma professora do curso, “as pequenas conquistas”:

A profe do ano passado disse que o aluno não tinha avançado nada. Mas na ficha de encaminhamento estava descrito que ele pegava um brinquedo, ia para o fundo da sala, e ficava girando olhando para o boneco e sacudindo-o. Fiquei pensando que este é um grande avanço, estar mais apropriado do seu lugar de aluno. Às vezes as pessoas não conseguem valorizar as pequenas conquistas se estas não estão dentro de suas extensas listas de objetivos pedagógicos. (CADERNO de J.S.M, 2012, grifos nossos)

Estranha cegueira que em *A história sem fim* é disparada não somente pelo desaparecimento da imaginação, da fantasia, mas também pelo seu excesso. Muitas vezes, o excesso de informação sobre um aluno como as infinitas repercussões de seu diagnóstico, as certezas médicas, seus problemas familiares, os dizeres de professores anteriores, podem direcionar o olhar para a doença, diminuindo as chances de alargar o olhar para além das dificuldades. Temos, assim, um paradoxo: tanto mais informação sobre o diagnóstico e as dificuldades, menos possibilidades de leitura sobre o sujeito-aluno. No dizer de Steiner (2003), é possível que as luzes estroboscópicas da imediatez possam cegar nossas últimas reservas de visão, entorpecendo nossas possibilidades criativas. O liberalismo do século XIX e o positivismo científico apostaram todas as fichas numa difusão em massa da escolaridade, do conhecimento, da produção científica e tecnológica. A aposta era de que um grande volume de ciência acarretaria numa melhora concreta da civilização. Entretanto, a ciência avançou como nunca, mas as promessas não foram cumpridas.

Podemos ler sobre esse paradoxo no livro *Ensaio sobre a cegueira*, de Saramago (1995), ficção em que os personagens são surpreendentemente acometidos por uma cegueira branca, estranha doença que não se encontra nos catálogos da medicina. *A cegueira branca* parece emblemática de nosso tempo. Cegueira que se instala por um excesso de luminosidade, subtraindo os matices do dia a dia, desvanecendo os contrastes, nos levando a nada ver.

[...] se encontrava mergulhado numa brancura tão luminosa, tão total, que devorava, mais do que absorvia, não só as cores, mas as próprias coisas e seres, tornando-os, por essa maneira, duplamente invisíveis. (SARAMAGO, 1995, p. 16)

Percebemos que professores-leitores de novas publicações, ou ouvintes de cursos de capacitação, podem operar m o olhar de uma forma a não evitar ser ofuscado por uma leitura que somente (re)encontra o nada. Desse modo, nosso percurso de formação continuada deseja marcar certo giro necessário na posição do leitor. Está em jogo o convite a um ajuste de foco. Queremos produzir certo afastamento desse excesso como condição de possibilidade para a leitura do aluno. Para tanto, pedimos ao professor participante que deixe cair um diagnóstico e narre, por escrito, seu aluno a partir de seu encontro com ele, estando atento a – qualquer momento – um detalhe sobre esse encontro ganhar relevo, sem receio dessa narrativa mudar o tom. Inclusive, incentivamos uma escrita inserindo diferentes cores, texturas, imagens, num jeito diferente de amarrar as palavras – ou melhor –, de desarrumar as palavras, no dizer de Manoel de Barros. Acreditamos que certas histórias podem não ganhar existência se não encontrarem um leitor, se não forem escritas.

Gostaria de saber, disse para si mesmo, “o que se passa dentro de um livro quando ele está fechado. É claro que lá dentro só há letras impressas em papel, mas, apesar disso, deve acontecer alguma coisa, porque, quando o abro, existe ali uma história completa. Lá dentro há pessoas que ainda não conheço, e toda espécie de aventuras, feitos e combates – e muitas vezes há tempestades no mar, ou alguém vai a países e cidades exóticos. *Tudo isso, de algum modo, está dentro do livro. É preciso lê-lo para o saber, é claro.* (ENDE, 2010, p. 86, grifo nosso)

Aluno, professor e uma história – a narrativa desse encontro – começam a ganhar corpo textual, existência, quando nos propomos a esse afastamento do nada, da *cegueira branca*, por esse outro modo de ler/escrever a escola. Generosidade de escrita e posição de leitura raros nos dias de hoje e que nos conduz a tecer um ensaio sobre outro modo de olhar, intervir e de se responsabilizar por aquilo que inventamos. Trata-se, portanto, de tecer uma história no cam-

po arenoso da criação. Como no caso de Fantasia, “O reino não está ali para ser visitado, ele está à espera de ser imaginado, criado a cada vez”. (CORSO; CORSO, 2011, p. 310)

O convite à escrita criativa no curso surge como forma de ampliar o horizonte de leitura do aluno, dando outro estatuto ao silêncio, deslocando o nada de seu lugar. São registros de “mentiras que parecem verdades”, no dizer de uma professora:

Assim somos nós, muitas vezes limitados e enclausurados a conceitos estabelecidos por uma lógica de possibilidades ou impossibilidades [...] Cada um dos alunos atendidos na SIR traz consigo uma história como se fossem uma enorme tela pintada por muitas mãos e pincéis de espessuras diferentes e a cor, as cores, depende da incidência da luz e do ângulo e olhar de que a admira. Por isto, o registro diário dos encontros e a impressão do momento, da escuta do silêncio que muitas vezes domina a fala; da recusa do corpo quando é dominado pela agitação psicomotora, do olhar que ultrapassa o limite finito do outro, da mentira que parece verdade, da compensação na contenção do abraço quando tenta a fuga. (CADERNO A.G., 2013, p. 8)

O vazio e a magia

Harry é filho de um casal de bruxos corajosos e virtuosos nas artes da magia, inimigos do representante das trevas, Voldemort, aquele cujo nome não deveria ser pronunciado. Essas poucas linhas são suficientes para que saibamos de qual menino estamos falando e qual a sua história. Com essa obra, Rowling, sua autora, mostrou ao mundo que as crianças da geração das mídias ainda tinham um bom relacionamento com a letra impressa e podiam ser leitoras vorazes (CORSO; CORSO, 2006). Mas qual seria o elemento descoberto por Rowling para capturar crianças e adolescentes para essa leitura? Para espanto de todos – e contradizendo a profecia de que a letra escrita e impressa estava em extinção –, a autora de Harry Potter parece reencontrar uma temática cara e há muito esquecida: a magia!

Com a obra de Rowling houve uma proliferação de outros títulos, muitos vertidos em filmes, todos tendo a magia como tema central, embora Potter tenha sido o primeiro herói de uma nova safra de feiticeiros. Com isso, lembramos que não se tratam de fantasias, magias e feitiçarias ocupando o lugar

da realidade. A fantasia “potteriana”, comenta Fischer (2004), jamais deixa de oferecer uma boa dose de crítica da realidade atual. A série não arranca o leitor do solo firme da realidade para levá-lo ao reino da fantasia, mas quase ao contrário, a história compartilha com o leitor uma visão fantasista da vida, típica da infância, oferecendo-lhe um caminho seguro para transitar dela para a dura vida do mundo adolescente. A magia retomada nessas histórias parece oferecer um bom caminho para transitarmos nos momentos de passagens, nas dificuldades da vida.

Em Harry Potter há uma divisão em dois mundos capaz de nos ajudar a pensar: Há o mundo dos *bruxos*, repleto de magia e infinitas possibilidades, e há o mundo dos *trouxas*, aqueles que vivem ignorantes da magia que existe a seu redor. Nós, leitores adultos e atentos àquilo que as crianças já descobriram, somos os *trouxas*. Seriam esses livros um convite contemporâneo para que façamos uma passagem para esse outro mundo – o da magia e dos bruxos – há tanto tempo esquecido?

Outro grande personagem da trama de Rowling é a Escola de Hogwarts. E esse parece ser um dos grandes méritos da obra: em Hogwarts, o conteúdo é outro. Lá se ensina e se aprende sobre magia. Nessa escola, é no embate com seus mestres bruxos que os alunos parecem encontrar condições para crescerem. E crescem amparados na sabedoria enigmática do diretor Dumbledore, na justa rigidez da professora Minerva, na humanidade brincalhona de Hagrid. Crescem, operam travessias, permeados pela magia e apoiados na sabedoria dos mais velhos.

A invenção de Voldmort como um nome a não ser pronunciado, nos remete a nosso tempo de infância; momento especial da vida, em que a magia nos habitava; em que apostávamos, fortemente, no poder que as palavras carregavam com elas. Poder de fazer surgir algo pelo gesto mágico de pronunciar algumas palavras. Assim, é desse modo que desejamos que no curso o texto literário encontre seu lugar: a literatura como passaporte de travessias, disparador de memórias, retomada de um tempo em que a magia contribuía para os deslocamentos difíceis, e a palavra tinha a potência necessária para inocular mudanças no mundo. O uso e desuso da palavra como tecnologia, e a magia como conteúdo de uma formação continuada.

Os contos de fadas – narrativas universais que resistem à passagem do tempo e muito embalaram nossa infância – são textos preciosos para o convite

à memória, ao jogo da palavra, um modo de visitar um tempo em que fomos construídos por essas histórias fantásticas. Carregamos um tanto delas conosco, cada qual com uma diferente pulsação.⁴ Desse modo, o conto de *A bela adormecida* ganhou lugar especial no curso, maneira singular de fazermos o convite aos professores a se debruçarem sobre sua posição diante do aluno identificado como TGD. Não é um convite para que o conto “sirva” para ser “usado” com seu aluno, nosso intuito não é elegermos um conto de fadas como algo utilitário. Interessa-nos pensar, por meio de seus efeitos, o modo como as palavras nos formam, a magia que nos constitui, assim como a relação das palavras proferidas com os destinos.

Lembremos esse conto:

Num reino distante viviam um rei e uma rainha ávidos por terem filhos. Após muitos anos é anunciado o nascimento de uma menina, Aurora. Para o dia do batizado, 12 fadas benevolentes foram convidadas para ofertar seus dons à princesa. Entretanto, uma 13.^a fada foi deixada de fora da festa. Afinal, o rei não tinha mais do que 12 pratos de ouro! Em meio aos festejos, os dons começaram a serem ofertados pelas madrinhas: beleza, talento musical, inteligência, entre outras bênçãos. Entretanto, momentos antes que a 12.^a fada pudesse ofertar o seu dom, irrompe no salão a 13.^a fada despeitada e sobre a princesa lança seu dom/feitiço: aos 16 anos Aurora picaria seu dedo numa roca e morreria. Após desespero no reino, a 12.^a fada, que não tinha o poder de desfazer o feitiço, mas poderia suavizá-lo, enuncia seu dom: ao ser picada por uma roca Aurora não morrerá, mas cairá num sono profundo até ser despertada pelo beijo de um verdadeiro amor.

Pensando nas palavras quando ditas sobre o berço do bebê, Cabassu (1997) toma o conto de *A bela adormecida* sublinhando o poder desses ditos iniciais. Numa certa dimensão de desconhecimento, muito é falado *sobre* e *para* uma criança a partir de seu nascimento, mas pouco se pensa que essas palavras a marcam como tatuagem, conduzindo os rumos de seu destino. Tantas vezes escutamos do médico, professor, pai, mãe, vizinho, palavras-tatuagens como “não tem cura”, “é autista”, “não vai falar”, “não vai aprender”, “não aprende nada!”. É provável que muitos conheçam fadas despeitadas e que, cegas para a responsabilidade de seus atos, tentam borrar nossa visão, profetizando palavras de morte, nos tatuando também com a marca da impossibilidade.

4 No dizer de Cortázar (2006), todos seriam capazes de evocar seus contos prediletos: há alguns que se cravam na memória e são como pequenos grãos de areia no imenso mar da literatura que continuam pulsando em nós. Alojamos-nos nas dobras da memória, no dizer de Calvino (2007), recôncavo em que a experiência coletiva e a individual fazem marca.

Com *A bela adormecida* precisamos lembrar que talvez não estejamos no lugar do príncipe salvador, mas, como profissionais que emprestam seu saber à infância, estamos mais próximo de sermos convocados a ocupar a posição da 12.^a fada, aquela que não tem o poder de apagar o feitiço, os ditos que vieram antes e conferiram um lugar de morte a uma criança, mas tem a possibilidade de ofertar de tantas outras palavras capaz de amortizar, suavizar seus efeitos e mudar o curso de uma história. Com a psicanálise, percebemos que uma criança não é um acontecimento biológico somente. O sujeito é uma construção, feito com a matéria-prima da linguagem, alinhavado com palavras, olhar, toque, muitas canções de ninar, contos de fadas e algumas atrapalhões, é bem verdade. O limite orgânico, um diagnóstico grave na infância, são limites a serem considerados, mas nunca serão impeditivos eternos desse sujeito vir a se construir na linguagem. Há sempre brechas, detalhes antes não percebidos, momentos em que apesar de determinado comprometimento da criança podemos ofertar um gesto, uma palavra, um silêncio. Gesto sensível que talvez os poetas e escritores criativos tenham mais a nos ensinar do que muitos textos conhecidos como do campo da ciência. Nesse sentido, um mago das letras, Carlos Drummond de Andrade, nos leva a pensar sobre a suposta existência das coisas, a questionar o estatuto do nada:

*Existem as coisas
Sem serem vistas?
O interior do apartamento desabitado,
A pinça esquecida na gaveta [...]
nós, sozinhos
no quarto sem espelhos? [...]
palavra rascunhada no papel
que nunca ninguém leu?
Existe, existe o mundo
apenas pelo olhar
que o cria e lhe confere
especialidade?
(ANDRADE, 1980, p. 35)*

Drummond considera o equívoco no jogo do olhar: há sempre que mantermos no horizonte a ideia de um olho enganador, de um ouvido falso, diante

da aparente concretude das coisas. Nesse sentido, tocados pela magia de muitos poetas – e de seu modo diferenciado de ver e narrar o mundo – acreditamos na proposição de que o nada e o vazio são modos de ver/ler diferenciados. Investimos na potência do vazio e de sua possibilidade de criação, ou seja, apostamos que um deslocamento do nada ao vazio pode acontecer ao longo do percurso formativo dos professores participantes. Um deslocamento da posição do olhar sobre seu aluno identificado com TGD: de um nada que cega e paralisa para um vazio, mínimo de possibilidade, que pode vir a ser potência criativa, campo no qual o jogo do ensinar-aprender pode se estabelecer.

No nada, não há absolutamente nada, coisa alguma, aquilo que simplesmente não existe. Coisa alguma vive, sonha, habita neste, nessa não existência. É um modo de ver/ler que reenvia o olhar para a doença, o diagnóstico, para ali onde não há esperança. Com a ajuda de um dicionário inventado, encontraremos no verbete *vazio*, a seguinte definição: que não contém nada, ou *quase* nada, ou contém algo em pequena quantidade, algo que uma vez ali estava, mas foi despejado. Com essa ideia de vazio, encontramos um *quase* nada, um algo que estava ali, mas sumiu; algo que sente falta. Se soubermos olhar/ler, há sempre vestígios de algo para trabalharmos, um *quase* para intervirmos. Uma pequena brecha, um detalhe pode parecer pouco, mas *isso*, muitas vezes, pode ser muito. E como 12.^{as} fadas, ou 12.^{os} magos, precisamos investir nessa brecha, nesse *quase*, nesse vestígio, para construirmos a seu redor, conferindo contornos à experiência, sentidos e estatuto pedagógico. Nesse pequeníssimo vão, tendo como recurso os “admiráveis mecanismos usados nas relações” professor/aluno, podemos encontrar espaço suficiente para a invenção de um sujeito e a criação de práticas pedagógicas singulares e consistentes.

[...] quando escrevemos sobre alguém na escola, parece que temos o compromisso de descrever veementemente suas competências, habilidades, inaptidões ou dificuldades. A SIR, ultrapassa essa barreira didática da avaliação, descreve aspectos importantes como as diversas parcerias no processo de aprendizagem, a trajetória das conquistas, as possíveis razões dos fracassos, os admiráveis mecanismos usados nas relações; tudo isso, aprimora a avaliação comum transformando-a em uma análise mais encantada deste sujeito. (CADERNO de A.G., 2013. p. 29, grifo nosso)

Atentos a essa dimensão das palavras – capaz de criar, ver o que ali parecia não estar, não ser – em nosso trabalho, podemos, muitas vezes, tatear no escuro. Entretanto, no próprio ato de recortar uma cena com o aluno, narrá-la, e a partir dela construir uma história, dando contornos a uma prática, já não estamos mais na paralisia do nada, mas no campo de possibilidades disparado no encontro com o vazio. Sabemos que o Vazio diante de um aluno pode ser uma sensação difícil, sofrida e solitária, mas comporta essa dimensão de possibilidade, de poder conferir contornos, cores, texturas e forma ao nada. A construção de um aluno, pela narrativa, é o que oferece as condições necessárias para que nos afastemos desse nada, dando lugar e contornos ao vazio. Deslocamento do nada ao vazio que se opera com a pulsação do tempo, parcerias de trabalho, olhares menos curiosos e mais implicados; com os fios invisíveis da relação, possibilidade de jogar com as palavras para além de sua condição de dicionário; todos elementos que permitem, pelos meandros da ficção, depositar palavras de futuro, de vida, de aposta

...ele ainda não fala. Eu sonho que ele fale, nos meus sonhos ele fala comigo. Mais isso já não é mais um impossível. No nosso silêncio, há um aluno e há uma professora. (CADERNO DE F.M, 2012)

*Algo aconteceu... comigo e com o meu aluno...
Ele mudou, eu mudei... será que fizemos isso juntos?
(CADERNO DE C.D, 2013)*

Para dar forma à potência do vazio, Lacan (1997), apoiado em Heidegger, nos remete à imagem de como é construído um vaso de barro. O oleiro ao esculpir o vaso com as mãos o faz a partir de um buraco, um vazio. É somente pela presença inquietante do buraco que o oleiro pode contornar e criar o vaso. O vazio, nesse caso, está como causa, é o que dispara e oferece condição de produção, molda um contorno, lapida silenciosamente as paredes do vaso. Interessa-nos no curso, o vazio como potência, aquilo que pode fazer as vias de plataforma de lançamento para uma construção e, muitas vezes, é do campo das artes que colhemos os ingredientes para tanto. A literatura e seu dizer indireto, enigmático, recheado de pontos cegos, parece carregar um tanto dessas pitadas de silêncio que conduz o leitor/oleiro/olheiro a construir seu vaso.

A imagem do vaso evocada por Lacan pode ser pensada ao lado de outra, a de pessoas ao redor de uma mesa, proposição de Jerusalinsky. Quando uma equipe de trabalho – seja da saúde, da educação, ou da assistência social – se reúne em círculo, como numa roda de conversa, onde todos estão dispostos a discutirem uma questão em comum, um caso, por exemplo, o que está em seu centro é sempre um buraco. Esse furo, esse vazio, no dizer do autor, está lá como o representante da ignorância de todos, é o que move seus participantes na construção do caso a que se debruçam. É conversando e discutindo em equipe, em torno desse vazio, que se contorna o não saber, construindo, com o poder da palavra, uma criança, um aluno, um contexto, uma estratégia para ele ainda não pensada.

Formação e narrativa do silêncio

A magia e a ficção dos contos de fada, assim como as histórias contemporâneas tais como *Harry Potter*, *Rei leão*, *Senhor dos anéis*, etc., encantam crianças e adolescentes não somente pela estética de sons e cores, movimento, ou velocidade de suas imagens. São narrativas despreocupadas do tom informativo, e cujas temáticas acertam em cheio nos corações de sujeitos em construção, ainda desamparado de palavras que ofereçam uma sustentação simbólica. Essas histórias estão recheadas de palavras/dons – um modo nobre de narrar a vida – que ajudam as crianças a nomear seus medos, a amparar suas angústias, a encontrar seu lugar numa família, numa cultura, além de mobilizar conflitos psíquicos inconscientes. Nesses textos, as diversas possibilidades da linguagem interessam a criança em sua travessia ao mundo dos grandes, e a ajudam a compor o repertório imaginário do qual necessita para abordar os enigmas do mundo e do desejo. (CORSO; CORSO, 2006)

Freud, um dos mais antigos bruxos a nos guiar por esses mares da infantil, afirma que o mundo da fantasia, da magia, não desaparece quando chegamos ao mundo adulto, apenas sofre modificações. Apesar de a contemporaneidade nos empurrar para as margens da técnica, da ciência dura, Freud acredita que quando crescemos o campo do jogo, da magia, se nutre de outro modo. O quintal de brincadeiras do adulto está na possibilidade de devanear, “construir castelos no ar”, e essa construção pode advir a partir de uma boa leitura ou do jogo da escrita. Com Barthes (2004), Freud talvez dissesse que uma boa leitura

se encontra nas tramas da literatura, lá onde as palavras têm sal e sabor. Nutrir-se dessas leituras como matéria-prima para a escrita é um modo de manter em aberto certo portal para o mundo da fantasia, da imaginação. Isso porque a capacidade de criar bebe na mesma fonte que o devanear.

Assim, percebemos na literatura um ingrediente fundamental que tempera essa escritura: um “saber” que é sempre indireto, oblíquo, sobre o humano, e que está lá como convite a tecer um saber, sempre singular.

[...] como se um punhado de ciências estivesse presente no monumento literário; entretanto, esses saberes não estão ali por inteiro ou apresentam-se como derradeiros. O saber que a literatura mobiliza não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa, que sabe algo das coisas, “que sabe muito sobre os homens”. (BARTHES, 2007, p. 18, grifo nosso)

[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é, no mínimo, precioso. (BARTHES, 2007, p. 18, grifo nosso)

No texto literário, a “sensibilidade” do leitor é tocada com mais precisão, justamente porque esse modo de escritura está mais solto do caráter informativo, concentrando-se na dimensão evocativa que fissa o leitor no registro do desejo, da corporeidade, da memória. É como se o texto ressoasse como timbre e harmonia no corpo do leitor, no dizer de Barthes (2004), numa sonoridade em que o conteúdo não é somente o que reverbera. O *como* se conta uma história, a forma, também produz efeitos e convida ao jogo das letras, a tecer um saber, a construir-se nas margens da experiência. Nesse sentido, tomando como inspiração muitos elementos presentes na leitura do literário – e na escrita criativa por ela suscitada –, é que convidamos os professores participantes do curso a se debruçarem na leitura de um aluno, deixando-se afetar pela sensibilidade que realça algo do humano. Leitura acompanhada de uma escrita sobre esse gesto de leitura, nas margens da invenção, da criação, quando os devaneios são bem-vindos e a ficção convidada de honra.

...percebo que aprendi a ensinar o Diego de uma maneira mais relevante para suas necessidades, não tento fazê-lo entender sobre a sintaxe e a morfologia das palavras, pois hoje tenho outro olhar sobre essa realidade e foi ele quem

me ensinou, ele me conduziu quando me aproximei, quando passei a ouvi-lo mais e falar menos, quando deixei de ser a professora de português que tem que vencer conteúdos, para ser um instrumento de organização de ideias, ou seja, quando aprendi que as palavras dançam, então, descobri que é através do lúdico que devo trabalhar com o Diego. Se ele gosta de música é com isso que vou trabalhar, se as cores lhe dizem algo, é por meio delas que irei juntar palavras para ver formar um texto... (PROFESSORA D.B, 2011)

Nesse processo, acreditamos que essa narrativa – menos comprometida com o informativo e mais próxima da ficção – possa ser forte poção mágica contra o feitiço do nada. Poção mágica não no sentido de resolução de todos os conflitos num passe de mágica, mas ao contrário, poção de magia que toma o vazio como ponto de partida para a leitura e escrita. É um poeta que avança para nós esse quesito:

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras fatigadas de informar
(...) Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor os meus silêncios.
(MANOEL DE BARROS, 2006, O apanhador de desperdícios)*

Ao modo de Manoel de Barros, convidamos os professores a uma *invencionática*, a se questionarem sobre os tons que a escrita sobre um aluno assume na escola, sobre o excesso da *informática* que invade os registros e reduz as chances de leitura. É um convite à escrita que inclui os registros dos silêncios, o aparente não movimento do aluno como um tempo de gestação das aprendizagens.

O tom da informação é palavra fatigada de informar.

O tom da narração é coisa que serve para ampliar o mundo.

Numa narrativa, pelas vias da *invencionática*, temos afastamento da descrição pura, de excesso de informação, para nos aproximarmos da invenção de um aluno, da criação de uma nova prática escolar. Na escola, raras vezes a escrita nesse tom é reconhecida, valorizada, legitimada como pedagógica. Isso porque, se não é um registro inserido nas margens da *informática* não é mais do que NADA, é como se não contasse. Apostamos que no gesto do professor recolher, pinçar, cenas do cotidiano com o aluno e registrá-lo de forma inventiva, constrói uma narrativa que permite ampliar, abrir possibilidades de outros

modos de ver, de ser professor, de ser aluno e de estar na escola. Muitas vezes, uma cena em que, à primeira vista, nada acontecia, nada se movimentava, é justamente por sua escrita – num modo de costurar as palavras, muito singular –, que é possível, mais adiante, ler nessas zonas de silêncio movimento antes não percebido.

Conhecê-lo através do seu silêncio foi um dos mistérios que adorei desvendar. Lembra o quanto eu ficava observando-o, ficava imaginando se era de uma profunda melancolia, um vazio, tinha tantas curiosidades de saber o que se passava em meio a tanto silêncio, enquanto seus colegas tinham tantas coisas para falar, você parecia viver em um mundo à parte. Mas quando eu o escolhi para realizar esse trabalho passando mais tempo contigo, dividindo conhecimentos, sim dividindo conhecimentos porque você foi a chave que abriu as portas da minha ignorância para entender melhor todos os alunos, não somente aqueles que têm alguma deficiência. E sabe por que meu querido amigo? Não há diferença entre vocês, mas há diferença no olhar de quem os olha. Agora faça uma reflexão com calma e percebo que você e o curso me ensinaram a enxergar e te confesso que enxergar é bem melhor que olhar... (CADERNO PROFESSORA C.S, 2011)

Sobre o olhar e registro do silêncio, é o poema *O fotógrafo*, também de Manoel de Barros, que nos convida a pensar:

*Difícil fotografar o silêncio.
Entretanto tentei. Eu conto: [...]
Eram quatro da manhã.
Ia o silêncio pela rua carregando um bêbado.
Preparei minha máquina.
O silêncio era um carregador?
Estava carregando o bêbado.
Fotografei esse carregador.
Tive outras visões naquela madrugada.
Preparei minha máquina de novo.*

Em meio ao barulho, à inércia, à movimentação estereotipada do corpo, ao nada que insiste em se alojar e acomodar o olhar, está o convite a fotografar o silêncio, um *quase*, algo invisível e aparentemente inútil. E pedimos essa foto no

curso para juntos encontrarmos os pontos cegos, as potências que residem nos detalhes. Uma foto de palavras cuja máquina é muito particular ao fotógrafo de plantão. Um desses fotógrafos, que conhecemos na edição de 2013, e que costumava tirar fotos do espaço da SIR, fotografava sempre munido de ainda outro instrumento de trabalho: um “tritador de certezas” (CADERNO DE A.S., 2013). Desse modo, recebemos os textos escritos pelos participantes não em sua dimensão gramatical, mas como campo potencial de jogo das letras, fotografia de palavras, como quintal de um brincar constante de desacomodar as frases, os sentidos, os lugares. A cada nova página recebida, ergue-se um aluno deslocando-se de um diagnóstico. Em cada frase postada, um professor/leitor/escritor se ensaiando nesse jogo de narrar, de interrogar a realidade pela ficção. Texto que, com Barthes (2004), pensamos carregar uma verdade que não é nem objetiva, nem subjetiva, mas lúdica e móvel.

Acreditamos que escrevemos quando nos afastamos um tanto da “realidade” do aluno, da escola, do cotidiano. Durante nosso curso, por meio dos escritos, fóruns, bate-papos virtuais e, sobretudo, das rasuras, buscamos criar vazios, produzir e sustentar afastamentos. Nosso reiterado convite para a escrita não busca a informação sobre o aluno, mas a inscrição da experiência e invenção de uma perspectiva. Investimos na leitura do vivido e na escrita da experiência como dispositivos importantes para o atendimento educacional especializado na perspectiva da inclusão escolar. Dispositivos capazes de produzir um reposicionamento do professor-leitor perante as desmesuras de alunos-textos considerados, inicialmente, como ilegíveis ou mal traduzidos. Desejamos que nesse movimento se (re)delineie um professor de SIR, de AEE, de SR, de SRM, com a certeza de que ele não está tão sozinho nessa empreitada, mas acompanhado pelas margens de seu texto, de suas fotos, de suas invenções. É nas dobras da leitura de um aluno que um professor pode vir a tornar-se autor, protagonista de sua história, agente de um generoso encontro. Inscrevendo, assim, alguns capítulos a mais de sua formação continuada, embora saibamos que a formação é uma história sem fim.

Lemos, entre as linhas de *O conto da ilha desconhecida*, de Saramago (1998), aquilo que pensamos sobre uma formação, em especial sobre esse curso que compartilhamos. O conto é sobre um homem que vai ao rei pedir um barco para ir à procura de uma ilha onde ninguém havia chegado antes. A discussão travada entre o homem e o rei evidencia a viagem rumo ao desconhecido que

temos em frente numa travessia de formação. E ainda, que o ponto-final e o ponto de chegada podem estar em descompasso:

Mas tu, se bem entendi, vais à procura de uma [ilha] onde nunca ninguém tenha desembarcado, Sabê-lo-ei quando chegar lá, Se chegares, Sim, às vezes naufraga-se pelo caminho, mas, se tal me viesse a acontecer, deverias escrever nos anais do porto que o ponto a que cheguei foi esse, Queres dizer que chegar, sempre se chega [...]. (SARAMAGO, 1998, p. 27)

No conto, Saramago, abdicando de alguns *pontos-finais* como sinais de pontuação, parte em busca de uma ilha não catalogada, onde ninguém jamais desembarcou. O protagonista não está preocupado com a chegada, mas com a busca, com o ponto de partida. Não seria a travessia de formação a singularidade de um começo no tempo e a sua trajetória, a narrativa delineadora desse percurso único? Trajetória na qual se busca algo do desconhecido? Se seguirmos nessa trilha, afastamo-nos bastante da ideia de formação com que a ciência costuma assentar suas propostas, ao prever um ponto de chegada e, talvez, um final apaziguador. No conto, há justamente certo avesso dessas. Nele, o destino parece ponto de partida e o tempo ponto de vista. É da seguinte forma que o *Conto da Ilha Desconhecida* termina:

Depois, mal o sol acabou de nascer, o homem e a mulher [que com ele embarca nessa empreitada] foram pintar na proa do barco, de um lado e do outro, em letras brancas, o nome que ainda faltava dar à caravela. Pela hora do meio-dia, com a maré, A Ilha Desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma. (SARAMAGO, 1995, p. 62., grifo nosso)

Formação que bem poderia ter o contorno de um conto, narrativa breve que termina com uma busca. Término que é sempre um novo começo. Como a natureza dos contos, este termina, mas é como se uma reticência seguisse para o leitor. O ponto-final é o leitor quem decide como irá posicionar. A formação, assim, poderia ter tal itinerário cujo ponto-final não está dado. A formação segue com o trilhar da vida e confunde-se com o próprio caminhar.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. A suposta existência. In: _____, **A Paixão Medida**. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas – a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARROS, Manoel. **Ensaio fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de Janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2007.
- CABASSU, Graciela. Palavras em torno do berço. In: **Palavras em torno do Berço**: intervenções precoces bebê e família. Daniele de Brito Wanderley (Org). Salvador, BA: Ágalma, 1997.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CORTAZAR, Júlio. Alguns aspectos do conto. In: _____, **Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- CORSO, Diana Myriam Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no Divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CORSO, Diana Myriam Lichtenstein; CORSO, Mário. **A psicanálise na terra do nunca**: ensaios sobre a fantasia. Porto Alegre: Penso, 2011.
- ENDE, Michael. **A História sem Fim**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FISCHER, Luís Augusto. Os sete segredos de Harry Potter. Revista Superinteressante. **Editora Abril**, n. 196. jan. 2004.
- FREUD, Sigmund. (1908) Escritores Criativos e Devaneios. In: _____. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1970.
- LACAN, J. [1959-1960] **A ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- STEINER, George. **Gramáticas da criação**. São Paulo: Globo, 2003.

Palavras em torno do vazio: a documentação pedagógica como percurso narrativo no contexto da educação infantil inclusiva

Luciane Pandini Simiano
Carla K. Vasques

Do nada ao vazio...

2009. Início de ano. Um dia de sol radiante de verão aquece a chegada à creche. Os pequenos com o coração batendo acelerado adentram a sala. Olhares desconfiados, sorrisos abertos, gestos tímidos e abraços apertados. No ar, um cheiro de novidade. Entre adultos e crianças, inúmeras expectativas, vivências, (des)encontros e apostas constituem vida em um contexto coletivo de educação. Nesse processo, o desafio de construir um encontro, permitindo-se tocar e ser tocado por semelhanças e diferenças...

À margem da agenda política do Estado, a educação especial, tradicionalmente se organizou como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, em classes e escolas especiais. Espaços e propostas diferenciados para aqueles que por suas qualidades sociais, culturais, genéticas e comportamentais diferiam da normalidade. Para as lentes do Estado, dos professores e dos especialistas, ser diferente era ser desigual, justificando a desigualdade, a educação, de acesso e permanência na em instituições educativas.

A persistência, o crescimento e o aprofundamento desse quadro, em conjunto com a universalização da educação básica e as conferências internacionais que versam sobre os direitos à educação, à igualdade e à diferença, introduziram no cenário político as diretrizes inclusivas. Nesse sentido, o Brasil implementou uma série de leis, políticas e programas voltados para a redução da desigualdade e exclusão escolar. Inserida nesse movimento, a educação especial, como área do conhecimento e conjunto de serviços, busca ressignificar-se e atualmente

é definida como: “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular”. (BRASIL, 2008)

Tais diretrizes suscitaram grande número de debates e produções voltados, dentre outros, para análise do atendimento educacional especializado, da formação de professores, do currículo, dos processos avaliativos e de gestão. Apesar desses movimentos, o acesso à escola comum não é hegemônico e ainda é amplo o desconhecimento sobre a educação escolar frente às demandas inclusivas.

Na construção dessas diretrizes, contudo, estudos recentes evidenciam a exclusão escolar como realidade ainda a ser enfrentada, sobretudo, nos primeiros anos de vida. Bueno e Meletti (2011) demonstram que o acesso à educação infantil por alunos da educação especial é ínfimo (cerca de 1% do total de matrículas) e que as matrículas concentram-se na pré-escola, sendo pequena a incidência nas creches (em torno de 25%).

Os baixos índices de matrícula, a hegemonia dos espaços segregados sobre a inclusão escolar e a ausência de serviços especializados apontam fragilidades no processo de implementação das políticas educacionais inclusivas. Fatores que se tornam ainda mais complexos quando é amplamente conhecido que a ausência de atendimento especializado e de escolarização desde a tenra idade obstaculizará ou até mesmo impedirá o desenvolvimento psíquico, cognitivo e social de crianças em situação de desvantagem. (BENINCASA, 2009; VICTOR, 2010)

Não há dúvida, assim, quanto à importância da articulação entre a educação especial e a educação infantil. Autores de áreas e perspectivas diversas enfatizam a educação infantil como espaço privilegiado para lidar com a diversidade, combater situações de desigualdade e desvantagem. Para tanto, além do acesso, faz-se fulcral analisar, refletir e produzir conhecimentos que interroguem práticas normalizadoras, reeducadoras, tão características do ensino em seus diferentes níveis e modalidades. Apesar dos ideais inclusivos, os esforços almejam ainda a adaptação e a normalização, havendo uma certeza em relação a quem são os sujeitos da educação especial e quais suas (im)possibilidades educacionais. Na construção de outra perspectiva, pensar as práticas educativas

cotidianas é fundamental. Como pensá-la a partir de outras racionalidades? Quais dispositivos pedagógicos são capazes de produzir pertencimento?

Sabe-se que entre a proposição legal e a implementação das diretrizes desenhadas pelas políticas públicas de orientação ao trabalho no campo da educação inclusiva há um caminho a ser percorrido. As práticas cotidianas precisam ser inventadas pelos professores e escolas ou, então, (re)inventadas num processo de apropriação que nunca transpõe, sem alterações, o proposto no papel para o cotidiano dos serviços e dos encontros.

O presente texto foi escrito considerando essas questões e parte da experiência de uma professora com um grupo de quinze crianças, com idade entre três e quatro anos, em instituição de educação infantil, localizada em um município da região sul de Santa Catarina, entre os anos de 2009 e 2010. O material empírico apresenta e analisa parte de uma documentação pedagógica, um diário, construído em conjunto com uma criança em situação de inclusão escolar, seus colegas e familiares. Diante das perdas decorrentes do quadro degenerativo grave – de tantas nada – era necessário oferecer palavras, imagens, gestos, visibilidades e sentidos atentos à vida pulsante no menino. Palavras em torno de um vazio, rabiscadas no sentido de obstruir e registrar possibilidades...

Na janela, pela primeira vez, avista-se Marcello. O menino atravessa o pátio no colo do pai, envolvido cuidadosamente em uma manta de cor branca. A mãe surge um pouco mais atrás, empurrando um carrinho de bebê vazio. Com perdas como a capacidade de andar, sentar-se e falar, decorrentes do quadro degenerativo grave, Marcello adentra a sala. Em seu corpo, as marcas de diferenças. Magreza excessiva, palidez, falta de viciosidade na pele. Movimenta somente os olhos e o pescoço. Um menino escondido atrás das faltas, do silêncio. Marcello é recebido nos braços da professora que o acolhe meio sem jeito. Os pais, mesmo aflitos, despedem-se do filho. Silêncio. Troca de olhares. Agora era Marcello, o grupo de crianças e um adulto. Em busca de conhecer e tornar-se conhecido, as primeiras palavras: “Olá! Meu nome é Ana, sou tua professora”. Marcello olha-a fixamente. Aparentemente não esboça nenhum sinal. O silêncio invade a sala novamente. O que a creche poderia oferecer para tal criança? Como educar e cuidar de uma criança com necessidades tão específicas? Um menino que não anda, não senta e não fala poderia aprender? Desenhá-lo? Brincar? Parece haver nada...

Olhar o novo, o diferente, o outro. Acolher o enigmático. “Isso” convoca. Ligia Amaral (1998) diz do quanto a simples visão de um corpo deficiente remete-nos aos nossos piores temores, à morte e ao desejo de aniquilamento

e afastamento. O aluno que foge ao ideal pode representar o desconhecido e, por vezes, o assustador. Uma espécie de Frankenstein, uma criatura em busca de um nome diante do olhar do professor, um nome de aluno.

A presença de impasses e descompassos na convivência entre os homens e os sofrimentos decorrentes do encontro com a alteridade são temas que atravessam a psicanálise. Em diferentes textos, como, por exemplo, *O estranho* (1919), *Psicologia do grupo e a análise do ego* (1921) e *O mal-estar na civilização* (1930), Freud aponta o inquietante sentimento de estranheza que um outro pode produzir; a formação dos grupos considerando as relações de similitude e diferença; os mecanismos de segregação na cultura advindos, por exemplo, do narcisismo das pequenas diferenças. Não se valora e tampouco se considera como semelhante qualquer um e, para ocorrer tal reconhecimento, é necessário um trabalho a fim de que a não semelhança, ou ainda, a diferença, não nos ameace.

Na experiência que ora se compartilha, optamos em reafirmar que, frente às dificuldades de se estar em companhia, a importância de construir um lugar para a partilha e a convivência deve ser ressaltada. Nesse sentido, a creche como uma das principais instituições responsáveis pela educação e cuidado das crianças em complementaridade à família, ocupa lugar e função fundamentais. Assim, mesmo sabendo das tensões e do mal-estar frente à presença de Marcello, apostamos na fecundidade do encontro com a alteridade no âmbito educativo a fim de germinarem novas formas de estar com o outro.

Um trabalho deveria ser realizado. A travessia pelo nada em direção ao vazio implica trabalho. Em um primeiro momento, torna-se necessário ampliar o olhar, promovendo encontros capazes de sustentar a função da educação e o lugar dos sujeitos que habitam tal instituição. Lajonquière (2000) nos auxilia ao afirmar que a educação tem uma função constitutiva. Para o autor, “educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança o usufruto de um lugar, (...) todo ato educativo submete a marcas comuns ao humano na medida em que transmitem a história e filiam a cultura” (p. 63). Educar é permitir o ingresso no mundo humano. Receber, criar um lugar, pôr-se à disposição, estabelecer vínculos de filiação e de pertença entre os sujeitos. Educar é subjetivar.

O educador italiano Lóris Malaguzzi oferece outras pistas ao afirmar que a educação de crianças pequenas precisa pautar-se no relacionamento, participação e no encontro entre sujeitos. Para tanto, propõe a *Pedagogia da relação*,

no qual a socialização, as interações e as aprendizagens entre adultos e crianças são pilares fundamentais. Adultos e crianças são protagonistas do processo educativo. A criança é lida como sujeito potente, ativo e inventivo. O professor, parceiro mais experiente, é convocado a ler, reconhecer, valorizar, mediar, narrar e documentar, ofertando possibilidades educacionais que potencializem o desenvolvimento psíquico, cognitivo e social. Como construir tais pressupostos no cotidiano com Marcello, seus familiares e as outras crianças?

Tempos de invenção...

No centro da roda, outro dia é inventado. Crianças eufóricas contam sobre o final de semana: teve mar, sol, visita na casa da avó, jogo de futebol. Passeio na praça, na casa da madrinha. Banho de piscina. A conversa corre solta, voa nas asas da imaginação. Olhar, interesse e atenção funcionam como convites para narrativas de ricas experiências. Após um tempo, uma criança do grupo fala: “Professora o Marcello não fez nada na casa dele, né? Ele não conta nada...” Todos param. As crianças aguardam uma resposta. A professora percebe um acontecimento importante. Com a voz embargada, um pouco sem jeito, ainda sem saber direito o que e como dizer, afirma: “Marcello não pode contar o que faz pela fala, mas pode falar de outras formas... O olhar, o sorriso, o choro podem nos dizer sobre ele... Que tal se o ajudássemos a contar?” Propõe, então, a criação de um Diário de e para Marcello. Um diário onde contariam à família o que Marcello fez na creche, e a família, por sua vez, registraria as experiências em casa. Todos passariam a escrever a história. A nossa história. Um escrito sustentado por muitas mãos e vozes. Marcello também passaria a ter finais de semana...

A flexibilização de processos pedagógicos remete a pensarmos, inicialmente, sobre quem são as crianças que vivem impasses em seus processos constitutivos e como as acolhemos. Abandonar os caminhos mais rápidos, assumir que nosso conhecimento é limitado e colocar-nos no lugar de quem não sabe tudo do outro, porque nosso aluno não é óbvio, não é uma obra clara, é sempre um grande desafio. No sentido de criar possibilidades educativas que permitam acolher, respeitar e valorizar as diferenças de cada criança, a pedagogia italiana propõe a documentação pedagógica. Uma forma singular de ler, inscrever e estar em companhia.

O termo *documentação pedagógica* insere-se em uma proposta que considera a importância da escuta, da observação e do registro para conhecer as crian-

ças (MALAGUZZI, 1999). O ato de documentar ajuda professores a escutarem as crianças, a construírem a proximidade e a distância, necessárias ao trabalho pedagógico com a primeira infância. Propomos a documentação pedagógica como um processo narrativo, o qual para além de dar visibilidade as experiências *das* crianças, constitui experiência *com* elas. (SIMIANO, 2015). Ao narrar a criança, o professor oferece sentidos, questiona outros, (re)constrói caminhos. Trata-se de uma experiência compartilhada capaz de criar laços...

Nessa perspectiva, Benzoni (2001) destaca o peso da palavra, no processo de documentação pedagógica como marcas significativas na história de vida criança. Agregando provas, testemunhos, esse processo oferece referências à história e à memória subjetiva e coletiva de um grupo. O autor aponta a memória como possibilidade de adultos e crianças revisitar, reconstruir, ressignificar, criar... Um entendimento de memória não como recuperação, mas como produção (MOSCHEN, 2005), que permite tomar a história como possibilidade e não como determinação. Nessa perspectiva, a documentação pedagógica, não se constitui em uma ação neutra. Documentar requer observar, escutar, registrar, interpretar, narrar. Escolhas que implicam construção de significados e revelam sobre relações entre professores e crianças.

Donatella Giovaninni propõe o *diário de duas vozes* como uma forma de documentação pedagógica que oferece oportunidade única de (re)construir o processo de crescimento das crianças. Para a autora “esses diários são compostos por notas, histórias, geralmente curtas e rápidas, as quais registram o crescimento e o desenvolvimento das crianças, além de promoverem reflexões e ideias”. (GIOVANINNI, 2002, p.171)

As “vozes do diário” são compostas pelas crianças, professores e familiares e possibilitam diversas leituras. Textos, imagens e outras produções estabelecem diálogos, ampliam significados e possibilitam revisitar e constituir experiências significativas.

Na construção do diário de Marcello, a observação e o registro não se davam apenas em grandes acontecimentos, datas comemorativas, mas ao contrário, as páginas ilustravam a força dos pequenos acontecimentos do dia a dia. Diante da impossibilidade de falar diretamente sobre suas experiências, tornava-se necessário que outros contassem a riqueza de sua história. Professora, crianças e familiares eram, simultaneamente, testemunhas, autores e leitores de uma história que estava para ser inscrita a cada encontro. Pelo diário tornava-se

possível conhecer e inventar um outro Marcello. Um menino contado, narrado, não apenas pelas faltas e limitações decorrentes de sua doença degenerativa, mas pelos seus desejos, curiosidades e vontade de vida.

E narração...

Brincar, imaginar, inventar. Na sala “cantinhos” foram organizados com os mais variados objetos. Espaços de brincadeiras. A mãe de Marcello havia registrado o medo e o choro do filho ao frequentar consultórios médicos e odontológicos, em função das inúmeras experiências vividas em clínicas e hospitais. Na sala, um espaço intitulado pelas crianças como “cantinho da saúde”, foi organizado. Um banco para deitar, jaleco branco, estetoscópio, maleta, máscara, luvas e seringa hospitalar. Marcello observa de longe. Maria Clara coloca uma pequena boneca embaixo de sua camiseta, deita-se na maca e diz: “Estou com bebê na barriga! Socorro, alguém, me ajude!” Gabriela aproxima-se, coloca uma almofada em sua cabeça e diz: “Fique calma, eu sou a enfermeira, vou te ajudar. Precisarei de um médico!” As meninas se olham e perguntam: “quem poderá ser o médico?”. Gabriela fala: “Ah! Já sei! O Marcello pode ser o médico!” E logo aproxima sua cadeira de rodas a esse espaço, coloca o estetoscópio no pescoço de Marcello, a maleta em seu colo e a máscara no seu rosto. Marcello sorri, troca olhares intensos com as colegas, balbucia e esforça-se para realizar movimentos com os braços. No encontro, na interação e na brincadeira, pequenos leitores inscrevem outras narrativas, inventando novas armas para as inúmeras batalhas do dia a dia...

O diário de Marcello configurou-se como modo peculiar de desvelar sentidos, narrar e constituir aprendizagens. Das palavras escritas, sussurradas pela mãe, uma intervenção se constrói e outras tantas são possibilitadas. Maria Clara e Gabriela ao olharem para Marcello e o reconhecerem como personagem, protagonista, sujeito potente, capaz de brincar o convocam a vida. Marcello, já não era mais lido como indiferente, mas como alguém que (co)responde ao ser visto.

A sintonia do olhar entre Marcello, Maria Clara e Gabriela parece estabelecer um tipo relação em que é possível perceber que partilham um entendimento entre si. Entendem o outro e se fazem entender, no encontro de olhares, sintonia e sensibilidade. Olhar o outro, acompanhar movimentações, sorrir, dá indícios de que Marcello mesmo sem falar, se comunica, brinca e constitui, nas relações em grupo, a capacidade de diálogo e de não indiferença ao ou-

tro. Tais aspectos podem e devem ser considerados na organização das práticas educativas cotidianas. São pistas importantes para a condução do trabalho e compreensão do percurso individual e grupal. O professor, nesse sentido, atua como leitor e testemunha destes acontecimentos. Ao olhar para as crianças, registrar e documentar esses olhares, encontros e cenas possibilitam leituras distintas de Marcello. Leituras e sentidos que reconhecem sua alteridade como presença significativa.

No gesto de documentar, a professora cria visibilidades, não apenas para o que é aparente, pois “o significado documental não surge da mera observação. É sempre um ato interpretativo em que o documentador se implica autobiograficamente – no processo documental”. (HOYUELOS, 2006, p. 203). Assim, a documentação pedagógica, não pode ser compreendida como coleta e agrupamento de episódios isolados, visando a dar informações que têm como produto um relatório. Implica um processo que diz respeito ao uso desse material, a forma como ele é coletado, refletido, interpretado, inventado e, sobretudo, narrado.

Benjamin (1994), ao estabelecer relações entre experiência e narrativa afirma o vínculo entre o episódio narrado e a vida do narrador “se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (p. 227). A narração não está interessada em apenas transmitir “o puro em si” da coisa narrada como um relatório. Segundo o autor, a informação só tem valor quando é nova, a verdadeira narrativa, pelo contrário, depois de muito tempo é capaz de suscitar espanto e reflexão. Portanto, a arte de narrar está no fato da narrativa evitar explicações. Quem ouve é livre para interpretar a história, expandindo a amplitude do que foi narrado. Em contraposição à informação, a narração prescinde de explicações, deixando ao interlocutor a liberdade de interpretação. Acreditamos que tal movimento permite deslocar a posição do professor e da criança em relação a um ideal perdido (de criança, de intervenção) para um fazer encontros possíveis. Marcello, seus pais, professora e colegas inscrevem nas páginas do Diário tal deslocamento: se não há fala ou movimento como os esperados nos padrões da normalidade, há olhares, sentidos, gestos a serem inventados, decifrados, valorados, ressignificados. Não mais uma este-reotipia típica do quadro degenerativo, quem sabe um chamado? Ou talvez, o desejo de estar com o outro?

Pouco a pouco a página em branco do diário cedeu lugar à letra. Palavras e imagens narravam, inventando histórias. Nas páginas da escola: Um mergulho na piscina de bolinhas. Brincando de médico. Aventuras no parque. O passeio de ônibus. Um aluno. Uma professora. Uma escola. Colegas. Nas páginas de casa: Visita na casa do avô. Passeio na praia com a mãe e o pai. Brincadeiras com o cachorro Simba. Visita ao Clube do Internacional, timão do coração de Marcello. Um filho. Páginas de vida que escreveram e compartilharam.

Frente à fragilidade da condição humana e às desmesuras do humano apostamos na palavra como forma de construir outros sentidos e possibilidades de pertencimento. Nesse sentido, a educação infantil tem lugar e função fundamental. Desde a mais tenra idade, o encontro com a alteridade é capaz de criar novas formas de estar e habitar o mundo. Para tanto, deslocar do aluno ideal a construção de um possível, é necessário longo e delicado trabalho. No presente texto, a partir do relato de uma experiência em educação infantil na perspectiva da educação inclusiva apresentamos um fragmento, breve cena, que apostamos significativa para compor outra narrativa sobre o ser professor e o estar na escola. Sabemos o quanto a organização das práticas pedagógicas cotidianas é um dos principais nós na pedagogia. Na presença de uma criança pequena, com severas limitações físicas, tal nó pode ser ainda mais significativo. O que fazer quem parece não falar, não brincar, não correr? Como garantir não só o acesso, mas o lugar de criança, de professor, de colega, diante de tamanhas faltas e perdas? Como fazer se o trabalho caminha em direção ao desenvolvimento e constituição subjetiva, se o que aparece inicialmente são as perdas, os não? Assumir a documentação pedagógica como um processo narrativo nos lança em uma zona estranha, incerta e fascinante. Um convite a inverter o olhar e pensar uma lógica que vê e narra a pequena criança e sua deficiência não como faltosa ou inábil, mas como força, potência e possibilidade. Essa é nossa aposta...

Referências

ADORNO, T.W. O ensaio como forma. In: **Notas de literatura I**. São Paulo: Editora 34, 2003, p.15-45.

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio G. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**. São Paulo: Summus, 1998, p.11-30.

BARBOSA, M. C. **A prática pedagógica na creche**. Disponível em <http://www.concepto.com.br/mieib/.../w-texto_maria_carmem_barbosa.pdf>. Acesso em 10 mar. 2009.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas I**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única. Obras Escolhidas II**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENINCASA, M.C. **Educação Especial e Educação Infantil**: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre, 2011. 123 f.+ Apêndices + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BENZONI, I. La documentazione e le sue funzioni. In: BENZONI, I. (org.). **Documentare? Sì, grazie**. Ranica: Júnior, 2001, p. 43-66.

BONDIOLI A.; MANTOVANI S. Pedagogia das relações. In: EDWARDS, C. P. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 5, p. 58-72.

BUENO, J.G.; MELETTI, S. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Contrapontos**, v. 11 – n. 3, p. 278-287, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n.º 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 4/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jan. 2015.

DAVOLI, M. Documentar processos, recollir trces In: ALTIMIR, David; BONÀS, Meritxell; DAVOLI, Mara; DOLCI, Mariano. **Documentar la vida dels infants a l'escola**. Barcelona: Rosa Sensat, 2008.

FREUD, S. O Estranho. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1976 (original de 1919).

FREUD, S. Psicologia de grupo e a análise do ego. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976 (original de 1921).

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1976 (original de 1930).

GIOVANINNI, D. Características da Infância: Diário de uma criança. In: EDWARDS, C. P. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: FGV, 2002. cap. 11, p. 171-179.

GANDINI, L. História, Ideias e Filosofia Básica. Entrevista com Lóris Malaguzzi. In: EDWARDS, C. P. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: FGV, 2002. cap. 2, p. 59-104.

HOYUELOS, A. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.

KUPFER, M.C. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

LAJONQUIÈRE, L. Itard Victor! Ou o que não deve ser feito na educação das crianças. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO I. (Org.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000, p.105-116.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, 2003. p.101-115.

MALAGUZZI, L. **Escuelas infantiles de Reggio Emilia. La inteligencia se construye usándola**. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

MALAGUZZI, L. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MOCHEN, S. A construção da memória e a condição da perda. São Paulo. **Revista Horizontes**, v. 23, n. 1, 2005, jan./jun. p. 39-46.

RICOUER, P. **Tempo e Narrativa**. Campinas, SP: Papyrus, 1994, 3 tomos.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília**: Escutar, Investigar e Aprender. Paz e Terra, 2012.

SIMIANO, L. P. **Colecionando pequenos encantamentos...** A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS. Porto Alegre. 2015.

VASQUES, C. K. Um estrangeiro entre nós, Psicanálise e Educação Especial: diálogos em torno da inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 9, 2007, p. 25-36. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20422/18656>> Acesso em 20 jun. 2013.

VICTOR, S. Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. In: BAPTISTA, Claudio; JESUS, Denise. **Conhecimentos e margens**: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2010, p.107-122.

O papel da documentação na educação: entre palavras e ações

Melina Chassot Benincasa Meirelles
Marina Maselli

A presente *entrevista-texto* é constituída por muitas vozes; a temática da escrita na arte de documentar é produzida pelo registro de palavras e imagens que dão voz à experiência. Elementos centrais em tal processo metodológico, como uma espécie de “observatório de memórias”... São as palavras das crianças, das professoras, das famílias que tornam esse processo possível; ação que envolve um intenso processo de escrita e de experiência. Aspectos preciosos ao grupo de autores presentes neste livro.

Nosso laço com um país como a Itália é constituído por diferentes pontes e caminhos, os quais fazem possível essa aproximação. No momento desta escrita, me encontro em Bolonha, capital da Região Emilia-Romagna, conhecida mundialmente pela particular atenção à qualidade presente no serviço para a infância (0-6)/educação infantil, como também aos processos que envolvem a inclusão escolar. O encontro entre a educação infantil e a educação especial tem sido o foco, há um bom tempo, de meu trabalho como pesquisadora. É devido a esse percurso, da busca de possíveis laços constitutivos de uma etapa tão importante do desenvolvimento do ser humano, como a primeira infância, que me trouxeram até o contexto italiano, no qual identifico verdadeiras preciosidades de histórias e experiências muito atentas aos elos constitutivos da vida das crianças. Nessa direção, a documentação educativa/pedagógica se apresenta como instrumento que, de certa forma, sustenta os serviços educacionais. Devido sua forte presença nesse contexto e pela ação da escrita ser a protagonista

desse processo, escolhemos compartilhar alguns pontos de reflexão e atenção envolvendo a documentação educativa/pedagógica pela voz de uma pedagoga italiana, envolvida na área de formação docente em âmbito educativo e social, com especial atenção ao papel da documentação no desenvolvimento de projetos de pesquisa, formação e consultoria... A presente proposta de texto se desenvolve em torno de alguns pontos de atenção e reflexão sobre essa temática, partindo de questões centrais como: por que e para quem documentar? Quem são os envolvidos nesse processo? Como a documentação se destaca no campo da educação especial?

Do “fazer experiência” ao “ter experiência” há uma passagem que exige um acompanhamento. Colocar em pensamentos e em palavras o quanto se foi vivido, não consiste em uma prática imediata, no sentido que não basta querer pensar ou recontar algo, para saber ou poder fazê-lo; mesmo que aquilo que foi vivido possua grande valor emotivo, são necessárias palavras que o compreendam e comuniquem seu sentido...¹

A entrevistada, Marina Maselli, é pedagoga, professora a contrato da Università degli Studi di Bologna – Scuola di psicologia e Scienze della formazione, envolvida com diversos Centros de Documentação da Região Emilia-Romagna, nos quais trabalha com formação docente e consultoria sobre projetos dedicados à temática da documentação educativa/pedagógica.

Qual o papel da documentação educativa/pedagógica no campo da educação?

A documentação é um instrumento importante no âmbito educativo. Podemos dizer que a documentação é amiga da educação, uma vez que possibilita recolher/juntar/coletar as pistas do processo educativo. Por outro lado, a pedagogia ativa já havia sinalizado o importante papel desse instrumento, estacando as potencialidades para uma reelaboração das ex-

1 Dal “fare esperienza” all “avere esperienza” c’è un passaggio che richiede un accompagnamento. La messa in pensiero ed in parole di quanto si è vissuto non è una pratica imediata, nel senso che non basta voler pensare o raccontare qualcosa per saperlo o poterlo fare; anche se la vicenda vissuta ha una grande aura emotiva, ci vogliono parole che ne comprendano e comunichino il senso... [...]. Ref. Cocever, E; Chiantera, A. **Scrivere l’esperienza in educazione**. Ed. CLUEB, 1996.

periências dos adultos e das crianças. Se pensarmos nos contextos educacionais e formativos, podemos dizer que a documentação representa um elemento de base na vida dos serviços educacionais. Funciona como alimento no circuito de comunicação interna e externa da escola, contribui para a representação e difusão do conhecimento, como também no compartilhamento do saber e nas trocas de experiências.

As escolas e os serviços educacionais se constituem como organizações complexas que são constantemente atravessadas por mudanças sociais e culturais. Os professores são convidados a ler os contextos, analisar as necessidades, propor novos caminhos para a apropriação de um saber/de um conhecimento que abre se à compreensão e à atribuição de significados. É desse processo estimulante e trabalhoso que devemos manter o registro, a memória. A escola é uma comunidade científica que produz cultura, e relacionado a isso temos: a produção e o uso de documentos e materiais; a comunicação dos resultados e das propostas pedagógicas; o processo de acompanhamento e de avaliação, como ações que possuem papel central na escola. Se pensarmos na especificidade da documentação educativa/pedagógica, é possível identificarmos algumas características constitutivas: é mais atenta ao processo que ao produto/resultado final; cada percurso educacional deixa pistas concretas de seus desdobramentos sobre diferentes aspectos. É importante termos presente o percurso que possibilita a aprendizagem individual e de grupo. Por exemplo, como nasce uma proposta pedagógica e de quais objetivos parte o professor? Como são apresentados os conteúdos para a turma (o grupo classe)? De que modo o professor organiza o grupo com o objetivo de estimular a aprendizagem? A documentação pode auxiliar a mostrar/desvelar todas essas ações, ou seja, a compreender de que modo se passa de um projeto ideal para um projeto real. Outro ponto que merece destaque diz respeito à atenção dada ao cotidiano e às suas particularidades. No dia a dia da escola muitas coisas acontecem, pequenas surpresas, conquistas... é importante encontrar uma forma de não perder as marcas do processo, pois está na medida da atenção que dedicamos a esses pequenos acontecimentos que se faz a qualidade da educação. Por exemplo, transcrever uma conversa sobre um tema relevante para as crianças ou fazer um cartaz com os pensamentos do grupo; ou ainda, escolher junto com as crianças

algumas fotografias dos momentos mais significativos de uma atividade que as envolveu, são formas para dar concretude ao tempo da escuta e da aprendizagem. Como também não deixa de ser uma forma de devolver às crianças o valor/a preciosidade de seus pensamentos.

Outro aspecto interessante está ligado a ideia de que a documentação sustenta os percursos de pesquisa (pensando aqui na figura do professor como pesquisador). Observar, registrar, escrever, produzir vídeos, rever aquilo que foi feito em aula, rever-se em ação, são movimentos que estimulam nos professores a capacidade de autoanálise. Com a construção de um material em processo/em movimento é possível: suscitar uma reflexão junto aos colegas; estimular o diálogo e as trocas de práticas; dar vida há percursos de estudo e de aprofundamento visando à melhor qualidade na prática pedagógica, de modo que não representa uma pesquisa externa à escola, mas, sim, interna, que parte da experiência e da competência/capacidade dos professores. Estar aberto à pesquisa também significa não limitar-se somente a fornecer recursos informativos, mas utilizar a pesquisa educacional com o objetivo de criar condições, nas quais, se faça possível: a individualização/singularidade do trabalho; a construção de instrumentos de análise para interpretar os processos educacionais e pedagógicos (didáticos); organizá-los e, quando possível, sistematizá-los com o objetivo de tornar acessível o conhecimento produzido.

No que tange a produção da documentação – envolvendo essa visão do professor como pesquisador – me parece estar presente o papel do Centro de Documentação. Você poderia falar sobre esse espaço/lugar?

Em nossa Região, Emilia-Romagna, os Centros de Documentação desenvolvem um papel importante no apoio às escolas e aos demais serviços educacionais. São centros de serviço e consultoria que recolhem/reúnem documentações de experiências significativas sobre projetos particularmente inovativos, singulares, de inclusão escolar, de pesquisa e experimentação. A minha experiência profissional esteve sempre caracterizada pelo trabalho nesses espaços, nos quais os usuários (as pessoas

que o frequentam) são constituídos por professores, educadores, estudantes, pesquisadores. O objetivo do Centros é o de disponibilizar uma diversidade de materiais para consulta. A ideia se constitui na criação de observatórios, de espaços nos quais os professores possam se encontrar com outras experiências e com atividades pedagógicas documentadas, nas quais encontrem sugestões para sua própria docência. Portanto, a ideia da documentação que nos acompanha é uma ideia de documentação que permanece, em parte, dentro da escola; como patrimônio da escola, mas que ao mesmo tempo possa tornar-se também um material para os colegas que trabalham em outra realidade/contexto. É importante, também, pensar que as experiências pedagógicas e de caráter inovador; os projetos mais significativos; as chamadas “boas práticas” educacionais; possam encontrar um modo de sair dos muros da escola e habitar outros espaços, como os Centros de Documentação, com o intuito de criar novos conhecimentos/pensamentos e novas experiências. Geralmente, os Centros de Documentação também possuem um banco de dados, no qual os materiais são catalogados e conseqüentemente disponíveis de forma *on-line* (para pesquisa em rede), com o intuito de facilitar o acesso dos usuários a realizar pesquisas focadas em suas necessidades e interesses específicos.

Esse movimento de entrada da documentação nos Centros apresenta também iniciativa por parte das escolas, de que forma se dá esse processo?

Sim, dentro dos Centros são adquiridas documentações, frequentemente, àquelas que os professores, os coordenadores pedagógicos ou os diretores da escola consideram como projetos significativos em relação à temática desenvolvida e/ou à forma de organização da documentação (como essa foi apresentada). Em um Centro de Documentação não se recolhe tudo, não seria possível, mas se busca unir, em modo particular, materiais relativos a experiências educacionais e projetos que possam ser de amplo interesse no estudo dos fenômenos educacionais.

Em nosso Centro, apenas para dar alguns exemplos, há projetos com caráter anual ou plurianual; experiências ligadas à inclusão de crianças com deficiência; experiências ligadas a processos interculturais (inter-

cultura); enfim, questões importantes que se tornam recursos disponíveis aos colegas. A possibilidade de que um material saia de dentro da escola e possa ser aproveitado por outros que não fizeram diretamente parte da experiência, é provavelmente um valor adjunto a mais à documentação.

Por que se torna importante, no contexto italiano, continuar a alimentar o uso dos Centros de Documentação?

Porque um dos riscos que podem ocorrer com o professor é aquele da solidão. A solidão é um risco para a profissão docente. O aspecto importante de ser é o diálogo dentro da escola e dos serviços para a educação infantil mediante a documentação. Mas é também preservada a possibilidade de abrir-se ao contato com experiências diferentes, ainda que realizadas em contextos que geralmente habitamos. A nossa experiência sai enriquecida quando permitimos aos outros atentarem para nosso trabalho com outros olhos.

Por exemplo, nos Centros de Documentação nós temos uma diversidade de usuários, que apresentam diferentes necessidades. Há jovens professores que vêm consultar a documentação com o interesse de compreender como realizar/construir uma atividade específica. Em outros momentos, são os professores que, muitas vezes, possuem o interesse de ver como propostas que eles já experimentaram foram desenvolvidas em outros contextos/realidades e quais foram seus efeitos. Aquilo que impulsiona o professor a vir ao Centro de Documentação, a olhar a documentação de outros colegas/professores é propriamente a ideia de que a experiência dos outros possui forte valor formativo. Aquilo que um colega que trabalha em um contexto diferente do meu pode compartilhar, torna-se um estímulo para novo projeto, nova forma de ensinar e de construir minha proposta pedagógica. São elementos como esses que representam a importância de haver, em nível de território (regional), espaços como esses. Os Centros são lugares de encontro entre pessoas e experiências que em outros momentos jamais teriam se encontrado. Para os futuros professores, a documentação ganha outra função relevante: aquela de auxiliar a ver além, visualizar de forma concreta aquilo que, naquele momento, estão

estudando nos livros, possibilitando-os, assim, um olhar prático daquilo que estão estudando em nível teórico.

E como se dá o trabalho nos Centros de Documentação na difusão dessa cultura, dessa arte de documentar?

A partir da formação, da consultoria e da realização de eventos com o objetivo de socialização das experiências. Nos Centros existem profissionais que possuem a tarefa de dar suporte aos professores e coordenadores pedagógicos na construção de materiais eficazes, também do ponto de vista comunicativo. Depois, fazemos muitas formações sobre a documentação pedagógica, sobre o uso da documentação em nível educacional voltada ao professor. Uma das maiores procuras que temos hoje é justamente a de organização de cursos que tornem o professor mais capaz de construir a documentação de modo autônomo, sobre diferentes aspectos. Paralelo a isso, são realizados também percursos de consultoria direta aos professores que já estão realizando seus projetos e sua documentação, mas que precisam de um auxílio concreto, como, por exemplo na montagem de algumas sequências de vídeos.

O papel da documentação para educação infantil (0-6), quais pontos/elementos de reflexão e destaque?

A documentação inicia cedo, no sentido de que o hábito de produzir a memória de vida das crianças nos serviços educacionais (na educação infantil) começa precocemente. A partir do primeiro encontro das crianças e de suas famílias na creche (0-3), as educadoras dão início há um trabalho intencional de coleta de pistas/traços. É por isso que dizemos que começa cedo, porque a partir dos primeiros momentos de conhecimento recíproco se tem essa atenção à busca de informações importantes. A ação de documentar para uma criança, em primeiro lugar, significa dar valor ao tempo, aos progressos e as mudanças que caracterizam a sua experiência. As crianças que entram em uma creche se encontram em contato com

novo contexto a conhecer, a descobrir... há uma história a ser construída que envolve as crianças e às suas famílias. A educação infantil se apresenta como primeiro contexto social estendido, no qual as famílias se experimentam, se encontram/vivenciam e, por isso, é necessário dar valor a essa história em comum que se constrói nesse contexto. Mas os contextos educacionais são também contextos nos quais as crianças vivenciam uma experiência de coletividade (de grupo), de modo que pensar em documentação que caracteriza os serviços para a primeira infância (a educação infantil), significa então pensar de que modo podemos dar valor àquela que é uma experiência de vida em comum...

Quais são as funções da documentação na educação infantil em relação aos seus diferentes destinatários? Como, por exemplo, o que significa a ação de documentar para a família?

Na relação com as famílias a documentação é um instrumento mediador dessa relação, é veículo de informação, espelho/reflexo do cotidiano, canal que alimenta uma comunicação a duas vias, ponto de apoio/ ancoradouro para um projeto participativo e compartilhado, testemunho de um encontro que se apoia na compreensão recíproca... Se observamos os muros das creches ou das pré-escolas (das escolas infantis) ou se analisamos os materiais produzidos pelos professores, sobre diferentes aspectos, podemos perceber todo cuidado e atenção voltada à singularidade das crianças e aos percursos de crescimento individual. Mas, também, um trabalho de transmissão do sentido coletivo do fazer e viver juntos. Ao mesmo tempo, a ideia de uma atividade mais sistemática de documentação, deixou as famílias mais sensíveis ao valor das marcas/traços; frequentemente, acontece de assistirmos a momentos nos quais os pais buscam, ativamente, os materiais, os apreciam; em muitos casos, contribuem em primeira pessoa; não é raro, por exemplo, de encontrar nas escolas depoimentos de pais ligados à adaptação, à participação em laboratórios, à organização de momentos especiais.

A documentação dirigida à família auxilia os pais a compreenderem melhor o que ocorre durante o dia a dia da escola infantil, quais experiên-

cias serão vivenciadas pelo seu filho ou filha. O que você fez hoje? Como foi o seu dia na escola? Essas são questões recorrentes por parte dos pais, e é devido a isso, por exemplo, que é realizada, com certa frequência, a filmagem de vídeos sobre o cotidiano, sobre uma jornada, dia a dia dentro da escola. Com o mesmo objetivo, também são confeccionados cartazes/painéis, nos quais são descritos por meio de imagens e palavras o valor da rotina e do cotidiano. Esses materiais resultam em ocasião muito concreta de dar visibilidade aos pais, daquilo que em outro momento não podem ver/vivenciar/saber... Existem muitas formas de produzir a documentação, apenas para dar um exemplo, são feitos álbuns pessoais das crianças com o intuito de permitir à criança e à sua família de percorrerem as etapas significativas do percurso. Nesse álbum, encontram-se imagens, comentários, observações que evidenciam os progressos, as mudanças, os momentos mais significativos, enfim, as relações.

Percebo, mais uma vez, o valor que é dado às famílias no processo de educação de seu filho, a consideração que essa recebe por parte da escola infantil, enfim, o importante papel que a família tem na história de vida da criança.

Com certeza. O projeto educacional de um serviço da educação infantil se constrói em colaboração com a família. A família é um aliado indispensável, é um interlocutor ativo, de forma que, quando pensamos na documentação para a família, devemos pensá-la como instrumento que sustenta a relação e aumenta o nível de participação. É próprio uma ponte comunicativa que faz circular as informações. Informar sobre aquilo que ocorre cotidianamente na escola contribui na construção de um pensamento compartilhado. Por esse motivo, que é importante construir a ponte, o processo de comunicação o quanto antes, porque acostuma os pais e os professores à troca de pensamento sobre as coisas. E em relação às crianças, como é pensada a documentação?

Para as crianças a documentação é um potente instrumento de memória que auxilia a construir uma conexão entre o passado o presente e o futuro. As crianças, particularmente, quando bem pequenas (0-3),

possuem a necessidade de um apoio constante na progressiva construção de suas identidades. A experiência de si, se estrutura por uma rede de relações e ocasiões, nas quais o contexto e as experiências que se produzem possuem importante papel. Produzir materiais que falam com as crianças sobre si e suas experiências de vida na escola infantil (creche ou na pré-escola) são vitais. Cada material é fonte de evocação e revisitação, solicita/exige a lembrança, se torna ponto de partida para conversações e verbalizações. Nós temos que ter em mente que para as crianças é muito importante possuir um material acessível a elas, de poder contar com instrumentos que lhes sustentam a memória e que as auxiliam na coleta do passar do tempo e de suas mudanças. Pensemos muito concretamente: o que significa construir uma documentação para as crianças? Podemos construir grandes cartazes/painéis que reproduzam alguns dos momentos mais significativos; podemos fazer fotografias e revê-las junto com as crianças; podemos construir caixas ou *arquivos de memórias*, nas quais re-colocamos objetos significativos e suscitamos experiências importantes; podemos recolher/coletar seus pensamentos sobre uma atividade e transcrevê-los para reler junto com elas; podemos construir pôsteres com os diversos momentos de uma atividade. Documentar para as crianças significa colocar à disposição delas as marcas/pistas concretas que apresentam valor à experiência vivida todos os dias, no dia a dia, tornar disponível a elas os elementos de memórias, as quais poder retornar/revisitar. Pois está na possibilidade de reencontrar nas marcas de seu percurso a possibilidade de ter maior consciência de si mesma e de sua experiência, é elemento muito importante. O direito da criança de ser vista, imaginada, pensada, conhecida e reconhecida, antes de ser representada, é uma escolha do campo/da área, premissa indispensável de uma documentação que se coloca no coração do processo educacional e pedagógico (educativo e didático).

E em relação aos colegas, aos outros professores, por que é importante investir na documentação?

Outro destinatário é representado pelos colegas e por nós mesmos. Porque também para nós a lembrança é importante. Para um professor

documentar significa também repensar sobre seu próprio percurso de crescimento profissional, dessa forma também se evita o *burnout* e se continua a alimentar a paixão pelo nosso trabalho, a motivação. Assim, temos muita necessidade de fazer não somente uma documentação para as famílias ou para as crianças, mas também para nós. É esse um ponto de grande interesse para os grupos de trabalho, que podem compartilhar o projeto pedagógico, dialogar a partir de dados concretos e observações.

Em uma escola infantil, por exemplo, é possível assistir a um vídeo e discutir sobre o valor das propostas pedagógicas. Observar, por exemplo, um vídeo da hora do lanche, ou nos momentos de brincadeira livre, dentro e fora da sala de aula, é muito enriquecedor e geralmente possibilita colher/coletar particularidades que haviam sido perdidas. Fazer o uso sistemático e contínuo da observação e poder realizar a leitura das observações juntos, é um exercício extraordinário para o grupo de trabalho, de compartilhamento e de crescimento... O valor que a documentação assume para nós e para os nossos colegas é central para a vida do grupo, e por isso são previstos os espaços de diálogo e de reflexão compartilhada. Frequentemente, os professores conseguem dizer-se algumas coisas sobre o porquê interpretaram de forma diferente algumas situações ou alguns episódios somente a partir da análise dos materiais.

No ano passado, durante as atividades de formação, fizemos muitas análises de vídeos relativos a momentos como: o da alimentação; do jogo/brincadeira: *chi c'è e chi non c'è* (uma espécie de chamada/presença do dia); a transição de um momento a outro. Assistir àquele vídeo foi fundamental para o grupo de professores, porque os permitiu construir reflexões sobre o clima, o momento que havia no grupo de alunos, sobre as modalidades usadas pelos adultos, sobre as relações entre as crianças e entre as crianças e os adultos. É sobre esses assuntos que os professores têm necessidade de discutir. Aquilo que deve ser evitado é uma deriva burocrática da documentação, de pensar na documentação como um trabalho que é feito porque é obrigatório, ao invés, de pensá-lo como recurso ao qual alcançar para o diálogo profissional, entre profissionais. Pois é somente pelo diálogo sobre experiência concreta que os grupos de trabalho crescem. Nesse sentido, estamos presente à documentação “para” e “com” os colegas, que dá lugar/espaço aos processos formativos, avaliativos e autoavaliativos. Documentar é aquilo que torna/mantém viva a escola, mas requer tempo.

A documentação tem também um importante papel no processo de inclusão escolar, você gostaria de adicionar algumas palavras sobre essa temática?

A inclusão é um processo histórico e cultural que precisa de memória, e assim requer um trabalho muito atento de documentação. Os motivos desse investimento são muitos, podemos lembrar alguns que ao meu ver são fundamentais. Em primeiro lugar, devemos conservar a continuidade das intervenções. No curso da vida escolar de uma criança com deficiência se entrelaçam muitas intervenções, muitos atendimentos, se encontram muitas figuras profissionais, é preciso evitar de ter a sensação de recomeçar sempre do zero. As intervenções educativas devem ser coerentes e compartilhadas, devem poder contar sobre pontos em comum, a partir dos quais se realizam os projetos.

A nossa política (normativa) prevê para a criança com deficiência a produção de uma documentação que a acompanha em seu percurso escolar, composta pelo diagnóstico funcional, (*il profilo dinamico*), e o projeto educativo individualizado. São todos documentos indispensáveis, produzidos por diferentes figuras profissionais que acompanham o percurso escolar da criança, dão continuidade e coerência às intervenções. Para tornar mais forte essa continuidade é necessário que se tenha também uma documentação que torne evidente e visível o processo de inclusão. Em segundo lugar, é pensar propriamente que a documentação que sustenta a inclusão escolar deve tornar claro e explícito: como a presença daquela criança com deficiência resultou em um recurso dentro do grupo, da turma e como a programação individualizada (o projeto educativo individualizado) tornou-se a base para uma aprendizagem significativa para aquela criança e encontrou conexões/relações com a programação pensada para a turma, para o grupo de alunos. Portanto, dar espaço à descrição de metodologias, instrumentos e mediações.

Na verdade está tudo relacionado, conectado, portanto, não podemos pensar que será diferente o processo de documentação no caso da criança com deficiência...

Podemos dizer que o papel da documentação é ainda mais ampliado quando se trabalha com crianças com deficiência ou com necessidades educacionais especiais. Aquilo que devemos evitar é de dar vida às histórias fragmentadas, de modo que temos a necessidade também, para os processos de inclusão, de uma documentação que possua caráter de continuidade e de sistematicidade. A presença de uma criança com deficiência dentro de uma escola é, geralmente, caracterizada por uma pluralidade de intervenções, de atendimentos. Temos o professor de turma, o professor especializado; podem haver também outras figuras educativas que desenvolvem funções de suporte e apoio à autonomia, todos compartilham do projeto educativo individualizado da criança. No entanto, é importante que cada uma dessas figuras, desses profissionais deixe pistas concretas daquilo que realizam no decorrer de sua própria intervenção, de seu próprio trabalho.

Um outro aspecto que não pode ser negligenciado, deixado de lado, é de que a documentação assume um papel central, particularmente para as crianças com deficiência. Como suporte aos processos de aprendizagem, ou seja, um potente instrumento para rendê-las mais conscientes do percurso que estão fazendo. Para algumas crianças é fundamental poder reencontrar as pistas da atividade de que participaram. Poder percorrer de novo, por exemplo, os materiais que foram produzidos no decorrer da atividade, explorá-los novamente na companhia dos colegas e do professor, ou em casa com os pais é uma forma de encontrar confirmação de seus próprios progressos, de suas próprias aprendizagens. Um pouco como dizíamos antes, de possibilitar que as crianças sejam protagonistas ativas de sua própria trajetória escolar, o que lhes reforça o percurso de crescimento e de sustentação da autoestima. Devido a isso, se é dado um grande espaço para realização de cadernos, álbuns, materiais fotográficos, vídeos; são todas ocasiões que permitem a vivência e a reelaboração das experiências; a consolidação de aprendizagens; enfim, das crianças podem ser vistas como sujeitos que possuem potencialidades e competências/capacidades.

Vale também destacar que a documentação encontra sólido apoio do ponto de vista normativo, de modo que é prevista do ponto de vista político. Podemos citar três documentos importantes, os dois primeiros

em nível nacional e o segundo em nível regional: *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*² (2012); *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (2009) e *Linee sperimentali per la disposizioni del Progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia*³ (2012).

Levando em consideração que estou conversando com uma pessoa com longa caminhada como profissional envolvida no processo de documentação, haveria mais alguma reflexão a ser compartilhada? Elementos que precisam ainda estar presente nesse âmbito?

Depois de tantos anos trabalhando na formação de professores e na consultoria, acredito que existam alguns pontos de atenção que não podem mais ser esquecidos. O primeiro é o de não perder o hábito de documentar, ou seja, vivenciá-lo sempre como ocasião de crescimento profissional que é constantemente alimentada. Não perder o hábito, mas também não perder a paixão e a motivação desse importante trabalho, porque a escola não pode confiar/passar a responsabilidade da tarefa de recontar as histórias de aprendizagem, a outras pessoas. Depois, continuar a acreditar que o investimento que fazemos sobre a documentação não é somente o nosso dever, a nossa tarefa, mas é também um recurso precioso para o crescimento e para a qualificação dos serviços educacionais.

Outro elemento está ligado à maior padronização dos instrumentos técnicos e das diferentes formas de produzir a documentação. Pensar no quanto é importante de continuar a sensibilizar os professores das escolas infantis, como também das demais etapas de ensino, do valor que a documentação assume nos processos de qualificação da escola e na realização de materiais eficazes do ponto de vista comunicativo e de informação.

2 O referido documento destaca que a prática da documentação é compreendida como um processo que produz pistas, memórias e reflexões, nos adultos e nas crianças, tornando visível a modalidade e os percursos de formação e permitindo apreciar os progressos de aprendizagem individual e de grupo.

3 O referido documento destaca que a prática da documentação é compreendida como um processo que produz pistas, memórias e reflexões, nos adultos e nas crianças, tornando visível a modalidade e os percursos de formação e permitindo apreciar os progressos de aprendizagem individual e de grupo.

Nessa direção, é também absolutamente importante conservar os espaços de diálogo e das trocas de documentações por meio dos Centros de documentação, dos bancos de dados *on-line* e do interior das escolas. Pensar que o ciclo de vida da documentação não se conclui com a realização de um vídeo ou de um outro material, mas, sim, quando aquele material que reconta/narra uma experiência educativa/pedagógica é disponibilizado e se torna material de recurso e de reflexão para os outros. Se negligenciado esse movimento, perdemos o valor formativo da documentação. Pensemos, por exemplo, no uso frequente que se faz da documentação como exemplificação (no sentido de dar um exemplo) em situações de congressos e seminários de estudo, desenvolvidos em outros contextos e países. Esse é um belíssimo exemplo do uso formativo da documentação. Outro ponto de destaque é o de pensar que temos sempre mais necessidade de professores capazes de utilizar a tecnologia, assim, de poder ter em mente que a documentação assume formas diversificadas, multimídiais, de modo que não há somente um trabalho de escrita, mas há, atualmente, em maior concentração, atenção e interesse nas formas que utilizam diferentes códigos de registro. Essa temática coloca novamente em foco o valor que pode haver na documentação realizada com os alunos, para sustentar os processos de inclusão escolar. Penso em uso não apenas com as crianças pequenas, mas também com os jovens que adoram ver-se em ação. Por exemplo, ao consultar os bancos de dados nacionais, é possível visualizar que foram produzidos vídeos ou materiais multimídiais para recontar/narrar experiências de inclusão escolar. O fato de que a turma de alunos (grupo/classe) e não somente os professores, possam produzir a documentação de uma experiência, resulta em elemento de crescimento para toda a turma.

Enfim, pensar na documentação como forma de alcançar o valor do trabalho da educação e assim dar visibilidade a um profissional específico. A profissão docente é uma profissão que requer paixão, vontade de inovar e de renovar (de se renovar), e a documentação é um modo também de dar visibilidade a um profissional que, muitas vezes, é desvalorizado ou do qual não se reconhece completamente o valor.

Do letramento poético à poética do letramento

Elaine Milmann

Poética do Letramento – é a arte da experiência de tempo intensivo a convocar o impensado e a transversalização da experiência, fazendo emergir, esse, que desprovido de representação, escreve, fragmentariamente, de caso com o devir.

(HICKEL, 2014, p.10)

Algumas crianças apresentam posição singular na linguagem, posição essa que produz efeitos na sua aprendizagem, alfabetização, letramento e escolarização. Pouco conhecidas no campo da educação, categorizadas como transtornos globais do desenvolvimento (TGD) – apenas desde 2008, essas crianças passam a ser consideradas como alunas –, *público-alvo da educação especial*.

É importante destacar que, atualmente, extinta como nomenclatura específica na classificação dos manuais de psicopatologia, a psicose e o autismo infantil são denominados, genericamente, com esse rótulo: TGD. Como todas as crianças estão em processo de subjetivação, é preciso ter cautela ao fechar um diagnóstico, denominar e diferenciar tais quadros, principalmente na infância. Ao nomear alunos a partir de classificações psicopatológicas, corre-se o risco de reduzi-los a um quadro pré-determinado.

Podemos pensar o diagnóstico como um eixo para o trabalho pedagógico, mas ele não expressa quem é o aluno ao chegar à nossa sala de aula e também não nos ensina como ele aprende. Podemos e devemos nos situar a partir do que o conhecimento científico nos oferece, mas para aprender a lidar com *singularidade* de cada aluno e para aprender como ensiná-lo, é preciso antes, de mais nada, abrir-se à *alteridade*.

No Brasil, pela Lei de Diretrizes e Bases LDB/9394, de 1996, determinou-se a preferência dada à matrícula de todos os alunos em escolas regulares. No município de Porto Alegre, apenas na década de 1990, a Secretaria de Educação, após longas discussões com os educadores, passou a demandar às escolas especiais sua abertura a crianças com problemas psíquicos. Mesmo nesses espaços educacionais especializados, havia resistência e desconhecimento sobre a educabilidade desses novos alunos, pois até então eles haviam sido considerados exclusivamente como pacientes de saúde mental.

Ainda há um estranhamento na chegada de crianças com quadros psíquicos nas salas de aulas regulares. Legalmente dado, atualmente, o desafio de receber alunos com uma posição singular na linguagem se amplia para todos os espaços escolares e convoca à produção de novos conhecimentos e propostas educacionais acessíveis aos professores das diferentes redes de ensino. Como na escola há alunos e não pacientes, eles e suas famílias receberam a possibilidade de circular e de se inscrever num significante socialmente compartilhado na cultura, obtendo um lugar – o de *ser aluno*.

Com essas mudanças, as escolas vêm sofrendo grande desacomodação, balançando suas estruturas, questionando suas modalidades pedagógicas, sua organização curricular, suas normas de convivência, de progressão, de avaliação e de terminalidade. Passado o incômodo inicial, há abertura e flexibilização, proporcionando o convívio na escola e gerando grande oportunidade a alunos cujas dificuldades de entrar na relação com os outros. Tal dificuldade exige que eles não sejam exilados do convívio social. Assim, a escola funciona como operadora de regras sociais e de convivência, oferecendo a legalidade do conhecimento compartilhado socialmente, favorecendo a entrada no laço com o outro e a construção da aprendizagem.

Quanto maior a abertura ao outro na escola, melhores são os efeitos para todos os alunos e para toda a comunidade. Essa abertura se dá buscando a expressão da singularidade, reconhecendo como a posição na linguagem de cada um, incide sobre a sua aprendizagem, sobre os seus modos de relação com o conhecimento e com os outros. Há casos em que tal singularidade incide sobre a aquisição da escrita, trazendo surpresas aos professores. Trabalhei¹ com muitas crianças na Sala de integração e recursos – SIR, que chegavam repetindo

1 Atuei como educadora especial na SIR, localizada na Escola municipal de ensino fundamental Vila Monte Cristo, acompanhando alunos de 4 escolas da zona sul da cidade de Porto Alegre, entre 1995 e 2000.

sons de vogais e nomes de letras, sem conseguir armar rede simbólica alguma. Pareciam fazer eco à ênfase dada à fonetização das letras nas práticas alfabetizadoras tradicionais. Acompanhar o processo desses alunos tem o potencial de levar à ruptura de ideias implícitas na forma de pensar e de abordar o *ensino-aprendizagem* baseado na decodificação de letras em sons, onde a escrita é concebida como espelho da língua, restrita à sua representação.

Apprender: A ruptura com a noção de representação

*Nome não os nomes dos bichos não são os bichos
o bichos são:
macaco gato peixe cavalo
macaco gato peixe cavalo
vaca elefante baleia galinhos nomes das cores não são as cores
as cores são:
preto azul amarelo verde vermelho marrom
os nomes dos sons não são os sons
os sons são*

(Arnaldo Antunes)

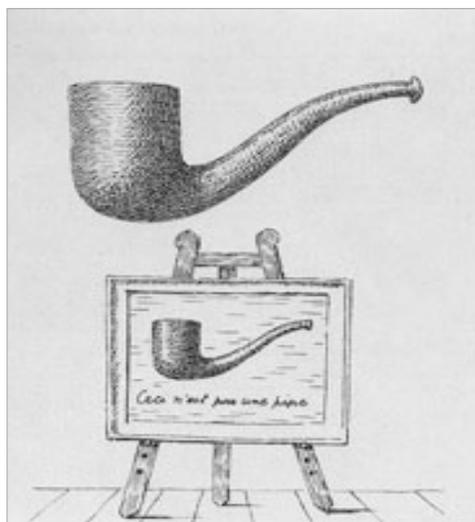
Para dar uma virada na forma de pensar o *ensino-aprendizagem*, assim como, na forma de abordar a alfabetização e o letramento de alunos com posição singular na linguagem, foi preciso operar uma ruptura da noção de representação a qual contribui para a ilusão de haver correspondência direta e imediata entre as palavras e as coisas. Também, foi necessário resgatar elementos simbólicos, excluídos da noção de escrita submetida a processo de objetivação, onde muitas vezes apenas se destaca a cronologia de etapas.²

Não basta, simplesmente, oferecer os objetos, pois conhecimento não é assimilável pela percepção, em uma relação direta e transparente entre o olho e a coisa olhada, entre o ouvido e o som escutado. A percepção não depende apenas dos órgãos sensoriais, pois ela é modulada simbolicamente pela linguagem, na medida em que o sujeito atravessa as vicissitudes de seus processos de subjetivação.

² A redução dos estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky a etapas é um uso empirista de uma proposta mais complexa.

As palavras, ao comparecer nomeando as coisas – não as são. As coisas são inapreensíveis, e por isso mesmo, a busca pelas palavras é um movimento inesgotável para todos nós. Nessa direção, discutindo o elo entre as coisas, suas imagens e as palavras escritas, o filósofo Michel Foucault analisou a obra do pintor Magritte:

Figura 1 — La trahison des images [A traição das imagens]
 | René Magritte | 1928 | Óleo sobre tela | 142 x 100 cm



Fonte: Los Angeles County Museum of Art (LACMA), Los Angeles.

No quadro, um cachimbo desenhado no ar, dentro dele, outro cachimbo desenhado e a frase escrita abaixo: *Isso não é um cachimbo*. Foucault argumenta sobre a aparente contradição entre imagem e enunciado: nem a imagem de um cachimbo é um cachimbo, nem a palavra cachimbo é um cachimbo. O elo entre as coisas, as imagens e os símbolos não são naturais, por isso esse enlace precisa ser inscrito em nosso psiquismo quando entramos no laço social.

Avançando nessa lógica, observamos como não há garantia do elo entre as palavras e as coisas, ou entre as palavras e suas significações. Por exemplo, em diferentes línguas, as mesmas palavras podem ter diferentes sentidos, como no francês, o verbo aprender– *apprendre* – significa ao mesmo tempo *ensinar* e *aprender*.

Proponho um exercício: escolha uma cor e tente descrevê-la como se fosse a uma pessoa cega. É muito difícil sair de nossa perspectiva de como se percebe uma cor, não é? Como apreender as cores sem enxergá-las? Elas podem ser apreendidas sem a percepção visual?

Recomendo a leitura do *Livro negro das cores*, que conta a história de um menino cego, Tomas, mostrando diferentes formas lógicas de associar as cores aos seus nomes. É simples e surpreendente a descrição dada pelo menino: *o azul é a cor do céu quando esquenta a cabeça da gente*. Entre a cor azul e seu nome, azul, não há correspondência direta e imediata, como ensina Tomas, para quem a cor está em outra rede de relações de sentido. O conhecimento da cor azul não se reduz, nem é apenas assimilável pela percepção visual do azul – o nome das cores, não são as cores – nem, na relação direta e transparente entre o olho e o que o olho percebe.

Também, o nome das letras não são as letras, nem seus sons isolados foneticamente. Ler, não é decodificar. Ao contrário, ficando preso à decodificação, o leitor é capturado por sons e por imagens isolados, sem ascender ao sentido simbólico do enunciado.

Assim, como para Tomas, todas as crianças para aprenderem, é preciso o armado da rede simbólica da linguagem, e esse é o maior desafio do professor em uma proposta inclusiva na educação. A aprendizagem envolve a interação entre o sujeito e o objeto, mas sempre precisa ser mediada por um terceiro. Não basta apresentar o objeto à criança para ele ser apreendido, significado e generalizado. Isso fica evidente no encontro pedagógico com o sujeito em posição singular na linguagem: ele não responde aos pedidos, não realiza as tarefas em aula e parece nem escutar quando nos dirigimos a ele, lê colado à literalidade das letras e escreve rompendo com o regramento sintático e semântico da escrita.

Em casos, onde os objetos nem sempre são tomados como objetos de conhecimento pelo aluno, o desafio do professor é interagir com ele a partir de uma posição de desejo, acolhendo-o e convidando-o a entrar no laço social. Por um lado, é preciso partir dos enunciados e significantes trazidos pelo aluno, por outro, gradativamente é preciso insistir no regramento e na inserção da legalidade ordenadora dos laços institucionais.

A aprendizagem é uma via de mão dupla: o professor aprende a como capturar o aluno, a envolvê-lo para também ensiná-lo; o aluno aprende a circular

socialmente e a compartilhar os bens da cultura, organizados em forma de currículo e transmitidos pela escola quando é pescado pelo *anzol desejante* do seu professor. O primeiro passo é buscar enlaçar o aluno a partir daquilo que ele apresenta de interesses: pode ser uma cordinha, um filme que ele repete sem parar – *O que o sujeito traz, traz o sujeito*. (NORMA FILIDORO, 2002)

O professor, por vezes, antecipa o sentido, empresta significações, sem negar enunciados fora da realidade, fazendo a ponte entre o aluno e o conhecimento; entre ele e os seus colegas, muitas vezes funcionando como uma espécie de intérprete, buscando algum sentido comum a todos para algo, aparentemente fora de sentido. Na escola, o professor é esse outro/Outro – o outro semelhante e o Outro portador dos tesouros significantes – e os oferece de forma tanto consciente, quando ensina formalmente, como inconsciente, quando transmite seu saber.

É a entrada do terceiro na constituição do psiquismo que irá possibilitar que os objetos sejam tomados em uma rede de significações, e assim, sejam apreendidos pelo sujeito. A falta propiciada por essa entrada é a semente da curiosidade, germinando a construção do conhecimento: os objetos da realidade adquirem o estatuto de significantes do Outro (da linguagem, da cultura, do regramento social, da língua) para tornarem-se objetos de investigação, na medida em que são integrados em sistemas de significação. A singularidade da posição do sujeito na relação com o Outro produz efeitos na sua construção cognitiva. Mas como isso acontece?

Vamos imaginar duas diferentes crianças com uma bola:

A primeira criança explora as características físicas das bolas: é grande, azul/amarela, pesada, redonda; e as lógicas matemáticas: seriando, por exemplo, a amarela é maior do que a azul e menor do que a vermelha; e classificando-as, a bola vermelha pertence à subclasse das bolas e à classe de todos os brinquedos existentes, etc. Essa criança é chamada pelo outro a jogar e grita gol; vai incorporando as regras do futebol, desenvolvendo sua motricidade e sua linguagem, na interação com o outro que a convoca.

Agora, imagine outra criança, cuja entrada de um terceiro, por uma complexidade de razões, falhou: ela pega a bola e gira; o outro a convoca e ela continua girando, sem considerá-lo; fixa seu olhar no movimento do giro, e nele se perde. A bola, não a convoca a uma exploração de algo exterior, pois ainda não constituiu o dentro e o fora de seu corpo – efeito de seus processos

de subjetivação. O giro da bola provoca-lhe um gozo, o qual não viabiliza o distanciamento necessário para tomá-la como objeto de conhecimento. E isso vai acontecendo sucessivamente, em relação à bola, ao mundo, às letras e aos números.

Assim, algumas crianças ficam presas às coisas, sem poder construir sentidos múltiplos e colocá-los em uma rede que propicia estabelecer comparações, classificações, seriações, ou seja, acaba obturando o próprio processo de pensamento. Para os objetos constituírem-se como conhecimento é preciso haver a construção da alteridade. Só existe o eu, por que existe o outro.

Inicialmente, o convite do professor a esse tipo de aluno é que ele perceba o outro e entre em relação com ele. Como no *Jogo de Bola*, encontrado no livro *Ou isso ou aquilo*, de Cecília Meireles:

Jogo de Bola

*A bela bola
rola:
a bela bola do Raul.*

*Bola amarela,
a da Arabela.*

*A do Raul,
azul.*

*Rola a amarela
e pula a azul.*

*A bola é mole,
é mole e rola.*

*A bola é bela,
é bela e pula.*

*É bela, rola e pula,
é mole, amarela, azul.*

*A de Raul é de Arabela,
e a de Arabela é de Raul.*

(MEIRELES, 2012, p. 63-64)

Uma posição singular na linguagem

Para que exista o eu, é preciso existir o outro/Outro, entrar no laço com ele, inscrever-se no código da língua e no movimento significante da linguagem. Todos nós somos constituídos de linguagem e pela linguagem. A entrada no campo do sentido depende de um longo processo: há o código da língua fixo e com suas leis comuns a toda a comunidade falante – anterior ao nosso nascimento e no qual, gradativamente nos inscrevemos –, e há, uma cadeia significante, onde os efeitos de metáfora e metonímia a mantém aberta a permeabilidade de novos sentidos.

As crianças pequenas brincam com os sons, os ritmos, antes de dominarem o código ou a polissemia da língua. Elas têm uma forma particular ao lidar com as palavras, demonstrando seu modo peculiar de relação com o campo simbólico. A tomada das palavras em sua literalidade, a interpretação de conceitos a partir de sua própria experiência, sem atribuição de sua extensão semântica, a associação de uma ideia de forma unívoca a um determinado conceito são algumas das características desse funcionamento. Todas as crianças em processo de subjetivação apresentam peculiaridades, demonstrando sua forma de inscrição no campo da linguagem. Como o pequeno Humberto, em torno dos 3 anos no colo de sua mãe, olhava junto pela janela, quando ela disse:

— Olha, filho, o edifício!

Humberto responde:

— É mamãe, é difícil!

As crianças com problemas psíquicos se mantêm em uma relação peculiar com a linguagem e seus efeitos incidem tanto sobre as operações lógicas, que perdem a mobilidade; como na capacidade de compreensão ou de inteligibilidade do discurso ou da realidade, ficando comprometida sua extensão semântica. Para compreender melhor esse enunciado sobre a polissemia na linguagem, proponho a análise de uma placa na entrada da garagem de um condomínio familiar. Nela estava escrito:

CUIDADO CRIANÇAS

Dessa forma, nesse contexto onde carros entram e saem de uma garagem condominial, o sentido lido evidente à placa é: *Devemos tomar cuidado ao entrar, pois há circulação de crianças*. Porém, se fosse um bilhete deixado na porta de uma geladeira, por uma mãe aos seus filhos, poderíamos pensar que, implícito ao recado, haverá riscos ao abrir a geladeira: *Tomem cuidado, crianças, pois a porta da geladeira está estragada e se vocês a abrirem de pés descalços podem levar choque*. Ou ainda, suponhamos que chegando a algum lugar hipotético, em que houvesse crianças muito perigosas, então se leria: *Cuidado com essas crianças, que são perigosas porque portam armas de fogo*. No caso dessa placa alertando que os motoristas cuidem com as crianças que brincam no pátio, uma vírgula recortaria o significado de forma mais precisa:

CUIDADO, CRIANÇAS

A dificuldade de circular pela extensão semântica e a polissêmica da linguagem produz efeitos na aprendizagem. Como aconteceu com Natália, que aos 13 anos, no oitavo ano do ensino fundamental, não conseguia responder às questões propostas pela professora de história. A tarefa era responder a partir da letra de uma música, *quais as raízes do povo gaúcho e sua relação com a Revolução Farroupilha?*

Natália lia fluentemente a letra da música que tratava da origem histórica dos gaúchos, e falava das suas tradições e das suas raízes. Mas, ao ler a palavra *raízes*, ela dissociava do contexto da aula de história e só conseguia relacionar tal significante ao fato de as árvores nascerem de raízes plantadas na terra. Presa a um único sentido, ela não conseguia estabelecer o deslocamento metafórico da palavra, ampliando seu sentido para *raízes de um povo, ou de uma cultura*. Todas as implicações lógicas e as relações simbólicas implícitas na canção escapavam à sua compreensão.

Em geral, há uma série de processos decorrentes do modo de relação do sujeito com o campo do sentido, e as crianças com problemas psíquicos, pelas vicissitudes de sua constituição subjetiva, estabelecem modos singulares de relação com os símbolos, definindo características muito particulares em sua possibilidade de entrar no laço social e de se relacionar com o conhecimento. O funcionamento cognitivo é afetado, assim como o uso de procedimentos e a

montagem de estratégias para aprender; os meios não levam ao fim, de acordo com a psicopedagoga Norma Filidoro. Muitas vezes, na alfabetização há uma colagem ao método, e as crianças repetem como um eco dos sons e dos nomes de letras, sem armado simbólico.

Natália ficou detida com o uso da palavra *raízes* pela aderência a uma única significação, não lhe permitindo interpretar enunciados, responder perguntas, nem transitar pelas nuances da língua. Esse trânsito é o mesmo que torna capaz de produzir equívocidade, como demonstrou Humberto, ao escutar é difícil, quando a sua mãe dizia *edificio*. Muitas vezes, situações como a de Natália, causam muito estranhamento aos professores e aos colegas na escola.

Do brincar com as coisas ao brincar com o traço, as letras e as palavras

Letras reverberam e ecoam, umas nas outras, elementos metalinguísticos dançam em jogos anagramáticos, os sentidos copulam em cores, em imagens, em arquiteturas espaciais na superfície da folha, da tela. Significado e significante, contiguidade e similaridade: a palavra neve escrita com neve no branco do papel. (ANTUNES, 2014, p. 19)

A partir do deslocamento na relação entre sujeito e objeto, na prática com crianças numa posição singular na linguagem, e do estudo com a *poética do letramento*, proponho ser a escrita, concebida como singularidade e também considerada como inerente aos processos de subjetivação.

Com a poética, podemos tratar dos problemas de estrutura verbal, do processo ou arte de composição poética e também dos resultados envolvidos no letramento de alunos em uma posição singular na linguagem. Embora a poética não se restrinja à poesia, ela evidencia muitas possibilidades de experimentar o jogo da escrita, comportando paradigmaticamente a extensão do processo de composição e ativação da linguagem pelo sujeito em jogos de escrita que operam por determinações múltiplas no espaçamento.

Talvez, a hipótese de Arnaldo Antunes justifique o fato de essa experiência ser tão potente também para o nosso letramento poético: a origem da poesia se confunde com a origem da própria linguagem, pois a poesia aponta para uso muito primário da palavra, restituindo o elo entre os signos e as coisas por eles designadas:

Talvez tivesse mais sentido perguntar quando a linguagem verbal deixou de ser poesia. Ou: qual a origem do discurso não poético, já que, restituindo laços mais íntimos entre os signos e as coisas por eles designados, a poesia aponta para um uso muito primário da linguagem, que parece anterior ao perfil de sua ocorrência nas conversas, nos jornais, nas aulas, nas conferências, nas discussões, nos discursos, ensaios ou telefonemas. (ANTUNES, 2014, p.24)

A *poética do letramento* implica uma dimensão política, ideológica e ética, na medida em que o letramento contempla a dimensão do Outro ao considerar “os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade, e as consequências disso para indivíduos que, apesar de não ser alfabetizados, vivem e interagem com uma organização social que está toda fundada no uso da escrita”. (TFOUNI, 2010, p. 219)

A *poética do letramento* é uma proposta de investigação sobre a alfabetização e letramento que considera os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema de escrita, investigando a relação entre o sujeito e o outro/Outro, assim como a extensão do processo de composição e ativação da linguagem em jogos de escrita e suas determinações múltiplas no espaçamento. Essa investigação foca na posição de enunciação do sujeito na linguagem pelo estudo dos processos de inscrição na escrita e seus usos.

A escrita não se reduz a um objeto de conhecimento a ser construído, posto ser linguagem. Sua potência se dá, ao operar como lugar de exterioridade no qual o sujeito se liga, no desdobramento do *brincar com as coisas* ao *brincar com o traço, as letras e as palavras*.

Ler e escrever são possibilidades decorrentes da relação do sujeito com a linguagem e em específico com a própria linguagem escrita. O *infans* é ser marcante, ao ser marcado pelo outro/Outro vem a ser produtor de marcas. Essas marcas são como vestígios nos quais o sujeito reconhece a passagem de um outro, um semelhante, demarcando a importância da alteridade na constituição da identidade do eu próprio. Seja por indícios, seja por vestígios a escrita é tecida *entre* a inscrição subjetiva e o laço social; convocando ao letramento poético, mostrando diferentes modos de saber fazer com a linguagem, dando visibilidade às relações entre escrita, corpo e linguagem.

O reconhecimento da marca, em sua relação multifatorial e complexa com o corpo é a porta de entrada do sujeito na totalidade da linguagem escrita. O traço, a letra, a caligrafia, o espaçamento são elementos significantes no campo da escrita e proporcionam uma investigação acerca de como o sujeito da enunciação joga com tais elementos, explicitando como ele se inscreveu e como ele se posiciona na linguagem.

Tanto nos modos de atualização da linguagem, como na escrita, os mínimos traços tornam-se significantes. Assim, como a vírgula pode ter uma função significativa, um acento também a tem, embora seja só visto no ato da escrita. No verbo *ter*, a forma singular e plural da terceira pessoa no presente, é igual: *Ele tem e eles têm*. O que diferencia é o acento.

Ainda, quando uma letra ao mudar de lugar, transforma o sentido: o *conserto* e o *concerto* se diferenciam por escrito. Assim, se pergunto: Onde foi José? Podem responder: *Foi a um con_erto*. Mas, eu não conheço José, não sei se ele é mecânico ou músico, não sei se foi consertar uma geladeira, ou foi num concerto tocar violino, fico sem entender. Por escrito, fica evidente, se for com *s*, vem do verbo consertar, se for com *c*, é um concerto de música.

Também numa série, uma mesma palavra adquire sentidos diferentes. *Havia uma pedra no meu caminho, no meu caminho havia uma pedra*.³ Nessa poesia, Carlos Drummond de Andrade joga com a linguagem pela repetição e diferença; as orações somente trocam de lugar na série – *havia uma pedra no meu caminho, no meu caminho havia uma pedra* –, inserindo ritmo à linguagem e produzindo deslizamentos metafóricos. *A pedra não será a mesma. São muitas pedras no caminho, pois o caminho poderá ser a vida e as pedras poderão ser os obstáculos, que surgem em diferentes épocas*. A entonação, o tom da voz, o espaçamento, a prosódia no contexto de enunciação, afetam as significações.

Quando uma criança brinca de *faz de conta*, ela torna presente algo que está ausente na representação simbólica. Essa capacidade de simbolizar é a mesma que se encontra na linguagem, quando opera polissemicamente, ou seja, há redes de sentido.

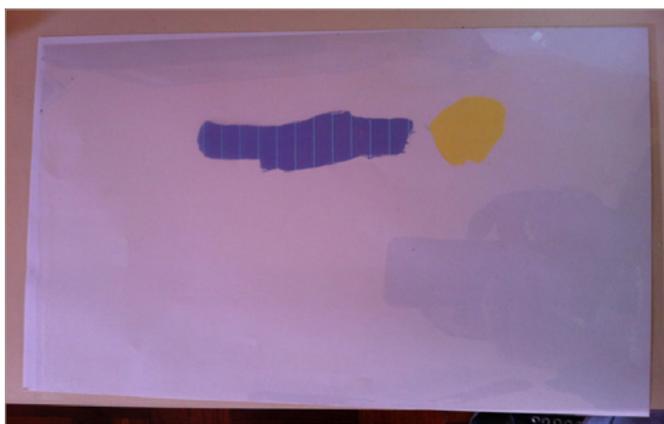
A entrada na linguagem é paralela à constituição da noção de eu, e o brincar é a cena constitutiva em que se dá a abertura de um jogo com fronteiras indeterminadas, fazendo da realidade uma zona psíquica intermediária, matriz da experiência cultural. Como podemos ver no encontro de Gabriel, aos 6

3 Carlos Drummond de Andrade.

anos, em uma posição psicótica, com sua pedagoga. Ele precisou que um objeto oriundo da realidade externa (um fantoche de esquilo) fosse trazido para dentro da brincadeira, a serviço de dar alguma amostra da sua realidade interna. O fantoche o convidava a entrar na sala, e ele o arrancava da mão da pedagoga e o jogava no chão. A cena se repetiu por muitos encontros, até que o esquilo foi jogado para dentro da sala, abrindo um espaço intermediado pelo brincar, onde ele se sentiu acolhido a entrar. Possivelmente, para ele, o jogo com o esquilo permitiu um poder de alteração na repetição no jogo intervalar de presença e ausência, vivida nos primórdios da relação com a mãe.

Gabriel não lia, nem escrevia, apenas rabiscava sem nomear sua produção. Um dia, brincando com tinta, Gabriel mergulhou o pincel na tinta azul e fez um traço numa folha branca. Antecipando algum sentido a esse gesto gráfico, então, perguntei:⁴

- *Que lindo, é o azul do céu?*
- *Gabriel pegou tinta e, ao lado do risco azul, fez uma marca amarela. Eu continuei antecipando:*
- *O que colocaste no céu?*
- *O sol! – Respondeu Gabriel.*



O movimento desordenado da mão, ao se inscrever numa superfície, teve seu confirmado pelo Outro, encarnado pela pedagoga, ao lançar um signifi-

⁴ Esse caso foi relatado minuciosamente em minha tese de doutorado, transformada em livro: *Poética do letramento – escrita, corpo, linguagem*. São Paulo, Editora Kazwá, 2014.

cante para Gabriel: *céu azul* engata-se ao traço gráfico, alinhavando-se a outro significante *sol*. A nomeação desse traço torna-o significante para Gabriel, possibilitando dar lugar ao figurativo. A imagem, recalcada dará lugar à letra e à possibilidade de ascender ao valor simbólico do ler e escrever. *O sol está no céu*, foi a escrita inicial de Gabriel, ligando o movimento do corpo a um significante a partir da confirmação de um ato pelo outro/Outro. Atualmente, Gabriel terminou a escola, lê e escreve dentro de sua possibilidade de extensão semântica. Apesar de essa aprendizagem ter ocorrido em parceria comigo, não saberia precisar o momento em que ela aconteceu.

Há uma diferenciação importante entre o uso dos termos *alfabetização e letramento*, pois podemos dizer: eu alfabetizei o outro, mas não há um verbo para designar que alguém ensina o letramento – não há o verbo *letrar*. O letramento começa antes da escolarização e não se encerra na vida escolar. Sua poética implica o corpo, a linguagem e a própria escrita, para muito além da aprendizagem de um código – o alfabeto representando a oralidade ou, grafemas representando fonemas.

A apropriação da escrita se dá pela interação com o Outro e implica a subjetividade de todos os envolvidos, tratando-se de uma inscrição do sujeito na totalidade da linguagem escrita, por isso da possibilidade desse sistema total que é preciso partir. A criança se constitui como sujeito de linguagem e pela linguagem, mas a construção da linguagem não ocorre apenas nos anos iniciais da criança, estendendo-se por toda a nossa vida em que buscamos os limites na experiência com a própria linguagem. (MILMANN, 2014)

Não é possível ficarmos fora do ato de linguagem nem fora do movimento contínuo de sua invenção, pois ela é constitutiva do humano como um ser falante. Na escrita, como a totalidade do que possibilita inscrição, um significante gráfico remete ao fonema por uma rede multidimensional, que liga um significante a outros, tanto fônicos como escritos, no interior de um sistema total, aberto a múltiplos sentidos em que nenhum elemento fônico ou gráfico pode funcionar independentemente das relações com os outros (MILMANN, 2014). Destaco na *poética do letramento*, o uso da poesia moderna, explicitando elementos grafo-verbo-visuais, envolvidos em toda forma de produção de sentido pela escrita por meio da visibilidade dada à extensão do processo de composição e ativação da linguagem em jogos de escrita e suas determinações múltiplas no espaçamento.

Essa investigação demonstra como o campo da linguagem se compõe no jogo de substituições infinitas em que cada elemento da cadeia se constitui a partir do traço dos outros.

mar mar azul marco azul
mar azul marco azul barco azul
mar azul marco azul barco azul arco azul
mar azul marco azul barco azul arco azul ar azul

(Ferreira Gullar)

A linguagem escrita se ordena, a partir das leis simbólicas que guiam a seleção e combinação dos grafemas como um conjunto de traços que se distribuem, espacialmente, e adquirem sentido a partir da inscrição da diferença entre eles; a troca de um significante gráfico muda o sentido. Vejamos, nesse poema de Ferreira Gullar, como *m* de marco troca de lugar com o *b* e vira barco, como a retirada de um significante também joga com o sentido e como tirando o *b*, vira arco, e tira o *co*, vira ar, em um jogo metonímico que, pelo movimento de uma letra, engendra diferentes significações, variando também conforme o espaçamento entre as palavras.

Também os caligramas, imagens feitas de palavras propiciam uma travessia necessária na aquisição da escrita pelo sujeito; para a escrita ascender ao simbólico, é preciso que a letra caia como imagem.



O convite feito aos professores é um mergulho nessa experiência poética: as pontes entre o espaçamento do corpo e o espaçamento na escrita, entre o brincar com as coisas e o brincar com o traço, as letras e as palavras; sendo o elo entre as palavras e as coisas, um enlace dado no social, essa é a ponte a ser construída para alunos em uma posição singular na linguagem. E não esqueçamos: “Toda palavra é ponte, inclusive a palavra ponte.” (ELISA LUCINDA)

Referências

- ANTUNES, A. **Nome não**. DVD Nome, 1993.
- ANTUNES, A. **Como se chama o nome disso**. Antologia. São Paulo: Publifolha, 2006.
- COTTIN, M.; FARIA, R. **O livro negro das cores**. Editora Pallas, 2009.
- FILIDORO, N. O gravador que só gravava o que lhe dava vontade. **Revista Estilos da Clínica**. USP: São Paulo, n. 1, 2.º semestre de 1996, p. 18-33.
- FILIDORO, N. **Psicopedagogia: conceitos e problemas**. A especificidade da intervenção clínica. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2002.
- FILIDORO, N. **Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares**. La lectura. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008.
- FOUCAULT, M. **Isso não é um cachimbo**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2002.
- GULLAR F. Mar azul. In: AGUIAR, V. (coord.), ASSUMPÇÃO S.; JABOBY, C. **Poesia fora da estante**. Porto Alegre: Editora Projeto, 1995.
- LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 4 jul. 2013.
- MEIRELES, Cecili. **Ou isso ou aquilo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- MILMANN, E. **Poética do letramento: Escrita Corpo Linguagem**. São Paulo: Kazwá Editora, 2014.
- RODULFO, R. **Desenhos fora do papel**. Da carícia à leitura-escrita da criança. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.
- TFOUNI, Leda Verdiane (Org). **Letramento, escrita e leitura**. Questões contemporâneas. Campinas: Mercado das letras editora, 2010.
- YAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2001.

Itinerante

Jeferson Mello Rocha

É claro que se pode “ir longe demais”. E a não ser na direção em que se pode ir longe demais, não importa ir a lugar algum. Apenas quem corre o risco de ir longe demais descobre, precisamente, o quão longe se pode ir.

(T. S. Eliot)

A partir de certo ponto não há mais retorno. É este o ponto que tem de ser alcançado.

(Franz Kafka)

Uma jovem me diz que quer escrever sobre sua trajetória como professora itinerante e sobre o encontro com um aluno diagnosticado como autista pelo neuropediatra. Leitor sibilino, para quem os escritos são mapas com as rotas em esboço, detenho-me na escolha destas duas palavras, *trajetória* e *itinerante*. Mas porque a professora também fala de *descompassos*, penso em expressões que associo à ideia de escrita: andança, desajuste, estranhamento, desterro, exílio, peregrinação. Toda escrita começa uma história que já passou por outros caminhos. Escrever nunca vem de nenhum lugar, embora aquilo que se escreva possa levar a lugares aonde nunca se tenha ido. Quem escreve incorpora ao gesto de escrita a história de seus deslocamentos, sua vida sem paradeiro, seu horizonte sem ponto de chegada. Dessa errância lhe advém um traçado.

Bela, a professora itinerante realiza o atendimento educacional especializado (AEE) em cinco escolas da rede regular de ensino do município de Vera Cruz, no interior do Rio Grande do Sul. Dedicar 30 horas semanais a essa “tarefa”, iniciada em junho de 2011, e nas outras 20 horas “atua” como educadora especial em uma escola do estado. Nenhuma delas tem uma Sala de Recursos

Multifuncionais. Em sua maioria, são escolas da zona rural, localizadas em pontos afastados do município e distantes uma da outra. A cada dia, Bela organiza os materiais de que necessita e os leva consigo até as escolas. “Durante os contínuos atendimentos”, ela escreve, “surgem muitos imprevistos, e assim é preciso ‘tirar cartas da manga’, como se diz popularmente, exigindo criatividade e improviso, ou seja, tomar o fazer realmente com o que se tem no e para o momento”. De repente, consigo enxergá-la como uma artista mambembe indo ao encontro do público, fazendo de qualquer lugar o lugar de sua arte. Minha leitura é atravessada por esta imagem e por ela passa a ser conduzida. Mas é a própria “professora mambembe” que faz questão de ir ao dicionário em busca do significado da palavra que utiliza para falar do seu ofício: “itinerante” é aquele que transita, que viaja, que se desloca no exercício de uma função, que não tem parada, que está sempre a caminho. Poucas palavras descreveriam tão bem os processos de inclusão escolar e a condição de professores e alunos que deambulam daqui para lá, de lá para cá, entre a rua e a sala de aula, entre a sala regular e sala de recursos, entre a aposta e a descrença. E agora que uma palavra “itinerante” se fez itinerário, não há outro modo de ler senão pela trilha que Bela me abre.

E como ler? Lembro-me de um antigo paradoxo, tão antigo quanto o próprio pensamento, que há dois milênios atormentava a vida não só de viajantes, andarilhos e transeuntes, mas de todo aquele que, tendo partido, também queria chegar a algum lugar. Chegou, afinal, até os nossos dias sem o vigor e o prestígio da Antiguidade, já que sua extravagante afirmação, a de que em absoluto se pode chegar, veio sendo desmentida ao longo de vinte séculos de corpos em permanente deslocamento no espaço, indiferentes a qualquer coisa que pudéssemos conceber sobre sua capacidade de alcançar um destino. A formulação do paradoxo é simples, embora suas conseqüências causem espanto: da mesma maneira que entre um ponto e outro de uma reta existem infinitos pontos, um atleta que almejasse cruzar a linha final de uma maratona precisaria, antes disso, percorrer a metade da maratona. Mas para chegar à metade da maratona, precisaria, saindo do ponto de largada, chegar à metade da metade da maratona. E para chegar à metade da metade, deveria percorrer a metade da metade da metade, e assim sucessivamente, até que o atleta fosse tragado por uma vertiginosa cadeia de metades que o levasse a perceber que, de fato, cruzar

a linha de chegada é uma impossibilidade lógica, e que cumprir um percurso é algo de que devemos desconfiar.

O raciocínio, aparentemente bem fundamentado, desafia a compreensão, contraria a opinião comum e desmente nossa experiência do cotidiano. Em seu sentido existencial, é chocante e inusitado, pois ilustra o incontornável absurdo dos processos humanos, cuja finalidade é nunca ter um fim: o menor movimento seria uma estrutura em abismo, e a vida, uma conversa entre espelhos que se refletem em profusão, sem jamais revelar a imagem acabada de um objeto simples e único.

Se o paradoxo é a alegoria da itinerância, é porque toda viagem precisa se haver com uma incompletude que lhe é constitutiva, ou seja, com a metade da metade. Não só a viagem, como o desejo. E agora, também, a leitura.

Encontro com Henrique

“É o caso que mais me incomoda e desacomoda.”

Por que, Bela?

“A maneira pela qual este menino veio a mim...”

Ele tem um nome?

“Henrique... A maneira pela qual Henrique veio a mim já me deixou bastante incomodada. Quando ia para uma das escolas onde trabalho, na estrada, enxerguei um menino caminhando junto com o pai. As características e o jeito com que ele andava e se portava me chamaram muito a atenção.”

Que jeito?

“Andava bastante curvado, fazendo movimentos repetitivos com as mãos, balançando-as e batendo palmas incessantemente. Ao chegar na escola, perguntei para o diretor quem era o garoto, onde morava, com quem, e se estudava. A partir das respostas, que me desacomodaram mais ainda, fui solicitar novas informações na Secretaria de Educação, pois Henrique, na época com 12 anos, nunca havia frequentado a escola, apenas recebera atendimento de uma psicóloga, há muitos anos e de uma psicomotricista, uma vez por semana, no C-ame.¹ Também ia sem regularidade ao serviço de equoterapia.”

¹ Centro de Atendimento Municipal Especializado, que atende a crianças e adolescentes de todo o município, indiferentemente da rede de ensino a que os alunos estejam vinculados.

“Após contato com o C-ame, com a Secretaria de Educação e com a família, foi decidido que Henrique viria uma vez por semana para o Atendimento Educacional Especializado, na escola perto da sua casa.”

“O diagnóstico feito pelo neuropediatra que o atende é de atraso mental significativo, epilepsia e autismo. Essa informação foi obtida por mim a partir de uma conversa com o médico, e não com a família. Pois o pai, que costuma trazer o menino aos atendimentos, interroga o diagnóstico.”

Interroga, como?

“Alega que o filho era ‘normal’ até os 4 anos de idade, quando falava, caminhava e era totalmente independente, e que de uma noite para o outro dia acordou sem falar, totalmente dependente, e a esperança deste pai consiste na volta da ‘normalidade’.”

Bela, como pode o menino ter passado por uma transformação tão repentina? Não foi possível notar nada antes disso? Estamos ainda nos baseando na percepção do pai, muito marcado pela súbita mudança do Henrique. Para ele, existem um antes e depois bem delimitados (da noite para o dia), e parece que só consegue olhar o filho a partir desse acontecimento. Será que é possível, para ele, reconhecer o Henrique sem fazer essa rígida divisão?

“Acredito que vem daí a constante busca por outro diagnóstico. O pai procurou outros profissionais, que não teriam confirmado o diagnóstico do neuropediatra. No entanto, devido a questões financeiras e do estado físico e emocional do menino, que, segundo o pai, não permitem um constante deslocamento para atenção contínua de outro especialista, Henrique segue acompanhado e medicado pelo mesmo médico há muitos anos.”

Na localidade em que Bela trabalha, os diagnósticos clínicos são dados por um único neuropediatra. Como não há outros profissionais nos municípios vizinhos, é ele quem atende a todas as demandas da região. Os pacientes encaminhados para esse médico normalmente retornam com o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade ou deficiência mental leve a moderada, e a Ritalina já lhes é receitada após a primeira consulta.

Bela acrescenta, contudo, que outras tentativas de encaminhamento vêm sendo feitas por parte das equipes gestoras das escolas, para médicos que demonstram uma visão mais flexível sobre os problemas da infância e que valorizam o papel dos educadores no convívio diário com os alunos. Essa percepção de um trabalho em equipe que prioriza o sujeito, e não a patologia, modifica o

sentido do diagnóstico na medida em que recupera a história por trás dos impasses que os alunos apresentam, singularizando sua posição na família, na vida social e no âmbito escolar. Sob essa perspectiva, Bela acha que o diagnóstico clínico não chega a ser determinante para o trabalho educacional, e sim um complemento para o apoio pedagógico, passível de transitar e de se modificar entre os diferentes estágios de uma intervenção.

“O diagnóstico também precisa se permitir estar em movimento”, ela afirma, “no sentido de que o sujeito está em determinada condição naquele momento e que não está condicionado para as demais etapas. Ou seja, o sujeito não é, ele *está*, colocando-se sempre a possibilidade de transição de um quadro para outro, não como algo fechado, limitando e restringindo a uma única condição, mas colocando a possibilidade de uma construção mais rica, que pode indicar caminhos diferentes a partir das intervenções feitas.

“Penso que é fundamental, em primeiro plano, desviar o foco do diagnóstico clínico, pois ele traz, especificamente, as questões da patologia que têm, como princípio, diagnosticar para identificar e classificar. É preciso desviar o olhar da deficiência para o sujeito. Antes de qualquer deficiência, transtorno ou patologia, é preciso perceber que ali existe um sujeito. Um sujeito de desejos, alguém que se torna sujeito a partir das relações que são estabelecidas com o meio e com os demais sujeitos que com ele interagem, diretamente ou indiretamente.”

Por mais que pretenda ocupar todas as margens, um diagnóstico não dá conta do que, da experiência, nos escapa e que fica sem elaboração. E é notável que, ao escrever sobre isso, Bela persista no uso de expressões que dizem de seu lugar como professora itinerante: o “movimento” a que o diagnóstico precisa permitir-se, a “transição” do sujeito de um quadro a outro, o “desvio” do olhar em relação às identificações e às classificações fechadas. É como se ela mobilizasse a linguagem para tentar falar sobre aquilo que, diante dos diagnósticos, a linguagem não consegue dizer, aquele tanto da experiência que parece impossível de abarcar quando todas as palavras já estão dispostas para a sanção do real. Este resto, se não pode ser representado, não é partilhável com o outro. Em seu efeito de silêncio, surge para cada um de nós como algo com o qual temos de lidar sozinhos sem saber exatamente o que é.² A sugestão de

2 A ideia de pensar a linguagem como aquilo que, por sua própria limitação, “produz” inconsciente foi debatida pela psicanalista Maria Rita Kehl, em outubro de 2011, na II Conferência de Neurociências e Psicanálise, ocorrida em Ribeirão Preto. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=6HA7cQhSHXs>>.

Bela, portanto, é a de que educar, é a permissão para o desvio, a distinção pelo movimento. Escolarizar, por sua vez, implicaria certa vadiagem pelo sentido, ir chegando por outras margens sem nunca propriamente chegar. Sendo o trânsito pela zona imprecisa do erro, incomoda e desacomoda. E quem negará que desencaminhar-se é a melhor forma de estar incluído na viagem que realmente queríamos fazer e que não estava prevista por nossos mais detalhados roteiros?

Henrique fez a matrícula na escola, porém, desde junho de 2012 até hoje, setembro de 2013, frequenta apenas o Atendimento Educacional Especializado, uma vez por semana. As razões para ele ainda não ter entrado na sala regular, segundo Bela, vão desde questões psíquicas, emocionais e físicas do menino até a falta de recursos humanos na escola. Bela quer aumentar o número dos atendimentos de uma para mais vezes durante semana, porém não dispõe de carga-horária e aguarda a vinda de outro professor para auxiliar no trabalho em itinerância. Observa, ainda, que apesar do tempo limitado as conquistas começam a aparecer.

“O menino vem em um processo de construção de vínculo e socialização cada vez maior e mais significativo, e isso é percebido e feito toda semana pela interação com objetos e espaços da escola, permitindo o contato corporal, o toque, o olhar. Ele já demonstra reconhecer os ambientes da escola e a professora que direciona as atividades. Aos poucos, estamos investindo na comunicação alternativa, por meio de figuras e cartões com fotos da família (da mãe, do pai e da irmã), para estabelecer um diálogo, uma conversa, verificando a sua reação; e também no que diz respeito às necessidades básicas, utilizando figuras com objetos do banheiro (pia e vaso), para indicar a vontade de fazer xixi, de beber água ou de ir para o pátio, isso como meio de garantir a efetiva expressão dos desejos do menino, desejos que se expressam confusamente, pois se refletem em gestos e indicativos não muito claros. Portanto, venho estimulando ações mais autônomas e independentes. Mas sinto muita dificuldade em estabelecer uma comunicação, pois normalmente o Henrique corre muito pela sala ou pelo pátio e dificilmente se detém em algo dito ou mostrado. Até mesmo no recreio, quando lhe é oportunizado o contato com outras crianças e com professores, parece não se deter ou se interessar pela companhia das pessoas, mesmo elas tentando uma aproximação.”

“Durante o período de trabalho, já se conseguiu progressos significativos, pois no início, havia uma resistência enorme para entrar na sala, no banheiro ou

em qualquer outro espaço da escola, necessitando do auxílio do pai algumas vezes, como em dias muito úmidos, chuvosos ou frios. A preferência de Henrique sempre foi a exploração do pátio, onde o direcionamento de qualquer proposta era ainda mais difícil. Hoje ele já frequenta espaços fechados sem nenhuma resistência, lida com alguns objetos oferecidos e em certos momentos consegue parar e escutar manifestações verbais, porém direciona o olhar para sinais curtos e específicos, quando chamo pelo seu nome ou quando peço que venha sentar comigo em algum lugar da sala; quando pergunto se quer ir ao banheiro, como resposta, pega a minha mão e me direciona até a porta.”

Vê só, Bela: ele não responde ‘sim, quero ir ao banheiro’. Sua resposta é um gesto que se orienta a outra pessoa (*ele* pega na tua mão e *te* direciona até a porta). Para dizer de si, solicita o outro.

“A comunicação se dá principalmente pelo contato e pelo olhar. Já em relação aos materiais utilizados, Henrique tem preferência pelo manuseio de papel (rasgar e dobrar), chutar a bola e escutar músicas. Aos poucos vem se interessando por outros objetos, como cordas, bambolês, massinha de modelar, tinta, com os quais consegue desenvolver ainda mais a área da psicomotricidade e da linguagem. Percebo, durante as intervenções, um importante atraso cognitivo, em que aspectos da subjetividade estão bastante comprometidos, devido à visível falta de compreensão de diferentes ordens verbais. Também demonstra atitudes que não condizem com o momento e o lugar, como tirar a roupa, agressões físicas constantes, apresentação simultânea de choro e riso.”

Quando isso acontece?

“Por exemplo, quando lhe é oferecido algum brinquedo ou objeto, rapidamente olha, pega, sorri, logo joga fora ou deixa cair e sai correndo, emitindo sons característicos de choro. Ou até no contato com alguém: olha, sorri e sai correndo novamente fazendo sons e expressão facial de choro.”

Sempre a mesma sequência, Bela: Henrique olha, sorri, afasta-se e chora. Tudo que se repete merece nossa atenção. Por que será que o Henrique articula o riso e o choro nessa sequência?

“Essas manifestações ocorrem, acredito, também pela tardia estimulação e por todo o quadro de dificuldades para se comunicar e socializar-se. Atualmente, esses são os principais objetivos para ele, não se pensando ainda em seu processo de alfabetização.”

“Nossa relação é algo que não tem palavras, literalmente, por parte do Henrique, porém existe linguagem, existe comunicação e existe conexão, são as tentativas de estabelecer o elo e a comunicação que faz acontecer o momento de interação e troca, a partir do olhar, do toque. Preciso estar sempre muito atenta, a todas as possibilidades que o Henrique me traz, o que muitas vezes é difícil, pois seus interesses e desejos me parecem bastante restritos e, às vezes, impossíveis de compreender ou alcançar.”

O nosso empenho, aqui, Bela, é tentar fazer dessa relação ‘que não tem palavras’ e dessa comunicação não verbal algo digno de ser narrado e transmitido. Trata-se da tentativa de testemunhar o caminho do aluno, muito particular, sobretudo o instante em que ele produz um movimento novo e no qual poderíamos dizer que houve um aprendizado.

“Os aprendizados de Henrique ficam visíveis pelos seus gestos, dos olhares e dos direcionamentos que ele traz e deixa transparecer. Lembro-me de ter perguntado para ele, em um dos atendimentos, se gostaria de brincar no tapete onde havia espalhado alguns carrinhos. Logo sorriu, foi sozinho até onde estava o tapete e antes de iniciar a brincadeira com os carros, sentou-se e tirou os sapatos, fato que já tinha acontecido nas semanas anteriores. Eu havia sugerido que tirássemos os sapatos para usarmos o tapete, pois estavam muito sujos. Após ficar descalço, sentou no tapete e iniciou seu brincar, um brincar rápido, de algumas pequenas voltas com dois carrinhos que faziam barulho ao andar, porém uma ação cheia de significados, lembranças, experiências e aprendizagens.”

Achei legal tu teres chamado de ‘aprendizagem’ o simples gesto de tirar o sapato para brincar no tapete. O teu olhar já está valorizando as pequenas coisas, ampliando, assim, o conceito de ‘aprendizado’. Também percebemos que o Henrique compreende e consegue participar do ‘rituais’ da convivência, estabelecendo relações entre experiências passadas e o presente.

“É importante salientar que em alguns dias o menino se encontra mais cansado; em outros, bastante agitado. Em determinados dias aceita qualquer tipo de proposta; em outros, nada parece lhe chamar a atenção. De acordo com o relato do pai, o menino faz uso de várias medicações. E acredito que a ingestão ou não da medicação, dependendo do horário em que é oferecida, interfere na variação dos comportamentos, ou ainda, como andam os acontecimentos e o estado emocional tanto de Henrique quanto da família. Já se fez a tentativa de

identificar se existe algo específico que o deixa mais agitado, mas isso é muito relativo, pois o que em alguns momentos o deixa alegre, em outros o deixa muito agitado e inquieto, emitindo os sons característicos de choro.”

Talvez seja importante saber que medicações são essas, qual a finalidade e em que circunstâncias ele as utiliza. Elas podem ter, sim, alguma relação com as alterações no comportamento. Por enquanto, não sabemos se elas são necessárias ou excessivas.

“Já foi solicitado à família, inúmeras vezes, que trouxesse até a escola a relação dos medicamentos, como também o diagnóstico clínico, mas o pai alega não estar com eles, ou ter esquecido. No último parecer que me foi solicitado pelo pai (com o intuito de que eu descrevesse o meu diagnóstico, ou melhor, como dito por ele, ‘quero que a senhora me diga o que você acha que ele tem’), neste último parecer solicitei uma avaliação e a relação dos medicamentos, por escrito, e o pai disse que pediria ao médico na próxima consulta, que acontecerá no mês que vem.”

Bela, repara neste pedido do pai: ‘quero que a senhora me diga o que você acha que ele tem’. Em um dos encontros presenciais do curso, falamos um pouco sobre esta demanda da família. Embora não tenhamos condições de responder a ela completamente, é preciso acolhê-la. Não para fechar o caso e tranquilizar os familiares, mas para buscar fazer o laço de um trabalho em comum. E a mãe do Henrique, onde está? Ela não apareceu até aqui.

“Como se percebe, a mãe está bastante ausente dos atendimentos. Normalmente, quem se encarrega do Henrique para além dos afazeres e compromissos de casa é o pai, mas venho solicitando a presença da mãe, ou mesmo transfiro os atendimentos propositalmente para horários em que o pai está no trabalho. Assim, em raras ocasiões, tenho estabelecido contato com a mãe, que parece bastante passiva. Pretendo, no entanto, realizar visitas domiciliares junto a outros serviços e também fazer o acompanhamento nas sessões de equoterapia.”

“Muitas vezes, me sinto incapaz e impotente frente às diferentes questões que o Henrique me traz. Meus desejos para o menino e sua família são inúmeros, sobretudo em relação ao vínculo, principalmente com o pai, que foi muito difícil e demorou muito. A família teve outras experiências nada agradáveis. Há informações de intervenção do conselho tutelar e da promotoria. O pai teria apresentado atitudes e comportamentos não condizentes com o zelo e a proteção da família.”

Bela está indo longe demais; talvez, a um ponto do qual não se possa retornar. Como se não bastasse ter encontrado um aluno às margens da estrada, agora avança para dentro da casa e da família. Creio que seja hora de um novo deslocamento, hora de fazer um convite: Henrique tem 14 anos, está chegando à adolescência, possui tantas necessidades e frequenta apenas o Atendimento Educacional Especializado, somente uma vez por semana. Bela constata que ele não está pronto para a sala de aula regular, que ainda faltam as condições para isso. E quais seriam as condições? Quando podemos dizer que ele estará “pronto”? A questão não é só aumentar o número de atendimentos do Henrique no AEE. É preciso saber como ele pode existir na escola de maneira mais efetiva. Do contrário, em vez de um acompanhamento complementar, o AEE torna-se substitutivo. A frequência do Henrique deve, sim, ser ampliada, só que também é preciso dar início a novo tempo, novo escrito, para pensarmos uma proposta de inserção no ensino regular. Não sei se isso é possível com tão pouco tempo de escrita e leitura pela frente. E o que será possível?

A história continua, mas para onde ela vai?

Uma cena

Bela me avisa que uma tempestade atingiu Vera Cruz, causando estragos inclusive na escola onde acontecem os atendimentos de Henrique. A chuva e o vento comprometeram parte do telhado e deixaram rastros de perigo e destruição. No pátio, ainda há restos de material quebrado, e por causa do estado precário da escola, os encontros do AEE deixaram de acontecer. Para que o trabalho com Henrique não fosse interrompido, Bela, a “professora mambembe”, resolveu ir visitá-lo.

“Dirigi-me até a casa, onde a mãe me recebeu e me convidou para entrar. Henrique estava no quintal junto com a irmã mais nova e segurava uma caneca com leite, agora vazia, a qual me entregou assim que me viu, levando-a a minha boca, oferecendo-me também o leite para com ele compartilhar. A mãe trouxe uma cadeira e ficamos ali pelo quintal, que era cercado e estava com portões trancados. Ela explicou que Henrique tenta sair para a estrada, o que é perigoso, por causa da circulação de carros, muitas vezes em alta velocidade. Percebi também que a porta da casa estava chaveada. A irmã de Henrique havia pedido para entrar, forçando a porta, e a mãe disse que aguardasse. Não quis ser invasiva e pedir para conhecer o interior da casa, mas o desejo disso me rodeava.”

O que, em ti, poderia ser esse desejo de conhecer o interior da casa?

“A curiosidade também constitui o sujeito. Tinha, sim, curiosidade de saber como era o quarto do Henrique, onde e como está localizado e configurado, onde estão seus pertences, e como são guardados; curiosidades que talvez fizessem com que eu conhecesse um pouco mais sobre ele.”

“Durante o tempo em que permaneci ali, observei e conversei com a mãe, com a irmã e também com Henrique. Ele apresentou comportamentos semelhantes aos que traz na escola, movimentos repetitivos de bater o dedo indicador (que tem um calo enorme) nos diferentes objetos, caminhar para todos os lados batendo as mãos, sentando-se e levantando-se, aparentemente com indiferença aos estímulos que o rodeiam. O pai não se fazia presente, estava trabalhando. Muito se tem ainda a conhecer, outras oportunidades de visita ainda surgirão e penso em estabelecer laços de confiança e apoio com a família, que antes parecia tão distante e receosa.”

Bela, essa situação toda do Henrique na escola é algo novo para a família. É compreensível que eles estranhem. Aos poucos, tenho certeza que irás conseguir a confiança de todos (afinal, distância não é exatamente um problema para ti). Talvez eles não tenham ninguém para orientá-los, inclusive com relação aos demais serviços (médico, fisioterapeuta, psicólogo, etc.). A entrada do Henrique na escola é o primeiro passo para uma atenção mais ampla e consistente. E tu já apareces como mediadora desse processo. O que faremos, enquanto isso? Será que não podemos contar com a família, com a casa, para alguns momentos de trabalho com ele? E que outras formas de interação social poderíamos lhe proporcionar? Torço para que em breve tenhamos boas notícias quanto ao retorno à escola, e que o Henrique volte à cena dos nossos escritos.

Outra cena

“Em função do cenário que permanece na escola, sendo inviável encontrar um espaço apropriado e seguro, venho em uma sequência de visitas à casa da família de Henrique. Nessas duas últimas semanas, não havia suspenso o atendimento no espaço da escola, porém o menino não compareceu a nenhum encontro.”

“Desse modo, resolvo realizar minha segunda visita à casa do Henrique. Chego em meu carro e logo o vejo caminhando pelo quintal, como da outra vez. Quem me recebe é a mãe, acompanhada pela irmã mais nova. Calmamen-

te, vou para mais perto e pergunto como estão. Quando me aproximo da cerca que ronda e protege a casa, quem vem ao meu encontro, curioso, é o menino Henrique, aparentemente agitado. A mãe diz que neste dia ele não havia acordado muito bem, emitindo sons de choro e um pouco angustiado, frisando a testa. Quando dirijo a palavra a ele, cumprimentando-o e perguntando como está, me surpreendo com uma mão que me pega pelo braço e me puxa com muita força sobre a cerca, querendo que eu entre e que lhe faça companhia, fato que me deixa muito feliz, pois percebo a construção de um vínculo e um gostar de ficar perto, de querer a companhia, o que só acontece quando gostamos de alguém, quando sua presença nos alegra e é desejada.”

“No entanto, como não recebo o convite da mãe, permaneço conversando do lado de fora do cercado, e Henrique dá mais uma volta pelo quintal, mas logo vem correndo e batendo as mãos em palmas baixas. Novamente pega a minha mão, sendo que agora eu a havia estendido, e puxa com muita força, precisando da intervenção da mãe para que eu não me machucasse arranhando-me no arame farpado que fica sobre a cerca. Digo para mãe que talvez o Henrique queira que eu entre, como fiz da outra vez, e vou me dirigindo para o portão. A mãe então concorda e abre, dizendo que também acredita que o Henrique queira a minha presença.”

“Assim que coloco meus pés para dentro do cercado, após aberto o portão, com muita agilidade e força sou pega pelo braço e ‘arrastada’ para passear pelo quintal. Minha presença neste momento era desejada pelo menino, que me levava para todos os cantos do quintal, para trás, para frente, para o lado, para o balanço, para todos os lados sem dar ‘atenção’ às minhas palavras, que tentavam conversar com seu olhar e seu caminhar, procurando eu ressignificar os sons característicos de choro, este andar sem parar e esta força que apertava e segurava o meu braço. A mãe apenas ficava ao lado e olhava dizendo para o menino sentar um pouco e para soltar meu braço. Foi quando, em um momento, fui ‘liberta’. Conversando com a mãe, interrogo sobre a rotina do Henrique, o que costuma fazer, se vai ao banheiro sozinho, se se alimenta sozinho. ‘Sim, ele come sozinho, sim, ele vai ao banheiro sozinho, só às vezes ele tira toda a roupa (calça e cueca) e faz xixi e cocô no quintal’. E em relação à rotina, a mãe repete as palavras que o pai já havia me falado: ‘ele gosta de ficar sentado no sofá olhando TV, caminhar ele também gosta muito, às vezes damos voltas no campo atrás de casa e também na rua, e também gosta de ficar no balanço’. Henrique

novamente me solicita, pega na minha mão e me convida para caminhar, ando com ele e depois me solta, tento uma comunicação e uma intervenção, mas ele não a deseja no momento, vira as costas e sai para os fundos da casa. A mãe pergunta se ainda quero a receita médica ou os nomes dos medicamentos que Henrique toma. Respondo de modo afirmativo, e ela vai buscar dentro de casa, onde pega a chave e abre a porta que estava trancada. Aproveito e converso com a irmã e com o menino, que por alguns instantes permanece sentado em uma cadeira que estava ali perto. Logo volta a mãe com a receita médica e diz que posso ficar com ela.”

“Henrique faz uso contínuo de Valpakine Sol 200 mg/ml, do qual toma 4 ml. Também de Neozine Gotas 4%, em 40 gotas. De Atensina 0,15 mg/cp, toma 1 comprimido. De Clonazepan Gotas 2,5 mg/ml, toma 8 gotas. E de Risperidona 2 mg/cp, 1 comprimido. Henrique ingere toda essa medicação de 8 em 8 horas, porém, segundo a mãe, em horários alternados, conforme sugestão do clínico que o acompanha. De acordo com o neurologista, ela é necessária devido à presença de epilepsia, com quadros de convulsões graves e ainda esquizofrenia. Os remédios, diz a mãe, são também para ‘acalmar’ o menino.”

“Quando olho para o relógio, percebo que está no horário de ir embora, pois tenho um compromisso em outro espaço, outra escola, onde outra pessoa importante (aluno) me espera. Despeço-me da irmã, da mãe e também do Henrique, que quer sair pelo portão comigo e é impedido pela mãe. Despeço-me e enfatizo que aguardo pelo encontro na próxima semana, na escola. Assim, vou encerrando mais uma visita, com novas conquistas, novas experiências e a certeza de que minha presença ali é (ou neste momento foi)... desejada.”

CARLA K. VASQUES

Psicóloga com formação em psicanálise. Doutora em educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Desenvolve estudos na área da educação especial, em diálogo com a psicanálise, linha de pesquisa: Educação especial e processos inclusivos. Coordenadora do NUPPEC – Núcleo de pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura. Tema de pesquisa: psicanálise e educação especial.

SIMONE ZANON MOSCHEN

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em educação pela Faculdade de Educação da UFRGS e doutora em educação pela mesma instituição.

Membro da Associação Psicanalítica de Porto Alegre e da Rede de Pesquisa Escritas da Experiência. Atualmente, é professora adjunta da UFRGS. Desenvolve estudos na área de psicologia e educação com ênfase em psicanálise, atuando principalmente nos seguintes temas: psicanálise, escrita, alteridade e transmissão.

CECILIA AZEVEDO LIMA COLLARES

Graduada em pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em educação (psicologia da educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutora em sociologia e política pela Fundação Escola de Sociologia e Política da Universidade de São Paulo (USP) e livre-docente em psicologia educacional pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Professora assistente aposentada da Faculdade de Educação da UNICAMP.

CLÁUDIA BECHARA FRÖHLICH

Doutora em Educação pela UFRGS. Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC-UFRGS).

Tem como foco de estudo e pesquisa os laços entre psicanálise, formação de professores e literatura: temática que conduziu ao encontro com o NUPPEC, onde atua como professora formadora e pesquisadora nos cursos por ele desenvolvidos.

ELAINE MILMANN

Educadora especial, psicopedagoga, mestre e doutora em educação pela pós-graduação FAGED/UFRGS.

Atualmente, realiza pós doutoramento junto ao departamento de psicologia, sob supervisão da professora Dra. Simone Zanon Moschen, desenvolvendo o curso Poética do Letramento, ligado ao projeto de formação continuada para professores do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC-UFRGS), com financiamento do CNPq.

JEFERSON MELLO ROCHA

Graduado em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Pesquisador vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC-UFRGS).

LEDA MARIZA FISCHER BERNARDINO

Psicanalista, doutora pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutora pela Universidade de Paris 7.

Analista membro da Associação Psicanalítica de Curitiba e da Association Lacanienne Internationale. Membro da Associação Universitária de Pesquisa em Psicopatologia Fundamental.

LUCIANE PANDINI SIMIANO

Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISUL-SC.

Atualmente, é professora da Universidade do Sul de Santa Catarina. Pesquisadora associada ao Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC-UFRGS) e ao Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN-UFRGS).

Graduada em medicina pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP). Doutora em medicina pela Faculdade de Medicina da USP e livre-docente em pediatria social na Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Atualmente, é professora titular em pediatria da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP. Coordenadora do Laboratório de Estudos sobre Aprendizagem, Desenvolvimento e Direitos, no CIPED (Centro de Investigações em Pediatria) da UNICAMP.

MARINA MASELLI

Pedagoga, docente da Universidade de Bolonha (Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione)

Colabora com instituições públicas e privadas no desenvolvimento de projetos de pesquisa, formação e consultoria no âmbito educativo e social. Tem experiência em pesquisa, assessoria e formação de professores em diversas instâncias da gestão pública da Região de Emilia-Romagna (Itália).

MELINA CHASSOT BENINCASA MEIRELLES

Pedagoga, doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE). Tem experiência de docência na educação infantil. Pesquisadora nos temas de interesse: educação especial, educação infantil, serviços de apoio especializados, processos inclusivos, pensamento sistêmico, documentação pedagógica.

ROSELENE GURSKI

Psicanalista, professora do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: clínica e cultura, ambos da UFRGS.

Membro da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (APPOA). Professora do Departamento de Psicanálise e Psicopatologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura (UFRGS). Membro do Grupo de Trabalho Psicanálise e Educação (ANPPEP), Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Ensino, Pesquisa e Extensão em Infância e Adolescência (NEPEIA – CNPq/UFRGS) e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC-UFRGS).

Este livro foi composto na tipografia Lapidary333, em corpo 12 e
impresso no papel 75 g/m2 na Gráfica da UFRGS

Editora da UFRGS • Ramiro Barcelos, 2500 – Porto Alegre, RS – 90035-003 – Fone/fax
(51) 3308-5645 – editora@ufrgs.br – www.editora.ufrgs.br • Direção: Alex Niche Teixeira •
Editoração: Luciane Delani (coordenadora), Clarissa Felkl Prevedello, Cláudio Marzo da Silva,
Cristina Thumé Pacheco e Lucas Ferreira de Andrade • Administração: Aline Vasconcelos da
Silveira, Cláudio Oliveira Rios, Fernanda Kautzmann, Gabriela Campagna de Azevedo, Getúlio
Ferreira de Almeida, Heloísa Polese Machado, Janer Bittencourt, Jaqueline Trombin e Laerte
Balbinot Dias • Apoio: Luciane Figueiredo