



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A Mágica da Exclusão:  
Sujeitos Invisíveis em Salas Especiais**

BRENDA OLIVEIRA KELLY

Brasília-DF



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A Mágica da Exclusão:  
Sujeitos Invisíveis em Salas Especiais**

BRENDA OLIVEIRA KELLY

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Elizabeth Tunes

Brasília-DF

2012

**A Mágica da Exclusão:  
Sujeitos Invisíveis em Salas Especiais**

**BRENDA OLIVEIRA KELLY**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Tunes  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Ester Orrú – FE/UnB  
Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Zoia Ribeiro Prestes – Mestrado em Psicologia/UNICEUB e  
Universidade Federal Fluminense (UFF)  
Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Carmen V. R. Tacca – FE/UnB  
Examinadora Suplente

Brasília-DF

2012

## RESUMO

O presente trabalho emerge da vivência da pesquisadora com dois alunos com diagnóstico de autismo alocados em uma sala do ensino especial, de uma escola pública, do ensino regular de Brasília. Como resultado de sete meses de vivência e intervenção no contexto da referida escola, com os referidos alunos, busca-se realizar um exame crítico da realidade da educação especial naquele contexto, visando a identificar, em sua própria estrutura, os mecanismos que condicionam a exclusão das crianças que as frequentam. Por meio de narrativas do cotidiano das salas especiais, mais especificamente de episódios vividos com os dois principais participantes desta pesquisa, são realizados exames teóricos, que apontam para a mecanicidade dos processos de ensino, para o desrespeito às necessidades individuais dos alunos com deficiência (inclusive diante de seus desenvolvimentos orgânicos, naturais) e para a falta de diálogo nas relações que se estabelecem com eles. Embora cresça o entendimento moral de que não se deve excluir pessoas com deficiência dos processos coletivos, as salas especiais constituem um mecanismo que visa a agregar, sem, no entanto, permitir a convivência verdadeira, o que acaba levando os alunos por elas atendidos a um processo gradual de invisibilização, que pode chegar ao aniquilamento social. Por fim, apresenta-se o resultado das intervenções pedagógicas em que a pesquisadora propôs a utilização do computador e em que os dois participantes da pesquisa, à despeito do que profetizava seus diagnósticos, demonstraram ser capazes de aprender.

Palavras-chave: Educação especial, exclusão social, autismo, informática na escola.

## **ABSTRACT**

The following work emerges from the experience of the researcher with two students diagnosed as autistic, allocated to a special education classroom, in a regular, public school in Brasilia. As the result of a seven-month observation and intervention in the above-mentioned school, with the above-mentioned students, we seek to make a critical examination of the reality of special education in that context, endeavoring to identify, in that structure, the mechanisms that lead to the social exclusion of the students that are part of it. Using a narrative approach of the day to day life of the special education classrooms, more specifically relating to episodes in which the principal participants of this research are central actors, theoretical analyses are carried out, which indicate mechanical teaching processes, lacking respect for the individual needs of the students with disabilities (even regarding their natural bodily development) and to the absence of dialogue in relation to them. Even though there is a growing moral understanding that we should not exclude people with disabilities from collective processes, the special education classrooms are a mechanism which aims to include, but, without allowing true social interaction, leads to a gradual process of invisibilization, that can reach social annihilation. Lastly, we present the results of the researcher's teaching interventions, in which she proposes the use of the computer, and in which both participants of the research, despite what their diagnoses predicted, proved to be capable of learning.

Key-words: Special education, social exclusion, autism, e-learning.

## LISTA DE FIGURAS

	<b>Páginas</b>
<b>Figura 01 - Jogo de cartas .....</b>	<b>132</b>
<b>Figura 02 - Roteiro nº 1 .....</b>	<b>135</b>
<b>Figura 03 - Ilustração digital de Rodrigo .....</b>	<b>136</b>
<b>Figura 04 - Ilustração digital de Antônio .....</b>	<b>137</b>
<b>Figura 05 - Roteiro nº 2 .....</b>	<b>138</b>
<b>Figura 06 - Viagem virtual de Rodrigo .....</b>	<b>141</b>
<b>Figura 07 - Cartões de Rodrigo .....</b>	<b>141/142</b>
<b>Figura 08 - Modelo dos versos dos cartões .....</b>	<b>142</b>
<b>Figura 09 - Viagem virtual de Antônio .....</b>	<b>143</b>
<b>Figura 10 - Cartões de Antônio .....</b>	<b>144</b>

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente aos meus pais – meus educadores primeiros – pelo apoio incondicional e inspiração;

À minha orientadora, por ter me estendido a mão no momento que mais precisei, por ter me dado novo fôlego e a vontade de prosseguir;

Ao Prof. Dr. Lúcio Teles, que me abriu as portas para a Faculdade de Educação, pela confiança depositada;

À amiga Anelice, que me acompanha e inspira desde os tempos do Desenho Industrial;

Ao meu amigo, Cadu, melhor amigo impossível, porto-seguro, companheiro de todos os momentos;

A todos os amigos, amigas, professores e professoras incríveis que conheci durante os últimos anos, na Faculdade de Educação;

Aos membros da banca, pela disponibilidade e contribuições dadas ao trabalho;

À CAPES, pelo apoio financeiro;

Ao Lucas, que virou minha vida de ponta-cabeça, mas que também tornou-a muito mais bonita e feliz;

A todas as pessoas da escola onde realizei este estudo, pela confiança e disponibilidade.

*A Rodrigo e Antônio, por terem aberto-me as portas e os olhos para a triste realidade da exclusão de pessoas com deficiência na escola.*

## SUMÁRIO

	<b>Páginas</b>
<b>1. Introdução .....</b>	<b>09</b>
<b>2. As salas especiais e o ritual da aprendizagem .....</b>	<b>34</b>
<b>3. Os autistas não sabem brincar .....</b>	<b>66</b>
<b>4. A terra do nunca .....</b>	<b>83</b>
<b>5. A palavra invisível .....</b>	<b>98</b>
<b>6. É possível aprender? .....</b>	<b>126</b>
<b>7. Conclusão: The fools on their hills .....</b>	<b>148</b>
<b>8. Referências Bibliográficas .....</b>	<b>154</b>

# 1.

## INTRODUÇÃO

*Pois existe a trajetória, e a trajetória não é apenas um modo de ir.*

*A trajetória somos nós mesmos.*

*Clarice Lispector*

A escolha de um ofício é, para muitos, tarefa fácil. Seja a partir de um sonho de criança, da inspiração de familiares, ou por questões financeiras, as pessoas de alguma forma identificam-se com papéis sociais do mundo do trabalho.

Filha de pais educadores, optei por caminhos que à princípio parecem ter sido tortuosos na minha escolha por trabalhar com crianças com deficiência. Não digo que me identifiquei tardiamente com a educação, mas acredito que o receio de envolver-me em uma trama que carrega em si um número tão desmedido de obstáculos levou-me a evitá-la por algum tempo.

Seduzida pelo universo das artes e com a atividade criativa, comecei minha jornada na Universidade de Brasília (UnB) no curso de Desenho Industrial. Lá permaneci por quase cinco anos, durante os quais, quatro, tive a oportunidade de atuar profissionalmente, mais especificamente no desenvolvimento de identidade visual para algumas empresas.

Felizmente, pude, ao longo desses anos, constatar que não estaria ali a fonte para a minha satisfação pessoal. O trabalho que exerci no período citado esteve sempre ligado à construção da imagem de empresas, de corporações. Sentia que todo o meu esforço voltava-se para que alguém ficasse mais rico, crescesse no mercado e conquistasse mais consumidores. O *design gráfico* voltado para fins publicitários tem como principal objetivo fomentar a lógica do capitalismo, da exploração e da desigualdade social.

Foi quando estava prestes a graduar-me, já insatisfeita com os rumos que as perspectivas profissionais daquele curso apresentavam-me que, enfim, se deu o meu inevitável encontro com a educação.

A elaboração do meu trabalho de conclusão de curso aproximava-se e intuitivamente comecei a buscar em outras áreas do conhecimento inspiração para desenvolver o meu produto final.

À época, eu passava por um tratamento fonoaudiológico e chegava a ter em torno de três sessões por semana, as quais acabava dividindo com muitas crianças.

Como era de se esperar, muitas dessas crianças tinham dificuldades de fala, coordenação motora e enfrentavam problemas na escola. Do convívio com elas, apaixonante – ajudava sempre que possível à fonoaudióloga a realizar atividades com elas – vislumbrei uma possibilidade, como *designer*, de desenvolver um produto com um objetivo social, que pudesse auxiliar no processo educativo daqueles meninos e meninas.

Durante muitas das nossas sessões, a fonoaudióloga adotava uma prática de permitir às crianças que terminassem suas atividades a jogarem no computador. O entusiasmo que apresentavam em poder, ao final da sessão interagir com aquela ferramenta me chamava muita atenção.

Pensei, então, em unir as coisas. Como há muito vinha escutando sobre o poder educativo do computador, pensei que um jogo eletrônico, com plataforma naquela ferramenta, seria um produto interessante a se desenvolver.

Por obra do destino, enquanto pesquisava sobre a educação de crianças com os mais variados tipos de deficiência e o computador, a Universidade de Brasília (UnB) divulgou a lista de disciplinas que seriam oferecidas no seu curso de verão. Entre elas havia uma intitulada *O Educando com Necessidades Educacionais Especiais*, da Faculdade de Educação. Como sentia a necessidade de conhecer

melhor o universo da educação especial, até para definir com mais objetividade o público-alvo do meu produto, matriculei-me naquela disciplina.

Durante o curso, refletimos, à ótica da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, sobre alguns tipos de deficiência e os principais prejuízos conferidos às pessoas assim tratadas nos seus processos educativos. Nesse percurso, um grupo de crianças que enfrentava dificuldades na escola me chamou muita atenção, por ser ainda tão pouco compreendido e resultar em um enorme desafio para educadores: os autistas.

Quando comecei a pesquisar a bibliografia sobre a educação de crianças com autismo e o computador, vi que esse dois temas eram relacionados com bastante frequência na literatura. O computador aparecia sempre como um potencial aliado da educação dessas pessoas, especialmente pelo seu poder de engajamento (PUTNAM et al. , 2008).

Meu público-alvo estava assim definido. Construiria um jogo de computador para crianças com autismo.

Como a grande maioria dos jogos educativos que encontrei no mercado destinava-se a crianças em processo de alfabetização, resolvi seguir a mesma tendência e defini que o público-alvo do meu produto seriam crianças entre 5 e 6 anos de idade.

Para o desenvolvimento de novos produtos, é comum na metodologia de *design* um estudo aprofundado de alguns que já existem no mercado.

Dessa forma, escolhi dois jogos e passei a analisá-los sob diferentes perspectivas, para poder propor algo que pudesse aproveitar aspectos positivos dos mesmos e não correr o risco de cometer os erros neles encontrados.

Uma das etapas dessa análise foi observar uma criança com autismo, de seis anos de idade, interagindo com aqueles dois produtos.

Esse processo forneceu-me informações valiosíssimas, levando-me a concluir que aqueles jogos eram, em muitos aspectos, inadequados para o usufruto pleno daquela criança.

Por problemas de usabilidade<sup>1</sup>, ela desorganizou-se muitas vezes diante do computador, cujos jogos possuíam pouca ou nenhuma possibilidade de personalização e ofereciam-lhe chances reduzidas de êxito<sup>2</sup>.

Constatei que os jogos educativos de computador disponíveis no mercado não tinham condições de atender à diversidade existente na escola, especialmente em tempos de inclusão, em que se espera encontrar crianças como a que pude observar, na rede regular de ensino.

Com base nas informações que recolhi, propus um esqueleto de jogo, que teria como máxima não atender apenas a crianças com autismo, mas a todas as crianças (na faixa etária do meu público-alvo) que deveriam frequentar a escola.

Não entrarei em detalhes sobre a estrutura desse jogo, pois, como relatarei a seguir, não é sobre ele que se desdobra este trabalho. A referência que faço a ele se deve ao fato de que considero pertinente traçar o percurso até a definição do objeto de estudo desta dissertação, que teve seu início com este projeto. Além disso, infelizmente, o desenvolvimento de um jogo eletrônico precisa de muitas mãos e, portanto, de recursos, para ser concluído. Por esse motivo, aquele projeto não passou de sua fase teórico-estrutural e ainda não surgiram oportunidades de transformá-lo de fato em um produto.

A inquietação sobre a falta de cuidados encontrada nos jogos analisados para que pudessem ser utilizados na escola, por todas as crianças, no entanto, foi o que me

---

<sup>1</sup> Usabilidade é um termo que vem do inglês *Usability* e refere-se à facilidade com que um usuário navega em determinada interface.

<sup>2</sup> Para melhor ilustrar alguns dos tipos de barreiras à navegação plena da criança observada nos jogos em análise, podemos citar que alguns sons incomodavam-na muito e não podiam ser suprimidos; as atividades só eram explicadas por meio de comandos verbais, os quais ela não demonstrava compreender; em um determinado jogo que a criança deveria encaixar peças, o objetivo foi captado, mas mesmo assim a criança não conseguiu ter êxito na tarefa por não conseguir o encaixe perfeito das peças. (KELLY, 2009)

orientou na redação de um pré-projeto para a seleção de mestrado da Faculdade de Educação, da UnB.

Na minha proposta inicial de pesquisa, pretendia analisar, no contexto escolar, crianças com autismo interagindo com jogos de computador e, ao final dessa análise, traçar parâmetros para a elaboração de novos produtos, que quisessem atender às especificidades daquele público.

Como o autismo é um transtorno severo que acomete diversas áreas do desenvolvimento, das mais diferentes formas e níveis, achava que se conseguisse traçar diretrizes que pudessem auxiliar na elaboração de jogos mais acessíveis a esse grupo, estaria, assim, beneficiando a um grande número de crianças que não fossem autistas, mas que também apresentassem peculiaridades de desenvolvimento.

Certa vez, em uma palestra proferida por uma professora de uma faculdade de design do Canadá, sobre design & acessibilidade, na Universidade de Brasília, escutei que, há alguns anos atrás, naquele país, decidiram que os meios-fios deveriam ser abaulados para facilitar o acesso à calçada aos seus cidadãos cadeirantes. O que eles perceberam com a implementação dessa medida foi que, mesmo sem planejar, eles também acabaram facilitando esse acesso a idosos, a mães com filhos em seus carrinhos, às bicicletas... enfim, a um sem-número de pessoas que, por algum motivo, também tinham dificuldades para subir e descer calçadas. Assim, quando pensamos em tornar algo mais acessível a um determinado grupo de pessoas, acabamos, conseqüentemente, expandindo esse benefício a uma série de outras.

A potencialidade do computador na educação de pessoas com autismo, recorrente nas leituras que fiz, também teve papel decisivo na manutenção do público-alvo do meu estudo.

Durante o primeiro ano do mestrado, preparei-me para ir a campo, cursei algumas disciplinas pela Faculdade de Educação e planejei como seria a minha intervenção.

Fui tomada por leituras que discorriam sobre escola e computadores, refleti sobre o papel libertador e ao mesmo tempo aprisionador da tecnologia, acompanhei, através da implementação do PROUCA-DF (Programa Um Computador por Aluno), sob coordenação do Prof. Dr. Lúcio Teles, a instalação de uma nova realidade informática nas escolas públicas de Brasília<sup>3</sup>.

O computador, de um ponto de vista ideal, tal qual o defendem seus entusiastas, é uma ferramenta que pode agregar novos valores à antiquada estrutura da escola, ampliar irrestritamente o acesso à informação e, principalmente, despertar nas crianças o desejo pela aprendizagem.

Papert (1994), um dos maiores entusiastas do uso das TIC com finalidades pedagógicas defende que:

As tecnologias de informação, desde a televisão até os computadores e todas as suas combinações, abrem oportunidades sem precedentes para a ação a fim de melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem, pelo que me refiro ao conjunto inteiro de condições que contribuem para moldar a aprendizagem no trabalho, na escola e no brincar. (p.6)

Para ele, assim como para outros autores (VEEN, 2009; PRENSKY, 2007), além das possibilidades que a própria tecnologia proporciona, “ao redor do mundo inteiro, as crianças entraram em um apaixonante e duradouro caso de amor com os computadores.” (PAPERT, 1994, p. 7)

---

<sup>3</sup> Trabalhei durante um ano como professora-tutora do curso de formação de professores das escolas que receberam os computadores do programa em sua fase piloto, de julho de 2010 a julho de 2011. Embora essa experiência tenha possibilitado-me vislumbrar a potencialidade daquela ferramenta no contexto educacional, considero que, de modo geral, tenha sido bastante frustrante, especialmente por problemas estruturais do programa e pela dificuldade de uma implementação efetiva da tecnologia no cotidiano das escolas contempladas.

Ainda longe do meu campo de pesquisa, ia reforçando, com meus estudos, uma situação ideal de escola, em que meu objeto de estudo parecia poder trazer contribuições relevantes e em que o computador se agregaria positivamente a um sistema já funcional.

Trabalharia com crianças de seis anos de idade e observá-las-ia interagindo com jogos de computador no contexto escolar.

Diversidade e inclusão eram palavras recorrentes no universo da Faculdade de Educação, que começava a fazer parte da minha vida.

Finalmente, em março de 2011, dei os primeiros passos rumo ao meu campo de pesquisa, fazendo um levantamento de escolas da Secretaria de Educação que atendessem a crianças com autismo.

O autismo, embora seja um termo amplamente difundido, é em realidade a “forma mais grave e o protótipo” (GAUDERER, 1997, p.16) de uma categoria geral de transtornos mentais, denominados Transtornos Globais do Desenvolvimento (CID-10, 2008).

O CID – 10, Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à saúde, utilizado pela Secretaria de Educação para atribuir diagnóstico aos seus educandos com deficiência, define esse grupo de transtornos como sendo:

(...) caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. (OMS, 2008)

Reunidos sob o código F84, fazem parte deste grupo os seguintes diagnósticos:

F84.0 – Autismo infantil

F84.1 – Autismo atípico

F84.2 – Síndrome de Rett

F84.3 – Transtorno desintegrativo infantil

F84.4 – Transtorno com hipercinesia associado a retardo mental e a movimentos estereotipados

F84.5 – Síndrome de Asperger

F84.8 – Outros transtornos globais do desenvolvimento

F84.9 – Transtornos globais não especificados do desenvolvimento

No Distrito Federal, alunos com o diagnóstico F84 (e suas variações) costumam ser agrupados em algumas escolas onde existem professores capacitados da educação especial<sup>4</sup>. Entre as escolas da Secretaria de Educação do DF que trabalhavam com indivíduos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), acabei optando por uma que se localizava próximo à minha casa e que possuía um histórico no atendimento a crianças nessa condição.

A escola, de ensino fundamental – séries iniciais, atendia a 15 alunos com o diagnóstico de TGD e, embora levantasse a bandeira da inclusão, atendia a quase todos (12 alunos) no contexto de salas especiais, compostas por dois alunos (portadores de TGD) para uma professora<sup>5</sup>. Essa realidade é bastante comum, conforme afirma Orrú (2009): “na maioria das vezes a criança com autismo convive em uma sala com mais duas ou três crianças com o mesmo perfil (p.53)”.

A situação de inclusão que, outrora, imaginava encontrar na escola, com crianças de desenvolvimento atípico nas salas regulares, ainda não parecia ser uma realidade para aquele grupo de crianças, sob aquele rótulo. Conforme nos esclarece Lima e Cupolillo (2006, p.269), “(...) existem práticas educacionais que se denominam inclusivas, mas que ainda são, em sua concepção político-pedagógico, segregadoras”.

---

<sup>4</sup> Na escola onde realizei a pesquisa, 100% das professoras que trabalhavam na educação especial ou tinham alguma pós-graduação em Transtornos Globais do Desenvolvimento ou haviam passado por alguma formação para trabalhar com esses alunos na EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, do DF).

<sup>5</sup> Havia duas turmas em que eram agrupadas 4 crianças, havendo, portanto, duas professoras nessas salas.

Como o meu trabalho consistiria em observar algumas crianças utilizando o computador, individualmente, julguei que aquele cenário não interferiria diretamente com os objetivos do meu estudo.

Quando escolhi os sujeitos da minha pesquisa, entretanto, sob orientação da supervisora pedagógica da escola, tive os primeiros indícios de que a ida a campo me colocaria obstáculos os quais exigiriam uma adequação do meu projeto – estruturado no plano teórico – à realidade existente na escola.

Ao explicar à supervisora pedagógica sobre a minha proposta de observar crianças com autismo com seis anos de idade utilizando alguns jogos de computador, a mesma assegurou-me de que as crianças naquela faixa etária (não havia crianças de seis anos de idade matriculadas aquele ano, mas algumas com sete e oito) seriam incapazes de realizar quaisquer atividades direcionadas com aquela ferramenta, pois acabavam de chegar à escola e ainda estavam aprendendo coisas básicas, como ir ao banheiro, alimentar-se, adaptar-se àquela rotina, etc.

Assim sendo, ofereceu-me a oportunidade de trabalhar com dois jovens, de quinze anos de idade, mas que também ainda estavam em processo de alfabetização.

Embora aquele quadro representasse uma mudança grande nos planos iniciais da minha pesquisa, já que não se tratavam de crianças e sim de adolescentes, aceitei o desafio.

Rodrigo e Antônio, como chamarei os dois primeiros personagens desta pesquisa, diagnosticados com síndrome de Asperger (F84.5) <sup>6</sup> e autismo atípico (F84.1) <sup>7</sup>, respectivamente, eram rapazes bastante comunicativos.

---

<sup>6</sup> Código pelo qual responde o diagnóstico no CID-10 (OMS, 2008), que consta na ficha estudantil do aluno.

<sup>7</sup> Idem

O primeiro, morador da Asa Sul, possuía computador em casa e encontrava-se em estágio avançado de alfabetização. De modo geral, mesmo que de forma lenta e silábica, conseguia ler a maior parte das coisas que lhe apresentávamos. Sua dificuldade maior residia no desenvolvimento da escrita, especialmente do tipo criativa.

Já Antônio, morador da Vila Telebrasília, tinha acesso mais esporádico ao computador e, apesar de comunicar-se verbalmente com muito mais desenvoltura que Rodrigo (o que repercutia positivamente na sua criatividade para elaborar textos), ainda encontrava-se em estágio bastante inferior ao dele no seu processo de aquisição da leitura e, conseqüentemente, da linguagem escrita. Extremamente disperso, Antônio demandava grande esforço de sua professora para mantê-lo mentalmente presente nos momentos de atividade, durante os quais ele facilmente divagava.

Na nossa primeira sessão, conforme esperava, fui recebida com bastante entusiasmo por ambos quando anunciei que iríamos à sala de informática.

Quando sentamos diante do computador e solicitei que realizassem uma primeira tarefa (acessar ao jogo tangram do Linux educacional), no entanto, vi que algumas questões surpreendentes estavam postas.

A situação que havia idealizado de observar aqueles jovens ao computador, realizando atividades dirigidas, não se desdobraria tão simples assim.

Rodrigo e Antônio, apesar de demonstrarem um desejo visível em utilizar o computador, quando se davam conta de que estávamos ali para realizarmos atividades com fins pedagógicos, recusavam-se a atender aos meus comandos.

Percebi que, se quisesse ir adiante com aquele projeto, teria que conquistá-los, vir a conhecê-los melhor para, assim, poder propor atividades das quais eles gostassem de participar.

Optei, por esse motivo, por um convívio mais intenso com eles.

Embora nossos momentos a sós seguissem sendo após o recreio, na sala de informática, passei a acompanhá-los durante todo o período que passavam na escola, duas vezes por semana (às segundas e terças-feiras).

A imersão naquele ambiente, embora tenha de fato levado-me a estabelecer laços mais consistentes com aqueles rapazes, acabou sendo muito mais perturbadora do que esclarecedora, no âmbito do meu objeto de estudo.

A certeza com a qual cheguei à escola de que poderia levar uma contribuição àquele contexto começou a parecer-me duvidosa.

A recusa de Rodrigo e Antônio em realizarem atividades dirigidas, conforme vivenciamos na sala de informática, era igualmente notável em sala de aula, assim como em participar de quase tudo que lhes era proposto naquele espaço.

Estava diante de dois jovens com uma necessidade premente de alfabetização que parecia completamente alheia a eles. Educar-se era uma obrigação imposta, contra a qual eles resistiam bravamente. Nas atividades em sala de aula, a ausência era completa. No computador, em contrapartida, havia uma disponibilidade muito maior para a interação, desde que fosse livre. Nas primeiras sessões, o uso do teclado foi sumariamente rejeitado, assim como foram todas as propostas que pudessem se relacionar com o saber escolarizado.

Aquele cenário conflitava-se muito com as minhas próprias lembranças dos meus tempos de escola primária, em que parecíamos querer conquistar o mundo. Àqueles rapazes, no entanto, faltava-lhes energia. Dormência talvez fosse uma descrição mais precisa. Era como se já estivessem suficientemente nutridos de tudo que aquele espaço poderia oferecer-lhes. A vida, tal qual a viviam no contexto daquela escola, já não lhes apresentava desafios.

Quando decidi que conviveria com maior intensidade com aqueles dois jovens, não percebi que também passaria a conviver com todo o grupo da educação especial que, embora inserido no contexto de uma escola regular, constituía claramente uma realidade à parte da mesma.

Aquele grupo de alunos (incluindo Rodrigo e Antônio), todas com diagnóstico de TGD<sup>8</sup>, tinha como principal atividade, antes do recreio, sair para passear pela quadra residencial na qual sitiava-se a escola. Seja para irem até o parquinho, à quadra de esportes ou para darem uma simples volta pelo quarteirão, reuniam-se, diariamente, todas as crianças da educação especial e suas professoras.

Às terças-feiras, depois do recreio, íamos todos à sala de informática<sup>9</sup>. Às sextas-feiras, esse mesmo grupo assistia a um filme no horário após o recreio e, em atividades com o restante da escola, como em ensaios para apresentações para os pais, as crianças das salas especiais também sempre reuniam-se em um grupo à parte.

O acesso à rotina das crianças menores da educação especial (com idades variando entre 7 e 12) foi muito importante para que eu pudesse avançar na compreensão daquela situação de apatia de Rodrigo e Antônio, que aquele ano completavam quinze anos de idade (idade limítrofe para permanência em uma escola de ensino fundamental, séries iniciais) e um ciclo naquela escola, na qual não poderiam mais estudar no ano seguinte.

A percepção da conduta homogeneizadora adotada pela escola no processo educativo daqueles meninos e meninas (de idades, gêneros e características tão singulares), com suas práticas padronizadas, logo levaram-me a suspeitar de que poderia estar ali uma das razões pelas quais pouco a pouco o desejo dos

---

<sup>8</sup> Havia ainda crianças com diagnósticos associados ao autismo, como o de cegueira, no caso de um menino, de síndrome de Down, em outro, e de deficiência mental em vários níveis, em outras crianças.

<sup>9</sup> Embora as crianças menores fossem acompanhadas por suas professoras na sala de informática, a agitação que apresentavam, além do barulho que ecoava de aproximadamente 6 computadores, dificultava muito a realização de atividades com Rodrigo e Antônio, às terças-feiras.

pequenos pela aprendizagem fosse sendo aniquilado, tal qual observado em Rodrigo e Antônio, na ponta final daquele processo.

Os sete meses de convivência com aqueles alunos das salas especiais ensinaram-me vivenciar situações que evidenciaram e corroboraram a suposição, inicialmente levantada, de que as necessidades singulares daqueles alunos estavam sendo negligenciadas.

As salas especiais, que deveriam estar a serviço do desenvolvimento dos seus educandos, operavam para que os mesmos adequassem-se a determinados padrões de comportamento, não havendo, portanto, em suas ações, uma centralidade nos processos de desenvolvimento integral dos mesmos. A rotina que pude acompanhar orientava-se muito mais para a normalização do aluno do que para o seu desenvolvimento humano, propriamente. Aqueles alunos, embora únicos, eram para a escola, acima de tudo, portadores de TGD. O apego excessivo ao rótulo, como pretendo evidenciar, ao longo deste texto, gerava não apenas barreiras para que possibilidades pudessem ser vislumbradas naqueles alunos, mas também condições para que, aos olhos da escola, eles perdessem suas identidades: tornassem-se invisíveis.

Aqueles alunos (em especial os mais velhos), atrelados àquele rótulo de incapacidade, haviam aprendido a ir ao banheiro, a escovar os dentes, a sentarem-se em suas carteiras, a respeitar horários, seguir regras... enfim, haviam aprendido o suficiente para não incomodarem, para zelarem exclusivamente pelos seus funcionamentos orgânicos. Poeticamente falando, iam ocupando um espaço cada dia menos expressivo em qualquer cenário por que passassem, ao ponto de não chamarem mais nenhuma atenção para si mesmos, de passarem despercebidos, como se fossem pessoas – a um passo de se tornarem “coisas” – invisíveis.

Quando os grupos excluídos têm como única preocupação manter seu metabolismo em funcionamento, são expulsos da ideia de humanidade e, por vezes, da própria vida. (TUNES & PEDROZA, 2011, p.17)

Essa expulsão da vida, que sofre constantemente o indivíduo deficiente, se fortalece nos mecanismos de exclusão que se estruturam na escola, que centra seus esforços na eliminação da doença e não nas possibilidades de vinculação dos indivíduos aos processos da vida social.

Na luta contra a deficiência, criam-se condições para que o aluno se desresponsabilize pelo seu processo educativo, à medida que contribui para a sua desvinculação da própria vida.

Infelizmente, conforme constata Orrú (2009), a realidade da educação especial no Brasil ainda fortalece mecanismos históricos de exclusão com seu posicionamento pedagógico predominantemente organicista.

No embate gerado pela atual política de inclusão, um aspecto fundamental é o de que a educação especial, em sua trajetória histórica, apresenta-nos uma concepção centrada no déficit e/ou doença no que diz respeito à pessoa com deficiência, desmerecendo a importância dos aspectos sócio-culturais próprios da condição humana. (p.50)

Outra perspectiva educacional, com a qual me identifico, preconiza que os processos psicológicos superiores (pensamento formal, atenção voluntária, memória lógica, abstração, linguagem, etc.), resultantes de um processo histórico de acumulação cultural da humanidade, não prescindem de qualidade nas relações sociais entre seres humanos para edificarem-se. Têm, dessa forma, os aspectos sociais como centrais no seu desenrolar.

A teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, que tem o estudioso russo L.S.Vigotski (1995, 1997) como principal autor, considera que, tanto no curso de desenvolvimento da pessoa normal quanto no da deficiente, os processos psicológicos superiores, primeiramente, estruturam-se no plano externo ao indivíduo, no seio de suas relações sociais, para só posteriormente internalizarem-se, isto é, passaram ao domínio e controle voluntário da própria pessoa.

Nessa perspectiva, os processos psíquicos superiores edificam-se à partir de uma necessidade social, que surge no convívio com a alteridade, mais especificamente, do desafio que emerge na relação com outros indivíduos com níveis de desenvolvimento superiores aos nossos.

Se a criança anormal não tivesse a exigência de adaptar-se socialmente, se a sua existência fosse entregue a leis biológicas, então, configurar-se-ia uma nova espécie de homens. (VIGOTSKI, 1997, p.19)<sup>10</sup>

O pensamento humano é, dessa forma, intencionalmente desenvolvido por uma necessidade social. Nessa perspectiva, Mitjáns Martínez (2011) complementa:

os processos psicológicos superiores (...), são dominados não a partir da aprendizagem espontânea, mas sim do contexto de formação intelectual intencionalmente gerada. (...) e dependem de uma ação vigorosa por parte dos sujeitos. (p.37)

Essa ação vigorosa a que se refere a autora diz respeito à necessidade de implicação pessoal do sujeito aprendente para que ocorra o processo de aprendizagem, ou conforme comenta Tunes (2011):

(...) o aprender depende de uma vontade pessoal. Isso quer dizer que, mesmo sob a mira de uma arma, uma pessoa pode recusar-se a aprender, fingir que aprende, aprender, mas depois esquecer ou, até mesmo, decidir aprender. (p.9)

Essa vontade pessoal de aprender, que é tão visível na criança pequena, foi poucas vezes percebida no dia-a-dia das atividades desenvolvidas pelos meninos na escola. Teriam eles uma incapacidade inata para a escolarização ou a aprendizagem, fenômeno da vida em sociedade, ao ser-lhes negada, tornou-se um processo sem sentido para eles?

As salas especiais – coletivadoras – artificializam um contexto cultural que não é real, impedindo os indivíduos que as constituem de desenvolverem o sentimento de pertença social. Segundo Vigotski (1997), essas salas deveriam

---

<sup>10</sup> Original em espanhol: “Si al desarrollo de un niño deficiente no se le plantearan exigencias sociales (...), si esos procesos fueron entregados al dominio de las leyes biológicas, (...) conduciría a la creación de una nueva especie de hombres.

complementar a educação fornecida nas salas regulares e, em hipótese alguma, desvincular-se completamente delas. Elas deveriam servir ao desenvolvimento do aluno e não ao seu isolamento social.

Por sua natureza, a escola especial é anti-social e educa a anti-sociabilidade. Não devemos pensar em como se pode isolar e segregar o quanto antes os cegos da vida, mas como é possível incluí-los o mais cedo e diretamente na mesma. (VIGOTSKI, 1997, p.84/85)<sup>11</sup>

Entre os alunos da educação especial, Rodrigo e Antônio destacavam-se pela idade avançada (15 anos) e pela capacidade de comunicação oral<sup>12</sup>. Os demais alunos, que tinham idades que variavam entre 7 e 12 anos, não estabeleciam contato verbal ou o faziam de forma ecológica. Sobre a necessidade de conviver com outros indivíduos mais desenvolvidos, Orrú (2009) salienta que “a criança exposta a essa situação não tem referências sociais que a auxiliam a superar suas dificuldades” (p.53). Esse aspecto era bastante perceptível no caso daqueles rapazes que, embora capazes de estabelecerem contato verbal, de expressarem suas vontades, de perceberem conscientemente o mundo, tinham como única possibilidade relacional eles mesmos e crianças com idades bastante inferiores às suas e níveis ainda piores de desenvolvimento social e cognitivo.

Rodrigo e Antônio, apáticos e sem qualquer senso de responsabilidade sobre seus processos educativos, pareciam ser a materialização do futuro da grande maioria das crianças da educação especial, ainda no início de suas jornadas escolares, mas já presos a um engenhoso processo de exclusão. Se eles, que haviam logrado desenvolver comunicação verbal, encontravam-se, ainda e ao que tudo indica, permanentemente, aprisionados nas salas especiais, imagina como seria o futuro daqueles que porventura sequer desenvolvessem essa habilidade?

O encantamento por aqueles educandos, pelos quais eu não tinha nenhuma ideia pré-concebida (até por não ter chegado à escola com a intenção de conhecer essa

---

<sup>11</sup> Original em espanhol: “Por su naturaleza, la escuela especial es antisocial y educa la antisociabilidad. No debemos pensar en cómo se puede aislar y segregar cuanto antes a los ciegos de la vida, sino en cómo es posible incluirlos más temprana y directamente en la misma”.

<sup>12</sup> Havia um menino em outra sala que também comunicava-se verbalmente.

realidade da educação especial e dos indivíduos aprisionados sob seus rótulos), permitiu que eu os enxergasse para além do transtorno que carregavam.

Como em um conto de fadas, aqueles alunos e alunas pareciam vestir-se diariamente, quando de suas chegadas à escola, uma – cada vez mais robusta – capa de invisibilidade. Estas eram poucas vezes retiradas. Eu, por sorte, tive a oportunidade de espiar por baixo de algumas delas.

Além do Rodrigo e do Antônio, que muitas vezes surpreenderam-me ao despirem-se de suas capas, tive o privilégio de ver outras três crianças da educação especial também revelaram-se.

As duas primeiras, tratavam-se, em realidade, das duas únicas meninas da educação especial. Clara e Júlia, conforme as chamarei, tinham 8 e 12 anos de idade, respectivamente. A primeira, diagnosticada com autismo infantil (F84.0), moradora da Asa Sul, começava aquele ano sua jornada naquela escola. Não era oralizada, apresentava um tremor constante (que repercutia na sua coordenação motora de forma global) e apresentava sérias dificuldades de atender aos comandos das professoras e de realizar as tarefas por elas sugeridas. Júlia, a mais velha, moradora do Núcleo Bandeirante, completaria 5 anos naquela escola. Com o diagnóstico de transtorno com hipercinesia, associado a retardo mental e a movimentos estereotipados (F84.4), fazia uso muito precário da comunicação verbal (não construía frases e as palavras que balbuciava eram de difícil compreensão), apresentava uma visível hiperatividade e falta de concentração nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Apesar de não falar propriamente, Júlia, diferente de Clara, demonstrava compreender bem os comandos dirigidos a ela. Ambas, agrupadas na mesma sala, embora tivessem uma diferença grande de idade e de desenvolvimento motor e cognitivo, igualmente ainda não haviam aprendido sequer a escrever a primeira letra de seus nomes.

A minha aproximação com Clara e Júlia se deu por alguns motivos. Primeiro porque a professora das mesmas demonstrava uma visível identificação com a professora dos meninos, que era por ela muitas vezes solicitada para ajudar na

contenção física da pequena Clara, que se recusava a sentar-se em sua carteira, durante a realização de tarefas passadas pela sua professora no quadro negro. Por esse motivo, eu, Rodrigo e Antônio íamos com frequência à sala das meninas, que ficava ao lado da nossa.

Além disso, aproximei-me bastante de ambas (em especial da Júlia) nos momentos, na quadra de esportes, em que sempre nos engajávamos em brincadeiras com a bola.

O último personagem desta dissertação, a quem darei o nome de Gabriel, marcou-me profundamente pela forma com que se aproximou e estabeleceu contato comigo.

Esse menino, morador do Paranoá, de sete anos de idade, também havia começado sua jornada naquela escola, naquele ano. Com diagnóstico de autismo infantil (F84.0), apesar de apresentar linguagem verbal ainda bastante ecológica, já lia e escrevia com desenvoltura.

Gabriel era desses meninos que apresentavam um quadro de sintomas autísticos bastante clássicos. Além de sua fala ecológica<sup>13</sup>, mostrava uma excelente memória e uma série de maneirismos.

A forma como tratavam-no, no entanto, levava-me constantemente a um misto de comoção e revolta. Aquele menino, com o qual futuramente pude estabelecer laços, era tratado com uma rispidez notória por suas professoras.

Mais de uma vez presenciei as mesmas encurralando-o com mesas em um dos cantos da sala para que ele ficasse sentado para a realização de atividades. Gabriel gritava, esperneava, resistia.

Sentia que algo não estava certo. Seria aquilo necessário?

---

<sup>13</sup> A fala ecológica consiste em uma fala repetitiva e muitas vezes sem sentido. Gabriel costumava repetir diálogos de desenhos animados e *jingles* de propagandas.

Em um determinado dia, na hora do recreio, fui surpreendida com a companhia de Gabriel, que entrou timidamente na sala do Rodrigo e do Antônio, aonde eu encontrava-me lendo um livro.

A nossa relação, que começou discreta, acabou virando uma rotina. Todos os dias, quando tocava o sinal para o recreio, Gabriel (que morria de medo de um dos meninos mais velhos de outra classe) corria para a minha sala. Eu sempre esperava-o com alguma proposta de atividade que, para ele, era encarada mais como uma grande brincadeira.

O Gabriel que se apresentava para suas professoras – arteiro, hiperativo e desafiador – mostrava-se a mim, naquele contexto, ser um menino dócil, carinhoso e até obediente!

Infelizmente, essa experiência gerou um desconforto entre as professoras, que acabaram por proibirem-no de visitar-me à hora do recreio e de realizar as atividades que eu propunha para ele nesse intervalo, alegando que, no horário do recreio, era obrigatória a permanência dos alunos no pátio, além de outras coisas – absurdas – como pelo fato de ele estar gastando os pincéis atômicos daquela sala (nossas atividades eram desenvolvidas no quadro branco)!

Essa experiência foi muito dolorosa para mim e para ele também, já que, até o último dia que passei na escola, fui procurada por ele (apavorado) na hora do recreio e fui forçosamente obrigada a rejeitar sua companhia.

A descrição desses outros três alunos, Clara, Júlia e Gabriel, deve-se ao fato de que, ao longo das narrativas que pretendo descrever com Rodrigo e Antônio, eles, muitas vezes, estarem presentes.

Embora eu tenha vivido experiências extremamente ricas com essas crianças, em especial com Gabriel, focarei meu relato nos momentos vividos com Rodrigo e Antônio, os quais acompanhei com maior intensidade durante o período que

permaneci na escola e com os quais tive a oportunidade de desenvolver um trabalho de intervenção, fazendo uso do computador.

Como pesquisadora, confesso que, do deslumbramento e da angústia decorrentes do convívio diário com aqueles meninos e meninas, desvencilhei-me facilmente do meu objeto de estudo inicial. Não consegui tolerar observar a tudo o que via de forma passiva, limitar-me a falar sobre o que presenciava mecanicamente, diante do computador.

Rodrigo e Antônio, que deveriam a princípio mostrar-me em que aspectos o computador não atendia às suas especificidades, acabaram abrindo-me as portas e olhos para a triste realidade da exclusão de pessoas com deficiência na escola e suas mais graves consequências.

Fui tomada por uma urgência em viver a fundo aquela situação, em entender aqueles sujeitos, em compreender em que aspectos era o autismo que deveras limitava-os e em que medida era a exclusão social engendrada pela própria escola que tinha papel tão decisivo no traçar de seus reduzidos destinos.

Por esse motivo, o texto que se segue, talvez para surpresa do leitor, que até agora acompanhou a descrição de uma jornada que tem início com um objeto de estudo que pretendia estudar a interação de crianças com autismo com computadores, acaba definindo-se como um trabalho sobre a exclusão de pessoas com deficiência na escola.

Exclusão essa que ultrapassa a segregação física imposta pelas salas especiais, mas uma exclusão que leva à perda identitária da pessoa, que a conduz à invisibilização do seu ser social.

Embora o computador e o autismo sejam temas que perpassem este trabalho, não é nem sobre a potencialidade do primeiro nem sobre as particularidades do segundo que ele se desdobra, primordialmente.

Serei mais clara, entretanto, sobre o lugar que esses temas ocupam ao longo desta dissertação, para que eu possa delimitar com maior precisão o meu objeto de estudo.

Atualmente, no Brasil, é possível identificar um movimento que busca eliminar as chamadas salas especiais, tais como as que observei na escola na qual realizei minha pesquisa. O autismo, entretanto, por ser um tipo de deficiência considerada crônica e incapacitante, ainda é um dos poucos diagnósticos que conduzem ao encaminhamento dos indivíduos sob seu rótulo a essas salas, uma vez que cresce o entendimento de que portadores de diagnósticos considerados menos severos devam ser encaminhados às salas regulares.

O peso desse diagnóstico e seus efeitos iatrogênicos aparecerão diversas vezes ao longo deste trabalho, à medida que pretendo descrever episódios marcantes vividos no contexto da referida escola, com as pessoas as quais me referi, que evidenciem mecanismos na organização escolar que geram a exclusão. O autismo é, portanto, apenas um pretexto para se discutir uma questão mais ampla, sobre uma sociedade intolerante à diversidade, com repercussão clara no ambiente escolar, que também é social.

Embora eu esteja certa de que as salas especiais não constituem o único modelo de segregação dentro da escola, considero-as umas das formas mais brutais de exclusão e, por isso, tão importantes de serem avaliadas dentro do paradoxo inclusão/exclusão.

A experiência com o computador, ao longo dos sete meses de vivência na escola, com Rodrigo e Antônio, também merece ser contada. Permeada por muitos conflitos, dificuldades estruturais e organizacionais, a jornada com aquela ferramenta proporcionou-me não somente uma possibilidade de intervenção na realidade educacional daqueles rapazes, mas também reiterou-me que o trabalho do professor – além de criativo – precisa necessariamente ser recheado de ação e reflexão e que, no centro desse processo, precisam estar os seus educandos.

Diante dessa tecnologia contemporânea, presente no repertório cultural daqueles rapazes, eles demonstraram não apenas interesse, como relativa facilidade para aprenderem a usufruir dessa ferramenta tão indispensável nos dias de hoje.

Ao comentar sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2007), Cláudio Baptista (2005), um dos redatores da referida política, argumenta que “(...) aquilo que habitualmente chamamos de ‘currículo’ precisa se alimentar de vida para que haja maior possibilidade de que cada aluno encontre sentido naquilo que deve aprender”. Assim sendo, Rodrigo e Antônio, filhos da sociedade imagética e imersos em uma cultura crescente de tecnologias da informação e comunicação, encontraram no computador um estímulo à aprendizagem e um sentido maior para a necessidade de aprender a ler e escrever. A desvinculação das ações da escola com os processos da vida, com o repertório cultural daqueles meninos e de suas gerações, ficaram evidenciados nesse percurso.

A escola, que deveria ser um espaço de diálogo entre o mundo e seus educandos, mais uma vez, limitava-se a seu próprio universo, de materiais didáticos estanques, destituídos de vida (tal qual comenta Baptista), colaborando mais uma vez para o fortalecimento de mecanismos de exclusão.

A trajetória, tal qual descrevi até aqui, de uma vivência intensa no contexto de uma escola regular, em uma sala especial, constituirá, por fim, o objeto de estudo desta dissertação.

Como objetivo principal deste trabalho, delimito o exame crítico da realidade das salas especiais na escola observada, visando a identificar, em sua própria estrutura, os mecanismos que condicionam a exclusão dos alunos que as frequentam. Isso será feito por meio de narrativas do cotidiano das salas especiais, mais especificamente de episódios vividos com os dois principais participantes desta pesquisa (Rodrigo e Antônio).

Cada narrativa tem o foco específico num episódio cotidiano e, com base na sua descrição, pretendo realizar uma interpretação teórica que evidencie os principais mecanismos e condições que fortalecem a situação de exclusão dos alunos da educação especial, além das consequências daí decorrentes.

De maio a novembro de 2011, participei ativamente das atividades na escola que incluíssem a educação especial. Num total de 51 encontros, observei as atividades do Rodrigo e do Antônio, em sala de aula e fora dela. Observei também as atividades em grupo das demais crianças da educação especial. Com os rapazes, ao longo desse período, coordenei atividades utilizando o computador com foco no desenvolvimento da escrita, em sessões de aproximadamente 2h, duas vezes por semana. Tive, ainda, a oportunidade de substituir, em caráter temporário (duas semanas), até a chegada de um substituto, a professora regente dos mesmos, que precisou ausentar-se por motivos de saúde.

As aproximadamente 204 horas de observação e participação tiveram o diário de campo como principal instrumento de registro. Fotografias também foram valiosas na captura de momentos relevantes, assim como entrevistas com pais e professores, na compreensão das mais variadas facetas que compõem aquela realidade. Assim como Escorel (1999, p.93), não posso deixar também de observar que “incorporei os sentimentos e as emoções como uma fonte de informação”.

(...) as interações de sala de aula ocorrem sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de significados que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Para entender e descrever esse universo, **o pesquisador deve fazer uso da observação participante, que envolve observação, anotações de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações.** Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer generalizações estatísticas. **O que busca, sim, é compreender e descrever a situação, revelar seus múltiplos significados,** deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e em sua plausibilidade. (André, 1997, grifo nosso)

A identidade de todas as pessoas aqui referidas está preservada, uma vez que os nomes empregados ao longo deste texto são todos fictícios.

As cinco narrativas que se seguem têm como principal objetivo evidenciar a invisibilização de Rodrigo e Antônio, cujas rotinas escolares eram completamente engessadas, cujas sexualidades eram ignoradas (assim como a diferença de idade diante das crianças menores) e cujas falas – a medida que eram praticamente desconsideradas – já quase não produziam sons.

A primeira narrativa, a qual denominei *As salas especiais e o ritual da aprendizagem*, descreve o cotidiano da sala dos meninos, buscando relacionar a mecanicidade da prática pedagógica e sua repercussão no desencanto pela aprendizagem, muito marcante neles dois.

O segundo capítulo, intitulado *Os autistas não sabem brincar*, fala das atividades desenvolvidas com os alunos da educação especial em área externa à escola (parquinho ou quadra de esportes), onde identifiquei a falta de mediação das professoras e um desrespeito às necessidades individuais de cada um dos alunos, invisibilizados pelos seus diagnósticos.

O que se segue, intitulado *A terra do nunca*, busca evidenciar a negação ao desenvolvimento orgânico, natural, da sexualidade de Rodrigo e Antônio que, diferentemente dos demais alunos do ensino regular, eram aprisionados, forçosamente, pela própria escola, na infância.

Em *A palavra invisível*, evidencia-se a falta de diálogo entre a escola e aqueles alunos, tendo por base um relato de desconsideração de suas falas por parte da escola e, em contrapartida, de um momento em que, quando dada-lhes a oportunidade de falarem, revelaram seus repertórios culturais, ricos.

Na última narrativa que pretendo apresentar, batizada de *É possível aprender?* relatarei nossa jornada com o computador, com o qual tivemos avanços que merecem ser contados.

Em comunicação pessoal, Tunes argumentou que a “inclusão é um ponto de partida”. Sendo assim, não é algo que devemos projetar para o futuro, mas sim um direito segundo o qual precisamos reorientar a nossa prática. Aqui, pretendo fazer o exame dessa prática, analisá-la criticamente e, quem sabe assim, contribuir para que ela se reconfigure.

Se a sociedade inclusiva é um dever, a justiça, então, acontecerá somente amanhã, pois, afinal, não há como se reparar o mal que se fez ou se faz àqueles que são encaminhados e mantidos sob o cativo do rótulo. (TUNES, 2007, p.55)

## 2.

### *As salas especiais e o ritual da aprendizagem*

As salas especiais são salas de aula criadas para atender a alunos com deficiência que a escola se julga inapta para atender no ensino regular. Por serem consideradas integrantes de uma modalidade educacional que visa a preparar o aluno para a sua inclusão na rede regular de ensino (pelo menos no âmbito legislativo, conforme esclarecerei adiante), elas são comumente alocadas em escolas de ensino regular.

O tema central deste trabalho – a exclusão de pessoas com deficiência na escola – tem como cenário uma dessas salas especiais (compostas por dois alunos – Rodrigo e Antônio – para uma professora), localizada em uma escola pública, de ensino fundamental – anos iniciais<sup>14</sup> – do plano piloto de Brasília.

A composição atípica dessas salas, visto que agregam pessoas por similaridade de *diagnósticos* (sobre a complexidade dessa palavra discorrerei mais à frente), é resquício evidente de um processo histórico de exclusão social das pessoas com deficiência no Brasil. Ironicamente, o país tem uma legislação que pode ser considerada vanguardista em se tratando da questão da inclusão de pessoas com deficiência na escola.

Se analisarmos que em 1961 o Brasil já dispunha de uma lei que garantia o atendimento dessas crianças na rede regular de ensino, enquanto que, nessa mesma época, na Escandinávia se falava no “Princípio de Normalização”, ou seja, “deixar que as pessoas com deficiência mental tivessem uma convivência o mais próximo possível do normal”, o Brasil saiu na vanguarda em termos de inclusão. (ALMEIDA, 2008, p.21)

A realidade aporta-nos com uma situação um tanto distinta do que prevêm os papéis oficiais deste país. As salas especiais são a prova concreta de que, mesmo de forma discreta, nossa sociedade ainda não se considera capaz de tolerar o

---

<sup>14</sup> 1º ao 5º ano do ensino fundamental

convívio direto com pessoas diferentes, em especial com aqueles mentalmente estigmatizados.

Em seu livro *Inclusão e Avaliação na Escola*, Beyer (2005) discute as particularidades da experiência brasileira no processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, que, diferentemente da experiência de países que conseguiram maiores avanços no tema, não tem sua história assentada sobre a iniciativa de pais, familiares e escola, mas sim articulada por estudiosos da área e técnicos de secretarias. A história da inclusão escolar de pessoas com deficiência no Brasil é, portanto, marcada por imposições legais e não diretamente pelos avanços na dimensão ética da cultura escolar – fato que explica, em certa medida, o abismo entre políticas públicas definidas pelo Estado para a educação dessas pessoas e práticas encontradas nas escolas.

A história da educação de pessoas com deficiência no Brasil teve seu início no período Imperial, quando D. Pedro II patrocinou a criação de dois institutos: o Imperial Instituto dos Cegos<sup>15</sup> e o Instituto dos Surdos Mudos<sup>16</sup>, criados em 1854 e 1857, respectivamente, ambos no Rio de Janeiro (BRASIL, 2007).

Os denominados deficientes mentais que, historicamente, carregam um estigma maior com relação às pessoas com deficiência física quanto à sua educabilidade, tiveram somente em 1926 a oportunidade de ingressarem em um sistema de atendimento especializado, com a fundação do Instituto Pestalozzi (BRASIL, 2007).

Apesar de identificar-se ainda no século XIX um movimento rumo à escolarização de pessoas com deficiência, no Brasil, com a criação de tais institutos, foi apenas em 1961 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61 – que esse grupo de pessoas passou a aparecer formalmente em dispositivos legais. O referido documento “aponta para o direito dos

---

<sup>15</sup> Atual Instituto Benjamin Constant – IBC

<sup>16</sup> Atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES

‘excepcionais’ à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino” (BRASIL, 2007, p. 2).

Na década de 70, houve expansão notável nos serviços públicos de atendimento educacional a deficientes, criando-se numerosas classes especiais na rede pública de ensino, notadamente na área da deficiência mental. Essa expansão foi acompanhada do surgimento de novos cursos de formação de professores especializados no ensino de deficientes (OMOTE, 1999).

Na década de 1980, os critérios para o encaminhamento de alunos às salas especiais – tema ainda polêmico nos dias de hoje – foi constantemente alvo de muitas críticas. Paschoalick (1981) verificou que

61% dos alunos encaminhados a classes especiais para deficientes mentais nas escolas da Delegacia de Ensino<sup>17</sup> de Marília, em 1981, não haviam sido avaliados antes do encaminhamento. (apud OMOTE, 1999, p.06)

Mesmo sem identificarmos mudanças relevantes na estrutura das escolas brasileiras nos dias de hoje, uma coisa é certa: cresce o número de matrículas de alunos com deficiência em salas do ensino regular. As salas especiais persistem como um mecanismo legal de segregar os “intoleráveis”, visto que muitos “indesejados” já estão forçosamente ocupando espaços dentro da escola.

Até modalidades bastante difundidas de integração, como o *mainstreaming*, adotado em países como o Canadá, também preservam formas de manter salas de ensino especial. Segundo Mantoan (2000, apud, LIMA; CUPOLILLO, 2006, p.7), essa modalidade de integração escolar trabalha com a ideia de uma escola para todos, mas atribui como critério para integração plena do aluno com deficiência ao ensino comum o desenvolvimento de habilidades específicas.

(sobre o *mainstreaming*) (...) em seu fluxo é carregado todo tipo de aluno com ou sem capacidade específica, e sua formação será adaptada de acordo com suas necessidades específicas, se baseando na individualização dos programas instrucionais. Nesse processo de integração em que sua estrutura é denominada sistema de cascata, o

---

<sup>17</sup> Diretoria de Ensino, em termos mais atualizados.

aluno passaria por todas as etapas da integração – da classe especial à classe regular. Mas o que realmente acontece é que a maioria dos alunos que participa dos serviços segregados não se desloca para as classes regulares, pois segundo a autora, nesse sistema a escola oculta o próprio fracasso, isola os alunos e integra apenas os que não são um desafio à sua competência. (MANTOAN, 2000, apud, LIMA; CUPOLILLO, 2006, p.7),

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001),

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jontiem, na Tailândia em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade.

Os dois documentos supracitados tiveram influência direta na redação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (LDBEN/96), que assumiu a educação especial como uma modalidade de educação e reservou um artigo específico em seu corpo para tratar da mesma.

Embora a LDBEN/96 seja um documento importante na história do acesso de pessoas com deficiência à escola, os documentos subsequentes à sua publicação (e até ele mesmo) carregavam a noção de integração desses alunos ao ensino regular, ideia que pressupõe que são as pessoas com deficiência que precisam adaptar-se ao sistema geral de ensino e não este que precisa reestruturar-se para atender à diversidade de alunos que recebe.

Em 2001, com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – começa-se a falar em inclusão do aluno com deficiência ao sistema de ensino, ao invés de sua integração:

Na era atual, batizada como a era dos direitos, pensa-se diferentemente acerca das necessidades educacionais de alunos. A ruptura com a ideologia da exclusão proporcionou a implantação da política de inclusão, que vem sendo debatida e exercitada em vários países, entre eles o Brasil. Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com

necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns das escolas (...) (BRASIL, 2001)

A educação para pessoas com deficiência passa a ser debatida dentro da perspectiva de direito humanos, do direito de ser diferente, do respeito à diversidade.

A política mais recente que dispõe sobre a educação especial no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, elaborada em 2007, influenciada por essa nova concepção de possibilidades do indivíduo deficiente e do seu direito de pertencer à sociedade, passa a reconhecer a educação especial não mais como uma modalidade separada de educação, mas uma modalidade transversal ao sistema geral de ensino, sendo, portanto, de responsabilidade deste a sua organização e efetivação. A educação especial deixa de ser de responsabilidade exclusiva dos professores e envolvidos diretos com essa modalidade de ensino e passa a ser de responsabilidade de toda escola, que deve reservar um espaço em seu projeto político-pedagógico para traçar estratégias que garantam o desdobramento do processo de inclusão escolar de seus alunos com necessidades educacionais especiais.

Mesmo apresentando uma nova perspectiva em sua redação, a referida política ainda utiliza a expressão “preferencialmente” quando fala do atendimento de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Há, ainda, notadamente, um preconceito muito grande com relação às pessoas que não se adéquam aos padrões estabelecidos como positivos socialmente. Conforme Tunes (2010), “o preconceito é um ato de desresponsabilização social” (p.51) e sua marca ainda é muito expressiva quando tratamos da questão da deficiência e da diversidade no contexto escolar. Além disso, a manutenção de tais salas sinaliza para a necessidade de que se preservem formas de banir certas pessoas do convívio social com as demais.

Segundo Baptista (2008), “houve uma redução das restrições que estariam associadas aos alunos que ‘poderiam’ estar no ensino comum” (p.23), mas ainda

existem brechas na legislação que permitem que determinados grupos de crianças ainda sejam encaminhados às salas especiais.

Em 2006, das 700.624 matrículas de pessoas com deficiência em escolas brasileiras, aproximadamente 50%<sup>18</sup> foram alocados em classes especiais (Brasil, 2007). Esse quantitativo, que em 1998 chegava a 87%, todavia, não representa um índice satisfatório.

Os alunos diagnosticados com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), por apresentarem uma deficiência considerada crônica e incapacitante, especialmente no que concerne ao desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação social, têm assegurado legalmente o direito de receberem atenção individualizada e em modalidade paralela à educação regular – o que se reflete no encaminhamento frequente dessas pessoas a classes especiais. A criação desse tipo de classe deve servir ao desenvolvimento do aluno e possuir caráter transitório, conforme consta no art. 9º da Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001<sup>19</sup>:

Art. 9º As escolas podem criar, **extraordinariamente**, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, **em caráter transitório**, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos (grifo nosso).

Deixemos de lado, por um instante, o âmbito legislativo e passemos à realidade presenciada, que tem nesse exato artigo o começo de sua história.

Diferentemente do que se sugere na lei, o caráter **extraordinário** e **transitório** das salas especiais estava mais para **permanente** e **definitivo** no caso dos dois personagens desta pesquisa.

---

<sup>18</sup> 375.488 alunos

<sup>19</sup> Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Rodrigo e Antônio, ambos com 15 anos de idade, haviam passado suas vidas escolares inteiras em salas especiais e, ao que tudo indica, estavam cada dia mais distantes de integrarem-se ao ensino comum.

A minha jornada na escola, que pretendo relatar ao longo deste trabalho, iniciou-se em maio de 2011. Por exigências da Secretaria de Educação do DF, muito antes de encontrar-me presencialmente com os participantes deste trabalho, conheci-os pela fala da supervisora pedagógica e da professora dos mesmos.

Às vésperas de completarem 15 anos de idade, os dois rapazes encontravam-se ainda em processo de alfabetização. O primeiro, Rodrigo, possuía o diagnóstico de Síndrome de Asperger: *“o diagnóstico dele é um pouco confuso. Talvez ele seja um autista de alto funcionamento”*. O outro *“tem diagnóstico de TGD, mas o problema maior dele é que é D.I<sup>20</sup>.”*, me descreve a professora.

A noção de saúde como fator determinante para a aprendizagem, resultante de um processo histórico de sanitização das escolas públicas brasileiras (WERNER, 2005), explica a invasão de termos e siglas médicas utilizadas pelos profissionais da educação para fazerem referência à condição patológica, incapacitante, do educando com necessidades educacionais especiais.

Tanto a síndrome de Asperger como o autismo atípico (diagnóstico oficial do segundo sujeito desta pesquisa) pertencem ao grupo dos TGD, não apresentam a totalidade de sintomas necessários para o diagnóstico de autismo, mas sim “a essência clínica da alteração, na qual muitas áreas básicas do desenvolvimento psicológico são afetadas ao mesmo tempo e em níveis graves” (GAUDERER, 1997, p.16).

Os dois rapazes pareciam estar na ponta de um longo processo de exclusão. Ambos haviam passado a maior parte de suas vidas escolares nessa mesma escola, nas denominadas salas especiais. Invariavelmente, durante todo aquele período, só haviam tido a oportunidade de conviver com outros indivíduos com o

---

<sup>20</sup> Sigla pela qual responde o deficiente intelectual na Secretaria de Educação

mesmo diagnóstico e o mesmo sexo<sup>21</sup> que eles. *“Existem os momentos de convivência com os outros alunos, como na hora do recreio e, às vezes, ensaios para apresentações para os pais. O Antônio costuma participar, agora, o Rodrigo ainda não aceitou participar de nenhum desses momentos em grupo. Ele é muito desconfiado”,* relatou a professora. *“Alguns alunos já estão incluídos (3), mas a maioria (12) estuda em classes especiais, separados de acordo com a faixa etária e nível de desenvolvimento. Quando vemos que o aluno tem condições, buscamos a sua integração em alguma classe regular”,* completou.

As escolas inclusivas, que mantêm as denominadas salas especiais, costumam argumentar que essa estrutura é interessante por proporcionar ao indivíduo com deficiência um atendimento especializado até que este se encontre apto a unir-se às demais crianças em salas regulares. Enquanto esse fato não se concretiza, acredita-se que os momentos de convivência em grupo, como os apontados pela supervisora, sejam suficientes para o seu desenvolvimento global. O aspecto social é, na perspectiva da escola, secundário no processo de desenvolvimento global da criança.

Uma forma diferente de olhar para essa realidade – contrária à identificada na escola – pressupõe o sentimento de pertencimento social como condição humana:

A ideia de que na escola vive-se uma vida de preparo para uma vida futura em sociedade descaracteriza a condição humana de pertencimento a um contexto escolar que é social. (TUNES & PEDROZA, 2011, p.20)

Em seu livro *Saúde & Educação*, Jairo Werner (2005) afirma que podemos identificar a predominância de dois principais modelos para explicar como o homem aprende e se desenvolve no contexto escolar. São eles: o modelo mecanicista e organicista. No primeiro, “o homem é visto como ser passivo, um organismo reativo, determinado pelo meio e, tal como uma máquina, pode ser

---

<sup>21</sup> Embora a divisão de classes por gêneros não seja uma regra, há prevalência do autismo em indivíduos do sexo masculino e varia nas proporções de 4:1 a 5:1. No ano em que se observou essa escola, as duas únicas meninas matriculadas nas salas especiais (uma com 8 e a outra com 12 anos de idade) estavam alocadas em uma mesma sala, sem meninos.

manipulado e controlado por forças externas” (WERNER, 2005, p.63). Também conhecida como *behaviorismo*, essa corrente de pensamento vê o corpo humano como uma máquina que precisa ser programada, ou uma tabula rasa que precisa ser “preenchida” mecanicamente de conhecimento.

As práticas pedagógicas decorrentes do modelo mecanicista/comportamentalista valem-se da noção de condicionamento do sujeito ao meio, com o objetivo de (re)ajustar as condutas desadaptadas (idem, p. 79)

Outra corrente também bastante conhecida é a interacionista-construtivista (que o autor denomina organicista), que tem o biólogo Jean Piaget como principal pensador.

No construtivismo, o homem busca sempre o equilíbrio com o meio, à medida que busca explorá-lo “conforme os diferentes estágios de desenvolvimento (sensório-motor, operatório-concreto), os interesses pessoais e as diferenças individuais” (ibidem, p.74).

Essa teoria busca explicações no funcionamento biológico das pessoas as respostas para o seu desenvolvimento, ou, como pode ser o caso da pessoa com deficiência, para que este não se desdobre. Jairo Werner (2005) explica que,

o conhecimento é considerado como decorrente dos próprios esforços do sujeito, razão pela qual se busca nas estruturas e funcionamento do organismo individual as explicações sobre as formas de o sujeito captar essa realidade. (idem, p.73)

No curso do desenvolvimento de uma pessoa, para Piaget, são as atividades que esta realiza que impulsionam o desenvolvimento de estruturas cognitivas mais complexas, que a tornam capaz de responder a estímulos, por sua vez, mais complexos e, assim, a executar tarefas igualmente mais elaboradas.

Novamente, traçando um paralelo com perspectivas diferentes das que predominam na escola, chegamos a um contemporâneo de Piaget, o russo Lev Semionovich Vigotski e sua teoria histórico cultural de desenvolvimento humano

– que tem ganho muita força na perspectiva da educação de pessoas com deficiência no Brasil e no mundo.

Em suas investigações sobre a formação do psiquismo superior no homem, Vigotski identifica as condições históricas e culturais da vida social como propulsoras do desenvolvimento psicológico. Segundo ele, todas as funções psicológicas superiores (que nos diferenciam dos demais animais, como a memória lógica, atenção voluntária e a linguagem), foram desenvolvidas no esforço do homem adaptar-se a demandas surgidas no convívio com outras pessoas.

Assim, à diferença das demais teorias que afirmam o caráter biológico do funcionamento psicológico e que vêem o deficiente (o mental, em particular) como incompetente, pelo seu defeito orgânico, Vigotski rejeita o paradigma normal *versus* deficiente:

A especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento de personalidade, e não as proporções quantitativas distinguem a criança débil mental da normal (VIGOTSKI, 1997, p. 12)<sup>22</sup>

Em seus estudos sobre a constituição de processos mentais superiores, tipicamente humanos, Vigotski (1997) descreve que estes têm origem histórica e cultural, tanto na filogênese, quanto na ontogênese, tanto no curso de desenvolvimento da criança normal, quanto no da deficiente. Sendo assim, aparecem no seu processo constitutivo duas vezes: primeiramente, como forma de interrelacionar-se, de colaborar e adaptar-se ao meio social circundante, para só, posteriormente, internalizar-se, tornar-se “forma interior de atividade psicológica da própria personalidade” (p.215). Os processos psicológicos superiores se desenvolvem, portanto, na trajetória das experiências sociais coletivas da criança, que, impulsionada por uma necessidade de adaptação social, se vê forçada a encontrar uma forma criativa de adquirir formas culturais de conduta.

---

<sup>22</sup> Original em espanhol: “La especificidad de la estructura orgánica y psicológica, el tipo de desarrollo de personalidad, y no las proporciones cuantitativas distinguen el niño débil mental del normal.”

Vigotski (1997) critica, categoricamente, ideias de contemporâneos seus a respeito de um modelo de escola para deficientes, a escola auxiliar. Esse modelo, segundo diz, menospreza o papel central da vida social na constituição psicológica da criança deficiente, afirmando a impossibilidade de esta constituir-se à “margem do desenvolvimento geral dos hábitos de conduta social<sup>23</sup>” (p.67).

À diferença de Piaget, supomos que o desenvolvimento não se orienta para a socialização, mas para converter as relações sociais em funções psíquicas (VIGOTSKI, 1997, p. 151)

Rodrigo e Antônio estavam despedindo-se da escola. Depois de cinco anos, para o primeiro e sete, para o segundo, havia chegado a hora de seguirem para uma escola com alunos com idades mais próximas às deles. A escola em que estavam, de ensino fundamental, recebe, principalmente, crianças entre 6 e 11 anos de idade e tanto o Rodrigo quanto o Antônio já encontravam-se fora dessa faixa.

A curiosidade para conhecê-los crescia. Pensava como seria a dinâmica da aula com esses rapazes que tinham uma professora exclusivamente para eles. A experiência com pessoas com autismo e com síndrome de Asperger, em ambientes escolares, era uma novidade para mim e, dada a especialização da escola na educação desses indivíduos, pensei encontrar uma sala de aula bastante diferente do que encontramos no ensino regular. Imaginava que esse processo exigiria criatividade nas estratégias adotadas pela professora, que tinha diante de si um desafio, pois em uma mesma sala havia um “autista de alto funcionamento e outro deficiente intelectual”.

Finalizados todos os trâmites burocráticos, finalmente, chegou o dia de conhecê-los. No dia 03 de maio de 2011, uma terça-feira, cheguei pontualmente à escola, às 7:30 da manhã. Como de costume, nas escolas públicas brasileiras, encontrei todas as crianças sentadas em filas, enquanto a diretora passava alguns recados e instituía algumas dinâmicas entre elas.

---

<sup>23</sup> Original em espanhol: “(...) al margen del desarrollo general de los hábitos de conduta social”.

A professora dos jovens, com a qual já havia tido contato, recebeu-me calorosamente. *“Os meninos costumam chegar atrasados. O Antônio é que, às vezes, chega cedo, mas não sei se virá hoje, pois está faltando desde quinta-feira da semana passada. Antônio apaixonou-se por uma menina, que o rejeitou<sup>24</sup>. Desde então, ele vem faltando à aula. O Rodrigo não costuma faltar, mas dificilmente chega antes das 9h”*. Pegamos um café e nos dirigimos à sala de aula para esperá-los.

Diferentemente do que eu imaginava, a sala de aula era uma típica sala de aula de alfabetização. *“Dividimos essa sala com as crianças do primeiro ano do turno da tarde. Eles estão começando o processo de alfabetização. Ainda estão conhecendo as letras. Os meninos já estão mais avançados. O Rodrigo já está desenrolando bem a leitura, mas, às vezes, ainda titubeia. O Antônio ainda é bastante silábico”*. A sala de aula, conforme era de se esperar, estava recheada de estímulos visuais que remetiam às letras, às palavras e aos números. Tudo em um tom bastante infantil. Ao fundo, um quadro com o título *Nossos trabalhos*, dividido em duas colunas, continha trabalhos do Rodrigo e do Antônio. As atividades em folha produzidas naquele dia eram expostas nesse quadro, enquanto que os anteriores eram guardados. Nesse dia específico, havia uma cruzadinha e um pequeno texto (com desenhos coloridos pelos meninos) afixados.

Segundo a professora, as tarefas realizadas pelos meninos dividiam-se entre as de português, majoritariamente extraídas de um livro para crianças de segundo ano, as de matemática (realizadas em um livro-texto adotado pela Secretaria de Educação, para alunos de segundo ano) e as de ciências<sup>25</sup>, também retiradas de um livro da mesma coleção do de português.

---

<sup>24</sup> A questão da sexualidade dos meninos resultou em alguns episódios marcantes durante a minha experiência na escola, os quais relatarei no capítulo 4.

<sup>25</sup> As atividades de ciências eram normalmente compostas por pequenos textos que explicavam, pontualmente e de maneira bastante superficial, temas como eletricidade, natureza e ecologia, seguidos de algum exercício de fixação (cruzadinhas, completamento de lacunas, associação de figuras com conceitos, etc.). Essas atividades eram desconectadas umas das outras e, portanto, um tema visto em um dia não era resgatado em uma aula posterior nem se desenrolava em outros tópicos.

A organização do trabalho pedagógico, que pensei que seria orientado para as necessidades específicas daqueles meninos, resultando em estratégias criativas, interessantes, seguia uma lógica ainda menos criativa que a das salas regulares, onde projetos e trabalhos diferentes costumam ser realizados. Além disso, seriam os interesses e necessidades de uma criança de segundo ano (7 anos de idade), para quem foram planejadas aquelas atividades, comuns com as desses jovens, às vésperas de completarem 15 anos de idade? Começava, assim, a procurar o que havia de especial naquela sala, além do fato de haver apenas dois alunos para uma professora.

Conforme comentado anteriormente, Rodrigo e Antônio, embora em estágios diferentes, ainda encontravam-se em processo de alfabetização. Considerando a fala da professora (quando esta fazia referência à inferioridade intelectual de Antônio), esse fato me pareceu contraditório. Rodrigo, cujo diagnóstico ficava entre o autismo de alto funcionamento e a síndrome de Asperger (transtornos que não afetam, necessariamente, a cognição), dividia as mesmas tarefas e os mesmos desafios que Antônio, cujo diagnóstico é de autismo atípico, também conhecido como retardo mental com características autísticas (CID-10, 2008). A contradição para mim expressava-se no fato de que um carregava o rótulo de deficiente mental e o outro não e, mesmo assim, encontravam-se em níveis muito próximos de escolarização. Por que, então, Antônio era considerado menos que Rodrigo? Aonde, exatamente, residiria a sua deficiência mental? O desprezo às necessidades particulares de Rodrigo estariam repercutindo no seu desenvolvimento escolar?

Ainda refletindo sobre isso, enquanto observava as atividades realizadas pelos meninos (que me lembravam muito os passatempos da Turma da Mônica), algumas ideias de Vigotski (1995, 1997) sobre os aspectos peculiares da aquisição da escrita pela criança com transtorno mental vinham-me à mente:

O retardado mental tem que se esforçar muito mais para dominar a fala escrita; para ele, trata-se de um ato muito mais criativo do que para a criança normal<sup>26</sup>. (1995, p.204)

O que se apresenta quase que como uma “dádiva” [...] para a criança normal, para a criança mentalmente retardada é uma dificuldade e uma tarefa que demanda a superação de obstáculos<sup>27</sup>. (1997, p.142)

Não seria, então, razoável inferir que, para a superação desses obstáculos, fosse necessário oferecer à criança com deficiência caminhos igualmente alternativos e criativos para a sua aprendizagem? O trabalho exposto naquele mural, realizado com aqueles rapazes, que deveria justificar a permanência de ambos naquela sala especial, à primeira vista, parecia idêntico ao oferecido às crianças de primeiro e segundo ano, os mesmos métodos e materiais. O fracasso da aprendizagem que, para a escola, encontra raiz no defeito orgânico, poderia, em realidade, encontrar suas causas na inflexibilidade das práticas pedagógicas adotadas pela mesma que, assim como no ensino regular, são padronizadas e não resultam de um olhar minucioso sobre as necessidades especiais de seus educandos, deficientes ou não.

Nos seus estudos, Vigotski (1997) propõe uma série de fundamentos que, segundo ele, deveriam orientar o trabalho pedagógico com crianças física e mentalmente atrasadas. Quanto às técnicas empregadas nesse processo, ele diz:

(...) o modo com que se desenvolve e se educa a criança deficiente é essencialmente distinto do que se apresenta à criança normal e, por isso, para a criança com defeito, a técnica de ensino será sempre distinta por sua profunda originalidade, ainda que a natureza desse processo seja, quanto a seus princípios, absolutamente idêntica à da criança normal.<sup>28</sup> (p.198, grifo nosso)

---

<sup>26</sup> Original em espanhol: “El atrasado mental ha de esforzarse mucho más para dominar el lenguaje escrito, para él se trata de un acto mucho más creativo que para el niño normal”.

<sup>27</sup> Original em espanhol: “Lo que al niño normal se le da casi como un “regalo”(...) para un niño mentalmente retrasado es una dificultad y una tarea que demanda la superación de obstáculos”.

<sup>28</sup> Original em espanhol: “(...) el modo en que se desarrolla y se educa el niño deficiente es esencialmente distinto del que presenta el niño normal, y por eso la técnica de enseñanza del niño con defecto se distinguirá siempre por su profunda originalidad, pese a la naturaleza psicológica de este proceso sea, en cuanto a los principios, absolutamente idéntica a la del niño normal.

Ao analisar o processo de alfabetização de alunos com paralisia cerebral, Alves (2005) denuncia o apego excessivo das escolas a metodologias formatadas de ensino da leitura e da escrita e o descaso frente às necessidades particulares do educando:

a alfabetização tem se transformado em simples codificação/decodificação do oral e do escrito, pressupondo que a aprendizagem é fundamentalmente uma “técnica” em que o aluno é um receptor passivo e o professor um simples aplicador de métodos. (p.11)

Começava a familiarizar-me com os métodos empregados na educação daqueles meninos, com os aspectos físicos da sala de aula.... faltava conhecê-los!

Foi aí que vi um rapaz, notavelmente maior que as crianças que encontrei mais cedo enfileiradas na entrada da escola, atravessando descontraidamente o portão, caminhando em direção à nossa porta. Foi assim que, pela primeira vez, vi Antônio. Andando lentamente sobre as pontas dos pés, vinha movendo um dos braços, graciosamente, como um maestro em regência. Parecia caminhar nas nuvens, com um sorriso no rosto e a atenção a milhas de léguas dali. Despreparado, já cruzando a porta, percebeu a minha presença. Surpreendeu-se e, por um instante (enquanto adotava uma postura de maior presença), foi tomado pela timidez que logo venceu, ao estender a mão para cumprimentar-me.

– *O-Olá! Prazer, sou Antônio. Quem é você?! perguntou, com animação.*

– *Ela é a Brenda, Antônio, interceptou a professora. Que eu havia dito que desenvolveria atividades com vocês usando o computador... você está lembrado?*

– *Sim, sim, mas é claro que eu lembro. Eu não esqueceria nunca. Nós estávamos ansiosos pela sua chegada, Brenda!! disse Antônio, com um tom de personagem de desenho animado.*

Antônio é bastante comunicativo e, embora possua peculiaridades na estruturação da sua linguagem, consegue interagir interpessoalmente com relativo êxito. Nesse primeiro contato, tive dificuldade em compreender algumas de suas falas que, em alguns momentos, pareciam desconexas. Conceitos mais

abstratos como os que se referem ao tempo: *ontem, hoje, amanhã, já e ainda* não haviam sido apreendidos em sua totalidade por ele e eram utilizados de forma confusa. Outra especificidade na fala de Antônio é que, às vezes, ele apropriava-se de chavões ou frases feitas, clichês, especialmente de filmes e desenhos animados, para expressar um estado de espírito, como na minha saudação: “Nós estávamos ansiosos pela sua chegada!”, que, com os olhos fechados, parecia ter saído da televisão.

Já sentado em sua carteira, mas ainda de lado para o quadro branco – aparentemente evitando-o – Antônio teve sua atenção solicitada pela professora:

– *Vamos começar o cabeçalho, Antônio?* Propôs.

– *Sim, sim, é claro. Porque não...?* respondeu, com um tom de voz claramente desanimado.

Aquele rapaz sorridente, comunicativo já não estava mais ali. Em um sopro, sua vitalidade pareceu esvaír-se. Antônio espreguiçou-se e, lentamente, foi girando o corpo para que ficasse de frente para a sua carteira e para o quadro branco, quando a professora começou:

– *Que dia é hoje, Antônio?*

Debruçado sobre a carteira, chutou:

– *Dez!*

– *Vamos olhar no calendário?* orientou a professora.

Antônio observou-a enquanto ela riscava os dias que se passaram.

– *Segunda foi dia 2, então, hoje... que dia é hoje, Antônio?* perguntou.

– *Sábado*, respondeu.

– *Não, vamos lá. Hoje é terça-feira! Então, se ontem foi dia 2, que dia é hoje?*, perguntou novamente.

– *Dia 4*, tentou mais uma vez.

A cada chute, Antônio debruçava-se cada vez mais sobre a sua carteira, até deitar completamente a cabeça sobre os braços cruzados:

– *Ah não, Tia! Estou muito cansado. Acho que não quero mais fazer isso.* Protestou.

A professora prosseguiu, preenchendo no quadro branco um cabeçalho com o dia, mês, ano e local aonde ocorreria aquela aula.

– *O Antônio está assim, Brenda, porque o seu amigão, Rodrigo, ainda não chegou. É ruim ter aula sozinho né, Antônio? Imagina como estava para o Rodrigo, com você faltando todos esses dias!* cutucou a professora.

A sala dos meninos, conforme mencionei anteriormente, não poderia ser mais tradicional. As mesinhas coletivas, utilizadas pelas crianças da tarde, ficavam, na parte da manhã, encostadas em uma das laterais da sala. Ao centro, de frente para o quadro branco, ficavam dispostas lado a lado, três carteiras. Duas voltadas para o quadro branco e, entre elas, uma voltada para os fundos da sala. Rodrigo e Antônio sentavam-se lado a lado, de frente para o quadro branco, enquanto a professora sentava-se entre ambos, mas na direção contrária, de costas para o quadro. A organização espacial da sala remetia diretamente às conhecidas salas de aula do ensino médio, em que o professor assume papel central na transmissão do conhecimento. A disposição das carteiras colocava a professora em posição de controle e criava uma barreira a uma aproximação social mais espontânea entre eles.<sup>29</sup>

Terminado o momento de preenchimento do cabeçalho, a professora passou a escrever a agenda do dia no quadro.

---

<sup>29</sup> Mais à frente, na minha experiência utilizando o computador com esses meninos, pude perceber o quanto a distribuição espacial das carteiras na sala de aula poderia contribuir para a autonomia e para uma atitude mais colaborativa entre eles.

- *Como começou o dia hoje, Antônio?* perguntou a professora, enquanto escrevia a palavra AGENDA no lado esquerdo do quadro.
- *Chegada*<sup>30</sup>, respondeu Antônio, bocejando.
- *Isso mesmo, confirmou a professora, passando a escrever a palavra CHEGADA logo abaixo de agenda. E depois?* prosseguiu.
- *Ta-re-fa*, soletrou Antônio.
- *Você tem certeza?* Questionou-o.
- *Ah, não! É oração!* Respondeu Antônio, reparando seu erro.
- *Isso mesmo, confirmou a professora. E depois?*
- *Depois é tarefa!* Arriscou-se.
- *Não, depois é a-ti-vi-da-de!*, corrigiu a professora, que seguia fazendo a agenda no quadro:

*AGENDA*

*Chegada*

*Oração*

*Atividade ...*

E assim seguiam. Antônio quase que aleatoriamente tentava acertar as atividades do dia, enquanto a professora, rigorosamente, corrigia-o. “Tarefa” não poderia servir no lugar de “atividade”.

Assim como o cabeçalho, a agenda fazia parte de um ritual que não parecia carregado de muito significado.

Antônio havia chegado atrasado, não havendo, portanto, participado nem da “chegada”, na da “oração”. Mas essas atividades, de tão mecânico que era aquele processo, eram igualmente incluídas em suas agendas.

---

<sup>30</sup> A “chegada” é o momento em que as crianças sentam-se enfileiradas e são recepcionadas pelas professoras e Direção da escola, que ora dá recados, ora institui dinâmicas. O Rodrigo nunca participava desses momentos, pois costumava chegar à escola por volta de 9h. Antônio participava, ocasionalmente.

A automação daquele procedimento novamente remetia-me a uma não presença por parte de Antônio e, agora, também por parte da professora que, embora estivesse depositando energia na sua fala, tentando trazê-lo para aquela atividade, fazia-o por um propósito que parecia carecer de significado. Via-me diante de um manual para a educação de autistas. “Eles precisam de rotina, de localizarem-se no tempo e no espaço”, dizem. Mas e o Antônio? Será que ele precisava daquele ritual? Que sentido fazia para ele? Mesmo passando por esse mesmo procedimento havia 7 anos, Antônio parecia ainda não saber a ordem dos eventos da escola, nem localizar-se no tempo. Seria por uma incapacidade sua, ou a sua ausência, expressa no desleixo do seu corpo, debruçado sobre a carteira, denunciava que, por trás do autista, havia um menino que resistia àquele ritual imposto? Collares e Moysés (apud Moysés, 2001, p.47) descrevem a criança que fracassa e desiste de aprender na escola:

A desistência pode ser percebida em sua postura física, fletida, submissa ao mundo. Curvam-se, dobram a coluna, como se carregassem sobre os ombros um peso enorme. O peso do não-aprender. O peso do estigma. O peso da inserção social.

Ao tratar da proposta de escola auxiliar de contemporâneos seus, que entendia como ortopédica, Vigotski critica as lições de silêncio, ao final de seu livro:

O que se discute não é se a criança precisa ou não aprender a guardar silêncio, mas com que recursos se consegue isso: com lições que seguem uma ordem ou com um silêncio consciente e adequado a um fim.<sup>31</sup> (p.68, grifo nosso)

Assim como Vigotski, não questiono diretamente a natureza das atividades realizadas no começo da aula. O alvo de meus questionamentos orienta-se para a forma como essa dinâmica é empreendida, que não parece ser nem consciente nem ter sua finalidade explícita (pelo menos para aqueles alunos).

Ao discorrerem sobre o professor e o ato de ensinar, Tunes et al. (2005) reforçam um aspecto da aprendizagem: esta não depende exclusivamente da vontade do professor.

---

<sup>31</sup> Original em espanhol: “Lo que se discute no es si el niño necesita o no aprender a guardar silencio, sino con qué recursos se logra esto: con lecciones según una orden o con un silencio consciente y adecuado a un fin”.

(...) para o professor empenhado em promover a aprendizagem de seu aluno, há o imperativo de penetrar e interferir em sua atividade psíquica, notadamente seu pensamento. Essa necessidade antecede a tudo e, por isso mesmo, dirige a escolha dos modos de ensinar, pois sabe o professor que os métodos são eficazes somente quando estão, de alguma forma, coordenados com os modos de pensar do aluno. É nesse sentido, portanto, que podemos afirmar que o aluno dirige o seu próprio processo de aprender.

Se o aluno não se sujeita ao desafio da aprendizagem, se esse desafio não desperta nele o desejo da sua superação, as chances de que ocorra algum tipo de desenvolvimento aniquilam-se.

Era visível que, naquela situação de aprendizagem, não havia nem disponibilidade, nem interesse por parte de Antônio (fato que se observa na forma descomprometida como participava da atividade). Não havia “coordenação com os modos de pensar do aluno”, cuja atenção não se dirigia à execução das tarefas propostas.

Ainda sobre a necessidade de implicação do aluno no seu processo de aprendizagem, Vigotski (1995), completa:

(...) o desenvolvimento das formas superiores de comportamento realiza-se pela pressão da necessidade; se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará<sup>32</sup>. (p.183)

Para aqueles dois, a escola não representava um desafio. Para eles, aquele era um processo sem perspectiva. Em todos aqueles anos na educação especial, à margem do resto da escola, Rodrigo e Antônio observavam as crianças do ensino regular avançando em séries, mudando de escola, caminhando de alguma maneira. As crianças da educação especial têm sua realidade educacional congelada. Não há metas, nem objetivos. Não existe a projeção de barreiras a serem vencidas.

---

<sup>32</sup> Original em espanhol: “(...) el desarrollo de las formas superiores de conducta se realiza por presión de la necesidad; si el niño no tiene necesidad de pensar, nunca pensará”.

Enquanto ainda participávamos do momento de redação da agenda no quadro branco, tarefa um tanto sofrida para todos os presentes, eis que, para o nosso alívio, aparece na porta da sala um rapaz alto, bem mais encorpado que Antônio, e bem mais atento que ele à presença de uma pessoa estranha em sua sala. Com um andar meio desengonçado, entrou até metade da mesma e parou abruptamente. Portando um boné do Palmeiras em sua cabeça, sacou-o para cobrir o rosto, em uma reação oposta à de Antônio, mas com o mesmo objetivo: estabelecer contato comigo.

– *Olá! Você deve ser o Rodrigo, disse-lhe.*

Antônio, que ainda não havia percebido a chegada de seu companheiro de classe, rapidamente, levantou-se ao escutar que Rodrigo acabara de chegar.

– *Rodrigo! Seu espertinho! A gente pensou que você ia faltar!* Comemorou Antônio, já completamente restaurado do seu suposto cansaço.

Rodrigo, sem esboçar reciprocidade aparente à alegria de Antônio, mas com um discreto sorriso no rosto, foi seguindo-me com os cantos dos olhos até sentar-se em sua cadeira, de lado para o quadro branco. Na ocasião, assim como em boa parte dos momentos que observei os meninos em sala de aula, estava sentada ao lado de Rodrigo, em uma das mesinhas das crianças do turno da tarde. Assim, ao sentar-se de costas para Antônio, de lado para o quadro branco, Rodrigo ficou de frente para mim:

– *Rodrigo, esta é a Brenda...*, novamente começou a explicar a professora, percebendo que ele me observava.

Sem esboçar nenhuma reação, Rodrigo permaneceu sentado, imóvel, ainda de lado em relação ao quadro branco e a professora que deu prosseguimento à atividade do dia:

*– Ok, Rodrigo. Antes de continuarmos com a agenda, vamos recapitular que dia é hoje, começou a professora.*

Assim como com a Antônio, ela perguntou a Rodrigo o dia do mês e o dia da semana. Apesar de ter respondido com exatidão a cada uma das perguntas feitas, a pouca presença que esboçou na realização daquela tarefa era bem parecida com a que identifiquei em Antônio, conforme descrevi anteriormente.

Feita a recapitulação do cabeçalho, a professora voltou novamente à agenda. Sem a atenção direta da professora, que tentava interagir também com Antônio, Rodrigo, começou a tirar discretamente um DVD e alguns bonecos do Kung Fu Panda de dentro do seu casaco e a mostrá-los para mim, ainda sem olhar-me diretamente, nem falar comigo.

*– Ah, você trouxe seus bonecos, falou a professora, ao perceber que ele queria mostrá-los. Antônio novamente animou-se:*

*– Rodrigo, deixa eu ver!*

Rodrigo entregou-lhe um dos bonecos, um tigre lutador, e Antônio, quase que instantaneamente, conferiu-lhe vida, atribuindo-lhe falas e gestos, numa brincadeira extremamente criativa com o boneco. Rodrigo também ficou excitado com a possibilidade de mostrar seus bonecos, uma vez que a própria professora interessara-se por eles. Assim, enquanto Antônio encarnava o tigre lutador de Kung Fu, Rodrigo ia revelando um a um, com ar de mistério, cada um dos seus brinquedos, espalhados nos bolsos mais que secretos de seu casaco. Ele contentava-se em colocá-los lado a lado, sem interagir diretamente com eles. Observava-os enquanto percebia a reação que despertavam em nós, estabelecendo assim, sempre de maneiras muito sutis, formas de comunicar-se. Empolgadíssimo com sua brincadeira, Antônio desafiou Rodrigo a lutar Kung Fu também com um dos seus bonecos, batendo seu personagem contra o dele. Antônio logo desistiu da brincadeira, pois Rodrigo, que aparentemente apresentava pouca consciência de sua força, intimidou-o com alguns golpes mais brutos.

Além do seu diagnóstico de síndrome de Asperger, Rodrigo também possui alguma outra síndrome associada<sup>33</sup>, o que lhe confere um aspecto físico diferente do normal. Seus olhos são visivelmente estrábicos e, diferentemente do Antônio, que evita olhar-nos nos olhos, mas é capaz de fazê-lo, a condição física do Rodrigo impõe-lhe uma grande barreira na realização dessa ação. Somado a isso, a maneira como anda também é bastante peculiar. É como se lhe faltasse equilíbrio e coordenação para a movimentação dos pés. Sua fala, embora bastante coerente, é marcada por um esforço na pronúncia, provavelmente resultado da sua má-formação da arcada dentária.

Em seus estudos com alunos portadores de paralisia cerebral, Alves (2005) comenta o impacto social provocado pelo aspecto físico da pessoa com deficiência:

(a criança com paralisia cerebral) desde cedo é alvo de olhares curiosos, pois sua forma de andar, de falar, de escrever, é diferente do que é aceito convencionalmente como “normal”. O instigador olhar permeado por uma série de sentimentos de estranheza diante das características que a pessoa com sequelas de uma paralisia cerebral possa apresentar acompanha-a das mais variadas maneiras durante toda a sua vida. (p.2)

Apesar de possuir um rótulo menos desqualificador que o do Antônio, Rodrigo carrega o peso do aspecto físico da sua deficiência. Segundo Omote (1999, p. 2), a “baixa atratividade física” pode “influir decisivamente nos julgamentos realizados por professores, sob a forte influência de estereótipos associados a grupos minoritários”.

*– Está bem, meninos. Vocês já brincaram. Vamos voltar à agenda. Rodrigo, guarde seus bonecos,* retomou a professora.

Por alguns instantes, eles a ignoraram e, por isso, ela retrucou:

---

<sup>33</sup> Síndrome não definida.

– *Se não der tempo de fazer a atividade depois da agenda não tem problema, vocês ficam sem recreio e a gente fica aqui estudando, né?*

Rodrigo guardou seus bonecos e a professora prosseguiu com a agenda.

– *Depois do recreio tem o que, Rodrigo?* perguntou.

– *Tarefa*, ele respondeu com um tom de voz baixo e seguido de um suspiro, indicando-nos seu cansaço.

Assim como descrito com Antônio, a realização da agenda na presença de Rodrigo era igualmente desestimulante. Havia uma má vontade evidente de ambos na realização daquela tarefa, que parecia arrastar-se.

Terminada a agenda, a professora propõe a leitura de um pequeno texto.

– *Quem vai começar a ler?* perguntou.

– *O Antônio*, sugeriu Rodrigo.

– *Ah, não Rodrigo. Eu já li*, retrucou Antônio.

– *Que mentira, Antônio!* respondeu Rodrigo, com um tom de impaciência.

– *Está bem, está bem. Eu leio*<sup>34</sup>, aceitou por fim Antônio, que soltou um longo suspiro, espreguiçou-se e começou a ler.

Sua leitura era muito silábica e, enquanto estava nessa tarefa, Rodrigo, aparentando impaciência, passou novamente a mostrar-me seus bonecos com bastante discrição, por baixo da mesa. A sua ausência era total na realização da atividade, assim como era a de Antônio que, embora estivesse esforçando-se para ler o texto em voz alta, só o fazia com a professora indicando-lhe cada uma das sílabas e sob sua constante insistência. A cada duas ou três palavras ele expressava sua vontade de desistir e alegava extremo cansaço.

---

<sup>34</sup> Antônio tinha visível medo do Rodrigo quando este fazia imposições e, por isso, sempre as acatava. Nesses momentos, Rodrigo adotava uma postura ofensiva e, às vezes, fazia gestos de violência direcionados a Antônio.

Uma vez finalizada a leitura, a professora pediu que pintassem os desenhos em branco que constavam nela.

– *Ah, não. Chega!* exclamaram ambos em coro.

– *Se não pintarem, já sabem, né?!*, ameaçou a professora, novamente referindo-se à perda do recreio.

Antônio pegou alguns lápis de cor e passou a pintar os desenhos de sua folha, com bastante rapidez e descaso.

– *Atenção na hora de pintar para não sair das margens do desenho*, orientava a professora, ao ver os longos riscos de Antônio que, por pouco, não extrapolavam as margens da folha.

Por possuir uma maior dificuldade no manuseio do lápis, Rodrigo esforçava-se naquela tarefa, mas também o fazia a contra gosto.

*Estou muito cansado, Não aguento mais, Chega* e algumas outras palavras e frases que pudessem levar à interrupção daquela atividade foram alternadamente proferidas, ora por um, ora por outro, em um gesto de colaboração mútua com a missão de recusa à realização da atividade proposta. Como uma mãe que, para punir o filho que não come verduras, tira-lhe o doce, a professora constantemente ameaçava tirar-lhes o recreio. Assim, nesse jogo de empurra-empurra, quase 45 minutos depois, eles conseguiram finalizar a atividade proposta.

A próxima tarefa foi mais animadora. Havia chegado a hora de comer! Os meninos foram ao banheiro lavar as mãos para lancharem. Rodrigo trouxe seu lanche de casa, ao passo que Antônio comeu a merenda da escola.

– *Antes de começarmos a comer, vamos fazer nossa prece*, propôs a professora.

Rodrigo ignorou-a e começou a abrir o pacote do seu sanduíche. Voltando-se exclusivamente para o Antônio, tocando-lhe o braço e mirando-lhe os olhos, a professora começou:

– *Obrigado Senhor...* e Antônio, como um relâmpago, fundindo todas as demais palavras da oração em uma única, completou:

–... *por-esse-alimento-que-nunca-nos-falte-amém*<sup>35</sup>!

Ao contrário de Antônio, Rodrigo resistia muito mais a esses rituais impostos e, frequentemente, recusava-se a participar deles. Mesmo que da forma mais mecânica possível, Antônio quase sempre rendia-se a eles. Terminada mais essa etapa do dia, Antônio, com a mesma afobação com que fez a prece, começou a comer.

O momento do lanche foi bastante agradável. A professora, sempre sorridente, perguntou-lhes como foi o fim de semana. Ela supôs que Rodrigo tivesse visto o filme do Kung Fu Panda e ele confirmou com a cabeça e um sorriso. Antônio, bastante concentrado em terminar o seu lanche e já de olho no sanduíche do Rodrigo, disse que não lembrava de nada sobre o seu.

Rodrigo comeu lentamente e ofereceu partes do seu sanduíche a Antônio. Seu lanche era sempre o mesmo: sanduíche de presunto com maionese e uma lata de suco de uva. Esta, ao ser aberta, tinha seu anel retirado cuidadosamente e guardado em um dos bolsos da sua mochila. “Tenho uma coleção”, justificava sempre. Rodrigo adorava colecionar objetos e figurinhas.

No pátio, uma música começou a tocar. Rodrigo e Antônio entreolharam-se, abandonaram os resquícios de seus lanches, agarraram seus bonecos e correram para o recreio. A hora do recreio era um dos momentos mais desejados pela maioria das crianças nas escolas e é claro que nessa não poderia ser diferente. A música alta ao fundo acompanhada de uma gritaria intensa servia de fundo

---

<sup>35</sup> ...por esse alimento, que nunca nos falte. Amém.

musical para as crianças que, desesperadas, pareciam querer aproveitar cada minuto daquele precioso tempo.

Mesmo antes da minha experiência nessa escola, as escolas classe do plano piloto sempre me provocaram arrepio pela sua arquitetura quadrada, pelas suas grades e falta de espaço para lazer. Naquele momento, observando as crianças correndo em círculos atrás umas das outras, naquele pátio descoberto, cercado por paredes, não conseguia fazer outra relação que não fosse com o banho de sol de prisioneiros. O corpo e a mente não estão previstos para trabalharem em conjunto nessa perspectiva. Aquela escola era o espaço para trabalhar a mente. A energia das crianças, que lhes é tão natural, deveria ser gasta longe dali, em uma escola específica para isso.

Na parte coberta do pátio, uma professora que controlava o som, utilizava vez por outra um microfone para gritar com as crianças que estivessem perturbando a ordem do recreio. *Fulano, pare de bater no seu colega!, Sicrano, pode descer daí!!*, berrava, possivelmente acreditando que, ao esbravejar em uma altura de som maior que a de todos os alunos juntos, traria maior tranquilidade àquele momento.

No recreio, as crianças especiais acabavam aglomerando-se junto ao portão, nos bancos que ali ficavam, em uma dinâmica que surgia delas mesmo. Outras, como o próprio Antônio nesse dia, caminhavam entre o caos das demais crianças, concentradas em seus próprios universos. Algumas, como uma criança que, além de autista, era cega e outra que, além de autista, era portadora de síndrome de Down, eram depositadas no pátio pelas professoras no início do recreio e recolhidas ao final, às vezes, sem terem praticamente movido-se.

A música cessou. *Acabou o recreio. Hora de voltar para a sala. Amanhã tem mais!*, anunciou a professora pelo microfone. Desanimadas, as crianças, que tinham suas salas trancadas durante o intervalo, começaram aos poucos a sentarem-se no chão diante das mesmas até que suas professoras chegassem para abri-las.

De volta à sala, Rodrigo opôs-se à ideia de escovar os dentes, proposta pela professora. Ao ver que era possível recusar-se, Antônio também o fez. A professora, com muito jeito, convenceu-os do contrário. Terminado isso, passaram a fazer a última tarefa do dia: uma cruzadinha. No mesmo jogo de negociação, a professora lutava, entre espreguiços e bocejos, contra a recusa de ambos em realizarem a tarefa proposta. Assim como na atividade anterior, uma vez que a terminaram, passaram a pintá-la, também a contra gosto.

- *Terminaram, meninos?* perguntou a professora.
- *Sim!* comemoram, já com seus bonecos em mãos.
- *Está bem, podem brincar,* autorizou.

Mais uma vez restaurados do cansaço extremo que a cruzadinha lhes provocara, Rodrigo e Antônio engajaram-se em uma brincadeira de fantasia com os personagens de Kung Fu. Enquanto recolhia seus materiais, a professora justificava em certa medida o cansaço dos meninos, segundo ela, provocado pelo grande esforço que dispensaram na realização das atividades. A aula na escola terminava às 12h20. Por volta de 11h50, Rodrigo e Antônio já estavam brincando com seus bonecos e, muito antes do sinal bater, já haviam ido para casa.

Enquanto as outras crianças, nas salas regulares, tinham horários a cumprirem, metas a alcançarem, nas salas especiais, tudo era diferente. Não por serem adequadas a cada um dos indivíduos ali ou por implicarem a adoção de formas inovadoras de ensinar. Na sala especial, a educação não era o mais importante. Nelas, as crianças podiam chegar na hora que quisessem à escola<sup>36</sup>, podiam negar-se a participar de todas as atividades propostas... aliás, elas não precisavam sequer aprender! O autismo, enquanto transtorno incapacitante, falava mais alto.

As salas especiais, que legalmente deveriam atender casos extremos e por um período determinado, não se orientam nessa perspectiva. A finalidade das

---

<sup>36</sup> No ano de 2011, Antônio faltou às aulas por 40 dias. Apesar de haver faltado apenas 4 aulas, Rodrigo chegou quase todos os dias em torno de 9h da manhã.

mesmas parece não ser outra que a sua própria existência, que se mantém apoiada pelo falso discurso da inclusão.

Ao tutelar o deficiente, crendo que ele não é capaz de desfrutar da convivência com outros indivíduos não portadores de deficiência, o Estado extirpa-lhe não somente a possibilidade de viver autonomamente como, principalmente, o seu desejo pelo aprender. Fato explícito na situação dos jovens apresentados neste texto.

*No que for possível, preferencialmente* parecem não ser suficientes para que a escola encare (conforme sugere a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva) a educação especial não mais como uma modalidade à parte de educação, mas como uma peça que a constitui. A educação especial precisa estar a serviço dos seus educandos, da diversidade e, sobretudo, da aprendizagem.

O cenário que tentei descrever neste capítulo, de uma escola-modelo na educação de autistas da capital federal, a meu ver, representativa do cenário das escolas inclusivas do Brasil, tem como principal objetivo levantar questionamentos sobre o caráter especial dessas salas de aula, destinadas a oferecer atendimento individualizado e especializado a seus alunos portadores de deficiência.

O caráter transitório que se sugere na lei, subordina-se a uma suposta aptidão social que o aluno precisa alcançar para poder desfrutar do convívio com outras crianças do ensino regular. A natureza dessa exigência, que isenta a escola de seu papel no processo de desenvolvimento do aluno, acaba impossibilitando que essa transição se desdobre, mantendo-o, com frequência, permanentemente, em salas especiais durante toda a sua vida escolar. A história de Rodrigo e Antônio caminhava nessa direção – pouco promissora – de exclusão permanente da escola.

Suas vidas escolares foram marcadas pela segregação e ambos, tendo apenas a oportunidade de estudar com outros indivíduos com o mesmo diagnóstico e o mesmo sexo que eles, gritavam, para quem quisesse ouvir (e ali pareciam não querê-lo), um basta aos rituais padronizadores da escola, à sua busca pela normalização e ao vazio que permeava todo o processo educativo deles. O problema é que essa atitude também acompanhava um basta a eles mesmos, às suas possibilidades de desenvolvimento e alcance de autonomia.

O que, em outros termos, poderia ser visto como um modo de resistir a uma imposição é reificado e tratado como anormalidade, ou no melhor dos casos, incompetência. (TUNES, 2011, p.10)

No caso do indivíduo deficiente, as chances de se interpretarem suas atitudes como sendo formas de resistência são muito pequenas, visto que sua incompetência acompanha *a priori* o seu nome próprio, cujo diagnóstico vem à frente. A apatia de ambos, na visão da escola, decorria de problemas externos à mesma, mais especificamente localizados no próprio aluno, como a sua imaturidade, por questões familiares e especialmente pelas limitações orgânicas de ambos: atestadamente deficientes. A noção que atribuímos à deficiência, conforme aponta Tunes (2011), influencia diretamente a nossa expectativa com relação a indivíduos nessa condição.

A noção de deficiência (...) é em geral empregada em referência a pessoas a quem se atribui alguma falta de habilidade, ou de capacidade ou de inteligência para fazer alguma coisa que se espera que seja feita de determinada forma. Assim, a noção de deficiência articula-se com a **ideia de expectativa social.** (p.51)

Um agravante ao rótulo de deficiente que carrega o autista é o fato de que o seu suposto defeito torna-o inadequado ao convívio social, por afetar diretamente a sua capacidade comunicativa. A expectativa gerada em torno desse grupo tem repercussões evidentes no contexto escolar que, muitas vezes, limita-se a ensiná-los formas primárias de condutas culturais. Em seu livro *Autismo, Linguagem e Educação*, Orrú (2009) afirma:

Por ser observado como uma síndrome que acomete severamente o indivíduo, o autismo traz consigo o estigma de que não há nada, ou quase nada, que se possa fazer no âmbito educacional aos seus

portadores. Assim, as terapias e os métodos de atuação se restringem mais a modificações do comportamento (p.63).

O que pude observar e pretendo relatar ao longo desta dissertação é que as salas especiais representam, em realidade, mais um espaço de segregação dentro da escola dita inclusiva. Os métodos nada têm de especiais, a organização da escola tampouco.

A importância desse exame reside no fato de apontar os efeitos irreversíveis que um encaminhamento inadequado à educação de pessoas com necessidades especiais pode produzir. A esse respeito, diz Vigotski (1995):

(...) é fácil imaginar que as consequências de uma educação incorreta alteram muito mais as possibilidades reais de desenvolvimento da criança retardada do que da normal; qualquer um sabe bem até que ponto uma criança normal, privada das condições adequadas de educação, apresenta tamanho abandono pedagógico que costuma ser difícil distinguí-la do autêntico retardo mental<sup>37</sup>.(p.225).

Conforme o título do presente trabalho profetiza, a mágica da exclusão parecia estar em sua forma quase final. Rodrigo e Antônio estavam a um passo de se tornarem completamente invisíveis dentro daquela instituição que, no ano seguinte, não teria sequer a responsabilidade pela matrícula deles.

O abandono pedagógico parecia evidente. A falta de motivação para aprender também. Mas como havia se processado aquela situação? Era apenas o trabalho pedagógico engessado, sem adequação às especificidades daqueles alunos, conforme tentamos descrever neste capítulo, que havia tornado aquele processo sem sentido para Rodrigo e Antônio? Era a segregação social que levava à apatia de ambos para aprenderem? Que outras facetas da organização escolar contribuíam para que eles fossem amarrados àquele processo permanente de exclusão, de aniquilamento pessoal, de invisibilidade social?

---

<sup>37</sup> Original do espanhol: “es fácil imaginar que las consecuencias de una educación incorrecta alteran mucho más las posibilidades reales de desarrollo del niño retrasado que del normal, y cualquiera sabe bien hasta qué punto un niño normal, privado de las condiciones adecuadas de educación, muestra tal abandono pedagógico que suele difícil distinguirlo del auténtico retraso mental”.

No presente capítulo, busquei caracterizar a natureza legal das salas especiais no Brasil, além de apresentar ao leitor um panorama geral da situação que presenciei na escola e que me levou às inquietações aqui apresentadas e discutidas.

Os capítulos que se seguem buscam identificar outros aspectos do trabalho pedagógico e da organização da escola que fortalecem os mecanismos de exclusão já garantidos pela segregação física das salas especiais.

Pretendo expandir as discussões sobre a manutenção ou não das referidas salas por meio da análise de aspectos observados nas mesmas e que podem ser considerados determinantes no processo de desencanto pela aprendizagem e abandono pedagógico dos alunos que delas participam, como pude observar no caso de Rodrigo e Antônio – e a gravidade dos seus efeitos irreversíveis.

As atividades fora de sala, compartilhadas por todas as crianças da educação especial, serão o foco do próximo capítulo, *Os autistas não sabem brincar*.

### 3.

#### *Os autistas não sabem brincar*

Conforme discuti no capítulo anterior, há uma robusta linha que separa o grupo das crianças do ensino regular das do ensino especial, não apenas fisicamente. O ponto de partida para que essa linha se delineie é a constatação médica de um defeito físico ou comportamental considerado impeditivo para o convívio social comum: o **diagnóstico**.

Embora o critério para o encaminhamento de crianças às classes especiais seja **possuir** um diagnóstico, este é um documento que tem como principal objetivo listar atributos que a criança **não possui**: características consideradas desviantes, quando comparadas a determinados padrões definidos como normais.

Segundo Vigotski (1997), é o impacto social de tais supostos desvios (que o diagnóstico confirma oficialmente) que é determinante para o curso de desenvolvimento da pessoa com deficiência e não o defeito em si. “O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas suas consequências sociais” (p.19).

No contexto escolar, o encaminhamento de alunos às salas especiais configura uma das primeiras expressões das consequências decorrentes da atribuição do rótulo à criança com deficiência, visto que legitima a inaptidão da mesma para dividir os mesmos espaços físicos com as crianças tidas como normais. Conforme afirma Raad (2007, p.28), “(...) o rótulo é tomado como índice de afastamento e de impossibilidade de realização do sentimento de pertencer”.

O ideal de normalização do indivíduo com deficiência como prerrogativa para a sua inserção social distancia-o pouco a pouco da possibilidade de desenvolver esse sentimento de pertença social, uma vez que é impossível desenvolvê-lo à margem da sociedade.

A valorização da normalidade penetra em todas as instâncias, e com ela o diagnóstico se firma como uma ferramenta de condução da vida das pessoas, deixando prevalecer a convicção de que ele é o caminho para a cura de qualquer mal (WERNER, 2006, apud RAAD, 2007 p.28)

Rodrigo e Antônio, atrelados há quinze anos a um rótulo de extrema anormalidade, pareciam não deixar dúvidas sobre a repercussão do mesmo na condução de suas vidas. Os limites dos espaços físicos foram bem delimitados e uma notável fragilidade nos espaços relacionais estabelecidos entre eles e as pessoas que os cercavam parecia haver se instalado. No contexto escolar, sua expressão máxima resultava na superficialidade das relações entre eles e suas professoras que, processualmente, enxergavam cada dia mais o defeito que carregavam e não eles, propriamente.

Diferentemente do resto da escola, as crianças das salas especiais tinham como atividade fixa diária a ida ao parquinho ou à quadra de esportes, ambos localizados em área pública externa à escola.

O ritual de início da rotina escolar, descrita no capítulo anterior, seguia uma lógica um pouco diferente nas salas das crianças menores que, em termos globais, eram mais comprometidas que o Rodrigo e o Antônio. Não entrarei em detalhes sobre isso, restringindo-me a especificar que, entre 8h e 9h, as crianças ocupavam-se dele.

*“Estamos suprimindo os passeios de Rodrigo e Antônio”, esclareceu-me a professora, ao justificar que, diferentemente das demais crianças, eles participavam daquela atividade somente às terças e quintas. “Ano que vem eles terão que ir para uma escola com crianças mais velhas e não sabemos se eles continuarão em salas especiais. Por isso, precisam ir se acostumando à rotina das salas regulares”, prosseguiu, referindo-se à idade limítrofe de ambos para a permanência naquela escola.*

A disparidade entre os meninos e as demais crianças, no entanto, não se restringia meramente a uma questão cronológica. A começar pela diferença

física, era notável o abismo que parecia separá-los do grupo geral da educação especial.

Conforme comentei anteriormente, as crianças da educação especial encontravam-se no portão da escola em torno de 9h da manhã para irem juntas, acompanhadas de suas professoras, ao parquinho ou à quadra de esportes. Na minha primeira terça feira na escola, dia em que os meninos eram contemplados com o passeio, Rodrigo chegou na hora em que as demais crianças, incluindo Antônio, preparavam-se para sair. Munido de uma bola, ficou um tanto decepcionado quando a professora informou-o de que, devido ao seu atraso, ficaria em sala fazendo uma tarefa de matemática que Antônio acabara de completar. Pisando duro, visivelmente contrariado, Rodrigo dirigiu-se à sala. *“Vocês podem ir”*, falou a professora, dirigindo-se a mim e a Antônio, *“eu vou ficar aqui na escola com Rodrigo, fazendo a tarefa de matemática”*, completou. Antônio, animado, abraçou-me e, agarrando-me a mão, conduziu-me para fora da escola.

Eu, Antônio, as demais crianças da educação especial e todas as suas respectivas professoras fomos rumo ao nosso destino final: o parquinho, a menos de 5 minutos de caminhada da escola. Este, delimitado por uma cerca, teve seu portão aberto por uma das professoras.

Duas das crianças, uma cega, juntamente com outra, com síndrome de Down, foram colocadas sentadas de frente uma para outra em um dos brinquedos: o serra-serra. Outras, com seus baldinhos, engajaram-se em brincadeiras fixas de enchê-los e esvaziá-los; outras corriam (mas logo eram estimuladas a pararem por conta da poeira de areia que levantavam); outras jogavam areia para o ar (sofrendo retaliação das professoras) e algumas recolhiam-se em seus mundos. Lembrei-me de Sacks (2006), quando descreve sua percepção sobre crianças autistas brincando no pátio de uma escola especial:

(...) uma delas balançava obsessivamente em semicírculos aterradores, indo até o máximo do balanço; outra jogava uma bolinha na maior monotonia de uma mão para outra; outra ainda girava num carrossel sem parar; e outra pegava tijolos não para construir, mas para alinhá-los infinitamente em fileiras certinhas e monótonas. Todas estavam

empenhadas em atividades solitárias e repetitivas; ninguém estava realmente brincando, ou brincando com qualquer um dos outros. (p.252)

Antônio, que portava um boneco lutador de *kung fu*, acanhou-se diante da minha presença na entrada do parquinho.

- *Ah... não, não quero brincar...* protestou.

- *Vai lá, Antônio, vá brincar*, incentivou uma das professoras. *A Brenda vai ficar aqui conosco.*

Sem qualquer animação, Antônio entrou timidamente no parquinho, dirigindo-se à cerca dos fundos. Pouco depois, quando novamente o observei, reparei que, aos poucos, ele começava a brincar com seu boneco. Ressabiado, regulava o seu engajamento naquela atividade à medida que reparava discretamente se o observávamos. Em alguns momentos, conseguia desligar-se, entregando-se à brincadeira. O mundo de fantasias no qual penetrava provocava risos nas professoras e Antônio, ao percebê-las, interrompia seu jogo.

Enquanto observavam-no, elas comentavam:

- *Vocês estão sabendo da última do pai do Antônio, né?* Iniciou uma das professoras, que prosseguiu: *Para mantê-lo na nossa escola, ele forjou um diagnóstico de TGD para o Antônio.*

- *Como assim?* perguntou uma de suas colegas, espantada.

- *Ah, parece que ele pediu para o médico não mexer no diagnóstico, deixar como TGD mesmo. Complicado, né? Todas nós sabemos que o problema maior do Antônio é que ele é D.I.<sup>38</sup> Nós não temos especialização para lidar com este tipo de aluno!*

- *É... com esse diagnóstico ele deveria ser encaminhado a uma escola que trabalhe nessa área*, completou uma das professoras.

A relação entre profissionais da saúde e da educação é tão intensa que em suas falas percebe-se uma intersecção dos discursos médico e pedagógico. O Olhar Clínico sobre a criança diante dos problemas

---

<sup>38</sup> Deficiente Intelectual (D.I.)

apontados pelos profissionais da escola estrutura-se na ciência médica, que tem como objetos a doença e a criança. (RAAD, 2007, p.32)

Na fala transcrita, fica evidente a sobreposição do nome da doença ao nome próprio de Antônio. O diagnóstico que este carrega é o que torna a escola apta ou não para recebê-lo e não suas características singulares, consideradas para a condução do trabalho pedagógico com ele.

Segundo Tunes (2005) “do ponto de vista pedagógico, para a vida escolar dessa pessoa, o diagnóstico é absolutamente inútil. Todavia, o diagnóstico tem uma consequência. Ele instaura as condições de possibilidade para o preconceito”. Tunes (2010) alerta-nos para um dos problemas do preconceito:

(...) preconceito implica o conhecimento prévio. Ele é afirmado com a pretensão de capturar o Outro, em sua totalidade, por uma palavra-atributo que o caracterize em sua essência. (p.51)

Assim, por conhecer o aluno *a priori* pelo nome do defeito que carrega, a escola culpabiliza-o pelo seu fracasso escolar e exime-se de sua responsabilidade nesse processo.

A maneira como as professoras referem-se a Antônio, designando-o como deficiente intelectual é bastante representativa do preconceito atribuído a esse grupo de pessoas, que são historicamente estigmatizadas quanto às suas chances de desenvolvimento. Segundo Vigotski (1997),

O conceito de atraso mental é o mais indefinido e difícil da pedagogia especial. Até agora não possuímos critérios científicos mais ou menos exatos para reconhecer o verdadeiro caráter e grau do atraso, e não saímos nesse terreno dos limites de um empirismo aproximativo e tosco<sup>39</sup> (p.92).

---

<sup>39</sup> Do espanhol: “El concepto de retraso mental es el más indefinido y difícil de la pedagogía especial. Hasta ahora no poseemos criterios más o menos exactos reconocer el verdadero carácter y grado del retraso, y no salimos en este terreno de los límites de un empirismo aproximativo y tosco”.

Embora esse autor tenha realizado seus estudos há quase um século atrás, ainda hoje não existem critérios científicos que consigam definir com propriedade a questão da deficiência intelectual.

Conforme é possível perceber pela fala das professoras, elas não acreditam ter condições para educarem Antônio e o encaminhamento dele a uma escola específica para pessoas com aquele diagnóstico seria a solução ideal para todos os problemas que ele apresenta no seu processo educativo.

Sobre o poder mágico do diagnóstico, Raad (2007) afirma que:

Com o diagnóstico, os conflitos gerados pelo fato de o aluno não aprender acalmam-se e desfazem-se como se ele tivesse um poder mágico de resolver todas as questões. (p.33)

As professoras revoltaram-se justamente por acreditarem que, por culpa de um encaminhamento diagnóstico inadequado, Antônio ainda não havia tido sucesso na escola. Mas e Rodrigo, de quem não se duvidava do diagnóstico? E todas as demais crianças ali presentes que ainda não haviam conseguido alfabetizar-se nem ser encaminhadas ao ensino regular?

Se era apenas uma questão de encaminhamento diagnóstico adequado, o que dizer sobre aqueles corretamente atendidos e igualmente retidos em salas especiais *ad infinitum*?

O diagnóstico denunciava-se como um dos grandes impossibilitadores da aprendizagem, por criar véus sobre aquelas crianças, dificultando que suas professoras enxergassem-nas para além das anormalidades que apresentavam.

Segundo Vigotski (1997),

A consequência direta do defeito é o declínio da posição social da criança. O defeito se realiza como desvio social. Vão reestruturando-se todos os vínculos com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar do homem no meio social, seu papel e destino como participante da vida, todas as funções da existência social. As causas

orgânicas inatas não atuam por si mesmas (...), mas de forma indireta, através da redução da posição social da criança que elas provocam (p.18).

Assim como afirma esse autor, na situação descrita, ficava clara a superficialidade dos vínculos que eram estabelecidos entre aqueles alunos e suas professoras. Enquanto as crianças encontravam-se dentro dos limites do parquinho, em suas brincadeiras solitárias, elas reuniam-se fora dele – uma situação bastante simbólica da questão da exclusão e seus espaços delimitados.

A atitude com relação àquelas crianças e em especial ao Antônio, a qual julguei altamente desrespeitosa, levou-me a um distanciamento do grupo das professoras e a uma observação mais atenta das atividades empreendidas por aqueles meninos e meninas.

Falarei aqui, pela primeira vez, de Júlia (12) e Clara (8), as duas únicas meninas da educação especial, que descrevemos na introdução deste trabalho.

Enquanto observava a dinâmica daquelas crianças, circunscritas àquele pedaço de mundo, percebi que uma das meninas, a mais velha (Júlia), tentava brincar com o balanço, mas não sabia direito como fazê-lo. A mais nova (Clara), que apresentava pouco controle sobre sua coordenação motora (apresentava um tremor constante, semelhante ao identificado em indivíduos com mal de Parkinson), tentava imitá-la.

Na intenção de auxiliá-las, entrei no parquinho e comecei a ensinar à Júlia o movimento de balançar-se e à Clara, como sentar-se apropriadamente no balanço ao lado. Ao perceber minha presença, Antônio aproximou-se e tentou ajudar a pequenina, balançando-a. A forma como ele fazia esse gesto era, no entanto, bastante desajeitada.

*Deixa a Clara, vá brincar para lá!* ordenou uma das professoras, temendo que ele pudesse machucá-la.

Discretamente, uma vez que a atenção da professora já havia novamente voltado-se para a roda de conversa com as demais, dirigi-me a ele:

*- Veja como eu empurro a Júlia, Antônio! Não precisa fazer força, seja delicado para não machucá-la, orientei-o.*

Animado em poder ajudar e perfeitamente capaz de fazê-lo, visivelmente, Antônio esforçava-se para acertar o tempo certo dos impulsos ao balanço de sua amiga, que, empolgadíssima, começava a entender o movimento corporal que deveria realizar para manter-se em movimento.

No balanço ao lado, eu ia empurrando a Clara que, mesmo sem conseguir dominar o movimento do balanço, esboçava visível alegria por participar daquela ação.

A minha intervenção, mínima, levou-nos facilmente a uma situação de interação. As três crianças que estavam anteriormente isoladas em seus mundos, tentando engajarem-se em atividades igualmente solitárias naquele parquinho, passaram a aprender novas formas de interagir entre si e com aqueles brinquedos.

A disponibilidade de Antônio em ajudar à colega, conforme acabo de descrever, era também frequentemente identificada no Rodrigo, em contextos de interação com as demais crianças da educação especial.

A capacidade desses dois rapazes de comunicarem-se verbalmente conferia-lhes uma percepção mais consciente do mundo e também deles mesmos. Rodrigo e Antônio também identificavam algumas das características que faziam com que eles destoassem daquele grande grupo, a começar pelas suas idades. Ambos eram adolescentes e os demais colegas, crianças.

Ao perceberem-se dessa forma, era comum que eles tentassem ajudar aos pequenos, pegando-os pelas mãos ou auxiliando-os na realização de tarefas nas

quais eles percebessem que estivessem enfrentando alguma dificuldade. Essa iniciativa era, entretanto, quase sempre repudiada pelas professoras.

Estas, embora reforçassem em suas falas a percepção que tinham da diferença de idade entre eles e as demais crianças, na prática, não pareciam levar isso muito em consideração.

A preparação pela qual passava Rodrigo e Antônio para que pudessem mudar para uma escola com alunos com idades mais aproximadas às suas, citada pela professora, restringia-se a uma diminuição na frequência com que eles participavam daqueles passeios. A natureza da atividade (ir ao parquinho) era, no entanto, comum a todas as crianças.

A relutância que descrevi por parte de Antônio em entrar no parquinho<sup>40</sup> era também comum em Rodrigo. Ambos ficavam constrangidos naquele contexto, que julgavam ser adequado apenas para crianças pequenas. De fato, os brinquedos ali existentes sequer os comportavam, uma vez que haviam sido projetados para corpos infantis e não adultos, como os que ambos exibiam.

A iniciativa que apresentavam de auxiliar as demais crianças, que poderia ser incentivada, era censurada quase sempre, tão logo fosse percebida pelas professoras, uma vez que expressavam preocupação com a integridade física das crianças pequenas. Elas julgavam *a priori* a incapacidade deles de realizarem qualquer ação daquela natureza.

A experiência que tive, ao orientá-los no sentido contrário, explicando-lhes como tratar das demais crianças, me mostraram justamente o oposto. Eles não só tinham a capacidade de ajudar às demais crianças, como às vezes faziam-no melhor que as próprias professoras.

---

<sup>40</sup> Na quadra de esportes, eles se sentiam mais à vontade, uma vez que podiam realizar atividades que julgavam mais adequadas à faixa etária deles, como as com bola, por exemplo.

O caso que se passou entre o Rodrigo e o pequeno Gabriel (7), nessa perspectiva, merece ser contado.

Entre os alunos da educação especial, Gabriel sempre me chamou muita atenção. Esse menino, cheio de maneirismos, era constantemente contido fisicamente por sua professora. O trato com ele sempre me provocou muita angústia pela brutalidade que envolvia.

Gabriel não era um menino que possuía agressividade no seu comportamento; pelo contrário, tinha muita dificuldade em enquadrar-se nos padrões comportamentais desejados pela escola, que ele começara a frequentar naquele ano.

Esse menino, que mais à frente eu teria a oportunidade de conhecer melhor, adorava “pegar no pé” do Rodrigo, gritando seu nome sempre que o via e correndo em seguida. Essa atitude de Gabriel irritava Rodrigo, que sempre saía correndo atrás dele.

A forma como as professoras lidavam com essa situação era sempre a mesma: *Deixa o Rodrigo em paz, Gabriel!, Sai pra lá!, Ignora ele, Rodrigo!*, diziam toda vez.

Certo dia, em uma das nossas idas ao parquinho, quando chegou a hora de retornarmos à escola, Gabriel se escondeu embaixo do trepa-trepa, negando-se a sair de lá. Sua professora, gritando, ordenou que ele se retirasse dali. Gabriel, com um largo sorriso no rosto, foi para um lugar ainda mais inacessível. Irritada, a professora engajou em uma luta corporal com ele, arrastando-o para fora.

Na semana seguinte, enquanto observava os meninos no parquinho, percebi que Gabriel aproximava-se do Rodrigo. Este, por sua vez, com o apoio de Antônio, fez o que lhe foi ensinado, gritando: *sai daqui, Gabriel!!!*.

- *Rodrigo, o Gabriel é uma criança, ele só quer brincar. Porque você não o ajuda?*  
intervi.

- *Vem aqui, Gabriel. Vem brincar com a gente*, falou Rodrigo, sem a menor relutância, e conduziu-o pela mão a sentar-se com ele e Antônio.

Como em um passe de mágica, lá estavam os três sentados em círculo, enchendo baldinhos de areia, serenamente.

As professoras, que sequer perceberam a minha intervenção, ficaram estarecidas quando chegou a hora de irmos embora e Rodrigo conduziu Gabriel pela mão, pacificamente, até a entrada da escola.

- *Gente! Olha que graça, **eles resolveram** ficar amigos hoje*, exclamavam!

E como no fechamento de uma história, a narração da profecia:

“... e magicamente, Rodrigo e Gabriel resolveram ficar amigos! A dificuldade de comunicação que outrora imperava, desabrochou espontaneamente, levando-os a uma situação inédita de interação!”

Conforme pude observar e pretendo destacar, não foi bem assim que se solucionou a questão entre Rodrigo e Gabriel.

A dinâmica que se observa em crianças de desenvolvimento típico, de resolução de problemas no âmbito social, não se desdobra com a mesma naturalidade em crianças com autismo. Assim sendo, a mediação intencionalmente organizada por parte das professoras para que a socialização aconteça, é imperativa. Segundo Orrú (2009),

(...) com a criança autista as condutas sociais se dão de forma inadequada para a sua cultura, principalmente no que diz respeito à relação afetiva manifesta e na expressão de comportamentos de interação, cuja diferença se manifesta mesmo em relação a crianças com outras patologias (p.41).

A rotina **diária** das crianças pequenas e também do Rodrigo e do Antônio, às terças e quintas, antes do recreio, tinha como atividade principal a ida ao

parquinho ou à quadra de esportes. Essas experiências, no entanto, não contavam com a atuação das professoras, que aproveitavam o momento do passeio basicamente para colocarem a conversa em dia e deixarem as crianças brincarem. O problema é que as brincadeiras eram solitárias e não contribuíam para o desenvolvimento de habilidades sociais delas.

O aspecto social, central para que o desenvolvimento psíquico humano aconteça, constitui um dos maiores prejuízos no curso de desenvolvimento de pessoas com autismo e, por isso, precisa ser considerada com ainda mais ênfase no trabalho pedagógico com elas. Segundo Vigotski (1997),

No que diz respeito à ontogênese, no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, (...) a organização e a estruturação das formas superiores da atividade psíquica se realizam no processo de desenvolvimento social da criança, no processo de sua interrelação e colaboração com o meio social circundante (p.214)<sup>41</sup>

O autor fala-nos da relação com o meio social como necessária ao desenvolvimento da criança. A dinâmica diária empreendida pelas professoras, conforme descrevemos, de não-interação entre as próprias crianças e entre as crianças e suas professoras, em termos de possibilidades de desenvolvimento de habilidades sociais, nessa perspectiva, era, então, completamente estéril.

Conforme falei anteriormente, este capítulo discute não somente a questão dos **espaços físicos** segregados da educação especial, mas também sobre como estes repercutem diretamente na natureza e na qualidade dos **espaços** sociais que se estabelecem em torno dos alunos que os compõem.

Os momentos de socialização das crianças da educação especial, por serem restritos quase sempre àquele grupo de crianças que, em maior ou menor grau, tinham dificuldades de comunicação, eram, por isso, pobres no que diz respeito à

---

<sup>41</sup> Original em espanhol: En lo que respecta la ontogénesis, en lo que respecta al desarrollo del niño, (...) en este caso la organización y estructuración de las formas superiores de la actividad psíquica se realizan en el proceso de desarrollo social del niño, en el proceso de su interrelación y colaboración con el medio social circundante.

possibilidade de alcançarem entre elas níveis mais desenvolvidos naquela habilidade.

Impasses de natureza social, como o identificado entre Rodrigo e Gabriel, precisariam necessariamente (conforme confirmei com a minha ação) contar com a intervenção de uma pessoa mais experiente para a sua resolução.

O diálogo das professoras, transcrito anteriormente, quando se referiam ao diagnóstico que o pai de Antônio teria conseguido só para mantê-lo em sala especial, uma vez que, para elas, ele era deficiente intelectual, explicita o valor que conferiam ao rótulo para a orientação de suas práticas, para a escolha dos percursos a serem trilhados por seus alunos – autistas – o único tipo de aluno a quem haviam sido capacitadas atender.

Conforme argumenta Cavalcante (2004), essa pretensão de captar o Outro a partir do rótulo da deficiência que o mesmo carrega tem como principal prejuízo o fato de que se procura conhecer o indivíduo “(… ) indiretamente na ciência e não no contato direto, olho no olho” (p.49).

Como resultado desse processo de ‘coisificação’, a ação que impulsiona a aprendizagem é concebida de forma unilateral e não como ação conjunta. O aluno, enquanto ‘coisa’, é descartado e predominam ações orientadas por pré-concepções do professor.

Há uma visível redução das inúmeras e impalpáveis esferas que garantem a singularidade dos seres humanos, com ou sem deficiência. A esfera psíquica é reduzida à sua faceta biológica e acredita-se poder antecipar e controlar todo o processo de desenvolvimento humano.

Admitir que outras esferas, além da biológica, podem alterar o curso do desenvolvimento humano é um dos primeiros passos para que o cenário atual de exclusão passe a redesenhar-se, uma vez que se admitem possibilidades para o futuro das pessoas com deficiência.

Embora identifique-se que essa seja uma expressiva tendência teórica (que complexifica a compreensão do desenvolvimento humano), o que percebi na escola observada é que a natureza do trabalho pedagógico realizado ainda não conseguiu transcender questões estruturais muito tradicionais da escola, a começar pelas relações que se estabelecem entre alunos e professores.

Por mais que as professoras repliquem um discurso que busca diminuir o peso que se atribui ao diagnóstico, não pude perceber a mesma convicção na prática, quando da organização de ações educativas que fossem verdadeiramente frutíferas.

Os portadores dos transtornos globais do desenvolvimento possuem, segundo critérios diagnósticos, uma inabilidade na realização de atividades lúdicas ou imaginativas. Conforme citei Sacks (2006) anteriormente, a incapacidade de engajarem-se naturalmente em brincadeiras é um traço comum entre autistas.

As professoras ali presentes, todas com especialização no trabalho com autistas, fingiam não acatar cegamente o impedimento que acompanha esse rótulo, uma vez que ofereciam diariamente àquelas crianças a oportunidade de brincarem, de interagirem umas com as outras, de engajarem-se em atividades imaginativas – um indicativo da relutância teórica quanto à profetização do diagnóstico.

As crianças, jogadas ao próprio destino – sem a intervenção delas na organização de experiências educativas ricas – no entanto, eram de fato incapazes de realizar a ação planejada: brincar. O que deveria ser considerado um problema da organização pedagógica recai sobre a suposta insuficiência do aluno, conforme Moysés (2001) discute

São inúmeros os pesquisadores do campo educacional que vêm demonstrando à exaustão que os índices de repetência decorrem de uma concepção política e pedagógica que torna a escola uma instituição geradora de insucesso. As análises devem ser focalizadas no enfrentamento de um fracasso que é da escola e não da criança; de um problema que é político, coletivo, não individual. (p.61)

O autismo apresenta uma heterogeneidade interindividual, caracterizada pelas diferentes maneiras que os sintomas evoluem com o tempo (LEBOYER, 1995 p.29). Esse fator se fortalece com o reconhecimento da singularidade de cada indivíduo, que existe antes da deficiência e de seu diagnóstico. Com isso, não pode haver generalizações, nem a pretensão de antecipar o comportamento do grupo como todo.

Por esse motivo, é necessário que o professor desenvolva um olhar atento às características e necessidades individuais de cada um dos alunos sob esse rótulo, não se orientando simplesmente pelas características que se esperam estar presentes com base no diagnóstico. Entre esses meninos que venho descrevendo, era perceptível a capacidade de muitos de engajarem-se em brincadeiras, de interagirem e cooperarem uns com os outros. Sobre o respeito à individualidade dos alunos para a superação de barreiras, Orrú (2009) afirma:

Deve ser evidenciado pelo profissional o respeito à individualidade dessa pessoa, aceitando seus limites e propondo estratégias para a superação das barreiras apresentadas, incentivando o desenvolvimento e o crescimento do seu potencial global. (p.37)

A meu ver, as saídas diárias da escola, para muitas daquelas crianças, poderiam constituir experiências ricas para os seus processos de desenvolvimento, mas a falta de uma intencionalidade objetiva, orientada para as necessidades individuais de cada uma delas, tornava essa prática vazia de sentido.

Certo dia, ficamos eu, Rodrigo, Antônio e Júlia em círculo, em volta do gol (um de nós ficava como goleiro), brincando conjuntamente com a bola. A brincadeira consistia do seguinte: três pessoas ficavam em volta do gol e uma como goleiro. As pessoas que estavam em volta do gol tocavam a bola umas para as outras, até que a pessoa que estivesse de frente para o gol chutasse em direção a ele. Feito esse chute a gol, rodávamos e, assim, cada um passava por todas as demais posições. Essa brincadeira, além de colaborativa, contava com regras, as quais

fomos, inclusive, modificando à medida que jogávamos, principalmente por sugestões do Antônio.

As minhas intervenções, espontâneas, orientadas para provocar a interação, principalmente entre essas três crianças citadas, ocorria de maneira quase sempre exitosa, fato que me levou a concluir que muitas das dificuldades apresentadas por eles na realização de tais atividades poderiam ser superadas a partir de um trabalho intencionalmente planejado.

Infelizmente, conforme afirma Cavalcante (2004, p.50), “as diversas ideias de deficiência foram traduzidas em descompromisso e em irresponsabilidade em relação às pessoas que apresentam defeito”. A crença na incompetência do sujeito deficiente, decorrente do peso do rótulo que carrega, faz com que a escola exima-se de toda e qualquer responsabilidade sobre o seu processo educativo. Aquelas crianças encarceradas naquele parquinho, abandonadas, enquanto suas professoras conversavam, despreocupadamente, do lado de fora dele, eram reveladoras desse processo. Sobre a necessidade de observar a criança para a orientação da prática pedagógica, Vigotski (1997) afirma:

O estudo da criança dificilmente educável, mais que qualquer outro tipo infantil, deve basear-se em uma prolongada observação da mesma durante o processo educativo, no experimento pedagógico, no estudo dos produtos de sua criatividade, de brincadeira e de todas as facetas da conduta da criança<sup>42</sup>. (p.194)

Ainda, conforme Vigotski (1997, p.134), “não somente é importante saber que doença tem uma pessoa, mas também que pessoa tem determinada doença<sup>43</sup>”. A superação das barreiras impostas pela deficiência tem no olhar investigativo do professor um importante aliado, uma vez que lutar diretamente pela eliminação do defeito resulta-se infrutífero.

---

<sup>42</sup> Original em espanhol: “El estudio del niño dificilmente educable, más que cualquier otro tipo infantil, debe basarse en una prolongada observación del mismo durante el proceso educativo, en el experimento pedagógico, en el estudio de los productos de su creatividad, del juego y de todas las facetas de la conducta del niño”.

<sup>43</sup> Original em espanhol: “No solo es importante saber qué enfermedad tiene una persona, sino también que persona tiene determinada enfermedad”.

O que pude perceber, no entanto, é que a escola orienta sua prática com base no diagnóstico, **homogeneizando** o trato a todas as crianças com o rótulo de autistas. Ela simplesmente não consegue ver aqueles meninos e meninas que se escondem por debaixo da doença.

A educação, sendo um processo social, simplesmente não pode se desdobrar exclusivamente com base na vontade individual da criança, que precisa contar com o apoio da escola para que ela supere suas barreiras.

Autistas podem sim conseguir brincar, colaborar, comunicarem-se, tornarem-se autônomos e independentes. Enxergando no indivíduo apenas o defeito, a escola não acredita nele e, por não acreditar, não provê oportunidades. Há também a questão da comodidade. Leia-se no manual: autistas não sabem brincar. Ok, responde a escola, no exato momento que torna invisível cada um daqueles meninos e meninas ali, muito maiores e singulares que qualquer manual psiquiátrico jamais poderá antecipar.

Se a cultura sensorial e a ortopedia psíquica estão em *primeiro lugar*, enquanto os hábitos sociais e a orientação no ambiente, em quarto lugar, não nos distanciamos um único passo do sistema “clássico” da pedagogia terapêutica com seu espírito de hospital, com sua atenção escrupulosa às minúcias de enfermidade, com sua ingênua segurança no fato de que é possível desenvolver, curar, “harmonizar”, etc. o psiquismo com medidas terapêuticas à margem do desenvolvimento geral dos “hábitos de conduta social” (VIGOTSKI, 1997, p.67).<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Do espanhol: Si la cultura sensorial y ortopedia psíquica están en *primer lugar*, en tanto que los hábitos sociales y la orientación en el ambiente se encuentran en *cuarto lugar* no nos hemos apartado un solo paso del sistema “clásico” de la pedagogía terapéutica con su espíritu de hospital, con su atención escrupulosa a las minúcias de enfermedad, con su ingênua seguridad en que es posible desarrollar, curar, “armonizar”, etc., la psique con medidas terapêuticas, al margen del desarrollo general de los “hábitos de conducta social”.

## 4.

### *A terra do nunca*

*Todas as crianças, com exceção de uma, crescem. Elas logo sabem que vão crescer e a maneira como Wendy descobriu foi assim. Um dia, quando tinha dois anos de idade, estava brincando no jardim e arrancou mais uma flor e saiu correndo com ela em direção à sua mãe. Eu suponho que ela deve ter parecido encantadora, pois a Sra. Darling colocou sua mão no coração e exclamou: "Oh, porque você não permanece assim para sempre!" Isso foi tudo o que se passou entre elas sobre o assunto, mas de ali em diante Wendy sabia que tinha que crescer. Você sempre sabe depois dos dois. Dois é o começo do fim.<sup>45</sup>*

*Do livro **Peter & Wendy**,  
J. M. Barrie (1911, p.01)*

Peter Pan é um personagem infantil que encanta várias crianças, mundo afora, por ser a concretização do sonho de muitas delas: ele simplesmente não cresce. Segundo ele mesmo conta, no dia em que nasceu, foi tomado por uma revolta tão grande quando se inteirou da obrigatoriedade de os homens terem que se tornarem adultos, que resolveu ir morar com as fadas. Nessa nova realidade, construída por ele, os meninos que ali fossem morar (e lá havia apenas meninos, pois, de acordo com ele, as meninas eram demasiadamente espertas para caírem de seus berços) não teriam permissão para crescer, eles deveriam permanecer

---

<sup>45</sup> Trecho extraído da obra *Peter & Wendy* (1911), do escritor escocês James Matthew Barrie. Original em inglês: All children, except one, grow up. They soon know that they will grow up, and the way Wendy knew was this. One day when she was two years old she was playing in a garden, and she plucked another flower and ran with it to her mother. I suppose she must have looked rather delightful, for Mrs. Darling put her hand to her heart and cried, "Oh, why can't you remain like this for ever!" This was all that passed between them on the subject, but henceforth Wendy knew that she must grow up. You always know after you are two. Two is the beginning of the end.

para sempre em suas infâncias. “Os meninos na ilha (...), quando parecem estar crescendo, o que é contra as regras, Peter os trás de volta<sup>46</sup>” (BARRIE,1991, p.37)

Não por acaso, o presente capítulo intitula-se *A Terra do Nunca*, assim como a ilha do reino de Peter Pan, onde os meninos não tinham permissão para crescer.

Assim como com as crianças dessa ilha encantada, Rodrigo e Antônio pareciam também ter tido suas existências cronológicas congeladas, já que, embora adolescentes, eram tratados como crianças. Crescer também parecia ser contra as regras.

O véu que se formou sobre ambos – como repercussão de seus encaminhamentos diagnósticos – resultando na privação de experiências sócio-culturais enriquecedoras, gerou, no curso de seus desenvolvimentos, uma incompatibilidade entre a manifestação de seus ciclos biológicos de sexualidade (normais) e seu corpos sociais (infantilizados). Wendy, personagem do mundo real na história de Peter Pan, logo descobriu que não há como ambos não caminharem juntos (o biológico e o social). Assim que a criança passa a ter capacidade de observar o mundo e de perceber padrões de sua cultura, ela rapidamente se dá conta da trajetória inevitável de todos os seres humanos, e de que ela própria também caminha em direção ao seu próprio fim. “Wendy sabia que tinha que crescer. Você sempre sabe depois dos dois. Dois é o começo do fim.” (BARRIE, 1911, p.01)

No capítulo anterior, discuti a questão dos **espaços físicos** que se delimitam como resultado do encaminhamento diagnóstico de crianças às salas especiais, e como esses repercutem nos **espaços** relacionais estruturados entre os alunos e suas professoras. Argumentamos que a organização de espaços dialógicos fica impossibilitada, à medida que o diagnóstico que o indivíduo carrega invisibiliza o ponto de vista social.

---

<sup>46</sup> Do inglês: The boys on the island, (...) when they seem to be growing up, which is against the rules, Peter thins them out;

Ao longo da minha vivência com Rodrigo e Antônio, além de esbarrar-me frequentemente com os limites desses espaços citados, um outro – uma espécie de interseção entre os dois primeiros – logo revelou-se. Esse novo espaço reestruturava completamente a relação dos **tempos dos ciclos biológicos e dos tempos da vida social** daqueles reunidos nos espaços físicos das salas especiais.

Apesar de exibirem corpos adultos, do ponto de vista sexual, Rodrigo e Antônio, por frequentarem majoritariamente os espaços físicos demarcados para a sua categoria **diagnóstica** (independente de suas idades) – como o parquinho – e por frequentarem uma escola em que a média de idade dos alunos era nove anos, acabavam sendo socialmente reconhecidos como crianças.

Segundo Vigotski, o homem tem um corpo biológico, que é condicionado pela cultura. Essas duas instâncias entrelaçam-se no curso do desenvolvimento humano.

Sobre os aspectos fisiológicos do corpo humano, é possível afirmar várias coisas, uma vez que se parece muito ao de alguns animais. Pode-se, por exemplo, dizer que, além de animais, são mamíferos, carnívoros (embora alguns já deixaram de ser), heterossexuais (e também homossexuais, transexuais, travestis...), andam sob dois apoios (quase sempre), precisam de oxigênio para viver... mas, enfim, o que destaca mesmo o homem do grupo dos demais animais é a sua capacidade de criar cultura e transformar-se com o que criou, por meio da **linguagem** – seu bem maior.

A cultura, que institui hábitos e valores em organizações sociais, desenvolveu-se – em sociedades ocidentais – com a noção de civilização como ideal: concepção que se opõe à ideia de selvageria.

O selvagem – do latim *ferus*, não-domesticado – é um homem sem as leis da cultura, simplesmente entregue às que regem a natureza.

Na natureza, todo tipo de vida evolui para garantir a perpetuação de sua espécie. Por esse motivo, a ordem é: **procriar**. Todo animal tem como fim último de sua existência, contribuir para a perpetuação de um sistema maior, em que cada pedaço de vida desempenha seu papel na existência de uma série de outros. A vida é cíclica.

Embora o homem tenha conseguido controlar grande parte dos seus ímpetos sobre esse desejo instintivo de procriar, por meio da cultura, a sua fisiologia, o seu ciclo de vida, ainda se organiza em torno de um amadurecimento, um ápice e um declínio da sua capacidade de procriação, que leva, por fim, à sua descartabilidade no processo de evolução de sua espécie.

E é por esse motivo que, por mais que se possa mudar os nomes e as concepções quanto aos diferentes estágios de desenvolvimento sexual humano – hoje conhecidos como infância, adolescência, vida adulta e velhice – eles sempre estarão presentes em qualquer sociedade, mesmo na que se diz civilizada.

Não há como suprimir o instinto de sobrevivência da espécie, que se realiza na necessidade de praticar a atividade sexual – isso se falo só naquele tipo de homem a quem reporteimei anteriormente, o selvagem (sem cultura), oposto ao que encontramos hoje, o civilizado (com cultura). Rodrigo e Antônio eram uma prova contundente disso.

Voltando ao primeiro dia na escola, enquanto esperávamos (eu e a professora) pela chegada dos meninos, a professora comunicou-me ter dúvidas sobre o comparecimento de Antônio naquele dia, pois este já vinha faltando havia aproximadamente uma semana.

*“Antônio se apaixonou por uma menina aqui da escola. Só que ela é uma criança, não quer saber de namorar e, por isso, o rejeita. Ele não entende, fica chateado... aí fala para o pai que não quer vir pra escola. Já conversei com ele, mas ele não entende. E o problema é que ele assusta as meninas. O pai de uma delas veio aqui na escola outro dia para reclamar”, explicou-me.*

Antônio, o menino que descrevi no capítulo anterior, altamente fantasioso, que se engajava facilmente em brincadeiras com seus bonecos e apresentava, de fato, um lado bastante infantil, tinha um desejo incontável por encontrar uma namorada.

Aos 15 anos de idade, vivia o despertar de um desejo pulsante pelo contato físico com o sexo oposto. Além da questão do seu desenvolvimento biológico, normal – já que identifica-se o mesmo instinto em jovens tidos como normais nessa mesma fase de suas vidas cronológicas – Antônio tinha também a referência de dois irmãos menores, mas com idades bem aproximadas à sua que, provavelmente, compartilhavam com ele suas experiências e descobertas no campo sexual. Quando deixado livre para navegar na internet, Antônio, que relutava muito em escrever em sala de aula, por alegar extrema dificuldade, esforçava-se em buscas que pudessem levá-lo ao acesso de imagens da figura feminina. Algumas vezes, flagrei-o buscando palavras como *pleboy* e *mulher bonita*, no *google*.

Tive contato com a questão da sexualidade de Antônio não só pela história compartilhada pela professora, de que ele estava apaixonado, mas também pela experiência do primeiro recreio (e um dos poucos<sup>47</sup>) que passamos juntos.

Conforme descrevi anteriormente, a hora do recreio é um dos momentos mais intensos da vida de muitos alunos, especialmente para aqueles que observava naquele primeiro dia, presos em um quadrado de concreto – coberto em um terço de seu comprimento com telhas de amianto (extremamente inapropriadas, do ponto de vista térmico, para citar um dos exemplos da inadequação desse tipo de material para ambientes escolares) – sem um brinquedo, sem uma árvore, sem, enfim, um lugar minimamente confortável para acolhê-los naquele

---

<sup>47</sup> Percebi que minha presença magnetizava a atenção de Rodrigo e Antônio na hora do recreio (um dos poucos momentos de interação com os alunos do ensino regular). Como não era costume que as professoras circulassem entre os alunos, no intervalo, tinha a sensação de que a dinâmica das crianças perdia sua espontaneidade. Por isso, optei por manter-me em sala de aula na hora do recreio e deixar que, preferencialmente (Rodrigo, ocasionalmente, pedia para ficar em sala também, montando seu álbum de figurinhas), os meninos ficassem com os demais alunos, ao pátio.

momento privilegiado de interação. Como é típico de crianças, apresentavam, a despeito das condições, fartas reservas de energia.

Para algumas, livrar-se de um pouco dessa energia era tão imperativo que sentiam que se não o fizessem chegariam a explodir. Assim, sem oportunidades para gastarem, com qualidade, toda aquela vitalidade, tinham como única alternativa naquele espaço, correr em círculos, uns atrás dos outros. E também fazer **muito** barulho.

Não entrarei em detalhes sobre essa parte da rotina das escolas públicas de Brasília, que me parece merecer uma dissertação só para tratar dela.

Mas, voltando à cena do recreio, enquanto observava (atônita) à dinâmica que acabo de, superficialmente, descrever, encontrava-me sentada em uma das pontas de um dos únicos bancos existentes no pátio da escola, com mais duas crianças pequenas do ensino regular ao meu lado. Distraída, fui abruptamente surpreendida por Antônio, que chegou praticamente sentando-se no meu colo (já que o banco estava em sua lotação máxima), obrigando-me a empurrar as crianças sentadas ao meu lado para, forçosamente, abrir espaço para ele. O tumulto inicial que provocou logo passou, à medida que a criança que se sentava na ponta oposta a mim, retirou-se sem conflitos, já que, com a chegada de Antônio, havia faltado espaço para ele. *“A Brenda é minha amiga, eu quero sentar do lado dela”*, justificou Antônio para as demais crianças.

Animado com o lugar conquistado, ainda esmagando-me, Antônio aproveitou a oportunidade para envolver-me no seu braço, passando pelas minhas costas, tocando-me a cintura. *“Opa, tem alguém que quer ser mais do que meu amigo”*, pensei. Constrangida, enquanto desvencilhava-me dele, mas ainda sentada ao seu lado, reagi:

- *Antônio, amigos não se abraçam assim.*

- *Mas eu sou seu amigo, não sou, Brenda?* continuou, novamente querendo envolver-me.

- *Sim, Antônio, mas eu não quero esse tipo de contato com você, falei com mais firmeza, e você só pode tocar as pessoas com mais intimidade, como você está fazendo agora, se elas permitirem! Caso contrário, não, reforcei.*

Percebendo a situação e também o meu embaraço, uma das professoras que observava o recreio (ela também contava com a ajuda de uma monitora) aproximou-se e, discretamente, orientou-me:

- *Brenda, cuidado com o Antônio, porque ele costuma confundir as coisas. Outro dia só porque uma menina 'deu ideia' para ele, ele se apaixonou, queria beijá-la..., falou, ao perceber sua recente investida.*

- *Pois é, professora, concordei, dirigindo-me a Antônio e inserindo-o na conversa: já falei para o Antônio que amigos não costumam se tocar dessa maneira, para isso, precisam ter autorização da outra pessoa, concluí, levantando-me, uma vez que ele insistentemente procurava tocar-me, sem conseguir controlar-se.*

- *Mas a Brenda é minha amiga, novamente afirmou Antônio, constrangido.*

Desse dia em diante, esbarrei inúmeras vezes com esse impulso incontrolável de Antônio em tocar-me. O contato próximo que ele tinha com seus irmãos, e com o mesmo desabrochar natural de suas sexualidades, e a falta de contato com figuras do sexo feminino em faixas etárias compatíveis à sua, tornavam essa questão muito latente para Antônio. Mais do que para Rodrigo, pelo menos. Este, embora também fosse apaixonado por uma menina que o desprezava, tinha um ar visivelmente mais infantil na expressão de sua sexualidade do que Antônio. Nos momentos no computador, o mais próximo que vi Rodrigo ficar mobilizado por uma figura feminina foi com o desenho de uma personagem da Disney (*Mulan*), a qual ele ficou observando durante quase 20 minutos, hipnotizado, em visível estado de excitação (sexual), indagando-me o quê, naquela figura, causava-lhe tamanha fascinação. *Brenda, por que ela é tão bonita?*, perguntava, passando a mão sobre sua longa cauda azul (o desenho era uma versão sereia da personagem *Mulan*), refletida na tela do computador.

Rodrigo era filho único. Em realidade, tinha um irmão, mais velho que ele, mas que não o aceitava. Rodrigo, quando solicitado a desenhar ou falar sobre sua família, nunca citava-o.

Sua mãe não trabalhava. Dedicava-se, primordialmente, ao lar e a ele. O pai – um senhor extremamente inteligente (segundo palavras de sua esposa)– era bem sucedido financeiramente no trabalho, já que, mesmo como único provedor da casa, garantia à família um padrão de vida elevado, ou pelo menos, superior ao de Antônio e sua família, em que as condições de vida eram mais modestas.

Rodrigo havia puxado de seu pai o gosto por coleções. Entre as suas favoritas, estavam os álbuns de figurinhas<sup>48</sup> e dvds de desenhos animados.

Sua mãe não costumava contrariá-lo, já que (segundo ela) ele ficava frequentemente agressivo quando nervoso, e gostava de agradá-lo aumentando o tamanho de suas coleções prediletas (dvds e álbuns de figurinhas), que deixavam-no muito contente. Ela também esboçava visível preocupação com o seu acesso à cultura e a repercussão disso era bastante notável em momentos de diálogo com ele.

Na manifestação de sua sexualidade, Rodrigo exibia situação distinta à de Antônio.

Antônio queria ser adolescente, mas a segregação e seus efeitos decorrentes impossibilitavam-no de sê-lo apropriadamente (em termos sociais). Já Rodrigo, embora tivesse esse mesmo corpo biológico adolescente, aparentava não conseguir abandonar, do ponto de vista social, a infância.

---

<sup>48</sup> O álbum de figurinhas foi um excelente recurso didático com Rodrigo, à medida que despertava seu interesse. Com sua ajuda, conseguia impulsioná-lo à leitura, instigando sua curiosidade sobre o tema do álbum (dinossauros, futebol – seu favorito – desenhos animados, para citar alguns), realizamos com eles também atividades de matemática, aproveitando a numeração das figurinhas, para trabalhar a noção de crescente, decrescente, quantos faltam, quantos já foram... Fizemos ainda, certo dia em que Antônio faltou, uma atividade com o álbum que foi a seguinte: anotamos os nomes de todos os clubes de futebol que estavam no campeonato brasileiro de 2011, organizamos-os em ordem alfabética, depois os agrupamos por estados, contamos quantos times havia por estado, quantos estados havia no total, quais eram suas capitais, as regiões do Brasil, etc.

Não havia entre esses dois rapazes o igual descontrole sobre seus ímpetos sexuais. Inclusive, quando Rodrigo flagrava Antônio excedendo-se nesse aspecto do contato corporal comigo, reprimia-o com austeridade. Até em momentos no computador, Rodrigo, mesmo excitando-se diante do que via, denunciava o colega quando este acessava conteúdos impróprios na internet.

Embora com repercussões distintas, a inadequacidade na expressão da sexualidade – como uma das prováveis consequências da exclusão social – também se identificava em Rodrigo. Este, embora exibisse um corpo adulto (e bem mais encorpado que o de Antônio), era tratado por todos à sua volta com tanta infantilidade, que havia incorporado, à sua personalidade, características comportamentais de crianças pequenas.

Na escola, nutria um amor platônico e infantil por uma menina do ensino regular havia alguns anos. Diferentemente de Antônio, que investia descaradamente em contato físico com quem lhe despertasse interesse, Rodrigo optava por apenas observá-la sistematicamente. Ela, constrangida, não escondia sua repulsa por ele e rechaçava-o sempre que podia.

Aquele rapaz enorme, de aparência desengonçada, visivelmente adulto em seu aspecto físico, quando junto das demais crianças, sentia-se, quase sempre, como uma delas. Havia, entretanto, pelo menos alguns anos, muitos quilos e centímetros que denunciavam o seu não-pertencimento óbvio àquele contexto.

Diferentemente do que se passou com Peter Pan, não foi por vontade própria que Rodrigo parara de crescer. Aliás, nem se quisesse poderia tê-lo conseguido, uma vez que seria necessário um pouco mais do que vontade para impedir o desenvolvimento, involuntário, de seu corpo – hoje adulto.

Conforme relatei, Rodrigo costumava ter reações violentas em momentos de frustração. Bem similar ao que fazem muitas crianças pequenas, que batem nos

pais, atiram-se ao chão, esperneiam, dão *chiliques*... mas, com uma enorme diferença: ele apresentava o corpo e a força de um homem adulto.

Rodrigo batia nas crianças mais novas (o que era muito preocupante, pela pouca noção de sua própria força), em Antônio e em quem mais o enfrentasse. Eu mesma passei por situações de enfrentamento corporal com ele que, apesar de bruto, também era de uma ternura inexplicável, arrependendo-se sempre depois de cometer seus atos impulsivos.

Durante todo o tempo que passei na escola e até posteriormente, tive inúmeras oportunidades de conversar com a mãe de Rodrigo sobre esse tipo de comportamento dele. Sempre argumentei que aquele tipo de reação aparentava ser um ranço muito forte da infância e que parecia ser fruto de excesso de condescendência, em grande parte dela, uma vez que o enfrentávamos com frequência na escola, não satisfazendo suas vontades.

Embora reconhecesse sua parcela de culpa, por, de fato, satisfazer em excesso a seus caprichos, ela sempre se pautava pelo **diagnóstico** carregado por seu filho para justificar o seu comportamento e, assim como a escola, cobria-o com o manto da invisibilidade, mantendo-o naquela idade da inocência, mais fácil de ser controlado. *Mas Brenda, você já leu sobre o autismo? Autista tem esse problema que, se você não faz o que eles querem, eles ficam nervosos. Não podemos bater de frente com eles, tá errado,* argumentava, em resposta a meus questionamentos.

Rodrigo era, de fato, quase sempre um rapaz tranquilo quanto ao aspecto dos ímpetos sexuais – rendendo-se poucas vezes a eles com relação a mim.

A forma como ele desejava ter contato comigo era diferente da que almejava Antônio. Rodrigo era um rapaz que, como falei anteriormente, tinha um repertório cultural muito rico – o qual a escola desconhecia, por tratá-lo essencialmente como **autista e criança**, e não pelo que ele era, exatamente.

Antônio queria contato comigo no sentido sexual mesmo da palavra, tocar-me, movido por um estado de excitação. Já Rodrigo desejava minha companhia para, basicamente, conversar.

Conversávamos sobre futebol (ele palmeirense, eu santista), sobre filmes, sobre desenhos animados, sobre a história do mundo... sobre muitas coisas. Vê-lo tratado sob o manto imposto pelos efeitos sociais da deficiência entristeceu-me diversas vezes, pois via um rapaz extremamente capaz que, no entanto, parecia estar chegando ao fim comum da grande parte das pessoas que carregam o seu véu diagnóstico, de completa invisibilização social.

Esse seu desejo de trocar experiências comigo (talvez uma de suas únicas oportunidades naquele contexto) era, no entanto, bastante egoísta. Não raras vezes, afastou (fisicamente mesmo) Antônio de mim, em momentos de convivência entre nós três. Certo dia – talvez no auge da expressão de sua vontade – trancou-me na sala com ele. Por sorte, aproveitei-me de um momento seu de distração e recuperei as chaves da porta, as quais ele havia roubado.

A tensão que se instalou, do ponto de vista da disputa pela minha atenção entre aqueles rapazes, foi força motriz para a deflagração de muitos conflitos ao longo da minha experiência com eles. Rodrigo, intransigente e bruto, frequentemente agredia Antônio (que, por sua vez, era desagradável por entregar-se facilmente ao instinto de tocar-me), física e moralmente, conforme descreverei mais à frente, para ter contato exclusivo comigo.

Vivi, durante todo o período que permaneci na escola um estado permanente de iminência de crises motivadas pelos descompassos descritos até aqui que, embora extremamente diferentes em suas expressões naqueles dois meninos, pareciam ter raiz comum.

Como resultado do encaminhamento às salas especiais, durante todas as suas vidas escolares, Rodrigo e Antônio haviam estudado quase exclusivamente com pessoas do mesmo sexo que eles. O contato mais próximo que tinham com

meninas, naquele ano, eram com as da sala ao lado, Clara (oito anos de idade) e Júlia (doze), também com diagnósticos de transtornos globais do desenvolvimento, conforme melhor descrevi na introdução . As duas meninas não falavam.

Com as demais meninas da escola, a grande maioria entre seis e dez<sup>49</sup> anos de idade, o contato restringia-se à hora do recreio, momento em que, visivelmente, muitas fugiam deles. Uma ou outra, mais sensível, resolvia dar-lhes atenção, o que acabava despertando neles paixões as quais elas futuramente não conseguiriam tolerar, levando-as a, eventualmente, repudiá-los.

É humilhante repetir as evidentes verdades sobre a inútil separação dos sexos e sobre a vantagem direta de acostumar rapazes e meninas a estarem juntos que, diríamos, dez vezes mais são aplicáveis à criança atrasada. Aonde o menino atrasado travará relações humanas vitais com meninas se não for na escola? (VIGOTSKI, 1997, p.68/69)

Vigotski destaca a necessidade da convivência entre meninos e meninas para que a criança, deficiente ou não, possa desenvolver hábitos socialmente aceitáveis de convivência *civilizada* com o sexo oposto. A questão da inadequação da conduta é um problema que tem raiz social.

Outras perspectivas (ainda predominantes na escola) consideram a falta do controle sobre o ímpeto primitivo como reação incontrolável para algumas pessoas com deficiência. Antonucci (2002) explica que a impulsividade no comportamento sexual de pessoas com transtornos globais de desenvolvimento é comum:

Uma outra situação ainda ligada à impulsividade, frequentemente observada em escolas especiais e instituições que lidam com esses pacientes é, geralmente o rapaz tocar os seios ou as nádegas de uma colega ou alguém da equipe técnica sem seu consentimento prévio, mesmo tendo consciência que não deveria fazê-lo. (p.95)

Vivi situações parecidas no contexto daquela escola e, por ter conhecido-as sob diferentes perspectivas, tenho motivos para acreditar que a inadequação social

---

<sup>49</sup> Idades esperadas para alunas entre o primeiro e o quinto ano do ensino fundamental, havendo meninas fora dessa faixa etária.

do comportamento sexual daqueles rapazes tem origem secundária no defeito e não se relaciona diretamente com ele. Conforme o autor supracitado comenta, esse tipo de comportamento é comum em situações de exclusão, como em institutos especializados e escolas especiais. O que pudemos observar também é que, mesmo inseridas no contexto da educação regular, as salas especiais constituem um espaço de segregação e não proporcionam condições que tornem possíveis a educação da sexualidade, por meio da interação com pessoas do sexo oposto, com níveis diferentes de desenvolvimento aos seus. Sobre esse aspecto, Vigotski (1997) argumenta:

As consequências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito. Nesse problema não existe aspecto algum onde o biológico possa ser separado do social. Isso se evidencia claramente na questão da educação sexual (...). **Toda anormalidade que surge do seu comportamento sexual tem caráter secundário.** (p.93, grifo nosso)

Antonucci (2002) reconhece que, “a maior parte dos portadores de transtornos globais do desenvolvimento apresenta um desenvolvimento biológico normal da sexualidade” (p.24).

O comportamento sexual humano, uma forma cultural de lidar com o instinto biológico, não pode desenvolver-se à margem dos processos sociais. Conforme argumenta Vigotski (1997), em contextos de privação social, realidade frequente entre muitos indivíduos deficientes, o que se constata, na verdade, é uma potencialização dos instintos biológicos: “o que lhe dá o isolamento de sua vida *tão infeliz e pobre* se não a potencialização do instinto?”(p.69)

A minha presença na rotina daqueles jovens, como mulher, (as professoras, embora mulheres, estabeleciam laços de natureza essencialmente maternos com eles<sup>50</sup>), colocou em evidência as consequências da falta de convívio deles com o

---

<sup>50</sup> Antônio, por exemplo, quando chegou à escola ainda não sabia usar o banheiro adequadamente. A professora dele, naquele ano, foi a mesma que lhe dera banhos há alguns anos atrás, que presenciou-o em situações embaraçosas, como nas diversas vezes em que foi flagrado manipulando as próprias fezes. Situações bem similares como as que deve ter passado com sua mãe.

sexo oposto, pois como venho relatando, era ponto de partida para a instalação das mais variadas situações de tensão.

A começar pelos nossos passeios diários, eles iam, um de um lado e o outro do outro, comprimindo-me ao centro, em disputa pela minha atenção. Rodrigo, ocasionalmente, apelava e chegava a empurrar Antônio para longe de mim.

No computador, conforme esclarecerei adiante em maiores detalhes, pela disposição dos mesmos, que me colocavam novamente entre os dois, a situação chegou a tal ponto de insustentabilidade que fui obrigada a adotar novas estratégias e uma nova configuração espacial para o trabalho com eles. Antônio demandava muita atenção pela sua dispersão e Rodrigo não me permitia ajudá-lo, uma vez que queria atenção exclusiva.

Certo dia, quando ensinei-lhes a utilizarem o *chat* do *Google*, talvez um dos momentos mais mágicos da nossa experiência com o computador, pelo encantamento de ambos por aquele tipo de comunicação, simultânea e virtual, o Rodrigo, indignado com o *excesso* de atenção que eu dava a Antônio (pela dificuldade que ele apresentava em escrever), começou a responder às suas falas virtuais com os seguintes xingamentos: '*Antônio desgrassado*', '*Socou na sua cara*'<sup>51</sup>, seguidos de desenhos de carinhas (*emoticons*) raivosas.

Antônio, que inocentemente esforçou-se para ler a mensagem recebida, ficou muito magoado quando se deu conta de que se tratavam de ofensas gratuitas. Indignado, mas sem condições para responder por meio da escrita (por demorar muito para fazê-lo) Antônio começou a teclar aleatoriamente com velocidade, para expressar seu sentimento: *giahsklvsidhvsflkakibfdssmsmsms!*

Como eu também participava do *chat*, aproveitei para reprovar a atitude de Rodrigo por meio dele. Ele, como resposta, também me enviou uma série de carinhas bravas.

---

<sup>51</sup> Grafia utilizada por Rodrigo.

Desse dia em diante, a situação entre os dois começou a ficar cada dia mais estremecida, até o dia em que Antônio rebelou-se contra a agressividade de Rodrigo e expressou sua vontade de afastar-se permanentemente dele. O ruído, entretanto, que sai do invisível, depende da sensibilidade de quem escuta para que se transforme em palavra e é nesse episódio e nesse processo que se pauta o próximo capítulo, *A palavra invisível*.

## 5.

### *A palavra invisível*

*O que escrevo é mais do que invenção, é minha obrigação contar sobre essa moça entre milhares delas. E dever meu, nem que seja de pouca arte, o de revelar-lhe vida.*

*Porque há o direito ao grito.*

*Então eu grito.*

*Do livro **A Hora da Estrela**  
Clarice Lispector (1998, p.13)*

A moça a quem Clarice Lispector confere vida em sua novela é Macabéa, uma jovem nordestina que, segundo ela, vivia “numa cidade toda feita contra ela” (p.15).

Macabéa (...) era fruto do cruzamento de “o quê” com “o quê”. Na verdade ela parecia ter nascido de uma ideia vaga qualquer dos pais famintos. (...) de um modo geral não se preocupava com o próprio futuro: ter futuro era luxo. (p.58)

Macabéa (que, salvaguardada a licença poética da autora, em sua descrição, de fato, existe, mesmo que com nomes, histórias e corpos diferentes) era mais uma vítima da exclusão social.

Diferente dos meninos, não fora a repercussão da constatação de um desvio biológico que a conduzira à situação descrita, de um certo vazio existencial, mas a pobreza (econômica, de afeto, de experiências culturais) que, analogamente ao diagnóstico, definira todo o percurso de sua vida.

Segundo Escorel (1999), o que une os mais variados “grupos populacionais, formas e modalidades de exclusão e excluídos (...) é a ruptura de vínculos sociais (...). Esse ponto em comum permite agrupar desde os inadaptados (...) passando pela pobreza e desemprego.” (p.59)

No estudo do fenômeno social da exclusão, a autora analisou os “âmbitos da vida social em que se processa” (idem, p.75). Segundo ela, as discussões em torno do tema são normalmente alicerçadas em questões econômico-ocupacionais ou dentro da noção da garantia ao direito de cidadania.

Como resultado de seu estudo, Escorel ampliou as questões relacionadas ao fenômeno e caracterizou a exclusão social como

integrada por processos de vulnerabilidade, fragilização, precariedade e ruptura dos vínculos sociais em cinco dimensões: econômico-ocupacional, sociofamiliar, da cidadania, das representações sociais e da vida humana. (p.17)

A exclusão social, dentro dessa perspectiva, se processa na precariedade dos vínculos sociais que se estabelecem entre os excluídos e o restante da sociedade. O fenômeno “incorpora um viés cultural em que são enfatizados o isolamento dos indivíduos, o abalo do sentimento de pertencimento social, a existência de uma **anomia**, a questão dos vínculos sociais e da coesão social, a crise identitária” (p.54, grifo nosso)

A palavra anomia, do grego *ανομία*, tem origem etimológica na composição entre o prefixo *a* – sem - e o substantivo *nomos* – lei. Refere-se a uma condição de desajuste às leis sociais, em que há perda da consciência da participação nos processos coletivos, um sentimento de ‘estar à deriva’, de falta de objetivos, de perda de identidade.<sup>52</sup>

Segundo Escorel (1999),

---

<sup>52</sup> <http://en.wikipedia.org/wiki/Anomie>, acessado em 16/10/2011  
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Anomia>, acessado em 16/10/2011

Na modernidade, com a fragilização dos ‘quadros sociais integradores’ (família, religião etc.) e a progressiva individualização, a categoria de ‘anomia’ vai expressar a principal figura da exclusão em Durkheim. Anomia designa, no plano das representações, a desagregação dos valores e a ausência de referências, e, no plano das relações sociais, indica a desagregação do tecido social e a falta de adesão aos valores. A anomia descreve um mecanismo de exclusão macro e microssocial que atinge facilmente a desagregação da ordem social pela morte do ser humano: o suicídio anômico. Anomia contém a ideia de morte, individual, depois coletiva. (p.61)

A ‘progressiva individualização’ apontada pela autora supracitada, que se intensifica na modernidade, tem sua origem no fato de que, com o avanço da técnica e a previsão de escassez de recursos naturais, “deixa-se de proteger as pessoas e a sociedade e passa-se a proteger outras questões, outros atributos, também importantes da sociedade, como mercados e recursos de interesse da produção” (BURSZTYN, 2010, p. 34). Há, segundo Bursztyn (idem), uma “notável ruptura nos laços de solidariedade” (p.36).

Na luta por um espaço na cadeia produtiva de uma sociedade, ou seja, por um lugar de pertencimento social, uma vez que “os direitos de existência estão, em grande medida, associados à função que cada um tem na produção” (idem, p.37), as pessoas atropelam-se e “acabam perdendo o apego, a solidariedade em relação aos que vão sendo deixados para trás, àqueles que vão tombando diante dos obstáculos que o sistema impõe” (idem, p.36). Há uma crescente superficialização dos laços sociais estabelecidos com essas pessoas que vão sendo deixadas para trás e que, por fracassarem constantemente diante dos desafios que o sistema impõe, vão tornando-se cada vez mais *desnecessárias* a ele.

O que começa com desapego, acaba por gerar descompromisso com relação a esses *desnecessários* ao sistema e a inclusão, tão em foco nas pautas de discussões de políticas públicas nacionais e internacionais, inviabiliza-se porque, nesse percurso, há a exclusão simbólica dessas pessoas do cenário social.

Reporto-me novamente a Macabéa (e penso sobre a polêmica afirmação de Oscar Wilde de que “a vida imita a arte muito mais do que a arte imita a vida”).

Quero antes afiançar que essa moça não se reconhece senão através de ir vivendo à toa. Se tivesse a tolice de se perguntar “quem sou eu?” cairia estatelada e em cheio no chão. É que “quem sou eu?” provoca necessidade. E como satisfazer a necessidade? Quem se indaga é incompleto.

A pessoa de quem vou falar é tão tola que às vezes sorri para os outros na rua. Ninguém responde ao sorriso porque nem ao menos a olham. (LISPECTOR, 1998, p.15/16)

Bursztyn (2010, p.39/40), ao citar Cristovam Buarque (1999), compartilha com ele uma das mais graves consequências do fato de a *diferença* instruir a *desigualdade* na forma de tratamento adotado entre seres humanos: esse processo conduz à “situação da *dessemelhança*, em que a desigualdade chega a um nível tal que ‘o outro’ é visto não como alguém que pertence à mesma espécie, mas ‘algo’ diferente” (p.40).

Esse processo de banimento social, que acomete a um número crescente de vítimas, se realiza por razões diversas e nas mais variadas instâncias, não se restringindo às pessoas com deficiência. Inclusive, com o avanço do domínio do homem sobre a tecnologia, percebe-se que é cada dia mais abrangente esse grupo dos *desnecessários*.

A particularidade do grupo das pessoas com deficiência reside no fato de que o obstáculo para a inclusão, ou melhor, o sentenciador para a exclusão dessas pessoas é um desvio biológico, intransponível, que determina toda a natureza das relações que se estabelecem entre elas e o mundo. Em palestra proferida sobre o tema da inclusão, Tunes (2005) esclarece que,

A circunscrição do tema ao caso da deficiência justificou-se por serem as pessoas a quem se afirma o atributo da deficiência, entre os grupos de pessoas excluídas, aquelas sobre quem menos se fala, a quem a sociedade menos se dirige, para quem menos se produz os meios necessários para a vida social e, o mais grave, a quem menos se reconhece o direito de falar de si.

Além da invisibilidade atribuída ao grupo geral das pessoas excluídas, as pessoas com deficiência são também, frequentemente, emudecidas. Fato que pode ser considerado o real obstáculo para o desenvolvimento delas, uma vez que impossibilita o exercício do diálogo com o meio social circundante.

Conforme argumenta Vigotski (1997, p.19) nos seus estudos sobre defectologia, "o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, se não as suas consequências sociais, sua realização psicossocial<sup>53</sup>". Isso porque, segundo sua teoria, o pensamento superior só pode desenvolver-se em contextos de interrelação e colaboração entre seres humanos. Por isso, é tão preocupante pensar sobre as consequências sociais do defeito.

O desvio biológico, sendo impossível de ser eliminado, tem como único caminho para a superação das barreiras que impõe o desenvolvimento do sentimento de pertencimento social na pessoa que o apresenta. Para o infortúnio de grande parte das pessoas nessa condição, no entanto, a natureza de todos os laços sociais que se criam com elas já apresenta sinais de precariedade pela simples verificação do desvio. Se o desenvolvimento das formas culturais de conduta (que emergem do convívio com outras pessoas) é o caminho para que se possa pertencer socialmente, esse sentimento é prontamente abalado na criança com deficiência, tão logo começa a sofrer as consequências provenientes do rótulo que lhe atribuem.

Há, assim, um grande paradoxo no tema da inclusão de pessoas com deficiência. Conforme argumenta Tunes (2011, p.15), "a inclusão, seja escolar ou de qualquer outra ordem, está, pois, imersa na lógica da exclusão".

Se, por um lado, discute-se a inclusão como um processo que visa a agregar, processualmente, pessoas com deficiência à rede regular de ensino, a forma como elas são tratadas ao longo de todo esse percurso, os laços sociais que se formam com elas – principal componente para o desenvolvimento humano – são

---

<sup>53</sup> Do espanhol: "Lo que decide el destino de la persona, en última instancia, no es el defecto en sí mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicossocial".

igualmente frágeis. Na escola, impera uma lógica velada de exclusão, que tem origem histórica e social, que se orienta a servir a um modelo econômico e não à formação cidadã e política de suas crianças.

A redução de **algumas** barreiras não é suficiente para que as pessoas ocultadas sob o rótulo da deficiência sejam verdadeiramente incorporadas à escola, muito menos à sociedade, em seu contexto mais amplo. A inclusão disfarçada não supera a lógica que desencadeia o processo da exclusão.

Não há outra maneira de realizar a inclusão senão derrubando definitivamente **todas** as barreiras para a convivência entre pessoas com e sem deficiência. Políticas de inclusão para as escolas de nada valem se não incorporarem mudanças nos valores a elas subjacentes, que ainda são fortemente ancoradas em repúdio e descompromisso com relação a esse grupo de pessoas, estigmatizadas historicamente.

Incluir verdadeiramente, ou melhor, não excluir, exige comprometimento de *todos* para que *todos* possam garantir o direito de pertencer socialmente. A realidade que vivi, na escola, da educação especial como universo paralelo ao contexto geral de ensino deixa muito claro como esse é um projeto que tem o comprometimento de uma parcela mínima da escola, não sendo compartilhada nem com os professores, nem com alunos do ensino regular.

O reestabelecimento dos laços de solidariedade entre os homens e a eliminação do preconceito têm que ser previstos. Segundo Tunes (2005),

A inclusão social é um ato de responsabilidade pessoal, fundamentado na afirmação da irredutibilidade da pessoa e orientado para a preservação da alteridade. Desse princípio decorrem as seguintes proposições: (...) a inclusão social afirma-se no campo da ética. (...) A inclusão social é um ato de justiça.

Sei que não é fácil nem tão simples planejar uma mudança no campo da ética e efetuar-la, já que é preciso contar com a adesão das pessoas e isso não acontece

pelo simples fato de se sancionarem leis, por exemplo, que as obriguem a tornarem-se mais humanas e menos individualistas.

Como espaço social privilegiado de encontro entre pessoas, a escola parece contar com uma série de recursos que podem permiti-lhe ter papel decisivo na subversão do cenário vigente. Mas isso só poderá acontecer se a escola reconhecer-se como uma instituição social cujo poder transformador existe e reside na adoção de práticas dialógicas que contribuam para a constituição de uma nova cultura escolar.

Essa instituição, como se identifica hoje, replica valores predominantes da sociedade e articula-se, inclusive, para atender a demandas econômicas geradas por ela. A sua dimensão reprodutiva encontra-se em destaque. E com ela, a negação de seu papel social de transformação.

Não faz sentido, conforme aponta Tunes (2005), tratar da questão da exclusão escolar destacada do seu cenário social geral. 'A escola é sociedade'.

“A vida não para e perde suas referências dentro do espaço escolar; muito pelo contrário, a escola é sociedade. Os alunos, professores e funcionários trazem suas histórias marcadas e ancoradas em relações vividas nos diversos âmbitos sociais. Um professor não deixa de ser um homem comum só porque está assumindo a posição de educador. Restringir a questão da exclusão escolar à escola é o mesmo que compará-la a uma brincadeira de faz de conta” (TUNES, 2011, p. 20).

Assim como os valores da sociedade são transpostos para o interior da escola, ações que podem ser realizadas nesta podem levar à reflexão das pessoas que ali se encontram e conduzi-las a elaborarem novas formas de pensar, a adquirirem novos valores e, conseqüentemente, a adotarem novos modos de agir.

A situação da exclusão só pode ser superada em conjunto com uma radical mudança na cultura escolar, que precisa vencer seu caráter acrítico e passivo. O diálogo como fenômeno tipicamente humano, como forma de pronúncia do mundo e caminho para a sua transformação, é ferramenta poderosa para isso. Conforme afirma Paulo Freire (1981), “existir, humanamente, é *pronunciar* o

mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*". É esse movimento dialético entre a ação e reflexão da palavra o que caracteriza a essência do que é *ser humano*.

Hannah Arendt (2011, p.10) adentra esse tópico em seu livro *A Condição Humana*:

A condição humana compreende mais que as condições sob as quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados, porque tudo aquilo com que eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. O mundo no qual transcorre a *vida activa* consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; (...).

Para a autora, são três as atividades humanas fundamentais: o trabalho, a obra e a ação.

O **trabalho** é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujos crescimento espontâneo, metabolismo e resultante declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas e fornecidas ao processo vital pelo trabalho. A condição humana do trabalho é a própria vida.

A **obra** é a atividade correspondente à não naturalidade (*unnaturalness*) da existência humana (...). A obra proporciona um mundo "artificial" de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. (...) A condição humana da obra é a mundanidade (*wordliness*).

A **ação**, única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à ação humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. **Embora todos os aspectos da condição humana tenham alguma relação com a política, esse pluralidade é especificamente a condição – não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* – de toda a vida política. Assim, a língua dos romanos – talvez o povo mais político que conhecemos – empregava como sinônimas as expressões "viver" e "estar entre os homens" (*inter homines esse*), ou "morrer" e "deixar de estar entre os homens" (*inter homines esse desinere*). ARENDT (1999, p. 8-9, grifos nossos)**

A ação, atividade humana por excelência, desdobra-se no âmbito das relações sociais. Enquanto a atividade da **obra** (de criação de um mundo artificial de coisas) tem como instrumentos as ferramentas produzidas pelo homem, a **ação**, que se dá no processo de comunicação e interrelação entre seres humanos, pelo

exercício do diálogo, tem a palavra (signo linguístico) como meio para a sua realização.

Freire (1981) endossa o pensamento de Arendt quanto à essência existencial do homem, ao afirmar que “se é dizendo a palavra com que, *“pronunciando”* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (p.93).

Ele também propõe que, ao adentrarmos a questão do “diálogo como fenômeno humano” (idem, p.91), analisemos – aquilo que parece ser ele mesmo – a palavra. Para ele, esta possui duas dimensões: a ação e a reflexão,

(...) de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (idem, p.91)

Nem toda palavra, entretanto, é autêntica ou apresenta condições de transformar a realidade. Esse tipo de palavra, que Freire (idem) denomina inautêntica, tem uma de suas dimensões sacrificada.

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo, bla-bla-bla. Por tudo isso, é alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. (idem, p.92)

No espaço escolar, onde o exercício do diálogo deveria ser imperativo, é perceptível como ele é, ao contrário disso, quase sempre negligenciado. E isso não é só no âmbito da educação especial, já que é notória a anti-dialogicidade da escola contemporânea de modo geral. O problema é que, diferentemente das crianças do ensino regular, que, embora possam não ter uma relação dialógica com suas professoras, possuem laços autênticos com outras crianças e adultos fora dali, as crianças com deficiência, privadas normalmente de estabelecerem laços sociais genuínos, têm na dialogicidade com o professor, no encontro

autêntico com este, uma condição para que o processo ensino-aprendizagem se desdobre.

Freire (1981) argumenta que a dialogicidade é uma oportunidade para que ocorra o diálogo. Este, entretanto, só acontece se há fé entre os homens. Para ele, “a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles” (p.95).

Quando do encontro entre duas pessoas, a palavra autêntica não tem condições de assumir as suas duas dimensões (da ação e da reflexão) se uma das partes não acredita na capacidade do outro de dar seguimento a essa dinâmica. Nesse sentido, podemos destacar mais uma barreira impeditiva ao desenvolvimento de pessoas com deficiência que, estigmatizadas, têm, como consequência do diagnóstico que carregam, abalada essa fé que se concede *a priori* a todos os demais seres humanos, de engajarem em sua atividade mais essencial. “Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista” (idem, p.96).

O diálogo, quando predomina em sua expressão inautêntica, priva o homem de desenvolver o sentimento de *estar entre os homens*.

Rodrigo e Antônio, muito maiores e conscientes do que o diagnóstico que carregavam, pareciam ter ido, ao longo dos anos, percebendo a inautenticidade predominante nas palavras que circulavam em seus contextos sociais. Aos poucos, a sensação que eu tive foi de que começavam a evitar a *pronúncia* do mundo, por assim dizer, uma vez que a ação produzida por eles raras vezes levava à reflexão.

Após 15 anos sendo rodeados por pessoas que enxergavam neles cada dia mais o rótulo e menos eles, propriamente, Rodrigo e Antônio davam a impressão de sentirem-se cada dia menos no direito e capazes de exercitarem aquilo que pode ser considerado “exigência existencial” do homem: o diálogo.

O processo de ensino-aprendizagem nessas condições deixa de ser possível, pois conforme argumenta Tunes et. al. (2005),

O ensino é, fundamentalmente, diálogo: o importante, para o professor, não é falar do ou sobre o aluno, mas com o aluno, um diálogo verdadeiro que implica a aptidão daquele para o relacionamento pessoal com este, que é outro. Admitida como função primordial da educação o nutrir possibilidades relacionais, a relação professor-aluno deve, necessariamente, pautar-se na confiança mútua, na presença exemplar e na inteireza do professor, pela palavra, e na maneira com que o professor, efetivamente, promove métodos disciplinados, críticos e reflexivos de questionamento e indagação (...). (p. 693-694)

Na minha experiência na escola, um dos episódios que mais me marcou – sobre o qual se organiza a discussão deste capítulo – teve papel revelador sobre a questão da negação do direito à palavra à pessoa invisibilizada pelo rótulo. A escola, que já sacrifica naturalmente a dialogicidade nas suas relações, uma vez que o professor realiza uma ação que não necessariamente espera uma reflexão de seus alunos, praticamente desconsidera essa necessidade na educação de seus alunos com deficiência.

Há para isso uma explicação. Conforme Freire (1981) bem argumenta, não é possível o diálogo entre “os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito” (p.93).

Ao engajar em situações dialógicas com Rodrigo e Antônio, eu, em situação privilegiada, em condições de pronunciar a palavra e consciente do meu direito de fazê-lo, fui arrebatada por uma quase obrigação de dar volume às vozes desses dois jovens, de anunciar e denunciar a disfarçada realidade presenciada da inclusão. Reporto-me novamente a Clarice Lispector (1998, p.13), resgatando o trecho inicial apresentado, que deu início a esse capítulo:

O que escrevo é mais do que invenção, é minha obrigação contar sobre essa moça entre milhares delas. E dever meu, nem que seja de pouca arte, o de revelar-lhe vida.

Porque há o direito ao grito.

Então eu grito.

Grito por acreditar na ação da palavra pronunciada e porque tenho condições de fazê-lo.

Essa condenação é sempre ao mesmo tempo um apelo à mobilização. Quando se fala da desgraça, deseja-se sempre fazê-la desaparecer. O nome de exclusão é um estandarte convidando a agir para o mundo que permite pronunciá-la. (SCOREL, 1999, p.65)

Vamos então à realidade presenciada. Pronunciá-la-ei.

No final do capítulo anterior, comecei a falar da questão da disputa que se instalou entre Rodrigo e Antônio pela minha atenção, que se tornava cada dia mais explícita.

Sobre o primeiro episódio de conflito descrito, quando Rodrigo agrediu Antônio pelo *chat* do *email* em retaliação ao excesso de atenção que este demandava de mim, existem, ainda, dois detalhes não revelados, que unem esse episódio aos próximos dois, que relatarei a seguir.

O primeiro detalhe é que esse episódio se passou exatamente duas semanas antes das férias de julho e o outro é que, Antônio, como fazia frequentemente após sentir-se ameaçado por Rodrigo, faltou à semana seguinte emendando-a com as férias<sup>54</sup>.

Naquela semana sem Antônio, comecei a antecipar que aqueles pequenos conflitos, que vivíamos com uma frequência cada dia maior, tinham ainda um auge anunciado. Decidi, por isso, pensar em estratégias para que, nos momentos

---

<sup>54</sup> Quando voltamos às aulas, certo dia, ao ajudar Antônio a acessar seu e-mail, reparei que Rodrigo enviara-lhe mensagens, depois do ocorrido, pedindo-lhe desculpas. Antônio, como não tinha costume de acessar o e-mail fora da escola e tinha bastante dificuldade em ler, nunca se deu conta da intenção de Rodrigo de desculpar-se. Embora não tenha conseguido êxito na comunicação com o colega, achei muito interessante como Rodrigo apropriara-se tão imediatamente daquela ferramenta de comunicação para colocá-la a serviço de sua fala.

na sala de informática, o foco saísse de mim e voltasse-se para eles. Era preciso reposicioná-los dentro daquele processo, resgatar a disponibilidade de ambos para a aprendizagem formal.

Como estava conseguindo avançar no uso do teclado, começando a persuadi-los a elaborarem pequenos textos (era de fato uma luta para que isso acontecesse), pensei que o tema das férias poderia ser um bom ponto de partida para a realização de um projeto que tivesse como foco eles mesmos. Por isso, pedi que fotografassem os principais momentos durante aqueles dias longe da escola, para que, posteriormente, com ajuda do computador, pudéssemos montar um pequeno diário contando sobre as experiências transcorridas naquele período.

Rodrigo e Antônio eram jovens que falavam muito pouco sobre as experiências que viviam fora da escola<sup>55</sup> e isso também foi considerado na proposição dessa atividade, já que eles seriam levados a realizarem um exercício da memória e instigados a falarem mais de si mesmos.

Para garantir o êxito daquele projeto, também entrei em contato com a família de ambos e pedi que me auxiliassem na tarefa proposta, estimulando-os, naquele período, a fotografarem momentos diversos para compartilharem conosco na volta às aulas.

Quando as aulas voltaram, Rodrigo esqueceu sua máquina fotográfica em casa, motivo pelo qual só dedicamo-nos a explorar as fotos na semana seguinte.

Com ambas as máquinas em mãos, na segunda semana de aula após o recesso de julho, fomos à sala de informática descarregar e visualizar as fotos das mesmas. Começamos com as fotos de Rodrigo, por iniciativa dele. Ele havia feito uma viagem nas férias com sua família para visitar uma base militar desativada, mais especificamente, o seu museu de caças aposentados. Rodrigo adorava esse assunto. Suas fotos eram muitas e ele detalhava cada uma delas. Ao final, já

---

<sup>55</sup> Era muito comum, por exemplo, às segundas-feiras, quando a professora perguntava o que haviam feito no final de semana, obter a resposta 'não sei'.

estávamos (eu, Antônio e a professora<sup>56</sup>, que acompanhou-nos à sala de informática para ver as fotos) até um pouco cansados, já que Rodrigo parava foto por foto para que as observássemos com bastante cuidado.

Com o fim das fotos de Rodrigo, chegou a vez de Antônio falar sobre suas férias.

Antônio não havia viajado nas férias e suas fotos eram quase todas de membros de sua família. Ao vê-las na tela do computador, empolgado, ia apresentando-nos os nomes de cada uma das pessoas ali e explicando-nos seus vínculos com elas. Rodrigo, visivelmente irritado com a atenção que dávamos para Antônio naquele momento, fez pouquíssimo caso das fotos que seu colega apresentava na tela do computador e fazia questão de que percebêssemos (pelo seu movimento corporal inquieto, pelos sucessivos bocejos e suspiros) que as fotos de Antônio em nada o cativavam. Rodrigo chegou a retirar-se da sala e retornar em seguida, em protesto contra a atenção que concedíamos a Antônio.

Esse tipo de situação de desrespeito de Rodrigo com relação a Antônio era recorrente e até bem comum na rotina deles na escola.

Antônio era um rapaz muito fantasioso, suas falas eram frequentemente marcadas pela falta de sentido e a sua consciência do mundo, de forma global, era bem menos desenvolvida que a de Rodrigo. Este, por sua vez, repetidas vezes, esboçava certo desprezo pelas colocações do colega e tratava-o como 'doido'. Antônio, em sua ingenuidade, não percebia muitas das provocações feitas por Rodrigo e sentia-se mais diretamente censurado por ele quando este apelava para a violência física.

Em suas investidas para coagir Antônio, Rodrigo inúmeras vezes usou da força bruta e mais de uma vez chegou a machucá-lo (aliás, conforme comentei em um capítulo anterior, Rodrigo frequentemente machucava várias pessoas). Antônio,

---

<sup>56</sup> Nesse dia, a professora era a supervisora pedagógica da escola, uma vez que a professora dos meninos estava viajando.

quase sempre sem entender de onde vinha tanta agressividade, optava por não revidar e entrava em pânico sempre que Rodrigo ameaçava-o.

Na semana seguinte, quando íamos finalmente começar a montar o nosso diário das férias, a situação entre ambos, que já estava tensa devido à atitude de Rodrigo na semana anterior, chegou ao seu clímax.

Depois do recreio, como de costume, dirigimo-nos à sala de informática. Como de costume também, Rodrigo e Antônio iam ‘disputando-me’ nesse percurso. Um de um lado e outro do outro, iam esmagando-me ao centro e solicitando-me dupla atenção, cada um em um ouvido, indagando-me sobre assuntos distintos.

Rodrigo, que desde a semana passada já começara a revelar cada vez menos paciência com seu colega, irritado com aquela situação de Antônio falar em concomitância com ele, tomou uma atitude drástica e empurrou-o violentamente para longe de mim, dizendo:

*- Você parece doido, Antônio. Fica falando sozinho!*

Visivelmente apavorado, com a voz trêmula, Antônio defendeu-se:

*- Brenda, eu não quero mais ser amigo do Rodrigo... ele está me chamando de doido!*

*- Você estava falando comigo, não é mesmo? Não tem nada de doido nisso, Antônio, confortei-o.*

*- E você se sente no direito de agredir seu colega por ele estar falando, Rodrigo? Você tem ideia da sua força? Você poderia ter machucado a ele e a mim! Isso não é jeito de resolver um problema, reprimi-o.*

Ainda mais irritado com Antônio, pela “bronca” que levava de mim, Rodrigo mirou-o nos olhos e ameaçou dar-lhe um murro.

Desesperado, Antônio escondeu-se atrás de mim:

*- Brenda... é que eu já aprendi a controlar minha raiva, mas o Rodrigo ainda não<sup>57</sup>!*

*- Fica tranquilo, Antônio, que ninguém vai bater em ninguém aqui!*

E antes que pudesse falar mais nada, eis que aparecem duas professoras da educação especial, acompanhadas de seus respectivos alunos, que também iam à sala de informática naquele dia. Sem perceber a situação de tensão em que encontrávamo-nos, elas aproximaram-se e começaram a conduzir-nos em direção a nosso destino final.

Rodrigo não nos acompanhou e, ao invés disso, dirigiu-se de volta à sala de aula. Como eu sabia que a professora estaria lá, resolvi não ir atrás dele, uma vez que se fosse, estaria premiando-o com a minha atenção exclusivamente para ele, conforme queria.

Na sala de informática, comecei a fazer o trabalho do diário com Antônio. Ele quase não conseguiu escrever nada do proposto, pois, além ter ficado estressado com o ocorrido, distraía-se facilmente com as demais crianças da educação especial ali presentes.

Passados uns vinte minutos, Rodrigo apareceu e sentou-se ao meu lado.

Fingi não reparar na sua chegada e mantive-me ocupada com Antônio, que tinha muita dificuldade em manter-se focado. Rodrigo, então, abriu o navegador da internet e acessou um site de jogos.

---

<sup>57</sup> A fala de Antônio merece uma nota, já que ele menciona o fato de ter aprendido a controlar sua raiva. Isso se deve ao fato de que (conforme relatado inclusive por sua professora), quando criança, ali mesmo naquela escola, tivera uma série de episódios de descontrole emocional, chegando, inclusive, nas palavras da professora, certo dia, a “destruir” uma sala. Embora eu não conseguisse encontrar nenhum traço de violência em Antônio, a sua professora buscava não pressioná-lo muito (na realização de tarefas, por exemplo) com certo ‘receio’ de sua reação. Na minha experiência com ele, confesso que não poupei exigências e, por mais estressado que ele ficasse, nunca o vi esboçar nenhum tipo de agressividade. Os episódios que se passaram na sua infância, cujas causas não posso precisar, pareciam ter ficado definitivamente para trás (até Antônio demonstrava consciência disso). No entanto, ainda tinham repercussão marcante na forma como as professoras viam-no e tratavam-no.

Como de costume e como se nada tivesse acontecido, começou a pedir minha atenção para vê-lo navegando.

- *Rodrigo, a navegação livre é só no final da aula. Eu e o Antônio estamos fazendo um trabalho no editor de texto. Você quer começar a fazer o seu? Perguntei-lhe.*

- *Não, respondeu.*

- *Tudo bem então, finalizei, voltando a ajudar Antônio.*

Pouco depois, quando íamos completar 30 minutos ali, fomos surpreendidos pela notícia de que a direção da escola ia precisar daquele espaço para a realização de uma reunião.

Quando saímos de lá, chamei os dois para conversarmos. Senti, com o conflito que acabara de ocorrer, que precisava esclarecer que a disputa por mim era algo incabível naquele contexto. Queria deixar absolutamente claro que eu estava ali como professora de ambos e que, embora isso não impedisse a nossa amizade, na escola, eu estava a serviço da educação deles, que essa deveria ser a nossa prioridade.

- *Não gosto de ver vocês brigando, rapazes, comecei.*

Exatamente do mesmo modo que fizera anteriormente, Rodrigo olhou ameaçadoramente para Antônio, que teve medo, mas dessa vez conteve-se na sua manifestação.

- *Vocês sabem por que eu venho para a escola encontrar com vocês? Perguntei.*

- *Para nos ensinar, respondeu Antônio.*

- *Isso mesmo, Antônio. Vocês não querem aprender a ler e escrever melhor, acessar coisas interessantes na internet, trocar informações, conhecer outras pessoas? Eu já sei ler e escrever, quem precisa querer aprender são vocês. Se vocês ficam brigando e não colaboram com as atividades que proponho, se vocês querem*

*simplesmente a minha presença para navegarem livremente na internet, eu não tenho motivos para continuar vindo à escola. É isso que vocês querem?*

*- Sim, é isso mesmo que a gente quer,* respondeu Rodrigo, visivelmente chateado, com os olhos baixos e já quase virado de lado para mim e Antônio. *Pode ir embora,* completou.

A resposta de Rodrigo provocou reação instantânea em Antônio que, desesperado com a resposta de seu colega, abraçou-me e disse:

*- Não, Brenda! Não é isso que a gente quer! Por favor, não vai embora. Eu não quero te perder 'de novo'<sup>58</sup>,* suplicou.

Como percebi que aquela era uma conversa que não teria desfecho simples, conduzi-os à sala de aula para que a professora também pudesse participar da conversa. Achei um momento oportuno para tratarmos daquele assunto, uma vez que a minha ação como professora estava ficando cada dia mais impossibilitada pela tensão estabelecida entre eles.

Chegando à sala, compartilhei com a professora a situação posta.

*- Vocês estão brigando por causa da Brenda?* começou. *Ela está aqui para desenvolver um trabalho com vocês e não para vocês ficarem brigando. Vocês têm que obedecê-la e fazer as tarefas que ela pede. Vocês gostam tanto de ir com ela para a sala de informática! Que bobeira é essa?* disse a professora, pondo-se em seguida a falar sobre o projeto do diário das férias.

*- Vamos conversar sobre as férias de vocês? Assim vocês podem começar a pensar sobre o que escrever na próxima aula com o computador,* falou, visivelmente tentando apaziguar a situação e mudar o rumo da conversa.

---

<sup>58</sup> O 'de novo' era parte das frases prontas utilizadas por Antônio, provavelmente aprendidas com a TV.

Enquanto ela falava, Antônio, claramente perturbado, coçava inquietamente a cabeça. Com a voz emocionada, assim que a professora terminou de falar, em um dos seus momentos de maior lucidez, desabafou:

- *Professora... antes de falarmos das nossas férias, eu posso falar uma coisa?*

- *Claro Antônio, respondeu.*

- *Eu acho que está na hora de eu e do Rodrigo nos separarmos. Nós não somos amigos. Eu não gosto dele...* falou, já com lágrimas nos olhos.

- *O que é isso, Antônio! O que você está falando? O Rodrigo é seu amigão, esqueceu?*

- *É verdade, professora. É sério. Eu também quero...* ratificou Rodrigo, novamente fazendo gestos ameaçadores ao colega.

- *Eu também não quero sair dessa escola nunca mais, nem mudar de professora,* prosseguiu Antônio, já entregue a um choro tímido.

- *Calma, Antônio! Você vai mudar de escola só no ano que vem! Vai ser muito legal, você vai ver. Você vai estudar com moças e rapazes mais velhos, vai poder conhecer outras pessoas... É assim mesmo, você não pode ficar aqui para sempre,* disse a professora.

- *Vamos acalmar os ânimos e ler um livro? Olha esse aqui, que eu tinha separado para ler para vocês,* prosseguiu, colocando-o sobre a mesa. *É a história dessa menininha da capa. Vamos ler?* propôs, passando a lê-lo.

Engolindo o choro e suas vontades, verbalizadas com a maior clareza possível, Rodrigo e Antônio foram acalmando-se e entrando na história que ia sendo contada pela professora. O pouco de som que ecoara de seus gritos logo começou a desvanecer e, antes que pudéssemos perceber, já não deixava rastro de sua breve existência.

Essa experiência foi certamente a mais perturbadora em todo o meu tempo de vivência naquela escola. A invisibilidade daqueles dois jovens, da qual já suspeitava, escancarou-se.

O desabafo de Antônio, além de coerente, já que estava, de fato, insustentável para ele o convívio com o colega, que o agredia com frequência, foi também carregado de uma emoção, que me falta poeticidade para descrever.

Fiquei arrasada com o desdobramento daquela situação e extremamente compadecida da dor de Antônio, a quem pude começar a entender ainda melhor depois desse episódio.

Esse jovem, à diferença da grande maioria dos alunos das salas especiais, não só tinha maiores habilidades comunicativas que eles, como apresentava muito interesse em interagir com outras pessoas. A sua limitação maior residia no seu domínio precário da linguagem. Antônio confundia conceitos bastante elementares e apropriava-se com frequência de frases prontas e chavões para expressar-se.

Depois desse dia, quando presenciei-o em estado de plena consciência comecei a refletir sobre as peculiaridades da sua linguagem. Independentemente da patologia que carregasse, parecia encontrar na sua história de vida ali, naquela escola, alguns bons motivos para a forma como se expressava.

Antônio havia chegado bem pequeno àquela escola, com oito anos de idade. Segundo relatos de sua professora e conforme consta também em seu histórico escolar, era uma criança que apresentava uma série de comportamentos inadequados, o que havia sido decisivo para a atribuição do diagnóstico de autismo atípico e para o seu encaminhamento às salas especiais.

A escola orgulhava-se muito de seus avanços, já que Antônio, de modo geral, era um rapaz bem adaptado às regras sociais. Pode-se dizer que até mais que Rodrigo, pela sua capacidade de interagir espontaneamente com as pessoas.

Havia, exitosamente, enquadrado-se às regras da escola e da sociedade, agora inculcadas em suas atitudes. O grande problema estava em que a forma como ele

adaptara-se, entretanto, era mecânica e, muitas vezes, completamente desprovida de consciência.

Era comum fazer perguntas para Antônio e receber respostas prontas, como por exemplo:

- *Antônio, você viu que tem arroz doce para o lanche hoje? Você gosta?*

- *Mas é claro, Brenda! Como não! Eu adoro arroz doce!* (em tom de personagem de desenho animado)

O que poderia parecer uma resposta normal, mesmo relevando-se a entonação esdrúxula utilizada, era muitas vezes completamente destacada da realidade. No exemplo citado, o que aconteceria em seguida é que a copeira levaria o arroz doce e ele ficaria completamente surpreso com aquele alimento, como se não soubesse que seria servido, passando só então a de fato proferir uma fala consciente, muitas vezes opostas à inicialmente dada, do tipo, *eu não gosto de arroz doce!*

O rapaz que, quando pequeno tinha maneiras bizarras de agir, parecia estar sempre querendo atender positivamente às expectativas dos outros, sempre evitando conflitos. Era incrível o seu reflexo de responder com a frase certa a perguntas as quais ele sequer tinha tido *consciência* de ter ouvido.

Depois do ocorrido com Rodrigo e a da completa falta de repercussão de sua fala mais consciente de todas, pude compreender – com profunda tristeza – que a falta de *fé* das pessoas com relação a Antônio havia sido de tal forma introjetada por ele que, com o mesmo descompromisso que as pessoas à sua volta tratavam-no, ele parecia responder de volta.

Do ponto de vista pedagógico, nada mais natural que, na impossibilidade dialógica, haja prejuízo ao processo de ensinar e aprender. Coincidência ou não, com o passar dos anos, à medida que Antônio fracassava na tarefa de aprender

na escola, o seu diagnóstico tornava-se cada vez mais nebuloso e o autista de outrora, agora, passava a ser chamado de deficiente intelectual.

Daí que podemos inferir que a capacidade de falar não necessariamente permite o estabelecimento do diálogo. Sem o diálogo, o processo de aprendizagem perde toda a sua vida e suas possibilidades restringem-se avassaladoramente.

O diagnóstico, como manto invisibilizador do sujeito, homogeneiza todas as pessoas sob seus rótulos, segundo uma série de critérios preditivos sobre o desenvolvimento atual e futuro delas. Não existe o elemento “surpresa” nas relações estabelecidas com as pessoas invisibilizadas pelo rótulo. O outro deixa de ser uma pessoa (com tudo que implica ser humano) e passa a ser um Isso, conforme argumenta Cavalcante (2004, p.49)

O encontro autêntico, face a face, não acontece se não há lugar para surpresa. Quando o Eu se relaciona com o deficiente, com um Isso, tem diante de si algo que conhece, um outro que é um ser deficiente com todas as implicações decorrentes desse rótulo (...).

Pretendendo capturar Rodrigo e a Antônio, Fui surpreendida, em alguns momentos do meu texto, por reflexões da minha orientadora, levando-me a pensar recorrentemente sobre o desafio de se escrever sobre o Outro, de não incorrer nos mesmos erros que criticamos. O exercício da escrita demonstrou ser uma excelente forma de enfrentamento moral comigo mesma e o diálogo com a minha orientadora mostrou-se imperativo para que as palavras aqui escritas pudessem ser mais autênticas, pois, sendo frutos da reflexão, não se esgotam em si mesmas e permanecem em eterna construção.

Na relação professor-aluno, se esse caráter singular do Outro é desmerecido, se não existe a fé de que juntos podem “Ser Mais (...) já não pode haver diálogo, o seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fatidioso. (FREIRE, 1981, p.97)”

Ao enfatizar a necessidade que o aluno com autismo tem de desenvolver suas habilidades de comunicação interpessoal, Orrú (2011, p.168) afirma que “(...) é indispensável o desenvolvimento da sensibilidade no educador (...)”, que precisa

procurar nas possibilidades apresentadas pelo aluno maneiras para que o encontro ocorra. É por isso que a educação que se diz inclusiva tem que ser, acima de tudo, criativa. A mecanicidade marcante da escola contemporânea precisa ser vencida.

Segundo Campolina & Martínez (2011, p.45), “os professores estão tão comprometidos com o mito das escolas que, frequentemente, não se permitem pensar seriamente sobre a natureza das escolas ou sobre alternativas para elas”. E isso se torna muito claro quando é perceptível o seguimento cego de rotinas mecânicas, que não foram planejadas considerando a singularidade dos alunos. Os alunos que não se adaptam aos procedimentos adotados pela escola e fracassam são culpabilizados por aquilo que deveria ser de responsabilidade da própria ineficiência do sistema escolar, que não se organiza adequadamente para recebê-los.

Sobre a inadaptabilidade dos excluídos ao sistema e a dificuldade de superação dessa situação, Escorel (1999, p.65) afirma que, “a dicotomia integrado/excluído assemelha-se mais a sadio/doente que a dominado/dominante, na medida em que os sadios não podem fazer nada em relação ao fato de que os outros estejam doentes”.

E Cavalcante (2004, p.51) completa “assim, o fato de se inserir uma pessoa com uma característica biológica diferenciada em uma coletividade, como, por exemplo, numa escola, não implica necessariamente uma situação dialógica.

Ao abordar o papel do professor e o ato de ensinar, Tunes et. al. (2005, p.691) enfatiza como este precisa estar a serviço do próprio aluno:

Assim, para o professor empenhado em promover a aprendizagem de seu aluno, há o imperativo de penetrar e interferir em sua atividade psíquica, notadamente, seu pensamento. Essa necessidade antecede a tudo e, por isso mesmo, dirige a escolha dos modos de ensinar, pois sabe o professor que os métodos são eficazes somente quando estão, de alguma forma, coordenados com os modos de pensar do aluno. É nesse sentido, portanto, que podemos afirmar que o aluno dirige o seu próprio processo de aprender. Essa ideia é a que se apreende de Vigotski quando examina teoricamente as relações entre

aprendizagem [instrução] e desenvolvimento e formula o conceito de zona de desenvolvimento proximal [imminente].

O conceito de zona de desenvolvimento iminente de Vigotski é bastante elucidativo sobre o papel que ocupa a experiência interpessoal no desenvolvimento individual. Segundo este autor (1997), essa zona é aquele espaço identificado entre o que o aluno é capaz de fazer sozinho e o que é capaz de realizar com a ajuda de uma pessoa mais experiente.

Segundo Tunes et. al. (2005), a essa pessoa mais experiente tem-se, equivocadamente, com base nos estudos de Vigostki, atribuído o papel de mediador.

(...) o termo mediação é utilizado, no trabalho de Vigotski, para se referir aos sistemas de signos e ao papel que estes desempenham nas relações dos homens com o seu contexto social. Os seres humanos criam continuamente instrumentos e sistemas de signos, que lhes permitem conhecer e transformar o mundo, ao mesmo tempo em que estes os transformam, impelindo o desenvolvimento de novas funções psíquicas. (p.694)

O papel do professor não pode ser, portanto, o de mediar o conhecimento, uma vez que esse é papel do signo. Mas, conforme esses mesmos autores esclarecem,

A promoção do desenvolvimento de funções psicológicas admite a anterioridade do processo de aprender [instrução], que acontece na relação com um parceiro mais capaz, que oferece a ajuda. Ajudar é possibilitar o fazer com; é dialogar, portanto. Se o ajudante for o professor, a ajuda é planejada e sistemática, pois o seu impacto no aluno é esperado como realização, (...). Logo é preciso reconhecer o que já há; novamente o diálogo (idem, p. 694)

A situação que presenciei e descrevi neste capítulo foi muito representativa do pouco valor que se confere ao diálogo na escola e, mais especificamente, às palavras proferidas por Rodrigo e Antônio. Ouso dizer, e por isso o presente estudo pode contribuir para a discussão da questão da exclusão, que essa dinâmica não acontece somente naquele contexto, com aquelas pessoas daquela sala especial, mas em grande parte dos contextos de interação entre pessoas com e sem deficiência. A possibilidade de inclusão encontra aí um impasse.

Se, por um lado, cresce o entendimento moral (especialmente do poder público, conforme discutimos no âmbito das políticas públicas) de que não podemos banir pessoas do convívio com as demais simplesmente por preconceito e, aos poucos, a escola começa a atender a um número crescente de alunos, por outro lado, não se altera a qualidade dos laços que se estabelecem com essas pessoas, tornando-as vítimas, igualmente, do fenômeno da exclusão.

Sem a rica convivência com Rodrigo e Antônio, talvez eu mesma começasse a questionar-me se a falta de fé concedida a eles em situações dialógicas era decorrente de preconceito ou se havia nascido de um esgotamento progressivo da professora com relação à falta de capacidade dos meninos.

Ao demonstrar ter fé naqueles dois meninos pude, entretanto, ter acesso a seus repertórios culturais e pensamentos, muito mais ricos do que antecipado por qualquer pessoa ali naquela escola. Segundo Freire (1981), “se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia* do mundo. (p.96)”

Embora os momentos de revelação tenham sido muitos, um em específico merece ser contado por ter sido ponto de partida para a proposição de uma nova dinâmica em sala de aula.

Conforme comentei em momento anterior, os meninos utilizavam um livro de matemática do segundo ano do ensino fundamental para o ensino daquela disciplina. A professora, que seguia passo-a-passo o conteúdo do livro, ainda utilizava material concreto para que eles fizessem contas muito simples, como  $2+2$ . Rodrigo e Antônio ainda erravam muitas dessas contas, mas não parecia ser por incapacidade, mas porque a atividade de fazer contas também parecia estar carregada de mecanicidade.

Certo dia, enquanto passeávamos, eu, Rodrigo e Antônio, íamos conversando, quando o último perguntou:

- *Brenda, você mora em casa ou apartamento?*
- *Eu moro em apartamento, Antônio, respondi. E você?*
- *Eu moro em casa! E o Rodrigo, Brenda? Onde ele mora?* continuou.
- *Por que você mesmo não pergunta, Antônio?* questionei, incentivando-o a trazer seu colega para a nossa conversa.
- *Ah, sim, é claro! Você mora em casa ou apartamento, Rodrigo?* perguntou.
- *Em apartamento,* respondeu Rodrigo, que dessa vez prosseguiu, perguntando-me: *Brenda, o seu prédio é de três ou seis andares?*
- *De seis andares,* respondi. *E o seu?* perguntei de volta.
- *O meu também! Os nossos prédios têm o dobro de andares que esses daqui, né?* afirmou, apontando para os prédios de três andares daquela quadra.
- *Brenda, você já viu o tamanho dos prédios que o homem aranha escala? Nos EUA, é cheio deles! Sabia que eu tenho um tio que mora nos EUA?* continuou Antônio, alterando o rumo da nossa conversa, mas igualmente surpreendendo-me.

Aqueles dois jovens, que ainda precisavam de material concreto para realizarem as mais simples contas matemáticas, tinham uma *consciência* de mundo que parecia estar sendo completamente desprezada pela escola. Será que eles não dariam conta de avançar no ensino daquela disciplina?

Coincidentemente, tive essa reflexão pouco antes da professora dos meninos precisar ausentar-se, por ter quebrado seu pé. Por esse motivo, tive a oportunidade de substituí-la até que chegasse um professor substituto, período durante o qual pude tirar muitas dúvidas sobre a capacidade e as possibilidades no âmbito da educação daqueles jovens.

Com base na conversa descrita, a primeira coisa que fiz, quando pude substituir a professora regente, foi ensinar aos meninos a realizarem contas no papel de até três dígitos.

Instituímos como rotina diária o momento de praticarem a adição, no quadro branco. Essa dinâmica podia variar, mas quase sempre pedia que cada um

escrevesse seis contas para o colega responder e depois conferisse se as respostas apresentadas por ele eram corretas. Essa dinâmica foi bastante exitosa e a professora substituta, que chegou na seguinte semana, deu prosseguimento à mesma. Da terceira à oitava semana, sem a professora regente, muitas alterações também foram implementadas na rotina dos meninos, com a chegada de outro substituto, dessa vez um rapaz, de contrato temporário, transferido de um centro de estimulação precoce.

A oportunidade de viver situações dialógicas e não-dialógicas com Rodrigo e Antônio deixaram muito claro para mim como esse é um ponto de partida para que a pessoa com deficiência – em caráter muito mais urgente que as demais – possa de alguma forma desenvolver-se, conquistar sua autonomia e pertencer socialmente.

A invisibilização que, como na lenda do Anel de Gyges<sup>59</sup>, de Platão, pode, para uns, trazer benefícios, no caso da pessoa deficiência carrega quase o peso da morte, pois sua existência social, assim como suas vozes, são completamente apagadas.

A minha interferência direta na rotina dos meninos em sala de aula foi bastante reduzida, uma vez que nossos momentos completamente a sós foram restritos. Com o computador, em contrapartida, minha ação precisou ser recheada de ação e reflexão para que pudéssemos ter êxito na realização das tarefas propostas.

---

<sup>59</sup> “[Giges]. Era (...) um pastor que servia em casa do que era então soberano da Lídia. Devido a uma grande tempestade e tremor de terra, rasgou-se o solo e abriu-se uma fenda no local onde ele apascentava o rebanho. Admirado ao ver tal coisa, desceu por lá e contemplou, entre outras maravilhas que para aí fantasiavam, um cavalo de bronze, oco, com umas aberturas, espreitando através das quais viu lá dentro um cadáver, aparentemente maior do que um homem e que não tinha mais nada senão um anel de ouro na mão. Arrancou-lho e saiu. Ora, como os pastores se tivessem reunido, da maneira habitual, a fim de comunicarem ao rei, todos os meses, o que dizia respeito aos rebanhos, Giges foi lá também, com o seu anel. Estando ele, pois, sentado no meio dos outros, deu por acaso uma volta ao engaste do anel para dentro, em direção à parte interna da mão e, ao fazer isso, tornou-se invisível para os que estavam ao lado, os quais falavam dele como se tivesse ido embora. Admirado, passou de novo a mão pelo anel e virou para fora o engaste. Assim que o fez, tornou-se visível. Tendo observado estes fatos, experimentou, a ver se o anel tinha aquele poder e verificou que, se voltasse o engaste para dentro, se tornava invisível; se o voltasse para fora, ficava visível. Assim senhor de si, logo fez com que fosse um dos delegados que iam junto do rei. Uma vez lá chegado, seduziu a mulher do soberano, e com o auxílio dela, atacou-o e matou-o, e assim se assenhoreou do poder (PLATÃO, 1949, p.57)

Essa empreitada, que constituiu um verdadeiro desafio do começo ao fim, foi recheada de conflitos e percalços, que só puderam ser vencidos no encontro autêntico com os meninos, pela intencionalidade explícita negociada, para que ambos pudessem avançar, mais especificamente, no desenvolvimento da linguagem escrita (conforme elucidaremos, nossa experiência parece também ter trazido benefícios em outras áreas).

Além de descrever a nossa jornada utilizando o computador, pretendo também analisar possibilidades positivas do uso deste no ambiente escolar e, sobretudo, desmistificar a incapacidade atribuída àqueles meninos, que não só foram capazes de aprender muitas coisas como, em diversos momentos, demonstraram muito mais facilidade no manuseio daquela ferramenta do que muitos professores da própria Secretaria de educação do DF, para os quais tive a oportunidade de ministrar um curso para a utilização de computadores em sala de aula.

## 6.

### *É possível aprender?*

*O cérebro eletrônico faz tudo*

*Faz quase tudo*

*Faz quase tudo*

*Mas ele é mudo*

*O cérebro eletrônico comanda*

*Manda e desmanda*

*Ele é quem manda*

*Mas ele não anda*

*Só eu posso pensar*

*Se Deus existe*

*Só eu*

*Só eu posso chorar*

*Quando estou triste*

*Só eu*

*Gilberto Gil*

A escola é uma instituição tradicional, que tem lugar consolidado na sociedade contemporânea. Uma grave crise, no entanto, parece assolá-la. Embora alguns autores preveem o seu fim (PERELMAN, 1992 ; REIMER, 1975, ILLICH, 1985), o que se percebe hoje é um avanço nas discussões sobre a adoção de novos paradigmas, procedimentos e técnicas que possam dialogar com maior intensidade com as gerações que hoje a frequentam, que parecem não ter com a mesma muita identificação.

No carro-chefe dessa discussão está a incorporação do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) – com destaque para o computador – pela escola, tanto para ampliar irrestritamente o acesso à informação (ainda um bem

muito valioso a essa instituição), como também para possibilitar a adoção de práticas inovadoras.

Para Papert (1994), um dos maiores entusiastas do uso das TICs com finalidades pedagógicas,

As tecnologias de informação, desde a televisão até os computadores e todas as suas combinações, abrem oportunidades sem precedentes para a ação a fim de melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem, pelo que me refiro ao conjunto inteiro de condições que contribuem para moldar a aprendizagem no trabalho, na escola e no brinquedo (p.6).

Autores como Prensky (2007), Veen (2009) e Papert (1994) alertam para a necessidade de a escola intensificar seus esforços para compreender as necessidades dos chamados "nativos digitais". Para esses autores, a superexposição a imagens, a hipertextualidade do universo de informações, hoje disponível, e uma maior necessidade pelo lazer estariam no centro das mudanças nas estruturas cognitivas desses indivíduos, que se identificam cada dia menos com o linear e textual universo escolar.

A crise hoje instalada nessa instituição, expressa pelo alto índice de reprovações, evasão e desinteresse, tem, para Papert (1994), o papel de estimular a adoção de novos paradigmas.

Na medida em que as crianças rejeitam a escola como fora de sintonia com a vida contemporânea, elas tornam-se agentes ativos na criação de pressão para a mudança. Como qualquer outra estrutura social, a escola precisa ser aceita por seus participantes. Ela não sobreviverá muito além do tempo em que as crianças não puderem ser persuadidas a conceder-lhe um grau de legitimidade. (p.13)

Segundo Vigotski (1995), formas culturais de conduta adotadas pelo homem ao longo de sua filogênese impulsionaram a edificação de processos psíquicos mais complexos. Por isso, é razoável reconhecer que, com a apropriação tecnológica, as necessidades hoje identificadas nas crianças sejam distintas das de gerações anteriores.

Por esse motivo, é legítima a discussão sobre a utilização de computadores em ambientes escolares e a melhor forma de fazê-la ainda precisa ser compreendida. Conforme aponta Veen (2009),

Como interpretar o uso que as crianças fazem da tecnologia? Será que seu comportamento aparentemente caótico de zapear de um canal para o outro e de navegar na internet é perda de tempo? Assistir à televisão e jogar no computador pode ser útil? Ou os benefícios de jogar no computador ou navegar na internet simplesmente se reduzem ao desenvolvimento de uma boa coordenação entre o olhar e o movimento das mãos? (p.51)

Flusser (2008) aporta-nos com uma visão bastante interessante sobre a relação do homem com a crescente presença das imagens técnicas na contemporaneidade. Ao analisar “(...) tendências que se manifestam, aos poucos, nas imagens técnicas atuais (como fotografia e televisão) (...)”, o autor conclui que a sociedade contemporânea será “(...) uma sociedade estranha com a vida radicalmente diferente da nossa” (p.13). Nessa sociedade, “(...) as imagens técnicas concentrarão os interesses existenciais dos homens futuros” (p.14).

Somos testemunhas, colaboradores e vítimas de revolução cultural cujo âmbito apenas adivinhamos. Um dos sintomas dessa revolução é a emergência das imagens técnicas em nosso torno. Fotografias, filmes, imagens de TV, de vídeo e dos terminais de computador assumem o papel de portadores de informação outrora desempenhado por textos lineares. Não mais vivenciamos, conhecemos e valorizamos o mundo graças a linhas escritas, mas agora graças a superfícies imaginadas. Como a estrutura da mediação influi sobre a mensagem, há mutação na nossa vivência, nosso conhecimento e nossos valores. (idem, p.15)

O computador, ferramenta com a qual as crianças hoje têm grande identificação, precisa ter seu uso analisado sob perspectiva crítica, já que, conforme Flusser (2008, p.29) bem argumenta, se não tivermos o cuidado de deciframos esse universo das imagens técnicas, poderemos ser conduzidos à idolatria, a uma dormência diante do 'fascínio mágico' que emana dele.

Para Flusser (2008), o texto escrito, diferentemente da imagem técnica, requer maior elaboração intelectual para seu deciframento, uma maior profundidade na construção do pensamento que subjaz a essa ação. Se essa é uma riqueza desse universo simbólico, é também motivo pelo qual as novas gerações tem cada dia

mais afinidade com um de seus produtos: o universo das imagens técnicas. "Fundamentalmente: imagem é 'melhor' que texto, por conter em superfície reduzida infinitas linhas." (ibidem, p.134). Em um só golpe de vista captamos, em uma única imagem, um número infinito de linhas escritas, já abstraídas, traduzidas. A nova sociedade imagética é para Flusser (2008), por esse motivo, marcada por uma extrema superficialidade.

Ao contrário do escriba, os imaginadores não têm visão profunda daquilo que fazem, e nem precisam de tal visão profunda. Foram emancipados de toda profundidade pelos aparelhos, e, portanto libertados para a superficialidade. (FLUSSER, 2008, p.43)

Não podemos perder de vista que a capacidade de pensar é ainda um bem exclusivamente humano e que 'o cérebro eletrônico' das máquinas precisa ser colocado a nosso serviço.

Na minha experiência com Rodrigo e Antônio, esse aspecto tornou-se mais do que evidente, à medida que, conforme descreverei, a sua utilização, para que tivesse algum sentido no processo de aprendizagem de ambos, exigiu de mim criatividade e permanente reelaboração de estratégias. O computador por si só, sem a minha ação planejada, não provou, pelo menos com aqueles rapazes, ter aplicabilidade educativa. Sem a minha intervenção, o que pude perceber é que eles não faziam nada além do que já sabiam, e, dia-após-dia utilizavam-no de maneira bastante repetitiva e restrita.

Para melhor organizar os sete meses de experiência de uso dessa ferramenta, dividi essa jornada em cinco principais fases, que indicam, basicamente, os momentos mais importantes vividos ao longo da mesma.

Embora tenha começado o capítulo com uma breve introdução sobre o tema da informática na escola – no contexto da sociedade imagética – e apesar de acreditar ser importante posicionar-se diante da tecnologia, não pretendo esgotar esse assunto em seu âmbito teórico, mas sim focar nas ações empreendidas durante a minha experiência utilizando-a com aqueles dois rapazes.

## **1ª Fase: Experimentando (maio e junho)**

Conforme esclareci na introdução deste trabalho, em maio de 2011, cheguei à escola com a intenção de observar Rodrigo e Antônio utilizando alguns jogos de computador.

A escola possuía um laboratório de informática com 17 computadores, todos operando com o sistema *Linux Educacional*.

Estes computadores não podiam ter programas instalados e, por isso, a ideia de poder levar jogos para que eles pudessem utilizar teve que ser abandonada e precisei contentar-me com os que já vinham instalados naquele sistema operacional.

Os jogos do Linux educacional tinham como público-alvo crianças em etapas bastante iniciais de alfabetização. Entre os jogos ali disponíveis, o único em que consegui fazer Rodrigo engajar-se foi o Tangram. Mas, depois de duas aulas utilizando-o (o que é bastante compreensível), ele já não queria mais usá-lo. Antônio, por sua vez, ficava clicando aleatoriamente pela tela, de maneira bastante caótica, e não conseguia ir adiante com nenhuma das atividades ali disponíveis.

O uso daqueles jogos, do ponto de vista educativo mostrou-se completamente estéril, uma vez que Rodrigo e Antônio, que tinham urgência em aprender a ler e a escrever não se aproveitavam daquela experiência para desenvolverem aquela habilidade. Aliás, em duas aulas utilizando aqueles jogos, acredito que todas as possibilidades possíveis apresentadas por eles já estavam esgotadas. Além disso, com a dificuldade identificada em Antônio, percebi que precisava organizar atividades mais direcionadas, uma vez que a navegação livre parecia deixá-lo ainda mais desorganizado.

Com base no que identifiquei e em uma atividade realizada em sala de aula sobre os meios de comunicação, solicitei que eles escrevessem uma pequena

carta no editor de textos. Essa proposta nem chegou a concretizar-se, pois ambos recusaram-se a iniciá-la.

O universo virtual parecia ser muito mais atrativo quando recheado de imagens. As letras por si sós não lhes despertavam interesse.

Por isso, parti para uma nova possibilidade no uso daquela ferramenta: a internet.

Como não queria que o mesmo caos instalado na utilização dos jogos se repetisse com essa nova ferramenta, conversei com eles antes de iniciarmos essa nova atividade e expliquei-lhes a sua finalidade: construir um jogo de cartas.

Negocieei também que realizaríamos aquele projeto em algumas aulas e que, ao final de todas elas, eles seriam liberados para navegarem livremente pela internet.

Essa primeira atividade tinha como objetivo desenvolver um jogo de cartas, com imagens selecionadas a partir das letras do alfabeto. O seu processo de construção foi mais ou menos assim:

Na primeira aula, buscamos imagens com palavras que começassem com as letras A, B e C, no *Google imagens*. Para cada letra, eles deveriam selecionar uma imagem, copiá-la e colá-la no editor de texto. Feito isso, deveriam reescrever o nome da imagem logo abaixo dela e salvar o arquivo.

Nos dois primeiros encontros, em aproximadamente 1h, eles conseguiram realizar essa ação com três letras. A compreensão do procedimento em si foi rápida, o que dificultou um pouco essa tarefa, no início, foi que eles se dispersavam com as imagens que apareciam, às vezes, demorando muito para escolherem apenas uma. É interessante constar que, embora estivessem cada um em um computador, eles compartilhavam as imagens encontradas entre eles. No terceiro dia dessa atividade, tentei fazê-los ter um pouco mais de objetividade

na escolha das imagens e isso também deu certo, já que nesse dia eles fizeram o procedimento com oito letras.

Em um total de cinco encontros, eles conseguiram finalizar a tarefa proposta. Com as imagens selecionadas em mãos, levei-as à gráfica e imprimi-as em formato de cartões:



**Figura 1 - Jogo de cartas**

A minha prontidão em transformar aquele trabalho virtual em algo concreto foi muito estimulante para eles, que “se encantaram” com essa nova possibilidade do computador. A ação deles no universo virtual gerou um produto concreto.

Rodrigo, infelizmente, não nos deixou desfrutar do jogo<sup>60</sup> construído, uma vez que tomou as cartas de mim e recusou-se a devolvê-las.

---

60 O jogo era muito simples. Deveríamos colocar todos os cartões com as imagens viradas para cima e sortear uma letra. Com essa letra em mãos, deveríamos buscar cartões que contivessem figuras que: ou comesçassem com a letra sorteada ou que tivessem alguma característica com essa letra. Por exemplo, se sorteássemos a letra V, poderíamos pegar o cartão com a bandeira do Brasil, por ter uma parte verde. Quem conseguisse mais cartões ganhava um ponto. E, assim, íamos até acabarem as letras.

O processo para recuperá-las foi tão estressante que, ao final, nem Antônio queria mais saber delas.

### **2ª Fase: Conflitos (fim de junho e início de agosto)**

Terminado o projeto das cartas, que teve um fim um tanto desgastante, resolvi ensinar os meninos a usarem mais uma ferramenta da internet: o *e-mail* – mais um excelente pretexto para o uso da linguagem escrita.

Conforme relatei no capítulo anterior, essa empreitada foi logo marcada por um pequeno conflito que deu lugar a um ainda maior (quando fomos realizar o projeto do diário das férias).

Como resultado da briga entre Rodrigo e Antônio, o último, que faltou à última semana de aula do mês de junho (depois do primeiro conflito), também faltou às duas primeiras semanas de aula do mês de agosto (depois da briga final).

Durante esse período, Rodrigo se deu conta da repercussão de suas ações e foi entristecendo-se ao longo dos dias.

A escola não tomou nenhuma providência quanto às faltas de Antônio (que eram muito comuns na sua vida escolar) e, por isso, eu mesma precisei ligar para seus pais e pedir que levassem Antônio novamente à escola. Cheguei, inclusive, a falar com ele próprio pelo telefone, o que deixou-o muito contente e animou-o a novamente voltar a frequentar a escola.

### **3ª Fase: Buscando Alternativas (final de agosto)**

Com a volta de Antônio, vi que muitas coisas precisavam ser mudadas para que pudéssemos avançar com nossos trabalhos.

Os computadores na sala de informática eram dispostos lado a lado, o que era péssimo por vários motivos. Primeiro, por dispersar Rodrigo e Antonio

facilmente, já que eles ficavam querendo saber o que o colega ao lado estava acessando, e, também, por colocar-me entre os dois, intensificando a disputa de ambos por minha atenção.

Outro inconveniente da sala de informática era que as outras crianças da educação especial também frequentavam-na, às terças-feiras e isso levava a uma dispersão ainda maior dos meninos (em especial Antônio que, por vezes, não conseguia fazer absolutamente nada).

Por esse motivo, comecei a levar dois *laptops* pessoais para a escola, para que pudéssemos utilizá-los em sala de aula.

Como Antônio acabava de voltar à escola, depois do último conflito com Rodrigo, optei por deixá-los navegarem livremente durante duas semanas, para poder reconquistar a confiança e o interesse deles, além de testar aquela nova disposição dos computadores que, mais à frente, mostraria ser facilitadora para a realização daquele trabalho.

A internet sem fio da escola era muito ruim e não pegava direito dentro da sala. Por isso, precisamos diversas vezes colocar as carteiras com os computadores no corredor, do lado de fora.

#### **4ª Fase: Nova Didática (setembro)**

Uma vez acostumados com essa nova rotina de utilizarmos os computadores em sala de aula – e também acalmados os ânimos entre os meninos – resolvi experimentar um novo procedimento para desenvolver atividades utilizando aquelas ferramentas.

Como eles pareciam ter desenvolvido maior autonomia no manuseio do computador (até porque eu não ficava mais sentada entre os dois, mas circulando entre eles), nas duas últimas semanas de setembro, utilizei pequenos roteiros individuais para a realização de atividades.

Na primeira semana nos cadastramos no site 'máquina de quadrinhos' da Turma da Mônica e o utilizamos para ilustrar frases criadas pelos meninos (com base em palavras enviadas por mim para o e-mail deles). O roteiro utilizado foi o seguinte:

ESCOLA CLASSE 416 SUL

PROFESSORA: \_\_\_\_\_ data 20/09/11

ALUNO (A): \_\_\_\_\_

1. ACESSAR O E-MAIL

USUÁRIO: \_\_\_\_\_

SENHA: \_\_\_\_\_

2. ESCREVER UMA FRASE E ENVIAR  
POR E-MAIL PARA BRENDA

3. ESCREVA AQUI SUA FRASE:

EM UM DIA ENSOLARADO  
MAGALI E MÔNICA ESTAVAM VENDO  
A BORBOLETA

4. ILUSTRAR NA MÁQUINA DE QUADRINHOS

USUÁRIO: \_\_\_\_\_

SENHA: \_\_\_\_\_

BOM TRABALHO! 😊

Figura 2 - Roteiro nº 1

Quando os meninos acessassem os seus respectivos *e-mails*, eles encontrariam uma mensagem minha com o assunto 'atividade do dia 20/09/11', contendo as instruções para a realização da mesma.

Para Rodrigo, enviei a seguinte mensagem:

Olá Rodrigo, Bom dia!!

Com as palavras abaixo, forme uma frase, depois, ilustre no site Máquina de Quadrinhos da Turma da Mônica:

[www.maquinadequadrinhos.com.br](http://www.maquinadequadrinhos.com.br)

Lua bonita | Cascão | Cebolinha | Casa

Escreva a frase e envie para o meu e-mail, ok?

Bom trabalho!!

Beijos,

Brenda

A sua frase ficou assim: Cebolinha foi na casa do Cascão ver a lua bonita. E a sua ilustração:



**Figura 3 - Ilustração digital de Rodrigo**

Já Antônio recebeu a mensagem abaixo:

Olá Antônio, Bom dia!!

Com as palavras abaixo, forme uma frase, depois, ilustre no site Máquina de Quadrinhos da Turma da Mônica:

[www.maquinadequadrinhos.com.br](http://www.maquinadequadrinhos.com.br)

Ensolarado | Magali | Mônica | Borboleta

Escreva a frase e envie para o meu e-mail, ok?

Bom trabalho!!

Beijos,

Brenda

Antônio formou a frase: Em um dia ensolarado Magali e Mônica estavam vendo a borboleta. E a sua ilustração:



Figura 4 - Ilustração digital de Antônio

Depois, realizamos uma atividade com o tema da primavera que o professor regente<sup>61</sup> estava trabalhando com eles, montando um mural sobre esse assunto. O roteiro dessa atividade segue abaixo:

Nome: \_\_\_\_\_

Data: 28/09/11

1.  Entrar no google e pesquisar: Primavera no Brasil

Descobrir que dia a primavera inicia e que dia termina.

2.  Preencher o texto sobre primavera:

A Primavera é uma das estações do ano, também conhecida como estação das flores.

Ela se inicia no dia 23 e termina no dia 21

Para comemorar sua chegada, nós construímos um Ipê Roxo.

3.  Abrir o e-mail. Seguir os passos:

Escrever e-mail > Inserir endereço de e-mail da Brenda > Copiar o texto sobre Primavera, com as datas de início e fim da estação. Enviar.

4.  Abrir e-mail com a atividade do dia 28/09. Seguir os passos:

Usuário: \_\_\_\_\_

Senha: \_\_\_\_\_

Copiar o texto enviado (ctrl + c) > colar no editor de texto WORD (ctrl + v) > modificar fonte e cor das letras.

5.  Abrir o Paint (programas - acessórios - Paint) > Abrir o arquivo borboleta para pintar >

Pintar 2 borboletas. Salvar. Inserir no documento do word. Salvar. Enviar para Brenda e para o \_\_\_\_\_

**Bom Trabalho!!**

## Figura 5 – Roteiro nº 2

<sup>61</sup> À época, o professor era substituto. A professora regente estava de licença médica.

Essas duas atividades transcorreram bem e eu fiquei muito satisfeita com a autonomia de ambos em realizá-las (a minha presença e direcionamento foram essenciais, mas, em vista de como era antes, eles tiveram um avanço notável). O conflito pela minha atenção, finalmente, com a adoção dessas novas estratégias, parecia ter encontrado seu fim.

### **5ª Fase: A Viagem Virtual (outubro e novembro)**

Embora tivéssemos finalmente conseguido avançar em muitos aspectos no uso do computador, nem todas as dificuldades estavam vencidas.

A internet, que só funcionava se colocássemos os computadores do lado de fora da sala, ficou ainda pior e nem essa estratégia funcionava mais.

Rodrigo e Antônio, entretanto, não queriam saber do computador se não pudessem navegar na internet.

Comecei a, novamente, esbarrar na falta de colaboração dos meninos (especialmente de Rodrigo). Nesse momento, confesso que já estava um tanto esgotada e, dessa vez, quem faltou às aulas durante duas semanas fui eu. Sentia-me amarrada, já que a minha possibilidade de intervenção na realidade escolar daqueles jovens era reduzida, apenas 4h semanais. Além disso, comecei a ter a sensação de que caminhávamos à deriva.

Aqui, acho que cabe uma nota merecida ao trabalho, hercúleo, dos educadores no Brasil. Sinto que preciso deixar claro que este texto não é uma crítica direta à professora dos meninos, nem às demais ali naquela escola, mas sim a toda estrutura do nosso sistema escolar.

Conforme falei no capítulo anterior, a educação especial é uma modalidade de educação separada do contexto geral da escola e, por isso, é muito solitária na perspectiva do professor, que não tem nenhum ou pouquíssimo apoio na escola

para desenvolver seu trabalho que, como eu mesma pude vivenciar, é extremamente extenuante.

Durante duas semanas, eu adoeci<sup>62</sup>. Não sabia mais como prosseguir realizando atividades com os meninos, utilizando o computador, já que a internet, de ruim, passou a muito ruim, depois, passou a não existir mais, devido à falta de pagamento do provedor pela Secretaria de Educação.

Embora estivesse satisfeita com os avanços alcançados, sentia que precisávamos ainda realizar algum projeto final, para fecharmos com chave de ouro aquela nossa jornada virtual.

Recuperada a minha força para que pudéssemos levar a cabo o último projeto, me vi obrigada a comprar dois *modems* sem fio para que pudéssemos conectar-nos à internet em sala de aula.

Durante as duas últimas semanas de outubro e o mês inteiro de novembro, realizamos nosso último projeto, intitulado “A Viagem Virtual”.

O projeto consistia do seguinte:

Cada um dos meninos construiria um pequeno mural que, depois, pudessem levar para casa. Nele, iriam representar uma “viagem” feita por eles no universo virtual.

Semanalmente, eles “visitavam” um dos planetas daquele universo que eram criados com base em um tema proposto (ou por mim ou por eles) e, de lá, eles enviariam um cartão postal para quem eles quisessem.

---

<sup>62</sup> Não só pelo vivido na escola, mas também por outras questões de ordem pessoal. No caso do professor, problemas de ordem pessoal (que o abalam emocionalmente), aliados aos obstáculos frequentes com os quais se depara na escola – também fragilizadores – repercutem diretamente em falta de disposição. Eu, por isso, optei por afastar-me até que pudesse voltar a contribuir àquele ambiente. É claro que pude fazê-lo por não ser a professora regente dos meninos e ocupar apenas uma parte pequena de suas rotinas semanais.

Na primeira semana, o tema foi “desenho animado”. Com base nisso, Antônio resolveu ir para o planeta *Tom & Jerry* e Rodrigo, para o planeta *Transformers*.

O resultado final foi esse:



**Figura 6 - Viagem virtual de Rodrigo**

Nos foguetes que saíam da terra rumo ao espaço virtual, colocamos as fotos deles.

Os planetas de Rodrigo foram: Transformers, Uva, Camaleão, Palmeiras e Natal.

As colagens feitas no *Paint*, em maior detalhe, seguem abaixo:





**Figura 7 - Cartões de Rodrigo**

Para a confecção da frente dos cartões, os meninos faziam uma colagem no *Paint*. Para o verso, escreviam-no no *Word*, com base em um arquivo criado por mim, no qual já havia espaços definidos para a inserção dos textos deles:



**Figura 8 - Modelo do verso dos cartões**

Finalizado esse procedimento, eles enviavam-me os arquivos por *e-mail* para que eu pudesse imprimi-los.

No dia seguinte, passaríamos à elaboração manual do painel, ao desenho dos planetas, à colocação de bandeirinhas de conquista em cada um deles, cuja cor era sempre a mesma do cartão que acompanhava, para que ficasse clara a relação que havia entre os dois.

O trabalho final de Antônio ficou assim:



**Figura 9 - Viagem virtual de Antônio**

Os planetas visitados por ele foram: *Tom & Jerry*, Morango, Leão, Guitarra e Natal. Os cartões elaborados seguem abaixo:



**Figura 10 – Cartões de Antônio**

Antônio endereçou muitos dos seus cartões a seu pai, para quem os cartões foram entregues e para quem solicitamos que os respondesse. Infelizmente, ele não colaborou com essa dinâmica. Depois, Antônio endereçou dois cartões para duas professoras diferentes, uma do ensino regular e outra do ensino especial. Só a última retornou-lhe a correspondência e a sua reação, ao recebê-la, foi de muito contentamento.

Rodrigo endereçou todos os seus cartões a uma menina do ensino regular pela qual ele era apaixonado. Embora escrevesse os cartões para ela, ele não queria entregá-los.

Certo dia, quando já tinha alguns cartões acumulados, Rodrigo tomou coragem de entregá-los à menina. Essa, que já tinha um certo 'pé atrás' com ele por saber de sua paixão, recusou-se a receber os cartões de Rodrigo.

Embora arrasado com a reação da menina, Rodrigo seguiu endereçando seus cartões a ela e, no final, ficou com todos eles para si mesmo.

Esse projeto transcorreu muito bem e levou-me a concluir sobre alguns avanços que pudemos atingir com o uso do computador.

Primeiramente, com relação à linguagem escrita. O universo da internet, embora tenha como grande atrativo as suas possibilidades imagéticas, tem como condição para o seu acesso o texto escrito. Assim sendo, constituiu um incentivo para que os meninos desenvolvessem essa habilidade.

É possível dizer também que os meninos avançaram no uso da memória (ao final, eles sabiam os endereços dos sites que gostavam de acessar ou formas de chegar até eles, além de suas contas de e-mail e senhas, sem contar os inúmeros procedimentos para a utilização dos vários programas aprendidos), na capacidade de concentração que, no caso do projeto final exigia que eles trabalhassem com o *Paint*, o *Word* e a internet ao mesmo tempo e também na autonomia de ambos na realização de tarefas.

Por fim, acho que o uso do computador foi uma forma de conectá-los com o mundo das pessoas de um modo geral, não-artificial, como aquele ao qual eles estavam circunscritos. A internet teve esse papel de janela para o mundo, mundo em que ler e escrever é necessário, em que as possibilidades são irrestritas.

Em conversa com a professora dos meninos, ao final do ano, ela disse ter ficado muito contente com o trabalho desenvolvido por eles, que estava impressionada com a complexidade das tarefas que eles estavam realizando, que ela mesma não saberia nem por onde começar. Ela também disse ter notado que, nos dias em que utilizávamos o computador, ela sentia-os muito mais animados em participarem das atividades da escola.

O computador é, para mim, um recurso muito valioso para ser usado na escola. Ele pode tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes.

Da minha experiência, posso dizer que a disposição espacial dos computadores é extremamente importante para o sucesso do trabalho pedagógico e acredito que a melhor maneira de organizá-los seja em pequenos círculos, pois assim favorece a interação entre as crianças na resolução de problemas, sem que elas tenham contato visual direto com a tela do colega, como acontece quando as carteiras ficam lado a lado. Além disso, facilita o papel do professor para transitar entre os mesmos.

O conhecimento das possibilidades que a ferramenta oferece também parece ser imperativo para que o uso da mesma esteja a serviço do professor e não o contrário.

E, por último, há que se estabelecer uma relação de confiança e diálogo com os alunos no acesso à internet já que, por intermédio dela, os alunos podem ter acesso irrestrito aos mais variados conteúdos. Na minha opinião, não há lugar melhor que a escola para conversar sobre o que é divulgado nesse meio de comunicação e como desenvolver senso crítico diante dele.

Sinto que preciso dedicar-me a escrever mais sobre essa experiência a respeito da utilização da tecnologia pela escola, que carrega consigo um grande número de questões a serem debatidas.

A experiência que tive com Rodrigo e Antônio foi tão rica que encontrar um foco para essa dissertação foi tarefa difícil. Sinto que deixo o leitor com perguntas quanto ao uso dessa tecnologia, mas, nesse momento, não me é possível aprofundar no tema. Conforme disse anteriormente, a ideia deste capítulo foi descrever a nossa jornada com o uso do computador, com foco na minha ação docente e no desenvolvimento dos meninos no seu uso, o que me levou a concluir que, **sim, é possível aprender.**

**7.**

***Conclusão:***

***The fools on their hills***<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> Os tolos em suas colinas.

## ***The fool on the hill***<sup>64</sup>

*Day after day  
Alone on a hill  
The man with the foolish grin  
Is keeping perfectly still  
But nobody wants to know him  
They can see that he's just a fool  
And he never gives an answer  
But the fool on the hill  
Sees the sun going down  
And the eyes in his head  
See the world spinning round  
Well on the way  
Head in a cloud  
The man of a thousand voices  
Talking perfectly loud  
But nobody ever hears him  
Or the sound he appears to make  
And he never seems to notice (...)  
And nobody seems to like him  
They can tell what he wants to do  
And he never shows his feelings (...)  
He never listens to them  
He knows that they're the fools  
**They don't like him**  
**The fool on the hill(...)***

*Lennon & McCartney*

---

<sup>64</sup> Tradução na próxima página.

## **O tolo na colina**

*Dia após dia  
Sozinho numa colina  
O homem com o sorriso tolo  
Se mantém perfeitamente parado  
Mas ninguém quer conhecê-lo  
Eles podem ver que ele é apenas um tolo  
E ele nunca dá uma resposta  
Mas o tolo da colina  
Vê o sol se pondo  
E os olhos em sua cabeça  
Veem o mundo girando  
Bem encaminhado  
A cabeça nas nuvens  
O homem de mil vozes  
Falando perfeitamente alto  
Mas ninguém nunca o escuta  
Ou o som que aparenta fazer  
E ele parece nunca perceber (...)  
E ninguém parece gostar dele  
Eles adivinham o que ele quer fazer  
E ele nunca mostra seus sentimentos  
Ele nunca os escuta  
Ele sabe que eles são os tolos  
**Eles não gostam dele**  
**O tolo da colina (...)***

*Lennon & McCartney*

Por todo o exposto até aqui, posso afirmar que a escola ainda é uma das grandes responsáveis por negligenciar sua possibilidade transformadora, para que todos aqueles rotulados como ‘tolos’ (como o descrito pictoricamente na letra de Lennon & McCartney) sejam mantidos em suas ‘colinas’, afastados dos processos sociais.

A escola, que diz caminhar rumo à inclusão de pessoas com deficiência em seus espaços regulares, por ser imagem quase especular da sociedade, antevê o pensamento dessas pessoas, determina os futuros das suas vidas. Vidas de não-inserção, de afastamento processual.

Se Eric Hobsbawn chamou o breve século XX de a ‘Era dos Extremos’ (HOBBSAWN, 1994), penso que o século XXI será a ‘Era das Extremas Contradições’.

Isso porque, se por um lado se discutem com uma frequência cada vez maior assuntos como direitos humanos, inclusão, acessibilidade, sustentabilidade e meio ambiente (para citar alguns dos temas mais em voga dos últimos tempos), por outro lado, intensificam-se a individualidade entre os homens, as necessidades de consumo e o apego à perfeição estética. A briga por um espaço na sociedade torna-se cada vez mais acirrada e isso também contribui para que rompam-se os laços de solidariedade entre as pessoas.

Nessa era de extremas contradições, há um impasse entre a natureza moral e pragmática do homem que ainda parece ser refém de seu instinto mais vital – o da sobrevivência – que hoje se manifesta pela briga por um lugar na cadeia produtiva da sociedade.

Os corpos e mentes defeituosos que, em outros tempos históricos, não tinham sequer direito de existir, hoje, têm, como resultado do avanço das discussões empreendidas pelo poder público, assegurado esse direito (pelo menos no Brasil).

Não havendo mais essa possibilidade de institucionalizar as pessoas com deficiência, já que resultaria em escândalo e retrocesso no âmbito dos direitos humanos, lança-se mão de estratégias que visam a agregá-las à vida social, mas com as devidas precauções. Concedem-se, por isso, espaços – definidos – para que possam desfrutar da vida, vida a que têm direito (e disso temos certeza), mas sem que o resto da sociedade tenha que arcar com o “ônus” disso. Cada um é responsável por sua existência individual e parece faltar solidariedade para com aqueles que carregam o peso dos rótulos.

As pessoas com deficiência vão sendo gradativamente invisibilizadas. Como não é possível bani-las, opta-se por simplesmente não vê-las. Conforme pude reparar em Rodrigo e Antônio, essa dinâmica que tem lugar na vida de pessoas com diagnósticos incapacitantes é tão aniquiladora que a invisibilização passa a ser introjetada pelo próprio sujeito.

Conforme relatei ao longo deste trabalho, no ano de 2012, os dois adolescentes teriam que ir para uma escola para crianças maiores, pela idade limítrofe de ambos para permanecerem naquela mesma escola. Por isso, em abril de 2012, entrei em contato com as mães deles para saber para onde haviam sido encaminhados.

Foi aí que elas informaram-me que ambos haviam sido transferidos para uma mesma escola de ensino fundamental, séries finais.

Eles continuavam juntos na mesma sala, também especial, e seguiam sendo os únicos alunos da mesma.

Em junho de 2012, novamente entrei em contato com eles. Os pais de Antônio haviam mudado de telefone e, por isso, não obtive mais notícias dele. Falei, no entanto, com a mãe do Rodrigo, que me informou que Rodrigo abandonara a escola e que, agora Antônio estava sozinho.

*“Ah, Brenda. Para mim, deu. O Rodrigo aprendeu a ler e a escrever e isso já é mais que suficiente para mim. Acho que academicamente ele já deu o que tinha que dar. Estou cansada de tantos conflitos na escola. Ele também. Aliás, foi ele que não quis mais ir à aula”, disse-me a mãe de Rodrigo.*

Eu e Rodrigo nos comunicamos algumas vezes por e-mail, neste ano, mas já fazem vários meses que ele não me responde. Antônio, que não possuía computador em casa, nunca mais escreveu-me.

Não vou cair no mesmo erro que a escola de tentar predizer o futuro de Rodrigo e Antônio, mas a falta de autonomia de ambos e a falta de experiência no convívio com outras pessoas é algo que me preocupa muito. Uma coisa é fato, a escola falhou com eles.

É claro que são muitos os fatores que conduzem à exclusão social, mas a escola é uma das peças centrais para que a quase-sentença do diagnóstico tenha alguma possibilidade de subversão.

Segundo Tunes (2010, p.55),

Esse jeito de afirmar a inclusão assume o argumento do mal menor. Dirão: a situação do deficiente, hoje, é menos ruim do que a de ontem. Eles são menos sacrificados do que já foram. Não atentam, todavia, para o fato de que quem escolhe o mal menor, escolhe o mal.

Há o direito de existir, de estar entre os homens. Como constata a surdo-cega americana Helen Keller, na pequena nota transcrita abaixo, mesmo que ela perceba o mundo diferente da maior parte das pessoas, ela é igualmente parte integrante dele:

*Apesar de eu não conseguir ver o seu mundo ou escutá-lo, entretanto, eu sou dele. Eu posso imaginá-lo, eu posso senti-lo e eu posso acreditar nele.*

*Sinceramente, Helen Keller<sup>65</sup>*

---

<sup>65</sup> Do inglês: “Though I cannot see your world our hear it, yet I am of it. I can imagine it, I can sense it, And I can believe in it. Sincerely, Helen Keller. Extraído do documentário *The world I see*, disponível em: <http://www.biography.com/people/helen-keller-9361967/videos/helen-keller-the-world-i-see-2227389438> Acessado última vez: 07/11/12.

## Referências Bibliográficas

ALVES, Nicéia Aparecida. **A Alfabetização de Alunos com Paralisia Cerebral**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2005.

ALMEIDA, Maria Amélia. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1, outubro, 2005.

ANDRÉ, M. A. D. A. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cad. CEDES vol. 18, n. 43, Campinas: Dezembro, 1997.  
Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0101-32621997000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-32621997000200005) (acessado última vez em 04/04/12)

ANTONUCCI, Roberto. **A sexualidade entre portadores de autismo**. In: CAMARGO JR & Colaboradores. **Transtornos invasivos do Desenvolvimento**. Terceiro milênio. Brasília: Ministério da Justiça, 2002

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAPTISTA, Cláudio. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1, outubro, 2005.

BARRIE, J. M. **Peter & Wendy**. London: Hodder & Stoughton, 1911.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. Ed. Porto Alegre: Editora Meditação, 2006.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394/96. Ministério da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva**. MEC/SEESP, 2007.

BURSZTYN, Marcel. **Modernidade e Exclusão**. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (orgs.) *Nos Limites da Ação: Preconceito, Inclusão e Deficiência*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

CAMPOLINA, L. O.; MARTÍNEZ, A. M. **A Escola em sua Dimensão Reprodutiva: Possibilidades e Limites de Inovação na Educação**. In: TUNES, E. (org.) *Sem Escola, Sem Documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

CAVALCANTE, Andréa Vasconcelos. **O Preconceito da Deficiência no Processo de Inclusão Escolar**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2004.

SCOREL, Sarah. **Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1999. 276 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FLUSSER, V. **O Universo das Imagens Técnicas: elogio da superficialidade**. São Paulo: Annablume, 2008. 152 p.

GAUDERER, C. **Autismo e outros Atrasos do Desenvolvimento: Guia prático para pais e profissionais**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

HOBBSAWN, Eric. **A Era dos Extremos**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

KELLY, Brenda Oliveira. **Ferramenta interativa para crianças com autismo**. Monografia de conclusão de curso. Departamento de Desenho Industrial, Universidade de Brasília, 2009.

LEBOYER, Marion. **Autismo infantil: Fatos e modelos**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

LIMA, C. M. de; CUPOLILLO, M. V. **A teoria histórico-cultural e a dialética inclusão/exclusão nas instituições de ensino**. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 263-278, jul./dez. 2006

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MOYSÉS, M. A. A. **A Institucionalização Invisível: Crianças que não aprendem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

OMOTE, Sadao. **Normalização, integração, inclusão...** Revista Ponto de Vista. Santa Catarina: Editora da UFSC, 1999.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID. 10, 2008**. Versão eletrônica.  
<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/cid10.htm>. Acessado pela última vez em 06/11/12.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 210 p.

PERELMAN, L. J. **School's Out: Hyperlearning, the New Technology, and the End**

of Education. United States: William Morrow & Co, 1992. 368 p.

PLATÃO, A **República**. 9. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

PRENSKY, M. **Digital Game-Based Learning: practical ideas for the application of digital game-based learning**. United States of America: Paragon House, 2007. 442 p.

PUTNAM, C. ; CHONG, L.; **Software and Technologies for People with Autism: What do users want?** ACM Digital Library. ASSETS'08, Halifax, Nova Scotia, Canada: 2008

RAAD, I. L. F. **Deficiência como iatrogênese: A medicina, a família e a escola como cúmplices no processo de adoecimento**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2007.

REIMER, E. **A Escola está morta: alternativas em educação**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975. 186 p.

SACKS, Oliver. **Um Antropólogo em Marte**. 3. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

TUNES, Elizabeth. **É Necessária a Crítica radical à Escola?** In: TUNES, E. (org.) *Sem Escola, Sem Documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

\_\_\_\_\_ **O sentido do diagnóstico**. Seminário sobre Dislexia. Faculdade de Letras, UnB. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_ **Preconceito, Inclusão e Deficiência: O Preconceito no Limiar da Deficiência**. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (orgs.) *Nos Limites da Ação: Preconceito, Inclusão e Deficiência*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

TUNES, E.; PEDROZA, L. **O Silêncio ou a Profanação do Outro**. In: TUNES, E. (org.) *Sem Escola, Sem Documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO, R. **O Professor e o ato de ensinar**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.126, set/dez, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf> (acessado última vez em 04/04/12)

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo Zappiens, educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 141 p.

VIGOTSKI, L.S., **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1995. 383 p. Escrito originalmente em 1931.

\_\_\_\_\_ **Obras escogidas vol. V**. Madri: Visor, 1997.

WERNER, Jairo. **Saúde & Educação**: desenvolvimento e aprendizagem do aluno.  
Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.