

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MÔNICA MARIA FARID RAHME

Laço social e Educação:

Um estudo sobre os efeitos do encontro
com o *outro* no contexto escolar

SÃO PAULO

2010

MÔNICA MARIA FARID RAHME

Laço Social e Educação:

Um estudo sobre os efeitos do encontro
com o *outro* no contexto escolar

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Leny Magalhães Mrech.

São Paulo

2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.9 Rahme, Mônica Maria Farid
R147L Laço social e educação : um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar / Mônica Maria Farid Rahme ; orientação Leny Magalhães Mrech. São Paulo : s.n., 2010.
452 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação especial 2. Educação inclusiva 3. Laço social 4. Sujeito 5. Autismo I. Mrech, Leny Magalhães, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

RAHME, Mônica Maria F. *Laço Social e Educação*: Um estudo sobre os efeitos do encontro com o *outro* no contexto escolar. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

À memória de José Farid e Raimunda Reis, que súbita e silenciosamente partiram, quando este trabalho apenas se iniciava. Muito do que se encontra como substrato das palavras escritas aqui nasceu do que com eles aprendi.

Aos participantes desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Esta tese foi elaborada a partir de uma interlocução constante com vários sujeitos, cuja contribuição, acadêmica e afetiva, não poderíamos deixar de agradecer.

À Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech, por ter me acolhido como orientanda e por não ter medido esforços para me apoiar em todos os momentos desse percurso. Agradeço a leitura atenta do trabalho, as contribuições, os questionamentos, a disponibilidade e a generosidade imensuráveis. E, ainda, os trabalhos que realizamos de modo conjunto. Desse tempo compartilhado, guardarei com carinho nossa interlocução constante, a amizade, bem como a relação de confiança que construímos durante esses anos.

Ao Prof. Dr. Eric Plaisance, vinculado à *Université René Descartes*, Paris V, por ter me acompanhado como bolsista do Programa de Doutorado no País, com estágio no Exterior/CAPES, no *Centre de Recherche sur les Liens Sociaux* (CERLIS). Agradeço o interesse pela pesquisa, a abertura, para que eu pudesse participar das reuniões com seus orientandos, a leitura atenta dos manuscritos e a minuciosa indicação de fontes primárias. Não poderia deixar de registrar também meu agradecimento pelas constantes recomendações, para que eu participasse de diversos encontros acadêmicos da área.

À Profa. Dra. Ângela Maria Resende Vorcaro, que me acompanha desde a escrita do projeto de pesquisa, agradeço a generosidade, a aposta neste trabalho, a disponibilidade constante em escutar e ajudar a encontrar saídas.

Ao Prof. Dr. Rinaldo Voltolini, por ter lido este trabalho com a mesma originalidade com que aborda as questões do campo educacional, permitindo-me, assim, ousar em algumas análises aqui apresentadas.

À Psicanalista Dra. Maria Eugênia Camolesi Nabuco pela acolhida em Paris e pela possibilidade de estágio no Ateliê de pintura de Claye Souilly (França), onde tive a oportunidade de vivenciar a maneira como ocorre a articulação saúde-educação nesse país. Agradeço igualmente sua leitura atenta deste trabalho e suas sugestões, as quais me permitiram tecer profundas reflexões durante o processo de escrita desta tese.

À Profa. Dra. Lucia De Anna, Diretora do *Istituto Universitario di Scienze Motorie di Roma* (Itália), por ter manifestado interesse por esta pesquisa e pelo modo como se engaja nos movimentos que buscam abrir escolas para alunos que apresentam necessidades especiais, o que nos é inspirador.

À Profa. Dra. Mônica Teixeira do Amaral e ao Prof. Dr. Claudemir Belintane, por terem possibilitado, em suas disciplinas, o contato com diversos grupos existentes no interior do movimento psicanalítico.

À Profa. Dra. Denice Catani, por ter incentivado com empenho os movimentos propostos pelos alunos durante o período em que atuou como coordenadora da pós-graduação da FEUSP.

Às crianças e aos profissionais que participaram mais diretamente da pesquisa de campo, pela confiança em compartilhar comigo suas visões, seus sentimentos e seus desafios. Todas as palavras seriam ainda insuficientes para expressar minha gratidão a vocês.

À Associação Lugar de Vida, em especial aos integrantes do Grupo Ponte, por terem-me recebido como estagiária, o que permitiu novas vivências e elaborações sobre a interface Psicanálise-Educação.

À Fernanda Otoni, Renata Nunes, Margarete Miranda e Catarina Angélica, pela importante interlocução sobre os discursos lacanianos.

À Rosane Padilha, pelas relevantes indicações e informações em terra estrangeira.

À Paula Pimenta, pela escuta e pela ajuda na abordagem sobre o autismo.

À Denise Ziviani, amiga e colega de doutorado, pela interlocução constante e por tornar mais calorosa a vida em São Paulo.

À Marcilene e Rozângela, pelos gestos de solidariedade.

Às amigas que nasceram com o doutorado e que se tornaram para a vida: Nanci, Carlos e Cecília, Marisa, Renato, Mara.

Aos colegas da pós-graduação, em especial: Douglas Emiliano, Simone Kubric, Renata Petri, Saulo Alves, Rachel Vianna, Deigles Giacometti.

Ao Farid e à Raquel, não apenas por terem me aberto as portas de suas casas, mas também, pelos constantes gestos de amizade.

À Mônica de Souza pela força incondicional do laço e pelo suporte amigo em todos os momentos, desde as inúmeras conversas sobre o trabalho até as traduções e revisões.

À minha mãe Georgette, pelo constante apoio, pela força de viver que me transmite e pela capacidade de acolher as pessoas como elas são.

Aos meus irmãos Ricardo, Luiz Carlos e Farid; e às cunhadas Luiza e Eliane, pelo carinho e companheirismo.

Ao Gustavo, Natália, Karen, Carla, Filipe, Débora, Gabriel e Caio, por serem presentes que a vida nos deu.

Aos amigos: Lilia, Margareth, Valter, Jane, Andrea, Paulão, Paulo, Exequiel, Renata, Adriana, José Eustáquio, Shirley, Charles, Eloisa, Lúcia, Janete, Vera Lúcia, Vera Vieira, Neusinha, Christianni, Ana Marta, Clelinha, Cris, Daniel, Ju, Ana Cristina, Emanuele, Bernardo, Leo, Cabral, Tuta, Luzia Casas, Marcelo, André, Patrícia, Marrege, Chico, Marcinha, Mundinho, Fernanda, Carol, Maria Alice, Tetê, Lu, Andrea, Mário... por estarem sempre por perto.

À Isabel Tannus e Da. Angelina Feres, por terem me apoiado de modo decisivo desde a entrada no doutorado.

A todos os funcionários do Serviço de Pós-Graduação/FEUSP, em especial ao Cláudio José de Souza Ávila e Marcelo Souza Ribeiro.

À Dalila Lemos, pela revisão gramatical deste trabalho.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

Rahme, Mônica Maria F. *Laço social e Educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar*. 2010. 452 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo geral investigar o laço social na educação e, em particular, de alunos que apresentam *necessidades educacionais especiais*, considerando seus efeitos para os sujeitos. Para tanto, analisam-se perspectivas educacionais endereçadas a esse grupo, assim como, o estabelecimento de laços entre as crianças em contexto escolar dito inclusivo, tendo como referência a interface Psicanálise e Educação. Esta pesquisa se divide em três eixos principais: no primeiro, é abordada a noção de laço social pela Psicanálise, indicando seus desdobramentos para o estudo do campo educacional. No segundo, enfoca-se os principais elementos que constituíram a Educação Especial e a Educação Inclusiva como discursos, fundamentando o laço social proposto por essas. Retoma-se, assim, o percurso histórico que desencadeou a emergência de movimentos como o de *normalização*, *mainstreaming*, *integração* e, mais recentemente, o de *inclusão*. Tendo esse contexto como referência, analisa-se o processo de internacionalização do direito à educação escolar *para todos*, problematizando suas particularidades nos rumos adotados em políticas educacionais em curso no Brasil, Estados Unidos, França e Itália. No terceiro eixo, investigam-se dados referentes a uma pesquisa de campo desenvolvida em uma escola pública, municipal de tempo integral. A partir da realização do estudo de caso que conduziu ao acompanhamento de uma turma, composta por crianças na faixa-etária de seis e sete anos, enfocam-se aspectos relacionados à inserção escolar de uma criança nomeada pela escola como *autista*. Destacam-se, de modo especial, elementos de sua convivência com os colegas, bem como sua participação no dispositivo escolar. Os procedimentos metodológicos adotados na realização desta pesquisa compreenderam o registro dos dados levantados pela pesquisadora no contato sistemático com o campo, a prática de entrevistas com profissionais da escola e com as crianças, e a realização de filmagens. Os dados obtidos por esta pesquisa permitiram a elaboração de considerações acerca da noção de laço social em um plano macro, ligado à implementação de políticas públicas, e, em um plano micro, relativo à convivência entre as crianças. Em relação à primeira vertente, ressaltam-se os constantes impasses presentes na abordagem do sujeito na educação, mesmo em movimentos ditos inclusivos. Nesse sentido, a busca por classificação, homogeneização, adaptação e ajustamento social via educação escolar persiste como desafio nos movimentos atuais em torno de uma *educação para todos*.

No que diz respeito ao plano micro, a pesquisa revelou a existência de uma série de *operações* ligadas à constituição de laços entre as crianças, como os *saberes da experiência* e a operação *sujeito-objeto*. Permitiu, ainda, a construção de uma hipótese diagnóstica sobre o autismo, a partir do referencial psicanalítico, a abordagem da percepção da *diferença* pelas crianças, bem como, de suas intervenções com o colega. Por fim, o estudo indica a presença de *efeitos terapêuticos* no processo de inserção dessa criança na escola comum. Os apontamentos tecidos a partir deste estudo sublinham, de modo geral, a importância de um maior aprofundamento na análise das perspectivas educacionais atuais, bem como da complexidade existente nas dimensões do educar e do tratar na educação contemporânea.

Palavras-chave: Laço Social; Educação Especial; Educação Inclusiva; Psicanálise; Sujeito; Autismo.

Rahme, Mônica Maria F. *Social bond and Education: a study on the effects of the meeting with the other in an educational context*. 2010. 452 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

ABSTRACT

This research aims at investigating the social bond in education focusing on those students who have special educational needs, considering its effects in the subjects involved. In doing so, educational perspectives for that specific group have been analyzed such as the bonds among children in an inclusive educational context, having as a reference an interface between Psychoanalysis and Education. This work is divided into three main areas: the first part concentrates on the notion of social bond considered by Psychoanalysis pointing out its effects for the study of educational field; the second part is concerned with the main elements of special education and inclusive education taken as discourses which root the social bond they both claim. Seen from that perspective, a historical path which has brought forth movements like normalization, mainstreaming, integration and more recently, inclusion, has been pursued. Within this context as a reference, the process of internalization of the right of formal education for all is analysed, and the different strategies adopted by the current educational policies in Brazil, the United States, France and Italy have been examined. The third part presents a field research carried out in a full time public school. The case study aims at following the social insertion of a child belonging to a group whose age varies between six and eight and who is considered an autistic by the members. Factors such as her/his relationship with classmates and her/his involvement with the educational setting are emphasized. The methodological procedures adopted for this research include data collection by the researcher through a systematic contact with the field, interviews with the school professionals and the children involved and film makings. Data obtained from this research allow reflections on the social bond on a macro level, linked to the implementation of public policies and on a micro level, related to the children's relationship. The former faces constant challenges as far as the subject is involved in education, even when it comes to the inclusive area – the search for classification, homogenization, adaptation and social adjustment via school education is still a challenge in movements towards education for all nowadays. The latter has revealed a series of operations linked to bonds settings by children illustrated by the knowledge acquired from experience and the relationship subject-object. The research on the micro level has also permitted to come to a possible diagnostic hypothesis about autism from a psychoanalytic view, besides studying the approach of difference perception by the children and the

interventions with the subject studied. Finally, the study points out therapeutical effects in the insertion process of that child in a common school. Appointments registered in this research emphasize the importance of going deeper into the analysis of educational perspectives as well as in the complexities of knowledge and treatment dimensions, as far as contemporary education is concerned.

Keywords: Social Bond; Special Education; Inclusive Education; Psychoanalyzis; Subject; Autism.

Rahme, Mônica Maria F. *Lien Social et Éducation*: une étude à propos des effets de la rencontre avec *l'autre* dans le contexte scolaire. 2010. 452 f. Thèse (Doctorat) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

RÉSUMÉ

Cette thèse a comme objectif général l'investigation du lien social dans l'éducation, en spécial celle des élèves aux besoins éducatifs particuliers, en tenant compte de ses effets sur les sujets. Aussi, les perspectives adressées à ce groupe sont analysées, ainsi que l'établissement de liens entre les enfants dans le contexte scolaire dit inclusive, ayant comme référence l'interface Psychanalyse et Éducation. Cette recherche se déploie selon trois axes principaux: sur le premier, la notion de lien social est traitée par la Psychanalyse, désignant son développement pour l'étude du champ de l'éducation. Sur le deuxième, sont abordés les principaux éléments qui constituent l'éducation spécialisée et l'éducation inclusive en tant que discours orientant le lien social proposé. De cette façon, le parcours historique qui engendre l'émergence de mouvements tels que celui de normalisation, *mainstreaming*, intégration et plus récemment celui d'inclusion. À partir de ce contexte, on fait l'analyse du processus d'internationalisation du droit à l'éducation scolaire pour tous, en mettant en question ses particularités sur les voies empruntées dans les politiques d'éducation en cours au Brésil, aux États-Unis, en France et en Italie. Sur le troisième, les données d'une recherche de terrain faite dans une école publique municipale à temps complet sont étudiées. Depuis l'étude de cas menant à l'accompagnement d'une classe composée d'élèves de six ans à sept ans, l'accent est mis sur les aspects concernant l'insertion scolaire d'un enfant dénommé autiste par l'école. Les éléments de sa convivialité avec ses camarades sont mis en relief de manière spécifique, ainsi que sa participation dans le dispositif scolaire. Les procédés méthodologiques adoptés dans la réalisation de cette recherche comprennent le registre de données par la chercheuse, des entretiens avec les professionnels de l'école et les enfants, et des filmages. Ces données ont permis l'élaboration de considérations autour de la notion de lien social dans un plan macro lié à l'implantation de politiques publiques, et dans un plan micro relatif à la convivialité entre les enfants. Sur le premier versant, on souligne les impasses présentes dans l'approche du sujet dans l'éducation, y compris dans les mouvements dits inclusifs. En ces sens, la recherche par classification, homogénéisation, adaptation et ajustement social via éducation scolaire persiste comme défi dans les mouvements visant une éducation pour tous. En ce qui concerne le plan micro, ce travail a révélé l'existence d'une série d'opérations en rapport à la constitution de liens entre les enfants, tels que les savoirs de l'expérience et

l'opération sujet-objet. L'enquête a encore permis l'élaboration d'une hypothèse de dépistage de l'autisme selon le référentiel psychanalytique, l'approche de la perception de la différence par les enfants aussi bien que leurs interventions avec leur camarade. Enfin, l'étude indique la présence d'effets thérapeutiques dans le processus d'insertion de l'enfant dans l'école ordinaire. Les remarques faites depuis cette étude soulignent, de façon générale, l'importance d'un approfondissement de l'analyse des perspectives actuelles de l'éducation, aussi bien que de la complexité existante dans les dimensions d'éduquer et de traiter dans l'éducation contemporaine.

Mots-clés: Lien Social; Éducation Spécialisée; Éducation Inclusive; Psychanalyse; Sujet; Autisme.

SUMÁRIO

Apresentação.....	17
Introdução.....	23
1. A particularidade do conceito psicanalítico de laço social, seus impasses atuais e sua interface com a questão educacional	40
1.1. O conceito de laço social a partir das formulações de Freud e Lacan.....	40
1.2. O laço social nos quatro discursos lacanianos.....	51
1.3. Sujeito dividido e proliferação de objetos: laço social e <i>discurso capitalista</i>	59
1.4. Apontamentos iniciais sobre a articulação laço social e educação escolar..	68
2. A constituição da Educação Especial e da Educação Inclusiva como formas de estabelecimento do laço social: legados históricos e impasses contemporâneos.....	75
2.1. A Educação Especial no contexto de constituição dos sistemas públicos de ensino e os indícios iniciais da emergência de uma clínica com crianças: o desenho de modalidades de laço social.....	79
2.2. O percurso de delineamento de uma clínica com crianças e seus efeitos para uma tentativa de diferenciação das dimensões do educar e do tratar.....	89
2.3. Os movimentos de <i>integração</i> e de <i>inclusão</i> escolar e seus efeitos no discurso sobre o aluno com “necessidades especiais”.....	96
2.3.1. A abordagem da criança considerada “diferente” no campo da Psicanálise a partir das produções de Françoise Dolto e Maud Mannoni.....	107
2.3.2. De uma perspectiva integradora à concepção de uma Educação Inclusiva.	114
2.3.3. A convivência entre pares na Educação Inclusiva.....	121
2.4. O sujeito imerso em uma dinâmica discursiva dita especial.....	128
3. Laço social e escola para todos: a experiência brasileira, norte-americana, francesa e italiana em um contexto de internacionalização dos direitos.....	134

3.1.	A Educação Inclusiva no contexto da política educacional brasileira: desafios estruturais e dinâmicos para uma escolarização comum em meio a reatualizações da educação especializada.....	137
3.2.	De uma perspectiva pautada na inserção em serviços menos restritivos ao movimento pela inclusão total: proposições, polêmicas, limites e desafios no interior do sistema educacional norte-americano.....	151
3.3.	A integração escolar no sistema de ensino francês: movimentos de ruptura no interior de uma história pautada pela lógica da especialização..	162
3.4.	A integração escolar italiana – <i>Integrazione scolastica</i> : um encontro possível entre movimento social e discurso político?.....	178
3.5.	O entrelaçamento de realidades locais ao contexto de internacionalização do direito à educação escolar: pontos de semelhança e de diferença entre as políticas educacionais.....	187
3.6.	Sujeito e política pública: os limites do universal diante da tragicidade da incompletude.....	190
4.	Os caminhos metodológicos da pesquisa.....	199
4.1.	Os primeiros delineamentos da investigação.....	203
4.2.	A entrada na escola e o “caso Davi”.....	209
4.3.	O encontro com as crianças.....	216
4.4.	Depoimentos e imagens: tentativas de amarrar o laço?.....	221
5.	Davi e colegas: os contornos de uma convivência.....	229
5.1.	Uma breve apresentação das crianças da pesquisa.....	229
5.2.	Saberes provenientes da experiência de estar junto.....	237
5.3.	A operação transativista e seus efeitos para o laço: uma introdução.....	246
5.3.1.	Transitivismo: “espelho instável entre a criança e seu semelhante”.....	251
5.3.2.	“Maternagem” e golpe de força: o corpo em questão.....	257
5.3.3.	Hipóteses ou o que Davi deve dizer.....	262
5.3.4.	“É você!!!”.....	263
5.3.5.	... Fazer <i>como</i> Davi, fazer <i>como</i> os colegas.....	264

5.3.6.	O bater: indício, apenas, de uma indivisão entre o eu e o outro?.....	267
5.4.	Posições e funções de objeto operando no laço entre as crianças.....	269
5.4.1.	Breves considerações sobre a noção de objeto no campo da Psicanálise....	270
5.4.2.	Um colega a ser conquistado: Davi como “objeto fálico”	276
5.4.3.	Davi como um colega a ser “des-coberto”	280
5.4.4.	Davi e colegas como objeto de gozo.....	281
6.	As dimensões do educar e do tratar no caso Davi.....	292
6.1.	Davi: autista?.....	292
6.1.1.	As origens conceituais do autismo infantil e uma introdução aos debates atuais.....	294
6.1.2.	Autismo e Psicanálise: pontos principais.....	298
6.1.2.1	O Objeto Autístico.....	302
6.2.	Marcação de uma diferença e tensionamento dos laços.....	306
6.3.	As intervenções dos colegas com Davi.....	314
6.4.	Breves considerações sobre as dimensões do educar e do tratar à luz do caso Davi.....	320
7.	Considerações Finais.....	325
	Referências Bibliográficas.....	335
	Anexos.....	353
	Anexo 1: Carta de Consentimento.....	353
	Anexo 2: Transcrição das primeiras entrevistas.....	354
	Anexo 3: Transcrição das entrevistas filmadas.....	395

APRESENTAÇÃO

A idéia original deste trabalho nasceu de inquietações teóricas diante de vivências profissionais. Integrando uma das equipes pedagógicas regionais em Belo Horizonte (MG),¹ de 2004 a 2005, tive a oportunidade de acompanhar de perto escolas onde estudavam crianças ditas com “necessidades educacionais especiais”.² Além de estabelecer interlocuções com as (os) profissionais que atuavam nessas escolas, em diferentes funções, a particularidade desse trabalho foi o fato de ter sido possível permeá-lo com um contato mais próximo com alunos e alunas, o que me permitiu testemunhar construções significativas que eram produzidas pelas próprias crianças, contando ou não com a mediação imediata de um adulto.

Esses momentos nos permitiram atentar para questões específicas da relação entre as crianças no contexto de experiências de educação dita inclusiva e funcionaram como um “acontecimento”, no sentido proposto por Badiou (1995).³ Nosso olhar foi atraído por esse movimento dos alunos e, com o tempo, foi sedimentando nosso desejo de transformá-los em objeto de pesquisa. O breve relato de dois episódios dessa prática profissional ilustra suas conexões com o tema deste trabalho.

Como integrante da regional, acompanhávamos uma escola onde havia sido matriculada uma criança de sete anos sem percurso escolar anterior e que apresentava questões de difícil manejo para a instituição, como dificuldade de se integrar a seus tempos e espaços, desinteresse pelo instrumental pedagógico e pela rotina escolar, fala reduzida e estereotipada, fixação por imagens e objetos específicos.

¹ A cidade de Belo Horizonte é dividida em nove regionais, onde funcionam órgãos e departamentos ligados à administração municipal. As equipes pedagógicas regionais mantêm um vínculo direto com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) que, por sua vez, integra o conjunto das Políticas Sociais da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). Esta pesquisadora é professora dessa rede de ensino desde 1993, tendo iniciado seu percurso como docente em uma escola de ensino especial. Atuou também na educação infantil, nos primeiros anos do ensino fundamental e como formadora de professores na própria rede de ensino.

² A terminologia “necessidades educacionais especiais” é utilizada pelo Ministério da Educação para se referir a alunos e alunas que apresentam peculiaridades no processo escolar. Observamos que esse termo tem sido empregado atualmente tanto para indicar a ocorrência de “necessidades especiais” decorrentes de uma dita deficiência ou de alguma particularidade de ordem psíquica. Essa denominação foi introduzida pelo Relatório Warnock (1979) – documento elaborado e apresentado ao Parlamento do Reino Unido por um comitê responsável por rever o atendimento oferecido às pessoas com deficiências na Inglaterra, no País de Gales e Escócia, como discutiremos no segundo capítulo.

³ Para Badiou (1995), o acontecimento é um suplemento que “nos obriga a decidir uma *nova* maneira de ser”. Ser fiel ao acontecimento é “mover-se na situação que esse acontecimento suplementou *pensando* [...] a situação ‘segundo’ o acontecimento.” (p. 54-55).

Essa criança era uma garota que morava no interior de Minas Gerais com a mãe, mas tinha sido entregue, pelo pai, a uma tia que residia na capital, visto que a mãe mudara-se para outro país. A tia a matricula na escola municipal de seu bairro.

Nosso contato com essa escola era frequente desde o ano anterior, tanto pela participação em discussões que envolviam temas como trabalho coletivo, alfabetização, currículo, avaliação, quanto por causa dos procedimentos específicos relacionados a alunos e alunas que apresentavam necessidades consideradas especiais. Na escola, havia vários alunos que poderiam ser assim designados, tanto frequentando o ensino fundamental, quanto a educação infantil.

Nosso trabalho nessa escola era feito muitas vezes com dificuldade, pois era preciso formular propostas pedagógicas que atendessem a suas particularidades. Mas a entrada dessa aluna colocava em jogo novas questões, sobretudo pelo fato de ela se mostrar refratária aos dispositivos escolares. Diante desse quadro passamos a manter um diálogo sistemático com a coordenação e com as professoras da turma, participando de alguns momentos coletivos como a merenda e o recreio, e acompanhando mais de perto situações que evidenciavam um limite, quando a aluna não conseguia permanecer em sala de aula.

Em certo dia, quando estávamos na escola durante a merenda, sentamo-nos ao lado dessa aluna e percebemos que algumas crianças nos olhavam com curiosidade. Aproximando-se do local onde estávamos, perguntaram se esta pesquisadora era a mãe dela.⁴ Respondemos que não, que trabalhávamos na Prefeitura. Perguntamos às crianças se elas já se conheciam e elas disseram que sim, pois moravam perto e às vezes se encontravam na rua.

À medida que essas crianças se aproximavam e que nós conversávamos, um véu se desprendia do nosso olhar e começávamos a ver a existência de um laço entre elas que nos tinha sido completamente invisível até poucos minutos antes. Era um laço que se evidenciava nesse encontro e marcava sua diferença em relação àquilo que nos inquietava como profissionais. Percebíamos claramente a vontade da garota de permanecer com as colegas e o quanto elas estabeleciam entre si formas de contato peculiares como se fossem pessoas que já se conheciam há mais tempo. Naquele momento, não era a aluna novata, com necessidades especiais, que causava estranhamento ao grupo, mas a presença de uma pessoa adulta que nunca tinha frequentado o refeitório antes.

Até a eclosão desse acontecimento, ainda não havíamos conseguido detectar que, mais do que aluna da escola, essa garota morava no mesmo bairro que seus colegas e, embora

⁴ A mãe da aluna era uma pessoa desconhecida na comunidade.

ela fosse uma novidade para a escola, não o era para os seus vizinhos. Durante aquele breve encontro, as dificuldades que a escola manifestava em relação à sua entrada eram fortemente contrapostas por uma aura de familiaridade das crianças com ela, fato que, certamente, já operava desde as primeiras vezes em que nós ali estivéramos, embora tivesse sido inalcançável por nosso olhar até então.

Outra vivência significativa ocorreu quando iniciamos com uma colega da mesma regional, o acompanhamento de uma turma de educação infantil (com crianças de quatro anos), na qual havia sido matriculada uma menina cujo estabelecimento de laço com os outros e com o ambiente ocorria pelo olfato, pelo tato e por uma visão bastante residual.

Essa escola tinha experiência com a escolarização de alunos com necessidades especiais desde a sua criação, em 1994, mas, dada a especificidade desse caso, as profissionais demandavam um maior apoio dos órgãos de gestão, para que tivessem condições de oferecer um percurso escolar adequado à criança. Para atender a essa necessidade, estabelecemos um planejamento de trabalho com a escola e passamos a manter um contato regular com a turma.

Um dos episódios que mais nos marcaram nesse período foi a observação da professora dessa turma de que os alunos se dirigiam à colega como se ela fosse um bebê: por suas limitações motoras e de fala, ela ficava boa parte do tempo em um carrinho similar ao de uma criança menor, deitada em colchonetes ou no colo dos adultos, e produzia sons similares aos de um bebê. Percebendo que precisaria intervir naquela situação, a professora transformou essa questão das crianças em uma atividade sobre a altura e a idade de cada aluno, possibilitando que as crianças expressassem e problematizassem suas idéias sobre aquele assunto.

Muitas dessas crianças se surpreenderam com o fato de a colega não ser a de “menor estatura” da turma e, portanto, não ser um bebê, mas uma menina de quatro anos, com a mesma idade dos demais dessa turma, mas que se apresentava de modo distinto, o que nos faz pensar que a produção mais significativa dessa atividade tenha sido, provavelmente, a de evidenciar, naquele contexto, que nem todas as crianças de quatro anos andam, falam ou se alimentam do mesmo modo.⁵

⁵ Uma monografia sobre o percurso dessa criança na escola foi produzido pela estagiária que acompanhou a turma durante um ano e que era, na época, estudante do Curso de Psicologia. (cf. AVELLAR, Ângela P. *Pode a paralisia cerebral produzir movimentos subjetivos?*: Estudo de caso de uma criança portadora de paralisia cerebral em uma escola pública infantil inclusiva. 2005. 45f. Monografia (Graduação em Psicologia) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Campus São Gabriel). Monografia orientada pela Profa. Dra. Ângela Maria Resende Vorcaro.

Observando e interagindo com essas e outras crianças, de escolas distintas, nós pudemos perceber com mais frequência movimentos de coleguismo entre elas, tanto no sentido de se aproximarem, de fazer laço, de tecerem uma relação horizontal com as outras, quanto no sentido de produzir hipóteses sobre o corpo desse outro, quando a criança apresentava acentuadas limitações motoras e/ou de comunicação.

Nessa convivência, algumas crianças pareciam mais interessadas do que outras, ocupando-se da colega, mediando sua relação com o adulto e com as demais crianças, criando, enfim, estratégias para sua inserção no dispositivo escolar. Nossas observações evidenciavam uma produção peculiar das crianças na construção de uma escola inclusiva, fato certamente não generalizável e que mereceria ser aprofundado.

Esse percurso nos conduziu ao doutorado, com o objetivo de investigar como uma forma particular de constituição do laço social na contemporaneidade – a convivência entre as crianças na escola – poderia ser analisada a partir do referencial psicanalítico, considerando seus efeitos subjetivos para as crianças.

O projeto inicial de doutoramento tinha como título Educação e Subjetividade: Um estudo sobre os efeitos do encontro com a *diferença* no contexto de uma escola pública. Nesse trabalho eram abordados sinteticamente os elementos da emergência de uma clínica destinada à “infância com problemas” e sua crescente institucionalização em modos próprios de educar e tratar na modernidade.

Esse ponto de partida nos permitia discutir a relação entre a gradativa constituição dos sistemas de ensino e as propostas de escolarização oferecidas a alunos com necessidades educacionais especiais em ambientes especializados, bem como os movimentos posteriores de integração e de inclusão escolar desse grupo. O tema da *convivência* entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais era discutido no contexto da proposição de uma educação inclusiva e o projeto indicava algumas conexões teóricas que, a partir do campo psicanalítico, permitiam o clareamento de dimensões observadas em nossa experiência profissional.

Durante os encontros de orientação, o aprofundamento dessas articulações possibilitou que chegássemos à noção de laço social como referência central da tese, não apenas na abordagem da convivência na escola dita inclusiva, mas, também, na perspectiva de que formas de laço social poderiam ser apreendidas dos modelos de escolarização histórica e socialmente disponibilizados a esse grupo. A definição desse eixo direcionou a reescrita do Projeto de Pesquisa e a construção do planejamento de trabalho para os anos seguintes.

Esta tese pôde ser produzida a partir da interlocução realizada com vários sujeitos que, desde o início do processo de doutoramento, contribuíram com questões, propostas de estudo,

complexificações do tema e indicações de referências bibliográficas. Nesse sentido, ressaltamos o quanto este trabalho se beneficiou das discussões estabelecidas nos momentos de orientação, dos estudos provenientes das disciplinas cursadas desde 2006, da participação em eventos científicos, de nossa inserção no Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NUPPE/USP/IPLA) e do estágio realizado no Grupo Ponte/Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, vinculado, na época, ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Nossa inserção no NUPPE, coordenado pela Professora Doutora Leny Magalhães Mrech, desde o início do doutorado, propiciou o estudo e a discussão de conceitos e produções do campo psicanalítico, a partir de uma bibliografia constantemente atualizada e de uma interlocução sistemática com profissionais que investigavam temáticas educacionais a partir desse referencial, tanto no interior da academia, como em outros espaços de atuação.

O estágio realizado no Grupo Ponte possibilitou a discussão de uma variedade de questões que atravessavam a entrada e a permanência na escola de crianças e adolescentes atendidos pelo Lugar de Vida. Na reunião mensal com professores e professoras, a circulação da palavra fazia emergir diferentes nuances nas intenções pedagógicas, nas dúvidas e nos momentos de esgotamento, facetas diversas, enfim, de um mal-estar na Educação.

Integrar essa experiência a partir de um lugar de tratamento, e não, como representante da esfera pública, levou-nos a rever procedimentos cotidianos anteriormente adotados em nossa prática, lançando várias das primeiras inquietações em torno de uma perspectiva inclusiva mais radical.

O Exame de Qualificação, realizado em dezembro de 2008, com a participação da orientadora, da Profª. Dra. Ângela Maria Resende Vorcaro e do Prof. Dr. Rinaldo Voltolini, enriqueceu de modo singular e determinante o prosseguimento da escrita da tese, com valiosas contribuições para a discussão do conceito de laço social e de seus desdobramentos na análise dos dados referentes à pesquisa de campo. A leitura cuidadosa que os integrantes da banca fizeram do texto, ajudou-nos a localizar, ainda, os limites do trabalho, indicando-nos possibilidades para prosseguir.

No primeiro semestre de 2009, tivemos a oportunidade de participar do Programa de Doutorado no País, com estágio no Exterior (PDEE/CAPES), fato que nos permitiu integrar durante quatro meses o grupo de orientandos do Professor Dr. Eric Plaisance, na *Université René Descartes*, Paris V. Esse estágio possibilitou uma ampliação de nossa visão sobre a situação escolar e social dos sujeitos com necessidades especiais naquele país, não apenas por meio dos estudos realizados no interior da academia, mas também, pela participação em seminários e encontros promovidos por diferentes entidades.

Além desse contato com pesquisadores da área de Educação Especial e da Psicanálise, nos foi possível também conhecer produções acadêmicas desses dois campos, as quais enriqueceram esta tese, tornando-a mais permeável às discussões que circulam em outras realidades.

Durante esse período no exterior, participamos, como estagiária, do Ateliê de pintura do *Centre de Consultation Psychologique pour enfants et adolescents*, na cidade de Claye Souilly, coordenado pela psicanalista Dra. Maria Eugênia Camolesi Nabuco. A participação semanal nessa proposta de trabalho, referenciada na Psicanálise de orientação lacaniana, aproximou-nos de uma realidade bastante específica, a das crianças que são encaminhadas aos serviços de saúde, proporcionando, ainda que parcialmente, o delineamento de uma visão sobre a articulação saúde-educação naquele país.

A experiência de estágio no Ateliê foi, também, uma oportunidade para testemunhar como a Psicanálise pode ocupar uma posição de invenção no interior da instituição, ao referenciar a elaboração de propostas coletivas que consideram centralmente a singularidade do sujeito.

A realização do Programa de Doutorado no País, com estágio no Exterior, mais precisamente, na França, nos permitiu estabelecer contato com docentes, em particular com a Profa. Dra. Lucia de Anna, do *Istituto Universitario di Scienze Motorie di Roma (IUSM) – Università degli Studi di Roma “Foro Italico”* – e com estudantes do curso de doutorado internacional dessa mesma instituição.

Pelo fato de a Itália ter abolido desde 1977 as classes e as escolas especiais, a experiência desse país é bem peculiar, mas nem por isso menos complexa, dando origem a projetos de pesquisa e de intervenção por vezes consideravelmente distintas do que pode ser encontrado em outros países.⁶

A partir dessa breve apresentação, que tinha como objetivo situar esta pesquisa em nossa trajetória profissional, bem como assinalar as diversas contribuições presentes na elaboração desta tese, passaremos à introdução.

⁶ Elementos específicos dessa experiência serão abordados no terceiro capítulo.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial constituiu-se social e historicamente como um campo de saberes e práticas destinadas a sujeitos que apresentavam especificidades do ponto de vista sensorial, físico, mental, cognitivo. A maior parte de sua abordagem educacional se destinou inicialmente às pessoas surdas e cegas, ampliando-se, posteriormente, para um grupo mais extenso de sujeitos considerados *diferentes*, seja em relação aos padrões instituídos de normalidade, seja, posteriormente, em consequência de suas condições de *educabilidade*.

O campo da Educação Especial terá uma importante inserção no tecido social a partir dos séculos XVIII e XIX, quando o movimento de apropriação da *diferença* tomada como *deficiência* pela ciência se intensifica, sobretudo no continente europeu, formalizando um interesse pelo estudo e pela investigação desse tema.

Esse processo conquista sua maior influência no rol das propostas de cunho educacional a partir do século XX, quando a perspectiva das classes especiais é introduzida ao lado dos grandes institutos e das escolas especializadas, já existentes. É nesse cenário que encontramos também os primeiros indícios do delineamento de uma clínica psiquiátrica com crianças, na qual se busca diferenciar o *transtorno psíquico* manifestado pelo adulto daquele experienciado pela criança, bem como as dimensões relacionadas a dificuldades de natureza cognitiva e psíquica.

No século XX, muitas estruturas educacionais especializadas se difundem, assumindo formatos institucionais até hoje existentes em muitos países, como escolas e classes especiais, internatos e serviços itinerantes, dentre outros. Ao longo desse mesmo século, a educação especializada passa a ser frontalmente questionada por vários segmentos da sociedade, como *lugar* que criava e legitimava a *exclusão social* desse grupo, instituindo e mantendo equipamentos considerados segregadores, como os serviços especializados acima citados.

Essas críticas instauraram, a partir dos anos 1950, movimentos por reformas nas instituições destinadas à educação (e, por vezes, ao tratamento) da criança considerada *diferente*. No caso da educação escolar, movimentos como a *normalização*, o *mainstreaming*,

e a *integração*,¹ visavam à introdução de percursos de escolarização tidos como menos excludentes.

A *integração escolar* é um importante conceito desse momento, pois significa a possibilidade de que crianças, jovens e adultos possam transitar dos serviços mais restritivos – como a escola especial em tempo integral, os serviços residenciais, os lares abrigados – em direção aos serviços menos restritivos – como a classe comum, a classe comum associada a serviços suplementares e a classe especial em tempo parcial – história Deno (1970).

Os países nórdicos são considerados os precursores do movimento pela integração (MRECH, 2001a), ao lado dos Estados Unidos. Suas experiências tiveram desdobramentos relevantes para todo um conjunto de saberes e práticas posteriormente formalizadas, tanto no que diz respeito à educação escolar desses sujeitos, como à sua circulação no tecido social mais amplo.

Entretanto a integração escolar, compreendida como uma perspectiva que possibilita o acesso de alunos considerados “deficientes” aos serviços educacionais comuns, acabou não modificando, como se esperava, o circuito de segregação social vivido por esse público, tornando-se, assim, alvo de profundos questionamentos (MENDES, 2006).

A partir da década de 1990, o termo *inclusão* (do inglês *inclusion*) passa a ser adotado em publicações do campo da Educação Especial, provenientes dos Estados Unidos e da Suécia (MENDES, 2006; GÖRANSSON; NILHOLM, 2009). Em 1994, a promulgação, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, introduz de modo pungente a perspectiva de uma *Educação Inclusiva* nas discussões desse campo.

A Declaração é assinada por vários países, dentre eles o Brasil, e passa a funcionar, no plano dos acordos internacionais, como referência para a construção das políticas públicas de cada um desses países. É importante destacar, entretanto que, desde os anos 1980, já havia, no âmbito da política educacional norte-americana, iniciativas que visavam à fusão dos sistemas especial e comum de ensino, como o Programa Iniciativa de Educação Regular (*Regular Education Initiative* – o REI).

No caso das pessoas ditas com deficiência, Mrech (2001a) lembra que as mudanças ocorridas no circuito social a partir desses anos demandaram uma ação mais diretiva da

¹ Segundo Mendes (2006), no Brasil, o termo *mainstreaming* (fluxo principal) foi traduzido como integração, mas é necessário considerar que os dois termos aparecem de modo distinto na literatura de língua inglesa. Esses movimentos serão abordados no segundo capítulo.

sociedade e dos governos, para ampliar as possibilidades de sua participação nas diferentes esferas da vida social, dentre elas, sua maior inserção na escola comum, fato que ocasiona formulações sobre essa prática no campo da Psicanálise e Educação.

Esse breve histórico nos auxilia a contextualizar o tema desta pesquisa, que se refere à constituição do laço social na escola comum, tal como apresentada atualmente nas políticas públicas, uma escola democrática, *aberta a todos e inclusiva*.

Nosso interesse em investigar o laço social produzido nesse espaço se alinha ao que afirma Cifali (1999), ao lembrar o fato de a escola ser uma das últimas instituições que confrontam o sujeito com o viver junto na contemporaneidade, convivência essa que traz desdobramentos para sua condição subjetiva.

Diante desse fato, nossa pesquisa tem como objetivo estudar, a partir da interface Psicanálise e Educação, e de seu cotejamento com as investigações sociológicas sobre a *infância com necessidades especiais*, a constituição do laço social na escola contemporânea e seus efeitos para a produção de subjetividades.

Nossos questionamentos para desenvolver o percurso que iniciamos são esses:

- 1) a proposta da Educação Inclusiva de superar a segregação escolar historicamente imposta às *crianças com necessidades especiais* tem se tornado possível nas relações que se estabelecem na escola?
- 2) como as crianças constituem e vivenciam seus laços no espaço escolar?
- 3) o que elas produzem discursivamente sobre essa experiência?
- 4) o que esse fato coloca para pensarmos na relação laço social, discurso e subjetividade?

A presença de um descompasso na convivência entre os humanos e sua consequente fonte de sofrimento para si mesmo foi vastamente discutido na obra freudiana. Menos otimista que outros pensadores, mas nem por isso menos investido nessa reflexão e nos seus efeitos para os rumos da civilização, Freud se mostrava atento aos aspectos dinâmicos e econômicos presentes de modo constitutivo nessa relação. Para tanto, abordou os efeitos provocados pela *inquietante estranheza do outro* (1919); a relação semelhante-diferente na formação dos grupos (1921); e a segregação desencadeada pelo narcisismo das pequenas diferenças (1930).

Freud (1930) reconhece na questão da convivência com o outro uma das principais fontes do sentimento de um mal-estar estrutural, capaz de levar algumas pessoas ao isolamento voluntário e observa que o movimento de agregar, na condição de semelhante, implica em uma exclusão dos diferentes. Ao assim se expressar, Freud indica que não se

considera semelhante qualquer pessoa e que, nessa articulação semelhante-diferente, há alguma coisa a ser trabalhada, processada, para que as pessoas possam compartilhar vivências em comum, sem se sentirem ameaçadas pela sua não-semelhança.

Nesse sentido, manter sujeitos considerados diferentes em decorrência de uma deficiência, ou de outra condição, em instituições especializadas, assim evitando um confronto com a lembrança cotidiana da própria fragilidade humana, não seria fonte de alívio apenas para as pessoas consideradas *fora do padrão* ou *fora do discurso*, mas sim, para os próprios ideais individuais e societários de perfeição.

Como observa Freud (1919), o estranho (do alemão, *unheimlich*) é a manifestação de algo secretamente familiar que foi recalcado, mas que retorna posteriormente com essa feição.

A partir de indícios encontrados na literatura e de uma profunda pesquisa em torno desse significante, Freud (1919) conclui que a palavra alemã *heimlich*, traduzida como *familiar*, comporta “dois conjuntos de idéias que, sem serem contraditórios, ainda são muito diferentes: por um lado, significa o que é familiar e agradável; e, por outro, o que está oculto e se mantém fora da visão.” (p. 282).

No percurso traçado por Freud (1919), chegamos à consideração de que *unheimlich*, aquilo que é tido como estranho, contém o familiar *heimlich*, formulação que se aproxima da construção freudiana em torno da noção de recalque (*verdrängung*),² como processo que, de modo geral, afasta da consciência aquilo que é rejeitado:

[...] Em primeiro lugar [...], entre os exemplos de coisas assustadoras, deve haver uma categoria em que o elemento que amedronta pode mostrar-se ser algo reprimido [recalcado] que *retorna*. Essa categoria de coisas assustadoras constituiria o estranho; e deve ser indiferente a questão de saber se o que é estranho era, em si, originalmente assustador ou se trazia algum *outro* afeto. Em segundo lugar, se é essa, na verdade, a natureza secreta do estranho, pode-se compreender por que o uso lingüístico estendeu *das Heimliche* [...] para seu oposto, *das Unheimliche* [...], pois esse estranho não é nada novo ou alheio, porém algo que é familiar e há muito estabelecido na mente. (p. 300-301, grifos do autor).

Para Freud (1919), o efeito de estranhamento gerado pela epilepsia e pela loucura tinha uma origem comum: se, de um lado, suas manifestações não eram previamente

² Segundo Chemama e Vanderersch (2007), “existem, para Freud, dois momentos lógicos do recalque: o recalque originário e o recalque propriamente dito. O recalque originário é o afastamento de uma significação, a qual, em virtude da castração, não é aceita pelo consciente: a significação simbólica suportada pelo falo, objeto imaginário. Posteriormente, intervém o recalque propriamente dito, o recalque das pulsões oral, anal, escópica e invocante, ou seja, de todas as pulsões ligadas aos orifícios reais do corpo. O recalque originário as arrasta consigo, ao sexualizá-las. Exige que sejam postas de lado. (p. 327).

atribuídas ao semelhante, por outro, sua presença não se encontrava de todo ausente das “remotas regiões do seu próprio ser.” (p. 303).

Ao longo da história, a criança, o jovem, o adulto ou o idoso considerado *diferente*, seja em decorrência de deficiências, por loucura ou por outras particularidades, encarnam a figura do *estranho*, despertando nos outros, o temor de a eles se igualar. Nesse sentido, Kristeva (2003) assinala que a pessoa dita deficiente “[...] confronta-nos à angústia de nossa própria vulnerabilidade, de nossa própria incapacidade, de nossa própria morte física ou psíquica.”³ (p. 33).

Partindo do campo das Ciências Sociais, Sticker (2005) analisa que a emergência desses sentimentos conduz a um desejo de aniquilamento do *diferente*, pois o medo de a ele se igualar nos habita como um pesadelo. Discutindo o *desejo de aniquilamento* da pessoa considerada *enferma*,⁴ esse autor (idem) assinala que tal sentimento tende a se amenizar ao longo do processo de socialização pelo qual passam os humanos, embora permaneça ativo:

[...] É claro que essa violência contra o diferente se resolve de um outro jeito que pela sua eliminação, graças à socialização, com suas regras, seus interditos, suas instituições. Os sistemas sociais são mais ou menos assassinos, quer dizer, mais ou menos astutos para desviar e canalizar a violência espontânea e selvagem [...]. Com frequência, deve-se chamar a atenção para esses desejos, vontades e medos que se escondem dentro de nós, que fogem de nossa consciência, embora nela estejam sempre ativos.⁵
(p. 7-8).

As observações destacadas acima nos remetem à condição de estranho e, por que não, de estrangeiro vivida pela pessoa considerada *diferente* ou *anormal*. Apesar de *humano como os outros*, esse sujeito traz incrustado em seu próprio corpo sua condição de não-semelhança em relação ao que é apresentado como *normal*, condensando, assim, figuras de amor e de ódio, de aproximação e de repulsa.

Articulando essa discussão ao percurso traçado pela Educação Especial, desde a formalização dos grandes institutos, passando por escolas e classes especiais, até os movimentos mais contemporâneos de integração e de inclusão, podemos observar que todo

³ O original é: “[...] nous confrontent à l’angoisse de notre propre vulnérabilité, de notre propre incapacité, de notre propre mort physique ou psychique” (KRISTEVA, 2003, p. 33, tradução livre desta pesquisadora).

⁴ No contexto francês, o termo “*infirmes*” (enfermo) precedeu “*handicapés*” (deficiente).

⁵ O original é: “[...] Il est bien clair que cette violence contre le différent, grace à la socialisation, avec ses règles, ses interdits et ses institutions, se résout autrement que dans la suppression de l’infirmes. Les systèmes sociaux sont plus ou moins meurtriers, c’est-à-dire plus au moins astucieux à devier et à canaliser la violence spontanée et sauvage [...]. Sans cesse, Il faut se remettre en mémoire ces désirs, ces envies, ces peurs enfouis en nous, qui se cachent et se dérobent à notre conscience claire, mais qui sont toujours existants et actifs” (STICKER, 2005, p. 7-8, tradução livre desta pesquisadora).

esse processo é atravessado pelos efeitos que a relação com o outro como *estranho* e como *estrangeiro* provoca, envolto em suas significações societárias e culturais, mas sempre marcado pela indivisibilidade que sujeito e social assumem na obra freudiana.

Investigando esse processo e seus significados, Herrou e Korff-Sausse (2004) indagam o quanto esses procedimentos indicam a condição de estrangeiro experimentada pela pessoa dita *deficiente* na nossa sociedade, fundamentada em uma pretensa *normalidade* dos *não-deficientes*:

Se nós integramos um indivíduo no tecido social, é porque ele é estrangeiro a este meio. A pessoa “deficiente” é, assim, um estrangeiro na sociedade na qual desejamos integrá-la. O lugar a ser por ela ocupado deve ser conquistado, pois não está dado naturalmente. Nós encontramos na Antiguidade clássica a associação entre a criança disforme que deveria ser exposta e a noção de estrangeiro [...]. Ora, um estrangeiro, por definição, vem de outro lugar: seja porque ele partiu, seja porque ele foi exilado. De onde teria sido, então, exilada a criança deficiente? Do mundo dos não-deficientes, por isso essa definição parece ter originado de si mesma.⁶ (HERROU; KORFF-SAUSSE, 2004, p. 34).

Na visão dessas autoras (*idem*), algumas estratégias são comumente empregadas como formas de lidar com a diferença encontrada no outro, seja pela sua universalização – *todos são diferentes* –, fato que tende a ofuscar a singularidade do sujeito ou mesmo a anular sua diferença, seja pela radicalização da diferença, quando a criança incorpora o *outro*, o *dessemelhante*, figura da estranheza ou mesmo do horror.

Lajonquière (2001) tematiza essa discussão, assinalando que “o civilizado que inventa ‘seu’ selvagem quer tanto vir a lhe conhecer quanto a ignorá-lo.” (p. 51).⁷ Se tal frase pode nos remeter ao movimento de apropriação do *diferente* pela ciência e por seu posterior esvaziamento como sujeito, remete-nos também às constantes ressalvas apresentadas em torno de uma educação considerada inclusiva, quando o discurso da falta de recursos se sobrepõe à possibilidade de concretizá-la no interior das escolas.

Considerando o educar como uma transmissão de marcas simbólicas que designam um lugar no campo da palavra e da linguagem ao *infans* – aquele cujas palavras ainda não se

⁶ O original é: “Si l’on intègre un individu dans un tissu social, c’est donc qu’il est étranger à ce milieu. La personne handicapée est donc un étranger à la société, dans laquelle on souhaite l’intégrer. La place qu’il faut lui aménager est à conquérir; elle ne s’impose pas naturellement. On retrouve dans l’Antiquité grecque l’association entre l’enfant difforme qui devait être exposé et la notion de l’étranger [...] Or, un étranger, par définition, vient d’un ailleurs: soit il est parti, soit il a été exilé. D’où serait alors exilé l’enfant handicapé? Du monde des non-handicapés, don’t la définition semble aller de soi” (HERROU; KORFF-SAUSSE, 2004, p. 34, tradução livre desta pesquisadora).

⁷ Frase que se aproxima do que diz Korff-Sausse (2009), ao assinalar que as “pessoas com deficiência” tornam-se por vezes “objetos” de fascinação e de rejeição.

cristalizaram⁸ – e que toda criança é recebida pelo adulto como um “estrangeiro”, para se tornar depois um *familiar*, Lajonquière (2001) indica a particularidade dessa passagem no caso da infância com necessidades especiais, fato que se repetiria no percurso de sua escolarização.

Além da educação tomada em sua vertente simbólica, a dimensão do real, daquilo que não é inteiramente controlável nos processos educativos e que permanece como resíduo na relação do adulto com a criança, deve ser considerada também nessa discussão, pois nos permite perceber que a “educação e os educadores se atrelam a certos semblantes, e ensaiam múltiplas formas para um real que sempre escapa.” (MRECH, 2005, p. 30).

Como teremos oportunidade de abordar ao longo desta tese, muitos movimentos no interior da educação escolar constituíram-se como tentativas de enquadrar as manifestações do sujeito que não se mostravam apreensíveis do ponto de vista dos discursos científicos em vigor.

Analisando a proposta inclusiva, Luca (2003) assinala que a tentativa de “normalizar” os “alunos com necessidades especiais” persiste nessa vertente, apesar de todas as críticas tecidas a tal procedimento, manifestando-se por meio de uma “impotência contingencial”.

A autora (*idem*) apresenta um levantamento dos principais temas abordados por grupos que discutem a inclusão escolar – formação docente, currículo, disponibilização de serviços educacionais complementares, participação da família –, mas, ressalta, reconhecendo a pertinência que essas questões possam apresentar para a escola, que os entraves que de fato dificultam a inclusão dizem respeito à questão do “outro”. Haveria, assim, um desvio de foco do problema principal, que estaria de fato na questão do encontro com esse outro, considerado *diferente, estranho, esquisito, anormal*.

Para a autora (*idem*), por não ser possível intervir na tentativa de normalizar esse outro, acaba-se demandando do sujeito considerado *diferente* uma aproximação do que é tido como normal, mesmo em contextos ditos inclusivos. Tal observação a faz concluir que o

⁸ Referimo-nos aqui à definição de Lacan do termo *infans*, apresentada durante sua Conferência na Universidade de Yale, em 24/11/1975: “Na palavra *fatalidade* – *fatum* – já há uma prefiguração da noção de inconsciente. *Fatum* se origina de *fari*, mesma raiz de *infans*, que, naturalmente não quer dizer, como supomos frequentemente, aquele que não fala mas, a partir do momento em que suas primeiras palavras cristalizaram – cristalização material disso que condiciona o ser humano –, não podemos dizer que seja *infans*”. Do original: “*Dans le mot fatalité – fatum – il y a déjà une sorte de préfiguration de la notion même d’inconscient. Fatum vient de fari, la même racine que dans infans, qui naturellement, ne se rapporte pas, comme on le suppose communément, à quelqu’un qui ne parle pas; mais, à partir du moment où ses premiers mots ont cristallisé – cristallisation matérielle de ce qui le conditionne comme être humain –, on ne peut dire qu’il est infans.*” (LACAN, 1975, p. 16, tradução livre desta pesquisadora).

fantasma do outro anormal ameaça o *eu* pretensamente normal, tornando possível sua inclusão escolar, desde que ele deixe de ser estranho.

Consideramos que essa análise contribui de modo premente para o debate sobre a inserção do aluno considerado *diferente* na escola, pois aponta elementos que podem estar subjacentes às dificuldades geralmente localizadas nos processos de escolarização. Por outro lado, salientamos que limites concretos, como investimentos econômicos e sociais na educação escolar, tendem também a dificultar esses processos.

Analisando as mudanças em curso nas legislações que versam sobre a circulação social e escolar das pessoas com necessidades especiais na sociedade e mesmo sobre as frequentes modificações terminológicas, Sticker (2005) apresenta uma leitura bastante peculiar desse movimento, aproximando-se do que é focado por Lajonquière (2001) e Luca (2003), embora fundamentado em referencial teórico distinto.

Para Sticker (2005), é preciso observar o que se pretende nesses movimentos em termos de identidade e de igualdade, pois nossa sociedade busca o idêntico. Desse modo, os processos de mudança em curso refletiriam uma tentativa de tornar idênticos esses sujeitos, sem, entretanto, tornar igual sua possibilidade de absorção no corpo social?

Além dos estudos acima citados, outros trabalhos têm sido propostos para investigar a perspectiva inclusiva a partir do olhar da Psicanálise, indicando tanto questões referentes à inclusão de alunos com necessidades especiais na escola comum, quanto a possíveis efeitos subjetivos desse processo para alunos que apresentam particularidades para estabelecerem o laço social, como passaremos a enfocar.

Prioste (2006) investigou as adversidades produzidas no ambiente escolar, mediante propostas textuais da Educação Inclusiva e constatou as dificuldades para se estabelecerem laços entre professores e alunos nesse contexto. Essa dificuldade decorre, sobretudo, de precariedades nas condições de trabalho e de crenças e estereótipos relacionados à criança considerada diferente. Em sua pesquisa, essa autora constatou que, diante da angústia desses estranhamentos, criam-se “alteridades radicais” que excluem a subjetividade do outro considerado estranho:

A tendência à universalização diminui a tolerância ao singular, à medida que as características peculiares de cada criança podem, facilmente, ser tomadas como estranhas ou anormais. Neste sentido, quanto maior a diversidade de alunos, maiores são as chances de estranhamentos e, por conseguinte, da criação de alteridades radicais que visam à exclusão da diferença, ainda que os espaços ocupados pelos corpos estejam sendo compartilhados.

(PRIOSTE, 2006, p. 155-156).

E, para Prioste (2006), os alunos que não se enquadravam aos padrões de normalidade socialmente instituídos, ao frequentarem as classes comuns, recebiam o rótulo de "incluídas" mesmo que continuassem à margem das interações e dos investimentos pedagógicos.

O trabalho desenvolvido por Mitsumori (2005) também propõe questões relevantes para o aprofundamento dessa temática. Em sua investigação, a autora lembra que, embora a segregação não seja um fenômeno específico da atualidade, ela tem se constituído como laço social característico do mundo contemporâneo, no qual persiste uma relação de afastamento do outro considerado diferente. Para essa autora (idem), a segregação tem sido o único tratamento dispensado aos que resistem à homogeneização imposta pela ciência na atualidade: “Em outras palavras, a *segregação* é o meio pelo qual a sociedade contemporânea trata essas diferenças irreduzíveis.” (p. 53, grifos da autora).

Como um dos desdobramentos de sua pesquisa, Mitsumori (2005) entrevistou professoras universitárias que haviam atuado como docentes em disciplinas sobre a Educação Inclusiva e revela, a partir da análise desses testemunhos, que efeitos não-segregativos podem emergir quando formas de acolhimento ao outro são produzidas, menos orientadas pela detecção e pelo enquadramento da sua diferença e mais pelo que se possa considerar como peculiar nesse encontro. Para essa autora (idem), tal indicativo se ancora na concepção de que cada sujeito deve construir seu próprio percurso e por ele se responsabilizar, como sustenta a Psicanálise, e não na visão de que o sujeito simplesmente se adapta aos ideais socialmente instituídos.

Bastos (2003) desenvolveu um estudo sobre a escuta de professores a partir da Psicanálise, visando apontar novas formas de se encaminharem os processos educativos realizados com crianças que apresentam Distúrbios Globais do Desenvolvimento (DGD).⁹ Referencia-se, para tanto, no histórico da Educação Inclusiva e nos impasses vividos por docentes no trabalho cotidiano com a inclusão.

A partir da análise de fragmentos extraídos das reuniões com professores, realizadas pelo Grupo Ponte/Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, a autora (2003) assinala que um trabalho com professores, o qual articule escuta psicanalítica e intervenções específicas voltadas para a localização da posição ocupada pela criança na estrutura discursiva da escola,

⁹ Essa nomenclatura foi introduzida pelo Manual de Diagnóstico e Estatística, da Associação Norte-Americana de Psiquiatria III (DSM-III), de 1980, e pretende indicar o comprometimento de múltiplas funções como habilidades sociais, linguagem, atenção, percepção, motricidade e teste de realidade. A partir de sua formalização, o diagnóstico do autismo, por exemplo, deixa de ser considerado como pertencendo ao campo das psicoses, por não apresentar delírio e alucinação, passando a ser localizado como uma distorção grave e generalizada no processo de desenvolvimento (PIMENTA, 2003).

podem propiciar novas formas de condução do processo de ensino e de aprendizagem, tornando viável um percurso escolar com alunos que apresentam dificuldades.

Sobre a operação de uma escuta analítica nesses processos, Bastos (2003) ressalta que:

[...] [ela] pode também promover deslocamentos do professor do lugar de quem ensina para o de quem aprende e com isso confrontá-lo com seu estilo de aprendizagem e com seu desejo de saber, que fez dele um professor, e assim implicá-lo enquanto sujeito de seu processo de ensino e de aprendizagem (BASTOS, 2003, p. 116).

Para Voltolini (2004a), o discurso psicanalítico se pauta em um fazer falar, e não, em um falar sobre, embora nele também permaneça o risco de se pretender a retificação do que é considerado, por exemplo, como *desrazão*. Esse fato implica uma aceitação das formas como o sujeito se estruturou na tentativa de dissolver o arranjo sintomático que possa fazê-lo sofrer, sem com isso almejar a normatização de seus comportamentos.

Essa é uma das marcas que, a nosso ver, particularizam o olhar da Psicanálise em relação à Educação Inclusiva e que pode significar sua superação, no sentido restrito de implementação de uma política educacional.

Nesse sentido, Mrech (2001a) indica que acompanhar projetos que se tecem na perspectiva de uma Educação Inclusiva a partir da Psicanálise, “implica no deslocamento de um processo de formação tradicional para um processo de construção do educador.” (p. 164).¹⁰

Durante esse percurso, esse sujeito pode problematizar suas visões, concepções, assim como sua própria “ignorância”, ponto fundamental de eclosão de seu desejo de saber. Tal processo possibilita modificações no modo como os professores se situam diante dos alunos, menos fígados por nomeações generalizantes que os enquadram em determinadas posições e mais atentos aos efeitos que sua prática pode produzir nesses sujeitos.

No que se refere aos trabalhos que abordam efeitos subjetivos da escolarização para crianças que apresentam questões relacionadas à constituição do laço social, Fraguas e Berlink (2001) analisam episódios que evidenciam um processo de subjetivação de um menino de cinco anos, diagnosticado como autista, em uma escola de educação infantil que trabalhava na perspectiva inclusiva.

¹⁰ Mrech (2001) tece essas considerações a partir da sua experiência de atuação durante quatro anos no projeto Escola Viva de Psicanálise e Educação Inclusiva, desenvolvido em uma escola pública da cidade de São Paulo (SP).

Tendo a seu lado uma acompanhante terapêutica, a criança passa, progressivamente, a expressar o que pensa e o que quer, alterando a forma como é vista em casa e na escola, já que, anteriormente, apresentava-se como uma criança quieta e passiva. Essa modificação faz com que as outras crianças comecem a lhe dirigir a palavra, e ela, por sua vez, passa a tocá-las, a pedir-lhes parte do lanche e brinquedos pelos quais se sentia atraído. Essa criança começa, também, a pedir coisas aos adultos, dentro e fora da escola.

Fraguas e Berlink (2001) ponderam que, se num primeiro momento, era a acompanhante terapêutica quem o ajudava a construir suas “pontes” em direção ao outro, e dos outros em relação a ele, há uma alteração posterior desse movimento que favorece uma maior convivência entre todos. A partir desse breve fragmento, podemos perceber que uma possibilidade de se estabelecer o laço com o outro se opera intermediado, nesse caso, pela atuação da acompanhante terapêutica.

Para Kupfer (2000), a inclusão de crianças consideradas autistas e psicóticas na escola comum pode trazer desdobramentos significativos para seu modo de se relacionar com o outro e com o conhecimento escolar, desde que não se torne uma experiência invasiva. A autora cunhou o termo “educação terapêutica” para abordar uma confluência entre educação e tratamento nos casos dessas crianças, entendendo como *educação* não apenas a questão escolar, mas também, sua dimensão de transmissão simbólica. Na perspectiva proposta por essa autora, a inclusão escolar funcionaria como um dos eixos que compõem a educação terapêutica, ao lado da dimensão cultural e daquela do campo institucional.

No que se refere especificamente à inclusão escolar, Kupfer (2000) assinala a importância do significante *escola* para esse grupo de crianças que tinham, muitas vezes, seus cotidianos reduzidos a tratamentos clínicos. A entrada em uma rotina escolar e a possibilidade que ela traz de estabelecer laços sociais fora da família teria, assim, uma função terapêutica para esses sujeitos, contribuindo para a “retomada ou a reordenação da [sua] estruturação perdida.” (p. 90).

Como forma de viabilizar esse processo na Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida (em São Paulo, Capital) – uma instituição que trabalha na perspectiva da educação terapêutica e que foi criada em 1991, vinculada inicialmente ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo –, instituiu-se, em 1995, o Grupo Ponte,¹¹ cuja função é promover uma articulação

¹¹ Para maior detalhamento sobre o trabalho do Grupo Ponte, conferir: *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*, organizado por Fernando A. G. Colli e Maria Cristina M. Kupfer. SP: Casa do Psicólogo, 2004; e Bastos (2003), citado nas Referências Bibliográficas.

entre tratamento e escolarização, favorecendo, assim, uma construção compartilhada da inclusão escolar.

O Grupo Ponte realiza uma interlocução constante com os professores e demais profissionais que trabalham na escola com crianças atendidas pelo Lugar de Vida, a partir de encontros com esses profissionais no próprio estabelecimento de ensino e da sua participação nas reuniões mensais realizadas no Lugar de Vida.

A partir de um estudo sobre a inclusão educacional e escolar da criança cega congênita que apresenta particularidades na constituição de sua subjetividade, Ormelezi (2006) assinala que questões relacionadas à *imobilidade e atraso motor* ocupam uma posição central nas pesquisas sobre a criança cega, enquanto pouca atenção é dada ao “sujeito que habita, ou não habita esse corpo.” (p. 112).

Segundo a autora (2006), os casos estudados em sua pesquisa apresentavam especificidades na sua constituição como sujeito e puderam se beneficiar da entrada na escola, como dispositivo da cultura, pelo fato de terem sido reconhecidas como crianças nesses espaços.

Ormelezi (2006) chama atenção para a importância de que os significantes sejam constantemente colocados em circulação no processo de inclusão escolar da criança cega, de modo a enlaçá-la e a auxiliá-la a estabelecer laços sociais como sujeito desejante. E ressalta que uma maior articulação entre Psicanálise e Educação no processo de inclusão escolar tende a favorecer que a criança seja considerada como sujeito, para além de sua deficiência e de outras particularidades que possa apresentar. A autora acredita que um trabalho conjunto nessa perspectiva amplia as possibilidades de intervenção, tanto no que se refere à criança, quanto à sua família:

A Psicanálise – centrada na questão do sujeito, um sujeito que está além da deficiência, e na educação com função subjetivante – oferece fundamentos para a transdisciplinariedade, no sentido de um conhecimento que ultrapasse a especificidade de cada disciplina ao ajudá-las na compreensão da trama na qual estão enredadas crianças e família. Seu encontro com a Educação pode oferecer ao educador uma leitura e uma escuta que lhe possibilitem uma intervenção pedagógica atenta às singularidades dessas crianças, bem como, o encontro com outros profissionais, a clareza do atendimento à família e do encaminhamento à escola (p. 28).

As produções acima citadas apontam problematizações relevantes para a discussão de uma educação dita inclusiva, indicando que, talvez, seja mais apropriado falarmos em práticas

de acolhimento ao outro no contexto escolar do que propriamente falar em inclusão na escola comum como um imperativo absoluto e inquestionável que deve ser apenas cumprido.

Nesse sentido, consideramos com Kristeva (1988) que não se trata unicamente de um “acolhimento ao estrangeiro no interior de um sistema que o anula, mas a habitação comum com esse estrangeiro que todos reconhecemos ser.” (p. 11).¹²

Os apontamentos acima descritos não minimizam a importância de haver orientações propostas por leis nem a pertinência das políticas educacionais, mas nos permitem pensar no que excede os movimentos de implementação dessas políticas, bem como naquilo que resta para os sujeitos desse processo como possibilidade de invenção (MRECH, 2005).

E é nesse sentido que se configura nossa proposta de investigar os efeitos desencadeados pela convivência em uma escola comum para crianças que, até pouco tempo atrás, pertenciam a lógicas institucionais distintas: a escola comum e a escola especial.

Diante desse quadro, esta tese tem como objetivo geral investigar a constituição do laço social na educação contemporânea, considerando seus efeitos para a produção de subjetividades.

E, como objetivos específicos, se propõe a: a) analisar a Educação Especial e, mais especificamente, a Educação Inclusiva a partir da noção de laço social/discurso; b) problematizar o delineamento de políticas educacionais “para todos” no Brasil, nos Estados Unidos, na França e na Itália; c) investigar aspectos que mobilizam o estabelecimento de laços entre crianças de seis/sete anos, em uma escola pública de tempo integral, de modo a captar indícios da sua relação com o outro; d) contribuir para a construção de um arcabouço teórico que permita avançar na abordagem do sujeito a partir da interface Psicanálise e Educação.

Os mecanismos presentes na constituição de laços entre crianças que apresentam e que não apresentam necessidades educacionais ditas especiais têm sido pouco explorados nos estudos que abordam a convivência entre crianças em ambiente dito inclusivo, embora sua importância seja recorrentemente assinalada na literatura especializada, constituindo-se, assim, como o principal diferencial de nosso estudo.

Nesse sentido, endossamos uma indagação de Kristeva (2003), ao sublinhar a necessidade de romper com perspectivas que se restringem à questão do cuidado na

¹² O original é: “[...] *nom plus de l'accueil de l'étranger à l'intérieur d'un système qui l'annule, mais de la cohabitation de ces étrangers que nous reconnaissons tous être*” (KRISTEVA, 1988, p. 11, tradução livre desta pesquisadora).

abordagem das pessoas que apresentam “deficiências”. Frente a isso, essa autora propõe a seguinte questão: “[...] a deficiência nos ajuda a reinventar o laço social?”¹³ (p. 38).

Tendo como pano de fundo, portanto, a noção de laço social, dividimos esta tese em três momentos distintos. No primeiro, focamos especificamente o conceito de laço social como discurso, tarefa que nos permite, em um segundo tempo, analisar a constituição da Educação Especial e a emergência da perspectiva de uma Educação Inclusiva. Nesse contexto, discutimos a experiência educacional de quatro países: Brasil, Estados Unidos, França e Itália, tendo como referência o princípio de uma “educação para todos”. No terceiro momento de nossa tese, focamos mais especificamente o trabalho de campo, realizado em 2007, em uma escola pública municipal que atua em regime de tempo integral, da cidade de Belo Horizonte (MG), e que se teceu no formato de um estudo de caso.

Neste estudo, abordamos elementos relacionados ao percurso de inserção escolar de uma criança que apresentava necessidades educacionais especiais e enfocamos, sobretudo, o que se refere ao estabelecimento de laços entre essa criança e seus colegas.

Considerando que um dos objetivos de nossa pesquisa era investigar de modo mais aprofundado elementos presentes na constituição do laço social entre crianças, a metodologia de estudo de caso mostrou-se mais apropriada por possibilitar um contato mais frequente e extenso com os sujeitos da pesquisa em seu próprio contexto.

Como assinala Pádua (1996), o estudo de caso é uma “tentativa de abranger as características mais importantes do tema que se está pesquisando, bem como seu processo de desenvolvimento” (p. 68), e sua construção se desenrola à medida que localizamos os diversos fatores que o configuram.

Para Goode e Hatt (1969), o estudo de caso é na realidade um meio de organizar dados que preserva o “caráter unitário do objeto estudado”, guardando suas dimensões mais relevantes, o que muito pode contribuir para o aprofundamento do problema de pesquisa. Esses autores consideram como características importantes desse procedimento, dentre outras, a amplitude dos dados levantados em campo, os níveis dos dados (diferentes dimensões abordadas) e a interação em uma dimensão temporal (desenvolvimento do processo em um determinado período de tempo).

Goode e Hatt (1969) assinalam que uma das dificuldades mais importantes do estudo de caso refere-se à proximidade que tende a se instaurar entre o pesquisador e o campo, fato que gera a necessidade de se confrontar de modo sistemático o material levantado.

¹³ O original é: “[...] *le handicap nous aidait à réinventer le lien social?*” (KRISTEVA, 2003, p. 38, tradução livre desta pesquisadora).

Tecendo nossa investigação como um estudo de caso, acompanhamos, portanto, de fevereiro a dezembro de 2007, uma turma de crianças entre seis e sete anos e uma delas, Davi,¹⁴ apresentava, como indicamos acima, necessidades educacionais especiais. A forma como o trabalho de campo foi construído será mais bem detalhada e discutida ao longo do capítulo quatro, faremos neste item, apenas, uma breve apresentação de seus eixos principais.

Nosso estudo compreendeu, inicialmente, o estabelecimento de acordos com a escola e com a turma para a realização da investigação e, posteriormente, foram feitas visitas sistemáticas à escola, num trabalho de campo composto também por entrevistas com profissionais da escola e com crianças da turma investigada, além de filmagens.

Acompanhamos as crianças da sala pesquisada durante todo o ano de 2007, dentro e fora do ambiente da sala de aula. Na sala, utilizamos basicamente um *caderno de campo*, onde registrávamos dados relacionados ao tema da investigação. No ambiente exterior à sala de aula, valemo-nos das anotações, mas também do registro em imagens (CARDARELLO et al., 1998).

As entrevistas seguiram a proposta de Burgess (1997) e seus dados foram colhidos com onze crianças da turma investigada e com seis profissionais da escola, sendo posteriormente incorporadas à tese.

No que diz respeito às profissionais, registramos o depoimento de uma das diretoras do estabelecimento de ensino, que havia atuado como coordenadora pedagógica entre 2005 e 2006; duas professoras, uma das quais havia trabalhado com a turma em 2005 e 2006, e a outra tinha sido professora da turma em 2007; duas estagiárias que acompanharam mais de perto o trabalho realizado com Davi, sendo uma no turno da manhã – a partir de abril – e outra no turno da tarde, a partir do fim de junho; e uma funcionária que atuava na escola desde 2005 e que mantinha um contato sistemático com as crianças.

Em relação às crianças, foram realizadas entrevistas em dois momentos distintos com dez alunos da turma pesquisada, além de Davi. Essas entrevistas foram fundamentais para ampliar, contrapor e relativizar dados colhidos durante as idas a campo.

As entrevistas com as profissionais aconteceram em horários de trabalho, previamente agendados. Quanto às crianças, as entrevistas ocorreram no horário denominado Intermediário, entre os turnos da manhã e da tarde.

Passaremos, então, à apresentação dos capítulos da tese.

¹⁴ Nome fictício.

No primeiro capítulo, intitulado: *A particularidade do conceito psicanalítico de laço social, seus impasses atuais e sua interface com a questão educacional*, buscamos apresentar as principais discussões sobre esse conceito a partir da Psicanálise.

Baseamo-nos em diferentes momentos das investigações de Freud e de Lacan sobre o laço social, bem como em trabalhos de outros autores desse campo sobre o tema. A noção de “desinserção” é introduzida para discutir questões relacionadas à posição do sujeito na contemporaneidade. Em seguida, apresentamos uma breve discussão sobre laço social e educação.

No segundo capítulo, denominado: *A constituição da Educação Especial e da Educação Inclusiva como formas de estabelecimento do laço social: legados históricos e impasses contemporâneos*, analisamos a emergência da Educação Especial como campo de conhecimento e de procedimentos técnicos, articulando-a ao estabelecimento de uma clínica com crianças e à institucionalização dos sistemas públicos de ensino.

Em seguida, pautamos os movimentos de normalização, o *mainstreaming*, a integração e a inclusão escolar, e discutimos como a questão da convivência entre os alunos na escola é enfocada nas perspectivas de integração e de inclusão. Por fim, analisamos mais detidamente a constituição da Educação Especial a partir da noção lacaniana de laço social como discurso.

No terceiro capítulo: *Laço social e escola para todos: a experiência brasileira, norte-americana, francesa e italiana em um contexto de internacionalização dos direitos*, discutimos os elementos referentes aos rumos atualmente adotados na discussão da educação escolar como direito de todos, enfatizando, sobretudo, a situação dos alunos com necessidades educacionais especiais nesse contexto.

Pautamo-nos em dimensões relativas à política educacional de quatro países: Brasil, Estados Unidos, França e Itália, com o objetivo de discutir algumas das “respostas” construídas por essas políticas públicas para lidar com uma demanda social em torno de uma educação escolar em ambiente comum, bem como seus efeitos para a questão do laço social.

Abordamos em seguida algumas semelhanças e diferenças quanto à configuração dessas experiências, para, no último item, discutir a perspectiva inclusiva a partir dos quatro discursos lacanianos e analisar alguns dos seus desafios, como a questão da segregação e da lógica universal-particular, assim como sua relação com a questão jurídica na atualidade.

No quarto capítulo: *Os caminhos metodológicos da pesquisa*, enfocamos basicamente os procedimentos adotados na pesquisa de campo (contato sistemático com a escola, entrevistas e filmagens), a escolha da escola e dos sujeitos (alunos, professores, funcionários)

que participaram mais diretamente da pesquisa. A partir dos dados levantados, propomos a construção de uma *narratividade* sobre os caminhos trilhados durante a investigação.

No quinto capítulo: *Davi e os colegas: os contornos de uma convivência*, analisamos mais detidamente questões que emergiram durante a pesquisa de campo e que dizem respeito à relação estabelecida entre as crianças na experiência investigada. Buscamos, nesse sentido, discutir operações extraídas do campo, a partir dos diferentes procedimentos metodológicos empregados e tendo como referência central o conceito de laço social. Neste capítulo, entretanto, o laço se pormenoriza em movimentos mais pontuais, levando-nos a trabalhar com os conceitos de transitivismo e com a relação sujeito-objeto, tal como concebida pela Psicanálise.

No sexto capítulo: *As dimensões do educar e do tratar no caso Davi*, propomos uma discussão sobre o diagnóstico de Davi, o que nos levou a introduzir alguns aspectos referentes à abordagem do autismo, tal como tecida pelo campo da Psicanálise e pelo campo da Medicina.

Em seguida, pautamos questões relativas à percepção e à nomeação da suposta *diferença* de Davi pelos colegas, as intervenções por eles realizadas, indicando as particularidades daquilo que pode ocorrer entre crianças no contexto escolar e que difere de uma abordagem profissional.

Apresentamos, por fim, algumas breves reflexões sobre o educar e o tratar, tendo como referência a análise do percurso de Davi na escola comum.

Nas Considerações Finais, retomamos as principais questões que originaram e nortearam nossa pesquisa, localizando alcances e limites do trabalho desenvolvido. Buscamos retomar nesse tópico aspectos que indicam o não esgotamento da discussão sobre a educação escolar dos sujeitos que apresentam necessidades educacionais especiais, bem como a existência de perspectivas que contribuem para pensar a horizontalização do acesso à escola comum sem se alinhar, entretanto, de modo congruente, aos mesmos fundamentos que sustentam a perspectiva inclusiva.

Durante a escrita da tese, tentamos encontrar formas menos discriminatórias para nos referirmos ao público tradicionalmente vinculado à Educação Especial. Diante da dificuldade de encontrar esses termos e tendo como referência a ética da Psicanálise, que coloca em primeiro plano o sujeito, e não, as classificações, procuramos adotar como estratégia o uso das aspas quando não havia alternativa para a utilização dessas categorias.

1. A PARTICULARIDADE DO CONCEITO PSICANALÍTICO DE LAÇO SOCIAL, SEUS IMPASSES ATUAIS E SUA INTERFACE COM A QUESTÃO EDUCACIONAL

O conceito de laço social é nossa referência central para discutir as questões que envolvem a convivência, na escola, de crianças que apresentam e que não apresentam necessidades educacionais ditas especiais e permeará todos os capítulos desta tese. Para desenvolvê-lo, apresentaremos diferentes dimensões do conceito, como abordadas por Freud e Lacan, procurando indicar, na medida do possível, o que de peculiar encontra-se presente na formulação de cada um desses autores.

Embora “laço social” possa remeter, de forma geral, à discussão sobre a relação entre os sujeitos na cultura, os desdobramentos conceituais propostos por Lacan em torno da linguagem ampliaram essa noção, aproximando-a do conceito de discurso e descortinando outras possibilidades de leitura sobre o enlaçamento sujeito – outro, como ressaltaremos ao longo do texto.

Iniciaremos este capítulo destacando os principais elementos que constituem a temática do laço social no campo psicanalítico, fato que nos permitirá, em seguida, focar aspectos referentes ao estabelecimento de laços na atualidade, bem como questões relacionadas à educação escolar.

1.1 O conceito de laço social a partir das formulações de Freud e Lacan

O conceito de laço social, a partir do referencial psicanalítico, pode ser considerado como aquilo que torna possível o reconhecimento do outro como um semelhante, permitindo uma convivência possível. Tema de relevância para a psicanálise desde as produções de Freud (1913; 1921; 1930), a questão do laço social foi discutida por Lacan (1969-1970; 1972) em suas proposições sobre a linguagem e o discurso como operadores da “relação social”. A partir desses dois autores, podemos dizer que laço social é um conceito que articula as dimensões de sujeito, coletivo, inconsciente e esfera institucional, possibilitando avanços na leitura dos fenômenos que se circunscrevem na contemporaneidade (MEGALE, 2003).

Desse modo, o conceito permite-nos indagar a posição ocupada pela pessoa dita com necessidades especiais nos saberes que orientam sua circulação pelo tecido social e, especificamente, pela escola.

Nos antecedentes da discussão freudiana sobre o laço social encontra-se o mito do assassinato do pai da horda primeva, crime esse que, segundo Freud (1913), “foi o começo de tantas coisas: da organização social, das restrições morais e da religião.” (p. 170).

Segundo o mito freudiano, ao pai primevo, tudo era permitido e, por isso, ele era temido e invejado por todo o grupo de irmãos. Quando os filhos que tinham sido por ele expulsos da horda retornam, matam-no e devoram-no, pondo fim à horda patriarcal. Ao devorar o pai, eles se identificam com ele, incorporando uma parte de sua força, o que permite a Freud conceber a refeição totêmica como uma comemoração desse ato. Todavia, embora os filhos odiassem o pai, também o amavam e o admiravam e, “satisfeito o ódio e posto em prática os desejos de identificarem-se com ele”, a afeição recalcada retorna “sob a forma de remorso” e um sentimento de culpa emerge, coincidindo com o remorso sentido por todo o grupo.

Esse sentimento faz Freud (idem) concluir que “o pai morto tornou-se mais forte do que o fora vivo” (idem, p. 171). A partir desse acontecimento mítico, lançam-se as amarras do pacto simbólico, tornando possível o estabelecimento de um pacto coletivo.

Em *Os complexos familiares* (1938), Lacan aborda a correlatividade entre a formulação desse mito por Freud e o declínio social da imago paterna, a partir do fim do século XIX na Europa, sublinhando o movimento realizado por Freud de tentar “salvar” o pai ao torná-lo mais forte morto do que vivo. Lacan destaca, ainda, os efeitos produzidos em Freud a partir de seu encontro com a sociedade vienense, uma sociedade marcada pela existência de constituições familiares diversas, provenientes do encontro de múltiplas culturas e tradições, fato que, provavelmente, teria provocado em si a possibilidade de vivificar a imagem do pai como elemento central do complexo familiar.

Freud (1913) supõe que, após o assassinato do pai, no momento em que há uma internalização do impulso agressivo primário que levou à sua morte, um dos irmãos tente ocupar esse lugar, na tentativa de usufruir de tudo o que lhe era permitido, sendo, entretanto, interdito pela comunidade fraterna que estabelece a Lei. Essa interdição se funda na proibição do incesto, o qual visa impedir a reedição da horda primeva, ao mesmo tempo em que indica sua realização simbólica.

A morte do Pai produz incerteza, como argumenta Pereira (2008), gerando, assim, o vínculo no interior da “massa”.

E, diante do vazio ocasionado por sua morte, fundam-se as instituições sociais e as obrigações morais, criam-se “dispositivos de vigilância e de sentido moral” para que seu “lugar de exceção permaneça vazio”, restando aos irmãos apenas a precariedade da castração (p. 147).

Ao acontecimento de introdução da Lei, Freud articula a constituição de duas instâncias importantes para o funcionamento psíquico e para o estabelecimento dos laços sociais: o *supereu*¹ e o *ideal do eu*.²

Nesse sentido, à medida que a Lei representa o retorno do pai e instaura a culpa coletiva como princípio de organização social, produz-se a internalização dos impulsos agressivos, o que se manifestará no sentimento de culpa agenciado pelo *supereu*.

Por outro lado, será pela instalação de um ideal do eu comum que uma ligação libidinal entre os membros do grupo se tornará possível pela regulação, no plano simbólico, da estrutura imaginária do *eu*,³ das identificações e dos conflitos presentes na relação com os considerados semelhantes. Essa ligação se fundará na substituição do ideal do eu dos indivíduos por um objeto comum que, no caso das massas, personificar-se-á na figura do líder.

Essa questão é focada por Freud em *Psicologia de grupo e a análise do ego* (1921).⁴ Nesse texto, Freud localiza na ligação do grupo com o líder um retorno à horda primeva, retorno esse marcado pela identificação que se opera por meio de um *traço* (*einzigster zug*), resquício do objeto perdido. O investimento dirigido ao objeto é substituído, então, por uma identificação parcial e limitada que conserva um traço da *pessoa objeto*, capaz de colocar em funcionamento uma identificação (vertical) ao líder.

Segundo Naveau (2007), esse texto se constitui como um marco fundamental da discussão sobre o laço social na Psicanálise, embora essa temática já tivesse sido anunciada em textos anteriores, pois a noção de *identificação*, tal como concebida por esse campo, produz laço social.

¹ Podemos considerar, de modo geral, o *supereu* como uma instância psíquica responsável pelos julgamentos dirigidos ao *eu* (CHEMANA; VANDERMERSCH, 2007).

² “Instância psíquica que escolhe, entre os valores morais e éticos exigidos pelo *supereu*, aqueles que constituem um ideal ao qual o sujeito aspira.” (CHEMANA; VANDERMERSCH, 2007, p. 191).

³ Segundo Chemana e Vandermersch, (2007), Freud definiu essa instância, também traduzida como *ego*, como sendo a “sede da consciência e também lugar de manifestações inconscientes; o eu, elaborado por Freud em sua segunda tópica (eu, isso e *supereu*), é uma diferenciação do isso; é a instância do registro imaginário por excelência e, pois, das identificações e do narcisismo.” (p. 134).

⁴ Título veiculado pela *Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*, mas que tem sido mais apropriadamente traduzido do alemão *Massenpsychologie und ich-analyse* como *Psicologia das massas e análise do eu*.

O caminho traçado por Freud para pensar a respeito dessas questões, em *Psicologia de grupo e análise do ego* (1921), baseou-se fundamentalmente na identificação vertical ao líder, conjugando “comando” e “moral”, como assinala Lacan, em texto de 1947:

[...] foi nos escritos de Freud que, pela primeira vez nos termos científicos da relação de identificação, tinham acabado de ser enunciados o problema do comando e o problema da moral, isto é, toda a encantação destinada a absorver por completo as angústias e temores de cada um numa solidariedade grupal na vida e na morte, da qual os praticantes da arte militar detinham o monopólio até então. (p. 108).

Entretanto, observa Lacan (1947), Freud privilegia em seu escrito a identificação vertical ao chefe, negligenciando a importância do processo de identificação horizontal, que é apenas sugerido na sua formulação.⁵

O mito de Totem e Tabu (1913) é central para a discussão psicanalítica da emergência da cultura e de sua relação com o laço social. A cultura, como princípio geral de regulação das relações entre os homens, diz respeito ao tempo mítico do assassinato do pai primevo e da introdução do princípio da equidade como regulador da convivência entre os irmãos, como sintetiza Freud em *Moisés e o monoteísmo* (1939b):

[...] A primeira forma de organização social ocorreu com uma *renúncia ao instinto*, um reconhecimento das *obrigações* mútuas, a introdução de *instituições* definidas, pronunciadas invioláveis (sagradas), o que equivale a dizer, os primórdios da moralidade e da justiça. Cada indivíduo renunciou a seu ideal de adquirir a posição do pai para si e de possuir a mãe e as irmãs. Assim, surgiram o *tabu do incesto* e a injunção à *exogamia*. Boa parte do poder absoluto liberado pelo afastamento do pai passou para as mulheres; veio um período do *matriarcado*. A recordação do pai persistiu nesse período da ‘aliança fraterna’. (p. 101-102, grifos do autor).

Um dos desdobramentos possíveis de se extrair da construção desse mito por Freud, e que apresenta grande importância para nosso trabalho, é o de que o laço social se articula aos diferentes modos como as fratrias lidam com as consequências e os retornos desse ato primitivo ao longo da história (POLI, 2004).

Outro desdobramento, de igual importância, é a de que a entrada na cultura demanda do sujeito uma renúncia pulsional, produzindo um *novo* mal-estar, originário da instalação do

⁵ Tal observação pode ser verificada, também, no que diz Freud em *Futuro de uma ilusão* (1927), a propósito da relação “massa” e líder: “Só através da influência de que possam fornecer um exemplo e a quem reconheçam como líderes, as massas podem ser induzidas a efetuar o trabalho e a suportar as renúncias de que a existência depende.” (p. 18).

circuito do *supereu*, que tem sua gênese na *pulsão de morte*.⁶ Posteriormente, Lacan se referenciará a essa renúncia, como sendo uma *renúncia de gozo*,⁷ entendido como aquilo que “comporta o mal do próximo” (LACAN, 1959-1960, p. 225).

A relação do *supereu* com o processo civilizatório e como instância favorecedora da coesão social é abordada por Freud no artigo *O futuro de uma ilusão* (1927).

Em 1930, em *O mal-estar na civilização*,⁸ Freud situa essa instância como agente que possibilita o domínio do desejo de agressão, enfraquecendo-o e desarmando-o, “como uma guarnição numa cidade conquistada” (p. 147), por despertar no sujeito a ameaça da perda do amor e o sentimento de desamparo.

Justamente por permitir uma internalização da agressividade, a renúncia torna possível a entrada na cultura, ao convocar o sujeito para as questões da vida social, pois funciona como reguladora do gozo (TIZIO, 2005), como indicamos anteriormente. Entretanto, quanto maior a renúncia pulsional imposta ao sujeito, maior a exigência *superegóica* e maiores, por conseguinte, os impactos dos sentimentos de infelicidade e de culpa (FREUD, 1930).

Mitsumori (2005) assinala que podemos depreender desse texto de Freud sua visão de que os “sintomas variam conforme a época, [e de que] eles são, em certa medida, condicionados pelas prescrições próprias a cada organização social.” (p. 33).

Em *O Mal-estar na civilização*, Freud (1930) discute, além da cultura (*kultur*), o “elemento cultural”, referindo-se ao que é constante nas formas de organização humana. Freud conceitua a cultura como “a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais, e que servem a dois intuitos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos.” (p. 109).

⁶ Noção introduzida por Freud a partir de 1919, derivada de dimensões das pulsões sexuais – do que coloca o indivíduo em perigo, em decorrência da preservação da espécie; das pulsões do *eu* – ameaçando a espécie por privilegiar o indivíduo; e das pulsões de objeto – pela incorporação do objeto pelo sujeito. A noção de pulsão de morte marca um lançamento do sujeito ao nível mais baixo de excitação que consiste no seu estado primitivo de *não vida*, da morte.

⁷ O *gozo* diz respeito ao desejo inconsciente, opondo-se ao prazer, que reduziria as tensões do aparelho psíquico ao nível mais baixo possível. Lacan sublinha que o gozo não pode ser concebido como satisfação de uma necessidade, trazida por um objeto que a preencheria, mas que “ele é *inter-dito* pelo próprio estofa da linguagem, em que o desejo encontra seu impacto e suas regras. Esse lugar da linguagem é chamado, por Lacan, de grande Outro não-figurável, esse lugar da cadeira significativa.” (CHEMANA; VANDERMERSCH, 2007, p. 169).

⁸ Título assim veiculado pela *Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*, mas que tem sido traduzido do alemão *Das Unbehagen in der Kultur*, como *Mal-Estar na Cultura*. Segundo Millot (1987), o termo “civilização” nessa publicação “designa a totalidade das obras e organizações cuja instituição nos distancia do estado animal de nossos antepassados, e que servem a dois fins: proteção do homem contra a natureza e regulamentação das relações dos homens entre si” (p. 12). E, em *Futuro de uma ilusão* (1927), designaria tudo aquilo mediante o qual a vida humana se elevou acima das condições animais, agregando civilização e cultura.

A justiça é, nesse contexto, considerada como um fator de restrição da liberdade individual em prol do estabelecimento da equidade entre os homens, como fundara o mito, o que não ocorre sem ônus para os sujeitos. Para sublinhar o custo que essa operação traz para o sujeito, Freud (1930) ressalta que, dentre as três origens desencadeadoras do sofrimento – o próprio corpo, o mundo externo e a relação com os outros homens –, é na última que encontramos a fonte maior do mal-estar de que se queixam os humanos. Freud destaca, ainda, que os homens sempre reivindicarão sua liberdade individual em detrimento do grupo.

Do ponto de vista freudiano (1913; 1927; 1930), portanto, não há pacto simbólico sem a renúncia pulsional de tratar o outro como objeto e sem uma partilha, segundo a qual a cada um cabe uma parte. Podemos considerar, assim, que desenvolvemos nossa capacidade de acolher o outro quando ele nos traz alguma semelhança, quando nos encontramos, de certa forma, capazes de considerá-lo como semelhante (FREUD, 1921), o que é reafirmado por Lacan (1969-1970), ao dizer que a fraternidade surge de um ato de segregação.

Freud (1930) polemiza o mandamento cristão “Amarás teu próximo como a ti mesmo”, dada a sua indeterminação de objeto e o fato de ele incluir terceiros, estranhos, quando a satisfação pulsional se restringiria ao sujeito e ao objeto. Como querer bem ao estranho quando a ele endereçamos nossa agressividade? Por que deveríamos agir desse modo, se “meu amor, para mim, é algo de valioso, que eu não devo jogar fora sem reflexão”? (p. 130-131).

A exigência do mandamento imposto ao sujeito demonstra o quanto a força civilizatória faz um movimento de impulsioná-lo na direção da convivência, da renúncia e do pacto. Todavia, talvez, o mais importante a se considerar nesse mandamento seja o fato de sua “estrutura gramatical revelar o quanto o outro é, também, aí, reduzido ao estatuto de objeto”. (POLI, 2004, p. 51). A solicitação de que o outro *deve* ser amado, o iguala a qualquer *outro*, desqualificando um possível destaque que o amor, a ele endereçado, poderia assumir.

A distinção apresentada por Pommier (1989), em relação ao estatuto desse *outro* que pode ocupar uma posição de próximo ou de semelhante, auxilia-nos nessa discussão. Retomando o mecanismo da identificação anteriormente citado, esse autor diferencia essas duas condições, destacando que um próximo só pode ser considerado como semelhante quando sua diferença é expurgada, o que pode ocorrer quando ele porta um traço de identificação comum, seja raça, religião ou outra variável que permita seu reconhecimento como irmão. E, se o próximo pode ser assim amado como um semelhante, é “porque seu olhar oferece um apoio à existência do corpo, e é detectado, não somente porque reclama a mesma

atenção, mas porque, visto como uma totalidade, é o suposto depositário de um gozo que nos escapa.” (p. 29-30).

Essas interpretações reforçam a observação de Lacan (1969-1970), segundo a qual o grau de energias que investimos na relação com o outro para nos considerarmos mutuamente irmãos, constitui-se como uma evidência do quanto não estamos de partida nessa condição. Desse modo, caberia reconhecer que as exigências impostas pela cultura ao sujeito, em termos de renúncia pulsional, podem mediar sua inserção no coletivo, sem garantir, entretanto, que sua relação com os outros homens se faça a partir de uma condição de semelhança.

No percurso de Lacan, podemos depreender o interesse pela constituição do laço social desde suas formulações sobre a “apreensão do simbolismo da linguagem” pela criança e na sua “função de pacto”, em suas assertivas de que “o inconsciente se estrutura como uma linguagem” e “a lei do homem é a lei da linguagem” (LACAN, 1953-1954)⁹ até sua concepção do discurso como artífice dos laços sociais, apresentada formalmente a partir do Seminário *O avesso da Psicanálise* (1969-1970).

Lacan parte de um diálogo com a Linguística de Ferdinand de Saussure (1857-1913) e Roman Jakobson (1896-1982), e com a Antropologia estrutural de Claude Lévi-Strauss (1908-2009), para pensar o estabelecimento das relações humanas na ordem simbólica, chegando à formulação dos quatro discursos, quando o engajamento *eu-outro* se estabelece de um lugar, de uma posição discursiva.

A aproximação produzida por Lacan entre a Psicanálise e a Linguística pode ser localizada na apropriação dos conceitos de língua, significante-significado, arbitrariedade do signo, metáfora-metonímia, noções desenvolvidas pela linguística, que tiveram importante repercussão no retorno a Freud realizado por Lacan.

Desse modo, é possível indicar que a descoberta freudiana do inconsciente trouxe consequências relevantes para um conjunto de estudos no campo da linguagem a partir da leitura lacaniana, quando ocorre um movimento de apropriação e, também, de subversão de alguns conceitos da linguística, como, dentre outros, a modificação operada por Lacan no algoritmo saussuriano, invertendo a relação significado/significante em uma relação significante/significado; e a visão lacaniana de que o sujeito é efeito do discurso, mais do que usuário do código.¹⁰

⁹ Essa relação pode ser verificada, também, na comunicação *O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica* (1949), na qual verificamos um interesse do autor pela relação *eu-outro*, mediada pelo papel fundante da imagem na constituição psíquica.

¹⁰ A esse respeito, conferir: Michel Arrivé, *Linguística e Psicanálise*. 2ª. ed. São Paulo: EDUSP, 2001; e o trabalho de Megale (2003), citado nas Referências Bibliográficas.

A articulação entre Psicanálise e Linguística é claramente diferenciada quando Lacan propõe uma “*linguisteria*” para evidenciar que os conceitos linguísticos são de tal modo afetados pela dimensão inconsciente que não é possível falarmos de uma simples adequação de um campo a outro (LACAN, 1972-1973).¹¹

As articulações com a linguística trabalhadas por Lacan são fundamentais para a discussão sobre o laço social, pois possibilitam uma leitura sobre a coletividade e a relação entre os sujeitos atravessada pela linguagem, sua condição essencial. A linguagem, sendo anterior à fala, é condição de humanização e de estabelecimento das “estruturas elementares da cultura” (LACAN, 1957, p. 499), evidenciando o fato de que “o coletivo não é nada senão o sujeito do individual” (LACAN, 1945, p. 213).

Nesse sentido, ao retomarmos escritos de Lacan produzidos nesse contexto à luz da sua afirmação posterior de que a fraternidade surge de um ato de segregação (LACAN, 1969-1970), é possível assinalar a presença do argumento lacaniano de que a operação de exclusão entre as unidades linguísticas funciona como uma matriz para analisarmos as relações estabelecidas no interior da coletividade, sobretudo, no que diz respeito às relações recíprocas constituintes do “grupo” e que o diferenciam da “generalidade” (LACAN, 1945).

Na língua, as unidades, os signos, adquirem seu valor a partir de uma diferença e do fato de que nenhum termo pode ser considerado como idêntico a si mesmo, pois cada um se define na sua não-identidade com o outro. Essa constatação nos permite pensar nas similaridades das leis que ordenam uma convivência comum, pois elas operam pela via das diferenciações e das exclusões entre os elementos da coletividade, demarcando fronteiras entre os sujeitos e aqueles designados como *seus outros*.

Assim, sublinha Lacan (1953), encontrar alguém que fale a mesma linguagem, não quer dizer encontrar com o outro no discurso de todos, mas a evidência de que ambos estão unidos por uma fala particular, que os agrega:

[...] quando chamo aquele com quem falo pelo nome, seja este qual for que lhe dou, intimo a função subjetiva que ele retomará para me responder, mesmo que seja para repudiá-la.
A partir daí, surge a função decisiva de minha própria resposta, e que não é apenas, como se diz, a de ser aceita pelo sujeito como aprovação ou rejeição de seu discurso, mas realmente a de reconhecê-lo ou aboli-lo como sujeito.
(p. 301).

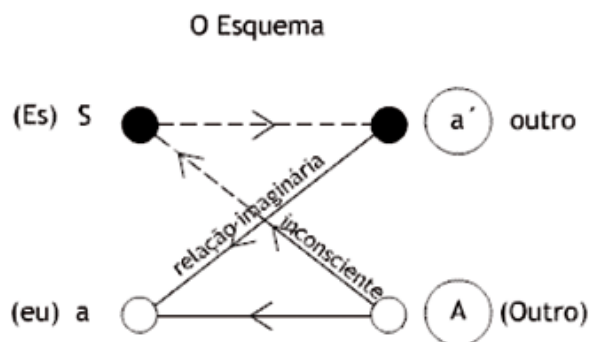
¹¹ A emergência da noção de *lalangue/alíngua* também demarca uma modificação na formulação de Lacan sobre a relação inconsciente-linguagem, pois ele passaria a se fundamentar mais, para pensar a respeito dessa questão, na clínica do gozo e na sua dimensão de real.

Essa forma peculiar de emergência da exclusão na linguagem, constituindo uma subjetividade ou demarcando uma categoria pela via da diferenciação de outra, permite-nos pensar que uma coletividade não se institui apenas pela operação de um traço identificatório comum, mas por uma relação de rejeição e de exclusão diante de uma generalidade, fato que demarca também formas de estabelecimento do laço social.

Como assinala Pommier (1989), perseguir incansavelmente aquilo em que não se acredita pode se transformar em uma razão de viver para o sujeito, diante da qual ele não recua por estar diante de um elemento que delimita e distingue sua individualidade diante dos outros. Ou, ainda, como nos lembra Koltai (2004), “é a negação do estrangeiro que une os semelhantes, é a segregação que funda a fraternidade.” (p. 57).

Resgatamos, nesse percurso, momentos da produção de Lacan nos quais o autor destaca a relação *eu-outro* atravessada pelo inconsciente e, portanto, pelas leis da linguagem, evidenciando, assim, a inexorabilidade da relação sujeito-social, ponto que será reafirmado em sua formulação sobre o discurso como laço social.

Uma proposição relevante de Lacan (1954-1955), nesse sentido, é o “Esquema L”, no qual o autor apresenta a relação sujeito-semelhante perpassada pelos eixos do Imaginário (a, a’) e do Simbólico (A-S), bem como a questão da alteridade, entendida como relação do sujeito com *um outro* de si mesmo.



Fonte: Lacan, 1954-1955, p. 307.

Nesse Esquema, o *eu* (a) concede uma consistência imaginária ao sujeito (S) para que ele possa se dirigir ao *outro*¹² (a’) dessa posição. O sujeito (S) se vê sob a forma de um *outro* *especular* – eixo imaginário – embora se dirija ao *Outro* (A), fazendo barreira ao vetor A-S. Assim, ao falar a um outro (a’), semelhante, intenta-se atingir o lugar da verdade ou do código (A).

¹² Lacan diferencia o *pequeno outro* – o semelhante – do *grande Outro*, para demarcar que o sujeito “é tomado em uma ordem radicalmente anterior e exterior a ele, da qual ele depende, mesmo quando pretende dominá-la”, como ocorre na relação com a lei imposta pela linguagem (CHEMANA; VANDERMERSCH, 2007, p. 282.).

O eixo imaginário, designado por Lacan como “muro da linguagem”, indica o véu de sentido que impregna a fala do sujeito ao se dirigir ao outro, encobrendo exatamente sua relação com o *grande Outro* (A). O eixo simbólico organizado pela linguagem remete ao que não se conhece, para além da relação *a-a'*, o qual se pretende atingir por meio de uma fala verdadeira.

Para Lacan (1954-1955), se a fala se fundamenta na existência do grande Outro (A), a linguagem nos remete ao *outro* objetivado, com o qual tudo podemos fazer, inclusive destituir a veracidade de sua fala, pois a comunicação comporta sempre uma dimensão faltante, de onde derivam ambiguidades inerentes ao próprio processo de comunicação: “a linguagem serve tanto para fundamentar no Outro como para nos impedir radicalmente de entendê-lo.” (p. 308).

A esse propósito, Guéguen (2009) assinala que Lacan evidenciou, na parte clássica de seu ensino, o fato de o mal entendido e a fuga de sentido serem inerentes à linguagem, o que gera a necessidade pungente da fala, a qual tenta inutilmente retificar os furos e lacunas da comunicação.

No Seminário *O avesso da Psicanálise* (1969-1970), Lacan opera um redimensionamento das suas formulações sobre a fala e a linguagem, situando o discurso como fundador do laço social. Os discursos funcionam, nesse sentido, como aparelhos de linguagem que estruturam o campo do gozo, criando modos de posicionamento e de enlaçamento estáveis com o *outro*, os quais ele denominará como os quatro discursos: o *discurso do mestre*, o da *histérica*, o do *universitário* e o do *analista*.

Segundo Naveau (2007), a leitura lacaniana do laço social comporta distinções importantes em relação ao pensamento freudiano que devem ser assinaladas. O autor destaca que, na formulação freudiana, a relação entre o *eu* e o *eu ideal*¹³ coloca em jogo o imaginário, enquanto a relação do *sujeito* ao *ideal do eu* enfatiza a dimensão do simbólico.

Nesse sentido, o laço social se opera entre significantes, é fabricado pela linguagem,¹⁴ e só poderia funcionar como operador para se pensar na relação produzida entre os sujeitos a partir dessa perspectiva. Tais observações encontram eco em formulações apresentadas no Seminário *Mais, ainda*, quando Lacan (1972-1973) se refere ao discurso como noção que “[...] deve ser tomada como liame social, fundado sobre a linguagem” (p. 28); e, na

¹³ “Formação psíquica pertencente ao registro do imaginário, representativa do primeiro esboço do eu investido libidinalmente.” (CHEMANA; VANDERMERSCH, 2007, p. 137).

¹⁴ O original é: [...] *le lien est inter-significants. Le lien est tissé par le langage.*” (NAVEAU, 2007, p. 8, tradução livre desta pesquisadora).

perspectiva de que o discurso indica um modo de funcionamento e de utilização da linguagem como liame – “liame entre aqueles que falam.” (p. 43).

A concepção lacaniana de discurso apresentada no Seminário *O avesso da psicanálise* ultrapassa os limites da palavra e dos enunciados que com ela proferimos – trata-se de “*um discurso sem palavras*”, como Lacan (1969-1970) o designa na primeira lição:

É que sem palavras, na verdade, ele pode muito bem subsistir. Subsiste em certas relações fundamentais. Estas, literalmente, não poderiam se manter sem a linguagem. Mediante o instrumento da linguagem instaura-se certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas. Não há necessidade destas para que nossa conduta, nossos atos, eventualmente, se inscrevam no âmbito de certos enunciados primordiais. (p. 11).

O discurso prescinde da palavra, ultrapassando sua função de mediadora na relação com o *outro*. Ele é anterior à fala e, como tal, governa a palavra. Como assinala Megale (2003), trata-se de “um discurso sem palavras, o qual serve de mediador e de elemento que une o sujeito ao outro, em um laço.” (p. 216). Assim, o *grande Outro* (A), como alteridade radical ou como mediador entre os sujeitos na ordem simbólica, presentifica-se na ordem do discurso.

Ao nos dirigirmos a um outro, situamos e imprimimos nesse posicionamento e nesse enlaçamento a um terceiro um modo de funcionamento que nos ancora e fundamenta nas tramas do liame social (LACAN, 1972-1973).

Desse modo, o discurso poderia ser considerado, assim, como algo que dá sustentação à realidade, modelando-a, sem supor um consenso por parte dos sujeitos e, ainda, como o que permite ir além da renúncia que fazemos em nome da civilização e da vontade de gozo que nos impulsiona à transgressão.

Pereira (2008) assinala que é “através do discurso que o sujeito tem a chance de encontrar o outro, ao mesmo tempo em que o perde.” (p. 127), já que toda tentativa de compreensão, assim como a idéia de uma verdade concebida como toda, traz em si seu próprio fracasso.

Como argumenta esse autor, todo discurso é:

[...] sempre movido por uma verdade que lhe serve como mola propulsora, porém, ao ser pronunciado, posto em palavras, a verdade que o move torna-se a última a se revelar, não propriamente através das palavras, mas notadamente através de seus efeitos. (PEREIRA, 2008, p. 128).

Essa postura elucidaria a colocação da *verdade* abaixo da barra do *agente*, no matema lacaniano dos quatro discursos, como veremos mais à frente, indicando tratar-se de uma verdade barrada.

A formulação do discurso como laço social, apresentada por Lacan no *Seminário 17*, coloca em jogo questões que já se encontravam em discussão no percurso anterior de seu ensino – como assinalamos brevemente acima – e se encontra fortemente marcada pelo clima de contestação presente na sociedade francesa, em especial no contexto universitário, a partir dos desencadeamentos do movimento de Maio de 1968.

É interessante observar, nesse sentido, o fato de a noção de “discurso” parecer estar em circulação nesse momento na França, como nos deixa transparecer a proximidade entre as discussões desencadeadas sobre o tema nos seminários de Lacan e a aula inaugural de Michel Foucault (1926-1984), em 2 de dezembro de 1970, no *Collège de France*, intitulada *A ordem do discurso*.

Passaremos, a seguir, à discussão dos quatro discursos propostos por Lacan.

1.2. O laço social nos quatro discursos lacanianos

Lacan (1969-1970) estabelece quatro lugares do discurso: *agente*, *verdade*, *outro* e *produção*, assim distribuídos em seu algoritmo:

$$\frac{\text{Agente}}{\text{Verdade}} \quad \rightarrow \quad \frac{\text{Outro}}{\text{Produção}}$$

O *agente*, por ele também denominado *dominante*, “não é forçosamente aquele que faz, mas aquele a quem se faz agir.” (p. 161). O *agente* se dirige por uma flecha ao *outro*, que pode ser lido como *quem sempre trabalha*, em última instância, para fazer uma verdade brotar. A *verdade* indica o que motiva a ação do discurso e a *produção* indica o resultado do trabalho. A flecha na posição superior significa impossibilidade e sua ausência na parte inferior indica não haver relação entre *produção* e *verdade*.

As duas barras presentes no esquema podem significar tanto um intervalo entre os lugares, quanto o laço entre eles existente.

Para ocupar os lugares do matema, Lacan propõe quatro elementos discursivos: S1, S2, \$ e a (pequeno a) que, movendo-se de suas posições por um giro de volta, constituem os quatro discursos. O S1 remete ao *significante-mestre*, traço unário (origem do saber), que representa o sujeito para outro significante em subordinação ao campo do *grande Outro (A)*¹⁵ e que define a legibilidade de qualquer discurso; o S2, como bateria dos significantes, é o Saber que se produz a partir de S1; o *sujeito barrado*, \$, também denominado sujeito dividido; e o *objeto a*, é o resto que faz girar os discursos, exatamente por representar a perda necessária para o estabelecimento dos laços sociais.

Nos quatro discursos, o *objeto a* é designado como *objeto mais-de-gozar* – neologismo proposto por Lacan a partir das articulações que o autor estabelece entre a noção lacaniana de *objeto a* e o conceito marxista de *mais-valia*, referindo-se à parte não remunerada do valor total da mercadoria. Megale (2003) ressalta que por articular-se fora da cadeia significante e extrapolar a dimensão do saber, o *objeto a* se torna inapreensível pelo registro do Simbólico, levando Lacan a denominá-lo como *objeto mais-de-gozar*.

Sobre o *objeto a*, é importante assinalar que, inicialmente, Lacan (1949) empregou a letra *a* fazendo referência à relação do sujeito com o *outro (l'autre, em francês)*, ao semelhante, no sentido de distinguir a dimensão imaginária da dimensão simbólica e seus consequentes efeitos para a constituição do sujeito. Posteriormente, Lacan introduz a noção de *objeto a* como o *objeto de desejo*, noção essa que passará a ocupar um lugar central em seu ensino nos anos seguintes.

Brousse (2007) propõe uma articulação entre o conceito lacaniano de *objeto a* e a noção de *objeto transicional*, introduzida por Winnicott (1951), assinalando que, resguardadas as diferenças subjacentes a cada uma dessas construções teóricas, dois traços do objeto, destacadas por Winnicott, são significativamente relevantes para a tematização do objeto *a* por Lacan: o fato de o objeto transicional ter um nome e dele ser passível de perda, o que o diferencia de um *objeto interno*.

Brousse (2007) vê nessa formalização o que conduziu Lacan a introduzir o *objeto a* como objeto metonímico, ilusório ou mesmo primitivo. E ressalta ainda, que os textos fundamentais sobre a questão do objeto na obra de Lacan indicam uma importante transformação dessa noção em seu ensino no período de 1955 a 1957, até se chegar à formulação específica do *objeto a*.

¹⁵ O grande Outro foi cunhado por Lacan com um “A” maiúsculo, em referência ao termo em francês *autre*. Distingue-se do pequeno outro, parceiro imaginário, podendo ser entendido como uma ordem anterior e exterior ao sujeito, em relação à qual ele se encontra em uma posição de dependência, mesmo ao almejar dominá-la (CHEMANA; VANDERMERSCH, 2007).

A noção de objeto *a* será, entretanto, várias vezes modificada, de acordo com os direcionamentos teóricos assumidos na produção lacaniana, como ocorre com a introdução dos quatro discursos.

Nesse sentido, se o *objeto a* era considerado, a princípio, como *objeto de desejo*, ele passa a ser tido como *objeto causa de desejo* anos mais tarde e, a partir do *Seminário 17*, como *objeto mais-de-gozar*, como indicamos anteriormente.¹⁶

Sobre o fato de designar o objeto com a letra *a*, Lacan (1962-1963) assinala que tal “notação algébrica” tem a função de “permitir reconhecer a identidade do objeto nas diversas incidências em que ele aparece.” (p. 98).

Em relação ao *significante-mestre*, o S1, nos quatro discursos, é importante ressaltar que ele é o elemento que produz certa ordenação das idéias que se tecem ao longo de um escrito ou de uma conversa, possibilitando a leitura de um texto ou a atribuição de um determinado tom a uma discussão.

Na teoria dos quatro discursos, a posição dos elementos no lugar de agente determina seu valor, de modo que S1 indica o *discurso do mestre*; \$, o da *histórica*; o S2 indica o do *universitário*; e o (pequeno) *a* corresponde ao do *analista*.

Dada a finalidade dessa discussão em nosso trabalho, abordaremos os quatro discursos propostos por Lacan (1969-1970), tendo como perspectiva sua retomada nos capítulos seguintes, seja na discussão sobre o *lugar* que os alunos com necessidades educacionais especiais passam a ocupar no circuito educacional a partir da constituição da Educação Especial como campo de saber e de práticas, seja no que se refere especificamente à análise dos dados provenientes da pesquisa de campo.

Nossa tentativa de empregá-los para aprofundar a análise de nosso objeto de estudo ancora-se na perspectiva apontada pelo próprio Lacan (*idem*), de que os discursos podem servir a “um número muito grande de relações” (p. 180).

Faremos, então, a seguir, a apresentação específica de cada um dos discursos, começando pelo primeiro, o *discurso do mestre*.

Segundo Lacan (1969-1970), “um verdadeiro senhor não deseja saber absolutamente nada, ele deseja que as coisas andem” (p. 21), para que se atinja o que intenta seu comando. Desse modo, espera-se que, a partir de um sinal proferido pelo S1, todos trabalhem.

O escravo, por sua vez, que sabe muitas coisas, sobretudo, o que deseja seu senhor, permanece na posição de escravo em consequência de o seu senhor desconhecer qualquer

¹⁶ A discussão sobre o *objeto a* será retomada no capítulo cinco, articulada ao trabalho de campo.

informação a respeito de seu saber. Desconhecimento esse que garante ao senhor sua posição, já que o mestre não seria senhor se supusesse existir saber no escravo.¹⁷

No *discurso do mestre*, o *significante-mestre* (S1), na posição de agente, coloca em funcionamento todo o circuito. Trata-se de um significante que comanda e se modifica de acordo com as diferentes épocas e organizações sociais, como assinala Brousse (2003). O saber que S1 produz é denominado S2, e se localiza no lugar do *outro*, indicando que o saber está no campo do *outro*, e não, no campo do *agente*.

Na linha inferior do algoritmo exposto a seguir, o *sujeito barrado* encontra-se na posição da *verdade*, indicando um sujeito marcado pela divisão da linguagem que, ao ocupar o lugar da *verdade*, significa-a assim como um *meio-dizer*. E, por estar abaixo da barra, podemos concluir que o *sujeito barrado* está como que oculto e escondido:

$$\frac{S1}{\$} \quad \rightarrow \quad \frac{S2}{a}$$

Entre o lugar da *verdade* (\$) e da *produção* (a) há uma barreira intransponível (daí a ausência da flecha), de modo que o objeto de desejo não possa ser usufruído plenamente pelo sujeito. Essa operação evidencia que, no *discurso do mestre*, o *agente* (nesse caso, o S1) desconhece o que o mobiliza – o *sujeito barrado* (\$) – e não acessa aquilo que produz o *objeto a*, *mais-de-gozar*.

O *discurso do mestre* se ordena pelo mecanismo da identificação. Nesse sentido, se a Psicanálise se situasse nesse discurso, seu objetivo seria o de procurar formas de identificação para o sujeito a partir das quais ele pudesse se nomear ou, porque não dizer, reduzir-se. Diferentemente de tal posição, em um processo de análise, espera-se justamente a produção de uma “desidentificação”, a partir da qual o sujeito possa elaborar e, porventura, se livrar do que o cristaliza em determinadas posições.

No início da década de 1970, entre manifestações sindicais e estudantis na França e em várias outras partes do mundo, discutiam-se a exploração e os mecanismos de dominação.

Diante desse quadro, Lacan (1969-1970) indaga como o *discurso do mestre* resistia a esses movimentos, mantendo-se firme e transformando-se em direção a um estilo capitalista.¹⁸

¹⁷ As formulações de Lacan sobre o *discurso do mestre* se encontram fortemente referenciadas na *Dialética do Senhor e do Escravo*, do filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831); e, mais propriamente, na transmissão realizada por Alexandre Kojève (1902-1968) sobre essa dialética, na França, entre 1933 e 1939. Segundo Miller e Laurent (1996-1997), desde seu texto *Função e campo da palavra e da linguagem* (1953) até a formulação da teoria dos quatro discursos (1969-1970), a estrutura atribuída por Lacan à noção de discurso é atravessada por essa leitura e por esse ensino.

Girando um quarto de volta no *discurso do mestre*, situa-se o *discurso da histérica*, que não diz respeito à neurose histérica, mas, sim, ao *fazer desejar*, ao colocar-se como objeto causa de desejo, como abordaremos a seguir. Nesse discurso, o *sujeito barrado* (\$) ocupa a posição de *agente*, indicando o que é dominante nesse discurso: a divisão subjetiva, ponto que nos parece elucidativo para situar o motivo pelo qual Lacan (1969-1970) assinala o fato de essa *dominante* aparecer sob a forma de sintoma.

$$\frac{\$}{a} \quad \rightarrow \quad \frac{S1}{S2}$$

Se entendemos o sintoma como aquilo que desestabiliza, provoca questões para o sujeito e o desafia a buscar soluções, nada melhor do que as certezas de um mestre para, temporariamente, apaziguar os efeitos dessa divisão, daí situar o *significante-mestre* (S1) na posição do *outro*. Assim, o sintoma funcionaria nesse discurso como algo intrínseco à constituição do laço social, resistente a qualquer tentativa de erradicação.

Quando o *sujeito dividido* (\$) dirige uma questão ao *significante-mestre* (S1), produz um desejo de saber nesse *outro* (S2), motivo pelo qual Lacan (1969-1970) assinala que a histérica quer um mestre sobre quem ela reine. O *discurso da histérica* parte, assim, de uma insatisfação intrínseca à condição do sujeito faltante que, ao endereçar-se ao *outro* em busca de uma resposta, provoca a emergência do desejo de saber, desembocando, por fim, em S2, saber, no lugar da *produção*.

Segundo Lacan (1975), no *discurso da histérica*, ocorre a emergência de um saber que o próprio sujeito não conhece, levando o *outro* a produzir significantes que funcionam de algum modo como respostas a suas questões de *sujeito barrado* (\$).

No *discurso da histérica*, o *objeto a*, no lugar da *verdade*, é o que anima o discurso, o que faz a verdade ser desejada, levando o *sujeito dividido* (\$) a se mover: “Sua verdade é que precisa ser objeto *a* para ser desejada.” (LACAN, 1969-1970, p. 167).

No terceiro giro de um quarto de volta, chegamos ao *discurso do analista*, no qual o pequeno *a*, na posição de *agente*, indica a posição do analista; o *sujeito barrado* (\$) ocupa o lugar do *outro*; o *significante-mestre* (S1) se encontra sob a barra, no lugar da *produção*; e o quarto elemento, *saber* (S2), ocupa o lugar da *verdade*:

¹⁸ O *discurso do capitalista* como uma variante do *discurso do mestre* será abordado mais à frente.

$$\frac{a}{S2} \rightarrow \frac{\$}{S1}$$

Lacan (1973) nomeia o *discurso do analista* como “o laço social determinado pela prática de uma análise” e o coloca como o avesso do *discurso do mestre*. Trata-se, desse modo, de um discurso que deve estar no pólo oposto da vontade de dominar ou, pelo menos, do que se pode confessar dessa vontade, já que facilmente pode-se retornar ao discurso da dominação (p. 517). Assim, “não ficar de repente doido por uma verdade” (LACAN, 1969-1970, p. 164) seria uma conduta esperada de um psicanalista, já que esse sujeito ocupa “uma região incerta, vagamente em busca de ficar sintonizado”, articulado ao “que corresponde a um saber” que ele mesmo repudiou (p. 128).

Indagando sobre o que seria possível dizer a partir do *discurso do analista*, Lacan (1973) responde: “nada que não tenha estrutura de linguagem, de todo modo, donde resulta que até onde irei *dentro* desse limite é uma questão de lógica.” (p. 534, grifo do autor).

No *discurso do analista*, o *objeto a* ocupa a posição de *dominante* e se dirige ao *outro*, o *sujeito barrado* (\$), indicando que, para advir o sujeito desejante, não-todo, é necessário partir do lugar da falta.

Diante dessa constatação, fala-se para produzir um *significante-mestre* (S1), não mais no lugar de *agente*, mas sim, no lugar da *produção*. O analista ocupa, nesse sentido, o lugar de *objeto causa de desejo* em situação de transferência,¹⁹ para fazer o analisante falar.

O *saber* (S2), na posição de *verdade*, indica-nos que o que se pode saber é solicitado para funcionar no registro da verdade. Assim, o “que se espera de um psicanalista é [...] que [ele] faça funcionar seu saber em termos de verdade. É por isto mesmo que ele se confina em um semi-dizer” (LACAN, 1969-1970, p. 50). O analista se apaga como sujeito e busca colher nos significantes do analisante os pontos de cristalização e de identificação presentes em seu discurso, os quais evidenciam a alienação do sujeito no *grande Outro* (A).

Segundo Gueguén (2009), para que o discurso do psicanalista opere, é preciso que o analista se distancie da demanda social e dos ideais superegóticos presentes na cultura. Cada sujeito constrói uma forma própria de lidar com a renúncia pulsional que o processo civilizatório implica. E o analista pode intervir somente quando um sujeito deseja se situar na

¹⁹ A noção de transferência começou a ser discutida por Freud a partir de o *Caso de Anna O*, abordado em *Estudos sobre a histeria* (1895). O conceito de transferência pode ser entendido como o vínculo que se instaura entre o profissional e o sujeito, e que atualiza, para essa cena, questões referentes à relação desse sujeito com seus *outros*, desde a infância. Lacan dedicou seu seminário dos anos de 1960-1961, *A transferência*, a esse tema.

vida de outro modo, formulando uma demanda que coloque em jogo as identificações que o fazem sofrer.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o psicanalista entra na operação do discurso como *semblante*, oferecendo-se como causa de desejo ao analisante, para, assim, permitir-lhe produzir os significantes que presidam a suas identificações (MILLER; LAURENT, 1996-1997).

As discussões em torno da relação psicanalista-psicanalisante anteriormente enfocadas estão mais próximas de um trabalho de natureza clínica, mas decidimos abordá-las não apenas pela necessidade de conceituar esse discurso, mas pelo fato de expressarem o compromisso da Psicanálise com a questão do sujeito – princípio que mantém sua importância em um trabalho de pesquisa no campo educacional.

Nesse sentido, retomamos uma reflexão de Laurent (2007) sobre o lugar político que o analista ocupa na atualidade, o que o autor denomina como “o analista cidadão”, discussão que nos parece pertinente para ser pensada nesta pesquisa:

[...] Os analistas precisam entender que há comunhão de interesses entre o discurso analítico e a democracia [...]. Há que se passar do analista reservado, crítico, a um analista que participa, a um analista sensível às formas de segregação, a um analista capaz de entender qual foi sua função e qual lhe corresponde agora. (LAURENT, 2007, p. 143).

Embora seja importante distinguir o analista, sujeito propriamente dito, e o *discurso do analista*, que diz respeito a uma posição ocupada em certo momento na relação com o *Outro*, é possível indicar que a forma própria como a Psicanálise concebe a inexorabilidade do sujeito e do social²⁰ permite a emergência de leituras peculiares sobre o que ocorre na relação entre os sujeitos na atualidade. A partir desse enfoque, pode-se contribuir para a formulação de práticas mais atentas a essas questões e menos submetidas ao registro do que seria um ideal contemporâneo de social.

Dando um quarto de volta no *discurso do analista*, temos o *discurso universitário*, quando o *saber* (S2) ocupa a posição de *agente*; o *objeto a* se situa na posição do *outro* que produz um *sujeito barrado*, incompleto, evidenciado pelo *significante-mestre* (S1) no lugar da *verdade*:

²⁰ Referimo-nos, aqui, à indissociabilidade entre sujeito e social, já apontada e sublinhada por Freud (1921), no Prefácio ao texto *Psicologia de grupo e a análise do ego*.

$$\frac{S2}{S1} \rightarrow \frac{a}{\$}$$

Nesse discurso, o *saber* (S2) “toma” o lugar do *S1* (*significante-mestre*), o que, nas palavras de Lacan (1969-1970), significa que é no “lugar primeiramente ocupado pelo mestre que surgiu o saber.” (p. 97). Nessas condições, o S2, estando na posição de *agente*, sustenta a *verdade*, ou o “imperativo categórico” da ciência, de que é preciso saber sempre mais. Ao mesmo tempo, provoca nesse *outro* o sentimento de nada saber, produzindo um sujeito dividido (§), sem acesso à *verdade* colocada como o *significante*, o *saber primeiro*, *S1*, que ocupa a posição de *animador* desse discurso.

Megale (2003) ressalta que o “Saber fala em nome de um mestre sem, contudo, fornecer as indicações de como se chega a este Saber primeiro” (p. 27) – procedimento que pode produzir, rapidamente, a burocracia ou a repetição impotente.

Se, no *discurso do mestre*, o escravo encarna o lugar daquele que “sempre trabalha para fazer uma verdade brotar”, no *discurso universitário*, o estudante ocupa a posição desse *outro* fadado a sempre ter de saber mais.

Com a formulação dos quatro discursos, Lacan avança em relação às três profissões impossíveis anunciadas por Freud em *Análise terminável e interminável* (1937): educar, governar e psicanalisar, introduzindo o *fazer desejar*, por meio do *discurso da histórica*. Nas palavras do autor (1969-1970):

[...] As três profissões – se é que se trata de profissões – são então [...] governar, educar e analisar.
 Não se pode deixar de ver o recobrimento entre estes termos e aquilo que distingo este ano como que constitui o radical dos quatro discursos.
 Os discursos em apreço nada mais são do que a articulação *significante*, o aparelho, cuja mera presença, o status existente, domina e governa tudo o que eventualmente pode surgir de palavras. São discursos sem [...] palavras, que vem em seguida alojar-se neles. (p. 158-159).

A elaboração de Lacan sobre o discurso como laço social continua a ocupar um lugar relevante no ensino por ele proferido nos anos seguintes e adquire novos contornos à medida que questões referentes à posição do *grande Outro* (A) passam a se apresentar de modo peculiar.

Até a modernidade, o *grande Outro* funcionara como elemento regulador e normativo das dimensões social e cultural. Quando os ideais de transformação social, do poder do Estado e das figuras de autoridade são colocados em questão, evidenciam-se lacunas no *Outro*,

incidindo diretamente no que se espera e idealiza a seu redor. Esse processo provoca alterações importantes nas formas de constituição dos laços sociais, da alteridade, demandando novas teorizações.

Nesse sentido, Miller (2003) ressalta que, sem o Nome-do-Pai como ordenador das relações sociais no mundo contemporâneo, é preciso partir do que é singular, do que “não se oferece ao universal”. E o próprio autor explica que a partir do Seminário *Mais ainda* (1972-1973), Lacan decompõe o conceito de linguagem nas noções de *alíngua* e de *laço social*, reconhecendo a *alíngua* como o elemento particular de cada língua – a marca do singular – e o laço social como uma condição de renúncia ao gozo.

Mitsumori (2005) assinala, a esse propósito, que os laços sociais passam a se constituir “basicamente pelas identificações dos seus membros uns com os outros, e não mais pelas identificações a um Outro – representante dos ideais” (p. 43), como ocorria quando o Nome-do-pai operava como principal regulador da vida em sociedade.

Em um contexto no qual essas mudanças começam a se delinear de modo ainda discreto, Lacan (1972) anuncia – com uma exatidão que só se tornaria mais evidente nos anos seguintes – sua percepção de que o “capitalismo” se tornara o *mestre contemporâneo*.

Lacan propõe a formulação do *discurso do capitalista* como uma variação do *discurso do mestre*, em conferência realizada na Universidade de Milão, em maio de 1972, e essa perspectiva nos parece pertinente para a problematização das formas atuais de constituição do liame social.

Nesse quadro, abordaremos no próximo item a introdução desse discurso e seus desdobramentos para a problemática do laço social. Em seguida, discutiremos o conceito de “desinserção”, o qual nos possibilitará refletir sobre os impasses vividos pelo sujeito nesse contexto, auxiliando-nos a aprofundar nossa análise sobre a questão educacional, tal como aí se configura.

1.3. Sujeito dividido e proliferação de objetos: laço social e *discurso do capitalista*

O avanço exacerbado do capitalismo e de todo o imperativo por ele imposto sob a forma do “consuma!” e do “goze!” conduzem a um constante empuxo ao gozo, produzindo sujeitos eminentemente insaciáveis.

Assim, diante de produtos que se tornam rapidamente obsoletos, os sujeitos não alcançam a medida do que lhes é ofertado pela sociedade de consumo, ocasionando o desregramento desse gozo e fazendo com que na civilização contemporânea o *objeto a* seja elevado ao zênite, ao máximo do *mais-de-gozar*.

No matema do *discurso do capitalista*, Lacan (1972) preserva o lado direito do algoritmo, mantendo-o tal qual no *discurso do mestre*, e inverte o lado esquerdo, considerado o lado do sujeito.

A seta que sai diretamente do *objeto a*, *mais-de-gozar*, em direção ao *sujeito barrado* (\$) na posição de *agente*, indica que o *objeto-mercadoria* é o que causa o desejo do sujeito. Nesse sentido, o sujeito é um *semblante de amo*, pois é o objeto de fato o sustentador desse discurso, o que indica um apagamento do sujeito diante do objeto. Tratam-se de objetos acessíveis, cuja oferta pressupõe a promessa de uma satisfação “garantida” ao sujeito.

Lacan (1969-1970) os nomeia *latusas*, “pequenos *objetos a*”, encontrados “no pavimento de todas as esquinas, atrás de todas as vitrines, na proliferação desses objetos feitos para causar o desejo.” (p. 152).

Segundo Miller e Laurent (1996), Lacan propôs a colocação do *sujeito barrado* (\$) como escrita do *significante-mestre* (SI) no *discurso do capitalista* pelo fato de ele remeter ao culto à autenticidade e ao desabrochar do sujeito, movimentos que se apresentam de modo intenso na contemporaneidade, ligados a uma idéia de desenvolvimento pessoal e a uma perspectiva do viver e do gozar como sendo da ordem de um dever.

Partindo da Sociologia, Bauman (2001) introduz algumas reflexões que nos parecem apropriadas para essa discussão. De acordo com esse autor, os objetos ofertados para o consumo na atualidade não se limitam apenas a bens de consumo de natureza material, mas também, a objetos que veiculam exemplos de como ser melhor, bem como a receitas de como viver. Esses objetos circulam no mercado ancorados na idéia de que “nossa felicidade depende apenas de nossa competência pessoal.” (p. 87).²¹

Para Bauman (2008), encontramos-nos em plena “revolução consumista”, onde se passou de uma sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores, cujo valor supremo se encontra situado na perspectiva de ter uma “vida feliz”.

²¹ Segundo Bauman (2001), nos dias atuais a “infelicidade dos consumidores deriva do excesso e não da falta de escolha” (p. 75), o que nos coloca diante da difícil tarefa de estabelecer prioridades. Esse autor cunhou os termos “Modernidade Sólida” e “Modernidade Líquida” para abordar as especificidades presentes na contemporaneidade. Segundo o autor, acreditava-se na estabilidade e na durabilidade dos laços na Modernidade Sólida, bem como na dimensão coletiva da vida em comum. Na Modernidade Líquida, por sua vez, o desejo do indivíduo passa a ocupar uma maior centralidade no funcionamento social e vem acompanhado de uma importante fragilização das relações humanas.

Trata-se provavelmente, na visão desse autor, da única sociedade que promete a felicidade com tanta centralidade durante a existência. Uma felicidade instantânea e perpétua, marcada pela urgência do “aqui” e do “agora”, por abominar qualquer idéia que presentifique o sofrimento e a infelicidade.

Por outro lado, Bauman (2001) assinala que o trabalho encontra-se tão imobilizado nesse contexto quanto no passado:

Hoje o capital viaja leve – apenas com a bagagem de mão, que inclui nada mais que pasta, telefone celular e computador portátil. Pode saltar em quase qualquer ponto do caminho, e não precisa demorar-se em nenhum lugar além do tempo que durar sua satisfação. O trabalho, porém, permanece tão imobilizado quanto no passado. (p. 70).

Retomando o *discurso capitalista*, verificamos que, nesse matema, o *saber* (S2) é transformado em mercadoria, passando a valer de acordo com o que se pode vender e comprar. É essa a variação que se torna referência na análise do valor pago ao sujeito pelo seu trabalho, como aponta Laguárdia (2009):

Como consequência, a verdade passa a ser capaz de ser “toda dita”. O saber é transformado em informação. O não-saber (sobre o real do gozo) passa a equivaler à falta de informação. Desde que os proletários (ou escravos) tenham acesso aos objetos de consumo, eles se satisfazem. Essa é a estratégia da lógica capitalista. O proletário goza por produzir e por dispor daquilo que produz e alimenta o capitalismo. (p. 147).

Diante desse esclarecimento, interessa manter a igualdade de acesso aos objetos constantemente criados, em uma roda viva que mascara ao mesmo tempo em que torna patente, a insatisfação do sujeito. Assim, se num primeiro momento o objeto é recebido como um sinal da liberdade de escolher o que melhor condiz ao desejo de cada um, a ferocidade do empuxo ao consumo, fomentado de todas as formas e alimentado pelo brilho efêmero dos objetos, acaba evidenciando sua falta.

Sobre o *significante-mestre* (SI) nesse discurso, remetemo-nos ao que destaca Lacan no Seminário 17 (1969-1970), ao indicar que o SI permanece inatacável e escondido em relação aos seus efeitos mortíferos. Assim, palavras sem força denunciam o imperialismo, as destruições provocadas pelo capital, as desigualdades presentes no desenvolvimento econômico, mas “como pará-lo, esse mecanismo tão pequeno” (p. 169), que poderíamos denominar o próprio *objeto mais-de-gozar*, capaz de colocar em funcionamento toda essa estrutura?

A circularidade completa desse discurso parece indicar a força do *objeto mais-de-gozar* que o faz funcionar ao mesmo tempo em que direciona o alcance de todos os seus vértices. Entretanto, se o sujeito no *discurso capitalista* evita a castração pela via dos objetos na perspectiva de, assim, poder ser considerado livre, torna-se escravo dessa própria lógica, como aponta Voltolini (2009):

O sujeito no discurso capitalista pretende não compartilhar o universo que se abre com a castração, mas criar seu próprio universo onde a relação com seu objeto lhe resolveria o problema da insatisfação. Mas seu infortúnio está exatamente no fato de que ao pretender escapar do determinismo da verdade inconsciente, da castração, longe de obter a liberdade esperada, ele cai na escravidão do objeto, este mesmo que ele acreditava possuir, mas que é levado a descobrir que o possui. (s/p).

A irreversibilidade desse processo não deixa dúvidas na aurora do século XXI, quando o modo de organização capitalista da economia se configura como claramente hegemônico. Entretanto, no final dos anos sessenta, Lacan já percebera a pungência com a qual emergiam os mercados comuns, assinalando, em sua *Proposição de 9 de outubro de 1967*, que nosso “futuro de mercados comuns” encontraria “seu equilíbrio numa aplicação cada vez mais dura dos processos de segregação.” (p. 263).

Analisando essa afirmação à luz da formulação posterior dos quatro discursos, Brousse (2003) salienta que podemos articular mercado comum, tal como designado por Lacan na Proposição, ao elemento *SI*, entendido como aquele que comanda, como indicamos anteriormente. Nesse sentido, nada deve interromper a livre circulação dos produtos ou bloquear o avanço do capital; nada se deve interpor à conquista de novos nichos de mercados, processo que ocorre, e é importante observar, acompanhado de uma pluralização ascendente dos grupos sociais ditos minoritários.

E se, por um lado, a existência de tais movimentos evidencia o fato de esses grupos não se sentirem contemplados nas lutas e nos movimentos sociais de natureza macro, é importante observar, por outro lado, como o capital se interessa por esses agrupamentos, transformando-os em nichos de mercado.

Tizio (2005) assinala que, desde a formulação do *discurso do analista*, Lacan já considerava o *discurso capitalista* como sendo uma modificação do *discurso do mestre*, apagando a barra que estabelecia a separação entre o gozo suplementar e o sujeito. O *discurso capitalista* não é, segundo essa autora, originário de nosso tempo, o que é peculiar é a sua ligação com o discurso da ciência, ocasionando uma modificação no *discurso do mestre*,

especialmente no momento em que há uma pulverização dos ideais unificadores e a emergência de novas formas de vínculo social.

Nesse sentido, podemos observar o que diz Lacan no *Seminário 17* (1969-1970), quando menciona uma curiosa copulação entre o *discurso do mestre* e a ciência. É justamente essa a articulação que se produz entre a ciência e o capitalismo, fazendo-o alcançar sua atual posição na civilização.

Assim, é interessante considerar que, no momento atual, há uma hegemonia da dimensão técnica da ciência em detrimento de sua perspectiva de investigação, como ressalta Voltolini (2009), o que altera bastante sua articulação com o *discurso da histórica* no que diz respeito à produção de saber, como abordado por Lacan, em *Televisão* (1973). Além disso, o vínculo da ciência aos interesses econômicos incide nos objetivos da sua produção de saber e nos seus modos de inserção na cultura, os quais passam a ser ditados, majoritariamente, pelo capital.

A articulação estabelecida na atualidade entre o “remanejamento dos grupos sociais pela ciência” e o procedimento de universalização de seus saberes (LACAN, 1967) nos leva a observar que, quando o monopólio da verdade passa a ser conferido à ciência, suas descobertas e produções são absorvidas no plano da crença e não naquele da crítica, em direção a um *universal* que produz, no campo das políticas, das técnicas e da economia, o que poderia ser traduzido como a imposição de uma mesma verdade para todos.

A esse propósito, Mitsumori (2005) comenta que impera:

[...] em nosso meio científico-tecnológico, a utopia da universalização dos modos de gozo. Não há lugar para a singularidade dos sujeitos, para as diferenças – diferenças no tocante ao desejo e ao gozo, que são as que nos importam. O ideal do mestre moderno é que nada da particularidade subjetiva apareça para se contrapor a esse projeto de homogeneização.

(p. 51).

Assim, a ciência, reduzida ao objetivo de encontrar respostas para driblar a insatisfação do sujeito, sem considerar sua condição de sujeito barrado, acaba deixando de fazer perguntas que seriam centrais para a implicação desse mesmo sujeito no mundo e nas suas condições estruturais de existência. Com isso, ganham espaço no mercado fórmulas que pretendem recheiar um cardápio contra o mal-estar ou qualquer outra manifestação que venha a prejudicar os ideais contemporâneos de bem-estar.

Koltai (2004) ressalta, nesse sentido, que o *discurso da ciência* veicula a idéia de que “[...] tudo é possível, inclusive eliminar o diferente, o estrangeiro, o estranho, mas não

podemos esquecer que, se essa necessidade se faz sentir, é porque esse estranho é antes de mais nada um semelhante.” (p. 53).

A adoção generalizada de tais encaminhamentos afeta as formas de estabelecimento do laço social na atualidade, norteadas não apenas as práticas relacionadas com a medicina e todo aparato *psi*, as instâncias de intervenção social, o que se passa nas escolas e nos inúmeros dispositivos de natureza educacional, mas, sobretudo, nas questões rotineiras que perfazem o cotidiano das pessoas e que encontram nas informações medianas dadas à população sobre as descobertas científicas e na oferta diária de novos objetos (facilmente descartáveis e substituíveis), saídas aparentemente eficazes para os constantes impasses do viver.

Desse modo, torna-se mais fácil e menos angustiante identificar-se a um nome científico do que possa traduzir a possível “anormalidade” de um sentimento, comportamento ou manifestação, seja ela física, psíquica ou emocional; prevenir o mais cedo possível o que possa ser previamente lido como indício de distúrbios, como lembra Mitsumori (2005), com o intuito de preservar não apenas o indivíduo, mas todo o tecido social. E, assim, o que não funciona – o fracasso, a falta e a precariedade, por exemplo – precisam ser descartados e colocados cada vez mais à deriva, à margem.

Prima-se pela eficiência técnica e pelo saber bem aplicado, que não deixa dúvidas de seus resultados, nem ocasiona perdas, sejam elas de energia, tempo, dinheiro ou qualquer outra forma de investimento. Como sintetiza Demuyneck (2009), para que as coisas andem, é preciso retirar tudo o que se mostra inconveniente.

Diante desse cenário, a nova ética contemporânea é, segundo Miller e Laurent (1996-1997), a dos Comitês de Ética, que funcionam como sintoma da ascensão do *objeto a* ao zênite da civilização. Tratam-se de instâncias que tentam restaurar o sentido moral do *grande Outro* na atualidade, garantindo de algum modo uma “ordem social”, ao mesmo tempo em que não traduzem diretamente para os sujeitos quais são de fato as esferas responsáveis pelas decisões e encaminhamentos do que se passa no funcionamento desse dito social.

Desse modo, diante da discussão sobre laço social e *discurso capitalista*, talvez possamos indicar tratar-se aí de um laço particularizado nos limites desse discurso e por ele profundamente marcado, fato que altera as relações em jogo na existência (relações pessoais, sociais, de trabalho etc.), bem como, o funcionamento dos outros discursos.

A modificação do lugar ocupado pelo *grande Outro* na cultura; a profusão das *latusas*; a substituição dos mecanismos mais rígidos de controle por mecanismos difusos, mas não menos eficientes e precisos; o avanço da dimensão técnica da ciência, tudo isso afeta os

contornos do laço social, atingindo diretamente o sujeito em seus diferentes vínculos e rupturas com esse social.

Para discutir os efeitos dessas questões para os sujeitos, na sua relação com as formas de laço social presentes na atualidade, o termo “desinserção” tem sido empregado pela Escola da Causa Freudiana/Associação Mundial de Psicanálise, com o objetivo de demarcar movimentos de sujeitos que, por razões variadas, participam de modo peculiar da dinâmica social, deixando evidente sua não adaptação aos *significantes-mestres (SI)* que regem de modo hegemônico o funcionamento do sistema social.

Por estar *desconectado* do *discurso do mestre* de nossa época, o “desinserido” não desliza na engrenagem que articula *SI*, *S2*, produção e verdade, ficando à margem do funcionamento social.

O propósito de tecer tal discussão neste capítulo se deve à sua articulação com nosso tema de pesquisa e, mais especificamente, com as questões encontradas durante o trabalho de campo e que dizem respeito à presença, na escola comum, de crianças que apresentam uma posição subjetiva peculiar em relação ao *grande Outro*.

Segundo Chiriaco (2009), a “desinserção” pode se manifestar de modos muito distintos, desde crises extremas em que se evidencia uma ruptura do sujeito com o *grande Outro* até formas mais discretas de errância subjetiva, pois, na agitação do mundo moderno, o fio tênue do laço social em vias de se romper pode facilmente passar despercebido.

As atitudes e comportamentos do “desinserido” evidenciam sua não-aderência à lógica civilizatória homogeneizante e sua recusa de ingressar nos equipamentos vinculados à gestão do social. Diante de sua não-aderência, o mestre contemporâneo pode tentar inseri-lo a todo custo, valendo-se até mesmo de métodos coercitivos (GUEGUÉN, 2009), presentes em estratégias que conduzem a uma integração aparentemente voluntária ao sistema e significativamente distante dos métodos utilizados no passado, como o recurso às normas rígidas e às estruturas institucionais totalizantes.

Embora o conceito de “desinserção” tenha sua origem no campo da Sociologia e se aplique à nomeação de fenômenos habitualmente conhecidos como sendo da ordem de uma exclusão social, sua apropriação pelo campo psicanalítico tem como foco a dimensão subjetiva e, mais propriamente, os modos como o sujeito se inscreve, com seu próprio sintoma, no tecido social. Desse modo, o “desinserido” pode ser considerado como aquele que provoca questões para a perspectiva de um “sistema social harmônico”, tal como vimos discutindo, operando como o *intruso*, o estranho, o estrangeiro à ordem social instituída.

Se o termo “desinserção” pode remeter a noções como fracasso escolar, loucura, delinquência infanto-juvenil, passagem ao ato, dentre outras denominações passíveis de indicar uma não-correspondência ao ideal social, o foco da Psicanálise para essa questão é justamente o de resgatar o que é próprio ao sujeito e que se encontra diluído nessas categorizações. Como assinala Cottet (2009), o “desinserido” é estrangeiro às nomeações que lhe são propostas, e esse é um dos pontos centrais dessa discussão a partir da Psicanálise, considerando que, se o trabalho do psicanalista pode favorecer ao sujeito encontrar um lugar no mundo, isso não pode ocorrer que secundariamente às intenções de uma análise (GUEGUÉN, 2009).

Cottet (2009) nos lembra que apesar da discussão sobre a “desinserção” se referenciar em questões da atualidade, podemos encontrar em *A psiquiatria inglesa e a guerra*, de Lacan (1947), uma relevante interlocução com essa temática.

Nesse artigo, Lacan analisa o trabalho de reeducação realizado com recrutas do exército inglês, durante a Segunda Guerra Mundial, por uma equipe composta de psiquiatras e outros profissionais, dentre os quais se encontrava Wilfred Bion (1897-1979). Esses recrutas eram considerados inadaptados para a tarefa que lhes tinha sido solicitada pelo Estado, pois apresentavam problemas denominados como desajustamento social, delinquência, depressão e confusão mental, dentre outros.

Aos olhos de Lacan (1947), apesar de as intervenções realizadas por essa equipe com os recrutas se referenciam em uma lógica reeducadora, não visavam a sua reinserção pelo ideal. O tratamento proposto valia-se de dispositivos de trabalho por meio dos quais os sujeitos podiam compor grupos a partir de interesses comuns, permitindo-lhes que estabelecessem um sentimento de grupo entre si. O trabalho operava, assim, aliando uma possibilidade de integração do sujeito ao grupo a partir de seu próprio sintoma – que se evidenciava nas escolhas feitas em torno do grupo e do trabalho a ser realizado – e da escuta analítica produzida durante esse processo.

A esse respeito, Lacan (1947) ressalta que “o médico deveria servir-se da inércia fingida do psicanalista e se apoiar no único controle de fato que lhe era facultado, o de manter o grupo ao alcance de seu verbo.” (p. 114).

Comentando essa intervenção, Laurent (2007) assinala que Bion e sua equipe observaram nesse grupo de recrutas “doentes do ideal” o que era tratável e intentaram, com a constituição de “mini-ideais de grupos”, formados a partir do delineamento de uma tarefa, suprimir a “paixão narcísica” que os tornava “rechaçados do ideal”. Assim agindo, era

possível oferecer um tratamento a partir do qual esses sujeitos poderiam “escolher, de maneira mais ética, o que fazer na vida.” (p. 144).

Relacionando esses apontamentos ao que abordamos anteriormente a respeito da “desinserção”, é importante enfatizar que, diante de um momento de grave crise social, no qual esses recrutas representavam aqueles que não aderiam a uma meta imposta pelo sistema e pela sociedade, uma saída foi encontrada no interior de um serviço do exército, permitindo que a dimensão subjetiva fosse considerada na abordagem proposta.

Três anos depois desse trabalho, Lacan (1950) apresenta a comunicação *Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia*,²² na qual discute o conceito de coletividade, argumentando que a sociedade exige dos indivíduos uma “integração vertical extremamente complexa e elevada da colaboração social, necessária à sua produção”, ao mesmo tempo em que “propõe aos sujeitos [...] ideais individuais que tendem a se reduzir a um plano de assimilação cada vez mais horizontal.” (p. 146).

Lacan (idem) assinala a contradição desse movimento em um contexto, no qual, os ideais referentes à liberdade individual – e, poderíamos acrescentar, aos valores relativos à autonomia e à capacidade de fazer escolhas em nome próprio – encontram-se altamente cultivados, ao mesmo tempo em que os indivíduos se descobrem “enquadrados” quanto ao que “pensam, sentem, fazem e amam”, pois vivenciam exatamente as mesmas coisas nas mesmas horas, em porções do espaço estritamente equivalentes.” (p. 146).

Comentando esse texto, Cottet (2009) ressalta que Lacan já discutia naquele momento (final da década de 1940 e anos cinquenta) a eminência de uma identificação alienante, anunciando sua crítica ao conformismo presente no emergente consumo em massa, o que vemos radicalizar-se no contexto atual de nossa civilização, como já nos referimos anteriormente.

As diferentes formas como as questões acima enfocadas incidem na constituição dos laços sociais e na formulação de práticas profissionais e institucionais, podendo vir a restringir ou a ampliar as possibilidades de o sujeito encontrar saídas mais autorais para sua vida, é nosso ponto de maior interesse nessa discussão, visto que nosso trabalho de pesquisa versa exatamente sobre sujeitos que não correspondem aos ideais tradicionalmente postos para a educação escolar, mas possuem sua história de vida, seu percurso e, certamente, outras formas de laço estabelecidas ao longo dessa vida.

²² Comunicação apresentada em colaboração com Michel Cénac.

Trataremos dessas questões nos próximos capítulos, mas julgamos pertinente abordar, de uma forma geral, no próximo item, alguns aspectos referentes à discussão a respeito de laço social e educação escolar.

1.4. Apontamentos iniciais sobre a articulação laço social e educação escolar

Em *O triunfo da religião* (1974), Lacan afirma que “é preciso de fato certa educação para que os homens consigam se suportar.” (p. 59). Frase provocativa, capaz de sintetizar várias das questões que apresentamos acima, já que remete a dilemas presentes na constituição do liame social, tal como focado pela Psicanálise, e que poderíamos traduzir ressaltando que os homens não convivem entre si por ordem da natureza, nem se amam mutuamente do modo como muitos gostariam. Há renúncias a serem feitas em prol de uma entrada na cultura, há relações de força e de poder intrínsecas à convivência na sociedade e nos seus grupos e há, sobretudo, movimentos de segregação, como o próprio Lacan sublinhou reiteradas vezes, ao longo de sua obra. Mas, se essa frase pode ser problematizada tendo em vista essas questões, não é menos instigante a posição que Lacan atribui à educação nessa, digamos, construção de uma “suportabilidade comum”.

Na citação, o autor não se refere certamente à educação escolar, mas sim, à educação no seu sentido mais genuíno, que se inicia no ato de tornar o pequeno ser que nasce um “ser humano”, “húmus da linguagem”, por ela aparelhado e emparelhado (LACAN, 1969-1970, p. 48) e que o continua por toda a vida, nas constantes regulações de gozo que a linguagem opera na relação do sujeito com o *outro* (semelhante) e com o *grande Outro* (A).

Tais sentidos, embora originalmente distintos da discussão propriamente escolar, contribuem significativamente para pensar, de modo geral, no lugar da escola na sociedade, e, particularmente, nas perspectivas de laço social aí presentes. Nesse sentido, torna-se interessante retomar brevemente alguns aspectos enfatizados por Freud em relação à educação, pois tocam diretamente essas questões.

A visão de Freud em torno da educação apresenta diferentes versões ao longo de seu percurso, versões essas que se encontram articuladas às constantes revisões a que eram submetidas suas idéias. Em relação à educação propriamente escolar, é possível depreender de sua obra pelo menos três perspectivas: uma primeira, relacionada à conexão entre processo educativo e renúncia pulsional. Uma segunda se refere à idéia de que uma educação

psicanaliticamente orientada reduziria os procedimentos repressivos presentes nos processos educativos, operando efeitos profiláticos para as neuroses. E a terceira concepção é a de que estaria na vivência de uma análise pelo professor a possibilidade de encontrar uma saída possível para os impasses da profissão, assim reduzindo os efeitos considerados negativos na sua relação com o aluno (MILLOT, 1987).

Dentre essas três perspectivas, destacamos a primeira, que articula renúncia pulsional e processo civilizatório. Ao traçá-la, Freud reatualiza, a nosso ver, para o campo educacional, questões que abordamos anteriormente, referentes aos movimentos que marcam a entrada do homem na cultura e que dizem respeito à educação no sentido mais amplo, como instrumento da civilização para alcançar a renúncia pulsional (FREUD, 1915a).

Assim concebida, a instituição escolar teria a função de atualizar para o sujeito, na posição de aluno, exposto a todos os desdobramentos da convivência com o outro, as medidas e desmedidas do mal-estar inerente ao pacto civilizatório.

Desse modo, inúmeros procedimentos relacionados ao ato de ensinar teriam como objetivo despertar na criança o controle de suas pulsões, medida necessária tanto para o ato de aprender, quanto para o de conviver na coletividade e que marcaria, por sua vez, o percurso desse sujeito na cultura.

O interesse de Freud pela educação se encontrava diretamente conectado ao que se passava na investigação de sua clínica e nas elaborações que, a partir dessa prática, ele tecia.

Nesse sentido, a centralidade atribuída à palavra na cena analítica parece fundamentar sua visão de que seria também pela palavra no interior do processo educativo que o professor poderia auxiliar o aluno a superar seus conflitos psíquicos. Não se trata aí de qualquer palavra, mas de uma palavra que se encontra marcada pelo fato de condensar a questão da autoridade, da relação com o saber e do amor de transferência, elementos capazes de particularizar o lugar ocupado pelo professor na relação com o aluno.

Certamente, essa visão de Freud sobre a educação, originária de sua investigação clínica, tenha se conjugado às suas sensíveis observações sobre os movimentos presentes na dinâmica social de sua época, situando-a como profissão impossível, ao lado do psicanalisar e do governar, como indicamos em item anterior.

Essas três profissões, eminentemente marcadas pela presença da palavra, colocariam em evidência sua função de reguladora do gozo, seja do gozo referente ao próprio corpo, seja do que desse gozo peculiar estaria presente na relação com o outro, como assinala Schermann (1996):

O impossível de educar, governar e psicanalisar, apontado por Freud, diz respeito a que um sujeito possa, a partir deste saber inconsciente, produzir efeitos de verdade, outros, que não a repetição automática da lição bem decorada, a submissão estúpida ao líder ou o apego fixo a um sintoma que o petrifique. (p. 46).

Para Santiago (2008), ao conceber a educação como uma profissão impossível, tal como a Psicanálise, Freud indica um ponto de interseção entre ambas à medida que “em cada uma delas, existe algo que não se consegue obter.” Nesse sentido, “por mais que se faça, por mais qualificação e experiência que se tenha, por mais que alguém se dedique e se empenhe com boa vontade, os resultados alcançados nunca são completamente satisfatórios.” (p. 120).

É possível considerar que a educação no seu formato escolar mantenha as dimensões destacadas por Freud, apesar de todas as modificações pelas quais passou e tem passado desde que foi criada. A escola se constitui como um lugar de transmissão da cultura, embora não de todas as culturas.

E, se considerarmos a escola como um espaço que promove encontro entre gerações, é possível vislumbrar que muitos aspectos da convivência humana estão presentes no seu cotidiano, como as relações de amor e ódio, a formação de grupos, a constante necessidade de negociar com o outro, a circulação da palavra, enfim, uma série de elementos que a tornam uma instituição cujas consequências para o sujeito não deveriam ser minimizadas.

Ao ressaltar a importância da personalidade do “velho mestre-escola” em sua formação, pois era a partir dele que se passavam os “caminhos das ciências”, Freud (1914a) não deixou de sublinhar o quanto o aspecto relacional era-lhe mais digno de nota ao se lembrar de sua passagem pelo antigo ginásio, reflexão que nos remete ao amor de transferência e suas relações com o saber.

Mas seria necessário, considerar, também, durante o desenvolvimento dessa temática, as intenções disciplinares e normalizadoras presentes na institucionalização da “escola de massas”, no século XIX, como historia Pereira (2008):

[...] As escolas das cidades apareceram sob uma urgência do século XIX em criar um novo panorama social com ares republicanos e racionais. Surge, então, uma necessidade imediata de se regularem as populações nômades, dissolutas, marginais e degeneradas que coabitam as cidades no que concerne aos seus espaços suburbanos e favelizados [...].
A educação barata representa em si parte da solução desse problema. Introduce-se, pois, uma maquinaria pedagógica com fins de normalização desse quadro novo e complexo. Através da escola viu-se a possibilidade de moldar cientificamente hábitos morais e produzir uma sociedade cada vez mais disciplinada. (p. 116).

De espaço largamente creditado, portanto, como capaz de levar as luzes à população ao que se tornou no século XIX, com a iminência da escola de massas, essa instituição tem ocupado um lugar já secular tanto na formação de gerações, quanto no sentido de garantir uma ordem social, ora mais, ora menos disciplinadora.

Nesse sentido, talvez, possamos pensar que a escola se produza cotidianamente sem se desvencilhar desse mal-estar que a gerou, e que responda, desse lugar, às demandas provenientes de diferentes esferas do *corpus* social. Além disso, é possível observar a existência de uma expectativa de que ela contribua, como instituição, para tornar menos segregador isso a que chamamos de coletividade.

Entretanto, se considerarmos os apontamentos anteriormente apresentados sobre o *discurso do mestre* em sua versão capitalista, sobre a hegemonia da lógica dos mercados comuns, como apreender o que seria mais peculiar à relação laço social-educação, hoje?

Cury (2005) salienta que vivemos em uma época na qual ocorre uma “internacionalização do direito à educação escolar”. Desse modo, na maior parte dos países, como é o caso do Brasil, um conjunto de leis e de orientações provenientes de acordos internacionais²³ preveem que todos os cidadãos frequentarão, durante determinado tempo de sua vida, algum tipo de escola e receberão nela uma formação adequada para, posteriormente, conquistarem uma condição de maior autonomia na vida.

Diante disso, causa-nos espanto a idéia de que um jovem cidadão, por exemplo, nunca tenha frequentado um estabelecimento de ensino; que falem vagas em determinadas localidades; que as pessoas possam não usufruir, enfim, desse direito que, afinal, constitui-se em uma conquista histórica.

Entretanto, se informações como essas tendem a ser a cada dia menos frequentes, isso indicaria que a escola não se encontra exposta aos discursos que constituem de modo hegemônico o laço social na atualidade, como abordamos nos tópicos anteriores, e que têm radicalizado os processos de exclusão?

Poderíamos questionar, nesse sentido, em que medida o discurso em torno de uma escola mais aberta às diferenças, mais igualitária no que diz respeito ao acesso, menos rígida no aspecto disciplinar e mais flexível do ponto de vista do currículo encontraria espaço em um

²³ No Brasil, a obrigatoriedade do ensino fundamental é garantida pela Constituição Federal de 1988, que a define como um direito público subjetivo. Posteriormente, o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (1990) e a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (1996), aprofundaram e detalharam questões relativas à efetivação desse direito. Além disso, o Brasil é signatário de inúmeros documentos internacionais em prol do acesso e permanência de todos na escola, como abordaremos no capítulo três.

cenário no qual vigora a perspectiva reguladora dos Comitês de Ética e nos quais o controle das práticas profissionais se faz por meio de avaliações, cada vez mais verticais e bem articuladas, primando, sobretudo, pela idéia de uma eficiência técnica.²⁴

Como assinala Laurent (2008), por detrás das boas intenções expressas pelos avaliadores, costuma estar escondido um desejo de padronização massiva do sujeito, diante do qual é necessário sempre fazer obstáculo.

Além do que se espera das avaliações para se obter a dita eficiência técnica no campo educacional, podemos observar um crescente interesse pelos mecanismos de gestão nas políticas educacionais, estrategicamente tomados como “meios” para que tudo funcione bem. Assim ocorrendo, professores e professoras participam cada vez menos das decisões que afetam sua prática profissional e passam a ser cada vez mais gerenciados, seja pela equipe técnica, seja pelos índices que, em última instância, demonstram o resultado de seu trabalho.

Tais desdobramentos dizem dos efeitos do *discurso do capitalista* e da lógica dos mercados comuns na educação e evidenciam claramente o atrelamento do sujeito às vicissitudes dessa engrenagem.

Outro aspecto dessa questão é discutido por Voltolini (2009), ao analisar a articulação ciência-técnica na atualidade do campo educacional, bem como seus vínculos com o *discurso capitalista*.

O autor observa que tem ocorrido uma ampliação da perspectiva cognitivista no campo educacional, ancorada na promessa científica de que, pelo controle dos métodos, pode-se alcançar uma melhor qualidade do trabalho realizado na escola. Tal concepção reduziria, a seu ver, a possibilidade de os profissionais atuarem de modo mais inventivo, a partir dos desafios da prática, transformando, assim, gradativamente, a educação em uma atividade mais prescritiva e menos disposta a se pensar a partir dos sujeitos.

Voltolini (2009) complementa, indicando que, se a educação se deixa...

[...] engolir por este paradigma, vê-se apagar de seu horizonte sua dimensão propriamente ética. Ética porque, à semelhança da Psicanálise, ela é uma práxis e como tal, não pode cessar de rever seus métodos em função de seus objetivos e jamais rever seus objetivos em função de seus métodos. Se a Educação cede espaço à questão metodológica, típica da tecno-ciência, não poderá evitar se deparar com a confusão de rumo, inevitável para quem, apesar de parecer ter alguma clareza sobre como fazer, perdeu qualquer noção de para onde se está indo. (s/p).

²⁴ No caso brasileiro, há avaliações em âmbito nacional destinadas a alunos da educação básica a partir de 1995. Além disso, vários estados e municípios têm adotado a avaliação sistemática de seus profissionais.

Analisar a educação escolar considerando a pungência desse cenário é um desafio, sobretudo quando se pretende que essa instituição esteja mais aberta às diferenças individuais, ao que o sujeito traz de sua história, de seu percurso, de suas escolhas. Professores, alunos, instituição encontram-se imersos na lógica que ordena o mundo atual, embora muitos resistam e insistam em não ceder aos constantes e imperativos apelos do mercado ao consumismo.²⁵

Além disso, a recorrência às imagens cristalizadas do *grande Outro* (A) no passado, seja pela figura da autoridade docente, seja pela imagem do aluno ou da família ideal, provocam, muitas vezes, a proliferação de um discurso saudosista, que pouco contribui para avançar nos impasses vividos pela educação atual, como expõe Mrech (1999a):

[...] O que se vê em todos os sistemas educacionais é a crença na existência do Outro que cobra a redução e o achatamento das diferenças individuais em prol da chamada relação social normal. Um liame social que não tem existência real, mas que, de fato, passa a ganhar força na medida em que todos os participantes do sistema educacional passam a se reger por ele. O que acaba sendo esperado é que os sistemas educacionais **normalizem** as pessoas, tornando-as mais parecidas umas com as outras.

(p. 42, grifo da autora).

Tendo essa problemática em vista, seria possível pensar na escola contemporânea a partir de uma ótica que não tenha no apagamento das diferenças, na adaptação ou no disciplinamento do sujeito seu eixo, como nos indica o conceito de “desinserção”? Uma educação que torne possível o estabelecimento de laços, sem se sustentar, para tanto, em vias normatizatórias?

Essas questões atravessam nosso trabalho e serão retomadas nos próximos capítulos, quando enfocaremos especificamente o tema laço social e educação, destacando como ele se apresenta na história da Educação Especial e nos seus desdobramentos no rol das políticas públicas destinadas a alunos com necessidades educacionais especiais.

Por ora, é importante indicar que o campo das políticas públicas, por meio do próprio processo de internacionalização dos direitos, tem focado muitas de suas ações na temática da diferença, com a finalidade de difundir a idéia de uma escola que é direito de todos e que deve estar, nesse sentido, aberta a todos. Tais princípios fortalecem a perspectiva de uma educação dita inclusiva na atualidade, incidindo diretamente no percurso escolar dos alunos que apresentam necessidades consideradas especiais.

²⁵ Como já assinalamos no item anterior, Bauman (2008) acredita que passamos de uma sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores, regida não pelo consumo, mas pelo consumismo, “*principal força propulsora e operativa* da sociedade [...]. O ‘consumismo’ chega quando o consumo assume o papel chave que na sociedade de produtores era exercido pelo trabalho.” (p. 31, grifos do autor).

Nesse sentido, se podemos indicar, por um lado, que a proposta de uma escolarização comum consiste em um marco civilizatório importante, pois parte de uma democratização do acesso à escola e tenta romper com a divisão historicamente estabelecida entre serviço educacional comum e especial, podemos indagar, por outro lado, se tal apreensão se mostra suficiente para abarcar toda a complexidade existente nas relações que se produzem nesse espaço e para além do mesmo.

2. A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO FORMAS DE ESTABELECIMENTO DO LAÇO SOCIAL: LEGADOS HISTÓRICOS E IMPASSES CONTEMPORÂNEOS

A criança dita com deficiência deve frequentar ou não as mesmas escolas que as crianças e jovens consideradas normais? Embora atual, essa problemática não se relaciona apenas aos movimentos desencadeados em torno da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no século XX, quando estar na escola, como lugar privilegiado da infância, tornou-se um princípio societário fundamental. Essa questão tem suas origens na institucionalização da “deficiência”, como tema específico de estudo, e no debate em torno da sua educabilidade, dimensões que marcaram o nascimento da Educação Especial como campo de desenvolvimento de conhecimentos e de implementação de técnicas destinadas a esse grupo.

A institucionalização de espaços educacionais específicos para esse público, ancorados nos preceitos da ciência moderna, terá como objetivo principal proporcionar seu maior desenvolvimento educacional e social, de acordo com a natureza da deficiência, valendo-se, para tanto, da sua segregação em ambientes considerados apropriados para essa finalidade.

Tal percurso contrapõe uma visão sobre a deficiência pautada, sobretudo, no misticismo e no ocultismo, perspectivas predominantes até o fim do século XVIII (MAZZOTA, 2005) e marca a emergência de uma abordagem das ditas deficiências referenciada na articulação ciência-educabilidade-institucionalização.

Desse modo, a Educação Especial se constitui como campo de saber, ao se apropriar da deficiência, nomeando-a e definindo-a como objeto de estudo e destacando, dentre outras características dos sujeitos, suas manifestações comuns.

Contudo, como discutiremos posteriormente, se a questão da deficiência marca o nascimento da Educação Especial, estudos mais específicos sobre possíveis transtornos de ordem psíquica na criança se estabelecerão mais tarde, primeiramente, como um decalque da clínica estabelecida com os adultos e, posteriormente, no início do século XX, como uma clínica focada propriamente na criança (BERCHERIE, 2001).

No que diz respeito à deficiência, Mazzota (2005) assinala que os primeiros estudos sobre esse tema enfocavam a questão da surdez e da cegueira, desdobrando-se na

formalização de instituições destinadas à educação desse público, sobretudo na Europa, no século XVIII.

Assim, temos o trabalho de Jean Paul Bonnet (XVII), “Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar” (1620), como precursor de uma abordagem educacional endereçada às pessoas surdas, seguido pelas investigações do Abade de l’Éppée (1712-1789), inventor do método de sinais, como complementação ao alfabeto manual, e fundador em Paris, no contexto da Revolução Francesa (1770), do Instituto Nacional dos Jovens Surdos (*Institut National des Jeunes Sourds*).

As investigações do Abade de l’Éppée tiveram desdobramentos em outros países, com a criação de institutos voltados para esse público na Inglaterra, na Alemanha e também no Brasil, no século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, por D. Pedro II (1857), na cidade do Rio de Janeiro.¹

Entretanto, sua perspectiva de ensino à base da sinalização foi contraposta a movimentos que pretendiam oralizar esse público, por meio da aplicação de métodos orais, destinados ao ensino da leitura e da escrita, e do desenvolvimento da leitura labial, ambos formulados pelo alemão Samuel Heinecke (1720-1790).²

No caso das pessoas cegas, a descoberta de recursos favoráveis à sua educação data do século XVII, sobretudo com o trabalho de Valentin Haüy (1745-1822), que utiliza letras em relevo para o ensino das pessoas cegas, fundando em Paris, em 1784, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos (*Institut National des Jeunes Aveugles*). A criação desse Instituto tem, também, desdobramentos no Brasil-colônia, com o estabelecimento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, no Rio de Janeiro.³

A iniciativa de Haüy é sucedida pela criação de uma escrita codificada, utilizada para a comunicação noturna em campos de batalha, que é apresentada no Instituto em 1819, pelo militar Charles Barbier (1867-1941). Essa forma de escrita passa a ser utilizada por alguns professores e alunos do Instituto, sendo finalmente adaptada às necessidades dos cegos por Louis Braille, em 1829.

Na França do século XVIII, no tenso período que antecedeu a eclosão da Revolução Francesa, o filósofo Denis Diderot (1813-1884) divulga anonimamente, em 1749, sua Carta

¹ Atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

² Para aprofundamento nessa temática, conferir os trabalhos: *Educação de surdos – a aquisição da linguagem*, de Ronice M. de Quadros, Porto Alegre, Artes Médicas, 1997; *Segredos e silêncios na educação dos surdos*, de Paula Botelho, Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998; *A surdez: um olhar sobre as diferenças*, de Carlos Skliar, Porto Alegre, Mediação, 1998.

³ Atualmente nomeado Instituto Benjamin Constant.

sobre os cegos endereçada àqueles que enxergam (*Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*).

Nesse texto, que leva Diderot à prisão de Vincennes, o iluminista apresenta uma série de reflexões sobre a sensibilidade da pessoa cega de nascença, a centralidade do tato e da audição na sua forma de acesso à realidade, o modo particular de registro da memória quando a visão se encontra ausente.

Diderot dedica várias páginas de sua Carta ao tema da apreensão do conhecimento da tridimensionalidade do espaço pelas pessoas cegas desde o nascimento e expressa sua admiração pelo trabalho desenvolvido por Nicholas Saunderson (1682-1739), cientista e matemático americano, cego de nascença.

Para Kristeva (2003), ao enfatizar em sua Carta as “capacidades” das pessoas cegas, Diderot interfere no estatuto de enfermidade (*infirmes*), até então conferido a esse grupo, e os situa no plano das relações políticas.⁴

Nos Estados Unidos, entre o fim do século XVIII e o início do século XIX, em um contexto de passagem de uma sociedade marcadamente colonial para um modelo mais propriamente nacional, são criadas instituições especializadas, destinadas a pessoas cegas, surdas e com deficiência mental (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999a).

Em 1817, Thomas Gallaudet (1822-1902) funda, em Connecticut, um dos primeiros programas educacionais de natureza especializada, o Asilo norte-americano para a educação e instrução dos surdos e mudos (*American asylum for the education and instruction of the deaf and dumb*).

Em 1829, é fundado o Asilo para a educação dos cegos (*Asylum for the education of the blind*), em Watertown (Massachusetts). Finalmente, em 1846, é inaugurada a Escola experimental para o ensino e treinamento de crianças idiotas (*Experiential school for teaching and training idiotic children*), em Barre, Massachusetts (idem).

Os modelos institucionais encontrados nos contextos acima descritos articulam regimes de internato, por meio dos grandes institutos, e de externato, com o funcionamento de escolas especiais, sendo reservado ao século XIX a introdução do modelo de classes especiais nas escolas regulares.

⁴ No Seminário 11, Lacan (1964) faz o seguinte comentário sobre a Carta de Diderot: “[...] Fiz referência para vocês à *Carta de Diderot*, que demonstra como, de tudo que a visão nos entrega do espaço, o cego é capaz de dar conta, de reconstruir, de imaginar, de falar. Sem dúvida, sobre esta possibilidade, Diderot terá construído um equívoco permanente, com subentendidos metafísicos, mas essa ambiguidade anima seu texto e lhe dá seu caráter mordente.” (p. 91).

No breve histórico acima apresentado, podemos observar o que indica Mazzota (2005): as primeiras iniciativas de escolarização disponibilizadas a pessoas com deficiência ocorreram em países europeus, expandindo-se posteriormente para os Estados Unidos, Canadá e Brasil, dentre outros.

A configuração de abordagens educacionais destinadas a pessoas com deficiência mental eclodiu posteriormente, vinculada ao surgimento dos incipientes sistemas públicos de ensino e ao delineamento de uma clínica da infância.

Jean Marc Itard (1774-1838), Edouard Seguin (1812-1880) e Johann J. Guggenbühl (1816-1863) foram nomes importantes no delineamento de abordagens de natureza educativa voltadas para esse grupo no século XIX (MAZZOTA, idem), embora a definição desse público, diferentemente da educação das pessoas cegas e surdas, fosse mais lábil e passível de embarras, sobretudo no que diz respeito à dificuldade de discernir manifestações de ordem cognitiva e psíquica.

É importante assinalar, nesse sentido, que a consolidação da Educação Especial se ancorou nos saberes da Pedagogia, mas, também, de maneira frontal, no discurso médico, sobretudo no que diz respeito à educação das pessoas que apresentavam alterações relacionadas a questões de ordem mental e/ou sensorial, instituindo diagnósticos, abordagens terapêuticas e educativas. Essa questão será aprofundada mais à frente, dada sua relevância para o tema desta pesquisa.

Em relação à institucionalização de crianças em equipamentos de natureza asilar na França, no século XIX, Castel (1981) ressalta que tal procedimento ocorria basicamente em consequência de carências familiares ou em decorrência da gravidade dos problemas apresentados pelas crianças, sobretudo pela presença de uma deficiência mental, o que gerava dificuldades para as famílias.

Castel (idem) chama atenção para o fato de que nada de específico, era oferecido às crianças que se encontravam em hospitais psiquiátricos nesse momento por uma questão que escapasse à deficiência, além do caráter de proteção, o que contrasta com todo um conjunto de estudos inovadores que se encontravam em plena efervescência na passagem do século XIX para o XX.

Neste capítulo, analisaremos a articulação da Educação Especial com o movimento em torno da obrigatoriedade escolar no século XIX, tendo como referência a noção de discurso como laço social. Procuraremos indicar os pressupostos que orientaram a oferta de serviços destinados à infância considerada anormal e suas conexões com a constituição posterior de uma clínica da infância. Daremos importância central, nesse sentido, ao processo

desencadeado na França republicana, dada a ampla difusão de suas idéias em outras culturas, como a brasileira.⁵

Em seguida, discutiremos como a Educação Especial, pautada na classificação e na separação das pessoas com deficiência em relação à coletividade, será alvo de polêmicas importantes a partir da segunda metade do século XX, por meio das perspectivas de normalização, *mainstreaming*, integração e, mais recentemente, de inclusão social e escolar desse grupo. Esses movimentos, resguardadas suas diferenças, terão como objetivo ampliar as possibilidades de educação escolar, circulação social e de participação mais igualitária desse público nos diferentes espaços sociais. Pautaremos, em tópico específico, o tema da convivência entre pares, tal como apresentada na literatura dita inclusiva, concentrando-nos no último item do capítulo à discussão dessas questões a partir da Psicanálise.

2.1. A Educação Especial no contexto de constituição dos sistemas públicos de ensino e os indícios iniciais da emergência de uma clínica com crianças: o desenho de modalidades de laço social

O processo de reconhecimento da necessidade de escolarização formal de crianças com alguma diferença no seu desenvolvimento (cognitivo, psíquico, motor) decorre, no Ocidente, do princípio iluminista e republicano de educar igualmente crianças de origens familiares, sociais, geográficas distintas.

A instituição escolar apresenta uma primeira versão desse princípio por meio do ideal de uma escola obrigatória que, rapidamente, se depara com a produção científica da época, preocupada em entender os mecanismos internos das patologias da infância, seus transtornos psíquicos e/ou intelectuais.

Segundo Bercherie (2001), durante os três primeiros quartos do século XIX, o “retardamento mental” se constituía como o problema mental infantil, fato que indica o lugar a partir do qual essa criança era nomeada e tratada pelo discurso científico e social da época.

Esse conceito se referenciava na formulação de Esquirol (1772-1840) sobre “idiotia” (*idiotie*), apresentada antes de 1820 e que atualizava, para o estudo das patologias da infância,

⁵ Moysés (2008) chama atenção para o fato de que uma elite de médicos brasileiros se formava na França nesse período histórico e que, retornando ao Brasil, tinham a expectativa de aqui desenvolver e aplicar os saberes aprendidos.

o conceito de “idiotismo” de Pinel – elaborado com referência na clínica de adultos. Para Esquirol, a “idiotia” não era considerada loucura, pois a doença mental não se configurava como um transtorno que pudesse afligir as crianças.⁶

O médico Itard, seguidor de Pinel e especialista na educação de “surdos-mudos”, é reconhecido por ser o primeiro profissional a utilizar uma metodologia específica para ensinar crianças, como se nomeava na época, “idiotas”.

Itard trabalhou cinco anos com o Menino Victor, o “Selvagem de Aveyron”, capturado no sul da França em 1799, vivendo sozinho e tendo em torno de doze anos de idade. Victor não falava e não apresentava o domínio de hábitos humanos. O tratamento sensorial desenvolvido com Victor por Itard buscava atingir suas faculdades mentais, utilizando-se, para tanto, de atividades essencialmente educativas, algumas delas fortemente baseadas na idéia do treinamento. Para Itard (1801), Victor tornara-se “idiota” por ter sido abandonado, e não, o contrário, como argumentavam seus contemporâneos.⁷

Em suas memórias, Itard (1801) declara que ficaria em silêncio e não ocuparia a sociedade com suas reflexões se seus trabalhos não tivessem revelado que o menino selvagem não se tratava de um “imbecil”, mas, sim, de um ser interessante que merecia a atenção dos observadores e os cuidados de uma administração esclarecida e filantrópica. Além disso, o médico contesta seus contemporâneos que não acreditavam na possibilidade de educar Victor, argumentando que

Na horda selvagem mais vagabunda, assim como na nação européia mais civilizada, o homem é apenas o que o fazemos ser; necessariamente educado por seus semelhantes, ele incorpora desses seus hábitos e necessidades; suas idéias não são mais suas; ele goza da mais bela prerrogativa de sua espécie, a possibilidade de desenvolver seu entendimento pela força da imitação e pela influência da sociedade. (ITARD, 1801, p. 127-128).⁸

⁶ Bercherie (2001) assinala que o psiquiatra franco-austriaco Bénédict Morel (1809-1873) situará, em 1957, a “idiotia” como a quarta e última classe das degenerescências psíquicas por ele propostas.

⁷ Malson (1999) assinala que registros sobre as “crianças selvagens” datam do século XIV, com a descoberta do “menino-lobo de Hesse” e do “menino-lobo de Wetteravie”, ambos em 1344. Posteriormente, outras crianças são encontradas nessa condição na Irlanda, Alemanha e Lituânia (séc. XVII); na Holanda, Alemanha, França e Hungria (século XVIII); na Alemanha, já adulto, Gaspar Hauser, de Nuremberg, e a “a menina de Salzburg” (século XIX). Com isso, se encerra o período europeu dos casos de isolamento e o interesse por “crianças selvagens” é transferido para a Ásia, onde várias são descobertas nessa condição entre 1843 e 1963.

⁸ O original francês é: “*Dans la horde sauvage la plus vagabonde comme dans la nation d’Europe la plus civilisée, l’homme n’est que ce qu’on le fait être; nécessairement élevé par ses semblables, il en a contracté les habitudes et les besoins; ses idées ne sont plus à lui; il a joui de la plus belle prérogative de son espèce, la susceptibilité de développer son entendement par la force de l’imitation et l’influence de la société*” (ITARD, 1801, p. 127-128, tradução desta pesquisadora).

Bercherie (2001) chama atenção para o fato de que, naquele contexto histórico, a noção de “idiotia” era a mais apropriada para situar o menino Victor, mas que, a partir dos anos trinta do século XX, sua caracterização o aproximaria de um quadro de autismo.

Entretanto, mais do que a questão diagnóstica propriamente dita, é interessante destacar o movimento de Itard no sentido de vislumbrar uma condição de humanidade em um menino, cuja forma de ser certamente não despertaria interesse científico poucos anos antes.

Desse modo, ao presumir que Victor teria se tornado “idiota” pela ausência de contato com outros humanos e ao apostar na sua educabilidade, podemos indicar a sintonia de Itard com o ideal educativo já em ascensão desde o século XVII e que se consolidaria no século XIX (KUPFER, 2000).

Edouard Séguin, aluno de Itard e médico, continua a vertente por ele iniciada, fundando o primeiro internato público na França para crianças com “retardo mental” (*enfance arriérée*). Séguin desenvolve um currículo baseado no treinamento motor e sensorial e produz um material didático que seria utilizado por professores. Seus trabalhos estão na origem da Educação Especial na França e marcaram profundamente uma tradição continuada por Delasiauve (1804-1893) e Bourneville (1840-1909),⁹ Alfred Binet (1857-1911) e Théodore Simon (1872-1961). Essa tradição, marcada por diferenças de concepção e de objetivos, provocará debates e disputas em torno de projetos de natureza educacional voltados para a infância considerada anormal entre o fim do século XIX e início do seguinte, como abordaremos adiante.

Segundo Gateaux-Mennecier (2000), Désiré Magloire Bourneville, médico no Hospital de Bicêtre a partir do fim do século XIX, contrapõe veementemente muitos de seus contemporâneos, sustentando de todas as formas a tese da educabilidade, defendendo o princípio da prevenção terapêutica e educativa e rejeitando prognósticos definitivos sobre a ausência de cura. A autora assinala, nesse sentido, as influências que o pensamento de Itard sobre a educabilidade dos “retardados” exerceu sobre Bourneville.

Vial (2003) salienta que diante da situação caótica dos “asilos” para crianças e adultos, os quais apresentavam uma situação material e moral degradante, e diante do direito à educação e à instrução primária para todas as crianças, inclusive aquelas consideradas anormais – determinada a partir de 1882 –, Bourneville segue a linha iniciada por Itard e Séguin, tentando desenvolver uma instrução e uma educação para as crianças que, nos termos da época, apresentavam-se “retardadas” (*arriérés*) ou “degeneradas” (*degenerés*).

⁹ Delasiauve e Bourneville preservam a noção elaborada por Seguin de “*enfance arriérée*”.

Nessas condições, o médico trabalha para que as crianças não tão “doentes” pudessem deixar o hospital, assim como aquelas que conseguissem sair da sua condição inicial de atraso. Para esses dois grupos, ele propõe à administração pública a criação de classes especiais, anexas às escolas comuns, ou de serviços escolares especiais, já existentes em diferentes países estrangeiros.

É importante ressaltar que Bourneville não tem a intenção de retirar da escola comum os alunos que possam apresentar problemas, pois essa não era uma questão para os “mestres de escola” da época, como desenvolveremos mais adiante. Seu objetivo é criar uma classe ou serviço especial para as crianças do hospital.

A propósito do termo “especial”, encontramos no Dicionário de Educação (*Dictionnaire de l'éducation*), em verbete desenvolvido por Plaisance (2008), que esse adjetivo foi introduzido no fim do século XIX, na França, para diferenciar uma modalidade de ensino secundário distinta do tradicional. Tal proposição, apresentada por Victor Duruy, previa um ensino secundário sem latim e voltado para a inserção profissional, em conformidade com as demandas da indústria local. Posteriormente, o adjetivo “especial” passa a ser empregado para qualificar um público específico de alunos, cuja condição física, intelectual ou psíquica é considerada anormal.

Bourneville cria, a partir de 1883, no Hospital de Bicêtre, uma área especial para crianças diagnosticadas como “epilépticas”, “histéricas” e “idiotas”, fazendo a primeira diferenciação entre o tratamento disponibilizado à alienação mental do adulto e o da criança. Em 1887, essa separação é oficializada por meio da institucionalização do Serviço infantil de Bicêtre (*Service des enfants de Bicêtre*), primeira instituição pública de atendimento médico-pedagógico na França.

Em 1907, Binet e Simon publicam o livro *As crianças anormais* (*Les enfants anormaux*), livro no qual propõem uma caracterização minuciosa desse grupo e a adoção de um “ensino sob medida” dirigido a elas. Segundo esses autores, a lei de obrigatoriedade escolar tornava a frequência à escola primária obrigatória, embora um grande número desses alunos não se encontrasse em condições de se beneficiar do ensino oferecido, seja por uma questão de “debilidade mental” (*debilité mentale*) ou por “indisciplina” (*instables*). Crianças “anormais” e “retardadas”, resumem os autores, são aquelas que a escola comum e o hospital não querem: “[...] a escola as considera muito pouco normais, e o hospital não as acha

suficientemente doentes”¹⁰ (p. 10), sendo necessário, portanto, constituir escolas e classes especiais que possam acolhê-las.

Nesse contexto, a Psicometria se constitui como uma tentativa de estabelecer critérios que possam medir o desenvolvimento intelectual do indivíduo, tendo no horizonte uma finalidade escolar. Para Binet e Simon (1907), avaliar a capacidade intelectual significava descobrir crianças deficientes em um determinado quadro sócio-escolar, utilizando uma escala que mensurasse em anos essa “deficiência” e tendo como referência a média das crianças normais da mesma faixa etária. Contudo, mais do que o estabelecimento de uma *média*, o que parece estar em jogo nesse procedimento é a própria noção de normalidade, que passa a ser definida pela proximidade em relação a uma medida comum (CLAVREUL, 1983).

Binet e Simon (1907) fixam a condição de “anormalidade” ao desempenho e ao comportamento escolar. Prescrevem que um atraso de três anos, sem problemas relacionados à frequência, doença ou similar seria um indicativo propício dessa condição.

A detecção inicial desse grupo ficaria a cargo do diretor da escola primária (onde estava a maior concentração dos “atrasados”), que a comunicaria, então, às instâncias afins. Feita essa primeira triagem, as crianças seriam finalmente examinadas por uma Comissão composta por um diretor de escola especial, um inspetor primário e um médico (esse ponto será reafirmado pela Lei de 1909, como veremos adiante).

Binet e Simon (1907) colocam em evidência a rentabilidade, não apenas escolar, mas também econômico-social desse grupo, declarando que caberia às escolas especiais receber os “anormais” capazes de conseguir, ainda que parcialmente, ganhar sua própria vida. A diferenciação por eles apresentada situa o “idiota” no hospício e o “débil”, na escola.

Caso haja hesitação em identificar o “imbecil”, ressaltam os autores, deve-se observar sua possibilidade de aprender a ler e a escrever. Na ausência dessa aptidão, resta-lhe, então, o ateliê. Como apontamos acima, a “idiotia” tinha sido investigada por Esquirol no século XIX. As noções de “debilidade” e de “imbecilidade”, tal como empregadas na abordagem de Binet e Simon, relacionam-se à “idiotia” como condição congênita ou adquirida na infância.

Vial (2003) ressalta que os projetos de Bourneville e de Binet e Simon não são similares: muito pelo contrário, encontram-se em franca disputa. As classes de aperfeiçoamento (*classes de perfectionnement*), tal como propostas pelos segundos,

¹⁰ Tradução livre do trecho: “[...] *l'école les trouve trop peu normaux, l'hôpital ne les trouve pas assez malade.*” (BINET; SIMON, 1907, p. 10).

trabalhariam com um público que pudesse ser rentável no futuro.¹¹ O projeto de Bourneville, por sua vez, visava a um ensino especial que permitisse às crianças se aproximarem de uma vida social comum, menos segregativa em relação ao hospital.

Vial (2003) lembra que o projeto de Binet e Simon tinha como objetivo pinçar das escolas comuns as crianças que os especialistas decretavam como anormais, e não, os mestres. Para tanto, valeriam os saberes de uma Psicometria nascente, que permitia separar o considerado normal do anormal. Tendo como referência essa perspectiva, intervenções frequentes poderiam acontecer nas escolas, independentemente da anuência ou não dos professores. Essa autora conclui, assim, que a questão da anormalidade foi levada à escola comum pelos especialistas, e não, pelos mestres de escola.

Considerando a particularidade dessas questões, Plaisance (2000; 2005; 2008) ressalta que é preciso ter cautela ao articular de forma direta a institucionalização do ensino especializado na França ao movimento em torno de uma educação laica e obrigatória, como comumente é feito, pois “o sujeito débil não é uma simples metamorfose do sujeito laico”.¹² (PLAISANCE, 2000, p. 16).

Vial (2003) chama atenção, ainda, para o contexto no qual são adotadas as medidas profiláticas de Binet e Simon, bem como suas possíveis ambições sociais. Trata-se de um momento de êxodo rural massivo e de considerável empobrecimento da população francesa. As intervenções por eles propostas atingem diretamente essas camadas (populares) de onde se originavam tanto os alunos considerados “atrasados” em relação ao programa escolar, quanto os “instáveis” – “pequenos selvagens que a escola deve civilizar.”¹³ (p. 212).

No caso da Inglaterra, a adoção, em 1893, de uma lei sobre a educação elementar de crianças cegas e surdas, marcará o movimento crescente do Estado para institucionalizar serviços destinados a crianças consideradas deficientes.

Segundo Armstrong (2000), tal processo desencadeará a formalização de uma série de categorias destinadas à definição de deficiência, à constituição de grupos de especialistas em torno desse tema e à proliferação de instituições destinadas a acolher esse público, que serão colocadas em questão apenas a partir dos anos de 1970.

Verificamos, assim, que uma das principais questões do século XIX é a educação das crianças que apresentam deficiência mental e que esse processo se desdobra na tentativa de

¹¹ De acordo com Gardou (1999), as classes de aperfeiçoamento não terão uma inserção significativa na França até as três primeiras décadas do pós-guerra, quando a ampliação de serviços especializados será geral nesse país.

¹² O original francês é: “[...] *le sujet débile n’est pas un simple avatar du sujet laïque.*” (PLAISANCE, 2000, p. 16, tradução livre desta pesquisadora).

¹³ O original francês é: “[...] *petits sauvages que l’école doit civiliser.*” (VIAL, 2003, p. 212, tradução livre desta pesquisadora).

formalizar um campo de investigação distinto da loucura, concebida, então, como uma manifestação específica do adulto.

Diante da constatação de uma infância que não responde ao ensino como esperado – a infância dita anormal –, eclode a necessidade de definir e significar o limiar da normalidade, por meio de avaliações psicológicas que pudessem quantificar o grau de inteligência das crianças e fundamentar as decisões em torno de seu percurso escolar.

Assim, em 1909, o poder público francês promulga a Lei de 15 de abril de 1909, relativa à criação das classes de aperfeiçoamento, anexas às escolas elementares públicas e das escolas autônomas de aperfeiçoamento para as crianças ditas “retardadas”.¹⁴ Essa lei torna obrigatório que toda criança encaminhada às classes de aperfeiçoamento fosse submetida a exame médico e pedagógico. Com isso, institui-se a Psicologia Experimental no funcionamento da instituição escolar nesse país.

Segundo Plaisance (2000), as classes de aperfeiçoamento implicavam a presença de crianças consideradas “débeis menos profundos” (*débiles perfectibles*), capazes de se iniciarem na aprendizagem da leitura e do cálculo e com perspectivas de se tornarem autônomas na gestão de suas próprias vidas, quando se tornassem adultas, tal como preconizado por Binet e Simon (1907).

De forma geral, a emergência de classes e escolas especiais, como espaços de escolarização pertencentes aos incipientes sistemas públicos de ensino, e não mais, apenas, como entidades de cunho assistencialista, filantrópico e/ou religioso, institucionalizam-se no início do século XX como possibilidade de educar essa criança que não responde satisfatoriamente ao conhecimento escolar, que apresenta defasagem na relação idade cronológica e mental, que não se apresenta escolarizável, enfim, nos moldes do que é esperado pelos ideais (psico)pedagógicos. Para tanto, conta com a crescente consolidação de uma rede de serviços destinada a essa infância, marcada, sobretudo, pela hegemonia do psicológico em relação ao pedagógico (LAJONQUIÈRE, 1999).

Gateaux-Mennecier (2000) assinala que essa fragmentação presente no campo da infância considerada “inadaptada” (*inadaptée*) tornou-se possível graças ao desenvolvimento das ciências humanas, em particular da Medicina e da Psicologia, mas, também, das ciências sociais. A Psicologia, particularmente, com suas abordagens variadas, passa a ocupar um lugar privilegiado no contexto escolar. Referindo-se ao processo que se instala na França

¹⁴ No original: “Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d’Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés”. Disponível em: http://dcalin.fr/textoff/perf_1909.html. Acesso em 1 jun 2009, tradução livre desta pesquisadora.

entre o fim do século XIX e início do século XX e que corresponde, de forma geral, à dinâmica em curso nas sociedades ocidentais, a autora pontua que...

[...] Os instrumentos forjados pelas ciências humanas e sociais (demografia, estatística, taxonomia) são meios de conhecimento, mas também de previsão de comportamentos e de normalização dos cidadãos. A segmentação das instituições judiciária, médico-social e escolar é, grosso modo, relativa, pois o recorte administrativo e a discrepância aparente dos diferentes espaços operam a partir de um interesse comum. O tecido institucional é ideologicamente assentado pela patologização da diferença em relação à norma (jurídica, médico-social, escolar). [Desse modo,] Trate-se de recuperação ou de reeducação (Justiça), de aperfeiçoamento (Educação Nacional) ou de readaptação socioeducativa (Saúde), essas finalidades normalizantes não escapam à perspectiva sociopolítica global que as sustenta. O projeto pretende antes reformar o indivíduo que transformar a sociedade.¹⁵ (GATEAUX-MENNECIER, 2000, p. 50).

Demarca-se, assim, no processo de institucionalização da escola como lugar social destinado à infância quais crianças poderiam dela participar e quais deveriam ser escolarizadas separadamente nas classes, escolas e institutos especializados.

Diante desse fato, Moysés (2008) observa que, em menos de quinze anos de existência, a escola republicana já diferenciava claramente seu público, “criando dejetos a serem expelidos para as classes especiais, tornados constituintes da elaboração de um novo aparato: o campo médico-pedagógico.” (s/p).

Abordando o “domínio específico do campo médico”, Sticker (2005) ressalta que o saber médico, na forma do “parecer médico”, é decisivo quando se tratam de questões relacionadas à “deficiência”,¹⁶ sejam daquelas que dizem respeito a tratamento (não apenas de natureza médica), a processos educativos ou à inserção social desse grupo. Podemos indagar se essa perspectiva se constituirá de modo distinto, no caso da infância considerada anormal por questões de ordem psíquica.

¹⁵ Do original: “[...] Les instruments que se donnent les sciences humaines et sociales (démographie, statistiques, taxinomies) sont autant de moyens de connaissance, mais aussi de prévision des comportements et de normalisation des citoyens. La segmentation des institutions judiciaire, médico-sociale, scolaire est, sommes toute, relative. Le découpage administratif et l'écartement apparent des différents espaces s'opèrent sur fond d'intérêts communs. Le tissu institutionnel est idéologiquement cimenté par la pathologisation de l'écart à la norme (juridique, médico-sociale, scolaire). Enfin, qu'il s'agisse du redressement ou de la rééducation (Justice), du perfectionnement (Éducation nationale), de la réadaptation socio-éducative (Santé), ces finalités normalisatrices ne gomment pas la perspective sociopolitique globale qui le sous-tend. Le projet reste bien davantage de réformer l'individu plutôt que de transformer la société.” (GATEAUX-MENNECIER, 2000, p. 50, tradução livre desta pesquisadora).

¹⁶ Traduzimos o termo “*handicap*” empregado na literatura francesa como “deficiência”, colocando esse termo entre aspas, a partir de uma recomendação pessoal do Prof. Dr. Eric Plaisance.

Para Plaisance (2005), o discurso em torno da criança considerada “deficiente” se estabelece mais pautado na representação social que se faz da “deficiência” do que “na representação da criança como criança”, restando, à criança dita anormal a inserção em uma rede de serviços especializados, legitimada pelo saber médico, mas também, pelo saber psicopedagógico, e estritamente articulada aos incipientes sistemas públicos de ensino.

É, portanto, em torno da definição do quanto um indivíduo pode ser educável e na formalização de modelos institucionais destinados a esse público que localizamos referenciais ainda ressoantes sobre seu acesso à escolarização.

Assim, se temos de um lado uma concepção emergente da criança como um ser em construção rumo à independência e à autonomia, a infância denominada anormal incorporará, em um sentido amplo, a imagem daquele que permanecerá dependente e passível de ser tutelado. Como sintetiza Schneider (2006), a palavra dos especialistas emerge nessa cena compondo, no seio das instituições especializadas, a definição do que passa a ser considerado como *o melhor* para esse grupo.

Como vimos acima, a partir do momento em que o discurso científico demarca as fronteiras da normalidade e da anormalidade, muitos são os termos empregados para denominar os indivíduos considerados fora da norma: “imbecis”, “anormais”, “idiotas”, “retardados”.

Referindo-se à realidade francesa dos anos 1930 e 1940, Béraud-Caquelin e Derivry-Plard (1999) assinalam que, no contexto do fronte popular de 1936, emerge o termo “infância deficiente” (*enfance déficiente*), enquanto nos anos seguintes do Regime Vichy (1936), será oficializada a denominação “infância inadaptada” (*enfance inadaptée*) – nomeação que abarca também, segundo os autores, a delinquência juvenil.

De acordo com Chauvière (2000), é justamente nessa passagem particular entre os anos de 1939 e 1945 que ocorrem as transformações institucionais mais importantes no que se refere à gestão da “infância inadaptada” pelo setor público francês, muito embora esse termo condensasse múltiplos usos e aplicações. Esse autor (*idem*) destaca que a causa da “infância inadaptada” progride no momento em que circula um sentimento de descrédito em relação aos valores da escola republicana e se pauta, fundamentalmente, na idéia da sua reeducação.

Analisando os termos “inadaptação” e “*handicap*” – termo que pode ser traduzido como “deficiência” –, Plaisance (2003) ressalta que, no conceito de “inadaptação”, é preponderante a idéia de que o sujeito não se enquadra ao que está posto na realidade. Paralelamente, a noção de “deficiência” (como “*handicap*”) marca a perspectiva de que o sujeito, por possuir um estado físico, mental ou intelectual diferenciado em relação à dita

normalidade, tem menos chances de participar e de usufruir o que nela está disponível. Algumas breves observações sobre a emergência do termo “*handicap*” na cultura francesa mostram sua complexidade e riqueza de sentidos.

Béraud-Caquelin e Derivry-Plard (1999) assinalam que, embora a origem da palavra “*handicap*” seja inglesa e indique “desvantagem”, ao ser usado na França, a partir de 1827, essa expressão passa a ter um sentido de equalizar as chances na corrida de cavalos, trazendo à cena a questão da compensação.

Sticker (2005) pontua, a esse propósito, que a partir de 1889 o termo “*handicap*” (deficiência) passa a ser utilizado com a finalidade de substituir a noção de enfermidade (*infirmité*),¹⁷ o que não é sem consequência para a discussão sobre a situação social das “pessoas com deficiência”. Para esse autor (idem), tal substituição delinearía, na realidade, a circunscrição de duas dimensões distintas que passam a operar em uma relação de oposição: o mundo da enfermidade, da incapacidade intransponível e o mundo da deficiência, do “*handicap*”, daquilo que pode ser compensado.

Para Sticker (2005), a formulação da idéia de que há diferenças passíveis de compensação traz como desdobramento a perspectiva de que esses sujeitos poderiam se inserir ao grupo considerado normal, à medida que sua performance estivesse mais próxima do que fosse considerado “normal”. É importante observar, assim, que o sentido inicial de competição é preservado nesse termo, pois se compensa para, de algum modo, competir.

No início no século XX, o termo “*handicap*” é empregado na literatura de origem francesa para expressar um obstáculo, uma condição desfavorável. A partir dos anos 1970, essa terminologia passa a ser empregada com mais frequência, indicando “deficiência.”¹⁸

Segundo Bercherie (2001), entre 1875 e 1930, surgem os primeiros tratados de Psiquiatria Infantil, constituindo os primórdios de uma clínica psiquiátrica da criança, que é, essencialmente, o “decalque da clínica e da nosologia elaboradas para o adulto.” (p. 133). Nessa conjuntura, questões de ordem psíquica são introduzidas na compreensão dos transtornos apresentados pelas crianças, embora a funcionalidade intelectual continuasse ocupando um lugar central nessas problematizações.

¹⁷ Referindo-se ao emprego da expressão “*handicap*”, Saint-Bois (2003) analisa em relato autobiográfico: “Nessa época [anos seguintes ao fim da Segunda Guerra Mundial], não era usual dizer deficiente [*handicapé*], eu nem mesmo sei se essa palavra existia, em todo caso ninguém a utilizava, ninguém, mesmo as pessoas mais instruídas. Dizíamos enfermo, inválido” (p. 80, do original: “*A l’époque, on ne disait pas handicapé, je ne sais même pas si ce mot existait, en tout cas personne ne l’employait jamais, personne, même pas les gens les plus instruits. On disait infirme, invalide*”, tradução livre desta pesquisadora).

¹⁸ O contexto educacional francês dos anos 1960 e 1970 será abordado no próximo capítulo.

Bercherie (2001) indica que, a partir de 1930, a dimensão afetiva passa a ser considerada relevante na compreensão desses fenômenos, o que pode ser relacionado à forte influência que a Psicanálise começa a exercer na Psiquiatria Infantil, e, também, graças ao advento da Psicologia do Desenvolvimento.

Dada a importância desse recorte para os desdobramentos que terão as questões relacionadas ao educar e ao tratar no que diz respeito à infância considerada “anormal”, abordaremos o processo de constituição de uma clínica com crianças em item específico, buscando indicar alguns de seus aspectos principais.

2.2. O percurso de delineamento de uma clínica com crianças e seus efeitos para uma tentativa de diferenciação das dimensões do educar e do tratar¹⁹

As análises propostas por Kanner (1990)²⁰ e Bercherie (2001) sobre a emergência de uma clínica específica com crianças apontam para o fato de que sua constituição ocorreu mais claramente a partir da década de 1930, embora a observação psiquiátrica da criança já ocorresse anteriormente. Esse processo se encontra diretamente articulado a mudanças de concepção no entendimento sobre a doença mental, decorrente, por sua vez, do advento e do fortalecimento das perspectivas funcionalistas e dinâmicas na compreensão da etiologia dos fenômenos psíquicos. Abordaremos, inicialmente, as proposições de Bercherie (2001) sobre esse processo e, em seguida, o recorte apresentado por Kanner (1990).

Segundo Bercherie (2001), na segunda metade do século XIX ocorre a publicação da primeira geração de tratados de Psiquiatria Infantil nas línguas francesa, alemã e inglesa, cuja marca principal é o fato de tentarem aplicar à criança a clínica e a nosologia elaboradas para o adulto no período correspondente. A questão do “retardamento mental” permanece marcante, mas esses trabalhos procuram localizar, na criança, as síndromes mentais descritas com referência à pessoa adulta.

Nesse momento, o que marca a pesquisa clínica do adulto é a emergência da perspectiva diacrônica, de modo que as doenças não são mais descritas como estados, mas compostas em uma série de “quadros clínicos ao longo de uma evolução temporal regrada”. O

¹⁹ Este tópico foi construído tendo como referência os apontamentos de Cirino (1992).

²⁰ A primeira edição do tratado de Kanner sobre a Psiquiatria Infantil data de 1935. Como nos referenciamos à sua quarta edição, publicada em língua espanhola, que já apresenta uma série de modificações introduzidas pelo autor em relação à versão original, não adotamos a referência à data de publicação original durante nossa escrita.

modelo de referência é a “paralisia geral com suas fases delirante, maníaca, demencial e estupurosa terminal”. Em seguida, essa clínica se torna etiopatogênica, quando “cada grupo de entidades clínico-evolutivas deve poder apoiar-se sobre uma constelação de causas e de mecanismos patológicos típicos. Trata-se de uma concepção essencialmente médica e somática dos transtornos mentais, concebidos como doenças do cérebro.” (BERCHERIE, 2001, p. 133).

É nesse período que ocorre, também, uma diferenciação entre doenças mentais adquiridas e doenças consideradas constitucionais, desencadeadas por questões psicológicas, degenerescência mental hereditária ou adquirida precocemente (idem).

Bercherie (2001) destaca as doenças mentais constitucionais, as quais compreendem a maior parte dos transtornos e se ancoram no modelo da “idiotia”, já abordado anteriormente. Entende-se, então, haver aí um defeito ou uma insuficiência do desenvolvimento de determinadas faculdades mentais, um “desequilíbrio” evolutivo de suas funções, o que indicaria uma extensão do conceito de “retardamento”, aplicado, agora, às partes, e não, à globalidade do psiquismo.

O trabalho de Bénédict Morel (1809-1873) sobre a degenerescência física, intelectual e moral (1857), tecido nessa direção, possibilitaria supor a existência de patologia mental na infância.²¹

Na virada do século, a Psiquiatria Infantil emergente se vale de conceitos originários da nosologia proposta por Emil Kraepelin (1856-1926) sobre as grandes afecções endógenas, como a epilepsia, psicose maníaco-depressiva e, sobretudo, a demência precoce, que terá importância singular para a segunda geração de tratados produzida nesse campo.

Nesse sentido, em 1906, Sancte de Sanctis (1862-1935) introduz a noção de demência precocíssima, para dar conta de uma questão já discutida por Esquirol anteriormente: a possibilidade de haver demências infantis adquiridas nos primeiros anos de vida da criança.

No mesmo ano, Theodor Heller (1869-1938) separa desse termo uma demência designada como demência infantil, assim sintetizada por Bercherie (2001):

Trata-se do aparecimento, a partir dos 3-4 anos, em crianças que, até então, haviam tido um desenvolvimento normal, de um estado de morosidade e indiferença, com negativismo, oposição, transtornos afetivos (cólera, ansiedade), seguidos de uma desagregação da linguagem e de diversos transtornos motores bastante característicos: agitação, estereotípias, maneirismo, catatonia, impulsões [...]. A criança cai em seguida, bastante

²¹ No fim do século XIX, ganha importância singular os trabalhos científicos sobre a “fadiga escolar” e o “onanismo” no adolescente.

rapidamente, em uma completa “idiotia”, não mais se alimenta de maneira autônoma, torna-se incontinente, perde o uso da linguagem. No entanto, Heller destaca a persistência de certa capacidade de atenção e de focalização e, sobretudo, a conservação de uma fisionomia inteligente. (BERCHERIE, 2001, p. 135).

Se essa descrição focava, principalmente, a apreensão de um problema etiológico, com as problematizações apresentadas por Paul Eugen Bleuler (1857-1939) à noção Kraepeliana de demência precoce, o sentido atribuído ao termo “precoce” passa a ser questionado, assinalando-se que a deterioração psíquica presente nesse transtorno emergia, em geral, tardiamente. Bleuler introduz, então, o conceito de esquizofrenia.

Essa passagem abre novas perspectivas para a abordagem dos problemas psíquicos na infância e reafirma também a diferenciação entre a esquizofrenia e as demências orgânicas, possibilitando que Erik Homburger (1902-1994) introduza, em 1926, a noção de esquizofrenia infantil e, assim,

[...] a idéia da existência de psicoses autísticas e dissociativas na criança – distintas tanto do retardo mental como das diversas manifestações de tipo caracterial e constitucional – começa a impor e a chamar a atenção de um número crescente de observadores. É desse período que nos chega a noção moderna de psicose infantil e os problemas a ela relacionados. (BERCHERIE, 2001, p. 135-136).

A partir de 1930, a clínica com crianças se impõe de modo mais assertivo embora a perspectiva de crianças poderem apresentar problemas de natureza psíquica não se encontrasse claramente disseminada.

Bercherie (2001) observa que esse processo é acompanhado de um recrudescimento da pesquisa clínica na Psiquiatria do adulto e do fato da investigação psicopatológica passar a ser assumida de modo mais assertivo pela Psicanálise. É importante assinalar, nesse sentido, que a importância atribuída pela Psicanálise às primeiras vivências do sujeito na constituição do seu psiquismo, bem como as teses freudianas sobre a sexualidade infantil, o complexo de Édipo, a castração, dentre outros, provocam “a descoberta de que toda manifestação psicológica é o resultado de um conflito psíquico e de que esse conflito, na sua expressão atual no adulto, repete a história infantil do sujeito.” (SANTIAGO, 2005, p. 63).²²

²² É importante considerar, nesse sentido, a observação feita por Jacques Donzelot (2001) sobre a descoberta freudiana, quando o autor discute o fato de ela ter contribuído para um movimento de policiamento em relação à família, que passa a ser vista como instância-mor do (des)equilíbrio mental e afetivo do sujeito.

No campo da clínica, ocorre uma efervescência das investigações sobre as doenças psicossomáticas, os distúrbios de comportamento, as manifestações afetivo-patológicas, as perturbações do desenvolvimento de funções elementares (motricidade, sono, funções esfinterianas). No âmbito educacional, há uma especialização de serviços destinados à escolarização de crianças consideradas deficientes mentais, deficientes sensoriais ou com questões psíquicas que dificultassem sua inserção e permanência em escolas comuns.

Na análise proposta por Kanner (1990) sobre a constituição de uma clínica psiquiátrica infantil, esse autor, referindo-se tanto à realidade norte-americana quanto à europeia, propõe quatro eixos de leitura para os processos que ocorrem entre os anos de 1900 a 1940. E retoma elementos históricos e científicos que foram, a seu ver, determinantes para que ocorressem mudanças na abordagem da infância, como passaremos a abordar.

No primeiro recorte, concernente ao período de 1900 a 1910, Kanner (1990) articula o delineamento da Psiquiatria Infantil à introdução da Psicometria (já abordada anteriormente), ao advento da Psiquiatria dinâmica, à instalação dos tribunais de menores (nos Estados Unidos) e ao movimento de higiene mental.

O advento da Psiquiatria dinâmica, com a publicação da obra de Kraepelin a partir de 1890, influencia pensadores como Freud, em Viena, e Adolf Meyer (1866-1950), nos Estados Unidos, introduzindo uma “atitude dinâmica” na leitura dos transtornos psíquicos. Com isso, a história dos sujeitos passa a ser considerada na abordagem de seus “distúrbios”, com ênfase no tempo da infância.

Em relação aos Tribunais de menores, Kanner (*idem*) assinala que esses tribunais passam a ser estruturados a partir de uma pressão dos movimentos filantrópicos nos Estados Unidos para que houvesse modificação na forma como se lidava com os menores delinquentes, que eram tratados do mesmo modo que os adultos.

No que diz respeito ao movimento de higiene mental, começa a se fortalecer a perspectiva de que os problemas mentais poderiam ser prevenidos, assim como se fazia com outras “doenças”.

No segundo período, que compreende os anos de 1910 e 1920, o movimento de higiene mental se fortalece na perspectiva de prevenir a loucura e a delinquência, observando não haver, nesse sentido, melhor opção do que evitá-la desde a infância. Assim, quanto mais cedo fossem detectados indícios de problemas futuros nas crianças, neles intervindo, menores seriam as chances de progressão. Com isso, verifica-se que muito pouco se conhecia sobre as perturbações da conduta infantil, o que gera um compromisso inicial de se investir no estudo científico desse campo.

Ao mesmo tempo, passa-se a cuidar mais das crianças, transitando da proteção filantrópica ao esforço científico sistematizado, o que leva a uma tentativa de aprimoramento na abordagem dirigida a crianças “delinquentes”, “retardadas”, “descuidadas” ou “maltratadas”.

A apatia e a indiferença das instâncias públicas a essa questão vão sendo paulatinamente substituídas por um interesse em torno dessa problemática e por um desejo de compreender.

Kanner (1990) ressalta que várias instituições são criadas nesse momento nos Estados Unidos, como casas de crianças e escolas especiais. As crianças eram retiradas dos ambientes onde viviam e enviadas para essas casas, reformatórios ou escolas, por se conceber que, assim procedendo, algo estaria sendo feito por elas. Entretanto, nenhum tipo de abordagem anterior era feito nem com a criança nem com sua família. Nesse mesmo período, são introduzidas as classes especiais, destinadas a crianças que, avaliadas por testes psicométricos, eram consideradas “retardadas” ou “impedidas”.

De 1920 a 1930, ocorre uma proliferação de clínicas destinadas ao atendimento de crianças. Nelas, a presença de uma equipe integrada se faz presente, composta por um psiquiatra, um psicólogo e um assistente social.

Ainda, segundo Kanner (*idem*), pais, escolas e agências de atenção infantil eram então incentivados a enviarem para essas clínicas crianças que apresentassem conduta considerada desordenada ou estranha. Vemos, assim, que o mesmo processo indicado por Vial (2003) em relação à realidade francesa, aqui se repete: uma apropriação dessas crianças pelos recém constituídos especialistas na infância anormal, os quais introduzem a questão da suposta “anormalidade” na família, na escola e nas agências de atenção à infância.

Na visão de Kanner (1990), o trabalho realizado por essas clínicas contribuiu para a interpretação e o tratamento da personalidade infantil, fazendo com que as condutas das crianças, outrora consideradas desarticuladas, inexplicáveis ou incompreensíveis passassem a ser vistas como reações às atitudes dos adultos.

Em relação ao quarto recorte, que compreende o período de 1930 a 1940, Kanner (*idem*) assinala, como Bercherie (2001), que as concepções hegemônicas na clínica psiquiátrica do adulto delineiam o que se estabelece na clínica com as crianças, indicando a forte influência da perspectiva dinâmica.

Nesse sentido, a concepção de que o tratamento deveria ser conduzido a partir do significado que os pacientes atribuem aos seus sintomas influencia vários psiquiatras infantis,

que passam a se referenciar nesse princípio na condução do tratamento de crianças, apoiando-se, para tanto, nas orientações presentes no trabalho de Anna Freud (1895-1982).

Kanner (1990) assinala, ainda, que os saberes da Psiquiatria Infantil se difundem fortemente nas escolas de assistência social, em algumas faculdades de medicina e nas escolas normais nesse momento e que os mestres-escola tornam-se cada vez mais acostumados a pedir orientação aos “profissionais da infância” para lidar com os alunos considerados difíceis – o que endossa, mais uma vez, aquilo que indicamos anteriormente em relação à questão dos especialistas na infância dita anormal (VIAL, 2003). Segundo Kanner (2001), fortalece-se, nesse momento, a perspectiva de trabalhar com essas crianças a partir de programas terapêuticos.

A análise apresentada por Bercherie (2001) e Kanner (1990) nos auxilia a tecer uma visão mais ampla do processo que possibilitou a construção de uma distinção entre a questão da “deficiência” e dos “problemas de ordem psíquica” presentes na infância. Permite-nos ainda clarificar o contexto que funcionou como pano-de-fundo para a introdução, em 1943, da nosologia do autismo precoce infantil, por Leo Kanner.²³

A produção de conhecimento sobre questões presentes na infância, seja em torno da clínica com crianças, seja no que diz respeito à sua escolarização, trazem importantes desdobramentos no século XX, moldando um lugar no discurso clínico e educacional para essas crianças e demarcando suas possibilidades de convivência no tecido social.

Em relação à influência dessas idéias no Brasil, Cirino (1992) assinala, como hipótese, que a configuração de uma clínica com crianças ocorreu tanto por influência das correntes européias, quanto da vertente norte-americana, cuja preocupação central se localizava na questão da deficiência e da delinquência infanto-juvenil. Nesse sentido, os trabalhos produzidos por Arthur Ramos (1903-1949) sobre a “criança problema”, bem como a chegada ao Brasil da educadora russa Helena Antipoff (1892-1974), com relevante formação européia, teriam se constituído como importantes eixos de disseminação dessas idéias no país. (CIRINO, 1992; MOYSÉS, 2008).²⁴

²³ O autismo será abordado no último capítulo desta tese.

²⁴ Para maior aprofundamento dessa questão, sugerimos, além das referências adotadas, o trabalho de Jorge Ramos do Ó: *O governo dos escolares: Uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault*. Lisboa: Educa/Prestige, 2001; *O governo de si mesmo: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal*. Lisboa: Educa, 2003; e o texto de Regina Helena de Freitas Campos, “Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação”. *Estudos Avançados*, v. 17, n. 49, p. 209-213, set./dez. 2003.

Para assinalar, entretanto, a complexidade presente nas questões que envolvem o tratar e o educar, é interessante retomar uma observação apresentada por Castel (1981) a respeito dos desdobramentos da atenção à criança com problemas psíquicos na França.

Castel (idem) assinala que ao consultar a proeminente literatura produzida no campo da saúde mental nesse país a partir de 1945, deparou-se com o exíguo lugar ocupado pela questão da criança nessa produção, como se a atenção aos problemas específicos da infância continuasse a ser visto como decorrente dos dispositivos institucionais propostos para os adultos. Para Castel (1981), havia um desconhecimento dessas especificidades por parte dos profissionais que conduziam a reforma da Psiquiatria pública em curso na França, levando-os a uma abordagem genérica dessas questões, diretamente vinculada à Psiquiatria do adulto.

Castel (idem) chama a atenção para as diferenças existentes entre o “retardo” e os “problemas psíquicos” na infância, assinalando que, tradicionalmente, foi a instituição pedagógica que se ocupou da infância considerada anormal. Desse modo, quando outro público se insere nessas instituições e a demanda não se coloca mais em termos de uma aprendizagem, mas, sim, de um tratamento, os saberes teriam que ser inovados, o que não ocorre de modo evidente em relação às crianças que apresentavam transtornos de ordem psíquica.

Nesse percurso de consolidação dos serviços especializados, considerando o contexto da escola de massas, constituem-se e solidificam-se os mecanismos de apreensão do que dessa criança escapa, do que dela se configura como não-escolarizável, como resto, selando uma articulação que permanecerá marcante nos projetos educacionais posteriores: a inexorabilidade das dimensões do educar e do tratar. Assim, a pedagogia tradicional continuará se apoiando nos discursos psicológico, médico e (psico)pedagógico como forma de tornar realizável um projeto dito educacional.

No próximo item, daremos prosseguimento a essas discussões, enfocando, sobretudo, mudanças ocorridas no campo educacional para visar a uma maior integração dos alunos considerados “deficientes” na escola comum.

Embora tenhamos pautado nossa escrita na questão da deficiência, consideramos como pano-de-fundo a constatação de Castel (1981) de que as abordagens educacionais tendem a ser mais enfatizadas no trabalho desenvolvido tanto com o público considerado “deficiente” quanto com aquele que apresenta questões de ordem psíquica sem que, muitas vezes, essa diferenciação seja observada.

2.3. Os movimentos de *integração* e de *inclusão* escolar e seus efeitos no discurso sobre o aluno com “necessidades especiais”

Nas décadas de 1960 e 1970, ocorre uma ampliação das instituições especializadas no atendimento a “pessoas com deficiência” e, nesse cenário, eclodem crescentes questionamentos em torno de práticas sociais e escolares voltadas para esse público, problematizadas, então, por grupos que as consideram segregadoras, em articulação aos movimentos que lutam pelos direitos humanos (MRECH, 2001a).

Nesse contexto delinea-se o princípio denominado “normalização”, originário nos países nórdicos, que procurará discutir a situação das pessoas com deficiência na sociedade como um todo, propondo abordagens institucionais distintas.

O princípio da normalização visava aproximar esse grupo (sobretudo as pessoas designadas “deficientes mentais”) de um estilo de vida o mais próximo possível do normal em sua cultura. Isso implicava, dentre outros aspectos, em uma diferenciação no tipo de atenção que deveria ser endereçada a crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos com deficiência; disponibilização de serviços não-residenciais; oferta de suportes destinados a apoiar as famílias; criação de instituições residenciais de menor porte para o acolhimento das pessoas que não pudessem permanecer com suas famílias; oferta de atendimentos especiais temporários ou permanentes; incorporação nas decisões referentes à política pública de escolhas, vontades e desejos das pessoas tidas como “deficientes mentais”. Nas proposições formuladas por esse movimento, o papel do Estado é central como esfera de sistematização, fomento e viabilização de tais encaminhamentos (BANK-MIKKELSEN, 1969;²⁵ NIRJE, 1969).

Nirje (1969) acentua que o isolamento e a segregação desse grupo produzem ignorância e preconceito, enquanto sua integração e sua normalização contribuem para o aperfeiçoamento das relações humanas cotidianas, tornando-se condição essencial para uma maior participação nas relações sociais. A normalização buscava, assim, modificar a lógica institucional em curso, ampliando as possibilidades de envolvimento desse público no liame social.

A normalização se difundiu, de uma forma geral, nos países nórdicos e na América do Norte nas décadas de 1960 e 1970, orientando a implementação de uma série de serviços que

²⁵ Os trabalhos iniciais de Bank-Mikkelsen sobre a “normalização” datam de 1959.

visavam à desinstitucionalização das “pessoas com deficiência”. O movimento desdobrou-se em ações cuja meta era ampliar a inserção desse grupo na comunidade, indagando os objetivos dos serviços especializados, bem como os meios empregados para alcançá-los, sempre de acordo com os parâmetros instituídos de normalidade. É importante assinalar que, a partir do período das duas grandes guerras mundiais, ocorreram ações e investimentos destinados ao aperfeiçoamento de tecnologias e de reabilitação, mobilizando e dando visibilidade à questão da deficiência no cenário social mais amplo (MENDES, 2006; JANNUZZI, 2006).

Tratando-se de um contexto no qual a institucionalização e demais práticas de segregação encontravam-se naturalizadas, o princípio da normalização desempenhou um papel relevante, questionando o estigma e as possibilidades de convivência social. Contudo, esse movimento foi alvo de críticas contundentes, pois, ao operar na perspectiva de que essas pessoas deveriam assumir o estilo de vida tido como padrão, acabou forçando, ainda que por vezes de maneira subliminar, seu enquadramento aos ideais de uma pretensa normalidade, não colocando esses ideais propriamente em questão. Mrech (2001a) argumenta, nesse sentido, que a fixação de um parâmetro de normalidade fez com que “pessoas com deficiência” ficassem no *quase*, já que elas podiam ter *quase* as mesmas condições de vida dos demais.

A presença de pressupostos de orientação comportamental nesse movimento, ponto sublinhado por Schneider (2006), parece articular-se bem à idéia de que a pessoa dita com deficiência deva esforçar-se para alcançar uma adequação à condição de normalidade socialmente estabelecida, mesmo que isso finde por destacar, em última instância, sua diferença; sua condição de *quase* normal. Podemos observar, desse modo, que a emergência do discurso da normalização propõe uma cisão nos procedimentos institucionalizados de segregação sem, contudo, atingir aquilo que fundamentalmente sela todo esse processo: o ideal da normalidade como forma de assimilação.

Mrech (2001a) ressalta que, no fim dos anos 1960, já havia crianças com deficiência estudando em classes comuns da Suécia. Esse fato se ancora, segundo Göransson e Nilholm (2009), em uma mudança de perspectiva em curso nesse país, assim como em outros países da Escandinávia, a partir da qual os ambientes eram avaliados como sendo inadequados para acolher toda a diversidade existente entre os indivíduos.

Mrech (2001a; 2001b) indica que, em 1968, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – solicita a um grupo de especialistas um estudo sobre as políticas destinadas às pessoas com deficiência. No relatório apresentado, os autores salientam que essas políticas deveriam assegurar a igualdade de acesso à educação, integrando

todos os cidadãos na vida social e econômica da comunidade e que os objetivos da Educação Especial deveriam ser similares aos da educação geral, devendo ambos possibilitar o desenvolvimento intelectual, escolar e social desses sujeitos.

Citando Relatório apresentado pela Associação para Crianças Retardadas, da Pensilvânia (Estados Unidos),²⁶ de 1972 (*Pennsylvania Association for Retarded Children, 1972*), Wilcox e Wigle (1997) assinalam que, nesse estado norte-americano, todas as crianças realizavam sua escolarização em escolas públicas no início dos anos 1970, independentemente das “deficiências” por elas apresentadas.

Nesse cenário, a emergência da perspectiva denominada *mainstreaming* (corrente principal), nos Estados Unidos, propõe reduzir as diferenças de percurso institucional entre os alunos considerados normais e os que apresentavam deficiências, introduzindo-os no que é então denominado “corrente principal”, via à qual todos deveriam integrar-se a partir de adaptações feitas ao longo do processo. Nesse sentido, priorizam-se os serviços educacionais menos restritivos, a articulação entre a oferta de serviços especiais e comuns, além da convivência com grupos sociais em idades equivalentes.

Esses três princípios (citados acima) se constituem como pontos norteadores do movimento denominado *integração (integration)* que se delineia nesse contexto e se referencia na idéia da escolarização dos “alunos com deficiência”²⁷ como um processo contínuo. Tal processo pode ser visualizado na idéia apresentada pelo “Sistema de cascata” (DENO, 1970), a partir do qual uma série de serviços é disponibilizada a esse grupo – do menos ao mais restritivo –, como a classe comum (com ou sem apoio), a classe comum associada a serviços suplementares, a classe especial em tempo parcial, a classe especial integral, a escola especial, serviços residenciais, lares abrigados. Desse modo, a criança ou o jovem que apresentasse dificuldades consideradas como impeditivas para sua inserção na sala de aula comum passaria primeiramente por esses serviços, podendo ser integrada(o) ou não, posteriormente, na escola comum.

Um dos serviços suplementares bastante difundidos pelo movimento de integração foi o de salas de recursos (*resources rooms*), cujo objetivo principal era desenvolver um trabalho de apoio e suporte à escolarização de alunos com deficiência nas escolas comuns. A rigor,

²⁶ *Pennsylvania association for retarded children v. Commonwealth of Pennsylvania*, 343, F. Supp. 279. (E.D. Pa., 1972).

²⁷ Procuramos utilizar, no que se refere à literatura proveniente dos Estados Unidos, termos que melhor traduzissem a terminologia empregada na literatura consultada, relativa a esse país. Observamos, assim, que a nomenclatura “alunos ou pessoas com deficiências” mostrava-se mais evidente do que “alunos com necessidades educacionais especiais”, daí a preponderância de sua utilização na abordagem específica, tanto neste, quanto no próximo capítulo.

essas salas deveriam disponibilizar equipamentos, materiais e recursos pedagógicos adequados às especificidades apresentadas pelos alunos, em horário oposto à sua frequência na escola comum.

De acordo com Karagiannis, Stainback e Stainback (1999b), a emergência da integração nos Estados Unidos sucedeu um período de segregação de crianças consideradas “deficientes”, assim como de crianças provenientes de famílias afro-americanas e de nativos, entre o fim do século XIX até os anos de 1950. Esses autores chamam atenção para o fato de que ocorre nesse mesmo período uma considerável ampliação da obrigatoriedade escolar em vários estados americanos, bem como um investimento significativo de recursos nessas escolas:

[...] vários grupos de crianças foram excluídos das escolas públicas regulares. Os afro-americanos e os nativos americanos eram em grande parte educados em sistemas escolares separados. Da mesma forma, os alunos com deficiência visível e importante continuaram, em sua maioria, sendo segregados. As instituições residenciais e as escolas especiais permaneceram sendo as indicadas para educar alunos cegos ou surdos ou com deficiência física. Os alunos com déficits importantes de desenvolvimento em geral não tinham nenhum tipo de serviço educacional disponível e ficavam quase sempre nas alas dos fundos das grandes instituições do Estado. (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999a, p. 37).

As práticas de escolarização destinadas às pessoas com deficiência nesse país eram, portanto, hegemonicamente pautadas em um paralelismo da Educação Especial em relação à Educação comum, compreendendo classes e escolas especiais, bem como, ainda que em menor número, instituições residenciais.

Em relação às classes especiais, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999a) apontam que entre os anos 1950 e 1960, esse foi o tipo de sistema priorizado pela política educacional dos Estados Unidos no que se refere a alunos que apresentavam “deficiências”.

Dunn (1968) sistematiza algumas críticas às classes especiais no contexto do sistema educacional americano, enfatizando sua ineficácia para escolarizar crianças com deficiência mental. Além de críticas, essa autora denuncia a expressiva absorção de alunos com “dificuldades de aprendizagem” nessas classes e demais serviços especializados e questiona o fato de esses alunos pertencerem, majoritariamente, a famílias de baixo poder aquisitivo e a comunidades étnico-raciais consideradas minoritárias (como, dentre outros, os afro-americanos, indianos, mexicanos e porto-riquenhos). O argumento da autora (idem) é o de que não se deve rotular de “deficientes mentais” crianças que se encontram em situação de

precariedade ou segregá-las, encaminhando-as para os programas educacionais especializados.

Na visão de Dunn (1968), os diagnósticos que conduziam as crianças aos serviços especializados eram construídos e concluídos por poucos profissionais, por vezes com pouca crítica sobre os efeitos negativos que determinadas classificações poderiam significar para a criança, tanto na escola quanto fora dela. Diante desse fato, a autora ressalta, no que diz respeito à escola, que a mesma expectativa do professor, capaz de impulsionar o aluno à aprendizagem, poderia bloquear esse processo, nos casos em que uma deficiência era mencionada, reduzindo, assim, suas expectativas diante de um aluno considerado “deficiente”.

Dunn (1968) destaca, ainda, que muitos alunos eram encaminhados para as classes especiais quando, na realidade, apresentavam dificuldades circunstanciais que não justificariam tal procedimento. Na sua visão, seria preciso entender de modo mais criterioso o que acontecia com as crianças antes de encaminhá-las a um serviço especializado, o que não era observado nos procedimentos adotados. E a autora não poupa críticas, nesse sentido, à utilização indiscriminada de testes de inteligência, como o Teste de Binet e o WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*), que teriam apenas a função de selar o “fracasso escolar” atribuído de antemão a essas crianças:

[...] Em grande medida, esse processo tem arruinado a educação de muitas crianças desfavorecidas do ponto de vista racial e econômico, por meio da utilização de testes como o WISC ou Binet IQ, para justificar o rótulo de "deficiente mental". Esse termo se torna, assim, uma profecia auto-realizável de destruição.²⁸ (DUNN, 1968, p. 9).

Baseando-se em estudos da época, essa autora problematiza a composição de classes homogêneas, indicando que tanto as crianças diagnosticadas como “deficientes mentais” quanto as crianças negras aprendiam mais, quando se encontravam inseridas em turmas onde havia integração.

Dunn (1968) qualifica de “equivocada” a prática de transferir alunos de serviços escolares disponíveis em sua própria comunidade para serviços especializados, indicando, a

²⁸ No original: “[...] *In large measure this has resulted in digging the educational graves of many racially and/or economically disadvantaged children by using a WISC or Binet IQ score to justify the label ‘mentally retarded’.* This term then becomes a destructive, self fulfilling prophecy.” (DUNN, 1968, 1968, p. 9, tradução livre desta pesquisadora).

partir de trabalhos de Goffman e Meyerowitz,²⁹ que tal movimento afetaria negativamente a “auto-imagem” dessas crianças, provocando, nelas, sentimentos de inferioridade, como podemos depreender da citação abaixo:

[...] Separar uma criança das outras crianças de sua vizinhança – ou retirá-la da classe comum para uma terapia ou para sua inserção em uma classe especial – traz, provavelmente, efeitos negativos importantes para sua auto-imagem. [E, mais à frente:] [...] não podemos ignorar a evidência de que retirar uma criança deficiente [*handicapped*] de uma formação regular e transferi-la para uma educação especial contribui significativamente para que ela se sinta inferiorizada e com problemas de aceitação.³⁰

(DUNN, 1968, p. 9).

A autora (1968) enfatiza, por fim, mudanças em curso na educação escolar americana, referentes à organização da escola, currículo, recursos humanos, dentre outros aspectos, vislumbrando nessas modificações a possibilidade de a escola tornar-se mais aberta para as diferenças existentes entre as crianças.

Dunn (1968) apresenta algumas proposições referentes ao lugar a ser ocupado pelo profissional da educação especializada na educação geral, como forma de viabilizar a escolarização das crianças que apresentam “deficiências” ou dificuldades transitórias na escola comum (pela via do *mainstreaming*).

Essa autora argumenta que o profissional de educação especializada deve estar vinculado à educação geral e que sua atuação em um contexto de integração é fundamental no que diz respeito ao diagnóstico das dificuldades apresentadas pelos alunos, ao trabalho realizado nas salas de recursos e nos serviços itinerantes, bem como no desenvolvimento de material pedagógico e na orientação aos professores.

Nos Estados Unidos, a partir da década de 1960, é promulgada uma série de leis federais endereçadas direta ou indiretamente às pessoas que apresentavam “deficiências”

²⁹ Dunn (1968) cita as seguintes publicações desses autores: Goffman, E. *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Garden City, N.Y.: Anchor, 1961. Traduzido no Brasil com o título de: *Manicômio, Prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectivas, 1974; Meyerowitz, J. H. Family background of educable mentally retarded children. In: H. Goldstein, J. W. Moss & L. J. Jordan. *The efficacy of special education training on the development of mentally retarded children*. Urbana, III: University of Illinois Institute for Research on Exceptional Children, 1965, p. 152-182; Meyerowitz, J. H. Peer groups and special classes. *Mental Retardation*, 1967, 5, 23-26.

³⁰ No original: “*Separating a child from other children in his neighborhood – or removing him from the regular classroom for therapy or special class placement – probably has a serious debilitating effect upon his self image. [...] removing a handicapped child from the regular grades for special education probably contributes significantly to his feelings of inferiority and problems of acceptance*” (DUNN, 1968, p. 9, tradução livre desta pesquisadora).

(*disabilities*). Essa legislação enfoca, sobretudo, o público infanto-juvenil e tem como objetivo manifesto proporcionar uma igualdade de oportunidades para os cidadãos.

Nos anos de 1970 e 1971, decisões significativas são tomadas pelos tribunais da Pensilvânia e do Distrito de Colúmbia, com o objetivo de que todas as crianças “mentalmente retardadas” tivessem direito a uma educação gratuita e adequada às suas particularidades.

Em 1973, o Ato de Reabilitação (*Rehabilitation act*), exposto na Lei Pública de n. 93-112 (PL 93-112), bem como suas emendas posteriores, garantem o direito das “pessoas com deficiência” à inserção no trabalho e nas instituições educacionais mantidas com recursos federais. Nesse contexto, a pressão exercida por pais, tribunais e legisladores resulta, em 1975, no Ato da educação para todas as crianças portadoras de deficiências (*Educational act for all handicapped act of 1975*), promulgada em 1978 como Lei pública de no. 94-142 (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999a).

Essa lei constitui-se em um marco histórico importante rumo a um maior acesso das “pessoas com deficiência” à educação escolar pública e menos segregadora nos Estados Unidos, pois introduz a perspectiva do “*mainstreaming*” e do “*ambiente menos restritivo*” (*least restrictive environment*) embora não cite formalmente o termo *mainstreaming*. De acordo com análise constante na própria lei, as crianças que apresentavam “deficiência” (*disabilities*) não frequentavam serviços educacionais apropriados e se encontravam excluídas do sistema público de ensino e privadas de serem educadas com seus pares. A lei revela, ainda, que não havia clareza de quais eram de fato seus “problemas” e que a precariedade dos recursos alocados nas escolas públicas obrigava suas famílias a procurarem serviços fora da rede pública.

A Lei de 1975 visava à desinstitucionalização desse grupo, incentivando a oferta de serviços educacionais menos restritivos nas comunidades e prevendo o acompanhamento sistemático dos serviços especializados, bem como seu financiamento (MRECH, 2001a; MENDES, 2006). É importante ressaltar que a preocupação com a oferta de serviços educacionais na própria comunidade será um indicativo relevante nos desdobramentos da Educação Especial nas décadas seguintes.³¹

De acordo com Karagiannis, Stainback e Stainback (1999a), a partir do estabelecimento dessa lei, todos os estados americanos formulam e aprovam “leis subsidiando programas de escola pública para alunos com deficiência” (p. 40), de modo que entre o fim

³¹ Essa Lei foi revista várias vezes, sendo sua última versão datada de 2004, como abordaremos no capítulo 3.

dos anos 1970 e início da década seguinte, muitos alunos com deficiência encontravam-se integrados na escola comum, ainda que parcialmente.

Esses autores assinalam também que, nesse contexto, profissionais ligados à educação especializada passam a defender que os alunos com deficiência importante estudem nas escolas de seus bairros, movimento que é encampado a partir do fim dos anos 1970 pela Associação para Pessoas com Deficiências Graves (*The Association for Persons with Several Handicaps* – TASH) e, posteriormente, pela Sociedade para Crianças e Adultos Autistas.

Kirk e Gallagher (1987) sublinham a importância da participação do movimento de pais de crianças e adolescentes com deficiência nas disputas em torno das decisões judiciais e de ações de cunho legislativo nos Estados Unidos. Essas organizações já operavam desde os anos 1940, fortalecendo-se nas décadas seguintes com a criação da *National Association for Retarded Citizens*,³² da *United Cerebral Palsy Association* e, posteriormente, da *Association for Children with Learning Disabilities*.³³

Entretanto, para demarcar a existência de outras perspectivas, é interessante indicar a circulação de concepções distintas daquelas expostas anteriormente, como encontramos no trabalho de Gulliford, datado originalmente de 1971. Esse autor nomeia as vantagens dos internatos e da escola especial para crianças com deficiência nos Estados Unidos, sublinhando, como ponto negativo, a perda da convivência na própria comunidade, fato que reduziria as oportunidades dessas pessoas para estabelecerem relações de amizade. Para Gulliford (1979), tal perda seria recompensada pelo alívio de duas tensões: a da pessoa se sentir diferente e a de ser cobrada pelo que não consegue produzir.

Em uma mudança de cenário, no qual se pretendia colocar em questão os significantes de mestria e de domínio que legitimavam as práticas segregativas, essa posição evidencia a tentativa de manter lugares previamente constituídos, explicitando as diferenças de concepção em jogo no interior da Educação Especial.

É importante destacar ainda a ênfase atribuída à condição deficitária do sujeito, fundamentada na lógica do ideal, a qual reforça o pressuposto de que esse sujeito deveria permanecer sob a proteção dos discursos que o reconheciam historicamente e o representavam como “especial”: as instituições especializadas.

³² Essa Associação inspirou, no Brasil, a criação da Associação de Pais e Amigos do Excepcional – a APAE (MAZZOTA, 2005).

³³ No capítulo 3, analisaremos os desdobramentos da política educacional norte-americana nos anos seguintes.

A perspectiva da integração será adotada, com sentidos próprios, no Brasil a partir de 1961; na França, a partir de 1975 (*intégration scolaire*); e, na Itália, nos anos de 1977 (*integrazione scolastica*).

Na Itália, a partir da promulgação da Lei 517, de 1977,³⁴ as classes especiais passam a ser extintas e se inicia um processo de fechamento das escolas especiais. Com essa mudança, os alunos avaliados como “portadores” de alguma diferença no seu percurso escolar passam a frequentar a escola comum via integração escolar (*integrazione scolastica*).

Abordando a proposta de integração desse país, De Anna (2003) argumenta que esse movimento:

[...] implica a emergência de um sistema de relação que é criado em torno da pessoa deficiente para conhecer sua personalidade, seus sentimentos humanos e descobrir quais são as modalidades que ela desenvolve para intervir, comunicar e estabelecer contato com o outro, permitindo, ao mesmo tempo, aos outros aprenderem diferentes modalidades de comunicação.³⁵
(p. 43).

Na ambiência dos anos setenta, encontramos, ainda, a elaboração do Relatório Warnock³⁶ no Reino Unido, em 1978. O Relatório introduz a noção de “necessidades educacionais especiais” (*special educational needs*), e sublinha que deficiência não é condição de uma necessidade especial. Um outro dado relevante deste Relatório é o fato de implicar a educação no encaminhamento das questões referentes à aprendizagem, problematizando a presença do discurso médico nesse campo.

Três anos depois, a Lei de Educação de 1981 (*Education Act*) substitui a legislação inglesa anterior, de 1944. Passa-se a adotar, então, a expressão “necessidades educacionais especiais” e não mais “tratamento educacional especial”,³⁷ como era empregado no texto anterior. A utilização da nova terminologia instaura uma substituição das categorias baseadas em referência médica e indica a incorporação na legislação de recomendações do Relatório Warnock.

³⁴ Legge 4 agosto 1977, n. 517: Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico. Disponível em: http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1517_77.html. Acesso 1 jun 2009.

³⁵ Na versão para o francês é: “[...] implique l'émergence d'un système de relations, qui se crée autour de la personne handicapée pour connaître sa personnalité, ses sentiments humains, et découvrir quelles sont les modalités qu'elle met en oeuvre pour intervenir, communiquer et faire connaissance avec l'autre, tout en permettant aux autres d'apprendre différentes modalités de communication.” (DE ANNA, 2003, p. 43, tradução livre desta pesquisadora).

³⁶ Denominação original: *Special Educational Needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and Young people*. Department for Education and Science. London: HMSO, 1978.

³⁷ Do original: “*special education treatment*”, tradução livre desta pesquisadora.

A Lei de 1981, do Reino Unido, afirma o direito de todos os alunos à educação escolar; indica o direito dos pais de participar das decisões referentes à escolarização das crianças; argumenta que vários alunos passam por momentos de dificuldades durante o percurso escolar e que precisam de apoio nessas circunstâncias (COX, 1985).

Armstrong (2000) chama atenção, entretanto, para o fato de que nessa lei, a educação escolar é garantida desde que sua oferta seja compatível com a escolarização dos demais alunos e exequível com os recursos disponíveis. A autora sublinha que o atrelamento da integração escolar a esses dois itens fez com que várias escolas e autoridades educativas locais se utilizassem deles para vetar o ingresso de alunos considerados diferentes nas escolas comuns.³⁸

No contexto da integração social, sobretudo no que diz respeito às disputas pelos direitos humanos das pessoas com necessidades especiais, a convivência é abordada como um direito inalienável de participação nas atividades cotidianas acessíveis à comunidade, ou seja, como atribuição de um pertencimento social.

Segundo Hegarty, Hodgson e Clunies-Ross (1988) é no contexto do grupo que a aprendizagem se opera e que se produz a socialização. É no grupo que se estabelecem também os vínculos de amizade. Esses autores afirmam que os alunos sem deficiências podem colaborar de diversas formas no processo de integração de seus colegas, como “alunos auxiliares.”³⁹ Esses alunos, também denominados camaradas, tutores ou colegas,⁴⁰ podem ter a mesma faixa etária do aluno integrado ou idade superior, sendo, nesse caso, de outra sala de aula. Quando se tratam de alunos da mesma sala, o apoio pode ser espontâneo ou articulado pelo professor. As funções previstas indicam, dentre outros aspectos, auxílio na utilização de equipamentos relacionados à circulação no espaço escolar, ajustamento de mobiliário, utilização de recursos especiais, além de atribuições de natureza mais didática.

Mendes (2006) sintetiza os pontos principais atribuídos à questão da convivência no contexto da integração, indicando que os benefícios, para a criança com deficiência, estariam na experimentação de uma aprendizagem mais desafiadora; nas possibilidades de observar e aprender com colegas mais competentes; na participação em contextos normalizantes, tidos como mais capazes de promover aprendizagens significativas; na vivência em ambientes

³⁸ Em 1997, o governo britânico reafirma seu engajamento no projeto de educar todos os alunos nas escolas comuns, mantendo os serviços especializados e condicionando novamente esse projeto à disponibilidade de recursos financeiros (Armstrong, 2000).

³⁹ No texto original, em espanhol, “*los auxiliares alumnos*”.

⁴⁰ Hegarty, Hodgson e Clunies-Ross (1988) utilizam, simultaneamente, as seguintes expressões em espanhol: “*camaradas*”, “*tutores*” e “*amigos*”. Na tradução para o português, optamos por denominações mais próximas do cotidiano brasileiro que não descaracterizassem o sentido do texto original.

sociais mais facilitadores e responsivos. Para as crianças que não apresentam deficiência, os ganhos estariam na possibilidade de aprender a aceitar as diferenças e no fato de essa convivência favorecer a aceitação das próprias potencialidades e limitações.

Se a deficiência se apresentava anteriormente como fator de legitimidade da segregação, pela colocação em espaços educacionais distintos, a integração aposta nos benefícios que uma convivência comum pode significar para os alunos com deficiência que apresentem condições (cognitivas e sociais) de se integrarem às classes comuns. Nesse processo, é perceptível a tentativa de desencadear mudanças no percurso escolar e social das pessoas com deficiência, provocando questionamentos que passarão a significar uma ampliação gradativa das suas possibilidades para estabelecer o laço social.

As disputas pela integração social e escolar desse grupo são corroboradas por uma ação mais diretiva dos movimentos endereçados a seus direitos, organizados pelas próprias pessoas com deficiência, por seus familiares e profissionais ligados aos serviços especializados; por questões econômicas, dado o alto custo dos programas segregados (MENDES, 2006); pelos diagnósticos questionáveis de deficiência mental; pelos poucos avanços obtidos com as classes especiais e pelo fato de essas terem se tornado espaços que absorviam crianças consideradas problemáticas (KIRK; GALLAGHER, 1987). Podemos acrescentar, ainda, efeitos causados pela extensão da escolaridade obrigatória, fato que, em geral, não foi acompanhado de medidas que aprimorassem as condições de permanência de muitos alunos na escola.

Segundo Prieto (2006), no Brasil, a proposta de que a escolarização dos então denominados “excepcionais” deveria estar articulada ao sistema geral da educação, como forma de integrá-los à comunidade, está presente na Lei de Diretrizes e Bases de n. 4.024, de 1961. Entretanto, ressalta a autora, “foi também a partir dessa mesma época que houve uma expansão mais expressiva de serviços de atendimento especializados paralelos ao ensino regular, de cunho filantrópico e nem sempre de caráter educacional.” (p. 67).⁴¹

No fim da década de 1970 e início dos anos oitenta, um número significativo de estabelecimentos de ensino já aceitava matrículas de crianças e adolescentes com deficiência na escola comum, mesmo que por meio turno, procedimento que se intensificou posteriormente no panorama mundial (MENDES, 2006; KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999b).

⁴¹ Neste trabalho, não aprofundaremos nos marcos da institucionalização da Educação Especial no Brasil. Para tanto, recomendo os trabalhos de Januzzi (2006) e Mazzota (2005), citados nas Referências Bibliográficas.

No percurso traçado até o momento, procuramos indicar algumas mudanças no modo de inserção de crianças com necessidades especiais no tecido social e na escola. Nesse contexto, é importante destacar o trabalho de duas psicanalistas francesas, Françoise Dolto e Maud Mannoni, que, em uma época na qual esses sujeitos, sobretudo os denominados “deficientes mentais”, não eram considerados aptos a vivenciar um processo analítico, passam a acolhê-los em tratamento, priorizando sua posição de sujeito e seus laços familiares, e não seus limites orgânicos e cognitivos.

Dolto e Mannoni começam a se envolver com figuras da “diferença” e da “anormalidade” no contexto das grandes guerras, iniciando um trabalho de intervenção que encontraria uma profícua interlocução, mais tarde, com o pensamento psicanalítico.

No próximo subitem, abordamos alguns elementos presentes na trajetória dessas duas psicanalistas, buscando enfatizar, sobretudo, o quanto suas produções significaram a emergência de uma visão distinta daquela até então vigente em relação à criança considerada “deficiente”.

2.3.1. A abordagem da criança considerada “diferente” no campo da Psicanálise a partir das produções de Françoise Dolto e Maud Mannoni

Dolto e Mannoni podem ser consideradas psicanalistas que operaram com a “escuta analítica” na abordagem clínica de crianças e jovens que apresentavam tanto particularidades no que diz respeito a questões de ordem psíquica, quanto no que se referem às ditas deficiências. Nesse sentido, pode-se afirmar que, embora cada uma delas tenha trilhado um caminho peculiar no interior do movimento psicanalítico, ambas subverteram a visão de que a deficiência se constituía em um fator de impedimento para o tratamento analítico do sujeito, problematizando, com suas práticas e elaborações teóricas, a perspectiva de que haveria tipos ideais para uma análise.

Dolto atua a partir do fim dos anos 1930 no hospital para crianças *Enfants malades*, que era, na época, o único hospital para crianças em Paris e se torna responsável, a partir de 1940, por um serviço de atendimento infantil no Hospital Trousseau, onde permanece até 1978. Nesse hospital, Dolto acompanha crianças consideradas autistas, psicóticas, neuróticas graves e, também, deficientes mentais, surdas, cegas, por vezes, surdas e cegas, o que lhe instiga a pensar sobre como elas perceberiam e emitiriam os sinais necessários à comunicação linguageira.

Para Dolto (1998), a criança deveria ser considerada como sujeito pelos adultos por menor idade que tivesse, o que implicava, para a psicanalista, a atitude de lhe dizer francamente sobre sua condição e sobre as questões que aconteciam a sua volta, desde o nascimento. No caso das crianças que se encontravam mais fragilizadas pela presença de uma doença ou deficiência, a autora esclarece em relato datado originalmente de 1984:

[...] Se uma criança tem uma doença, é necessário antes de mais nada lhe explicar o que é essa doença, se seus pais não lhe disserem assim que ela se manifestou, ou assim que se soube o que ela tinha. Uma criança, um ser humano que tenha uma doença ou uma deficiência deveria ser avisado a respeito desta no dia em que seus pais tomassem conhecimento. Porque o sujeito nunca é nem deficiente nem doente [...] mas tem uma imagem do corpo que pode não corresponder ao seu corpo. A palavra é, pois, importantíssima, porque é ela que permite que a imagem do corpo forneça o código da linguagem. (DOLTO, 1998, p. 56).

Segundo a autora, essa perspectiva ter-lhe-ia permitido ajudar a viver as primeiras crianças “mongolóides” por ela atendidas, pois, à medida que sabiam o que acontecia consigo, as crianças passavam a desejar superar sua condição inicial.

No relato sobre sua interlocução com os pais de um bebê de cinco dias que apresentava Trissomia do 21, Dolto (1998) narra os efeitos produzidos nessa criança quando os familiares lhe falam sobre o fato de estarem tristes por ela ter nascido naquela condição e por eles ainda não saberem como ela iria crescer. Quando os pais adotam uma postura de reconhecimento da criança para além da deficiência, e não de recusa de suas especificidades, essa menina, que se sente então aceita e amada, passa a ter mais chances de encontrar saídas para superar os impasses experimentados na sua relação com o próprio corpo e com o outro.

Em diversas conferências e entrevistas realizadas ao longo de sua vida, Dolto (1994; 1998) destaca seu interesse e seu engajamento nas discussões em torno da criança surda, suas vivências familiares e institucionais, bem como com questões relativas ao diagnóstico diferencial (surdez/deficiência mental; surdez/psicose; surdez/autismo). A autora reconhece, dentre outros aspectos, a particularidade linguística da criança surda e a centralidade dessa questão tanto na constituição dessa criança como sujeito, quanto na sua convivência com o outro, por não dispor da escuta. Dolto (idem) enfoca a necessidade de essa criança ou jovem conviver com pessoas surdas e não-surdas e analisa os traumas vividos pela criança surda, quando chega o momento de se separar da família e de se inserir em uma instituição especializada.

Em setembro de 1985, Dolto funda, com um grupo de psicanalistas e profissionais envolvidos no trabalho com crianças surdas e suas famílias, a *Association Enfance et Communication*, cuja finalidade é oferecer suporte aos pais, ensinar a língua de sinais aos familiares da criança surda e favorecer a comunicação entre surdos e não-surdos. A criação dessa associação é sucedida pela fundação de um espaço de atendimento, denominado *L'arc-en-ciel*, voltado para o acolhimento das crianças e suas famílias.

Dolto (1994) reconhecia a língua de sinais como uma verdadeira língua e acreditava que sua aprendizagem pela criança surda e por seus familiares permitia-lhe manter uma comunicação no interior da família, já que, na maior parte das vezes, era a única pessoa surda nesse contexto. Além desse fato, a autora entendia que a língua de sinais poderia se tornar uma segunda língua para crianças ouvintes que desejassem aprendê-la.

A “deficiência” é abordada em Dolto (1994) como uma condição que particulariza as questões do sujeito, mas que, de modo algum, deve antecipar uma leitura de sua posição subjetiva, seja no que diz respeito a suas vivências familiares, a seus desejos, a seu endereçamento ao outro, dentre outras dimensões.

Para a psicanalista (1990), a criança considerada “deficiente” “tinha o direito de viver do jeito que era” (p. 156) e, assim como as outras, tidas como “não-deficientes”, teria que aprender a se virar na vida, do modo como lhe fosse possível.

Ao ser indagada sobre a integração escolar, Dolto (1994), que se mostra inspirada na experiência italiana, condiciona a viabilidade desse projeto a uma preparação de alunos e professores para as modificações no espírito competitivo presente na escola primária francesa e para mudanças na situação de segregação institucional vivida por esse grupo no país. Para essa autora (*idem*), entretanto, por mais que uma criança pudesse parecer perdida na escola, poderia sempre estabelecer alguma forma de contato com outra criança, ainda que tal laço se mostrasse improvável do ponto de vista do adulto.

Contemporânea de Dolto, Mannoni deixou também importante legado no que se refere à abordagem psicanalítica de crianças e jovens que apresentam particularidades na sua forma de ser. Como Dolto, essa psicanalista priorizou em sua abordagem clínica questões subjetivas, e não o determinismo orgânico.

Na introdução do livro *Educação impossível*, Mannoni (1977) rememora o fato de ter vivenciado uma experiência privilegiada quando, nos anos 1940, em meio à Segunda Guerra Mundial, é autorizada a circular com pacientes psiquiátricos nos espaços exteriores ao hospital, que se encontravam, então, inabitados:

Foi aí, numa posição marginal, que se efetuou meu primeiro encontro com esses seres a que se dá o nome de anormais, pervertidos ou loucos, encontro que é preciso situar em seu contexto, o de uma época em que o mundo exterior era presa de uma violência manifesta ou oculta, mas sempre terrivelmente presente. (p. 11).

Mannoni (1988) estende, de modo inédito, o ensino de Freud e Lacan ao campo “dos retardamentos mentais, domínio ao qual não se poderia garantir que esse método fosse aplicável enquanto seu emprego não tivesse sido experimentado” (p. XVII). Para a psicanalista, a crença na determinação da dimensão orgânica como fator impeditivo para que crianças com deficiência fossem consideradas inaptas para um tratamento psicanalítico, não se justificava do ponto de vista prático nem teórico, servindo mais propriamente para “desimplicar” os psicanalistas dessa tarefa. Segundo a autora,

Se a obra de Freud se abria na direção, ainda inexplorada, da palavra, a crença na natureza orgânica de certas afecções continua, apesar disso, a nos influenciar de modo ambíguo: teoricamente, um melhor conhecimento dos fatores orgânicos deveria simplificar e reforçar os nossos meios de ação; mas, muitas vezes, a crença inicial no caráter determinante dos fatores orgânicos serve deploravelmente de desculpa à nossa incapacidade. (MANNONI, 1988, p. XVII).

As teorizações produzidas por Mannoni (1988) no campo das “deficiências”, sobretudo da deficiência mental, permitiram que se colocasse em discussão o quanto uma particularidade orgânica apresentada pela criança pode desdobrar-se em uma alienação complementar desse sujeito diante do outro (mãe, família, profissionais). Nesse sentido, a psicanalista parte da sua prática clínica e discute como crianças consideradas “deficientes” tendiam a ocupar uma posição de “objeto de cuidado do outro”, tendo sua palavra desconsiderada, assim como sua posição de sujeito desejanste.

Em 1969, Mannoni funda a Escola Experimental de Bonneuil (*L'École Expérimentale de Bonneuil*), situada em Bonneuil-sur-Marne (França), cujo objetivo era trabalhar com crianças consideradas “psicóticas”, “débeis mentais” e “neuróticas graves”. A Escola se encontrava vinculada ao *Centre d'Études et de Recherches Pédagogiques et Psychanalytiques* – CERPP –, também fundado em 1969, cujo foco era a pesquisa pedagógica e psicanalítica sobre questões referentes à deficiência mental e a psicoses na infância (NABUCO, 1998).

Nas palavras de Mannoni (1976), Bonneuil é apresentada da seguinte forma:

Podemos dizer que Bonneuil acolhe “as crianças problemáticas do sistema”, seja do sistema escolar, familiar ou social. Os adultos que se ocupam delas,

como eu mesma, podem ser definidos como adultos “inconformados com o sistema”: eles não se suportam como cuidadores nos hospitais, nem como professores nos liceus.

Em meio a essas crianças que nós acolhemos, alguns ingressarão em uma grande escola, como um dos adolescentes que agora retornou ao liceu [...]. Outros se tornarão cozinheiros ou descobrirão uma vocação de pastor. Alguns adolescentes poderão inserir-se nos liceus, mas não o suportarão; outros são crianças designadas como “psicóticas” ou débeis.

Eles são acolhidos em Bonneuil, em um lugar que é um “lugar de vida”, com pessoas que não se interrogam mais sobre o que é a doença mental, sobre o que é ser uma criança surperdotada ou débil; nós não sabemos mais quem é “louco” e quem não é. E o fato de aí realizar um percurso permite a cada um descobrir-se diante do que se deseja ser, fazendo com que seja extremamente diferente o modo como cada um sai de Bonneuil.⁴²

(MANNONI, 1976, p.15).

A Escola Experimental de Bonneuil é introduzida em um contexto no qual a noção de “anti-instituição” encontra-se em forte circulação, interrogando o papel conservador e reprodutor da instituição na sociedade. Ao fundar Bonneuil, Mannoni (1977) propõe a noção de instituição *éclatée*– palavra traduzida para o português como estourada ou estilhaçada – que referenciará o trabalho nela desenvolvido.

A construção do conceito de “instituição estilhaçada” dialoga com os questionamentos colocados para a instituição a partir dos anos cinquenta e, sobretudo, dos anos sessenta, sem fomentar, contudo, o ideal de que seria possível o rompimento radical com a dimensão institucional presente nas organizações e na vida social como um todo. Nesse sentido, Mannoni (1977) indica a importância de se buscar, em Bonneuil, operar com dispositivos institucionais que não cristalizassem o sujeito no seu cotidiano dentro da instituição, pois o essencial deveria acontecer fora dela:

[...] em vez de oferecer permanência, a estrutura da instituição oferece, sobre uma base de permanência, *aberturas* para o exterior, brechas de todos os gêneros [...]. O que sobra: um lugar de recolhimento, um retiro; mas o essencial da vida desenrola-se em outra parte – num trabalho ou num projeto

⁴² No original: “*Bonneuil accueille, pourrait-on dire, ‘les enfants troublés du système’: que ce soit le système scolaire, familial ou social. Les adultes qui s’occupent d’eux, comme moi même, on pourrait les définir comme les adultes ‘troubles du système’: ils ne se supportent ni comme soignants dans les hôpitaux ni comme enseignants dans les lycées. Parmi les enfants que nous accueillons, certains seront appelés à préparer une grande école, comme un de ces adolescents qui a maintenant regagné le lycée [...]. D’autres seront appelés à devenir cuisiniers, ou à découvrir une vocation de berger. Certains adolescents pourraient faire partie du public des lycées, mais ils ne s’y supportent pas; d’autres sont des enfants designés comme ‘psychotiques’ ou débiles. Ils sont accueillis à Bonneuil dans un lieu qui est un ‘lieu de vie’, avec des gens qui ne s’interrogent plus sur ce que c’est que la maladie mentale, sur ce que c’est que d’être un enfant surdoué ou débile; on ne sait plus qui est ‘fou’ et qui ne l’est pas. Le fait de faire là un trajet permet à chacun d’arriver à se découvrir face à ce qu’il souhaite être, et la façon dont les uns et les autres sortent de Bonneuil est extrêmement différente.*” (MANNONI, 1976, p. 15, tradução livre desta pesquisadora).

no exterior. Mediante essa oscilação de um lugar ao outro, poderá emergir um sujeito que se interroga sobre o que quer.

(MANNONI, 1977, p. 79-80, grifos da autora).

Um segundo conceito importante na experiência de Bonneuil, é o da clareagem – *éclairage*, no original francês – analítica, que diz respeito ao papel da Psicanálise na instituição. Para Mannoni (1977), não se tratava de praticar a Psicanálise em Bonneuil, tornando a instituição um espaço de aplicação da teoria analítica, mas de tê-la como referência fundamental para todas as demandas que a prática institucional impunha, desde questões relacionadas ao direcionamento mais amplo do trabalho até as intervenções pontuais estabelecidas com os participantes.

Mrech (2001a) ressalta que o trabalho desenvolvido por Mannoni possibilitou a efervescência de questionamentos em torno das abordagens terapêuticas desenvolvidas com crianças e adolescentes considerados autistas, psicóticos e deficientes. A forma como a subjetividade desses sujeitos era desconsiderada em função de diagnósticos fechados expressavam a hegemonia do saber dos especialistas, tal como se apresentava naquele momento, e a produção teórica da psicanalista permitiu um maior clareamento dos elementos que operavam nesse circuito.

Voltolini (2004b) ressalta o pioneirismo do trabalho de Mannoni, que,

Talvez de maneira alheia a sua vontade, acabou representando uma das faces do movimento antipsiquiátrico destinado a tratar o laço de exclusão que a sociedade faz modernamente com o louco por um ato dirigido diretamente às instituições feitas para dele cuidar. (p. 92).

O cuidado de Mannoni para diferenciar a intervenção referenciada na Psicanálise de formas de atuação que levavam a um apagamento do sujeito, sintetizam a intenção desse campo em ultrapassar os saberes da ciência, os quais tendem a cristalizar os sujeitos em determinadas posições, quer se trate de uma deficiência ou de outra particularidade socialmente considerada como especial (MRECH, 1999a).

Entretanto, embora a ética da Psicanálise priorize a abordagem do sujeito, e não aquela referente ao déficit, é importante observar que podem existir ainda resistências por parte de psicanalistas em acolher em análise sujeitos que apresentam perdas cognitivas ou limitações motoras acentuadas.

Abordando a realidade francesa, Korff-Sausse (2009) observa, nesse sentido, a presença de resistências desse tipo por parte de alguns psicanalistas que as justificariam por

entender que essas crianças, jovens ou adultos não se beneficiariam de uma análise como esperado, dada sua condição considerada deficitária.

Referindo-se à sua própria experiência clínica, Korff-Sausse (2009) assinala que “descobriu capacidades surpreendentes de elaboração psíquica em crianças com deficiência, mesmo quando elas se encontravam muito limitadas do ponto de vista da linguagem e dos recursos intelectuais.”⁴³ (p. 16). Segundo a autora, essas crianças puderam falar em análise da sua “deficiência” e de si mesmas como pessoas cuja presença provoca efeitos nos outros, e se referiam ao fato de se tornarem por vezes objeto de fascínio ou de rejeição. Para a autora esse trabalho clínico evidencia que:

[...] há sempre alguma coisa que se diz, mesmo no silêncio, e há sempre algo a compreender, mesmo no absurdo. Seria como uma viagem que deveria ser realizada com um verdadeiro espírito de viajante, quer dizer, de abertura, sem preconceitos e com disponibilidade [...].

Essas crianças disformes ou deficientes têm, assim, alguma coisa a nos ensinar? Essa é uma idéia revolucionária. Antes de considerá-los como sujeitos que devem ser inevitavelmente reparados, marcados por uma incompletude que deve ser mascarada ou compensada, eles poderiam compartilhar conosco sua experiência existencial particular e nos levar a refletir sobre questões fundamentais da humanidade, como a origem, a filiação, a sexualidade e a morte.⁴⁴ (p. 18).

Sobre certo valor social existente entre a abordagem da “deficiência” e dos “transtornos psíquicos”, Castel (1981) sublinha que o “deficiente” tem como ponto de partida uma situação de inferioridade, de defasagem a ser compensada, enquanto a questão loucura coloca, no seu sentido extremo, a dimensão de uma genialidade a ser descoberta.

Podemos indicar a partir do que foi exposto acima, que o lugar tradicionalmente ocupado pelas pessoas com necessidades especiais na cultura demanda constantes questionamentos que possam colocar visões deficitárias e compensatórias em questão, contribuindo, assim, para a emergência de concepções mais ampliadas sobre o sujeito que aí se apresenta.

⁴³ Do original: “[...] *je découvrais d’étonnantes capacités d’élaboration psychique chez les enfants handicapés, mêmes très démunis du point de vu du langage et des moyens intellectuels.*” (KORFF-SAUSSE, 1996, p. 16, tradução desta pesquisadora).

⁴⁴ No original: “[...] *il y a toujours quelque chose qui se dit, même dans le silence, et Il y a toujours quelque chose à comprendre, même dans l’absurde. Ce serait comme un voyage qu’il faudrait aborder avec un authentique esprit de voyageur, c’est-à-dire d’ouverture, d’absence de préjugés, de disponibilité [...]. Ces enfants malformés ou déficients auraient donc quelque chose à nous enseigner? Voilà une idée révolutionnaire. Plutôt que les considérer inévitablement comme des êtres à réparer, masquer ou compenser, ils pourraient nous faire partager leur expérience existentielle particulière et nous amener à réfléchir aux questions fondamentales de l’humanité: l’origine, la filiation, la sexualité et la mort.*” (KORFF-SAUSSE, 2009, p. 18, tradução desta pesquisadora).

Dando curso à nossa abordagem sobre os diferentes movimentos relativos à escolarização dos alunos com necessidades especiais, passaremos a focar no próximo subitem a emergência da Educação Inclusiva e suas proposições principais.

2.3.2. De uma perspectiva integradora à concepção de uma Educação Inclusiva

A partir da década de 1980, o movimento de integração passa a ser alvo de críticas contundentes, dentre as quais podemos citar o fato de ter-se tornado uma modalidade à margem da educação geral, com orientação marcadamente assistencialista e/ou terapêutica, e por permitir pouca mobilidade dos alunos no interior do sistema de ensino (MAZZOTA, 2005). A integração é questionada, também, por se centrar no avanço ou no fracasso do aluno, não problematizando a escola como instituição; por promover mudanças muito graduais e pouco incisivas na situação social e escolar das pessoas com necessidades especiais; por não ter modificado, como se esperava, a situação escolar e social das pessoas com deficiências consideradas graves (MENDES, 2006).

Diante dessa realidade, a idéia de uma reforma ou da atualização dos serviços segregados é considerada insuficiente para promover a eliminação das barreiras que dificultavam a integração (PORTER; RICHLER, 1992; STAINBACK; STAINBACK, 1984), fortalecendo a polêmica em torno de seus procedimentos e intenções.

No caso da implementação da integração no Brasil, Prieto (2006) tece algumas considerações bastante elucidativas dos pontos acima destacados:

[...] a implantação desse modelo integracionista não respeitou as suas próprias indicações: não foi oferecido o referido conjunto de serviços de maneira a garantir que o encaminhamento respeitasse as características individuais e as necessidades das pessoas; o encaminhamento para a educação especial não se justificava pela necessidade do aluno, e sim por este ser rejeitado na classe comum; não foram seguidos os princípios de transitoriedade, ou seja, de permanência do aluno em ambientes exclusivos de Educação Especial por tempo determinado. (p. 39).

Nesse cenário, verificamos a presença de alguns marcos importantes para a ampliação da discussão sobre as pessoas com deficiência na sociedade, como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, promulgado pela ONU em 1981 e, posteriormente, a circulação do Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência (1983).

Já na década de 1990, documentos, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática em Educação

Especial (1994), dos quais o Brasil é signatário, tornaram-se referências nas discussões sobre o direito à educação escolar.

A Declaração de 1990 nomeia os graves problemas que acometem a educação escolar em várias regiões do mundo, enfatizando questões referentes à aprendizagem e à posição do aprendiz. O documento introduz, dentre outros aspectos, o enfoque da “educação para todos”, a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, assinalando que as necessidades básicas do aprendiz devem ser reconhecidas em sua diversidade, complexidade e no seu caráter mutável. Em artigo específico, recomenda que sejam adotadas medidas visando à garantia do acesso à educação pelas pessoas com deficiência (CARVALHO, 1997).

Analisando criticamente os interesses em jogo na produção e na divulgação dessa Declaração, que faz parte de um contexto internacional de discussões sobre os rumos da educação na América Latina, Perez (2008) assinala que esse documento introduz uma ampliação da função social da escola, superior à transmissão de conhecimento, em um contexto de hegemonia das leis de mercado. Nesse sentido, ressalta a autora (idem), enquanto vigora, no funcionamento da sociedade como um todo, uma lógica cada vez mais competitiva e excludente, referenciada no mercado, a escola deve ser mais flexível, “aberta às diferenças”, sintonizada com a população local.

Posteriormente, a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994) torna-se referência relevante na discussão que se estabelece em torno de uma Educação Inclusiva, pois situa a escola como espaço legítimo de todas as “infâncias”, como podemos depreender da citação abaixo:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (BRASIL, 1994, p. 7).

Na Declaração, as diferenças individuais apresentadas pelos alunos são entendidas como características inerentes aos seres humanos e devem ser acolhidas em organizações educacionais comuns, como analisa Carvalho (1997):

Como decorrência dos debates sobre a universalização da educação, reforçada nesta Declaração, pode-se dizer que há um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser

incluídos em escolas comuns, tal como a maioria das crianças. Essa recomendação consensual levou ao conceito de escola inclusiva, cujo principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, capaz de, bem sucedidamente, educar a todas elas, inclusive àquelas que possuam desvantagens severas. (p. 57, grifo da autora).

Certamente, como ressalta Carvalho (1997), a Declaração de Salamanca (1994) reforça uma tendência que já vinha sendo produzida anteriormente: a de que todas as crianças deveriam estudar em escolas comuns, bem como sua conexão com pedagogias centradas nas crianças.

Embora tenha como foco um público considerado específico – crianças, adolescentes, jovens com necessidades educativas especiais –, é importante observar que esse documento foi produzido em um contexto similar ao da Declaração de 1990.

Em 30 de julho de 2004, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo promoveu o evento Dez Anos da Declaração de Salamanca: Avanços e Desafios da Educação, com o objetivo de refletir sobre os dez anos de difusão do documento. Em texto apresentado nesse encontro, Plaisance (2004a) destaca a dimensão de construção de uma Educação Inclusiva, que implica em uma mudança de postura da escola diante das diferenças apresentadas pelos alunos, o que implica mudança de concepção e de ação:

[...] a inclusão não depende de si, pois ela é um novo desafio que demanda a clarificação dos meios de ação em vias de transformação das escolas e, particularmente, em vias de acolhimento das crianças “diferentes”. Ela é construção, processo (e não, dada a priori), e não pode ser realizada senão através de uma profunda modificação de nossas representações e de nossas maneiras de agir, o que alguns denominam uma verdadeira “revolução cultural.” (s/p).

Abordando de forma geral a eclosão da perspectiva inclusiva, Mendes (2006) argumenta que a proposta de inclusão escolar específica de alunos com deficiência surgiu de maneira mais pontual nos Estados Unidos, difundindo-se para outros países pela força de penetração dessa cultura. A autora destaca a intenção desse movimento de incluir os alunos prioritariamente na escola comum e sua relação com as reformas educacionais processadas naquele país durante a década de oitenta.

Essas reformas ocasionaram a flexibilização do currículo e da organização interna das escolas, a instauração de mecanismos de avaliação individualizada, a descentralização dos

procedimentos de gestão administrativa e de gestão de recursos, possibilitando, assim, a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns.⁴⁵

Göransson e Nilholm (2009) assinalam, entretanto, que os conceitos de inclusão e de Educação Inclusiva emergiram na Suécia nos anos 1990, passando a ser largamente empregados nesse país no que se refere à escolarização de alunos que demandavam um “apoio especial”. Tal processo teria se constituído como um desdobramento do percurso de questionamento dos ambientes considerados restritivos, como apontado anteriormente.

Nesse sentido, é interessante retomar a observação anteriormente apresentada por Mrech (2001a), de que já era possível encontrar crianças com necessidades especiais estudando nas classes comuns da Suécia desde o fim dos anos 1960, o que pode indicar uma maior flexibilidade desse sistema de ensino diante das diferenças individuais.⁴⁶

Considerando os diferentes posicionamentos acima apresentados, podemos destacar que, de modo geral, tanto nos movimentos provenientes da Europa, quanto naqueles originários dos Estados Unidos, havia uma insatisfação com as posturas de tutelamento e de assistencialismo dirigido às pessoas consideradas “fora da norma”, os quais acabavam por restringi-las a uma vida fora dos espaços legitimamente destinados ao coletivo. Desse modo, qualquer argumento que pretenda reduzir os anseios dessa mudança apenas à necessidade de economizar custos provenientes dos serviços especializados poderá minimizar disputas travadas por parcelas da população em nome do seu reconhecimento social e do direito de se expressar como sujeito.

O termo “inclusão” já era empregado na literatura especializada de língua inglesa em meados da década de noventa, sobretudo nas publicações provenientes dos Estados Unidos, enquanto era frequente nos países europeus a terminologia “integração”.

Doré, Wagner, Brunet (1997) sublinham que há na língua inglesa, os termos *mainstreaming* e *inclusion*, enquanto que, na língua francesa, os termos e conceitos tendem a circular em torno da noção de (*intégration*).

Para Plaisance (2006) e para Doré, Wagner, Brunet (1997), essa diferenciação resulta em uma discussão que não é apenas terminológica, mas fundamentalmente conceitual, trazendo alcances políticos e sociais distintos.

⁴⁵ Analisaremos o caso específico dos Estados Unidos no próximo capítulo.

⁴⁶ Segundo Göransson e Nilholm (2009), o sistema escolar sueco apresenta tendências inclusivas importantes, com a maior parte dos alunos estudando em estabelecimentos de ensino comuns. Nesse contexto, foram mantidas as escolas especiais para alunos surdos e com baixíssima audição, bem como serviços e demais suportes especializados, endereçados a alunos que demandam um apoio especial, tanto na própria escola, quanto fora dela. Os autores (*idem*) chamam atenção para o fato de que a discussão da inclusão enfrenta, muitas vezes, dificuldades relacionadas à exigência acadêmica das próprias escolas suecas.

Plaisance (2009) destaca, a esse propósito, que o termo “integração” foi introduzido na França no período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, pelas políticas que tinham como objetivo dispor sobre a entrada das populações estrangeiras, recém-recrutadas para trabalhar no país. Nessas propostas de integração, era evidente a intenção de que o estrangeiro se assimilasse à cultura francesa, deixando para trás seu pertencimento sociocultural. A partir dos anos 1980, a noção de integração passa a ser utilizada em referência à escolarização dos alunos considerados “deficientes” e, mesmo com a emergência da noção de inclusão, é esse o termo preferencialmente empregado. Todavia, essa situação tem se modificado, como analisaremos no próximo capítulo ao abordar de modo mais aprofundado, a experiência de integração escolar francesa.

As diferenças entre o movimento de integração, que passa a se delinear mais fortemente a partir dos anos 1970, e da perspectiva de inclusão, que passa a circular na década de 1990, é sublinhada por Mantoan (1998), para quem a Educação Inclusiva:

[...] questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de integração – *mainstreaming*. A noção de inclusão não é incompatível com a de integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática [...]. O vocábulo integração é abandonado, uma vez que [...] a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo.

(p. 50).

As diferenciações conceituais apresentadas por Armstrong e Barton (2003), embora mais referenciados na realidade inglesa, contribuem também para um melhor delineamento das questões que se encontram, de um modo geral, em jogo nas perspectivas de integração e de inclusão. Para esses autores (2003), a integração diz respeito a disposições adotadas para que indivíduos ou grupos possam permanecer por certo período de tempo na escola comum. Os alunos continuam vinculados a escolas ou serviços especializados, mas passam a frequentar esse outro ambiente, podendo ser acompanhados ou não por um profissional de apoio. Muitas vezes, essa participação reduzida na escola comum funciona como uma forma de “preparar” sua inserção futura nesse espaço.

No caso da inclusão, como conceito político e social, atribui-se valor à diferença existente entre os alunos, bem como às diversas “identidades” presentes na escola. Nesse sentido, há uma expectativa de que essas particularidades sejam consideradas como constitutivas da experiência escolar, saindo de uma posição marginal, segregativa. Tal fato

implica, segundo Armstrong e Barton (2003), que a cultura da escola ultrapasse as barreiras do estigma e horizontalize, de fato, a igualdade de direitos no seu interior.

Assim, se a integração se ancora na idéia de que há um grupo dominante, no qual o aluno considerado diferente vai se inserir, a partir da perspectiva inclusiva, pretende-se que a existência desses grupos na escola e na sociedade seja reconhecida e que a diversidade possa provocar modificações nas práticas e nas estruturas institucionais tradicionalmente cultivadas (SCHNEIDER, 2006).

Segundo Prieto (2006), é possível detectar pelo menos quatro concepções de Educação Inclusiva, a saber: a primeira associa essa perspectiva apenas ao acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais à escola comum; a segunda a considera inatingível, dadas as condições pouco favoráveis dos sistemas de ensino; a terceira aposta em uma escola única, capaz de se responsabilizar pela aprendizagem de todas as crianças; e a quarta a concebe como processo gradual de ampliação da escolarização dos alunos com necessidades especiais na escola comum.

A implementação de uma Educação Inclusiva, segundo essa visão, é realizada com a participação de vários setores sociais e ocorre no interior de um processo de transformação da escola e da sociedade. Prevê-se a manutenção dos serviços educacionais especializados que seriam paulatinamente substituídos por outras propostas educacionais.

A esse propósito, Carvalho (2006) assinala que, embora a reforma dos serviços de Educação Especial, inclusive da escola e da classe especial, seja necessária no contexto atual, o investimento nas mudanças atitudinais pode produzir modificações mais profundas e duradouras do que a desestruturação dos serviços especializados, dada a amplitude e a diversidade dos sistemas de ensino do país.

Göransson e Nilholm (2009) propõem uma análise dos eixos principais presentes no movimento inclusivo, a partir de três recortes⁴⁷: o primeiro, denominado “tradicional”, restringe-se à questão da inclusão tomada apenas como acesso, como já mencionado anteriormente por Prieto (2006).

O segundo, nomeado “alternativo”, diz respeito à visão de que a inclusão é uma perspectiva boa em si mesma, pois reflete um processo de conquista de direitos, assim como o direito ao voto, à liberdade de expressão, dentre outros. Segundo os autores, nessa “interpretação, a inclusão é considerada como um direito democrático de pertencer e

⁴⁷ Tradução livre desta pesquisadora do nome das três perspectivas: *traditionnelle, alternative, dilemmatique*.

participar de uma sociedade em plano de igualdade, tendo-se ou não uma deficiência.”⁴⁸ (p. 70). Göransson e Nilholm (2009) chamam atenção para o forte teor ideológico presente nessa concepção.

Por fim, no terceiro eixo designado como “dilemático”, situam a inclusão como um projeto desejável, mas que deve ser considerado a partir das questões cotidianas vividas pela escola. Para tanto, os sistemas de ensino devem ser considerados em sua complexidade, a partir das práticas concretas realizadas no interior das escolas, com todas as suas contradições, e não como organismos idealizados.

No que diz respeito ao caráter complementar ou suplementar dos serviços de apoio especializado – salas de recursos multifuncionais e centros de apoio a alunos e professores da escola comum –, Prieto (2006) indica duas possibilidades de reordenamento desses serviços. Na primeira, o percurso teórico e prático da Educação Especial seria disponibilizado a todos os professores, alunos e membros da comunidade escolar que a ela se dirigissem. Na segunda, os serviços se endereçariam especificamente às demandas não contempladas pelo ensino comum, podendo ser desenvolvidas na escola comum ou em espaços específicos para esse público.

No que diz respeito às propostas de escolarização disponibilizadas para alunos com necessidades consideradas especiais na Europa, Plaisance (2007) indica que essas podem ser basicamente sintetizadas em três perspectivas: sistemas que contam com estabelecimentos de ensino comuns e especializados; sistemas mistos, que combinam escolarização comum com apoio especializado, além de modalidades variadas de escolarização especial; e sistemas integrados (ou inclusivos), nos quais todos os alunos frequentam a escola comum e podem contar com serviços de apoio no interior da própria escola.

Na Europa, algumas ações políticas sobre esse tema foram realizadas a partir de 1993, como a adoção do Programa Helios II (1993-1996), de ação comunitária em favor das pessoas com deficiência, cujo objetivo era trabalhar em prol da igualdade de chances e de integração desse grupo nos diferentes países do continente. Não se tratava de um programa voltado para a uniformização dos dispositivos legislativos relacionados à educação escolar, mas, sim, de fomento às atividades de informação e intercâmbio.

No fim de 1996, foi redigida a Carta de Luxemburgo (*Charte de Luxembourg*), a qual condensa idéias e práticas comparadas, anunciando o princípio de uma escola para todos e

⁴⁸ No original: “Dans cette interprétation, vous considérez l’inclusion comme un droit démocratique d’appartenir et de participer à une société sur un plan d’égalité que vous ayez un handicap ou non.” (GÖRANSSON; NILHOLM, 2009, p. 71, tradução livre desta pesquisadora).

para cada um, que deveria se adaptar à pessoa e considerar suas peculiaridades (MEI; PLAISANCE, 2004b).

Além dos processos de mudança desencadeados em torno da questão das “deficiências”, é importante assinalar, como indica Mrech (2001a), que o movimento de questionamento das estruturas asilares destinadas às pessoas consideradas “doentes mentais”, sobretudo a partir da difusão das idéias de Franco Basaglia (1924-1990) – quando da reforma psiquiátrica do Serviço Hospitalar de Trieste (Itália) –, tiveram desdobramentos na década de 1990 no Brasil, inserindo, posteriormente, a discussão sobre a infância dita “louca” no interior do movimento denominado Luta Antimanicomial.⁴⁹

Brito (2004) assinala que a discussão sobre a exclusão, segregação e confinamento de crianças e adolescentes nessa condição, no interior do movimento antimanicomial, datam no Brasil de 1995. Nesse ano, um grupo de profissionais ligados ao campo da saúde mental, usuários e familiares, elabora a Carta de Belo Horizonte (Minas Gerais) durante o II Encontro Nacional da Luta Antimanicomial, marcando, assim, em âmbito nacional, o início formal desse debate. Essa Carta defendia a desconstrução do aparato custodial, que produzia segregação e confinamento desse grupo, e propunha a concomitante criação de uma rede de serviços substitutivos. Esse documento é novamente debatido em encontros nacionais do movimento, realizados em 1997 e 1999.

Um outro aspecto relevante na discussão em torno da Educação Inclusiva refere-se aos contornos que a questão da convivência entre os alunos assume nessa perspectiva. Dada a sua estreita relação com o tema deste trabalho, discutiremos suas especificidades no próximo item.

2.3.3. A convivência entre pares na Educação Inclusiva

A instauração de formas propiciadoras da convivência na escola comum, tendo como objetivo sua ampliação para além do território escolar, é uma questão central na literatura sobre Educação Inclusiva. Ao lado das intenções pedagógicas relacionadas à ampliação de contextos de aprendizagem, a importância de crianças e adolescentes estudarem em escolas de seu bairro de residência se pauta na visão de que os laços de amizade cultivados no contexto

⁴⁹ Segundo Lobosque (1997), um marco histórico significativo do início desse movimento no Brasil pode ser datado de 1979, embora manifestações por uma reforma no sistema psiquiátrico já ocorressem desde o início da década de 1970.

escolar poderiam ser estendidos para outros espaços e momentos da sua vida em sociedade (PORTER; RICHLER, 1992; BISHOP et al., 1992).

Diante desse quadro, questionam-se com veemência as intervenções pedagógicas que retiram os alunos da classe comum para atendimento especializado, pois essa medida reduziria suas oportunidades de estabelecer relações contínuas com os colegas de sala (STONE; CAMPBELL, 1992; GROOT KIM, 2005).

Outro fato a se ponderar nessa perspectiva são os efeitos de barreira à convivência entre as crianças que a presença de pessoal auxiliar pode desencadear, quando sua atuação se centra diretamente no apoio ao aluno com necessidades especiais, dificultando, assim, a aproximação mais constante dos colegas (ARMSTRONG; BARTON, 2003; SCHNEIDER, 2006).

O fato de muitas experiências de inserção escolar acontecerem esporadicamente, sem uma rotina mais sistemática de trabalho, é também um ponto frequentemente abordado nessa literatura, como limite para a criação de vínculos entre os sujeitos, sejam eles alunos, docentes ou demais profissionais da escola.

Os possíveis efeitos de uma convivência comum para o aluno com e sem necessidades educacionais especiais, já salientados no movimento da integração, são reiterados por essa literatura, justificando-se na intenção de formar uma geração mais aberta à convivência com as diferenças, cujos desdobramentos se efetivariam no circuito social, como fica claro nas citações a seguir:

Escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. (BRASIL, 1994, p. 4).

O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

(MANTOAN, 2003, p. 32).

[...] as escolas devem ser espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nelas os alunos são ensinados a valorizar as diferenças, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar.

(MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2004, p. 39- 40).

A tradução dessa concepção, articulada às consequências que uma mudança na orientação do público-alvo da escola pode significar para modificar o lugar da pessoa com

necessidades especiais na sociedade, está presente no Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica – de n. 17/2001, quando assinala que o “convívio escolar permite a efetivação das relações de respeito, identidade e dignidade”, sendo “sensato pensar que as regras que organizam a convivência social de forma justa, respeitosa, solidária têm grandes chances de aí serem seguidas.” (p. 11).

No que diz respeito às vicissitudes desse processo para o aluno com necessidades especiais, Richler (1992) argumenta que estudar em uma sala de aula comum é uma oportunidade de romper com o ciclo da segregação por meio de três elementos-chave: a conquista de competências em relação ao conhecimento formal, dimensão que torna sua participação mais significativa nas atividades pedagógicas; o estabelecimento de relações mais próximas com os colegas, dado que engendra seu pertencimento à comunidade; e, por fim, o fato de sua presença instigar os profissionais e os colegas a tornarem a escola e, particularmente, a sala de aula, mais adequadas a suas diferenças.

Em relação a esse último aspecto, Carvalho (2006) reitera que a:

[...] acolhida implica em uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como num conjunto de providências que envolvem, desde os espaços físicos até os espaços simbólicos, ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais. (p. 49).

Richler (1992) sublinha que a experiência de escolarização em ambiente inclusivo pode significar, ainda, ganhos para os alunos com necessidades especiais em termos de comunicação, concentração e comportamento, ponto enfatizado por Saint-Laurent (1997), ao indicar que salas de aula inclusivas permitem a esse grupo experimentar um “contexto de aprendizagem mais significativo”, capaz de promover movimentos de colaboração menos presentes nas classes e em escolas especiais.

Em relação ao aluno que não apresenta necessidades ditas especiais, predominam as visões de que a convivência com um colega “diferente” tende a contribuir para a formação de sujeitos mais abertos à diversidade, mais cooperativos e respeitosos diante do outro, o que reduziria os riscos de uma discriminação posterior.

Essa perspectiva é discutida por Richler (1992), ao assinalar que, no passado, a maior parte dos alunos tinha pouca oportunidade de conviver com colegas com necessidades especiais, sobretudo de natureza intelectual, impedindo-os de identificar qual atitude adotar diante dessas pessoas ao encontrá-los na posição de vizinhos, colegas de trabalho, clientes, pacientes, dentre outras. Para uma geração que convive com tal grupo desde a infância, essa

realidade se apresentaria de outra forma, transformando as relações na comunidade e as perspectivas de futuro.

Na experiência italiana, a possibilidade de uma convivência entre alunos diferentes entre si é largamente enfatizada. Segundo De Anna (2003), a diversidade deve enriquecer o trabalho, pois a integração não é uma via de mão única, já que diz respeito a todos os alunos.

Nesse sentido, recomenda-se que a escola proporcione aos estudantes situações de trabalho conjunto, momentos de aprendizagem cooperativa, formação de pequenos grupos, tutorados e organização de oficinas de atividades expressivas. Além dessas atividades, a orientação é para que o aluno continue seus estudos com sua turma de referência, mesmo se suas dificuldades no percurso escolar forem consideradas graves pela escola.

Nessa mesma direção, Canevaro (2007) sublinha a importância de que os colegas de sala participem da construção do projeto de trabalho específico a ser realizado com o aluno que se encontra em situação de “deficiência”.

Os trabalhos sobre Educação Inclusiva indicam várias estratégias que deveriam ser adotadas na escola, para favorecer essa convivência, evidenciando, assim, sua concepção de que o estabelecimento de vínculos entre a criança com e sem necessidades educacionais especiais na escola não pode ser considerado como um acontecimento intrínseco a sua inserção nesse ambiente.

A relevância dessa idéia pode ser depreendida na ênfase atribuída à mediação do professor, considerada, segundo essa literatura, como uma ação que contribuiria para a superação das barreiras impostas às pessoas com necessidades especiais, dado o estigma a que estiveram social e historicamente relacionadas durante anos e que poderia se reproduzir nas interações entre os alunos no interior da escola. Assim, há uma forte expectativa de que o professor considere em sua atuação dimensões mais amplas da formação humana, como o encorajamento à convivência entre pares, e não apenas questões referentes à transmissão do conhecimento formal.

Reconhecendo, portanto, a tendência de que se podem reproduzir na escola os mecanismos de segregação e marginalização do aluno com necessidades especiais, há uma aposta no sentido de que a intervenção do professor possa significar possibilidades de superação dessas barreiras. Diante dessa possibilidade, os princípios que orientam o trabalho docente e o modo como o educador conduz sua atuação em sala de aula, sobretudo no que diz respeito aos aspectos relacionais, ocupam uma posição de destaque nessa perspectiva.

Entretanto, a presença de recomendações de que o profissional adote certos procedimentos táticos no seu trabalho pedagógico com a turma parece se valer, por vezes, de uma lógica prescritiva que, sob a forma de modelos, direciona sua atuação.

Recomenda-se, assim, que, na ausência do que é chamado de um “círculo natural” de relações, os educadores possam “facilitar” a constituição de grupos de alunos que se envolvam e se comprometam em acompanhar o processo escolar e extra-escolar de um colega que apresente necessidades especiais (BISHOP et al., 1999; STONE; CAMPBELL, 1992). Sugere-se também a formação de “redes de apoio de companheiros”⁵⁰ (VILLA; THOUSAND, 1999), o “apoio dos colegas de classe” ou o “apoio dos colegas em idade diferente” (STONE; CAMPBELL, 1992), quando grupos de alunos ajudam voluntariamente um colega a participar das atividades escolares e/ou extra-escolares (VILLA; THOUSAND, 1999).

A adoção de estratégias de “facilitação” nos procedimentos pedagógicos acima mencionados parece se apoiar na influência exercida pelo pensamento de Carl Rogers nas pedagogias americana e canadense. Para Rogers (1986), um grupo não deveria ser dirigido, mas, sim, passar por um processo de “facilitação”, a partir do qual suas próprias potencialidades e as dos seus membros pudessem ser desenvolvidas.

Outro mecanismo que se configura como um direcionamento da atuação docente nesses contextos é a recomendação de que sejam adotados procedimentos de “aprendizagem cooperativa”. Como estratégia de condução das atividades pedagógicas, pretende-se que essa crie uma “atmosfera de aprendizagem na sala de aula”, por meio da qual “alunos com vários interesses e habilidades” possam atingir seu potencial (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999b, p. 22), constituindo vínculos interpessoais mais duradouros (STONE; CAMPBELL, 1992).

Certamente, essas proposições partem de um reconhecimento da importância do educador na construção de contextos inclusivos, entretanto podemos indagar o quanto comportam de idealização e de normalização, ao fomentarem uma concepção de formação humana pautada na visão de um sujeito ideal, tanto no que se refere ao professor, quanto aos alunos.

Do mesmo modo, é frequente encontrar na literatura inclusiva a idéia de que as escolas devam reger-se por um princípio de “rejeição zero”, quando poderíamos supor, a partir das

⁵⁰ O termo “tutoramento” ou “tutela dos pares” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999b) por vezes é também empregado, sempre no sentido de indicar um movimento de implicação dos colegas nesse processo.

contribuições da Psicanálise, que o ato de rejeitar é intrínseco à condição humana e às relações próximo-semelhante.

Por outro lado, estudos do próprio campo educacional problematizam o fato de os procedimentos acima citados se fundamentarem na idéia de que o aluno que não apresenta necessidades especiais deveria ocupar uma posição de referência e de modelo para o colega que as apresenta.

Tal proposição é problematizada em trabalhos como o de Correia (2005) e de Schneider (2006), os quais enfatizam a necessidade de se diferenciar quando as relações entre as crianças acontecem espontaneamente e quando são desencadeadas a partir de uma postura mais diretiva do professor, que convoca determinados alunos a ocuparem uma posição de suporte para o colega que se encontra em dificuldades.

Schneider (*idem*) chega a indicar o quanto esse “lugar” pode ser delicado para alguns alunos que, na expectativa de corresponder aos anseios dos docentes, sentem-se “obrigados” a auxiliar o colega.

Em certa medida, contrastando com os estudos acima citados, Schneider (2006) refere-se à experiência de uma escola alemã, na qual os alunos com necessidades especiais, assim como seus colegas, são igualmente responsáveis por ocupar uma posição de referência no acolhimento aos estudantes mais novos. Essa observação nos pareceu interessante, pois indica a possibilidade de que esse aluno, sistematicamente situado como aquele que se encontra em “desvantagem”, ocupe outra posição na dinâmica educacional, quebrando, assim, a idéia de que, para ele, restaria apenas a perspectiva de ser tutelado.

Para além da discussão da convivência entre crianças no interior da escola, relacionada a questões próprias do campo da Educação Especial, há investigações importantes sobre esse tema em estudos sociológicos que têm como referência o interacionismo simbólico.⁵¹ A convivência, envolvendo sujeitos que se encontram, digamos, em uma posição comum, é então designada como “interação horizontal”, em contraposição à “interação vertical” ou “verticalizada”, que se estabelece entre sujeitos ocupantes de lugares hierarquicamente distintos no cenário institucional.

O trabalho de Vasquez-Bronfman e Martinez (1996) sobre a socialização de alunos estrangeiros na escola francesa e de alunos surdos na escola comum espanhola traz contribuições relevantes para essa problemática.

⁵¹ De forma geral, o Interacionismo simbólico é uma vertente da Sociologia, cuja origem pode ser remetida à Escola de Chicago e que influenciou muitos estudos no campo da Educação, da Psicologia, da Antropologia, dentre outras áreas.

Essas autoras destacam o quanto a vivência escolar ultrapassa a função reconhecida tradicionalmente de transmitir o conhecimento sistematizado às novas gerações e que, a despeito de o olhar do professor centrar-se na questão da aprendizagem formal em sala de aula, as interações horizontais ocupam uma posição de forte destaque na vivência escolar dos alunos.

Para Vasquez-Bronfman e Martinez (1996), a existência dessas interações sinaliza a presença de uma função específica da forma de convivência na socialização das crianças, indicando sua pertinência como tema de investigação. Ao mesmo tempo, ressaltam que poder detectá-las é uma forma de se aproximar da prática em curso na instituição-escola, com suas normas de funcionamento e seus posicionamentos diante do que é aceitável ou não, pois, quando os colegas se tornam agentes de socialização para seus pares, podem estar colocando em circulação outras referências, distintas daquelas que lhe são formalmente propostas pela escola.

No caso específico deste trabalho, o que nos interessa particularmente na discussão da convivência entre as crianças no contexto de uma educação que não separa os considerados “normais” dos considerados “deficientes” é investigar como um colega, portanto, alguém que não se ancora em um discurso técnico, pode, a partir de um laço constituído, contribuir para um processo de maior organização subjetiva de alguém que se encontra em situação de maior fragilidade quanto à sua constituição subjetiva.

O trabalho desenvolvido por Mannoni e seu grupo (1977) oferece algumas pistas nessa direção. Em várias passagens desse trabalho, tendo em vista as situações ocorridas com crianças e adolescentes da Escola de Bonneuil-sur-Marne, a psicanalista ressalta o quanto uma experiência entre colegas, dentro da instituição, e uma vivência na própria comunidade ou em outro país, podem produzir efeitos denominados terapêuticos, do ponto de vista psicanalítico.

Uma das situações por ela narrada refere-se a uma criança de Bonneuil, Pierre, que faz um intercâmbio na Inglaterra.⁵² Passando por dificuldades de relacionamento com as crianças menores da escola inglesa, fato que o leva a ter posturas agressivas com aqueles, recebe dos colegas maiores a seguinte advertência: “Nós gostamos de você, mas agredir os pequenos gratuitamente é uma quebra do nosso código de honra”.

⁵² O intercâmbio com escolas inglesas era uma prática frequente em Bonneuil. Segundo Mannoni (1977), a experiência de vivenciar uma língua estrangeira permitia a essas crianças e adolescentes superarem os entraves com a língua materna, o que poderia implicar uma modificação da sua posição subjetiva. A esse respeito, Kristeva (1988) menciona o estrangeiro que, ao aprender uma nova língua, é capaz das audácias mais imprevisíveis; e o estrangeiro, “embaraçado” ao falar em público na língua materna, que se torna um interlocutor intrépido em outro idioma.

Diante dessa intervenção lançada pelos colegas maiores, Pierre modifica a sua postura com os menores, como se algo da dimensão de uma Lei tivesse regrado sua economia pulsional em relação ao outro.

A forma como tomamos a questão da convivência entre as crianças na escola para pensar na articulação laço social-educação se distingue do modo como essa temática é comumente abordada pela literatura denominada “inclusiva”.

Nosso objetivo, ao focar as relações entre crianças que até pouco tempo atrás pertenciam a lógicas institucionais diferentes (a escola especial e a escola comum) e que atualmente podem partilhar um contexto institucional comum, é investigar os circuitos subjetivos pelos quais se desenrolam seus “laços”, os elementos, enfim, que se encontram em jogo no estabelecimento dessas aproximações. Considerando que essas questões tocam a centralidade de nossa pesquisa de campo, desenvolveremos mais especificamente essa discussão nos capítulos destinados à pesquisa de campo.

Passaremos a analisar, no próximo tópico, o estabelecimento da educação especializada como área educacional destinada a um grupo específico, os alunos com necessidades educacionais especiais. Apoiamo-nos, para tanto, em discussões desenvolvidas sobre o discurso como forma de laço social e sobre a constituição da Educação Especial.

2.4. O sujeito imerso em uma dinâmica discursiva dita especial

No *Seminário 17*, Lacan (1969-1970) atribui à ciência o fato de colocar em funcionamento um saber que exclui e rejeita a dinâmica da verdade do sujeito. Ao pretender nomeá-lo pela generalização do saber do mestre via categorias, algo da singularidade do sujeito estaria, assim, excluído. Diferenciando-se, portanto, do saber mítico, o advento da ciência moderna faria da verdade um jogo de valores, cujos desdobramentos seriam visíveis, a nosso ver, na tentativa de aprisionar o “diferente”.

Quanto ao *discurso universitário*, sublinha Lacan (idem), esse tenderia a “colar” o sujeito em um tentador movimento de dar nome ao desconhecido.

Ao discutir o percurso de constituição da Educação Especial a partir do século XVIII, observamos que ocorre nesse momento uma apropriação da dita “anormalidade”, que passa a ocupar a posição de objeto (*o outro*) desse campo ao ser transformada em tema de estudo e de investigação.

Tal movimento não é intrínseco à área educacional, mas se articula diretamente a uma rede de saberes ligados à Medicina, à Psicologia, à Psicopedagogia. A partir dessa articulação, um “sujeito” é produzido por meio da sistematização de conhecimentos aparentemente neutros, genericamente atribuídos ao grande Outro (A), e fortemente expressivos quanto à sua posição de mestria (Žižek, 1992).

O enlaçamento desses discursos impõe uma determinada leitura das questões apresentadas pelos sujeitos considerados “anormais”, pois, ao delimitar o campo de visão sobre o objeto, inscreve aí um saber que, para se constituir como tal, deve excluir o que possa emergir do próprio sujeito.

Observamos, assim, que a Educação Especial, sustentada por esses saberes, funciona como *significante-mestre (SI)*, nomeando como “deficiente” ou “anormal” quem não corresponde como esperado aos anseios socioeducativos. Entretanto, como campo de saber, a educação especializada pode existir apenas por ter-se apropriado do que é destacado desse sujeito e por ter estabelecido um dizer que não abarca sua totalidade.

Os desdobramentos decorrentes dessa relação selam a transformação de uma condição que é forjada por meio de diagnósticos e de classificações – “semblantes”, segundo Clavreul (1983) – em uma dimensão do ser. Assim, o que passa a orientar o percurso de uma criança ou de um jovem considerado anormal nos equipamentos sociais é a nomeação de sua diferença, legitimada pelo discurso que a enquadra, numa estreita relação de mestria e domínio. A verdade sobre esse sujeito permanece recalcada e oculta, escapando, em última instância, ao domínio desse saber.

Por outro lado, é importante não desconsiderar que as práticas de nomeação, cuidado e proteção desenvolvidas pela Educação Especial funcionam como um aplacamento para o mal-estar e para o desamparo desencadeados pela nomeação científica da diferença. Nesse sentido, talvez possamos dialogar com o que assinala Lacan a partir da dialética hegeliana: o escravo, como propriedade do senhor, deve ser protegido e, por isso, pode contar com o fato de que não será aniquilado.

Ao atribuir, portanto, um nome à diferença de que padece o sujeito e ao propor um tratamento para o que o acomete, esse sujeito estaria alçado de certo modo à posição de “escravo” do discurso “especializado”, discurso esse que funcionaria como seu “senhor” – aquele que o reconhece, confere-lhe um “lugar” no mundo, propõe tratamento e proteção.

Ao analisar essas questões a partir das Ciências Sociais, Sticker (2005) sublinha as intempéries desse procedimento no circuito social. A nomeação da diferença das pessoas com deficiência, a sua etiquetagem, cola o sujeito a classificações consideradas científicas e,

mesmo que a legislação preveja a possibilidade de retirá-las, a palavra não se desvencilha facilmente daquilo que passa a identificá-lo no circuito social. Ao mesmo tempo, para que o sujeito seja aceito em uma pretensa condição de igualdade com os outros e possa participar da vida pública, é preciso que a deficiência saia de cena, o que não se desfaz facilmente. As pessoas consideradas “deficientes” estariam, portanto, expostas à lógica ambígua desses desdobramentos.

Interrogando os pontos de ancoragem desse funcionamento circular, Mannoni (1977) indaga criticamente se o *discurso universitário e médico* não teriam por função manter e reproduzir a ideologia sobre a qual as instituições se fundam. Ao dizê-lo, a autora nos convida a refletir sobre o modo como as instituições se ancoram na lógica das descobertas científicas sobre esse sujeito por ela supostamente decifrado, ao mesmo tempo em que seus saberes alimentam a ideologia e a política. A psicanalista nos faz refletir também sobre as diferentes posições ocupadas pelas instituições diante dos *significantes-mestres* (S1) que as regem em cada época.

Em relação às nomeações endereçadas às pessoas com deficiência, vimos que a terminologia “necessidades educacionais especiais”, introduzida no fim da década de 1970, tinha como função reduzir o peso segregador das classificações. Entretanto, como sublinham Armstrong e Barton (2003), essa expressão acabou tornando-se uma “super etiquetagem”, capaz de condensar os casos mais variados de vulnerabilidade escolar em uma única terminologia.

No Brasil, Carvalho (2006) e Prieto (2006) discutem os limites dessa noção, chamando atenção para o fato de ela se centrar nas dificuldades do aluno, minimizando, assim, os efeitos segregativos que podem estar presentes na atividade de ensino. A labilidade conceitual desse termo e seus desdobramentos em questões referentes à prática pedagógica são recorrentemente mencionados por essas autoras.

Partindo da Análise do Discurso como referencial teórico, Marquezan (2008) assinala que a expressão “necessidades educacionais especiais” acaba presentificando, mais uma vez, a força do discurso médico na temática das “deficiências” e reforçando, em última instância, uma visão deficitária desse sujeito, como aquele que corporifica a quebra de um modelo de normalidade. “Necessidades especiais” significa, ainda, diz-nos esse autor (*idem*), a repetição da “condição da falta constitutiva inerente ao sujeito deficiente.” (p. 478).

Além das pontuações apresentadas pelos autores acima citados, Voltolini (2004b), Ormelezi (2006) e Nabuco (2009)⁵³ problematizam, a partir da Psicanálise, o termo “necessidades” dessa expressão. Quais seriam as “necessidades educacionais especiais” de um sujeito? Dificuldades, questões de adaptação, demanda de um ensino personalizado? Onde estaria o sujeito nessa denominação?

Para Voltolini (2004b), Ormelezi (2006) e Nabuco (2009), ao se centrar em “necessidades”, essa terminologia expressaria a exclusão do desejo, do sujeito como desejante.

Discutindo essa questão a partir da lógica do contrato, tal como analisada no *Seminário 7*, por Lacan, Voltolini (2004b) enfatiza a diferença existente entre pensar a ordem coletiva referenciando-se na razão e na necessidade, ou a partir da perspectiva do desejo.

As “necessidades”, afirma Voltolini (2004b), apresentam-se como mais administráveis e razoáveis, pois são previsíveis, enquanto o desejo não permite que se negocie de antemão o que deve ser contratado na prática pedagógica ou na escola como um todo. Além disso, a “ênfase no sistema contratual” faz com que os sistemas sociais dirijam suas ações “mais para o conjunto do que para os elementos que o compõem.” (p. 95), dado seu grau de imprevisibilidade.

Outra dimensão que merece ser analisada diz respeito aos diferentes movimentos presentes no interior da Educação Especial. Como salientamos ao abordar a história da educação especializada, a normalização, a integração e, mais recentemente, a inclusão, evidenciam a articulação do que se passa nessa área com o que se encontra em curso no tecido social.

Se considerarmos que os saberes não se encontram desconectados de seu contexto social mais amplo, seja no que diz respeito às relações sociais, à economia ou à política, seria necessário indagar, portanto, esses movimentos como momentos de hegemonia, sempre temporária, de diferentes *significantes-mestres* (SI). Entretanto, embora dominantes passageiros, esses significantes têm o “poder” de, como preponderantes, não deixarem dúvidas sobre o alcance de sua aplicação: nada menos do que para todos (GUEGUÉN, 2009).

Assim, embora a análise dos diferentes movimentos existentes no interior da Educação Especial seja tomada muitas vezes apenas a partir de uma lógica de valores, segundo a qual uma perspectiva seria um avanço em relação à anterior, seria importante observar que há

⁵³ Informação fornecida por Nabuco (2009), durante período de estágio no Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE/CAPES).

nesse percurso uma dinâmica mais complexa de alternância de *significantes-mestres*, capaz de colocar em funcionamento tanto lógicas distintas quanto semelhantes às que são destituídas.

Queremos dizer com isso que não existe, a nosso ver, uma perspectiva capaz de condensar completamente tudo que ela própria afirma em direção a um ideal, pois esses movimentos encontram-se expostos a contradições, interesses e limites diversos. Além disso, a forma como os diferentes *significantes-mestres* podem ser apropriados não garante a efetividade de suas intenções.

Como indica Pommier (1989), “um ideal de liberdade pode ser a ocasião de uma tirania, a partir do momento em que o ideal está [...] em posição de domínio.” (p. 25).

A Psicanálise não tem a intenção de propor uma saída para esses impasses, pois os considera inerentes à constituição do laço social. E, nesse sentido, podemos assinalar, a partir desse campo, a importância de que o mal-estar presente no circuito social não seja camuflado, mas, sim, evidenciado.

É exatamente por serem ditas, por circularem, que essas questões podem ser, de algum modo, trabalhadas. Sublinhando o que discutimos no primeiro capítulo, os discursos giram, embora os *significantes-mestre* comandem. E é pelo fato de as posições discursivas girarem que o funcionamento social pode ser constantemente questionado, ainda que nem sempre modificado.

A Psicanálise interroga, nos diz Mannoni (1977), e deixa aos outros a tarefa de se valer do que é posto à prova por esse discurso. Mais próxima, portanto, da pergunta do que da resposta, o *discurso analítico* não recua, entretanto, diante daquilo que orienta sua prática e que o faz acolher na linguagem a “singularidade da exceção.” (GUEGUÉN, 2009).

Nesse sentido, se consideramos que todo o percurso da Educação Especial se fez em nome de uma extração da singularidade do sujeito, em nome de uma verdade considerada científica, a ética da Psicanálise é justamente a de questionar essa lógica, trabalhando no sentido de “desidentificar” o sujeito daquilo que o segrega. Por outro lado, o sujeito não existe desconectado dos apelos idealizantes desse social, pois se encontra exposto aos significantes que o regem, seja em suas formas mais ou menos idealizadas.

Ao interrogarmos as diferentes modalidades de escolarização disponibilizados às pessoas com necessidades educacionais especiais e ao nos perguntarmos sobre as formas de laço social nelas presentes, não deixamos de colocar em questão uma dimensão mais propriamente política desse debate, segundo a qual seria preciso haver mais espaço, nesse mesmo social, para aqueles que nele se inserem de outro modo. Assim, a “desinserção”, que é do sujeito, não deixa de colocar questões para as estreitas bordas, que são do social.

Tendo como referência essas problematizações, pautaremos no próximo capítulo elementos referentes aos rumos atualmente adotados na discussão da educação escolar como direito de todos, enfatizando, sobretudo, a situação dos alunos ditos com necessidades educacionais especiais nesse contexto.

Analisaremos, para tanto, alguns aspectos relativos à política educacional de quatro países: o Brasil, os Estados Unidos, a França e a Itália. Situaremos os principais elementos em jogo nas orientações que regem esses projetos de educação no plano nacional, bem como os desafios presentes em suas concepções e ações. Essa abordagem nos possibilitará discutir algumas das “respostas” construídas por essas políticas públicas para lidar com uma demanda social em torno da educação.

A implantação dessas políticas coloca em circulação significantes-mestres (*SI*) ao mesmo tempo em que se configuram como produções dos discursos hegemônicos na atualidade, o que não é sem consequências para o sujeito, tal como pensado a partir da Psicanálise.

A escolha pela análise da experiência desses três países, além do Brasil, ocorreu por razões distintas. No caso dos Estados Unidos, referenciamos nossa decisão no fato de esse país ter adotado medidas relevantes no que se refere aos processos de inserção escolar dos alunos com necessidades especiais desde a adoção de procedimentos como o *mainstreaming* e a integração, nos anos de 1960, até a proposição de modo mais radical da perspectiva inclusiva a partir dos anos de 1980.

No caso da França, consideramos em nossa definição o fato de esta pesquisadora ter mantido maior proximidade com a discussão da integração realizada atualmente nesse país. Finalmente, no que diz respeito à experiência italiana, nossa opção se fez por causa do ineditismo e genuinidade do processo de integração realizado na Itália desde o fim da década de 1970, o que contribui em muito para as discussões em torno da escolarização das pessoas que apresentam particularidades no seu percurso escolar.

3. LAÇO SOCIAL E ESCOLA PARA TODOS: A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA, NORTE-AMERICANA, FRANCESA E ITALIANA EM UM CONTEXTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DOS DIREITOS

A partir dos anos 1990, a produção de trabalhos sobre Educação Especial e sobre a emergente proposição de uma Educação Inclusiva foi acompanhada de maior formalização de documentos internacionais voltados para a garantia dos direitos das pessoas que apresentam particularidades mais marcantes no seu percurso de escolarização, fenômeno denominado por Cury (2005) de “internacionalização de direitos”. O mesmo fato é relatado também por Plaisance (2008):

Em um contexto internacional, sobretudo a partir dos anos 1990, as orientações educacionais formalizadas não se dirigem mais à educação especial, nem mesmo à integração progressiva das crianças “com problemas” nas escolas comuns, mas, de maneira bem mais radical, a uma “educação inclusiva” ou “educação para todos” nas estruturas educativas, nas classes precisamente destinadas a todos. (p. 209).¹

Assim, se o termo “inclusão” designava, inicialmente, a intenção de escolarizar em estabelecimentos educacionais comuns uma população escolar específica – os alunos e alunas com necessidades educacionais especiais –, como assinalamos no capítulo anterior, é possível observar que houve uma ampliação do alcance desse termo, que passa a significar a partir dos anos noventa, uma demanda dirigida aos sistemas de ensino que garantisse escolarização e pertencimento social para todo aluno, independentemente de seus atributos individuais ou sociais.

Essa modificação indica, segundo Ebersold (2009), o início da vigência de outra concepção de instituição escolar, ancorada, dessa vez, na valorização das relações sociais. Segundo o autor (idem), tal mudança altera as representações dominantes sobre os diferentes grupos que compõem a sociedade, bem como os esquemas de pertencimento que fundam a cidadania.

¹ No original: “[...] *Dans le contexte international, principalement depuis les années 1990, les orientations éducatives préconisées ne sont plus de l’éducation ‘spéciale’, ni même de l’intégration progressive des enfants ‘à problèmes’ dans les structures ordinaires, mais, de manière bien plus radicales, celle de l’éducation inclusive’ ou de ‘éducation pour tous’ dans les structures éducatives, voire dans les classes, précisément destinées à tous.*” (PLAISANCE, 2008, p. 209, tradução livre desta pesquisadora).

O Brasil é signatário de vários documentos internacionais que versam sobre o direito universal à educação escolar, fato que podemos estender para os Estados Unidos, França e Itália. Além da Declaração de Salamanca (1994), citada no capítulo anterior, outros dois documentos ocupam posições relevantes nessa discussão, como a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999) – também conhecida como Convenção de Guatemala – e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

A Convenção Interamericana (1999) reafirma os direitos humanos e as liberdades fundamentais das “pessoas com deficiência”, assim como o de todos os seres humanos, destacando o direito de não ser discriminado com base na sua deficiência. A Convenção conceitua como deficiência: “restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.” (art. 1).

A Convenção nomeia como discriminação toda ação que impeça ou anule o reconhecimento, gozo ou exercício dos direitos e liberdades fundamentais, denominando como não-discriminação as situações nas quais diferenciação e preferência são adotadas pelos Estados com a finalidade de promover a integração social ou desenvolvimento pessoal desse grupo.

A Convenção orienta os Estados signatários a atuarem preferencialmente em prevenção, intervenção precoce, reabilitação e educação, dentre outras ações, como podemos verificar na citação abaixo:

- a) prevenção de todas as formas de deficiência preveníveis;
- b) detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência; e
- c) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência. (Art. 3).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2006. O documento reconhece a diversidade contida na categoria genericamente denominada “pessoas com deficiência”, conceituando esse grupo como pessoas “que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em

interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade como as demais pessoas.” (art. 1).

A Convenção entende como discriminação “qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades.” (art.2). Compreende como forma de discriminação a recusa de realizar adaptações ou ajustamentos razoáveis. É interessante citar que o documento nomeia genericamente como “ajustamento razoável”:

[...] modificação necessária e adequada e os ajustes que não acarretam ônus desproporcional ou indevido, quando necessários em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam desfrutar ou exercitar, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. (art. 2).

No artigo 24, reafirma-se o direito inalienável das pessoas com deficiência à educação escolar, em todos os níveis, por meio de sistemas inclusivos de ensino. O artigo determina que devam ser asseguradas e providenciadas “adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais”, “apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação” e adoção de “medidas individualizadas de apoio”, que “maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena”.

É observável nessa Convenção a intenção de demover as barreiras materiais e atitudinais, promovendo uma equidade no usufruto dos direitos sociais, entretanto, pela própria natureza dos documentos, as orientações são genéricas, dando margem a interpretações variadas.

Como anunciamos anteriormente, pautaremos neste capítulo uma discussão em torno de quatro perspectivas de escolarização endereçadas a alunos e alunas que apresentam particularidades na sua trajetória escolar: as experiências brasileira, norte-americana, francesa e italiana. Ao focar essas diferentes propostas, nossa intenção não é a de estabelecer uma comparação entre os quatro países, mas, sim, de analisar elementos que se encontram em jogo no direcionamento de suas políticas públicas no que diz respeito à oferta de escolarização comum a alunos e alunas que apresentam necessidades ditas especiais.

Cada um desses países teve sua própria história na constituição da Educação Especial e tem, certamente, sua forma peculiar de reordená-la diante de um contexto internacional, no qual se discute a abertura das instituições escolares para todos.

Nosso objetivo é abordar, assim, alguns aspectos mais centrais do processo vivido por esses países, sem a pretensão de esgotar suas diferentes dimensões, para, em um segundo momento, extrair dessas políticas educacionais questões referentes à discussão que aqui desenvolvemos sobre o laço social. Iniciaremos nosso percurso pela discussão da experiência brasileira, passando, em seguida, para as experiências norte-americana, francesa e italiana.

Durante a escrita deste capítulo, consideramos mais diretamente a abertura da escola comum para os alunos que apresentam peculiaridades no seu processo de inserção escolar. A maior parte da literatura consultada se refere a esse público como “alunos com deficiência” ou com “necessidades educacionais especiais”. Diante dessa constatação, procuraremos distinguir, quando for o caso, discussões endereçadas mais propriamente a manifestações de “ordem psíquica”.

3.1. A Educação Inclusiva no contexto da política educacional brasileira: desafios estruturais e dinâmicos para uma escolarização comum em meio a reatualizações da educação especializada

Neste tópico, abordaremos as orientações presentes em algumas leis, decretos, diretrizes e demais documentos governamentais referentes à educação escolar das pessoas ditas com deficiência no Brasil, a partir da Constituição de 1988. Embora esse processo seja precedido por relevantes antecedentes históricos, limitaremos nossa análise aos documentos posteriores à promulgação da Constituição, pois se pautam na garantia da educação como direito público subjetivo.²

A retomada desses documentos objetiva evidenciar a questão do direito ao acesso e à permanência na escola comum e as conseqüentes transformações relacionadas à Educação Especial no país.

No contexto de democratização da sociedade brasileira, pós-ditadura militar, a Constituição Federal de 1988 define a obrigatoriedade do ensino fundamental de oito anos, situando-o como um direito público subjetivo.

² Para maior aprofundamento dos períodos anteriores, conferir Jannuzzi (2006), citada nas Referências Bibliográficas deste trabalho.

No art. 208, o atendimento educacional especializado é garantido como dever do Estado, devendo ser disponível em caráter preferencial na rede regular de ensino.³

Marquezan (1988) analisa a adoção do termo “pessoa portadora de deficiência” nessa Constituição em substituição à nomenclatura “alunos necessitados”, empregada nas Constituições de 1946, 1967 e 1969. O autor (idem) ressalta que o contexto de abertura política do país, no qual a Lei magna foi produzida parece ter gerado uma intenção de antecipar a pessoa à deficiência, como se a utilização dessa palavra favorecesse um apagamento do sentido de “incapacidade” para o exercício de seus direitos e deveres como cidadão:

A associação do substantivo pessoa ao adjunto adnominal portadora de deficiência destaca o propósito de o texto constitucional tentar marcar o caráter humano e digno do sujeito deficiente. Há nessa nomeação, considerando as condições de produção, uma movimentação do sentido e do sujeito deficiente. (MARQUEZAN, 2008, p. 472).

Entretanto, ressalta esse autor (idem), a tentativa de privilegiar a pessoa se choca com o termo “portador”, fortemente vinculado à linguagem médica de origem sanitária, e que remete à idéia de “portar ou conduzir, trazer consigo ou em si”, assim como a daquele “que hospeda e transmite algo nocivo; que pode contagiar”, nesse caso específico, a deficiência. Esse efeito de sentido acaba atualizando “uma memória associada à doença, à dor, ao sofrimento, à rejeição e à morte” (p. 473) e contribuindo para a manutenção de uma visão deficitária sobre esse sujeito na sociedade.

Dois anos após a promulgação da Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei de no. 8.069/1990 – dispõe no artigo 5º que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.”.

Seguindo a orientação constitucional, o Estatuto prescreve que a criança e o adolescente “portadores de deficiência” deverão receber atendimento educacional especializado, *preferencialmente* na rede regular de ensino.

Nesse cenário, mais propriamente na primeira metade da década de 1990, polêmicas em torno do lugar da Educação Especial no sistema geral de ensino e de seus desdobramentos,

³ De acordo com Cury (2005), a Constituição apresenta em seu preâmbulo, dentre outros princípios, o de assegurar uma sociedade fraterna e pluralista. Fraterno (*frater*) indica igualdade universal; e pluralista (*plus*), remete à diferença e à diversidade. Para esse autor, pode-se depreender daí uma “relação dialética entre ‘o todo e as partes’ no interior de uma sociedade democrática.” (p. 39).

provenientes de interpretações da Declaração de Salamanca (1994), tornam-se perceptíveis em vários segmentos do meio educacional brasileiro. Todavia, no mesmo ano, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEE/MEC) divulga a “Política Nacional de Educação Especial”, sem nenhuma menção a essas problematizações e ao que vinha se delineando como Educação Inclusiva.

No item referente ao “Alunado da Educação Especial”, a Política Nacional (1994) introduz um termo que será empregado outras vezes: “Condutas típicas”, referindo-se a alunos que apresentam “[...] manifestações de comportamento típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos do desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.” (p. 13-14). É importante assinalar o emprego desse termo no documento, a nosso ver, porque ele situa como público dessa modalidade de ensino alunos que apresentam quadros de “natureza psíquica”.

Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), no. 9.394, de 1996, dedica o capítulo “V” à Educação Especial, conceituando-a em seu artigo 58 como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”.

O fato de a Lei dispor de um capítulo exclusivo para a Educação Especial constitui-se, na visão de Ferreira (1998), como um fato relevante na história da educação especializada no Brasil, história essa fortemente marcada por um caráter de concessão e de assistencialismo.

A LDBN determina a pertinência de serviços de apoio especializado na escola regular para atendimento às peculiaridades do alunado da Educação Especial e prescreve o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, para os casos nos quais não for possível a integração no ensino comum. Um dado novo introduzido na Lei é a oferta de Educação Especial na Educação Infantil.

Analisando a Lei, Carvalho (1997) destaca, dentre vários avanços, pontos que considera como “conservadores”, como é o caso da conceituação de Educação Especial como modalidade de educação escolar, interpretação que reduz o processo educativo ao ensino; da manutenção da dicotomia entre ensino “regular” e “especial”; e o caso do possível reforço da conexão “pessoas com necessidades especiais” e “educação especial”, apesar de a categoria “necessidades especiais” referir-se a um grupo mais amplo que o outro, de “pessoas com deficiência”.

Sobre as “necessidades especiais”, Ferreira (1998) destaca que essa terminologia amplia o foco do dispositivo constitucional de 1988, restrito aos ditos “portadores de

deficiência”, mas reconhece que seu público de referência ficaria difuso na LDBN de 1996, uma vez que não se especifica quem são esses alunos nem quais seriam suas supostas “necessidades”. Apenas uma menção pontual é feita em relação à questão da superdotação.

Recuperando dados sobre a história desse termo no processo anterior à promulgação da Lei, Ferreira (1998) assinala que a expressão “necessidades especiais” é citada em textos anteriores à LDBN, como, dentre outros, no Relatório Amin e no Parecer Cid Sabóia (1994), em referência a alunos “portadores de deficiência”, “superdotados” e “com problemas de conduta”.

Ferreira (idem) esclarece ainda que, àquela época, o Ministério da Educação tinha como meta definir o alunado da Educação Especial como alunos com “deficiência”, “condutas típicas” e “altas habilidades” como forma de restringir os encaminhamentos abusivos das escolas comuns aos serviços especializados. Todavia, embora o Ministério evitasse o emprego de categorias muito abrangentes, que dessem margem a ações nessa direção, a terminologia “necessidades especiais” se manteve no texto da Lei.

Apontando os supostos avanços presentes na LDBN em relação à situação da Educação Especial no campo da educação como um todo, bem como os desafios de realizar uma “educação para todos” e uma “educação inclusiva” em um contexto marcado pela exclusão social, como o brasileiro, Ferreira (1998) sublinha que:

A presença ampliada da educação especial na nova Lei pode [...] sinalizar presença mais perceptível da área nas novas discussões, assumindo que sua contribuição específica visa mais do que à simples afirmação do "especialismo" educativo ou burocrático – até porque nem sempre estarão disponíveis profissionais ou serviços especializados, distintos daqueles disponíveis nas escolas. Ao caráter afirmativo da expressão legal com relação às necessidades especiais e, mais pontualmente, à educação das pessoas com deficiência contrapõe-se, de modo contraditório, a afirmação do Estado mínimo e da redução de recursos para as políticas sociais. Os discursos da educação para todos e da escola inclusiva ocorrem num contexto de exclusão social ampliada, o que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas denominadas portadoras de necessidades especiais. (s/p).

Em 1999, o Decreto no. 3.298 regulamenta a Lei de no. 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, muito embora, no cenário internacional, essa terminologia já estivesse sendo consideravelmente questionada. No documento – primeiro instrumento jurídico referente à constituição de 1988 – a Educação Especial é definida como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na

rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais, dentre eles o portador de deficiência.” (Cap. VII, art. 24, item VI, § 1º).

Esse Decreto prevê matrícula compulsória das “pessoas portadoras de deficiência” capazes de integrar os cursos regulares oferecidos em estabelecimentos públicos e particulares, sendo a Educação Especial considerada transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

O percurso educacional em escolas especializadas é restrito, no Decreto, aos casos nos quais a inserção na escola comum não contemple necessidades educativas ou sociais do aluno, ou quando fosse avaliado como necessário ao seu bem-estar. Observamos que o documento enfatiza a necessidade de uma articulação entre os diferentes setores da política pública (saúde, educação, desenvolvimento social, dentre outras), favorecendo, assim, a inclusão social da pessoa considerada com necessidades especiais.

Outro documento importante nesse contexto é o Plano Nacional de Educação – PNE –, Lei de no. 10.172/2001, que apresenta um balanço da Educação Especial na década 1988-1998. O Plano indica que os avanços foram pequenos nesse período, apesar de a integração das pessoas com necessidades especiais ser uma diretriz constitucional. E apresenta um breve balanço da realidade brasileira, indicando os dados disponíveis que, apesar de pouco fidedignos, demonstram as diferenças regionais e o número ainda reduzido de matrículas na rede pública regular de ensino.

O Plano considera a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que deverá ser promovida nos diferentes níveis de ensino e orienta as autoridades educacionais locais a tomarem medidas favoráveis à manutenção dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns:

Requer-se um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esses deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não separá-los como se precisassem de atendimento especial.

Considerando que o aluno especial pode ser também da escola regular, os recursos devem, também, estar previstos no ensino fundamental. Entretanto, tendo em vista as especificidades dessa modalidade de educação e a necessidade de promover a ampliação do atendimento, recomenda-se reservar-lhe uma parcela equivalente a 5 ou 6% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 2001a, s/p).

O Plano propõe, de forma geral, a construção de uma escola integradora, aberta à diversidade dos alunos e que incentive a participação da comunidade, e expressa a preocupação de que a intervenção educacional se inicie o mais cedo possível, trazendo, assim, ganhos para o desenvolvimento da criança.

O PNE fala em integração e inclusão do aluno com necessidades especiais na escola comum, menciona o apoio das salas de recursos nesse processo, indicando, quando tais procedimentos não forem realizáveis, o seu atendimento em classes e escolas especiais. No Plano, a função da escola especial é a de auxiliar a integração na escola comum, mas também, a de oferecer atendimento específico, quando necessário.

Analisando o Plano, Mrech (2001b) ressalta a pouca resolutividade desse documento e a prevalência de sua perspectiva integradora apesar de a “inclusão” ser nele mencionada. Sublinha, ainda, dentre outros aspectos, que as questões relativas à docência são abordadas de modo objetivo no Plano, sem aprofundamento, como se professores e professoras fossem modificar seu olhar em relação aos alunos e a sua prática pedagógica a partir, apenas, de orientações normativas:

O Plano Nacional de Educação não fornece respostas a estas questões. Como os professores do ensino regular poderão ser capacitados? Fala-se apenas na inclusão de disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação [...]. Será que a mera realização de cursos dá conta de modificar a concepção altamente estigmatizadora apresentada pelos professores? A experiência norte-americana, de mais de uma década dentro do paradigma da Inclusão, revela que isto não ocorre facilmente. Os cursos de formação de educadores tendem a apresentar apenas conteúdos cognitivos, enquanto o que leva um professor a estigmatizar é da ordem da afetividade, de conteúdos emocionais mais profundos. E, geralmente, esses aspectos não são abordados nos cursos de formação. (MRECH, 2001b, s/p).

Como salientamos anteriormente, é aprovada em 1999 a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), que tem uma importante repercussão nos rumos da política brasileira de Educação Especial, sendo promulgada no Brasil por meio do Decreto de no. 3956/2001.

Em 2001, o Conselho Federal de Educação institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio de Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) no. 2, de 11/02/2001. Segundo esse documento, os sistemas de ensino *deveriam* passar a matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para receber os alunos com necessidades educacionais especiais.

É interessante observar que as Diretrizes qualificam a função do professor especializado em Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva, situando-o como um profissional que, por sua formação e trajetória, encontra-se em condições de acompanhar e dar suporte aos professores das escolas comuns, promovendo a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais.

O Parecer do CNE/CEB de no. 17/2001, referente às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apresenta como fundamento que a Educação Especial, como modalidade da educação escolar, deve se organizar “de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva” (p. 3), cumprindo, assim, a legislação brasileira em vigor e os dispositivos político-filosóficos referentes à escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, orientações provenientes da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) são retomadas, reafirmando a necessidade de que haja um compromisso ético e político de todos nas diferentes esferas da administração pública, para assegurar a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças individuais no processo educativo.

Dentre os vários aspectos abordados pelo Parecer, é interessante sublinhar que a Educação Especial é situada como transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, podendo ser complementar, suplementar ou substitutiva aos serviços educacionais comuns. O Parecer prevê o atendimento na rede regular de ensino como sendo preferencial, indicando que, apenas extraordinariamente, os alunos poderiam ser encaminhados para classes especiais e, em última instância, para escolas especiais.

Analisando o período acima citado, Cury (2005) assinala que a legislação brasileira se pauta na Educação Inclusiva como meta, embora mantenha o “preferencial” em suas normatizações. Esse fato se deve, segundo a compreensão do autor, ao fato de que classes e escolas especiais podem significar espaços discriminatórios que levam à igualdade de oportunidades nos casos em que a matrícula na escola comum significa uma discriminação maior para o sujeito:

[...] seria irreal, ou mesmo negativamente discriminatório, ignorar a existência de limitações manifestas que acompanham alguns alunos com necessidades educacionais especiais, seja por nascença, seja por acidentes, seja por conta de doenças adquiridas. A nossa Constituição não o ignora e reconhece de modo explícito a diferença inclusive de alguns grupos. (p. 43).

Em 2003, o Governo Federal lança o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, destinado a formar de modo contínuo gestores e educadores das redes públicas estadual e municipal. A idéia é que esses sujeitos possam, dos diferentes lugares de onde atuam, aprimorar a qualidade da educação oferecida nas escolas. Nesse sentido, trabalha-se na perspectiva de que a esfera pública elabore e implemente políticas públicas afinadas com o princípio de uma Educação Inclusiva e as escolas desenvolvam projetos político-pedagógicos nessa direção, envolvendo a comunidade.⁴

Em relação às condições de implementação de fato de uma educação considerada inclusiva no Brasil, os posicionamentos de pesquisadores brasileiros enfatizam aspectos distintos nesse contexto, colocando em relevo desde questões referentes à resistência das instituições especializadas à inclusão até dimensões relativas ao desafio de tornar igualitária a escola brasileira, profundamente marcada pelas diferenças sociais e econômicas presentes no país.

A título de ilustração do que afirmamos, reproduzimos a seguir duas análises, uma de Mantoan (2006) e outra de Prieto (2006), as quais expressam a nosso ver essa situação.

Segundo Mantoan (2006),

Temos a Constituição de 1988 e leis educacionais que apóiam a necessidade de reconstruir a realidade brasileira sob novos enfoques educacionais e que nos conclamam a uma “virada para melhor” de nosso ensino. Há apoio legal suficiente para mudar, mas só temos tido, até agora, muito entraves nesse sentido.

Entre esses entraves estão: a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em conseqüência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência.

(MANTOAN, 2006, p. 24).

Analisando as condições necessárias para tornar a educação brasileira inclusiva, Prieto (2006) ressalta, por sua vez, que:

Tomando como base os indicadores de qualidade de vida da população nas últimas décadas e as conseqüências da adoção da agenda econômica neoliberal em países com características como as do Brasil, com elevadíssima desigualdade social, o discurso em prol de uma escola que acolha a todos parece caminhar na contramão do que vem sendo instituído, ou seja, preconizamos a inclusão escolar como componente da inclusão

⁴ Informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826. Acesso em 7 set. 2009.

social num contexto histórico e social em que estamos constantemente ameaçados pela expansão da exclusão econômica e social.

(PRIETO, 2006, p. 66).

Embora as autoras acima citadas apresentem focos diferentes de análise, suas afirmações nos permitem visualizar os desafios dessa discussão no Brasil, onde aspectos discriminatórios e assistencialistas são agravados por problemas de natureza socioeconômica. É interessante observar também que essa diferença de enfoque estará presente nos rumos adotados na política de Educação Especial de 2008, quando se opta por uma intervenção mais pontual nessa questão.

Em setembro de 2007, a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) divulga o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, formulado por um grupo de trabalho composto por profissionais dos quadros da SEESP e por professores universitários. Em janeiro de 2008, o texto da Política é formalmente apresentado em sua versão final, com pequenas, mas significativas, modificações em relação à sua versão anterior.

Na apresentação do documento, podemos visualizar o movimento acima destacado por Prieto (2006) de propor uma forma de reduzir a exclusão social por meio da inserção das crianças e jovens na escola:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

(BRASIL, 2008, p. 5).

A Política proposta se orienta por princípios gerais do movimento internacional pela inclusão, como podemos observar na citação a seguir:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5).

Na Política, os serviços de apoio especializado passam a ser considerados como obrigatoriamente complementares ou suplementares, e não mais como substitutivos à educação comum (BRASIL, 2008), indicando uma proximidade entre a Política e o movimento pela “inclusão total”, abordado anteriormente. A Política concebe, dentre outros aspectos, a Educação Especial como modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; atribui ao atendimento educacional especializado a função de elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade; e institui como obrigatória a oferta de atendimento educacional especializado na própria escola ou em centro especializado.

Em consonância a esses termos da Política, é promulgado em setembro de 2008 o Decreto de no. 6.571.⁵ Segundo esse documento, a União deve prestar apoio técnico e financeiro a estados, municípios e Distrito Federal, a fim de ampliar a oferta de atendimento educacional especializado (complementar ou suplementar) na rede pública de ensino regular aos alunos que apresentam deficiência, transtornos globais⁶ e altas habilidades.

Para realizar esse apoio, são previstos investimentos na formação de profissionais para esse atendimento, gestores e demais profissionais, cuja intervenção se dirige à Educação Inclusiva; investimentos em recursos materiais; gastos com adequação de estruturas visando à acessibilidade; e recursos específicos para a educação de pessoas surdas, dentre outros aspectos. O Decreto prevê igualmente que essa forma de atendimento seja contemplada com verbas do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) a partir de 2010.

Além da transversalidade da Educação Especial e da manutenção do atendimento educacional especializado, a Política tem como objetivo garantir a escolarização dos alunos nos níveis mais elevados de ensino; a formação de professores para atuarem no atendimento educacional especializado e na inclusão escolar; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, dentre outros; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O texto da Política apresenta uma análise da situação da Educação Especial no Brasil e oferece dados da época sobre o percurso escolar de alunos no interior dos sistemas de ensino, os objetivos da Política, o perfil dos alunos e, por fim, as diretrizes da Educação Especial.

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 1 set. 2009.

⁶ Essa nomenclatura foi introduzida pelo Manual de Diagnóstico e Estatística, da Associação Norte-Americana de Psiquiatria III (DSM-III), de 1980, como assinalamos anteriormente, e pretende indicar o comprometimento de múltiplas funções como habilidades sociais, linguagem, atenção, percepção, motricidade e teste de realidade.

Esse documento se coloca em consonância com as tendências internacionais expostas na Declaração de Salamanca (1994), na Convenção de Guatemala (1999) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).⁷

Os dados citados no referido documento demonstram o aumento significativo do número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns a partir de 1998, sobretudo no ensino fundamental; a ampliação do número de municípios e de escolas onde essas matrículas podem ser localizadas; e os avanços nas condições de acessibilidade arquitetônica, dentre outros aspectos. Por conseguinte, demonstra a redução do número de matrículas nas escolas privadas, sobretudo nas instituições filantrópicas. No caso da educação infantil, os dados indicam uma predominância dos serviços especializados, contrariando a concepção de que as crianças deveriam ser inseridas na escola comum o mais cedo possível.

Todavia, embora os índices divulgados tenham a importância de propiciar um desenho geral da inclusão no Brasil, algumas questões podem ser levantadas em relação a sua apresentação e à forma como os mesmos são analisados no documento. Nesse sentido, percebe-se que os indicativos não são relacionados aos índices gerais do sistema educacional brasileiro nem são relativizados, considerando informações sobre o acesso geral da população brasileira aos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Igualmente, não são explicitadas as referências utilizadas no seu levantamento. Considerando-se a amplitude do conceito de necessidades educacionais especiais, a tarefa de colher e sistematizar dados nessa área torna-se uma atividade bastante complexa, que demandaria, a nosso ver, orientações claras e referências comuns em todas as suas etapas.

Outro aspecto que julgamos relevante assinalar é o fato de que o documento não trabalha com dados referentes ao acesso de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais na rede comum privada. Consideramos que seria pertinente pesquisar e divulgar essa informação, pois, embora a rede privada de ensino seja responsável por 13,3%⁸ do número total de vagas na educação básica, esse índice, diferenciado em cada nível de ensino, possibilitaria compor uma visão geral de como esse processo tem ocorrido no setor. No Brasil, o ensino fundamental e o médio das escolas privadas têm sido marcados, em geral, por concepções de ensino mais seletivas.

⁷ Todos esses documentos já foram abordados anteriormente.

⁸ O número total de alunos atendidos pela rede pública em 2008 foi de 86,7%, segundo o Censo Escolar de 2008. Dados divulgados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC): http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_01.htm. Acesso em: 8 set. 2009.

A Política indica três grupos principais que compõem o público alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: “pessoas com deficiência”, “alunos com transtornos globais do desenvolvimento” e “alunos com altas habilidades/superdotação”.

Entendem-se como “pessoas com deficiência” os sujeitos “com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (p. 9). “Alunos com transtornos globais do desenvolvimento” torna-se a categoria-referência para os quadros de autismo, síndromes do espectro autista e psicose infantil.

De modo mais descritivo, tratam-se de alunos que “apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.” (BRASIL, 2008).

E, por fim, “alunos com altas habilidades/superdotação” são aqueles que “demonstram potencial elevado” nas dimensões intelectual, acadêmica, de liderança, psicomotricidade e artes, “além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.” (idem).

A última versão da Política restringe o termo “necessidades educacionais especiais” a particularidades que possam se configurar no percurso escolar do aluno, indicando a introdução de atendimentos específicos na própria escola ou em serviços especializados (em caráter suplementar ou complementar).

Entre os anos de 2007 e 2008, problematizações foram desencadeadas em torno do público alvo da Política, pois a incorporação da categoria transtornos funcionais específicos (dislexia, disortografia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, dentre outros) em uma das versões disponibilizadas, evidenciava em seu texto a absorção do crescente processo de patologização e medicalização da infância.⁹

E, embora esse grupo tenha sido retirado do documento final, a questão das classificações persiste na Política, seja pela manutenção da idéia geral de um público alvo, seja, mais especificamente, pela utilização de categorias médicas como Transtornos Globais do Desenvolvimento, indicando a manutenção desse discurso no campo da Educação Especial. Eis, portanto, uma amostra contundente de que quanto mais se amplia o discurso médico em nossa sociedade, menos se fazem visíveis os movimentos de contestação – que têm sido mínimos –, tornando mais ampla sua incorporação por outros dispositivos discursivos (CLAVREUL, 1983).

⁹ Referimo-nos especificamente a discussões sobre essa questão realizadas durante o Seminário Internacional de Educação Inclusiva – SEMINEDI, realizado em São Paulo (SP), entre 24 e 25/4/2008.

Analisando o rumo adotado na condução da política educacional brasileira, como a opção por uma “Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva” e com a manutenção da lógica das classificações, já tradicionalmente presente nesse campo desde sua origem, Nabuco (2009) propõe algumas indagações que questionam o significado político de uma orientação assim delineada: “Será possível conceber a Educação como Inclusiva a partir de uma Política Nacional de Educação Especial?”; “A Educação Especial em si, já não seria uma fabricação da categoria de desviantes, estigmatizados em noções pseudocientíficas de déficit ou de superdotação?”; “Uma Política Nacional de Educação Especial teria por função definir o seu público-alvo, em ‘categorias de crianças’, fundamentando-se em uma única orientação teórica que se impõe como resposta verossímil?” (p. 260).¹⁰

A adoção de encaminhamentos desse tipo na política pública tende a reforçar, ainda, movimentos tradicionalmente presentes no campo educacional, como o fato de a escola nomear pejorativamente uma diferença de aprendizagem do aluno como forma de não se implicar no “fracasso escolar” produzido no seu interior, assim como do aluno colar-se ao nome que lhe é ofertado, identificando-se a esse suposto fracasso, como analisa Santiago (2008):

Entre os efeitos dessa nomeação, destaca-se o fato de, nas escolas, os educadores incorporarem, em seu discurso, muito comumente, o diagnóstico que identifica algum déficit no aluno, para, dessa forma, justificarem o insucesso no processo de ensino/aprendizagem. Esse procedimento acaba por desresponsabilizar o professor no que concerne à sua ação de ensinar e por anular qualquer questionamento acerca dos limites de sua própria prática pedagógica. Para o aluno, tal nomeação pode se constituir em uma oferta de identificação que, porém, implica conseqüências [...] o diagnóstico do déficit encerra a questão das particularidades do processo de ensino/aprendizagem com a seguinte conclusão: “Não se consegue ensinar em razão da falha do aluno”. (p. 117-118).

Se a perspectiva de construir uma Educação Inclusiva no Brasil consiste em compor uma nova roupagem para a Educação Especial, não há realmente necessidade de travar novos compromissos em torno de uma escola que seja de fato aberta para todos. Nesse sentido, podem ser mantidas as classificações e a hegemonia dos discursos que tradicionalmente se vincularam ao campo da educação especializada, como a Medicina, a Psicologia e a Psicopedagogia, pois uma mudança de fato estrutural se torna inviável nesses termos.

¹⁰ Tradução apresentada pela própria autora do artigo, do original em francês.

O apelo à lógica classificatória não é uma pequena evidência desse processo, sobretudo em um contexto no qual a questão subjetiva tem sido fortemente reduzida a uma perturbação somática (LAURENT, 2007).

Diante dessa constatação, Nabuco (2009) interroga se não se estaria delineando, nos contornos da Política nacional, o contra-senso de uma “psicopatologia da inclusão” que recupera antigos argumentos do campo educacional, mas também da área médica, em um debate aparentemente novo. Assim se expressa a autora (2009):

[...] O Estado, ao legislar sobre uma política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, assume o seu lugar simbólico de regulação de diferenças insuperáveis entre os sujeitos. A armadilha neste processo de regulação é visar à categorização arbitrária do que é singular, particular e subjetivo de cada ser humano, tenha ele de forma mais acentuada ou não “necessidades educativas especiais.” (NABUCO, 2009, p. 263).¹¹

Referindo-se à realidade da Inglaterra, Armstrong (2000) observa um aumento da nomeação e da medicalização de comportamentos considerados “indesejáveis” na escola, processo esse que é acompanhado da introdução de novas categorias, como déficit de atenção com síndrome de hiperatividade. O avanço dessa concepção faz com que os problemas apresentados pelos alunos tendam a ser vistos apenas como decorrentes de questões individuais.

Nabuco (2009) lembra que, quando a etiqueta médica não cola, a emergência de um comportamento indesejável do aluno é costumeiramente justificada com base no seu pertencimento a um ambiente familiar supostamente inadequado. Essa atitude arrefece ou desvia, a seu ver, qualquer discussão que se pretenda fazer sobre a necessidade de repensar a escola, seus tempos e espaços, currículo e processos avaliativos, dentre outros aspectos.

As observações apresentadas acima nos indicam que o discurso em torno de uma Educação Inclusiva pode incorporar visões deficitárias ou classificatórias sobre o aluno com necessidades especiais – dimensões fortemente questionadas na origem desse movimento. A tendência de reproduzir no campo das políticas educacionais ditas inclusivas essas concepções e práticas indicaria, assim, o quanto a categorização pode persistir no discurso sobre o aluno dito especial, ainda que sob novas roupagens, reatualizando, em tempos de articulação ciência-mercado, esse antigo desafio.

Por fim, ressaltamos que é inegável o fato de existir no Brasil um número significativo de experiências de inclusão escolar, como indica a Política de Educação Especial de 2008,

¹¹ Tradução apresentada pela própria autora do artigo do original em francês.

mas observamos que, de um modo geral, a educação brasileira reflete a situação de desigualdade existente no país, como lembra Prieto (2006), o que certamente afeta as possibilidades de torná-la mais acessível a alunos e alunas com necessidades especiais.

Passaremos, então, a focar, no próximo subitem, a experiência norte-americana. Como abordamos o *mainstreaming* e a integração no capítulo anterior, pautaremos mais detidamente elementos relacionados à emergência da Educação Inclusiva nos Estados Unidos. Entretanto, antes de iniciar a abordagem desses aspectos, é importante observar que o sistema educacional norte-americano se referencia nas definições e implementações estabelecidas pelos departamentos estaduais de educação a partir das legislações nacionais. A esses departamentos cabe a supervisão das atividades desenvolvidas em cada distrito, autônomos para definir a organização de seu tempo e de seu currículo.

3.2. De uma perspectiva pautada na inserção em serviços menos restritivos ao movimento pela inclusão total: proposições, polêmicas, limites e desafios no interior do sistema educacional norte-americano

Como abordamos no capítulo anterior, os Estados Unidos tiveram uma importância relevante na formulação de políticas educacionais destinadas às “pessoas com deficiência” a partir dos anos 1970. E essas políticas caminharam para delinear, posteriormente, a proposição de uma Educação Inclusiva. Tais ações visavam à maior circulação desse grupo na sociedade como um todo e na escola de um modo específico, possibilitando uma passagem significativa da normalização, iniciada nos países nórdicos, para o *mainstreaming*, a integração e, mais recentemente, a inclusão.

Analisando o percurso da Educação Especial nesse país, Mrech (2001a) assinala a proximidade do que se passava nessa área desde os anos de 1960 ao movimento de desinstitucionalização em curso no campo da saúde mental, inspirado, por sua vez, no movimento antimanicomial.

De acordo com a Mrech (2001a):

Ainda, em 1967, o Congresso dos Estados Unidos criou a *Joint Commission on Mental Health of Children*, que recomendava que toda criança tivesse acesso aos serviços fundamentais de saúde, educação e segurança social.

São privilegiados os atendimentos comunitários. As crianças e o setor educacional passam a receber uma atenção maior, tendo em vista o desenvolvimento dos processos cognitivo, afetivo e social dos alunos.

A comissão destacou a necessidade de um serviço de proteção à infância.

Na década de 60, surge o programa *Head Start*, para alunos com distúrbios de aprendizagem, evidenciando a importância do ambiente social mais saudável para o desenvolvimento da criança. (p. 126).

A emergência dos movimentos denominados *mainstreaming* e a integração nos Estados Unidos, na década de 1960, tiveram importância singular no processo de abertura da sociedade como um todo para as questões sociais e escolares referentes às pessoas com deficiências. Nesse momento, os serviços educacionais menos restritivos passam a ser mais diretamente priorizados e a convivência com grupos sociais em idades equivalentes passa a ser incentivada.

Segundo Mrech (2001a), essas transformações se iniciaram nas próprias instituições especializadas que prestavam atendimento contínuo às pessoas com deficiência, como as escolas residenciais e as instituições de natureza asilar, trazendo desdobramentos para a discussão a respeito da situação social e escolar desse grupo e gerando problematizações importantes ao movimento, até então hegemônico, pela sua normalização.

Nesse contexto, críticas relevantes são dirigidas à escolarização especializada oferecida aos alunos com “deficiência mental”, ao fato de as classes e demais serviços especiais terem se tornado um lugar de encaminhamento dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, de alunos provenientes de comunidades étnico-raciais, consideradas minoritárias, ou originários de famílias que apresentavam uma situação socioeconômica mais frágil, como já discutimos anteriormente. Ao mesmo tempo, proposições são apresentadas com o objetivo de favorecer uma maior articulação entre a educação especializada e a educação comum (DUNN, 1968).

Em 1975, a Lei pública de no. 94-142 institui procedimentos de desinstitucionalização desse grupo, indicando a necessidade de que sua inserção educacional ocorra prioritariamente em ambientes considerados menos restritivos.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999a) observam que, entre o fim dos anos 1980 e início dos anos 1990, nos Estados Unidos, um número significativo de alunos passa a ser integrado nas salas de aula comuns em escolas dos bairros onde residiam, seja em tempo parcial ou integral. Esses autores destacam que, nesse grupo, havia alunos com “deficiências graves” que se encontravam fora de qualquer classe ou escola, ainda que especializada e

lembram que crescia, nesse momento, um movimento pela educação de “alunos com deficiência importante” no ensino regular, em vários estratos sociais.

Em 1986, a Secretária-assistente Madeleine Will, da Divisão de Educação Especial e Serviços de Reabilitação do Departamento de Educação dos Estados Unidos (*US Departamento of Education Office of Special Education and Rehabilitative Service*) propõe a Iniciativa da Educação Regular (*Regular Education Initiative*) – REI. O objetivo desse programa é atender alunos com deficiência em classes comuns, incentivando uma parceria entre Educação Especial e Educação Comum que funcionasse como apoio a esse processo.

Nesse mesmo contexto, uma proposição que ganha bastante destaque no cenário educacional americano é a perspectiva de uma “inclusão total”, baseada fundamentalmente na idéia de uma fusão dos sistemas educacionais comum e especial. Segundo esse movimento, os serviços especializados não poderiam substituir a educação comum e deveriam ser oferecidos, apenas, em caráter complementar à educação geral.

Para Stainback e Stainback (1984), precursores desse movimento, a constituição da Educação Especial como subsistema da educação regular foi positiva na história escolar das pessoas com deficiência, mas essa divisão não seria mais necessária. Esses autores lembram que, apesar de duras críticas terem sido dirigidas à dicotomia existente entre a educação geral e a educação especial nos últimos anos, por meio de perspectivas como a integração, essa distância se mantinha praticamente inalterada na atuação e no percurso dos profissionais da educação, bem como no estabelecimento dos programas educacionais.

Segundo a compreensão de Stainback e Stainback (1984), reformas na educação regular não acontecem rápida nem facilmente e sua história revela sua imensa dificuldade em lidar com as especificidades de todos os alunos.

Na visão de Stainback e Stainback (1984), a Educação Especial reforça estereótipos e estigmas, dificulta a cooperação e o intercâmbio de recursos humanos e materiais e cria barreiras artificiais entre as pessoas envolvidas. Os mesmos autores ressaltam que muitos procedimentos e recursos foram desencadeados no interior da Educação Especial para demonstrar a elegibilidade de seu público alvo, quando poderiam ter sido direcionados para uma maior articulação entre os profissionais, com maior suporte ao trabalho desenvolvido nas classes comuns, como se pode ler na citação abaixo:

Atualmente, o pessoal de apoio dispensa grande parte do seu tempo classificando e tomando decisões referentes à elegibilidade. Isso não seria necessário em um sistema misto. Se alguém precisasse de auxílio, esse suporte poderia ser dado, independentemente de qual aluno ou professor.

Ninguém teria que ‘preencher os requisitos’ para obter ajuda. Diante disso, o enorme tempo dispensado atualmente pelo pessoal de apoio para classificar, agrupar, triar e tomar decisões de encaminhamento poderia ser utilizado de modo mais produtivo, como participar do trabalho em salas de aula segundo a demanda, trabalhando diretamente com os professores e alunos a partir de problemas específicos. A ênfase poderia se concentrar na avaliação e no planejamento do programa de ensino, ao invés de se centrar em procedimentos de classificação e de encaminhamento.¹²

(STAINBACK; STAINBACK, 1984, p. 108).

Stainback e Stainback (1984) questionam a inoperância dos parâmetros comumente utilizados para definir o normal e o especial, enfatizando que as classificações médicas podem não ter valor educacional. Do mesmo modo, os autores sublinham que a constituição de uma rede de serviços especializados cujo critério de admissão seja a deficiência, fomenta a multiplicação de categorias sem que o programa regularmente oferecido na escola seja revisto.

Diante desses apontamentos, esses autores propõem uma fusão dos dois sistemas, com oferta de recursos específicos para qualquer aluno que necessite dos mesmos, como indica a citação abaixo:

[...] A questão não é se existem diferenças entre os alunos. Há obviamente diferenças, mesmo diferenças extremas, e está claro também que é por causa dessas diferenças que alguns alunos podem necessitar de adaptações ou modificações em suas experiências educacionais. No entanto, isso não deveria ser usado como justificativa para rotular, segregar ou manter um sistema dual de educação. Com planejamentos cuidadosos, seria possível atender as necessidades específicas de todos os estudantes dentro de um sistema unificado de educação – um sistema que não negue as diferenças, mas que as reconheça e se adapte a elas.¹³

(STAINBACK; STAINBACK, 1984, p. 109).

¹² No original: “Support personnel now spend a great deal of time classifying and making eligibility decisions. This would not be necessary in a merged system. If a request for help was received, help could be given regardless of who the student or teacher happen to be. No one would have to ‘qualify’ for assistance. As a result, the enormous amount of time currently spent by support personnel in classifying and making eligibility decisions could be used in more productive ways, such as going into classrooms on request and working directly with teachers and students on specific problems. The emphasis could be on instructional assessment and program planning as opposed to classification and eligibility.” (STAINBACK; STAINBACK, 1984, p. 108, tradução livre desta pesquisadora).

¹³ No original: “The issue is not whether there are differences among students. There obviously are differences, even extreme differences. It is also clear that because of these differences some students may need adaptations or modifications in their educational experiences. However, this should not be used as a justification to label, segregate or maintain a dual system of education. With careful planning, it should be possible to meet the unique needs of all students within one unified system of education – a system that does not deny differences, but rather a system that recognizes and accommodates for differences.” (STAINBACK; STAINBACK, 1984, p. 109, tradução livre desta pesquisadora).

Segundo Stainback e Stainback (1984), modificações nas orientações referentes à formação docente e ao currículo escolar seriam fundamentais para tornar tal processo exequível. Nesse sentido, conteúdos tradicionalmente vinculados à educação especializada deveriam estar presentes na formação de todos os professores, ainda que alguns profissionais pudessem aprofundar-se em temáticas específicas. Assim, esses autores propõem a transformação da Educação Especial em um serviço de atendimento especializado, cujo funcionamento estaria vinculado ao trabalho realizado na escola comum.

Igualmente, segundo entendimento de Stainback e Stainback (1984), esse “novo” momento vivido pela educação americana quanto à escolarização de “alunos com deficiência” significa um desdobramento de movimentos como a desinstitucionalização, a normalização, o *mainstreaming* e a integração, já citados anteriormente.

Comentando os elementos subjacentes à emergência da “inclusão total”, tal como proposta por esses autores, Mendes (2006) assinala que esse movimento visava:

[...] estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações. A proposta estava fundamentada na ética da participação e do desenvolvimento social sem a preocupação com ganhos acadêmicos. Tal proposta surgiu no âmbito dos que defendiam os direitos dos indivíduos com graus mais severos de limitação intelectual, que foi a clientela para a qual os modelos de integração escolar foram mais prejudiciais, dado que eles continuavam vivenciando experiências segregadoras no processo educacional, e sendo excluídos das classes comuns e das escolas regulares. Muito da argumentação para a inclusão total foi impelida pela confiança no direito cível contra a segregação de estudantes com base em suas deficiências, um tema que estava tendo reflexo em várias decisões importantes em processos judiciais cujos julgamentos acabavam favorecendo práticas de colocação inclusiva.

(p. 392).

Mendes (2006) assinala que, embora as perspectivas da Iniciativa da Educação Regular (REI) e da inclusão total tivessem muitos pontos comuns – e, dentre eles, a fusão dos dois sistemas (educacional e especial) –, as duas propostas tinham definições distintas acerca de seu público alvo: enquanto a primeira focalizava mais propriamente os alunos com deficiências consideradas “leves” ou “moderadas”, a segunda se preocupava com alunos com “deficiências graves”, como exposto nas informações anteriormente citadas.

Em consonância com o processo apontado por Stainback e Stainback (1984), em 1988, a Associação para Pessoas com Deficiências Graves adota uma resolução, reivindicando a

articulação entre educação especial e regular, fato que fortaleceu o debate em torno de um sistema educacional unificado (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999b).

Para Karagiannis, Stainback e Stainback (1999a), encontra-se em jogo nesse contexto um deslocamento da “perspectiva das *limitações funcionais*” – pautada na idéia de que o sujeito deve preparar-se e adaptar-se às estruturas escolares existentes – para a “perspectiva do *grupo minoritário*” – segundo a qual as organizações e ambientes educacionais devem estar mais bem adaptados e preparados para responder às necessidades dos alunos.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999a) assinalam que tal mudança de paradigma favoreceu a aprovação do Ato dos Americanos com Deficiência em 1990 (*American with Disabilities Act – ADA*), Lei Pública de n. 101-335, o qual estabelece: “todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, devem ter direito a frequentar a escola de seu bairro, que deve estar adaptada às necessidades da diversidade de seus alunos.” (p. 30).

Ainda em 1990, a Lei pública de no. 94-142, é reautorizada como Ato Educacional para os Indivíduos com Deficiência (*Individuals with Disabilities Education Act – IDEA*), a PL 101-476, que estende o direito à educação pública e gratuita a todas as crianças, independentemente de qualquer deficiência, em ambiente o menos restritivo possível (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999b).

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999b) sublinham a forte presença da justiça americana na resolução de questões referentes à inclusão de alunos com deficiências consideradas graves na escola comum, assim como na definição de ajuda suplementar a esse processo e na disponibilização de serviços de apoio. Os mesmos autores historiam também que, a partir dos anos 1990, os movimentos pela inclusão se articularam a grupos ligados à reforma geral da educação americana, como as associações de profissionais e os grupos de estudo, com o objetivo de tornar a escola mais acessível para todos os alunos.

Peterson (2006) lembra que a perspectiva inclusiva comporta a presença de outros serviços educacionais auxiliares, além da frequência do aluno à escola comum, como podemos observar na citação abaixo:

O conceito subjacente de inclusão é que o professor da educação geral tem a responsabilidade principal de educar alunos com deficiência. Entretanto, se há uma justificativa no Programa de Educação Individualizada (PEI) do aluno, o mesmo também deve receber atendimento em outros ambientes, como, por exemplo, sala de recursos. Isso deve ser visto como um serviço auxiliar para as salas de educação geral, onde deve ser o local principal de colocação desses alunos. (p. 4).

Embora o movimento inclusivo tenha sido fortalecido a partir dos anos 1980 e influenciado a política educacional de outros países, é importante considerar a presença de antagonismos nesse processo, como indicam Ferguson e Ferguson (1998).

Referindo-se, desse modo, a um relatório realizado pelo Congresso americano sobre a inclusão no período 1993-1994,¹⁴ Ferguson e Ferguson (1998) assinalam que, nesse período, 43% dos alunos na faixa etária entre 6 e 21 anos encontravam-se em salas de aula comuns, dado que apresentava variações de acordo com os diferentes estados norte-americanos. Entretanto, ao focalizar apenas alunos com deficiência mental e deficiências múltiplas, havia uma redução significativa desses dados para um percentual de 8 e 10%.

No caso dos alunos considerados deficientes mentais, por exemplo, o documento indicava que 60% desses alunos continuavam nas classes especiais. Para os autores, tais índices evidenciam um paradoxo importante, considerando-se a centralidade atribuída à inserção escolar dos alunos com deficiências ditas graves em toda a disputa em torno da inclusão nos Estados Unidos.

Ferguson e Ferguson (1998) lembram que a perspectiva inclusiva seria mais adequada do que a integradora para os alunos com deficiências graves, mas sublinham a necessidade de promover modificações na escola, para que ela possa lidar de modo mais abrangente com as diferentes questões apresentadas pelos alunos em relação à aprendizagem. Nesse sentido, os mesmos autores questionam o quanto os acirrados debates em torno de uma Educação Inclusiva nos Estados Unidos teriam de fato contribuído para fazer avançar as práticas educacionais desenvolvidas no interior das escolas, se essas práticas se mostravam ainda tão refratárias à inclusão desse grupo.

É interessante fazer referência, nesse sentido, a um estudo realizado por Wilcox e Wigle (1997) sobre a prática do *mainstreaming* em escolas de diferentes estados norte-americanos, o que nos permite ter uma idéia sobre a existência de uma pluralidade de perspectivas em curso na realidade escolar desse país, apesar de ter-se fortalecido também a perspectiva inclusiva.

Retomando dados de uma pesquisa realizada no início da década de 1970 sobre a prática do *mainstreaming* em cinco escolas¹⁵ dos seguintes distritos: Tacoma (Washington), Richardson e Plano (Texas), Tucson (Arizona) e Louisville (Kentucky), Wilcox e Wigle

¹⁴ Referência aos anos seguintes encontra-se disponíveis no site <http://www.ed.gov/about/reports/annual/osep/index.html>.

¹⁵ Os autores se referem à seguinte publicação: Birch, J. *Mainstreaming: educable mentally retarded children in regular classrooms*. University of Minnesota: Leadership training Institute/Special Education, 1974. O estudo original focalizava seis escolas, entretanto apenas as cinco acima citadas participaram da enquete de Wilcox e Wigle (1997).

(1997) encaminham formulários para a superintendência de cada distrito onde se localiza a escola, solicitando que informações referentes à prática do *mainstreaming* pelas escolas fossem atualizadas.

A partir das respostas recebidas, Wilcox e Wigle (1997) constatam que quatro aspectos emergiram de maneira relevante durante o intervalo de 20 anos entre um e outro estudo, no que se refere à formação de professores, participação em serviços especializados pelos “alunos com deficiência”, atitudes em relação ao *mainstreaming* e custos de sua implementação.

Os autores observam que os alunos com deficiência passaram a permanecer em tempo integral na escola comum, participando também de serviços complementares, tais como as salas de recursos.

Os professores dessas escolas revelaram maior articulação entre os profissionais da educação comum e da especial, mas os pesquisadores tiveram dificuldade em encontrar professores que se considerassem “totalmente preparados” para atuar em classes inclusivas. Diante desse fato, Wilcox e Wigle (1997) assinalam que, embora a procura das famílias por escolas inclusivas nos Estados Unidos tivesse se fortalecido nos últimos anos, o mesmo não poderia ser dito em relação à abertura dos profissionais da educação para a inclusão.

Em relação aos custos, esses autores (1997) indicam um aumento geral nos gastos com os programas, tal como disponibilizados por essas escolas na década de 1990, embora observem que essa questão deva ser mais bem analisada, por variar conforme os serviços disponibilizados por cada um dos estabelecimentos.

Em 1997, é assinado o Ato Educacional para os Indivíduos com Deficiência (*Individual disabilities Education act* – IDEA 97) – Lei que amplia as possibilidades de participação dos familiares e das pessoas com deficiência nas decisões referentes à sua escolarização. Essa Lei reafirma questões abordadas pela já citada Lei Pública de no. 94-142, privilegiando os seguintes pontos: proteção aos direitos fundamentais de acesso à educação pública pelas pessoas com deficiência; ênfase na responsabilidade de escolas, agências e governos municipais, estaduais e federais em construir uma educação melhor para todos os alunos e alunas; e ampliação do âmbito de atuação dos programas públicos (MRECH, 2001a).

Mrech (2001a) assinala que, de forma geral, nos Estados Unidos:

[...] a Educação Inclusiva não se apresenta apenas no âmbito educacional. Ela abarca outros processos e setores, principalmente a defesa dos direitos do cidadão, oferecendo suporte, praticamente integral, aos indivíduos com necessidades educativas especiais e suas famílias. Os deficientes têm acesso

a espaços físicos previamente adaptados como calçadas antiderrapantes, telefones na altura do cadeirante, banheiros adaptados, etc. (p. 128).

Em 2004, trinta anos após a promulgação da Lei de no. 94-142, de 1975, é assinada pela Presidência dos Estados Unidos a Lei Pública de no. 108-446, Ato de Aperfeiçoamento Educacional para os Indivíduos com deficiência¹⁶ (*Individuals with disabilities education improvement act of 2004*). Esse documento indica que a educação de crianças com deficiência pode ser mais promissora, se há expectativas positivas quanto a sua escolarização e se elas participam, na medida do possível, de uma sala de aula comum. Na Lei, a Educação Especial deve funcionar na forma de serviços que apoiam e fomentam os processos de educação desses alunos na escola comum sempre que possível, e não se constituírem como “lugares” para onde eles são encaminhados de modo exclusivo.

A Lei aborda a necessidade de processos de formação sobre esse tema para todos os profissionais que atuam na escola e ressalta a necessidade de reduzir a burocracia que dificulta a operacionalização desses processos. Persiste ainda nesse documento um incentivo ao uso e ao desenvolvimento de tecnologias assistivas, bem como de outros recursos que possam ser empregados na escolarização dos alunos que apresentam “deficiência”. A lei sublinha a importância de não rotular as crianças durante seu percurso escolar.¹⁷

Apesar de a perspectiva inclusiva ter sido difundida para outros países a partir da experiência americana, é importante observar importantes focos de resistência em relação a essa concepção no interior do próprio país.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999b) indicam evidências dessa resistência na rigidez incorporada ao processo de aprovação de licença dos professores, adotado em vários estados, tendo como referência a categorização da deficiência; na circulação de proposições em favor do restabelecimento de escolas especiais; na existência de ações de colaboração entre agências educacionais que reproduzem mecanismos de controle e de estigmatização das pessoas com deficiência; e nos dados estatísticos referentes à presença de alunos com deficiências nas escolas, como podemos visualizar na citação abaixo:

Talvez o indicador mais revelador da resistência à inclusão esteja contido nas estatísticas referentes aos alunos com deficiência. Desde 1970 tem havido aumentos vigorosos no número de crianças identificadas como pessoas com deficiência, mas apenas um aumento geral mínimo com respeito a encaminhamentos mais inclusivos desde a promulgação do PL 94-142. (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999b, p. 41).

¹⁶ Tradução livre do título original.

¹⁷ Fonte: <http://www.nichcy.org/Laws/IDEA/Documents/PL108-446.pdf>. Acesso em 19 out. 2009.

Referenciando-se em uma visão de que a Educação Inclusiva nos Estados Unidos teria avançado mais no discurso do que na prática realizada no interior das escolas, Peterson (2006) analisa os principais desafios que, a seu ver, encontram-se presentes na implementação dessa perspectiva no que se refere, especificamente, à formação dos profissionais.

Esse autor pontua algumas questões, a saber:

a) apesar de a legislação americana prever a formação de professores que possam atuar com alunos com deficiência nas salas de aula comuns, existe ainda um número reduzido de professores qualificados para tal;

b) é necessário haver uma mudança de mentalidade dos professores das escolas comuns americanas, de uma forma geral para se pensar a Educação Especial como um serviço e não como um lugar ou um rótulo;

c) é preciso reformular os cursos de formação de professores; e

d) é preciso haver procedimentos de formação em serviço no interior das escolas.

Podemos verificar, a partir dessas observações, que, apesar de se ter consolidado nos Estados Unidos um movimento político e ideológico importante no sentido de aproximar a educação especializada e a educação regular, desafios significativos se evidenciam nesse percurso, assim como resistências que se produzem tanto na implementação dessa perspectiva, quanto no seu debate.

No que se refere mais especificamente à discussão sobre a inclusão, Kauffman (2007) problematiza a proposta de fusão dos dois sistemas apresentada por autores ligados ao movimento da inclusão total, observando que o futuro da Educação Especial passa pelo seu aprofundamento como modelo conceitual particular, e não pela sua associação à educação geral, fato que a faria perder sua especificidade como campo de saberes e técnicas. O posicionamento desse autor indica a existência de grupos que defendem a manutenção da educação especializada como área paralela à educação geral – ponto que vinha sendo questionado desde a emergência do *mainstreaming* nesse país.

Wigle, Wilcox e Manges (1984) tecem também algumas críticas ao movimento desencadeado em favor da inclusão total, apontando, dentre outros aspectos, que nem todos os alunos encontram-se em condições de participar de uma sala de aula comum, pois muitos deles necessitam de programas educacionais especializados que dificilmente poderiam ser implementados no contexto da escola comum. Para esses autores, os princípios defendidos pela inclusão total afetam negativamente o percurso escolar de muitos alunos que apresentam ou não deficiências, em nome de interesses fundamentalmente ideológicos e econômicos.

Wigle, Wilcox e Manges (1984) problematizam, ainda, a concepção de formação de professores apresentada pelo movimento da inclusão total, apontando sua insuficiência para lidar com a diversidade de questões que podem emergir em um contexto escolar dito inclusivo.

Ao longo deste subitem, procuramos indicar algumas das problematizações relativas à oposição Educação Especial – Educação Comum nos Estados Unidos, nas últimas décadas. Nossa intenção é evidenciar, nesse sentido, o quanto o lugar ocupado pela educação especializada foi questionado, dando espaço a perspectivas educacionais distintas, como a Iniciativa da Educação Regular (REI) e a inclusão total.

Do mesmo modo, tentamos destacar os movimentos de resistência à inclusão, enfatizando, assim, a presença de posicionamentos distintos no que se refere à educação desse grupo em ambientes escolares comuns. Por fim, apontamos, na medida do possível, o quanto esse processo foi acompanhado pela formulação de leis que priorizavam a matrícula de alunos com deficiência na escola comum, fato que conflui para a perspectiva de uma universalização do acesso à escola, como apontado nos documentos internacionais.

No caso da experiência francesa, que desenvolveremos no próximo subitem, os desafios para se promover a maior inserção desse grupo na escola comum são consideráveis, embora carreguem, por razões distintas do caso brasileiro e do norte-americano, a forte tradição dos serviços especializados naquele país.

Na França, a educação das crianças, jovens e adultos que apresentam necessidades educacionais especiais ocorre a partir de uma articulação interministerial e envolve prioritariamente três áreas: saúde, educação e social. Nesse sentido, tão logo a criança apresente dificuldades de inserção na escola comum, sua trajetória escolar pode ocorrer nos serviços vinculados à educação nacional ou nos serviços ligados a outros ministérios, quando a criança ou o jovem passa a ser escolarizado nos equipamentos de natureza médico-social. Passaremos a abordar, então, a integração escolar na França.¹⁸

¹⁸ Como mencionamos anteriormente, as expressões “educação inclusiva” e “inclusão” são menos empregadas na França, sendo mais recorrente o uso do termo “integração escolar” (*intégration scolaire*). Entretanto, essa situação tem-se modificado, como abordaremos adiante, a partir de considerações tecidas por Plaisance e Schneider (2009) a esse respeito.

3.3. A integração escolar no sistema de ensino francês: movimentos de ruptura no interior de uma história pautada pela lógica da especialização

Como abordamos no capítulo anterior, o estudo sobre as possibilidades educativas de crianças e jovens considerados “anormais”,¹⁹ que se originaram na França a partir do século XVIII, tiveram uma importância decisiva para o delineamento de propostas de cunho educacional endereçadas a esse público, mas também, para a sua separação dos espaços coletivos comuns. Esse percurso não se circunscreveu apenas à realidade francesa: atravessou continentes, tornando-se referência para a estruturação de instituições de ensino em outros países, como no caso do Brasil, desde o século XIX.

Após o término da Segunda Guerra Mundial, a França desenvolve uma estrutura de estabelecimentos e serviços especializados endereçados a crianças, jovens e adultos considerados “especiais”, referenciada no grau e no tipo de “inadaptação” ou “deficiência”²⁰ apresentados. Uma pequena parte dessa estrutura é criada e administrada por instâncias públicas e uma grande parte fica aos cuidados de associações. Dentre essas associações, encontra-se a de pais, responsável, nesse conjunto, por uma parte minoritária (ZUCMAN, 2003).

A partir da década de 1960, estabelece-se na França uma política claramente preventiva em relação à questão das “deficiências”, iniciando uma tendência à integração social e escolar desse grupo, que constitui a terceira fase hegemônica da Educação Especial nesse país durante o século XX.

Nesse sentido, se retomarmos as produções realizadas no início desse século, é possível indicar que a primeira fase foi fortemente marcada pelos trabalhos de Binet, ancorando-se no diagnóstico classificatório, no ajuste de técnicas necessárias à educação especializada, na institucionalização de classes e estabelecimentos especiais, como analisamos no primeiro capítulo.

Na segunda fase, pré-integrativa, reconsidera-se a medida de inteligência e as classificações; admitem-se outras causas para a “deficiência intelectual”, além daquelas de origens orgânicas; problematiza-se a inserção escolar paralela; e surgem os dispositivos com metas preventivas e integrativas.

¹⁹ Manteremos neste item, à medida do possível, os termos próprios utilizados pela literatura francesa dessa área.

²⁰ Como assinalamos anteriormente, o termo “*handicap*”, empregado na literatura francesa, foi traduzido como deficiência e colocado entre aspas a partir de uma sugestão apresentada pelo Prof. Dr. Eric Plaisance.

Por fim, na terceira fase, fomenta-se, de modo geral, a idéia de uma convivência comum entre os alunos ditos especiais e os considerados normais: valoriza-se a heterogeneidade; e se modifica o olhar em direção às pessoas com deficiência (GARDOU, 1999; PLAISANCE, 2000).

Abordando a segunda e a terceira fases, Plaisance (2000) assinala que as primeiras críticas às políticas de Educação Especial na França datam do fim dos anos 1960 e início dos anos 1970, quando as instituições destinadas às crianças consideradas “inadaptadas” (*inadaptés*) passam a ser mais pontualmente questionadas. Esse autor ressalta que até o início dos anos setenta, subsiste no discurso oficial francês a referência a diferentes níveis de educabilidade, o que implica em uma hierarquização cotidiana da deficiência e o enquadramento desse público às tutelas administrativa e institucional.

Nesse sentido, é importante considerar que, na França, a discussão em torno da “deficiência” se mistura à própria criação dessa categoria como objeto de investigação científica, dando origem a todo um aparato institucional destinado a sua assistência, que é produzido por meio de uma cisão entre o geral e o especial (CHAUVIÈRE; PLAISANCE, 2000). É, portanto, de modo próprio e conectado a essa história que a França se insere mais claramente nas discussões em torno da integração escolar na década de 1970.

Como antecedentes desse processo, ocorre em 1969 a divulgação de uma análise elaborada pelo *Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire – CRESAS* –, segundo a qual os estudos e as práticas em torno das ditas “inaptações” e “deficiências”, assim como as explicações usualmente apresentadas na abordagem de “deficiências” de natureza sociocultural, baseavam-se unicamente nas dificuldades das próprias crianças, não colocando em questão aspectos específicos da escola, o que seria equivocado segundo os formuladores do referido documento.

Nos anos setentas, por sua vez, passam a circular de modo intenso na França, orientações em torno de prevenção, adaptação, intervenção precoce e integração – termo que será incorporado ao discurso oficial posteriormente, em 1982 e 1983, por meio de circulares do Ministério da Educação e do Ministério da Solidariedade (*Ministère de l'Éducation e Ministère de la Solidarité*).

Segundo Plaisance (2003), é fundamentalmente em termos de adaptação e de integração que a discussão sobre a educação dos alunos considerados “deficientes” será pautada em políticas oficiais francesas e em instituições, embora a articulação dessas duas dimensões ainda não se encontrasse de fato assegurada.

A partir do campo psicanalítico, Mannoni (1977) formula críticas veementes em relação ao adoecimento produzido durante a escolarização na França, capaz de formar grupos de crianças e de adolescentes disléxicos e “atrasados na escola”. A psicanalista denuncia que esses sujeitos acabavam tornando-se público-alvo dos discursos médico e psi.

A psicanalista (1977) assinala que quando a educação fracassa, são esses os discursos convocados a responder pelo que rompeu do circuito da normalidade. E sublinha, ainda, que se, por um lado, a educação se encarregava de “entregar” para esses dois campos (médico e psi) os sujeitos que malogravam no seu interior, quando se tratavam de crianças e adolescentes considerados psicóticos, era o próprio campo médico-psiquiátrico o agente pivô de sua segregação.

A Lei de 30 de junho 1975 em favor das pessoas “deficientes” (*Loi n.º. 75-534 du 30 juin 1975, Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées*)²¹ mantém os dois sistemas (o geral e o especial) a serviço da obrigatoriedade escolar, delineando como “misto” o sistema francês de integração.

A lei prescreve que a educação especializada poderia acontecer nos meios da educação comum ou nos estabelecimentos e serviços especializados, constituindo-se como alternativa à educação comum em consequência das necessidades apresentadas pelas crianças e adolescentes. E recomenda que a Educação Especial se associe aos setores educativos, psicológicos, sociais e médicos, a fim de oferecer serviços de reeducação e de inserção social capazes de possibilitar a adaptação desse grupo a um percurso escolar, profissional e de vida mais próximo do considerado comum.

Essa lei não apresenta uma definição objetiva de “deficiência” (“*handicap*”) e remete a comissões específicas²² a tarefa de avaliar as reais condições do aluno para inserção na Educação Especial.

Segundo Kristeva (2003), a ausência de definição da “deficiência” nessa lei não ocorre apenas pela falta de consenso, mas, sobretudo, por causa de uma precaução ética, cujo objetivo era não enquadrar as pessoas em uma categoria fixa. Para essa autora (2003), conceituar a “deficiência” em um contexto no qual se consideram questões de natureza sociocultural, e não mais, apenas a ordem médica, constitui um grande desafio, fato que também fortaleceu a decisão pela sua não definição na lei.

²¹ Disponível em: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?CidTexte=JORFTEXT000000333976&dateTexte=20090602>. Acesso em 30 maio 2009.

²² Tratam-se de duas comissões, já por nós traduzidas livremente nesta pesquisa: Comissão Departamental de Educação Especial (*Commission départementale d'éducation spéciale* – CDES) e Comissão Técnica de Orientação e de Reagrupamento Profissional (*Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel* – COTOREP).

Plaisance (2003) esclarece que há interpretações da Lei de 1975 que a consideram como sendo de integração, enquanto outras leituras enfatizam o fato de ela colocar em primeiro plano as condições do sujeito para se inserir ao sistema de ensino, tratando apenas secundariamente dos dispositivos comuns de acolhimento. De acordo com esse autor, apenas nas Circulares publicadas em 1982 e 1983 houve de fato uma explicitação da política de integração.

A Circular de janeiro de 1982 propõe duas modalidades de integração: individual e coletiva. A *integração individual* é apresentada como prioritária, devendo ser acompanhada, quando necessário, de uma ajuda individualizada nas dimensões escolar, psicológica, médica e paramédica. Nos casos em que a “deficiência” implica a necessidade de uma intervenção permanente de especialistas ou uma considerável adaptação da escolarização às necessidades específicas do aluno, recomenda-se a *integração coletiva*, que significa compor uma sala especializada em uma escola comum. A *integração parcial* ou em pequenos grupos também é indicada por essa circular.

Esse documento enfatiza a necessidade de que outras formas de integração sejam viabilizadas, como resposta a situações específicas ou à necessidade de um acolhimento de “categorias de crianças”²³ até aquele momento fora do circuito escolar. Em relação a esse ponto, sublinha-se que outras formas devam ser experimentadas desde que não conduzam a uma maior segregação desses alunos.

Analisando as particularidades presentes nos modos de integração adotados na França, Plaisance (2000) analisa que:

[...] a integração à moda francesa é essencialmente ambígua. A definição de modalidades diferentes da integração escolar inclui até mesmo a escolarização especial. A integração “individual” designa a presença de uma criança “deficiente” em uma classe comum. A integração “coletiva” diz respeito a um grupo de crianças “deficientes” em uma classe especial de uma escola comum. Enfim, a integração “parcial” concerne geralmente crianças matriculadas em um estabelecimento ou serviço especializado, mas que são orientadas a frequentar um estabelecimento escolar comum por certo período de tempo.²⁴ (p. 20).

²³ Tradução livre desta pesquisadora da expressão apresentada na circular: “*Des catégories d'enfants*”.

²⁴ No original francês: “*Mais l'intégration à la française est fondamentalement ambiguë. La définition des modalités différents de l'intégration scolaire inclut même la scolarisation spéciale. L'intégration 'individuelle' designe la présence d'un enfant handicapé dans une classe ordinaire. L'intégration 'collective', celle d'un groupe d'enfants handicapés dans une classe spéciale d'une école ordinaire. Enfin, l'intégration 'partielle' concerne généralement des enfants relevant d'un établissement ou d'un service spécialisé mais qui sont amenés à fréquenter un établissement scolaire ordinaire pour un temps limite.*” (PLAISANCE, 2000, p. 20, tradução desta pesquisadora).

Quanto aos meios para implementação da integração, essa circular prevê a participação de profissionais especializados, oriundos de setores extra-escolares nesse processo, recomendando que haja uma articulação estreita entre o trabalho realizado pela instituição escolar e aquele das instituições especializadas.

A Circular de Janeiro de 1983, indica que independentemente da forma de integração adotada, deve-se definir um projeto educativo individualizado para o aluno, elaborado conjuntamente pelas famílias, professores, equipe especializada e serviços afins.

Segundo a circular, a decisão pela integração escolar é um acordo primeiramente da família e, em seguida, da comissão de referência do ensino pré-escolar, elementar ou secundário. No que diz respeito aos apoios e cuidados especializados, participam das definições a Comissão Departamental de Educação Especial, o Serviço Intersetorial de Psiquiatria Infanto-Juvenil, o Centro médico-psico-pedagógico²⁵ ou qualquer outra instância médica que acompanhe a criança. O apoio individualizado à criança, por sua vez, pode ser de natureza pedagógica, psicológica, social, médica, paramédica ou técnica, mas é desejável que seja realizado na própria escola.

Em relação à questão da participação da família nas definições em torno da situação escolar e social desse grupo, Lesain-Delabarre (2001) destaca que, até o fim dos anos 1990, na maior parte dos países europeus, quando uma criança ou um jovem era identificado como “especial”, pouca atenção era dada a sua família e se tornava extremamente restrita sua possibilidade de frequentar uma escola comum.

Mei e Plaisance (2004) ressaltam que, durante a década de 1980, ocorreram mudanças relevantes na ênfase atribuída à política de Educação Especial. E se, nos anos anteriores, predominava o discurso da adaptação vinculada à educação especializada, passa-se, nessa época, à articulação da adaptação com a integração escolar.

Nesse contexto, a perspectiva da igualdade de direitos e do usufruto das mesmas possibilidades de inserção social aparece como novas dimensões a serem consideradas na discussão educacional, colocando em relevo a necessidade de modificar a escola para receber os alunos.

Mei e Plaisance (2004) chamam a atenção para o fato de existirem ainda nessa época estabelecimentos educativos especiais que se encontravam bem isolados em relação a essas discussões.

²⁵ Tradução livre desta pesquisadora dos termos: *Service d'intersecteur de psychiatrie infanto-juvénile e Centre médico-psycho-pédagogique*.

Em 1989, a Lei no. 89-486, de 10 de julho de 1989, Lei de Orientação sobre a Educação (Lei *Jospin*),²⁶ reafirma o processo de integração escolar introduzido pela Lei de 1975, bem como a articulação entre as diversas instâncias diretamente implicadas na vida do aluno, como a família, os serviços de cuidado e de saúde, dentre outros.

A lei determina indica que a presença de indícios de “deficiência” deva ser observada desde a escola maternal e afirma a necessidade de que diferentes atores sociais estejam aí engajados, como o serviço de saúde escolar, em articulação com as instâncias de proteção materno-infantil, médicos de família, serviços sociais competentes, bem como com dispositivos afins.

Dentre os vários aspectos abordados pela lei, ressaltamos dois pontos específicos: o primeiro indica que a escola à qual a família se dirige deve efetuar uma análise atenta das possibilidades de escolarização da criança e, no caso de não ser detectada possibilidade de ingresso no próprio estabelecimento, deve orientar a família quanto ao que fazer. O segundo refere-se à formação dos professores. Essa lei ressalta a necessidade de aprimorar os processos de formação inicial e continuada dos professores, articulando melhor as práticas pedagógicas às situações de integração escolar.

Belmont e Vérillon (2004) historicam que, desde a Lei de 1975, o direito das crianças consideradas “deficientes” ou em dificuldades de serem matriculadas prioritariamente na escola comum é reconhecido, sendo reafirmado pela Lei de Orientação sobre a Educação de 1989, que se torna referência nas ações da Educação Nacional. Entretanto, na visão dessas autoras (*idem*), as possibilidades concretas de acolhimento desse público na escola comum se encontram aquém da demanda social nesse momento, seja por resistência dos diferentes sujeitos envolvidos nesse processo, seja por questões de natureza institucional.

Belmont e Vérillon (2004) lembram que, entre os anos 1980 e 1990, várias circulares²⁷ passam a indicar a necessidade de maior proximidade entre escola, instâncias de atendimento e acompanhamento, como forma de garantir uma continuidade entre as ações educativas e terapêuticas.

Essas circulares propõem, de forma geral, que haja mais articulação em torno de projetos individuais voltados para os alunos em situação de integração, podendo implicar em diferentes ações relacionadas à integração, como o atendimento ao aluno pelo especialista,

²⁶ Denominação original: *Loi n° 89 du 10 juillet 1989, Loi d'orientation sur l'éducation.*

²⁷ Contamos um número de, aproximadamente, trinta circulares entre as duas décadas citadas por Belmont e Vérillon (2004). Esses documentos versam sobre diferentes questões relativas ao percurso escolar de pessoas ditas “deficientes”, desde a adaptação do ensino geral e profissional até orientações referentes a quadros específicos, como autismo, surdez, deficiência física, motora, intelectual. Fonte: http://www.aideeleves.Net/reglementation/apa_jh_circulaires.htm. Acesso em 31 maio 2009.

decisões relativas ao projeto individualizado do aluno, modo de inserção do aluno na classe e relações com os pais.

Mei e Plaisance (2004) se referem ao fato de que nos anos de 1990 ocorre um movimento de mudança no campo da Educação Especial francesa em torno da dimensão fundamental e irrecusável da integração escolar para alunos ditos “deficientes”, fato que pode ser percebido a partir da modificação de algumas estruturas, como a transformação das classes especiais (*classes de perfectionnement*) em classes de integração escolar (*classes d'intégration scolaire* - CLIS),²⁸ endereçadas a diferentes tipos de “deficiência”; a mudança dos Grupos de Apoio Psicopedagógico (*Groupes d'aide psychopédagogique* – GAPP) para ajuda especializada endereçada aos alunos em dificuldade (*Aide spécialisées aux élèves en difficulté* – RASED); e a transformação das Seções de Educação Especializada (*Sections d'éducation spécialisées* – SES), situadas nos colégios de ensino secundário, em Seções de Ensino Geral e Profissional Adaptado (*Section d'enseignement general et professionnel adaptée* – SEGPA), com a finalidade de oferecer um ensino geral e uma formação profissional. Desse modo, a política enfatiza a relação do aluno com seu entorno social, prevendo que a equipe educativa da escola funcione tendo como referência a integração escolar.

Analisando a situação das Classes de Integração Escolar (CLIS), Belmont (2003) sublinha que, de uma forma geral, essas classes parecem funcionar para muitas escolas como a única possibilidade de viabilizar uma escolarização, em estabelecimento comum, para alunos que apresentam dificuldades em seu percurso escolar. Entretanto, assinala a autora, existem escolas de educação elementar que, ao invés de realizar o modelo proposto pela CLIS, priorizam o percurso de cada aluno, organizando o tempo e espaço dos estudantes de uma mesma idade de acordo com as particularidades apresentadas ao longo do processo de escolarização. Muitas vezes, essas escolas trabalham com projetos específicos e não se restringem a parâmetros rígidos de avaliação da aprendizagem.²⁹

²⁸ Por meio da Circular de no. 91-304, de 18 de novembro de 1991. Segundo Pierre-François Gachet, chefe da seção de adaptação escolar e escolarização de alunos “deficientes” (*Chef du bureau de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés*), o número de matrículas nas CLIS passou a diminuir consideravelmente a partir de 1981. Informação apresentada em 11/5/2009, durante o Seminário *Le handicap à l'école: travailler ensemble*, promovido pelo Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) e Agence Nationale de la Recherche (ANR), de Lyon (França).

²⁹ Em seu relatório de estágio de observação em uma CLIS composta por alunos e alunas com “deficiência mental” na cidade de Montpellier, Jimenez (2009), estudante de Psicologia, relata os esforços realizados pela professora e pela Auxiliar de Vida Escolar (AVS) para conduzir um trabalho que pudesse significar avanços na questão da aprendizagem da turma. A estudante de Psicologia relata que embora os avanços dos alunos fossem consideráveis, pouco se conquistou no que diz respeito à relação do grupo com os alunos das outras salas.

Em 1995, são criadas as Unidades Pedagógicas de Integração (*Unité pédagogique d'intégration* – UPI),³⁰ dispositivo de integração coletiva, similar às CLIS, mas voltado para a escolarização no ensino secundário de jovens que apresentam “deficiência mental”. O objetivo das UPIs é, a rigor, o de escolarizar adolescentes que apresentam dificuldades em acompanhar uma turma comum, mas que poderiam se beneficiar de uma classe diferenciada em uma escola comum. Podemos indagar, nesse sentido, se essas turmas tendem também a funcionar à parte no interior das escolas onde se situam ou se ocorre uma maior interação de seus componentes com os alunos dos agrupamentos considerados “normais”.

Reconhecendo um empenho do discurso oficial pela integração escolar na França, Lesain-Delabarre (2001) assinala que alunos e alunas com necessidades especiais integrados individualmente na escola comum permanecem como um grupo minoritário no interior desse sistema educacional. Essa análise é reafirmada por Plaisance (2003), que indica uma série de entraves presentes nesse processo, referenciando-se, para tanto, no relatório sobre o acesso ao ensino por crianças e adolescentes “deficientes”, produzido por inspetores gerais da Educação Nacional e publicado em março de 1999.

O referido relatório (IGEN-IGAS, 1999) indica, em suas conclusões finais, dentre outros aspectos: a) estudantes considerados “casos graves” pela escola acabavam retornando para suas casas, sem iniciarem um percurso de escolarização; b) não há escolarização no caso dos adolescentes que apresentavam problemas de conduta e de comportamento; c) não há adequação de matrículas nos estabelecimentos médico-sociais; e d) ocorre o desenvolvimento de propostas educacionais frágeis em certos estabelecimentos de ensino sem que a situação da criança pudesse justificá-lo.

O relatório menciona, ainda, internação de crianças consideradas “deficientes” em estabelecimentos distantes de seus domicílios, sem que estivesse em jogo uma medida de proteção para menores. Diante desse quadro, os inspetores alertam para a necessidade de que fossem tomadas as medidas de análise mais profundas sobre a realidade dos alunos integrados e para implementação da legislação em vigor (IGEN-IGAS, 1999).

Em novembro de 1999, o governo lança o programa *Handiscol*,³¹ um dispositivo de escuta dos problemas vivenciados pelas famílias de crianças e jovens com necessidades especiais durante seu percurso de escolarização. A finalidade desse programa é articular e

³⁰ As Unidades Pedagógicas de Integração (UPI) são criadas a partir da *Circulaire no. 95-125 de 17 maio 1995*, intitulada *Mise en place de dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental*. Disponível em: <http://www.aideeleves.net/reglementation/upi.htm>. Acesso em 1 jun. 2009.

³¹ Por meio da Circular de no. 99-188 de 19 novembro 1999, intitulada *Scolarisation des enfants et adolescents handicapés*. Disponível em: <http://www.aideeleves.net/reglementation/handiscol.htm>. Acesso em: 1 junho 2009.

acompanhar a política de integração realizada por diferentes serviços e atores, bem como para auxiliar no aprimoramento do caráter de complementariedade entre ambiente comum e ambiente médico-social (especializado).

Analisando esse programa, Kristeva (2003) avalia positivamente sua criação, mas ressalta que se trata de uma solução paliativa diante dos problemas estruturais existentes na integração francesa.

Em 2001, uma circular³² cria novas Unidades Pedagógicas de Integração (UPIs) no Colégio e no Liceu, endereçadas, dessa vez, não apenas aos alunos considerados “deficientes mentais”, mas também àqueles que apresentassem particularidades sensoriais ou motoras.

A necessidade de manter as UPIs em um contexto dito integrador evidencia a dificuldade de o ensino secundário absorver esse público. Como lembra Gardou (2004), a maior parte dos alunos considerados “deficientes mentais” não encontra um lugar comum no colégio ou no liceu.

Plaisance (2003) chama atenção para o fato de as comissões responsáveis pelo percurso escolar dos alunos considerados “deficientes” serem chamadas, ainda nesse contexto de integração, de Comissões de Educação Especial (*Commission d'Éducation Spéciale*). Assinala, também, o fato de essas comissões se ocuparem de alunos que, a rigor, não deveriam estar sob sua égide, como aqueles em grave situação de fracasse escolar.

O ano de 2003 é declarado como sendo o ano europeu das “pessoas com deficiência” e o governo francês anuncia, em 14 de Julho, que os três focos prioritários da França para aquele ano seriam a “falta de segurança nas estradas”, o “câncer” e a “deficiência”. Nesse cenário, o Presidente da República convida a filósofa, psicanalista e escritora Julia Kristeva para elaborar um relatório sobre a situação da “deficiência” na França.

Kristeva (2003) constroi sua argumentação no formato de uma carta aberta ao presidente da República sobre os cidadãos em situação de “deficiência” (*Lettre au Président de la République sur les Citoyens en Situation de Handicap*), datada de novembro de 2002, que é posteriormente publicada como livro (2003). Sua ideia se apoia na carta escrita pelo filósofo iluminista Denis Diderot (1749), citada no capítulo anterior.

Nessa carta, Kristeva (2003) apresenta um balanço geral da situação das pessoas consideradas “deficientes” na França, analisando de maneira crítica a precária circulação desse grupo no tecido social; a existência de instituições especializadas que seguem modelos

³² Circular de no. 2001-035 de 21 fevereiro 2001, no original: *Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI)*. Disponível em: <http://www.aideeleves.net/reglementation/circulaireupi.html>. Acesso em 1 jun. 2009.

asilares; a fragilidade da rede de assistência nas áreas de saúde e de educação; a ausência de vagas em qualquer tipo de instituição para um número considerável de pessoas com necessidades especiais; além de questões referentes à inserção no mundo do trabalho e à situação de moradia, dentre outros aspectos.

Kristeva (2003) recomenda a criação de um Conselho Nacional dedicado à questão da “deficiência” (*Conseil National Handicap*) – proposta assumida pelo Estado francês. A autora propõe, ainda, três eixos principais de ação: sensibilizar, informar e formar (*sensibiliser, informer et former*). Em outubro de 2005, esse Conselho Nacional se torna uma associação de interesse geral.³³

Em 2003, por meio de um Boletim Oficial, é introduzido no sistema de ensino francês o Auxiliar de Vida Escolar (*Auxiliaire de Vie Scolaire – AVS*).³⁴ A função desse profissional é a de acompanhar individualmente alunos integrados que demandam uma atenção mais sistemática. Trata-se, em geral, de pessoal menos qualificado que recebe uma formação de 60 horas e trabalha em regime temporário.

Segundo Schneider (2006), o termo “necessidades educacionais especiais” (*besoin éducatifs particuliers*) passa a constar nos textos oficiais franceses a partir de 2004. A autora (idem) historia que, na França, essa noção se ancorou em fundamentos da Psicologia do Desenvolvimento, indicando a presença de necessidades que, em geral, superam o que se espera de uma infância normal, de acordo com sua faixa etária.

Em 2005, é promulgada uma Lei pela igualdade de direitos e de oportunidades, pela participação e pela cidadania das pessoas consideradas “deficientes”, em 11 de fevereiro de 2005.³⁵ E, diferentemente da Lei de 1975, a legislação de 2005 apresenta uma definição de “deficiência” em seu Art. L. 114:

Constitui uma deficiência, na acepção da presente lei, qualquer limitação à atividade ou restrição à participação na vida em sociedade, sofrida pela pessoa no seu ambiente, em decorrência de uma alteração substancial, duradoura ou permanente, de uma ou mais funções físicas, sensoriais,

³³ Em maio de 2005, o Conselho Nacional do *Handicap* organiza em Paris um grande encontro denominado Estado Geral Nacional: *Handicap: tempo de engajamento (États Généraux nationaux: Handicap: le temps des engagements)*, envolvendo diversos atores do campo da “deficiência”, um número significativo de pessoas com deficiência e da sociedade civil como um todo. As discussões desse encontro foram publicadas no livro: KRISTEVA, Julia; GARDOU, Charles. *Handicap: le temps de engagements: Premiers états généraux*. Paris: PUF, 2006.

³⁴ Boletim oficial de no. 25, de 19 junho de 2003, no original: “*Scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant: accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire*”.

³⁵ Tradução livre dos termos: “*Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*”. Disponível em: http://www.Legifrance.Gouv.fr/affich_Texte.do?cidTexte=JORFTEXT00000809647&dateTexte=. Acesso em: 1 jun. 2009.

mentais, cognitivas ou psíquicas, de uma deficiência múltipla ou problema de saúde invalidante.³⁶

Plaisance (2008) ressalta que tal conceito de “deficiência” se situa aquém daqueles discutidos no cenário internacional, os quais consideram não apenas as limitações apresentadas pelas “pessoas com deficiência”, mas também os limites dos ambientes e da sociedade em geral em relação a esse grupo. Para o autor, essa lei “valoriza a noção de alteração, quer dizer, uma representação tradicional e medicalizante da pessoa.”³⁷ (p. 209). Novamente, como em outros momentos da história social da “deficiência”, considera-se que a pessoa dita “deficiente” estaria aquém das exigências em jogo numa vida em sociedade.

A Lei de 2005 assegura uma formação escolar, profissional ou superior às crianças, adolescentes e adultos que apresentam uma “deficiência” ou um problema de saúde considerado invalidante. O Estado compromete-se, nesse sentido, a utilizar de todos os meios de sua competência para viabilizar a escolarização desse grupo na escola comum.

No que tange a esse aspecto, é importante assinalar que a lei utiliza o termo escolarização, e não, integração, como empregado na legislação de 1975, fato que aproxima o sistema de ensino francês, ainda que no plano discursivo, das políticas educacionais que visam diminuir ou mesmo erradicar os estabelecimentos de ensino especializado. Entretanto, tanto as CLIs, quanto as UPIs, dispositivos marcadamente “integradores”, são mantidas, certamente com o objetivo de garantir, ainda que sob a égide do ensino especializado, a escolarização em ambiente comum, como anunciado pela lei.

Outro ponto que reafirma essa dimensão “mista” diz respeito à condução do projeto personalizado do aluno (como referido na Circular de 1983).

A lei determina que caso seja avaliada a necessidade de o aluno frequentar um dispositivo adaptado, ele poderá estar inscrito também em outra escola, nesse caso, comum. Em suma, dependendo das questões em jogo, o aluno pode frequentar tanto a escola comum quanto um dispositivo adaptado.

A Lei de 2005 determina que os pais participem de todo o processo referente à definição do percurso escolar do aluno, juntamente com as comissões de direitos e de

³⁶ No original, o artigo da Lei 114: “*Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant*” (tradução livre desta pesquisadora).

³⁷ No original: “[...] *tout en faisant référence à l'environnement, elle met clairement en valeur la notion d'altération, c'est-à-dire une représentation traditionnelle et médicalisante de la personne*” (PLAISANCE, 2008, p. 209, tradução livre desta pesquisadora).

autonomia das pessoas ditas “deficientes”.³⁸ Essa determinação significa que, caso existam pais que optem por uma escolarização em ambiente especializado, tal escolha deverá ser considerada. O mesmo deve ocorrer em situações nas quais os pais optem por uma escola comum, e as comissões não vislumbrem essa possibilidade.

A lei cria equipes de acompanhamento da escolarização dos alunos considerados “deficientes” em cada departamento, responsáveis por seguir as decisões tomadas pelas comissões e, também, por indicar possíveis necessidades de revisão dessas mesmas, já que atuam mais diretamente na implementação de projetos personalizados.

A Lei de 2005 deve ser analisada à luz da realidade francesa, onde existe grande apoio de profissionais especializados, bem como de serviços médicos ou paramédicos, externos à escola. Nesse sentido, é importante considerar que há todo um aparato institucional, de natureza médico-social-pedagógico em jogo.

Desse modo, quando um estudante é considerado “deficiente” ou apresenta uma dificuldade mais marcante em seu percurso escolar, todo um sistema, já arraigado na cultura francesa é colocado em funcionamento, fato que pode ser marcante na definição da escolarização posterior desse sujeito.

Como assinala Plaisance (2008), tratam-se de dispositivos múltiplos (estabelecimentos ou unidades de ensino específicas, CLIS, acolhimento em classes comuns, centros de consultação e de tratamento, redes de ajuda e de cuidado, dentre outras), convivendo com estruturas escolares comuns e especiais, médicas (dentro das quais é possível incluir também serviços de natureza escolar), médico-educativas, socioeducativas, judiciárias ou para-judiciárias. Isso torna a implementação dessa lei muito mais complexa e desafiadora.

É importante assinalar que, embora a Lei de 2005 seja considerada um avanço por grupos que defendem uma perspectiva educacional mais próxima da Educação Inclusiva, ela é também alvo de críticas que questionam tanto suas condições de viabilidade no interior do sistema de ensino e da sociedade francesa, quanto no que se refere a aspectos mais ligados à sua dimensão universalizante.

No que diz respeito à primeira dimensão, Gardou (2009) refere-se a essa lei como uma “lei sem raízes no contexto” francês.³⁹ Na visão do autor, a sociedade francesa encontra-se ainda fortemente ligada às estruturas especializadas, a práticas sociais e escolares segregativas, de modo que, mesmo que a lei tente induzir um movimento de mudanças,

³⁸ Tradução livre desta pesquisadora a partir da expressão original francesa: *Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées*.

³⁹ Informação proferida pelo autor durante o evento *Handicap, force, vulnérabilité – Rencontres/débats avec Charles Gardou*, realizado na Université Paul-Valéry (Montpellier III), em Montpellier (França), em 28/5/2009.

encontra muita resistência no cenário educacional, social, médico, cultural no qual ela se enquadra. Reconhecendo essas questões, Gardou defende, entretanto, que as instituições em geral se abram para receber os sujeitos com necessidades consideradas especiais.

Analisando as questões abordadas por Gardou (2009), Plaisance (2007) também sublinha a força simbólica das instituições especializadas na França, mas indica o interesse e o empenho de vários grupos em torno de um acesso mais igualitário à escola comum por pessoas com necessidades educacionais especiais, como podemos observar na citação abaixo:

[...] o peso das estruturas especializadas continua importante [na realidade francesa] sob a forma, ao mesmo tempo, de estabelecimentos administrados por associações e sob a forma de classes ou unidades especializadas em escolas comuns [...]. Entretanto, podemos encontrar no contexto atual francês, fortes reivindicações dos pais de crianças em situação de deficiência [*handicap*], posicionando-se como favoráveis à integração escolar em ambiente comum. Essas reivindicações são expressas por associações ou sindicatos em termos de aplicação dos direitos de todos à escolarização. Trata-se de uma situação relativamente nova em relação àquela dos anos 1970, já que a Lei de 1975 em favor das pessoas deficientes se contentava em enunciar a obrigação “educativa”, e não a obrigação de escolarização [como anuncia a Lei de 2005].⁴⁰ (PLAISANCE, 2007, p. 118-119).

A análise dos dois autores acima citados é endossada por Armstrong (2009),⁴¹ ao assinalar que, embora o sistema de ensino francês seja republicano, no que diz respeito às “pessoas com deficiência”, encontra-se ainda muito referenciado em uma visão deficitária (assim como na Inglaterra, realidade na qual a pesquisadora atua), o que interfere diretamente nas condições de implementação da Lei de 2005.

Sublinhando que a implementação de uma Lei deve ser analisada à luz de seus efeitos, Dziomba (2007) discute a dimensão universalizante da Lei de 2005, a qual submete todos à obrigatoriedade da inserção na escola comum do bairro de residência, independentemente das particularidades apresentadas por crianças e jovens com necessidades especiais. O autor lembra que a legislação anterior permitia que as crianças com “problemas psíquicos” fossem

⁴⁰ No original: “*La France se trouve dans le troisième cas de figure, car le poids des structures spécialisés y reste important, à la fois sous forme d’établissements gérés par des associations et sous forme de classes ou d’unités spéciales en écoles ordinaires [...] Cependant, dans le contexte français récent, on peut aisément repérer de fortes revendication de parents d’enfants en situation de handicap en faveur de l’intégration en milieu scolaire ordinaire. Ces revendications, relayées par des associations ou des syndicats, sont énoncées en termes d’application des droits de tous à la scolarisation. C’est une situation relativement nouvelle par rapport à la période des années 1970, puisque la loi de 1975 en faveur des personnes handicapées se contentait d’énoncer l’obligation ‘éducative’ et non l’obligation de scolarisation.*” (PLAISANCE, 2007, p. 118-119, tradução livre desta pesquisadora).

⁴¹ Informação apresentada pela autora durante a *Journées d’étude Le handicap à l’école: travailler ensemble*, ocorrida em Lyon (França), em 11/5/2009.

integradas na escola comum caso a caso, a partir de uma orientação tomada em conjunto pelos profissionais diretamente implicados.

As decisões tomadas nesse contexto eram avalizadas por um parecer médico e acompanhadas pelos pais. Quando a criança (ou adolescente) era integrada, essa equipe tinha condições de acompanhar sistematicamente o processo, fato que, segundo Dziomba (2007), pode ser alterada diante de uma “inclusão obrigatória”.⁴² O autor destaca que a Lei de 2005 substituiu o desejo de estar na escola comum por obrigatoriedade.

Dziomba (2007) cita uma petição produzida por nove médicos franceses, questionando as orientações da nova lei. No título dessa petição, são anunciadas as seguintes palavras de ordem: “Não ao abandono sem cuidados das crianças doentes ou deficientes; não ao novo dispositivo de integração escolar definido pela lei de 11 de fevereiro de 2005.”⁴³ Segundo o autor (idem), a circulação desse documento é sucedida por uma série de reuniões realizadas na região da Normândia.

O mesmo autor (idem) se refere também a uma carta produzida por trinta diretores de estabelecimentos de ensino especializados, e endereçada ao Presidente da República, na qual esses profissionais indagam, dentre outras questões, se as novas orientações presentes na Lei de 2005 não estariam, em nome da igualdade de direitos, visando a interesses mais propriamente econômicos, já que um serviço especializado custa dez vezes mais do que a frequência à escola comum dos alunos ditos “especiais”.

Consideramos pertinentes as observações desse autor mas podemos indagar se, no que diz respeito à atuação das equipes de saúde, seus apontamentos não refletiriam dificuldades dos serviços em se engajar em uma lógica de percurso escolar menos pautada na idéia do “parecer médico”, tal como sublinhado por Sticker (2005).

Diante desses diferentes posicionamentos relativos à Lei de 2005, podemos refletir sobre o quanto a integração na França é atravessada por polêmicas de natureza diversa. Mas esse fato não impede a existência nesse país de experiências mais próximas do que se convencionou chamar de Educação Inclusiva, como constatam diversos palestrantes durante jornada sobre o tema, realizada em maio de 2009, em Lyon (França).⁴⁴

Ao longo de dois dias, pesquisadores, inspetores da Educação Nacional, auxiliares de vida escolar (AVS), presidentes de associação, dentre outros, apresentaram em suas intervenções análises e críticas à questão da integração na França, demonstrando como o

⁴² Tradução livre da expressão: “*inclusion obligatoire*” (p. 26).

⁴³ No original: “*Non à l’abandon sans soins des enfants malades et handicapés, non au nouveau dispositif d’intégration scolaire défini par la loi du 11 février 2005.*” (p. 27, tradução livre desta pesquisadora).

⁴⁴ *Journées d’étude Le handicap à l’école: travailler ensemble*, ocorrida em Lyon (França) entre 11 e 12/5/2009.

empenho de vários setores da sociedade tem favorecido uma ampliação das experiências de inserção na escola comum de estudantes com necessidades educacionais ditas especiais.

Nesse sentido, embora as terminologias “inclusão” ou “inclusão escolar” sejam de emprego recente e restrito na França, é possível verificar seu uso crescente em experiências educacionais, bem como no discurso dos “especialistas em deficiências”, como assinalam Plaisance e Schneider (2009).

Em abril de 2009, o governo francês aprova o Decreto de no. 2009-378,⁴⁵ o qual apresenta maior detalhamento em questões referentes à escolarização de crianças, adolescentes e jovens adultos com “deficiência”, bem como orientações relativas à cooperação entre estabelecimentos de natureza educacional e estabelecimentos/serviços médico-sociais.

A esse propósito, indagamos se as orientações presentes na Lei de 2005 não teriam sido insuficientes para lidar com a pluralidade de serviços e, certamente, de concepções existentes na realidade francesa, sendo necessário, assim, melhor circunscrever, sob a forma de um decreto, essas diferentes atribuições.

Embora o atendimento educacional na França ocorra prioritariamente no sistema público de ensino, chamou nossa atenção a experiência de três estabelecimentos de ensino, interligados, situados em Paris e organizados como associações sem fins lucrativos, os quais recebem crianças com necessidades educacionais especiais: a *Maison Dagobert* (acolhe crianças de um a seis anos); a Escola *Gulliver* (acolhe crianças de dois a seis anos, com possibilidade de permanência até sete anos, conforme necessidade); a *Caverne d'Ali Babá* (“acolhimento múltiplo”, voltado para um público entre um e seis anos).

Na *Caverne d'Ali Babá*, o Jardim de Infância da *Caverne* acolhe um público entre dois e seis anos, com possibilidade de permanência até sete anos.⁴⁶

Essas instituições acolhem um terço de crianças com necessidades educacionais especiais em relação ao seu número total de vagas, sem que essas “necessidades” tenham que ser previamente especificadas. A única condição imposta na admissão é que as crianças sejam acompanhadas por uma equipe especializada fora da escola.

⁴⁵ No original: “*Décret du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles.*” (tradução livre desta pesquisadora).

⁴⁶ Tivemos a oportunidade de visitar a *Caverne d'Ali Baba* (15/6/2009) e de conversar com a diretora das três associações, Cécile Herrou, que nos falou sobre a proposta de trabalho do grupo e sobre o funcionamento geral das três unidades de ensino.

A *Maison Dagobert*, a *Escola Guliver* e a *Caverne d'Ali Baba* trabalham na perspectiva de serem “lugares de vida” para todas as crianças, nos quais elas possam experimentar variações entre o comum e o extraordinário, o normal e o patológico. Nessa experiência, há uma expectativa de que a convivência entre “semelhantes” e “diferentes” possa significar para as crianças outra forma de aproximação com a “deficiência”, menos pautada em um discurso deficitário e mais aberta à possibilidade de que todas as crianças explorem suas diferentes formas de ser: “Encontrar semelhantes e diferentes. É esse, para nós, o sentido da palavra integração. Não um *ou* outro. Mas um *e* outro.”⁴⁷ (HERROU; KORFF-SAUSSE, 2004, p. 28, grifo das autoras).

Entretanto, a concepção que referencia o projeto desses três estabelecimentos não se pauta na idéia de uma integração incondicional da criança com necessidades especiais, admitindo a existência de situações nas quais a convivência em escola comum possa trazer desdobramentos negativos para o sujeito. Abordando essa questão em relação à *Maison Dagobert*, Herrou e Korff-Sausse (2004) sublinham que

[...] habitualmente, tomamos como uma evidência a idéia de que a integração é preferível à exclusão. Todavia, uma criança pode sofrer com a integração, pois a integração em um ambiente comum, que não considere sua singularidade, pode significar uma forma de exclusão.⁴⁸ (p. 35).

Acompanhamos ao longo desse tópico uma série de marcações históricas que revelam as tentativas de tornar a escola francesa mais aberta aos alunos que apresentam necessidades especiais. Certamente, como assinala Schneider (2006), em países nos quais a tradição de haver “especialistas na deficiência” foi marcante, as implicações históricas não ocorrem em menor proporção, como é o caso da França.

Ancorada em uma perspectiva educacional distinta da brasileira e da francesa, e contando com uma estrutura escolar mais flexível, a experiência italiana completa mais de trinta anos de existência e se constitui, no plano internacional, em uma possibilidade bastante diferenciada de tornar concreto o princípio de uma “escola para todos”.

Como assinalam Cabral e Mendes (2009), a Itália “tem sido o único país que conseguiu, até a atualidade, implementar uma política considerada radical de inclusão

⁴⁷ No original: “*Rencontrer des pareils et de différents. Tel est pour nous le sens du mot intégration. Pas l'un ou l'autre. Mais l'un et l'autre.*” (HERROU; KORFF-SAUSSE, 2004, p. 28, grifo das autoras, tradução livre desta pesquisadora).

⁴⁸ No original: “*On admet habituellement comme une évidence que l'intégration est préférable à l'exclusion. Or un enfant peut souffrir de l'intégration, car l'intégration dans un milieu 'normal', qui ne prendrait pas en compte sa singularité, peut être une forme d'exclusion.*” (HERROU; KORFF-SAUSSE, 2004, p. 35, tradução livre desta pesquisadora).

escolar” (p. 1).⁴⁹ Passaremos, então, a abordar questões referentes ao percurso da experiência italiana no próximo tópico.

3.4. A integração escolar italiana – *Integrazione scolastica*: um encontro possível entre movimento social e discurso político?

Como abordamos no primeiro capítulo, em 1977, com a promulgação da Lei de no. 517, a Itália inicia um processo de extinção das classes diferenciadas e das escolas especiais, propondo formas de integração nas escolas comuns para todos os alunos que apresentam diferenças no seu processo de escolarização.⁵⁰

Essa lei dispõe sobre questões gerais do funcionamento escolar e abre possibilidades de adaptação do currículo e da avaliação às questões específicas apresentadas pelos alunos. Introduz ainda a participação de professores de apoio (*insegnante di sostegno*)⁵¹ no cotidiano escolar, além de disponibilizar recursos financeiros (DE ANNA, 2000).⁵² Entretanto, apesar de esses encaminhamentos terem sido deflagrados a partir de 1977, é em 1992, com a Lei de no. 104, que a terminologia “integração escolar” (*l'integrazione scolastica*), tal como definida atualmente, é de fato delineada, como discutiremos mais à frente.

Analisando o processo italiano à luz do que acontecia no continente europeu na passagem do fim dos anos 1960 e início da década seguinte, Santos (1995) retoma alguns aspectos já abordados na experiência francesa como o fato de sujeitos considerados “especiais” passarem a ser encaminhados mais sistematicamente a instituições de ensino, e não, como ocorria anteriormente, a serviços de saúde e de assistência social.

Consolidava-se, assim, em diferentes níveis e graus, de acordo com as características próprias dos sistemas de ensino de cada país, o *mainstreaming*, entendido como movimento

⁴⁹ É importante observar, entretanto, que a experiência italiana utiliza o termo integração, e não, inclusão.

⁵⁰ A partir dessa referência, podemos supor que os sujeitos que apresentam questões de ordem psíquica estariam contemplados nessas orientações, bem como em outras a serem descritas posteriormente, entretanto o termo “deficiência” é o mais utilizado nos artigos consultados.

⁵¹ Tradução livre desta pesquisadora. Espera-se que, durante sua atuação, os professores de apoio estejam envolvidos com os professores-referência das turmas, auxiliando-os na condução geral do trabalho, além do acompanhamento específico aos projetos educativos personalizados (VILLANELLA, 2003). Os professores de apoio passam, atualmente, por um processo formativo de dois anos.

⁵² Como o acesso à experiência italiana ocorreu basicamente por meio de textos traduzidos para o francês, não teremos condições de apresentar todos os termos específicos em italiano, tal como feito em relação à integração francesa.

de integrar esse grupo no “fluxo principal” (ambientes considerados “comuns”). Em relação à experiência italiana, Santos (idem) assim caracteriza o movimento pela integração:

Na Itália [...] *mainstreaming* se dará de uma forma geral: a integração estendida a todos os indivíduos, independentemente do tipo de limitação que eles possam ter. A filosofia subjacente à defesa deste tipo de integração é a do confronto e aprendizagem mútua. Confronto no sentido de fazer com que ambos os indivíduos, os ditos “normais” e os “especiais” encarem-se uns aos outros no convívio diário na escola, repartições e comunidade. Aprendizagem no sentido de que tal confronto origina a modificação da percepção que ambos os grupos possuem a respeito um do outro.

(SANTOS, 1995, p. 24).

Nos caminhos que conduziram à eclosão desse modo de integração geral na Itália, localizamos uma série de elementos que revelam sua importância quando analisados à luz do contexto sociocultural do país dos anos de 1960 e 1970.

Nesse sentido, De Anna (2000) recupera a importância que tiveram nos anos sessenta as discussões que questionavam a concepção de escola, como a pedagogia experimental, o ensino cooperativo e as pedagogias centradas no sujeito, além da introdução de novas técnicas de planejamento e avaliação da questão do ensino (didática). Segundo essa autora a perspectiva de uma “escola para todos” como meta do governo italiano enfatiza a dimensão instrucional e formativa da escola e a necessidade de se respeitar os ritmos diferenciados de aprendizagem.

Na visão de D’Alessio (2009), a Carta Constitucional italiana, datada de 1948, já apresentava como direcionamento político a opção por uma escola pública igualitária que acolhesse todos os alunos, o que tem efeitos nas medidas legislativas tomadas posteriormente, como, em 1962, quando se adota uma “escola média única” (*scuola media unica*).

A partir dos anos de 1960, movimentos associativos, compostos por pessoas surdas, cegas ou denominadas “inválidos civis”, familiares e profissionais com atuação nessa área, bem como movimentos ligados ao poder local se manifestam, reivindicando a integração escolar. Esse processo encontra eco em certas decisões legislativas, como veremos a seguir.

A esse respeito, Canevaro (2004) historia o quanto foi decisivo para os rumos da integração escolar italiana o encontro dessas diferentes iniciativas e assinala que é justamente nesse ponto que se diferenciam, na Itália, as reformas educacional e manicomial,⁵³ embora ambas sejam frequentemente equiparadas, sobretudo pelas causas que defendem e por

⁵³ A Itália marcou os rumos da história manicomial no mundo ao abolir os hospitais psiquiátricos a partir de 1978, com a Lei no. 180, denominada Lei *Basaglia*.

datarem dos anos de 1970. Para o autor, encontra-se na reforma manicomial a presença central de Franco Basaglia, enquanto que, na reforma educacional, verifica-se justamente a ação de uma pluralidade de atores com uma convergência comum.

Outras medidas se mostraram igualmente relevantes no curso dos anos seguintes: em 1971, por exemplo, é promulgada a primeira lei sobre os civis considerados inválidos, a Lei 118,⁵⁴ a qual determina que a instrução obrigatória dos “inválidos civis” e dos “deficientes físicos” deve ser realizada nas classes comuns da escola pública. Além das questões pedagógicas, essa lei prescreve a gratuidade do transporte escolar para um grupo específico de alunos e traz orientações sobre a questão dos obstáculos arquitetônicos (CANEVARO, 2004; D’ALESSIO, 2009).

Todavia, argumenta D’Alessio (2009), a Lei no. 118 de 1971 não tratam de questões relativas ao fechamento das escolas especializadas, deixando abertas, assim, possibilidades de manutenção de serviços especializados, o que se modificará em 1977. Como desdobramento, tem-se a Lei no. 820, de 1971,⁵⁵ que introduz a permanência na escola em tempo escolar integral, seguida de várias reformas referentes à organização geral do sistema escolar. Nesse contexto, introduz-se a participação dos pais na gestão da escola, valorizam-se as decisões colegiadas e enfatiza-se a importância do percurso formativo do aluno, sua história social, cultural e familiar (DE ANNA, 2003).

A partir de 1972, o ensino especializado passa a ser veementemente criticado por deputados de esquerda. E dentre os diversos pontos criticados por esses parlamentares, impõe-se a necessidade de modificações nos sistemas que dificultavam a participação das pessoas que se encontravam em situação de vulnerabilidade nos espaços coletivos da vida cotidiana.

Em 1974, uma reforma escolar visa suprimir as situações de marginalização, incentivando a participação mais ativa de pais e familiares de pessoas que apresentam dificuldades na escola, por meio da institucionalização dos órgãos colegiados. Essa Reforma altera dimensões metodológicas e didáticas e é nesse clima de mudanças que se corporifica a já citada Lei no. 517.

Além dos aspectos acima apontados, D’Alessio (2009) historia que a política de integração na Itália fazia parte de um amplo movimento presente no pós-guerra, com o objetivo de garantir a unidade política e cultural de um país em plena reconstrução.

⁵⁴ No original: *Legge 30 marzo 1971, n. 118, Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*. Disponível em: http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1118_71.html. Acesso em 27 maio 2009.

⁵⁵ No original: *Legge 24 settembre 1971, n. 820, Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale*. Disponível em: http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1820_71.html. Acesso em 27 maio 2009.

De Anna (2003) relata que a reforma educacional ocorrida na Itália a partir de 1977 tem sido acompanhada de uma legislação que diz respeito tanto à escola, quanto à sociedade como um todo. Nesse sentido, em 1987, dez anos depois do início do processo de integração, a questão da continuidade dos estudos de alunos considerados “deficientes” preocupa bastante a sociedade italiana: professores do colégio (*collegio*) se mostravam resistentes em assumir a escolarização desses alunos, alegando a dificuldade desses em acompanhar o currículo escolar desse nível de ensino.

Diante da polêmica instaurada, a Corte Constitucional no. 215, de 1987 (*Corte Costituzionale - 3 giugno 1987, n. 215*) se manifesta favoravelmente a um percurso escolar contínuo para todos os alunos, mesmo para os que apresentavam dificuldades educacionais consideradas mais profundas.

De Anna (2003) explica que, no caso desses estudantes, reconheceu-se sua possibilidade de aprendizagem, mesmo se as aptidões específicas fossem menos evidentes, embora o diploma legal não pudesse ser concedido a esse grupo. A autora lembra que as disposições legislativas mais recentes permitem a esses alunos apresentarem o exame final a partir de um programa individualizado, mas a certificação continua não sendo permitida.

Tal procedimento leva-nos a indagar quais posicionamentos e disputas poderiam estar por detrás dessa medida. Permitir uma continuidade nos estudos, mas não disponibilizar o diploma seria uma forma de negar a própria escolarização oferecida? Seria esse um modo de não levar essa integração escolar às últimas consequências? Poderia indicar um embaraço diante de situações nas quais se constata que a escola estaria contribuindo pouco para o processo desses alunos?

Essas perguntas encontram uma saída em termos legais na Circular de no. 262, de 1988, do Ministério da Instrução Pública (*Circolare Ministeriale – Ministero Istruzione Pubblica*), mas não podemos dimensionar se essa “saída” permitiu de fato mais elaboração das questões subjacentes à resistência desses sujeitos em serem professores de tais alunos.

A partir da Circular de no. 262, portanto, a justiça garante a continuidade de estudos para todos os alunos considerados “portadores de deficiência” (*portatori di handicap*) e cria o Observatório Nacional Permanente sobre o Aluno com Deficiência em cada ordem e grau escolar (*Osservatorio permanente per le problematiche inter-istituzionali ed inter-professionali relative all'integrazione di alunni con handicap in ogni ordine e grado di scuola*), composto por familiares, representantes e especialistas do setor.

De Anna (2003) assinala que, nesse contexto, um avanço importante foi também a aprovação da Lei no. 104, de 1992 (*Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale i*

diritti delle persone handicappate), a qual organiza toda a legislação anterior referente à integração escolar.

A Lei de 1992, já mencionada no início desse subitem, prevê que todos os alunos devem frequentar ambientes escolares comuns, do maternal à universidade, bem como os espaços de inserção profissional. Nesse contexto, é atribuída ao Estado a função de suprimir os obstáculos e garantir a participação dos alunos considerados “deficientes” na sociedade como um todo (D’ALESSIO, 2009).

Como desdobramento da Lei no. 104, de 1992, é promulgada a Lei no. 17, de 1999,⁵⁶ a qual dispõe sobre a entrada dos alunos na Universidade; a Lei no. 68, de 1999,⁵⁷ orienta sobre a promoção e sobre a inserção desse grupo no mundo do trabalho; e, por fim, a Lei no. 328, de 2000⁵⁸, versa sobre o sistema integrado de intervenção do serviço social, em colaboração com a escola.

Apesar de as discussões em torno dos termos *integração* e *inclusão* tenderem a privilegiar a utilização do segundo em detrimento do primeiro, a Itália mantém o emprego da noção de integração (*integrazione*) por considerá-la, como indica Canevaro (2004), a expressão que melhor traduz a concepção subjacente à experiência escolar que se produziu nesse país:

A palavra “integração” parece ambígua, pode desencadear um processo de acomodação dos sujeitos e à perda da contribuição original que cada um é suscetível de apresentar à comunidade social. Por essa razão, a UNESCO difunde o termo “inclusão”, que, na sua tradução para o italiano, não tem o mesmo sentido que o termo integração. Em italiano, nós sublinhamos a diferença entre o termo inserção (*inserimento*), cujo sentido é o de assimilação conformante, e integração, que implica uma contribuição construtiva do sujeito ao conjunto da comunidade.⁵⁹ (p. 99-100).

E, mais adiante, Canevaro (2004) continua:

⁵⁶ No original: *Legge 28 gennaio 1999, n. 17, Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. Disponível em: <http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/ddl3486.html>. Acesso em: 26 maio 2009.

⁵⁷ No original: *Legge 12 marzo 1999, n. 68, Norme per il diritto al lavoro dei disabili*. Disponível em: http://www.Edscuola.it/archivio/norme/leggi/l068_99.pdf. Acesso em: 26 maio 2009.

⁵⁸ No original: *Legge 8 novembre 2000, n. 328, Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*. Disponível em: <http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/lassist.html>. Acesso em: 26 maio 2009.

⁵⁹ Na versão para o francês: “Le mot ‘intégration’ paraît ambigu, il peut conduire en effet à un processus de conformation des sujets et à la perte de la contribution originale que chacun est susceptible d’apporter à la communauté sociale. C’est pour cette raison que l’UNESCO promeut le terme d’‘inclusion’ qui, dans sa traduction italienne, n’a pas le même sens que le terme intégration. En italien, nous soulignons la différence entre le terme d’insertion (*inserimento*), qui a pour sens l’assimilation conformante, et celui d’intégration impliquant une contribution constructive du sujet à l’ensemble communautaire.” (CANEVARO, 2004, p. 99-100, tradução livre desta pesquisadora).

[...] não é possível aderir plenamente a uma tradução literal da língua inglesa. Conseqüentemente, nós desejamos manter o termo integração [*integrazione*] respeitando o desejo de atribuir um sinal linguístico à nova realidade: nós não nascemos fora de um contexto social para depois sermos nele integrados, nós já estamos nele incluídos. Sem desconsiderar o interesse dessa significação, nós conhecemos, entretanto, os desafios semânticos em jogo quando um vocábulo se torna rapidamente adotado, e nós preferimos manter o termo integração.⁶⁰ (p. 104).

A experiência italiana prevê suportes básicos para um percurso de integração e se ancora em uma concepção que não enfatiza uma avaliação estritamente quantitativa do desempenho individual dos alunos. Ao contrário, é previsto que as condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e seu percurso individual sejam considerados em um processo avaliativo qualitativo. Além disso, recomenda-se a continuidade do percurso do aluno com sua turma, independentemente do seu desempenho acadêmico.

Segundo De Anna (2000), o profissional que atua com alunos em condição diferenciada de aprendizagem, sobretudo com casos considerados mais graves, deve trabalhar para ampliar suas próprias possibilidades de leitura dos sinais apresentados por esses sujeitos. A autora propõe, assim, uma inversão, indicando que é a pessoa aparentemente desprovida de “deficiências” e limitações cognitivas, sensoriais, motoras quem deve aprimorar suas condições de leitura desse outro que se encontra em uma posição distinta e, por vezes, mais vulnerável.

Segundo D’Alessio (2009), três etapas são previstas em um processo de integração escolar na Itália: primeiramente, os alunos são identificados pelo serviço de saúde local e, se for diagnosticada uma “deficiência”,⁶¹ inicia-se o percurso de integração. O aluno é, então, enturmado e são definidas questões referentes à sua escolarização. No segundo momento, avalia-se a pertinência de recursos suplementares à sua escolarização, os quais incluem recursos humanos, econômicos e materiais. E, finalmente, no terceiro momento e contando com os suportes acima indicados, o “professor de apoio” desenvolve um processo individualizado de aprendizagem, adaptando, simplificando e ajustando os objetivos escolares às particularidades dos alunos que apresentam necessidades especiais.

⁶⁰ Na versão para o francês: “[...] il n’est pas possible d’adhérer pleinement à une traduction littérale de la langue anglaise. Par conséquent, nous souhaitons le maintien du terme intégration tout en respectant le désir de donner un signal linguistique à la nouvelle réalité: on ne naît pas en dehors du contexte social pour y être ensuite intégré, on y est déjà inclu. Sans nier l’intérêt de cette signification, nous connaissons cependant les enjeux sémantiques d’un lexique trop vite adopté et nous croyons qu’il est sensé de maintenir le terme intégration.” (CANEVARO, 2003, p. 104, tradução livre desta pesquisadora).

⁶¹ D’Alessio (2009) se refere à “deficiência”, não abordando questões de natureza diversa.

No que diz respeito aos dispositivos que podem ser adotados no percurso escolar de qualquer aluno que apresente particularidades a serem mais bem trabalhadas na sua trajetória educacional (não apenas os alunos considerados “deficientes”), além da integração em classe comum da educação básica, Canevaro (2007) elenca as seguintes possibilidades: integração em classe comum na escola superior; integração em classe comum na escola superior com um percurso individualizado adaptado; curso integrado entre escola e formação profissional; escola superior integrada com estágio em empresas; aprendizagem em alternância; formação na própria situação de trabalho; e bolsa de trabalho com previsão de retorno em formação.

Mais de trinta anos após a emergência da “*Integrazione scolastica*” em 1977, novos e antigos desafios atravessam os rumos dessa experiência escolar e social.

De Anna (2003) destaca que persistem ainda como desafios a serem cotidianamente enfrentados o trabalho com a formação de profissionais e com os quadros auxiliares, questões relacionadas à assistência aos alunos, e a relação escola-coletivos locais:

A integração não pode jamais ser considerada como um processo inteiramente resolvido, definitivo, pois ela deve, permanentemente, encontrar suas próprias razões para se afirmar. É preciso sempre identificar os traços de seu percurso histórico diante das situações difíceis que não cessam de se apresentar, ainda hoje.⁶² (p. 39).

Canevaro (2004; 2007) chama atenção também para aspectos específicos que, a seu ver, constituem-se como riscos à experiência italiana de integração, a saber: a substituição do projeto individual por percurso individualizado,⁶³ o qual enfatiza mais o percurso individual do aluno, sem articulá-lo devidamente ao processo coletivo, em curso na classe; a adoção de posturas pedagógicas tecnicistas, as quais podem parecer, a princípio, mais práticas e eficazes, mas na realidade, acabam levando à formação de grupos homogêneos e à recriação das categorias de deficiência; a ênfase em percursos de trabalho mais solitários na escola. Esse fato reduz a possibilidade de os profissionais encontrarem saídas inventivas, que poderiam ser compartilhadas; e, por fim, a situação dos “professores de apoio” (*insegnanti di sostegno*).

Segundo Canevaro (2004), os “professores de apoio” tiveram muita importância na experiência italiana, mas não podem mais ser considerados como a única resposta para

⁶² Na versão para o francês é: “*L’intégration ne peut jamais être considérée comme résolue une fois pour toute, définitive, elle a continuellement besoin de retrouver ses propres raisons pour s’affirmer, Il lui faut toujours identifier les traces de son parcours historique pour faire face aux situations difficiles qui ne manquent pas de se présenter aujourd’hui encore.*” (DE ANNA, 2003, p. 39, tradução livre desta pesquisadora)

⁶³ Na versão para o francês: “*projet individuel au parcours individualisé.*” (CANEVARO, 2007, p. 148, tradução livre desta pesquisadora).

problemas de natureza diversa. Desse modo, há uma urgência em se definir melhor essa profissão e também, em buscar esclarecer posições quanto aos rumos da integração no país.

Em relação a esse aspecto, D'Alessio (2009) argumenta que ocorre, muitas vezes, uma “prática de delegação” desses profissionais na escola, quando eles se tornam os únicos a garantirem a integração dos alunos nos ambientes comuns. Segundo a autora, os professores de apoio se queixam frequentemente da falta de interesse dos demais professores pela situação desses alunos.

Na visão de D'Alessio (2009), é necessário abordar a integração escolar italiana no plural, pois há variações na forma como as escolas vivenciam essa experiência. A autora assinala a existência de duas concepções concorrentes em torno desse projeto na atualidade: a primeira, denominada de “sistêmica”; e a segunda, por ela designada como “reduzora”.

Na perspectiva “sistêmica”, que marca o delineamento original desse projeto, a política integradora é uma perspectiva educacional a partir da qual todo o sistema escolar é problematizado e traduz uma necessidade de reforma da escola, desencadeada pela inserção nesse espaço dos alunos com necessidades especiais.

Em uma visão reducionista da integração escolar que, para a autora, é hegemônica atualmente, há a transformação dos desafios da integração e da necessidade cotidiana de reflexão sobre as questões que emergem dessa experiência, em aspectos meramente técnicos. Estabelece-se, assim, o que é necessário para a integração funcionar em termos objetivos, sem que se analisem os significados da presença desses sujeitos no ambiente escolar.

Segundo D'Alessio (2009), tal encaminhamento ocasiona, em última instância, a vigência como pano-de-fundo de mecanismos, como o da “normalização” e da “compensação da deficiência”, já que as ações educativas adotadas se pautam fundamentalmente por uma adaptação do que é trabalhado com os outros alunos para a atuação com aqueles que apresentam necessidades especiais, sem que nenhuma articulação entre a integração e o projeto da escola.

Reconhecendo o longo percurso de trabalho e da luta que tornou a escola italiana mais democrática e aberta às “diferenças”, D'Alessio (2009) apresenta alguns questionamentos que, a seu ver, são fundamentais para fazer avançar a educação escolar das pessoas com necessidades especiais nesse país.

A autora assinala que, embora os movimentos sociais tenham sido importantes nesse percurso, a questão da integração acabou sendo assumida por outros setores, como a universidade, levando a um afastamento desses movimentos do processo de implementação da integração. Diante dessa situação, defende a retomada sistemática do diálogo com esses

grupos, sobretudo com as pessoas com necessidades especiais e não, como ocorria no passado, com seus “representantes”.

Um segundo aspecto discutido por D’Alessio (2009) refere-se à necessidade de que as pesquisas sobre a integração na Itália não se atenham apenas à dimensão político-ideológica dessa experiência, mas que coloquem também em questão o modelo das “deficiências” definido em termos biológicos e da “deficiência” compreendida como tragédia pessoal.

Para essa autora (*idem*), seria importante repensar igualmente o projeto educativo vigente na Itália, pautado em uma visão disciplinar das áreas de conhecimento e da escolarização entendida como transmissão de conhecimentos.

D’Alessio (2009) historia a presença de movimentos de exclusão no interior das escolas italianas, lembrando que muitos alunos continuam a ocupar a posição do “outro”, daquele que continua como o estranho na escola, fato que poderia decorrer de a integração ter-se cristalizado como perspectiva político-ideológica.

Além dos aspectos acima destacados, mudanças ainda não completamente definidas na organização geral da educação escolar italiana podem, se aprovadas, trazer desdobramentos para os processos de integração em curso e para a perspectiva futura dessa experiência.⁶⁴

Nesse sentido, a Lei no. 53, de 2003,⁶⁵ conhecida como a Reforma Moratti (*Riforma Moratti*), prevê a redução do tempo escolar de nove para oito anos (educação básica), o que afeta diretamente os alunos que apresentam mais dificuldade durante sua escolarização e que poderiam demandar um acompanhamento mais individualizado. Além disso, prescreve várias modificações na concepção de currículo e de avaliação, reduzindo, assim, a possibilidade das escolas construírem projetos pedagógicos mais inovadores e experimentais.

Em 2008, a Reforma Gelmini (*Riforma Gelmini*), ainda em discussão, prevê cortes no financiamento da educação e uma série de mudanças, como a volta do professor único nos anos iniciais do ensino fundamental; o enrijecimento do currículo no ensino médio; e fortes reduções no quadro de funcionários, com base em uma simplificação das estruturas de ensino.

Os pontos acima destacados constituem-se certamente como desafios para a continuidade da experiência de integração italiana, tal como produzida até o momento. Entretanto, o fato de a Itália contar com um sistema de ensino único particulariza suas

⁶⁴ Os pontos abaixo elencados foram apresentados pela Profa. Dra. Lucia de Anna (Università di Roma “Foro Itálico”) durante conferência intitulada *Handicap et scolarisation en Italie: question de formation*, realizada em dia 11/5/2009, durante Seminário *Le handicap à l’école: travailler ensemble*, promovido pelo Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) e pela Agence Nationale de la Recherche (ANR), em Lyon (França).

⁶⁵ No original: *Legge 28 marzo 2003, n. 53, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione*.

dificuldades, tornando-as consideravelmente distintas das realidades brasileira, norte-americana e francesa.

Por outro lado, é importante relativizar a idealização atribuída muitas vezes ao percurso italiano que, como qualquer experiência, possui seus pontos de esgotamento e a necessidade de ser constantemente problematizada, como pondera D'Alessio (2009).

A partir dos aspectos acima enfocados em relação às quatro políticas educacionais citadas, apresentaremos, no próximo subitem, alguns pontos de proximidade e distanciamento entre essas políticas, tendo como referência o objetivo proposto pela Educação Inclusiva de educar, em ambientes comuns, todos os alunos.

3.5. O entrelaçamento de realidades locais ao contexto de internacionalização do direito à educação escolar: pontos de semelhança e de diferença entre as políticas educacionais

Tendo como referência as discussões tecidas neste capítulo e no anterior, podemos verificar que em todos os países abordados, mudanças importantes aconteceram a partir da década de 1970, no que diz respeito ao acesso dos alunos com necessidades especiais na escola comum.

Nos Estados Unidos e na França, leis importantes são adotadas em 1975 com essa finalidade; e, na Itália, a aprovação da Lei de 1977, a qual extingue as escolas especiais e as classes diferenciadas.

No caso do Brasil, a perspectiva integradora ocorre desde 1961, por meio da LDBN de no. 4.024, embora, segundo Prieto (2006), tenhamos justamente na década de 1960 uma ampliação importante dos serviços especializados, paralelos à escolarização comum.

Uma segunda diferenciação a se considerar nos países abordados é o fato de a educação escolar ser predominantemente pública na França e na Itália, enquanto é dividida entre os setores público e privado no Brasil e nos Estados Unidos. Mas é preciso lembrar que há um número maior de escolas ligadas ao setor público.

Dentre os países analisados, a França disponibiliza serviços educacionais frequentados por alunos com necessidades educacionais especiais vinculados tanto à Educação Nacional quanto ao setor médico-social.

Dos quatro países em estudo, Brasil e Estados Unidos adotam formalmente as expressões “inclusão”, “inclusão escolar” e “educação inclusiva”, enquanto Itália e França

utilizam o termo “integração”. No caso da França, o emprego dessas terminologias tem se ampliado nos últimos anos. Embora possamos verificar esses pontos de aproximação e diferença, é importante destacar algumas das particularidades quanto ao emprego dessas expressões em cada país.

No Brasil, há o uso recorrente de termos como “inclusão” e “educação inclusiva”, as recomendações governamentais apontam para uma maior participação dos alunos com necessidades especiais nas escolas comuns, o que é endossado pela política nacional de 2008, ao mesmo tempo em que o país conserva uma história já secular de desigualdades no campo social. Esse fato traz efeitos para a área educacional especificamente e nos leva a ter cautela quando da absorção de análises mais ufanistas sobre a Educação Inclusiva no Brasil, considerando, nos dados referentes à “inclusão”, as particularidades dessa realidade socioeconômica mais ampla.

No caso dos Estados Unidos, onde um conjunto de legislações sinalizou a proposição de uma integração escolar em ambientes menos restritivos na década de 1970 e, em seguida, de uma educação para todos os alunos em ambientes comuns, há uma variedade de realidades educacionais por departamentos e distritos, desde uma inclusão total até a manutenção de estruturas especializadas, fato que merece também por sua vez, ser considerado.

Embora a palavra “integração” seja utilizada na França e na Itália, seu emprego em cada país incorpora sentidos e significados específicos, ligados à forma como a educação escolar se processa em suas instituições, como buscamos enfatizar ao longo deste capítulo.

Assim, na França, a integração remete a uma passagem dos serviços mais restritivos (ligados à Educação Nacional ou à estrutura médico-social) aos menos restritivos, enquanto, na Itália, o percurso de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais é no sentido de uma escola única, desde o fim dos anos 1970.

Nesse sentido, Plaisance (2009) destaca que se encontra na França um sistema educacional misto, enquanto na Itália há um sistema eminentemente integrador, com escolarização em ambiente comum, apoios especializados dentro e fora da escola e apenas um pequeno setor especializado, residual. Segundo o autor, Itália e Suécia são dois países do continente europeu que apresentam sistemas semelhantes.

A partir das referências consultadas, podemos apontar que nos quatro países, com diferenciações, a referência ao discurso médico na definição do público dito “especial” parece ser relevante, embora apenas a França aparente disponibilizar uma rede de serviços educacionais ligados ao setor médico-social.

Certamente, é provável que muitos outros critérios, além dos referentes de natureza médica, estejam sendo utilizados pelos sistemas citados, por vezes mais pautados em discussões pedagógicas. Mas seria necessário investigar o que de fato tem definido, na atualidade, os encaminhamentos desses alunos a serviços especializados ou mesmo a disponibilização de apoio/suporte no interior das escolas.

No que diz respeito à nomeação desses sujeitos, o Brasil tem adotado predominantemente a expressão “necessidades educacionais especiais”, introduzida pelo Relatório Warnock (1978), e encontramos, por exemplo, na Política Nacional de Educação Especial, de 1994, a terminologia “pessoa portadora de necessidades especiais”. A França, como lembra Schneider (2006), passou a utilizar essa expressão nos textos oficiais a partir de 2004, sendo de uso mais comum a palavra “deficiência”. Na bibliografia consultada em relação à Itália e aos Estados Unidos, pareceu-nos mais recorrente o emprego de termos similares a “deficiência”.

No estudo desses quatro países, verificamos que o movimento organizado por pais de pessoas com necessidades especiais e pelas próprias pessoas com necessidades especiais teve uma importância fundamental no processo de mudanças ocorrido nos Estados Unidos a partir da década de 1970. É importante retomar que as associações de pais existem nesse país desde os anos 1940.

No caso da Itália, podemos verificar um envolvimento semelhante dos movimentos sociais nessa discussão. A partir da década de 1960, associações integradas pelos “inválidos civis”, familiares, profissionais e movimentos locais passam a reivindicar a integração escolar, influenciando significativamente as decisões adotadas pelo país posteriormente.

Por fim, é importante assinalar que as últimas legislações aprovadas nos Estados Unidos (2004), na França (2005) e no Brasil (2008) reafirmam como prioritária a educação escolar de todos os alunos em ambiente comum, indicando a necessidade de serviços especializados que atuem de modo complementar ao trabalho realizado na classe comum, bem como apoios de natureza diversa no interior da escola e da sala de aula. No caso do Brasil, a Política suprime os serviços especializados de caráter substitutivo à educação comum.

As observações tecidas acima chamam nossa atenção para o fato de que cada país lida de modo distinto com a escolarização dos alunos considerados “especiais”. E essa realidade tem conexões com as próprias especificidades históricas e sociais vividas nesses países em relação a essa diferença.

Nesse sentido, é importante observar que todas as experiências analisadas apontam de algum modo para a dificuldade de se lidar com essa diferença e relatam as tentativas de

encontrar saídas, seja por meio de legislações e/ou de perspectivas totalizantes. Desse modo, observamos que, mesmo na experiência italiana, país onde os espaços concretos ditos de segregação não existem mais, podemos encontrar dificuldades de absorção desse sujeito no cotidiano escolar, seja por aspectos relacionados à política adotada no país, seja por questões de natureza relacional, como podemos depreender dos desafios apresentados por Canevaro (2004; 2007) e D'Alessio (2009).

Tal constatação nos aproxima do que afirma Sticker (2005), ao argumentar sobre o fato de que subjaz à questão da “deficiência” o desafio da alteridade, o gesto de se aproximar de um outro que “não é como os outros” e que nos coloca diante de outras questões. Essa “diferença” que pode gerar, como indicamos na Introdução, uma “impotência contingencial” (LUCA, 2003), parece ser também um ponto nevrálgico nas políticas educacionais, quando a horizontalização do acesso não parece minimizar os efeitos do encontro com a diferença, havendo, por conseguinte, a necessidade de reelaborá-las constantemente.

Mantendo nosso objetivo de discutir essas questões a partir da noção de discurso como laço social, aprofundaremos nossa análise no próximo item, privilegiando essa dimensão.

3.6. Sujeito e política pública: os limites do universal diante da tragicidade da incompletude

Como discutimos nos capítulos anteriores, “o discurso do mestre é aquele que entoa os significantes-mestre da época, dando-lhes um sentido que valeria para todos.”⁶⁶ (GUEGUÉN, 2009, p. 20).

Se considerarmos à luz dessa afirmação os projetos educacionais abordados acima, é possível indicar que, na atualidade, a perspectiva hegemônica no rol das políticas públicas destinadas à educação escolar circula em torno de uma “educação inclusiva” ou de uma “educação para todos”, ainda que movimentos – como o de “integração”, geralmente relacionados a uma rede paralela de serviços especializados – possam continuar existindo.

⁶⁶ No original: “*Le discours du maître est celui qui parvient à mettre en musique les signifiants maîtres de l'époque en leur donnant un sens qui vaudrait pour tous.*” (GUEGUÉN, 2009, p. 20, tradução livre desta pesquisadora).

Como vimos no percurso até aqui traçado, o termo integração é empregado na Itália e na França com significações distintas e intrinsecamente articulado a questões específicas do sistema educacional de cada um desses países.

Embora as realidades locais devam ser observadas, é possível dizer que, à medida que ocorre uma internacionalização do direito à educação escolar e uma ampliação do debate em torno da inclusão escolar, instaura-se uma tendência a que esses princípios sejam observados e incorporados nos processos de formulação das políticas públicas locais. Podemos constatar, assim, o crescente emprego da expressão “inclusão” como indicativo de uma contraposição a procedimentos de “exclusão” em diferentes instâncias da política pública de vários países, superando o atrelamento inicial desse termo ao campo específico da Educação Especial.

Diante desse fato, seria possível, então, nos referirmos à inclusão como uma presentificação do *discurso do mestre* na atualidade? Certamente, podemos dizer que essa perspectiva aponta a dimensão de comando desse discurso em circulação quando, por exemplo, vale-se do imperativo “inclua!” como uma verdade absoluta, sem considerar questões referentes à particularidade do sujeito nesse processo.

Nessa lógica, se a criança ou o adolescente não se encontra em condições de frequentar uma escola comum; se os professores e professoras têm ressalvas em relação à orientação vigente; se os familiares se posicionam a favor ou contra, tudo isso é desconsiderado, para que a política caminhe da forma oficialmente proposta.

Tal constatação parece presentificar uma questão central do *discurso capitalista*, conforme discutido no primeiro capítulo: a sobreposição do objeto ao sujeito. No caso dos processos de inclusão escolar, nos quais não se consideram os limites apresentados pelo aluno, poderíamos indagar se a implementação incondicional do princípio do acesso à escola comum não ocuparia uma posição de “objeto” nesse contexto, a qual seria prioritária e anterior à singularidade do sujeito que é “incluído” – forma de condução dos processos educativos que tende a apagar a “diferença” do sujeito em consequência de um imperativo globalizante.

Embora a perspectiva inclusiva pareça se encaixar relativamente bem no funcionamento próprio ao *discurso do mestre* e em suas variações contemporâneas, ela também o extrapola, operando-se a partir dos outros discursos propostos por Lacan (1969-1970).

Desse modo, a constituição de um projeto educacional dito inclusivo implica na estruturação e organização de saberes destinados às “novas” concepções e práticas, as quais passam a circular na formação de profissionais da educação; na produção de material

bibliográfico; e na questão relacionada à acessibilidade, dentre outras situações. Todos esses elementos levam essa perspectiva a se aproximar do *discurso universitário*, gerando mais e mais saber.

Se considerarmos os questionamentos historicamente apresentados pelo movimento inclusivo ao campo da Educação Especial, seja no que se refere à existência de estruturas consideradas segregadoras, seja em relação às práticas de natureza discriminatória, temos aí elementos próprios do *discurso da histórica*, no sentido de evidenciar a incompletude desse campo e seus pontos polêmicos, enfim, sua fragilidade.

O movimento dito inclusivo polemiza, nesse sentido, as saídas encontradas pela educação especializada para lidar com a diferença, colocando-as frontalmente em questão.

E o que dizer a respeito do *discurso do analista*? O que se pode depreender de uma educação dita inclusiva a partir desse discurso, o qual trabalha com a “desidentificação” e tem na sua posição de agente o objeto pequeno *a*, como discutimos no primeiro capítulo? Certamente, nada menos do que seu avesso.

Valemo-nos, para tanto, do que ressalta Pereira (2008), ao assinalar que o *discurso do psicanalista* gera desconfortos, como a suspeita e a desconfiança, mas talvez seja o único que nos permita lidar melhor com o impossível, já que ocupa uma posição oposta à vontade de dominar, colocando em questão a verdade.

Passaremos, então, a abordar três dimensões que consideramos pertinentes na análise da dita Educação Inclusiva a partir da Psicanálise: os limites estruturais dessa perspectiva; a questão da segregação e da lógica universal-particular; e sua relação com a questão jurídica na atualidade.

Um primeiro aspecto a se considerar em relação à Educação Inclusiva, nesse sentido, é o reconhecimento de que a “inclusão é não-toda”, como nos adverte Voltolini (2005). E, como tal, não se encontra imune aos antigos anseios de homogeneização, adaptação e ajuste social via dispositivo escolar.

Assim, embora essa perspectiva questione os serviços tidos como segregadores, propondo a construção de uma outra realidade institucional para os alunos e alunas considerados especiais, não se encontra imune à lógica classificatória das nomeações da diferença, como vimos no caso da política brasileira, ou no que diz respeito à produção dos “excluídos do interior”,⁶⁷ como propõe Bourdieu (1998), ao se referir aos efeitos perversos da democratização do ensino.

⁶⁷ A exclusão do interior refere-se ao vazio de um acesso que não produz mudanças qualitativamente positivas no percurso escolar e na trajetória de vida de públicos tradicionalmente vulneráveis do ponto de vista

Tais fatos evidenciam as fragilidades e os limites encontrados na Educação Inclusiva como projeto político-ideológico, indicando que, longe de essa perspectiva significar a resolução de todos os problemas educacionais, constitui-se em um campo no qual se presentificam também contradições e impasses.

Santiago (2008) destaca a esse propósito que, quando as estratégias de inclusão têm o objetivo de alcançar um funcionamento considerado ideal, acabam fracassando, por não considerarem a necessidade da inscrição subjetiva.

Diante dos aspectos acima mencionados, podemos retomar metaforicamente o que afirma Lacan (1969-1970), a respeito dos inóspitos desdobramentos que a transformação do pensamento marxista em modelo estatal trouxe para o conceito de luta de classes, como forma de expressar a possibilidade de que um projeto considerado inclusivo possa produzir seu oposto, a exclusão.

Nesse sentido, assim como o saber sobre a luta de classes não impediu a vigência de um discurso do senhor nos regimes inspirados no marxismo, a luta pela não-segregação na escola, ao pretender encarnar “a” verdade, pode produzir justamente a segregação nesse espaço.⁶⁸

A problematização apresentada por Dziomba (2007) em relação à forma como a obrigatoriedade da integração na escola comum francesa é apresentada na Lei de 2005 parece ir nessa direção, embora o autor apresente argumentos ainda bem fundamentados em uma lógica que sobrepõe a abordagem médico-terapêutica à escolar.

Com o objetivo de ilustrar algumas das questões que podem se interpor entre a Educação Inclusiva como proposta educacional e sua implementação nas escolas, valemo-nos de uma reflexão de Gardou (2004), segundo a qual essa perspectiva se encontra exposta a dois riscos: o da “assimilação normalizadora” e o do “diferencialismo segregador”.⁶⁹

socioeconômico. Tal procedimento reforça a visão de Bourdieu sobre a escola como reprodutora de desigualdades sociais. Embora não estejamos abordando as desigualdades socioeconômicas, mas sim, a questão da diferença por uma necessidade especial, julgamos pertinente o emprego desse termo, o qual nos ajuda a pensar que o acesso à escola não implica, necessariamente, um pertencimento de fato a essa organização/instituição. A citação a seguir conceitua de modo claro, a nosso ver, a expressão proposta pelo autor: “Como sempre, a Escola exclui; mas a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis do cursus [...], e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. Por conseguinte, esses excluídos do interior são voltados a oscilar – em função, sem dúvida, das flutuações e das oscilações das sanções aplicadas – entre a adesão maravilhada à ilusão que ela propõe e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente.” (BOURDIEU, 1998, p. 224).

⁶⁸ Nas palavras de Lacan (1969-1979): “É singular ver que uma doutrina tal como a de Marx, que instaurou sua articulação sobre a função da luta de classes, não impediu que dela nascesse aquilo que agora é justamente o problema que se apresenta a todos, a saber, a manutenção de um discurso do senhor.” (p. 29).

⁶⁹ Propomos essas duas expressões como tradução livre desta pesquisadora dos termos: “*assimilation normalisatrice*” e “*différentialisme ségréateur*”.

Segundo Gardou (idem), a “assimilação normalizadora” transformada em prática inclusiva faz o aluno considerado especial ser tolerado na escola comum desde que suas diferenças sejam apagadas. Nesse processo eminentemente unilateral, “[...] sua relação ao saber, suas relações com os outros são concebidas a partir de uma base conformadora: sua aceitação depende de sua capacidade de responder a um dever-ser padrão.”⁷⁰ (p. 178).

Nesse caso, ressalta Gardou (2004), sua dominação aniquila a alteridade e se trata, portanto, de um fenômeno similar à integração como assimilação, discutida no capítulo anterior a partir de Plaisance (2009), ou da “integração redutora”, como problematizada por D’Alessio (2009) acima, e que submeteria o sujeito à lógica de uma dita normalidade.

O “diferencialismo segregador” diz respeito ao movimento de enfatizar as diferenças de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em detrimento de sua dimensão subjetiva, buscando em suas características “especiais” justificativa para o conjunto de suas atitudes e comportamentos.

Um segundo aspecto referente à Educação Inclusiva, o qual analisamos a partir da Psicanálise, refere-se à questão abordada no primeiro capítulo sobre a afirmação lacaniana de que a fraternidade surge de um ato de segregação (LACAN, 1969-1970).

Se consideramos verdadeira essa premissa, verificamos que um grupo se forma pela identificação a um elemento comum, o que define posições, como a de quem se encontra dentro e fora do agrupamento estabelecido. Tal movimento implica a não existência de espaço para todos em um mesmo grupo.

Portanto, se “não existe um grupo que *inclua* a todos, na medida em que um grupo só se constitui quando marca uma diferença com aquilo que não pertencerá ao grupo”, como nos explica Voltolini (2004b, p. 99), seria plausível argumentar a favor de uma inclusão geral e irrestrita? A “resposta” não é simples.

Nesse sentido, Voltolini (idem) argumenta que se, de um lado, tomamos a segregação como um fator estrutural na constituição da coletividade, não se trata, por outro lado, de adotar uma postura de resignação, segundo a qual o “diferente” deveria se contentar em ocupar a priori esse lugar previamente designado para o “fora do grupo”. E o mesmo autor reconhece: o que de fato faz diferença nesse processo é assumir esses impasses como ponto de partida e “manejá-los tais como aparecem em cada situação singular”, fato que seria “muito diferente de tentar combatê-los com a crença na suposta primazia da racionalidade.” (p. 100).

⁷⁰ No original: “[...] son rapport au savoir, sés relations avec les autres sont conçus sur la base d’une conformation: son acceptation dépend de sa capacité à se plier à un devoir-être standart.” (GARDOU, 2004, p. 178, tradução livre desta pesquisadora).

A Educação Inclusiva vista pela Psicanálise questiona, portanto, visões que pretendem abordá-la apenas como um projeto a ser implementado do modo mais prescritivo e objetivo possível, sem considerar os limites e contradições intrínsecos a suas intenções.

A posição de Cottet (2009) é incisiva, nesse sentido, quando afirma que, se a Psicanálise não se presta a adotar medidas profiláticas, pelo menos ela deve abalar as “certezas ostentatórias dos reeducadores modernos que não vêem nessas escolhas nada além do que suprir os déficits pela comodidade da ajuda samaritana e outros ideais filantrópicos”, ao mesmo tempo em “que mascaram um desprezo por essas escolhas sintomáticas.”⁷¹ Se o sujeito traz em si sua própria diferença, sua singularidade, a adoção de qualquer medida voltada para sua normalização ou para sua inserção a qualquer custo no dispositivo escolar mereceria ser, assim, mais bem problematizada.

Por outro lado, contentar-se com as estreitas bordas de um social que discrimina e segrega não seria igualmente tarefa digna ao psicanalista. Ao longo da história, as inúmeras formas de silenciamento da “loucura” e da “deficiência” distanciaram a presença desses sujeitos da cena social, reservando-lhes lugares cada vez mais fechados e totalizantes, onde poderiam apresentar sem constrangimento sua dita diferença.

Se desejamos que esses sujeitos participem da vida nas cidades, sem que, para tanto, precisem apagar sua singularidade, ancorar-se em “certezas ostentatórias” ou depender de ações de natureza fundamentalmente assistencialista, é necessário colocar em questão também os limites desse social, de modo a ampliar os contornos desse “cabimento”, como ressalta Lobosque (1997), referindo-se à questão manicomial:

[...] questionar a exclusão não é o mesmo que incluir, pura e simplesmente. Assim, “fazer caber” o louco na cultura é também ao mesmo tempo convidar a cultura a conviver com certa falta de cabimento, reinventando ela também seus limites. Uma sociedade não tem como desconstruir seus manicômios [e poderíamos acrescentar: seus serviços especializados] permanecendo intocada em sua estruturação. (p. 23).

Nesse sentido, Laurent (2008) apresenta contribuições bastante pertinentes sobre a posição do psicanalista diante de questões que tocam o universal e o particular no âmbito das políticas públicas. Esse autor (idem) sublinha a importância de que seja garantido à população o acesso horizontal aos serviços de natureza pública, mas lembra que tal medida deve ser equalizada com uma abertura, nesses serviços, para o que é peculiar ao sujeito.

⁷¹ No original: “[...] *le moins doit-elle ébranler les certitudes ostentatoires de rééducateurs modernes qui ne voient dans ces choix que déficits à combler par l’aise samaritaine et autres idéaux philanthropiques qui masquent un mépris pour ces choix symptomatiques.*” (COTTET, 2009, p. 8, tradução livre desta pesquisadora).

Tal dimensão não é resguardada nos *discursos do mestre*, nem no do *universitário*, mas é cara ao *discurso do analista*, que trabalha com o que é singular ao sujeito. Para Laurent (2008), o psicanalista partilha com vários setores da sociedade a luta por um acesso igualitário aos serviços mantidos pelo Estado, e também a “crítica ao universal sem limites, ao cientificismo cego e à busca de modos identificatórios que desagregam.” (p. 162).⁷²

Essas três dimensões contribuiriam para a formulação de uma política “trágica”, capaz de incluir sua própria incompletude. A respeito da posição do psicanalista nessas questões, Laurent (2007) ressalta ainda que:

[...] o analista, mais que um lugar vazio, é aquele que ajuda a civilização a respeitar a articulação entre normas e particularidades individuais. O analista, mais além das paixões narcísicas das diferenças, tem de ajudar, junto de outros, sem pensar que é o único que está nessa posição. Assim, com outros, há de contribuir para que não se esqueça, em nome da universalidade ou de qualquer outro universal, tanto humanista quanto anti-humanista, a particularidade de cada um [...]. Dito de outro modo, é preciso recordar que não se deve tirar de alguém sua particularidade, a fim de misturá-lo com todos no universal, em razão de algum humanitarismo ou qualquer outro motivo. (p. 144-145).

Desse modo, em um debate que versa sobre uma política pública dita inclusiva, espera-se que a posição do psicanalista não se reduza a estar a favor ou contra, nem a se apoiar na ordem médica como forma de resguardar a singularidade do sujeito, mas que possa, sim, transmitir algo em torno de uma inquietação diante dos limites do universal.

Por fim, um terceiro aspecto de nossa análise sobre a Educação Inclusiva diz respeito ao fato de essa perspectiva encontrar-se imersa em um movimento predominante na nossa sociedade, o de “tratar em termos jurídicos todos os problemas da cidade” (CHEMAMA, 2002, p. 195), revelando, em última instância, uma intolerância ao sintoma.

Nesse sentido, se a Lei simbólica funciona como condição fundante de nossa convivência em comum, como indicamos no primeiro capítulo, na atualidade, a proliferação de leis tem-se constituído muitas vezes em uma “saída” para lidar com dilemas estruturais dessa convivência. Esse procedimento tem-se tornado frequente na discussão referente à Educação Inclusiva, indicando um apelo constante à legislação como forma de garantir o acesso e a permanência de alunos e alunas considerados “especiais” na escola comum.

⁷² No original: “[...] *et aussi la critique de l’universel sans limites, du scientisme aveugle, et la recherche de modes d’identifications déségrégués.*” (LAURENT, 2008, p. 162, tradução livre desta pesquisadora).

Para Voltolini (2004b), o tratamento jurídico dado a essa questão agrega, “sem se preocupar [entretanto] com a heterogeneidade do que agrega” (p. 94), em uma constante sobreposição do universal ao particular.

Enfocando, igualmente, esse aspecto, Ormelezi (2006) lembra que...

[...] partimos de uma lei, de uma questão jurídica que põe a norma, o que é importante sem dúvida. Mas há um problema: a lei é homogeneizante [...] A questão da inclusão escolar, colocada na perspectiva jurídica, está preocupada com uma questão de direito e a trata de forma objetiva. A Educação, em conformidade com essa perspectiva faz o mesmo: trata todas as crianças com necessidades educativas especiais do mesmo modo, incluindo aquelas com necessidades específicas decorrentes da deficiência.
(p. 164).

Como tivemos a oportunidade de observar ao longo deste capítulo, são prementes as referências à legislação em todas as quatro políticas educacionais citadas como uma forma de superar impasses presentes no processo de escolarização dos alunos ditos “especiais”. A publicação de circulares e decretos com orientações legislativas mais amplas mostra-se, nesse sentido, sintonizada à necessidade constante de “não deixar dúvidas”, de “esclarecer”, de criar, enfim, consensos pela via jurídica, como se, desse modo, questões polêmicas pudessem ser mais bem resolvidas ou, até mesmo, evitadas.

O recurso, por vezes excessivo, à legislação na contemporaneidade como forma de regular os conflitos tem ocasionado o delineamento de proposições no campo da Educação Especial, as quais reivindicam o retorno da hegemonia do discurso médico, por considerá-lo mais adequado à formulação de propostas para esse grupo, seja do ponto de vista individual, seja no que diz respeito a ações de natureza preventiva.

Analisando a hegemonia do discurso jurídico na definição de aspectos relativos à escolarização dos alunos considerados “especiais” na sociedade americana,⁷³ Kauffman (2007) defende a retomada, de modo equitativo, do discurso médico nesse campo, questionando a centralidade que as questões legais assumem em documentos recentes, como o Ato Educacional para os Indivíduos com Deficiência (IDEA, 2004), citado anteriormente, o qual orienta a vida escolar dos “alunos com deficiências” nos Estados Unidos.

Assim, se a Lei é fundamental no processo de estabelecimento dos laços sociais, o excesso de leis parece evidenciar por vezes as particularidades desse “laço”, tal como

⁷³ Como vimos no item referente aos Estados Unidos, o recurso à via jurídica na tomada de decisões relacionadas à inclusão escolar tem-se mostrado recorrente nessa sociedade.

experimentado em nossa contemporaneidade, marcada pela crescente oferta de objetos e pela predominância dos valores individuais.

O percurso traçado neste capítulo nos permitiu analisar algumas das questões centrais das experiências brasileira, norte-americana, francesa e italiana diante da premissa de uma “escola para todos”. Referenciamos-nos, para tanto, na leitura do discurso como laço social, fato que nos possibilitou acompanhar tanto mudanças, quanto permanências nos “lugares” ocupados pelo sujeito com necessidades especiais no funcionamento do circuito social e, mais especificamente, do circuito escolar.

Nos próximos capítulos, focaremos o trabalho de campo realizado em 2007, em uma escola pública, municipal de tempo integral, de Belo Horizonte (MG). Com esse enfoque, passaremos da abordagem do laço social em um plano macro, ligado à análise do delineamento das políticas públicas, à sua dimensão micro, articulada à convivência entre as crianças na escola comum.

O desenvolvimento de nossa pesquisa permite indicar e analisar algumas das saídas encontradas pelas crianças para estabelecerem laços em uma escola tal como preconizada na atualidade – uma escola para todos – com um colega que apresentava necessidades educacionais especiais.

Abordaremos inicialmente, no capítulo quatro, as questões referentes aos procedimentos metodológicos adotados durante a investigação para, em seguida, focar mais propriamente os elementos específicos do laço social entre as crianças.

4. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Como apresentamos na Introdução, dois eixos principais referenciam a construção deste trabalho: o primeiro diz respeito à análise, a partir da noção de discurso como laço social, da Educação Especial como campo de saberes e práticas destinadas às pessoas com necessidades especiais, até a proposição de uma educação dita inclusiva. Esse percurso nos permitiu refletir sobre os lugares ocupados pelos sujeitos nessas perspectivas, indicando os efeitos dessas posições discursivas para a constituição do laço social na escola.

O segundo eixo se refere à pesquisa de campo, desenvolvida durante o ano de 2007, na qual nos propusemos a investigar a constituição dos laços sociais no contexto escolar, considerando, para tanto, a produção discursiva das crianças.

As seguintes perguntas nortearam nosso trabalho:

- a) como as crianças constituem e vivenciam seus laços na escola?
- b) o que elas produzem discursivamente sobre essa experiência?
- c) o que esses apontamentos significam para pensarmos na relação laço social, discurso e subjetividade?

Neste capítulo, enfocaremos o percurso traçado na investigação dessas questões durante a pesquisa de campo, abordando a escolha da escola; os primeiros contatos estabelecidos; os sujeitos que participaram da pesquisa; a apresentação e a análise dos procedimentos metodológicos aplicados, bem como seus desdobramentos.

Referenciamo-nos, para tanto, na discussão desenvolvida por Dunker (2008) sobre a “narratividade”¹ na pesquisa em Psicanálise, a qual evidencia o entrelaçamento de três dimensões: o negativo – entendido como aquilo que se perdeu –, o tempo e o narrador.

Segundo Dunker (2008), a “abordagem do negativo” atualiza para a pesquisa a dimensão da falta, daquilo que escapa ao controle do pesquisador e que se presentifica na narrativa. O “temporalizar” indica que uma situação só se “narrativiza” quando se instala no encadeamento do tempo. E, por fim, o narrador é aquele que ocupa uma posição de discurso, testemunhando, por meio da escrita, o que sua escuta possibilitou captar. E, como sintetiza Dunker (2008), “não há narrativa sem narrador e não há narrador sem narratário.” (p. 73).

A opção pela escrita de um capítulo metodológico em uma pesquisa no campo da Psicanálise e da Educação é, assim, uma forma de considerar esgotamentos, furos e tensões

¹ Para elaborar sua proposição, Dunker (2008) se apoia, por sua vez, no pensamento de Barthes e Todorov sobre a narrativa.

que se evidenciaram ao longo desse processo, sejam do ponto de vista institucional, sejam no que se refere às questões próprias da pesquisadora nesta tarefa. Apostamos, nesse sentido, no fato de que pontos de elaboração podem ser transmitidos, evidenciando a marca do singular na definição e na vivência do percurso traçado.

Historicamente, o campo psicanalítico tem investigado temas relacionados à cultura e à constituição do corpo social, num movimento de articulação entre o particular e o coletivo. Esse interesse decorre da forma peculiar como a Psicanálise concebe a relação dessas duas dimensões, já bem demarcada por Freud (1921), ao ressaltar que...

[...] todas as relações que até o presente constituíram o principal tema da pesquisa psicanalítica podem reivindicar serem consideradas como fenômenos sociais, e, com respeito a isso, podem ser postas em contraste com certos outros processos, por nós descritos como 'narcisistas', nos quais a satisfação dos instintos é parcial ou totalmente retirada da influência de outras pessoas. (p. 91).

Para além da referência específica da Psicanálise à análise individual, sua contribuição tem sido relevante para investigações de natureza acadêmica, à medida que “possa ser objeto de enunciados coerentes e passíveis de debate” (MEZAN, 1993, p. 56) nas diferentes áreas de conhecimentos nas quais se contextualiza.

Para diferenciar as dimensões de “aplicação” da Psicanálise, Lacan (1967) empregou os termos *extensão* e *intensão*. A Psicanálise em *intensão* designa, no âmbito da transmissão, a condução da análise individual e da formação do analista; a Psicanálise em *extensão* refere-se à sua articulação com o corpo social e, por conseguinte, com o lugar que o analista ocupa diante dos diversos campos de saber e práticas institucionais.

Em relação à articulação dessas duas vertentes, Cottet (2005) argumenta que alguns aspectos da prática psicanalítica são passíveis de flexibilização, justamente porque outros não o podem ser. O autor se refere a situações nas quais “as condições ideais para o exercício da Psicanálise não se encontram reunidas” sendo, então, possível “considerar várias outras modalidades de prática, mais ou menos distantes do divã.” (p. 30). Podemos situar, nesse caso, a investigação psicanalítica, a qual ocorre em extensão à educação.

Santiago (2008) assinala que, do mesmo modo como o sintoma precisa estar presente para que um processo de análise se inicie, no domínio da Psicanálise em extensão, ele também comparece e se refere, nesse caso, ao grande “Outro social – que pode ser a escola, a comunidade ou qualquer outro organismo responsável por garantir condições para o estabelecimento e a manutenção de laços simbólicos.” (p. 113).

Tendo essas problematizações como referência, esta pesquisa se situa como uma investigação psicanalítica *em extensão*, pois se propõe a construir uma análise de um fenômeno social – o laço social na educação e seus efeitos para os sujeitos – a partir dos “dispositivos que a psicanálise nos legou.” (PEREIRA, 2003, p. 115). Portanto, conta com o arcabouço teórico desse campo, sem pretender, assim, realizar uma análise peculiar à sua clínica, em *intensão*.

Esse fato não nos impede, entretanto, de situar a pesquisa em um contexto metodológico ampliado como pertencendo a uma abordagem de natureza qualitativa, que considera o universo de significados, aspirações e valores dos fenômenos para os sujeitos implicados na investigação (GÓMEZ et al., 1999), pontos que se mostram consonantes a um trabalho psicanaliticamente orientado.

A esse propósito, Bogdan e Biklen (1994) destacam algumas características fundamentais da pesquisa qualitativa que orientaram metodologicamente a construção deste trabalho: a investigação qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; consideram-se atentamente os significados expressos pelos sujeitos pesquisados; a análise é construída a partir do material levantado durante o processo de investigação, evitando-se, portanto, categorizações prévias ou hipóteses fixas.

Tais indicações contribuem para a fundamentação de um trabalho referenciado na Psicanálise por considerarem a importância radical dos sujeitos na pesquisa, por valorizarem os diferentes desenhos que podem ser traçados ao longo desse percurso e pelo cuidado que demandam em relação ao levantamento e à análise dos dados.

Diante desse quadro, procuramos considerar em nossa investigação os elementos da pesquisa qualitativa que se mostrassem conciliáveis, sem, entretanto, deixar de considerar suas especificidades em relação aos aportes teóricos da Psicanálise.

Nesse sentido, são bastante pertinentes as considerações de Vorcaro (2004) ao assinalar que o procedimento de observação da criança na clínica psiquiátrica e psicológica está intrinsecamente relacionado ao ideal de uma transcrição classificatória de seus comportamentos, comprometida com finalidades diagnósticas. A contribuição da Psicanálise seria a de evidenciar, a partir da descoberta freudiana do inconsciente, “o caráter de *irreduzibilidade da manifestação da criança* à observação direta” (p. 53, grifo da autora), pela introdução da transliteração.

Sobre esse aspecto, é importante retomar a problematização apresentada por Freud (1920) no Prefácio à quarta edição dos *Três ensaios da Teoria da Sexualidade*, quando o autor assinala que, se os homens aprendessem por meio da observação direta das crianças, não teria sido necessário escrever esse trabalho.

Para Freud, a observação não se constituía como um método “capaz de responder pelo infantil”, como acentua Vorcaro (2002). E, diferentemente da observação direta da criança como método de investigação, o “infantil” se apresentava a Freud a partir da fala de seus pacientes adultos, colocando em jogo a centralidade da escuta analítica.

Na construção metodológica desta pesquisa, procuramos manter essas considerações como referência, de modo a não extrair das cenas observadas durante os encontros com as crianças, transcrições literais de fenômenos fixos ou mesmo a sua transliteração – conforme praticado em uma dimensão propriamente clínica. Intentamos, desse modo, escutar as crianças, buscando captar, a partir dessa escuta, indícios das relações que se mostravam mais significativas entre si. Para tanto, consideramos os limites presentes nessa “escuta”, realizada no contexto de uma pesquisa de campo e, portanto, em uma situação significativamente distinta da Psicanálise em *intensão*.

Outra discussão que podemos tecer em relação à questão da observação refere-se à distinção entre o “olhar” e o “ver”. Na perspectiva adotada nesta pesquisa, as notas produzidas em campo e as cenas filmadas durante a convivência com as crianças não foram tomadas como registro fidedigno de uma abordagem direta da realidade observada, mas sim, como uma construção tecida a partir do olhar de quem investiga.

E nos valemos, para tanto, da diferenciação proposta por Lacan (1964) entre a “função do olho” e a “função do olhar”, segundo a qual o olho é apenas uma metáfora que indica a “preexistência de um olhar” (p. 73) ou, mais precisamente, a existência anterior de um dado a ver no que é visto.

Nessa perspectiva, o olhar de quem investiga não é neutro, nem é livre de atravessamentos que o fazem ver certas questões, e não, outras. Essa diferença pode tornar bastante restrita a realidade pesquisada. Além desse fato, Lacan (1964) introduz nessa temática o conceito de “mancha”, assinalando que sua presença, assim como a do olhar, é o “que comanda mais secretamente e o que escapa sempre à apreensão dessa forma de visão que se satisfaz consigo mesma, imaginando-se como consciência.” (p. 75).

Em relação a essa questão, Miller (2006) apresenta uma análise sobre o interesse de Lacan pelo “escópico”, a qual julgamos pertinente para essa discussão. Segundo o autor, se Lacan pautou de modo recorrente a questão do olhar, foi justamente por ver nela “a relação

mais enganadora do sujeito quanto ao objeto *a*”. Acreditando estar contemplando-o, o objeto *a* desaparece e se eclipsa na visão (p. 33).

Outra articulação presente em nossa pesquisa é a interlocução com produções referentes à investigação com crianças na Sociologia. Nesse campo, há um crescente número de publicações² indicando as particularidades desse tipo de pesquisa e denunciando as construções metodológicas que não consideram a criança como sujeito capaz de falar em seu próprio nome sobre suas visões e sobre suas experiências de vida (ALDERSON, 2005).

Sirota (2006) assinala, entretanto, que não se trata apenas de dar a palavra à criança, como se esse procedimento significasse, isoladamente, um rompimento com procedimentos mais centrados na lógica do adulto (adultocêntricos). Para a autora, é a inventividade do pesquisador diante das especificidades colocadas pelas crianças e a dimensão ética adotada no percurso da pesquisa que podem permitir de fato que a criança seja considerada sujeito nesse processo.

A concepção de sujeito oriunda da Sociologia não é mesma que orienta a Psicanálise, mas podemos observar em ambas uma preocupação comum no sentido de que os participantes da pesquisa não sejam reduzidos à posição de objeto. Desse modo, essa literatura, considerada em sua conexão com a Psicanálise, pode funcionar como um celeiro de questionamentos para o pesquisador, provocando-o para que se implique nas decisões metodológicas tomadas ao longo do percurso, bem como quanto à postura adotada diante dos sujeitos da pesquisa.

Além desse aspecto específico, os trabalhos produzidos em Sociologia nos alertam para a construção social da noção de infância a partir do século XIX, sob um plano sanitário, social e psicológico, bem como para suas constantes mutações ao longo das últimas décadas (SIROTA, 2006). Passaremos, então, no próximo subitem, à abordagem específica do trabalho de campo.

4.1. Os primeiros delineamentos da investigação

Para realizar o trabalho de campo, definimos que ele ocorreria em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH), por duas razões: a primeira encontrava-se

² No Brasil, um marco importante dessa discussão é a publicação em 1979 de um dos *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, que tinha como tema a “criança”. Lembramos também o trabalho de Florestan Fernandes (1944), “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”, no qual o pesquisador apresenta um estudo folclórico e sociológico sobre a cultura e os grupos infantis.

diretamente relacionada à trajetória profissional da pesquisadora como professora e participante de projetos de Educação Inclusiva nessa rede de ensino. E a segunda decorria do fato da inserção escolar de alunos com necessidades educacionais especiais ter sido iniciada gradualmente nesse município a partir de 1990,³ ampliando-se nos anos seguintes com a implantação do Programa Escola Plural pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), o qual possui afinidades, em termos de concepção, com o movimento denominado inclusivo.

A Escola Plural foi formalmente apresentada à Rede Municipal de Ensino no fim do segundo semestre de 1994 e havia, por parte da Secretaria, a intenção de que esse projeto fosse implementado nas escolas municipais a partir do início do ano escolar de 1995.

O Programa partia de experiências consideradas inovadoras, produzidas em escolas da própria rede de ensino e previa uma mudança estrutural na organização de tempos e espaços escolares (sobretudo no âmbito do ensino fundamental), por meio da organização do ensino por Ciclos de Idade de Formação⁴ e de mudanças na concepção do sistema avaliativo e do currículo. Propunha-se, nesse sentido, uma avaliação mais qualitativa do que quantitativa além de se introduzir uma visão de currículo, na qual houvesse uma maior articulação entre as diferentes áreas do conhecimento.

Os seguintes eixos norteadores referenciavam a proposta emergente da Escola Plural, tal como apresentada em 1994: intervenção coletiva radical; sensibilidade com a formação humana; escola como tempo de vivência cultural e como experiência de produção coletiva; função educativa da materialidade da escola; vivência de cada idade de formação sem interrupção; socialização adequada a cada idade/ciclo de formação; nova identidade de escola, nova identidade profissional (BELO HORIZONTE, 1994).

A visão de uma escola mais próxima das realidades locais, mais aberta às diferenças de aprendizagem existentes entre os alunos e mais receptiva à diversidade étnico-cultural das comunidades era fortemente sublinhada nos textos oficiais relativos ao Programa.

Segundo Sá (1998), o adjetivo “plural”, empregado na denominação desse projeto, indica uma escola que se abre às inúmeras possibilidades humanas e que enfrenta conflitos,

³ O encaminhamento desses alunos às escolas regulares acontecia em consonância com a Lei de nº 7.853/89, que, em seu item “I”, previa a “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Essa orientação foi reafirmada pela Lei no. 3.298/99.

⁴ A partir da implantação do Programa Escola Plural, o ensino fundamental passava a ser dividido em três ciclos de formação básica: primeiro ciclo básico (período característico da infância), compreendendo a faixa etária de seis a nove anos; segundo ciclo básico (período característico da pré-adolescência), englobando alunos e alunas entre nove e doze anos; terceiro ciclo básico (período característico da adolescência), entre doze e quinze anos. (Belo Horizonte, 1994).

impasses e limitações. Sobre a relação Escola Plural – Escola Inclusiva, a autora (1998) lembra que:

A concepção de escola inclusiva aproxima-se dos eixos norteadores da Escola Plural, em cujos fundamentos reconhecem-se as diferenças humanas como normais e a aprendizagem centrada nas potencialidades do sujeito, ao invés de impor aos educandos rituais pedagógicos preestabelecidos. Nesse sentido, todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de qualquer dificuldade ou diferença que possam ter. As escolas devem responder às necessidades diversas de seus alunos, incorporando estilos e ritmos de aprendizagem por meio de arranjos organizacionais, currículos apropriados, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. (SÁ, 1998, p. 25)

Coelho (2003) assinala, entretanto, que embora os princípios da Escola Plural favorecessem a inclusão e já houvesse alunos com necessidades educacionais especiais estudando nas escolas comuns do município nesse momento, ocorreu justamente nessa época uma considerável expansão do atendimento especializado a essas crianças e jovens, por meio de contratação de serviços da rede privada pela Secretaria de Educação. Para a autora, tal descompasso se deve possivelmente ao desconhecimento da própria Secretaria sobre os processos de integração em curso na rede de ensino ou mesmo por uma dificuldade do poder público em implementar políticas destinadas à inclusão escolar desse grupo.

Embora as primeiras publicações do Programa Escola Plural não abordassem diretamente a questão da integração ou da inclusão na escola comum, havia grupos voltados para essa discussão no interior da Secretaria – nos anos anteriores e posteriores a 1994 – os quais passam, então, a dirigir suas ações a uma maior inserção dos alunos com necessidades especiais nas escolas comuns. Posteriormente, em 2000, a Secretaria elege a inclusão como um dos eixos prioritários da política educacional da cidade (COELHO, 2003).

Tendo essas questões como referência, procuramos, no segundo semestre de 2006, um dos grupos da Secretaria responsável pela questão da inclusão escolar, na expectativa de que ele nos auxiliasse a mapear as escolas onde a pesquisa pudesse ocorrer. Contudo, apesar dos contatos estabelecidos com esse grupo, não conseguimos desencadear um processo de interlocução com as escolas indicadas e foi por meio do contato com professores e professoras da própria rede que localizamos o estabelecimento de ensino onde a investigação iria ser realizada.

O fato que nos chamou atenção nas informações obtidas com esses profissionais, tornando-se determinante na escolha da escola a ser pesquisada, foi que esse estabelecimento

de ensino assumiu de modo decisivo o princípio de uma “escola aberta a todos”,⁵ não apenas na questão das necessidades ditas especiais, mas de outras temáticas costumeiramente delicadas no contexto escolar, como as discussões étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual. A escola realizava ações de formação continuada voltadas para esses temas, envolvendo profissionais da educação e, por vezes, integrantes da comunidade.

Diante desse quadro, procuramos a direção da escola no fim de 2006 e tivemos uma primeira abertura para a pesquisa, o que se consolidou de fato no ano seguinte, quando participamos de uma reunião coletiva com todos os profissionais da escola, antes de se iniciarem as aulas. Nesse encontro, tecemos em linhas gerais o tema da investigação e o coletivo concordou com a proposta apresentada, possibilitando o início do trabalho. Antes, porém, de abordarmos a entrada em campo, alguns dados sobre a escola merecem ser apresentados.

A Escola Municipal Cecília Meireles⁶ foi inaugurada em março de 2005 como o primeiro estabelecimento de ensino de tempo integral destinado à infância no município de Belo Horizonte e se situa na região nordeste da capital mineira. Seu público-alvo é constituído por crianças em idade de educação infantil (de três a cinco anos) até os anos iniciais do ensino fundamental (seis a nove anos), mantendo uma média total de 280 crianças, que compõem suas doze turmas.

A organização de alunos e alunas por sala de aula ocorre da seguinte forma: uma sala composta de crianças na faixa etária de três a quatro anos e duas salas de crianças de quatro a cinco anos, recebendo cada uma dessas salas vinte alunos. A partir da idade de cinco anos, as turmas passam a ser compostas por vinte e cinco crianças, havendo duas salas com alunos de cinco; duas com crianças entre seis e sete anos; duas com alunos entre sete e oito anos; e três com crianças entre oito e nove anos. De acordo com a demanda de matrículas e com o fluxo interno dos alunos na escola, essa organização pode variar a cada ano.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, em regime de tempo integral. As crianças chegam às 7h10min e saem às 17h20min, fato que implica uma rotina consideravelmente distinta das escolas que funcionam em turnos alternados. Três palavras referenciam a organização de seu tempo: educar, brincar e cuidar.

Seu prédio sediava anteriormente uma escola municipal de ensino fundamental, inaugurada em 1976 e, com o fechamento desse estabelecimento de ensino e com a intenção

⁵ É importante ressaltar que o público prioritário dessa escola é constituído por crianças em situação de vulnerabilidade social. Abordaremos esse aspecto mais adiante.

⁶ Nome fictício, para preservar a identidade da escola e de seu corpo docente e discente.

da Prefeitura de inaugurar uma escola de tempo integral, o prédio foi reformado e adaptado para receber crianças na faixa etária de três a nove anos.

O terreno onde se localiza a escola tem uma superfície total de 8.000 m², sendo 1.655,52 m² de área construída. O formato do terreno é retangular e, pelo fato de seu relevo ser consideravelmente irregular, suas edificações se distribuem em diferentes níveis por todo o terreno, alojando as salas de aula, setores administrativos, sala dos professores, refeitório, instalações sanitárias, quadra, brinquedoteca, auditório, biblioteca, palcos ao ar livre e áreas verdes, onde encontramos casinhas e diversos brinquedos de parquinho. A escola dispõe de escadas, rampas e seus banheiros foram adaptados para sua utilização por pessoas que apresentam dificuldade de locomoção.

Duas outras características da escola merecem ser mencionadas: a primeira diz respeito aos critérios de matrícula; e a segunda se refere à seleção interna de profissionais.

A maior parte dos alunos e alunas matriculados na escola se encontra em situação de vulnerabilidade social,⁷ segundo indicativos estabelecidos pela Prefeitura de Belo Horizonte. Em caráter prioritário, são matriculadas crianças com necessidades educacionais especiais (até 16% por turma) e crianças sob medida de proteção. O restante das vagas é distribuído do seguinte modo: 10% são distribuídas por sorteio, contemplando alunos que residem num raio de 1 km da escola; 20%, também são distribuídas em sistema de sorteio para todas as crianças não contempladas nos critérios aplicados. É importante salientar que, na referência à vulnerabilidade, dá-se primazia à matrícula de irmãos.

No que tange à seleção interna, os profissionais concursados da rede de ensino municipal que pretendem compor o quadro da escola candidatam-se ao processo seletivo e serão aceitos a partir destes requisitos: apresentar relato de sua trajetória profissional (experiência com crianças, movimentos sociais ou trabalho de cunho social), reflexão sobre o trabalho em escola de tempo integral, proposta de atuação em projetos, além de ter de passar posteriormente por uma entrevista.

O quadro de docentes da escola é composto por professores e educadores infantis. Os professores atuam com as salas do ensino fundamental; e os educadores infantis são responsáveis pelas turmas da educação infantil, de zero a cinco anos e oito meses.

⁷ Segundo informações obtidas com a gestora, Janete Campos, em junho/2009, a Prefeitura de Belo Horizonte considera como indicadores de vulnerabilidade social: a situação socioeconômica da família (renda per capita de cento e trinta e nove reais, em 2009); condição de moradia (se é área de risco); presença de adolescente em conflito com a lei e/ou com trajetória de rua; ciclo de vida (criança de 0 a 6 anos e idoso); dependência química; vítima de exploração do trabalho infantil e juvenil; vítima de abuso sexual; ter algum integrante da família com necessidade considerada especial.

Essa diferenciação entre os profissionais, segundo o nível de ensino, é decorrente da criação em novembro de 2003, pela Prefeitura, do cargo de Educador Infantil.⁸ A partir de então, as novas unidades de ensino destinadas a esse público, bem como as turmas de educação infantil já existentes, passam a funcionar com esse novo profissional, sendo permitido aos professores que já atuavam com crianças menores de seis anos o direito de permanecer nas escolas municipais de educação infantil.

Algumas distinções entre um cargo e outro merecem ser observadas: os professores municipais recebem um salário maior e devem apresentar, no mínimo, um curso de nível superior, com habilitação para docência, para ingressar na carreira do magistério; os educadores infantis, por sua vez, devem ter como habilitação mínima o curso de nível médio completo, na modalidade normal e percebem um salário inferior ao de seus colegas.

Diante de questionamentos durante o processo de implantação dessa nova carreira, a Prefeitura alegou àquela época não ter condições de expandir a rede de atendimento da educação infantil mantendo as mesmas condições salariais e de trabalho conferidas aos servidores já em exercício.

A Escola Municipal Cecília Meireles possui vinte e um cargos de professores e quatorze de educadores infantis. Cada um desses níveis de ensino conta, ainda, com dois cargos destinados à função de Coordenação Pedagógica.⁹ A quase totalidade desse grupo é composta por mulheres professoras, tendo havido, em 2007, apenas dois professores do sexo masculino. Esses profissionais são formados em Educação Física e desenvolvem atividades com crianças dos dois níveis de ensino (educação infantil e ensino fundamental).

No que diz respeito à formação dos educadores e professores, obtivemos a informação na escola de que todos os professores tinham curso superior completo e os educadores que ainda não tinham cursado o ensino superior, encontravam-se em processo de formação.

Embora as educadoras infantis fossem recém-ingressantes na Rede Municipal de Ensino, a maioria já tinha experiência no magistério, tendo atuado em creches, com turmas de educação infantil ou nos primeiros anos do ensino fundamental.

⁸ Por meio da Lei de no. 8679, de 11 de novembro de 2003, que cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as leis no. 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Disponível em: <http://bh5.pbh.gov.br/legislacao.nsf/42d34f6e3014477e0325679f0041f8fa/ead4183de05ae4bf03256dea0058d348?OpenDocument>. Acesso em 15 set. 2009.

⁹ Na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, a função de coordenador pedagógico pode ser assumida por profissionais concursados para os cargos de orientador educacional e supervisor pedagógico ou pelos próprios docentes do estabelecimento, os quais são escolhidos por seus colegas para ocuparem, por certo período de tempo, essa posição. O coordenador pedagógico auxilia a direção a viabilizar a implementação do Projeto político-pedagógico da escola, auxilia os profissionais em vários desafios presentes na prática pedagógica e tem sido considerado um importante agente na condução de processos de formação em serviço.

No caso das professoras e dos professores, encontravam-se em momentos distintos de sua carreira como docentes na Prefeitura.

O quadro de profissionais da escola conta, ainda, com um cargo de direção e um de vice-direção, cinco profissionais que atuam na secretaria da escola, vinte e um funcionários responsáveis pela limpeza, pela cantina e pela portaria, e duas auxiliares de biblioteca.

Passaremos, então, a discutir questões relativas ao trabalho de campo, sobretudo no que se refere às metodologias adotadas, o que nos permitirá adentrar nas questões mais peculiares desse processo.

4.2. A entrada na escola e o “caso Davi”

No início de 2007, em momentos de diálogo com a direção da escola, nos foi apontada a possibilidade de realizar a pesquisa em uma turma de início de Primeiro Ciclo¹⁰ (com crianças de seis a sete anos), a Sala Verde.¹¹ Nessa sala, estudava uma criança de seis anos, que chamaremos de Davi. Segundo as diretoras, esse aluno não tinha um diagnóstico, mas lembrava uma criança autista,¹² por causa de seu isolamento e dos movimentos estereotipados que apresentava.

Quando quisemos saber sobre a condição desse aluno, disseram-nos que ele tinha desenvolvido muitas habilidades desde sua entrada na escola, como, dentre outras, alimentar-se sozinho, sentar à mesa com o grupo, estar com os colegas, ir ao banheiro, mas manifestava pouco interesse pelas atividades pedagógicas mais dirigidas (desenho, leitura e escrita), tendendo ao isolamento e à realização de movimentos estereotipados nesses momentos.

Davi havia iniciado seu primeiro percurso escolar aos quatro anos na educação infantil da mesma escola, permanecendo basicamente com seu grupo no ensino fundamental. A possibilidade de desenvolver o trabalho nessa sala foi reafirmada na conversa posterior com o coletivo.

¹⁰ Como indicado anteriormente, o Primeiro Ciclo compreende os primeiros anos do ensino fundamental, correspondendo à faixa etária de seis a nove anos.

¹¹ Nome fictício.

¹² Posteriormente, o psiquiatra que atendia essa criança encaminhou um relatório à escola dizendo que o aluno teria o diagnóstico de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento.

Algumas informações sobre Davi desde sua entrada na escola são importantes para compormos uma visão geral das questões em jogo na sua escolarização e foram recuperadas em conversas com profissionais que trabalharam mais diretamente com sua turma durante o período da educação infantil, como a profissional que atuava na Coordenação Pedagógica, duas professoras da turma e uma auxiliar de serviço, a qual, dentre outras funções, acompanhava seu banho. Tivemos, também, um encontro com sua mãe.

Esses depoimentos foram colhidos ao longo do ano letivo, durante o horário de funcionamento da escola, de acordo com a disponibilidade dos interlocutores. Além dessas situações específicas, muitos profissionais da escola apresentaram informações importantes em momentos informais, dados que foram absorvidos à pesquisa.

Davi foi matriculado pela mãe na educação infantil, sem que qualquer uma de suas necessidades especiais fosse por ela anunciada à escola. Enturmado formalmente com as crianças de sua idade (quatro anos), ele chega para a aula dias depois no colo da mãe e a escola rapidamente constata nele o que não se encontrava previsto para essa idade: Davi praticamente, não falava e se comunicava por gestos, além de usar fralda e bico, de não subir escada, de não andar sozinho, de ser refratário a toques ou qualquer contato físico e de se alimentar somente com auxílio de outrem.

Ele pegava apenas seus objetos, nada que fosse diferente. *“Às vezes abraçava a mochila [...] ficava balançando pra frente e para trás [...] por muito tempo, sempre isolado. Ele não interagia, embora as crianças buscassem a presença dele”*,¹³ conta-nos a profissional que atuava como coordenadora na época. Ele não permitia, também, que lhe tirassem sua blusa de frio, ainda que estivesse fazendo muito calor. Muito agarrado à mãe, mostrava-se inseguro com o espaço e com as novas pessoas, sobretudo com crianças, que passavam a participar de seu cotidiano.

Diante dessa proximidade, chorava – um choro significado pela coordenadora como sendo de angústia – e que cessava apenas com a presença do bico. Nos primeiros dias, período de “adaptação” para os que chegavam, por vezes, a mãe permanecia na escola até que ele se acalmasse e, em outras ocasiões ela o buscava mais cedo, quando lhe era solicitado.

Nesses depoimentos, é interessante observar as menções recorrentes das profissionais ao fato de Davi se mostrar com medo ou assustado nesses primeiros tempos de escola. Qualquer tentativa de retirar seus objetos causava pânico, como se estivessem retirando uma parte dele.

¹³ A partir deste capítulo, usamos fonte em itálico para nos referirmos às falas dos participantes da pesquisa.

Davi demonstrava também medo, conta-nos a auxiliar de serviço, quando via as árvores ou o mato balançando. Descia aflito, na direção contrária, e ficava apontando para o que parecia lhe assustar. Segundo essa profissional, sua convivência com as outras crianças foi fundamental para que ele perdesse esse medo. E foi justamente com uma das colegas de sala que ele subiu um dia no matagal, tendo a peculiar reação de lá defecar: “[...] *foi perdendo o medo.*” a partir daí, ela nos diz.

As interações de Davi aconteciam preferencialmente com um ou outro adulto, aqueles com quem ele tivesse mais contato, como os profissionais que atuavam na sala. Segundo a coordenadora, esse contato gerava um movimento de proteção em relação ao aluno, o que foi motivo de intervenções por parte da coordenação pedagógica. Era preciso que ele explorasse os espaços da escola, vivenciasse desafios e a coordenadora percebia que esse desafio poderia acontecer se as pessoas ficassem atentas ao seu processo sem, entretanto, superprotegerem-no.

Esse ponto era também percebido pela coordenadora, pelo modo como os colegas se dirigiam a Davi. Apesar de seu isolamento e de sua resistência ao contato, os colegas o procuravam, muitas vezes, colocando-o na posição de bebê, quando queriam cuidar dele, carregá-lo, dar-lhe comida na boca.

Nos primeiros meses, Davi não usava o prato na sua função habitual. Pegava a comida, espalhava-a na mesa ou a jogava para cima como se estivesse brincando até começar, posteriormente, a se alimentar mais sozinho. Uma das professoras lembra do movimento de alguns colegas para o auxiliarem nessa atividade, embora ele pudesse ficar nervoso com essa proximidade.

Um dado relevante, nesse sentido, foi apresentado por outra professora: a única palavra que Davi falava nessa época era “*escabi*” e, de tanto dizê-la, as crianças começaram a chamá-lo assim, o que nos indica uma tentativa dos colegas de estabelecerem um laço com ele, valendo-se, para tanto, do que fora por ele mesmo apresentado.

Segundo as professoras, Davi não queria brincar, não gostava de participar das aulas especializadas nem do recreio e preferia permanecer próximo às professoras-referência da turma ou fixado em alguns lugares da sala. Com frequência, se masturbava e, nessas situações, as professoras disponibilizavam brinquedos, propondo atividades que pudessem provocar seu interesse.

Aos poucos, Davi passou a se integrar mais espontaneamente às aulas especializadas, a aceitar a presença de pessoas que não eram de seu convívio direto e a se interessar mais espontaneamente por jogos e brincadeiras.

Como relatado acima, a dinâmica da escola previa o tempo do banho e, nesse momento, as lembranças sobre Davi ganharam nuances distintas. Nada refratário a essa atividade, ele parecia admirado com a água caindo do chuveiro e com os ecos que se produziam naquele espaço, quando qualquer som era emitido, embora não suportasse a aproximação física da auxiliar de serviço. “*Só queria brincar com a água*”, ela nos diz, comportamento que foi se modificando aos poucos.

Os impactos desencadeados nesses momentos iniciais levaram os profissionais à necessidade de saber mais sobre Davi. E foi quando um dado referente a sua história é revelado pela mãe, passando a significar, para a escola, um dos motivos mais relevantes para sua diferença. Davi fora gerado por uma usuária de drogas que vivia no interior e que tinha como costume doar seus filhos para os outros.

Esse dado na pesquisa é importante pela recorrência com que ele retornava nas falas de vários profissionais, não exatamente nesse formato, mas envolto em uma idéia marcante de dependência química e de abandono, o que parecia justificar, para os interlocutores, as dificuldades e limites apresentados por Davi.

Embora houvesse uma associação de que o vício da mãe biológica pudesse ter afetado seu desenvolvimento – Davi era menor em tamanho e tinha apresentado, quando bebê, eventos que indicavam uma possível síndrome de abstinência –, a escola localizava particularidades na relação da mãe adotiva com essa criança, as quais sinalizavam uma proteção excessiva, cristalizando-o na posição de “neném”. Nesse sentido, o relato sobre sua chegada à escola, deitado no colo materno, indicava para os profissionais o tratamento de bebê que lhe era conferido.

Embora não tenhamos dados mais aprofundados sobre a forma como Davi viveu com a mãe biológica e informações mais minuciosas sobre seus primeiros anos na família adotiva, as observações expressas pelas profissionais da escola nos indicam aquilo que Lacan (1969) dissera sobre a transmissão que se opera no interior da família em relação à constituição subjetiva da criança. Essa reflexão nos faz pensar que, talvez, esses profissionais tenham percebido na relação mãe - Davi sua dificuldade em lhe transmitir um desejo que não fosse anônimo:

A função de resíduo exercida (e, ao mesmo tempo, mantida) pela família conjugal na evolução das sociedades destaca a irreduzibilidade de uma transmissão – que é de outra ordem que não a da vida segundo as satisfações das necessidades, mas é de uma constituição subjetiva, implicando a relação com um desejo que não seja anônimo. (LACAN, 1969, p. 369).

Com todas essas peculiaridades em jogo, a nomeação de Davi como uma criança autista era frequentemente empregada pelos profissionais da escola, embora tal diagnóstico não tivesse sido selado pelo discurso médico, como assinalamos anteriormente.

Segundo as profissionais, à medida que Davi se mostrava mais calmo e seguro na escola, algumas intervenções passavam a ser propostas no trabalho pedagógico com ele e se pretendia que elas fossem incorporadas também pela família, como a retirada da fralda e, depois, do bico.

Na escola, Davi passa a ficar mais tempo sem a fralda, sobretudo, quando há o apoio de uma estagiária em sua sala, em 2006. Com a retirada da fralda, suas roupas são trocadas quantas vezes fossem necessárias e o bico passa a ser gradativamente guardado na mochila, sendo-lhe entregue nos momentos em que dormia.

Uma suposta fala da coordenadora endereçada à mãe merece destaque, pela ligação que ela faz entre o uso do bico e o impedimento de que Davi falasse: “[*Pedi à sua mãe que não deixasse [o bico] com ele o tempo todo, até para que ele tivesse a possibilidade de falar.*”.

Nessa breve intervenção, a profissional parece ter agido a partir de uma visão que considera a estreita conexão entre a posição atribuída à criança pelo outro e sua permanência ou não na condição de *infans*. Assim, a satisfação proporcionada pelo uso constante do bico poderia calar a necessidade da fala, daí a importância de retirá-lo aos poucos.

Embora a interlocução com a família, sobretudo com a mãe, tenha sido intensa, para que se tentasse modificar as atitudes que poderiam estar limitando Davi, os depoimentos das profissionais indicam evidências constantes de que ele continuava usando fralda em casa e que só ficava sem o bico na escola, ponto que era, então, retomado com a família.

Por outro lado, a presença frequente de sua mãe na escola, sua disponibilidade em estar presente nos momentos em que era solicitada e suas preocupações com o fato de Davi poder aprender ou não indicavam sua aposta na instituição, ainda que, por vezes, deixassem transparecer para as profissionais uma idéia de que a entrada de seu filho na escola o tornaria igual às outras crianças.

Com todas essas dificuldades em jogo, o acolhimento das questões dessa mãe pela instituição parece ter sido importante para que o trabalho operado pela escola tivesse efeitos sobre Davi. Pequenas aberturas na dinâmica escolar, como permitir que ela ficasse um pouco mais na escola ou o visse na cantina, parecem ter conquistado sua confiança, favorecendo seu afastamento posterior.

Em 2006, por indicação da escola, a família procura uma clínica onde eram oferecidos atendimentos em Fonoaudiologia e Psicologia. Para a coordenadora, com o início desses trabalhos, Davi passa a falar algumas palavras “pela metade” e a cantar sozinho algumas músicas. Curiosamente, esses fatos ocorrem nos momentos em que ele já não estava mais com a turma.

Nesse contexto, era perceptível também para a escola, uma ampliação no vocabulário de Davi. Embora para a coordenadora os progressos na fala tenham ocorrido com o início do tratamento especializado, foi possível depreender no depoimento das professoras que atuavam com a turma dois outros elementos significativos: o fato de ele ter começado a falar, repetindo partes das músicas que cantavam na sala; e o fato de ele produzir ecos durante o banho, o que teria funcionado como um fator de desencadeamento de sua fala.

A associação estabelecida pela coordenadora entre o início dos atendimentos especializados e os avanços de Davi guarda certamente suas devidas pertinências, entretanto parece-nos que a entrada de outra instituição pode ter sido importante para a escola, por significar uma possibilidade de partilha no que diz respeito ao trabalho realizado com ele e com sua família.

O fato de Davi ter sido matriculado na escola aos quatro anos, sem nenhum acompanhamento clínico até então, não parecia ser uma questão simples para a escola, emergindo nas falas de alguns profissionais como uma possível passividade da família diante de suas particularidades. Entretanto, talvez, possamos considerar nesse discurso também o quanto a escola conta com o suporte dos atendimentos especializados, em casos como o desse aluno, o que reafirma a presença inexorável do discurso (psico)pedagógico na educação (LAJONQUIÉRE, 1999), capaz inclusive de minimizar os efeitos do trabalho pedagógico em relação às intervenções especializadas.

A mobilidade de Davi na escola foi sendo ampliada lentamente. A coordenadora conta com entusiasmo sobre o dia em que foi chamada pelas professoras porque ele tinha subido no escorregador, não exatamente pelas escadas do brinquedo, mas pela rampa, o que já indicava uma modificação no seu circuito: de uma posição de recuar diante de qualquer obstáculo, Davi passava a aceitar alguns desafios.

Nessa época era evidente seu interesse pelos movimentos repetitivos dos objetos: podia pegar um brinquedo e ficar batendo nele até quebrar, totalmente fixado nas reações desencadeadas pelas batidas. Enquanto isso acontecia, ria muito. Objetos que fizessem barulho chamavam sua atenção de modo especial.

Davi teve, também, períodos nos quais se auto-agredia. Batia em sua própria mão ou em seu rosto, sem evidências de que alguma coisa o teria incomodado. Às vezes tinha momentos de crise, o que era nomeado por alguns de seus colegas como sendo “nervosismo”. Nessas circunstâncias, apenas o bico aplacava sua aparente tensão.

No que diz respeito à relação com os colegas de sala, a coordenadora observa que demorou um pouco para que Davi saísse de seu isolamento e começasse a percebê-los. Mas, aos poucos, ele começava a brincar com outras crianças da turma e a bater também: *“Ele batia muito nos meninos, e os meninos apanhavam sem reclamar.”*

É interessante essa observação, pois indica dois elementos importantes: o fato de ele passar a endereçar uma atividade ao outro e o indício de que os colegas possivelmente percebessem sua diferença, reconhecendo-a como uma posição de “menos-valia”, daí não revidar. Esse ponto, que ganhará mais sentido quando formos abordar, especificamente, a questão do laço estabelecido com a turma, pôde ser depreendido, também, na conversa realizada com a auxiliar de serviço, quando ela nos relata que os meninos ficavam com dó e o acolhiam, ao perceberem que ele não tinha muito equilíbrio para andar.

A percepção da diferença emergia, ainda, em situações nas quais os colegas de sala pareciam “jogar” com a “falta de maldade” de Davi, como quando o incentivaram a beber a água com o sabão que utilizavam para fazer bolinhas no ar ou quando lhe entregaram, certa vez, um papel de bala com pedra dentro. Fatos como esses, acrescidos de aproximações excessivas dos colegas em relação a Davi, provocavam momentos de forte agitação e pareciam inquietar as profissionais, indicando-lhes como eram necessárias suas intervenções.

Segundo os relatos das profissionais, durante o período em que não havia estagiária na sala (2005 e parte de 2006), alguns colegas cooperavam na dinâmica de trabalho com Davi, auxiliando-o nas idas ao banheiro, na cantina, na circulação pela escola. De acordo com a coordenadora, havia o cuidado, por parte dos profissionais, de que as crianças não se tornassem responsáveis por ele, o que era uma atribuição dos adultos, mas a escola incentivava que elas participassem do processo.

Ainda de acordo com esses depoimentos, Davi finaliza a educação infantil em 2006 conseguindo falar algumas palavras, dizendo “eu” no momento de ser servido na cantina e pedindo “mais”, com maior autonomia e desenvoltura, se comparado ao seu momento de entrada na escola no ano anterior. Como, aliás, nos relatou uma das professoras, em contraposição à predominância de um choro constante e enigmático, já era possível detectar o que era pirraça ou nervosismo quando ele se mostrava agitado.

Para a escola, contudo, a passagem de Davi da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental não acontecia sem dúvidas e receios. Apesar de reconhecer seus ganhos nesse período, temia-se que, dada a dinâmica de trabalho do primeiro ciclo, ele ficaria isolado e mais distante em relação ao processo do grupo. A escola encaminha, então, aos órgãos de gestão da Prefeitura um pedido para que o aluno pudesse permanecer por mais um ano na educação infantil, solicitação que é indeferida, sob a alegação de que não havia retenção nesse nível de ensino.¹⁴

Desse modo, Davi ingressa no ensino fundamental, permanecendo basicamente com os mesmos colegas de turma. Algumas crianças saem da escola, outras entram, e é nessa nova configuração que a pesquisa de campo se inicia em 2007.

4.3. O encontro com as crianças

Iniciamos nossa pesquisa na Sala Verde no primeiro dia de aula. Na mesma semana, entregamos para cada uma das crianças uma Carta de Consentimento (anexo 1), na qual apresentamos de modo geral a proposta de trabalho, pedindo a autorização das crianças e dos seus responsáveis para sua participação na pesquisa. Das vinte e cinco cartas entregues, vinte retornaram assinadas com autorização.

Em relação à Carta de Consentimento, no caso da pesquisa com crianças, consideramos que, embora o consentimento formal só tenha validade quando assinado pelo adulto por ela responsável, a permissão se torna de fato *da* criança quando, no desenrolar do trabalho de investigação, ela concorda em participar dos procedimentos propostos.

Na Escola Cecília Meireles, o cotidiano das crianças era organizado, basicamente, da seguinte forma: 7h10min. – chegada, com breve lanche; 7h20min. – realização de trabalhos específicos;¹⁵ 9h10min. – merenda, seguida do recreio; 10h – realização de trabalhos

¹⁴ Em visita à escola em setembro de 2009, fui informada de que Davi iria no ano seguinte para o segundo ciclo, em outra escola da região, embora a Escola Cecília Meireles avaliasse a necessidade de ele permanecer nessa por mais um ano, cursando novamente o último ano do primeiro ciclo.

¹⁵ Denominamos “trabalhos específicos”, as atividades pedagógicas que aconteciam em diversos espaços da escola, como a sala de aula, quadra, auditório, pátio etc. É importante informar que, na organização do trabalho pedagógico dessa escola, cada turma tinha uma professora-referência no turno da manhã e outra no turno da tarde. Em duas salas de aula, a mesma professora desempenhava essa função nos dois turnos, mas, na sala onde a pesquisa foi realizada, eram duas profissionais distintas. Além da professora-referência, os alunos tinham aulas com professores responsáveis pelas áreas de Artes, Literatura, Educação Física, Música e Educação Ambiental. Nesses momentos, as professoras-referência da turma realizavam atividades de planejamento, formação, interlocução interna etc.

específicos; 11h10min. – almoço; 11h30min. – horário intermediário; 13h: realização de trabalhos específicos; 14h50min. – merenda, seguida do recreio; 15h30min. – realização de trabalhos específicos; 16h10min. – jantar; 16h30min. – realização de trabalhos específicos; 17h20min. – saída.

Os momentos de contato da pesquisadora com as crianças aconteciam no ambiente da sala de aula e em períodos menos dirigidos pelos docentes em sua rotina escolar, como o recreio nos turnos diurno e vespertino, e o horário denominado “Intermediário” ou “Recreio grande” (nome dado pelas crianças a esse período), que compreendia o intervalo entre o almoço e o início do turno da tarde.

O Intermediário consistia em um tempo no qual as crianças podiam brincar mais entre elas e/ou participar das atividades propostas pelos docentes. Tratava-se de um tempo coletivo, no qual todas as crianças do ensino fundamental e de parte da educação infantil se encontravam pelos diferentes ambientes da escola.

Nesse momento da rotina escolar, a intervenção do adulto era menos diretiva e esse contexto nos parecia interessante – como de fato foi – para “testemunhar” a relação dos alunos da Sala Verde com o colega Davi.¹⁶ As questões que emergiam nesses momentos eram anotadas em um “Caderno de Campo” e algumas situações foram filmadas, sobretudo nos ambientes externos à sala de aula.

De um universo de vinte crianças autorizadas a participar da pesquisa, dezoito apresentavam momentos significativos de contato com Davi e vice-versa. Menções a todas essas crianças eram frequentes nos relatórios de campo e era muito difícil não realizar momentos de entrevistas com elas, pois as crianças, percebendo o movimento provocado pela pesquisa, pediam para serem entrevistadas.

Como afirma Burgess (1997), os investigadores modificam e influenciam o contexto de investigação, sendo igualmente por ele afetados. Diante dessa constatação, optamos por realizar as entrevistas com todo esse grupo, com o intuito de escolher, posteriormente, as narrativas que contribuíssem mais decisivamente para a discussão educação-laço social.

Para tanto, não apenas os dados das entrevistas seriam relevantes, mas seu cotejamento com as notas de campo e com o registro em filmagens, o que nos permitiria decidir, em última instância, quais seriam os sujeitos, além de Davi, mais diretamente implicados na investigação. As entrevistas com as crianças foram realizadas no horário Intermediário.

¹⁶ Além do Intermediário, a escola privilegiava momentos de encontro entre as várias turmas. Essa ação possibilitava aos alunos se conhecerem pelo nome e escolherem colegas que não eram necessariamente os de sua sala de aula durante as brincadeiras e demais situações coletivas de socialização.

A escolha por esse caminho nos proporcionou trabalhar, assim, com dados mais específicos de dez crianças, além de Davi, cuja convivência cotidiana apresentava elementos qualitativamente significativos para o tema da pesquisa.¹⁷ Foram estes os entrevistados: Carolina, Renata, Miguel, Evelin, Cláudio, Guigui, Juninho, Rodner, Flávia e Liliane. Informações sobre essas crianças e sobre os motivos que nos fizeram compor esse grupo serão discutidas no próximo capítulo.

No primeiro semestre, organizamo-nos de modo a ir à escola, a princípio, três vezes por semana, de manhã ou à tarde, contemplando sempre o horário do Intermediário. Esse horário precisou ser, contudo, reavaliado no que diz respeito ao horário matutino, por causa do início do Projeto de Reenturmação. A partir desse momento, a sala pesquisada, assim como outras, era desmembrada e as crianças passavam a integrar, quase todos os dias, outras turmas, de acordo com seus níveis específicos de alfabetização e de letramento.

No início da pesquisa, Davi se dirigia com frequência para um canto no fundo da sala de aula, onde brincava de modo repetitivo e contínuo com emborrachados, garrafas pet ou qualquer outro objeto que ali se encontrasse disponível. Por vezes, era refratário a solicitações da professora para que se sentasse na carteira e, em outros momentos, aceitava essas intervenções.

Nesse contexto, Davi utilizava pouco a fala para se comunicar. Em certas situações, dizia de modo próprio uma palavra ou outra, e, às vezes, pronunciava rapidamente algumas frases, mas nem sempre essas expressões eram compreensíveis. Muitas vezes repetia incessantemente o que era dito, fazendo movimentos e gestos como se estivesse se dirigindo a alguém. Quando se referia a uma ação, usava a terceira pessoa e apontava com o dedo para indicar o que queria ou para chamar a atenção dos outros para alguma coisa.

No segundo mês do trabalho de campo, a repetição de palavras e frases continuava frequente, mas era mais evidente sua intenção de se comunicar. Assim, de modo recorrente, dizia frases a quem estivesse por perto, tais como: “*Senta aqui!*”, “*Dadá qué brincá!*”, “*Qué corrê!*”.

Davi podia, também, ficar todo o período do recreio arrancando matinhos¹⁸ e os lançando para o alto, repetindo frases possivelmente escutadas, como: “*Davi tá brincando*”, o que indicava uma nomeação de sua própria atividade. Igualmente, podia dizer de modo

¹⁷ Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças durante as entrevistas.

¹⁸ As brincadeiras de Davi com matinhos ou com terra eram recorrentes e foram presenciadas desde o início do ano. Abordaremos suas peculiaridades e seus efeitos na relação de Davi com os colegas nos próximos capítulos.

ininterrupto na sala de aula: “*Professora, Dadá tá aqui!*”, afirmando, portanto, sua presença para a professora.

Às vezes, dentro ou fora da sala, começava a se expressar de um modo próprio, em brincadeiras como “*É big, é big, é big... É hora, é hora, é hora... Rá-ti-bum... Dadá... Dadá...*”, sendo acompanhado pelos colegas que estivessem por perto.

Para algumas crianças, Davi estava aprendendo a falar e essa observação tinha suas razões. Ele passava a pronunciar enfaticamente “*Não!*” várias vezes, ao ouvir propostas que não lhe interessavam. E, em certos momentos, podia anunciar sua intenção de bater antes de fazê-lo: “*Pára, professora, Dadá vai bater!*”. Do mesmo modo, a construção de certas interdições se tornava mais presente na fala: “*Não pode pulá!*” ou na repetição do que provavelmente diziam as pessoas quando ele batia: “*Dói, dói, procê vê...*”.

Nesse contexto, um fato significativo aconteceu diante da presença da pesquisadora. Enquanto fazia anotações em um dos gramados da escola, Davi se aproxima e pergunta: “*Qué?*”, mostrando um doce.

A seu modo, Davi passava a indicar, por meio da fala, sinais significativos do que lhe interessava naquele espaço escolar. Outra cena foi emblemática nesse sentido: quando uma das professoras da turma pergunta para as crianças “*Quem gosta de brincar?*”, ele responde enfaticamente: “*Eu!*”.

Quando as atividades realizadas na escola eram mais dirigidas para a leitura e escrita, Davi se mostrava menos participativo, mas, em muitos momentos, aceitava o caderno, escrevia algumas letras ou fazia rabiscos que, por vezes, tinham semelhança com o desenho das letras. Quando as atividades envolviam música, leitura de histórias e recreação, Davi se envolvia mais e interagia animado com os colegas.

Por mais que o interesse de Davi pela escrita fosse aparentemente fortuito, ele dava indícios de que reconhecia a letra “D” de seu nome e que o “mundo das letras” não era totalmente estranho ao seu campo de interesse. E seu interesse ficava mais visível quando as profissionais que atuavam com sua turma tinham condições de convocá-lo mais diretamente para essas atividades.

Um episódio ocorrido em sala de aula ilustra, nesse sentido, seu modo próprio de se engajar nas atividades pedagógicas. Davi estava no fundo da sala, brincando com uma caixa, partes de um dado de borracha, carrinho e embalagens vazias. Cantava várias músicas e contava quase até trinta, fato notável, se considerarmos seu aparente desinteresse por essas questões. Enquanto isso, a professora conduzia uma atividade relacionada às fases da lua, palavra que Davi também passava a inserir, pontualmente, em sua cadeia significativa.

Davi apresentava um forte apego a certos objetos e, se, por alguma razão, estava privado de seus objetos preferidos, ficava agitado, podendo bater ou morder quem estivesse por perto. Isso acontecia, também, quando algum colega retirava seus carrinhos ou o bico, que ele voltara a usar no início do ano. Nas primeiras semanas de aula, ele costumava também ir para a escola usando blusa de frio mesmo se fizesse calor.

As crianças tendiam a superprotegê-lo constantemente, a acariciá-lo, a fazer coisas por ele e isso parecia deixá-lo de fato agitado, como fora indicado pelos profissionais durante conversas informais. Muitas vezes, chegavam pegando no corpo dele de maneira abrupta ou tomavam seus objetos e ele, então, gritava, empurrava os colegas, como se fosse essa a forma encontrada para delimitar a ação do outro. As profissionais que atuavam com a turma intervinham sistematicamente nessas situações, mas parecia haver uma cristalização na forma como esses episódios aconteciam na dinâmica grupal.

Embora esse jogo condensasse uma dimensão do insuportável para o adulto, incluindo-se aí a pesquisadora, provavelmente por presumi-lo em uma posição de pouca defesa e mesmo de ele ser um objeto para os colegas, podemos indagar se, nessas situações, não haveria uma força por parte desses colegas, um chamamento para que Davi se colocasse diante do outro, reagindo do modo como lhe fosse possível.

Ao longo do primeiro semestre, por vezes, Davi continuava se encaminhando para o fundo da sala, quando interagia com os objetos ali disponíveis. Era muito difícil conseguir que ele saísse desse espaço e fosse para a carteira, mas não lhe incomodava que as crianças brincassem por perto. Quando permanecia na carteira e não se envolvia nas atividades em curso, manuseava repetidamente o que estivesse a sua frente, aparentemente desconectado do que acontecia ao seu redor. Podia, também, fazer movimentos repetitivos na própria carteira ou em outros lugares, de modo a produzir sons com uma marcação rítmica regular.

Nossa impressão sobre esse processo é a de que Davi já tinha incorporado vários atributos do papel de aluno, mas, que quando os cumpria, fazia-o de um modo peculiar, fato que, vale ressaltar, não parecia se constituir como um problema para a escola.

Vários colegas se dirigiam a Davi para lhe chamar a atenção e tentar estabelecer um vínculo com ele: faziam mímicas e movimentos com o rosto do jeito como ele demonstrava gostar; pegavam para ele seus brinquedos preferidos e o entregavam; chamavam Davi para brincar com eles durante o recreio.

Esse tipo de movimento era frequente também quando os colegas percebiam que ele ficaria nervoso ou que poderia gritar. Nessas situações, lançavam mão dessas e de outras estratégias, ao que parece, para evitar essas reações.

Nos primeiros meses da pesquisa, o movimento de busca de contato parecia ser mais dos colegas em relação a Davi do que o contrário, processo que passou por alterações ao longo do ano.

As crianças mais próximas se ocupavam de Davi durante as refeições, nos momentos de escovação, nos percursos pela escola e em várias das atividades desenvolvidas durante o dia. Muito provavelmente, essas atitudes mantinham relação com os pontos destacados pelas professoras em relação ao funcionamento do grupo na educação infantil, quando as crianças cooperavam diretamente no trabalho com ele.

Esse comportamento podia ser observado igualmente nos movimentos espontâneos que alguns colegas faziam para ajudá-lo nas refeições, na utilização do bebedouro, na subida e descida dos brinquedos do parquinho. Ora Davi aceitava essas ações, ora se mostrava irritado com as atitudes dos colegas e esse descontentamento parecia estar relacionado ao fato de ele não querer mais tanto nem com tanta frequência o auxílio do outro.

4.4. Depoimentos e imagens: tentativas de amarrar o laço?

Na construção do modo como ocorreriam os momentos de conversa com as crianças, partimos inicialmente de uma perspectiva, segundo a qual realizaríamos entrevistas semiestruturadas, como propõe Burgess (1997), com as crianças, individualmente ou em pequenos grupos. Entretanto, por mais que tivéssemos um pequeno roteiro de referência para a pesquisadora, no qual se encontravam presentes pontos relacionados à convivência dos colegas com Davi, as entrevistas se configuraram mais propriamente como momentos de conversa, entremeados por diversos outros assuntos, relacionados ou não à escola. Nosso objetivo principal nesses momentos era o de escutar o que as crianças queriam falar e o que tinham a dizer sobre sua convivência com Davi. E foi esse o ponto que prevaleceu na dinâmica geral das entrevistas.

Esses primeiros encontros foram realizados durante o primeiro semestre,¹⁹ dois meses após o início do trabalho de campo, quando a pesquisadora já possuía mais proximidade com a turma e alguns apontamentos em relação ao laço existente entre as crianças (DEMARTINI, 2002).

¹⁹ As primeiras entrevistas foram gravadas em fita K-7 e, depois, transcritas. Cada uma delas teve o tempo médio de quarenta minutos de duração.

Procuramos considerar nessas entrevistas uma indicação apresentada por Charlot (1996) nos “inventários do saber”, quando o autor propunha aos alunos que escrevessem suas vivências e idéias a partir de questões relacionadas a suas experiências cotidianas. Na ausência da escrita, valemo-nos dessa estratégia para convidar as crianças a falarem de suas vivências na escola, como uma forma de iniciar os depoimentos, inserindo, na sequência, perguntas que dissessem respeito à convivência delas com Davi.

Esses procedimentos foram pensados como formas de favorecer a fala das crianças. O que elas diziam e como se referiam a Davi, quais aspectos abordavam de sua convivência com o colega, como percebiam suas particularidades. Nós queríamos escutá-las e captar em seus discursos elementos peculiares a sua forma de vivenciar uma experiência escolar, sem realizar com isso um enfoque propriamente clínico (DINIZ, 1998).

Ao todo, foram realizadas onze entrevistas com as crianças: uma individual, cinco aconteceram em duplas, três em trios, uma em quarteto e uma em sexteto (filmada). Essa variação ocorreu pelo fato de que havíamos planejado desenvolver as entrevistas individualmente e, depois, em pequenos grupos. Contudo, no momento de agendar a entrevista com as crianças, algumas delas expressaram sua preferência por participar da conversa na companhia de mais colegas, apenas um dos meninos não indicara essa vontade. Diante disso, avaliamos que seria importante acolher esse pedido, realizando as entrevistas com os grupos por elas compostos, mesmo que a referência a todas essas crianças não fosse ser posteriormente incorporada à tese.²⁰

Nessas primeiras entrevistas, não tínhamos clareza de como introduzir Davi e encaminhamentos de muita relevância para a pesquisa aconteceram por iniciativa das próprias crianças, em dois momentos distintos. No primeiro, quando eram agendados os dias de entrevista, uma das crianças, Evelin, expressou sua vontade de que Davi e outro colega, o Cláudio, participassem com ela, mas, como Davi não tinha ido à escola no dia previsto, o encontro acabou não acontecendo.

O segundo foi completamente inusitado e aconteceu durante a entrevista com Carolina e Renata. Enquanto a entrevista se desenrolava em uma das salas de aula, Carolina se encontrava no umbral da janela e viu Davi do lado de fora. Ao ver o colega, ela saiu imediatamente da sala para buscá-lo, só retornando alguns poucos minutos depois de mãos dadas com Davi. Diante de sua entrada na sala, Renata comemora e diz de modo ofegante: *“Davi, eu queria entender das coisas que eu vou falar... diante... diante de você...”*.

²⁰ Algumas das primeiras entrevistas estão disponíveis no Anexo 2 e foram selecionadas, a partir da representatividade do seu conteúdo para a pesquisa.

Esse acontecimento nos fez refletir sobre a própria dificuldade da pesquisadora em reconhecer Davi na posição de alguém que pudesse responder sobre sua participação na situação de entrevista. Num primeiro momento da pesquisa, as crianças eram convidadas a falar sobre sua relação com ele na sua ausência, distantes dele e não, diante dele, como indicava o pequeno depoimento de Renata, citado acima. Mas, analisando ao avesso o que poderia ser tomado apenas como um equívoco primordial, encontramos nesse episódio a marca preciosa de um laço extrapolando o previsto e evidenciando, de modo assertivo, que, para essas duas crianças, pelo menos naquele momento, Davi já ocupava um lugar.

Davi participou, portanto, de uma das entrevistas realizadas em trio (com Renata e Carolina) e de outra, que aconteceu em sexteto (com Renata, Carolina, Cláudio, Evelin, Flávia e um sexto integrante, cujos dados não foram inseridos nesta tese).

O trabalho com as imagens se iniciou em abril e foi orientado por uma concepção que considera a linguagem visual um “idioma de riquezas próprias”, que não substitui a escrita, nem visa, apenas, a uma ilustração dos argumentos conceituais que se pretendem apresentar (CARDARELLO et al., 1998, p. 281). A câmera capta, em geral, mais dados do que é possível registrar em notas de campo e a possibilidade de rever as cenas permite a emergência de constantes análises e reescritas das mesmas.

Filmamos algumas cenas em sala de aula, mas, filmamos também e, sobretudo situações vivenciadas no recreio e no horário denominado Intermediário nos meses de abril, maio, junho e agosto. A câmera era focada nas crianças da turma pesquisada e no que ocorria no seu entorno. Assim, podíamos acompanhar quais colegas interagem com Davi e o que faziam, bem como os momentos nos quais ele permanecia sozinho. As filmagens foram gravadas em DVD e as cenas que tinham relação com o objeto de pesquisa foram transcritas.

A introdução da câmera trouxe particularidades ao trabalho. A possibilidade de rever as cenas permitiu confirmar elementos do laço existente entre as crianças, detectados por meio da participação no cotidiano escolar e das entrevistas, como é o caso, dentre outros, das expressões de coleguismo, das manifestações de cuidado, dos saberes que elas indicavam possuir em relação ao colega e de suas formas peculiares de brincar.

Por outro lado, evidenciou dimensões que ainda não tinham sido devidamente percebidas, como os movimentos de contenção (física e por meio da palavra) de alguns colegas em relação a Davi e a transformação dos momentos de tensão em brincadeira. A filmagem revelou também o quanto os laços entre Davi e os colegas não se restringiam às crianças de sua sala, mas se estendiam a outros alunos da escola. Pelo fato de ser uma escola de tempo integral que privilegiava momentos de encontro coletivo, as crianças podiam

conviver com alunos de outras turmas no recreio ou no período intermediário, ou ainda, nas atividades que agregavam vários grupos.

Nos momentos de filmagem, muitas crianças dirigiam a palavra à pesquisadora, fazendo comentários sobre o que acontecia ou pedindo para que fossem filmadas determinadas cenas. Uma criança, Evelin, dirigiu-se várias vezes para onde estava a pesquisadora, atrás da câmera, fazendo depoimentos referentes ao colega Davi, os quais ficaram registrados.

Nessas circunstâncias, um ponto nevrálgico do trabalho também se evidenciava: as crianças percebiam que a permanência da pesquisadora na escola tinha relação com Davi – ponto cuja consideração foi determinante no trabalho com os dados e que indica o quanto “a presença do pesquisador favorece a emergência de certas questões.” (BECKER, 1993, p. 53).

O fato de a câmera operar com a imagem atraía consideravelmente as crianças, produzindo uma série de situações que pareciam ter relação direta com sua entrada em cena. Muitas vezes as crianças se interpunham entre o que a pesquisadora filmava e a câmera, abordavam fatos ocorridos na escola, teciam comentários sobre o que estava sendo filmado, como indicamos acima, favorecendo, assim, a emergência do inusitado, a força de algumas intervenções, a fala. Ao mesmo tempo, o movimento de olhar e ser olhado, suscitado pela câmera, provocava uma exposição excessiva das crianças, que pareciam completamente capturadas e paralisadas pela presença desse objeto.

Como pretendíamos realizar uma segunda entrevista com as crianças, a utilização da câmera acabou sendo determinante para a montagem de sua segunda versão. O objetivo inicial dessa segunda conversa era aprofundar dados do material até então levantado a partir dos diferentes procedimentos metodológicos utilizados (notas de campo, entrevistas, filmagens).

E, porque as cenas filmadas traziam elementos relevantes sobre a relação das crianças com Davi e vice-versa, definimos que seria interessante trabalhar com algumas dessas cenas na segunda entrevista. Diante disso, foi gravado um DVD para cada pequeno grupo entrevistado contendo cenas nas quais essas crianças estivessem presentes. A segunda entrevista seria um momento no qual elas poderiam fazer seus comentários, dizer de suas leituras sobre aquelas cenas e a pesquisadora poderia introduzir questões nesse contexto.

No planejamento da segunda entrevista, previmos que Davi participaria de todos os momentos, caso quisesse. Decidimos também que essas entrevistas deveriam ser filmadas e, depois, seriam transcritas, pois, muito provavelmente, elas trariam dados interessantes sobre a

constituição do laço entre as crianças, o que de fato se confirmou. Procedemos, então, ao agendamento da segunda entrevista.

A princípio, propusemos a participação de Davi e de um colega em cada entrevista, mas o previsto precisou novamente ser re-significado. Davi não quis participar de todas as entrevistas, algumas crianças verbalizaram sua vontade de que outros colegas estivessem com elas e crianças que não estavam agendadas procuraram a pesquisadora, dizendo que gostariam de ser entrevistadas. Nos casos em que as crianças tinham autorização para participar da pesquisa, a segunda entrevista foi realizada com elas e, na falta de autorização, apenas assistimos com elas às filmagens feitas.

Além do registro em imagens, que permitiria uma análise da situação geral da entrevista, os depoimentos foram gravados em fita K-7. Finalizada a transcrição das fitas, esses registros foram complementados com os dados das filmagens.²¹ A articulação desses dois recursos mostrou-se importante pelo fato de Davi ter dificuldade em se expressar pela fala, então muitas das suas manifestações puderam ser mais bem identificadas com o recurso da imagem.

Onze entrevistas foram realizadas nessa segunda versão e, desse total, nove foram analisadas para a tese: cinco em dupla (Davi e Liliane; Davi e Renata – em dois momentos distintos; Davi e Evelin; Davi e Guigui; Davi e Juninho); três em trio (Davi, Miguel e uma criança cujos dados não compuseram a tese; Davi, Evelin e Flávia; Davi, Guigui e Cláudio); e uma em quarteto (Davi, Carolina, Flávia e uma quarta colega cujos dados não foram também incorporados à tese). Apenas Rodner não chegou a participar dessa segunda versão, apesar de a sua entrevista ter sido agendada inúmeras vezes. A duração desses encontros foi em torno de trinta a cinquenta minutos.

O fato de Davi participar dessas conversas foi essencial para detectar indícios da relação das crianças com ele e vice-versa. A forma como ele se comportava naquela situação era similar às posições assumidas em outros ambientes da escola, embora se apresentasse mais participativo nesse momento, nomeando algumas coisas que via e fazendo alguns comentários, nem sempre compreensíveis. Assim, Davi estava algumas vezes mais próximo e, em outros momentos, mais distante ou alheio; ora aparentava estar interessado nas imagens, ora sentado no chão, interagindo com algum objeto ou concentrado no movimento repetitivo do ventilador que ficava na sala; calmo ou agitado; silencioso ou falante.

²¹ Algumas dessas entrevistas encontram-se disponíveis no Anexo 3 e foram também selecionadas a partir da sua representatividade para o tema de estudo.

Davi podia se tornar invisível, ao se afastar do que interessava ao grupo; estranho, por adotar posturas pouco comuns; ou se tornar seu condutor, quando o que chamava sua atenção parecia ser mais atrativo para os colegas do que o proposto pela pesquisadora. Era na variação desses elementos que as interações entre as crianças, no contexto de entrevista, aconteciam e podiam ser transformadas em pontos de trabalho.

Em uma dessas situações, por exemplo, como Davi produzia um som ensurdecedor, batendo fortemente um lápis na carteira, uma das colegas lhe propõe a troca por um lápis menor, permitindo, assim, a continuidade do trabalho.

Destacamos também nesse contexto o movimento de um dos colegas para mostrar insistentemente a Davi sua imagem na tela, demandando sua confirmação,²² e de atribuir sentido às suas falas, quando elas eram pouco compreensíveis. Procedimento, aliás, recorrente no trabalho de campo, como discutiremos no próximo tópico, e que parece endossar a afirmação de Lacan (1954) de que uma “[...] palavra não é palavra a não ser na medida exata em que alguém acredita nela.” (p. 272).

Nas duas versões propostas de entrevista muitas variações foram experimentadas no que tange a relação entrevistadora – entrevistados. Algumas crianças devolviam perguntas à pesquisadora, outras faziam perguntas a seus colegas, compondo movimentos pulsantes de circulação da palavra. Além disso, não foram raros os momentos, nos quais a pesquisadora foi entrevistada pelas crianças durante suas idas à escola. Significativas, também, foram as situações, nas quais a pesquisadora se afastava e, de posse do gravador, as crianças teciam seus comentários sobre a entrevista ou falavam de questões particulares.

Como ressaltamos acima, em relação à Carta de Consentimento, a participação das crianças na pesquisa era considerada de fato por elas autorizada quando se dirigiam voluntariamente para as situações de entrevista e demais momentos referentes à pesquisa.

A nosso ver, o fato das crianças participarem da pesquisa e se dirigirem à pesquisadora só se tornou possível por ter-se instalado uma relação de transferência entre esses sujeitos. Não se tratava evidentemente de uma relação transferencial, nos moldes do que ocorre na abordagem clínica, mas, certamente, de uma operação de suposição de saber endereçada à pesquisadora, a quem os sujeitos participantes da investigação, dirigiam seus comentários e visões.

Vorcaro (2008) sublinha, nesse sentido, que a formulação de uma pergunta ou o endereçamento do discurso a um sujeito que se encontra temporariamente na posição de

²² Davi demonstrava reconhecer alguns colegas de sala nas filmagens, chamando a si mesmo de “menino”.

pesquisador indica a eminência de uma relação transferencial, ainda que fortemente marcada pela dimensão imaginária.

Para Dunker (2008), o fenômeno da transferência é intrínseco à clínica psicanalítica, assim como o é na pesquisa em Psicanálise. Nas palavras do autor “o método pelo qual a psicanálise realiza sua investigação científica não é inteiramente diverso do método que ela põe em curso no tratamento. Ambos devem responder ao critério fundamental da transferência” (p. 64) pela própria centralidade ocupada pela dimensão subjetiva nessa perspectiva.

Em decorrência dos procedimentos metodológicos acima adotados e pelo fato de termos avaliado, em orientação, que um número significativo de dados já tinha sido levantado no primeiro semestre, decidimos reduzir as idas à escola no segundo semestre, passando para uma vez por semana.

Após o levantamento do material, iniciamos sua análise e sua sistematização, buscando “entender os limites do enunciado”, as relações existentes entre os dados e os “acontecimentos raros ou repetitivos que [...] não têm apenas a importância cronológica” (PEREIRA, 2003, p. 25) em uma investigação psicanaliticamente orientada.

Consideramos, para tanto, com Vorcaro (2008), que os dados de uma pesquisa não são evidências transparentes daquilo que, de antemão, se espera, mas implicam a necessidade de tratar de modo exaustivo o material coletado, bem como de considerá-lo em sua conexão com a rede da qual faz parte.

Finalizamos este capítulo assinalando que ocupar uma posição de pesquisadora durante esse percurso de trabalho não se constituiu em uma tarefa sem desafios, em vários sentidos. Primeiramente, a presença do pesquisador no terreno pode ter efeitos que ele não conhece ou sobre os quais não tem controle algum, como assinalam Beaud e Weber (1998):

[...] no decorrer de sua permanência em campo, [o pesquisador] se tornará o confidente, o refém, o testemunha, o juiz, a providência, a ajuda: ele representa, de certa maneira, o “mundo exterior”, ele entra em jogo na representação que as pessoas encontradas na pesquisa fazem de si mesmas e que querem apresentar diante de um público.²³ (p. 289).

Ademais, impregnada de discursos e saberes sobre a criança, sobretudo no que se refere a dispositivos classificatórios e de diagnóstico, além de um percurso como professora,

²³ No original: “[...] *Au fur et à mesure qu’il reste sur le terrain, il deviendra le confident, l’otage, le témoin, le juge, la providence, l’aide: il représente, d’une certaine façon, le ‘monde extérieur’, Il est un enjeu dans la représentation que les personnes rencontrées se font d’elles-mêmes et veulent présenter vis-à-vis d’un ‘public’*” (BEAUD; WEBER, 1998, p. 289, tradução livre desta pesquisadora).

fomos surpreendida, muitas vezes, pelas posturas que adotávamos e pelos efeitos que nossa presença, como pesquisadora, desencadeava não apenas entre as crianças, mas entre os profissionais.

Nesse sentido, muitas elaborações e reordenamentos da pesquisa precisaram ser adotados ao longo do processo de imersão em campo, levando-nos a recuar quando percebíamos que as posturas assumidas excediam a função de pesquisadora ou quando a presença da pesquisadora em sala de aula não se mostrava de fato autorizada pelo professor.

A articulação entre o que levantamos a partir da pesquisa de terreno, as questões abordadas no encontro da pesquisadora com as crianças nas situações de entrevista e o que apreendemos dos registros em imagem nos permitiram formular algumas operações presentes nessa convivência, que serão apresentadas e discutidas no próximo Capítulo.

5. DAVI E COLEGAS: OS CONTORNOS DE UMA CONVIVÊNCIA

A partir de nosso trabalho de campo, mapeamos vários movimentos que indicavam um estabelecimento de laço entre as crianças da Sala Verde e o colega Davi. A análise desse material indica a realização de operações constitutivas desse laço, envoltas em saberes sobre o funcionamento peculiar do colega e frequentes estratégias utilizadas para conviver cotidianamente com ele. Durante a pesquisa, as crianças relataram do que Davi gostava ou não gostava, quais eram seus objetos preferidos e o que poderia acalmá-lo nos momentos de crise.

Mas quem eram esses colegas? O que faziam? O que seria mais peculiar na sua forma de se dirigirem a Davi? O que essas respostas provocaram nos rumos de nosso trabalho, com o objetivo de entender o que se passava teórica e metodologicamente? Essas indagações merecem nossa atenção e passaremos a cotejá-las, fazendo, inicialmente, uma apresentação das crianças que participaram mais diretamente da pesquisa, para, em um segundo momento, focar mais detidamente as operações em jogo na convivência entre as crianças.

5.1. Uma breve apresentação das crianças da pesquisa

Como assinalado anteriormente, em um universo de vinte crianças, onze participaram mais diretamente da pesquisa: Davi, Carolina, Renata, Miguel, Evelin, Cláudio, Guigui, Juninho, Rodner, Flávia e Liliane.

Davi vivia com o pai e com a mãe e foi matriculado na escola em 2005. Tinha irmãos, já adultos do primeiro casamento do pai. Segundo relato da mãe e de profissionais da escola, quando não estava na escola, ficava mais em casa, mantendo pouco contato com crianças da vizinhança.

Carolina morava com a avó – que estava doente e faleceu no ano seguinte –, a mãe, um tio e duas tias. A doença da avó era frequentemente mencionada por Carolina. Ela fazia desenhos da avó em uma cama de hospital e expressou diversas vezes seu anseio de que a avó melhorasse. A garota disse não ter irmãos, mas relatou contatos frequentes com primos e primas. Entrou para a Escola Municipal Cecília Meireles em 2005.

Renata, assim como Carolina, entrara para a escola em 2005. Ela mencionou também não ter irmãos, embora houvesse outras crianças na família, e que morava com a mãe. Era muito amiga de Carolina e ambas relataram momentos nos quais se encontraram fora do ambiente escolar.

Miguel entrou para a escola em 2007 e, durante esse ano – que foi o mesmo da pesquisa –, passou por várias situações de moradia. Inicialmente, vivia com a mãe e o irmão mais novo, também aluno da Escola Cecília Meireles. Posteriormente, mudou-se para a casa do pai e de sua companheira, que tinha uma filha. Poucas semanas depois, ele e o irmão passaram a morar com uma amiga do pai. Mais tarde, no fim do ano, os dois se mudaram para a casa da mãe. Miguel mencionou a existência de outros irmãos, mais velhos, filhos do pai, que moravam em outra cidade.

Evelin também começou a estudar na Escola Cecília Meireles em 2007, juntamente com um de seus irmãos mais velhos. Morava com o pai, a mãe, uma irmã e o irmão. Algumas vezes, mencionou a existência de outros irmãos, por parte de pai, mas esse dado não chegou a ser confirmado.

Cláudio foi matriculado na escola em 2005, morava com a avó e ficava com os pais somente nos fins de semana. Ele tinha uma irmã gêmea, também aluna da escola, mas que havia falecido no ano anterior. A existência e a morte dessa irmã foi por ele relatada em vários momentos de entrevista e de conversa informal. Em uma dessas situações, realizávamos uma entrevista coletiva e Cláudio, de posse do gravador, registrou sua narrativa sobre os momentos que o marcaram no falecimento da irmã.

Guigui tinha seis anos no início da pesquisa e havia começado a estudar na escola em 2005. Morava com o pai, a mãe e um irmão. Por várias vezes, relatou momentos de brincadeira com o pai e o irmão, bem como o contato com outras crianças fora da escola.

Juninho morava com a mãe, o pai e cinco irmãos mais velhos. Estudava na Escola Cecília Meireles desde 2006 e se referiu ao fato de suas irmãs estudarem na mesma escola.

Rodner entrou na escola em 2006, assim como sua irmã mais nova. Morava com a mãe, o avô, o tio e a irmã.

Flávia morava com a mãe, o pai, uma irmã menor e um irmão maior. Foi matriculada na escola em 2005, juntamente com seu irmão. A morte de uma de suas irmãs mais novas foi por ela várias vezes mencionada durante o período do trabalho de campo. Em um desses momentos, estávamos na sala, fazendo registros do trabalho de campo e, de repente, ela começou a nos relatar como sua irmã havia morrido, abstraindo totalmente o que ocorria na sala de aula.

Liliane entrou para a escola em 2005. Morava com a mãe e disse não ter irmãos.

A particularidade encontrada no estabelecimento de laços entre as crianças e sua contribuição para a discussão laço social–educação serão abordadas mais à frente. Neste momento, faremos uma breve apresentação dessas crianças, destacando elementos de sua relação com Davi.

Desde o primeiro dia de aula, duas colegas se mostraram muito próximas de Davi: Carolina e Renata. Essas duas meninas dirigiam-se a Davi com mais frequência do que os outros colegas, conduzindo-o pela escola, cuidando de seus objetos, brincando com ele. Em muitos momentos, suas atitudes revelavam um sentimento de responsabilidade por Davi na rotina escolar: acompanhavam-no nas refeições (embora ele já comesse sozinho), levavam sua escova de dente, carregavam seu copo, buscavam-no quando ele ficava para trás em alguma brincadeira, sem que houvesse um pedido formal dos profissionais para que elas o fizessem.

As duas demonstravam conhecer as brincadeiras e os brinquedos dos quais ele gostava, valendo-se cotidianamente desses saberes no convívio com o colega. Para a pesquisadora, Carolina disse logo nas primeiras semanas frases como: *“Faça isso que ele gosta mais!”*, *“Não irrita o menino!”*, ou ainda, *“Isso é bom, isso não é...”*.

Por outro lado, essas duas colegas pareciam dificultar o acesso de Davi a outras crianças e vice-versa, como se ele fosse um “objeto” delas. Eram frequentes, nesse sentido, situações, nas quais o tutelavam e o irritavam chegando a beliscá-lo ou a bater nele – o que também era feito por Davi quando ficava agitado, como assinalamos acima. Diante da postura das colegas, ora Davi aceitava passivamente, ora ficava nervoso, parecendo recusar suas ações.

Nas brincadeiras de casinha, Davi costumava ficar próximo dessas colegas, interagindo de maneira repetitiva com carrinhos, papelão ou o que mais estivesse por perto. Com o olhar, parecia acompanhar seus movimentos, mas pouco se movia de onde estivesse, a menos que outra criança o tirasse do lugar ou mexesse com seus objetos. Nessas brincadeiras, encontrávamos uma maioria quase absoluta de meninas e Davi, um menino aparentemente bem submetido às suas ordens, quieto no meio delas até que alguém o procurasse.

Em várias situações, Davi dava indícios de não querer a companhia de Carolina e Renata. Recusava-se a lhes dar as mãos ou demonstrava irritação quando as via, mas elas insistiam na aproximação. Renata pedia à professora que os deixasse juntos, mesmo quando Davi a agredia. E, costumeiramente, dava dicas aos adultos sobre o que deveria ser feito, quando ele estivesse “nervoso”. Em um dos momentos quando interagiam, enquanto a professora contava uma história, ela diz para a pesquisadora: *“Ele não entende quase nada.”*

Uma cena envolvendo uma criança de outra sala e Carolina nos permite refletir sobre o quanto a presença de Davi na escola, sem apresentar as mesmas condições dos colegas, gerava inquietações para algumas crianças. As crianças se encontravam em uma das escadarias da escola quando um menino de outra sala, mais velho, comentou que Davi deveria estudar na Sala Amarela (destinada aos alunos de três anos), porque ele era pequeno. Davi fazia movimentos próprios com o corpo e todas as atenções se voltam, então, para ele. O menino pergunta em seguida se ele fazia alguma coisa, ao que Carolina responde, com o dedo em riste: “*Davi rabisca!*”.

Segundo conversas estabelecidas com profissionais da escola, essa forma de Carolina, Renata e Davi se relacionarem começou a se configurar desde a entrada delas na escola em 2005, um pouco depois dele. Segundo a mãe do garoto, ele fazia frequentes referências ao nome de Carolina em casa.

Cláudio começou a estudar na escola também em 2005. Procurava Davi em vários momentos, demonstrando um modo amistoso de se relacionar com o colega. Entretanto o que mais nos chamou atenção eram as constantes observações de Cláudio em relação a Davi. Quando as professoras discutiam com a turma o fato dos colegas tratarem Davi como se ele fosse um bebê, a tendência das crianças era a de reafirmar as argumentações das professoras, dizendo que ele era igual a elas: uma criança que gostava de brincar, jogar, passear etc.

Em vários desses momentos, Cláudio confrontava a fala das professoras e dos colegas com o que ele parecia pensar sobre Davi. Assim, se era dito que ele tinha a mesma idade dos alunos da turma, Cláudio retrucava, assinalando que ele seria um ano mais novo. Quando aceitava que todos tinham seis anos, complementava, destacando a diferença do colega: “[...] *ele não fala...*”. Suas observações se distinguiam, portanto, do tom uníssono da sala, quando as intervenções de todos tendiam a se tornar repetitivas, apagando as diferenças de Davi.¹

Liliane apresentava uma postura com Davi semelhante à de Cláudio e também estudava na escola desde 2005. Brincava com Davi, parecia atenta ao que ele gostava, mas sublinhava suas diferenças em relação aos demais colegas em várias situações. Em uma conversa de rodinha, por exemplo, na qual a professora se referia ao modo como as crianças provocavam Davi, ela retruca, relatando episódios nos quais ele tinha mordido as outras crianças.

Liliane fazia movimentos de retirar Davi de seu isolamento, pegando seus objetos, por exemplo, mas também sabia como acalmá-lo quando ele ficava irritado. Em relação ao fato de

¹ Essa questão será aprofundada posteriormente.

o colega ainda não saber escrever e fazer apenas rabiscos no caderno, ela comenta: “*O caderno dele é todo rabiscado, ele não sabe fazer nada...*”.

Flávia e Davi conviviam desde 2005. Pelo fato de terem o mesmo tamanho, eram frequentes as situações nas quais os colegas da sala os associavam. Era com ela, por exemplo, que ele sempre iria se casar no tradicional “*Com quem será?*”.

Davi se dirigia à colega e ela se mostrava receptiva aos seus contatos. Suas interações eram constantes também nas brincadeiras de esconder e aparecer, nas corridas pela escola e nos movimentos de fazer cosquinha em Davi. Durante a primeira entrevista, quando a pesquisadora pergunta às crianças quais colegas da Sala Verde elas apresentariam para alguém que não conhecesse a turma, Flávia foi a única criança a mencionar o nome de Davi.

Rodner entrou para a escola em 2006. Durante a pesquisa de campo, era perceptível sua postura de coleguismo com Davi. Os dois brincavam juntos, ele o auxiliava no refeitório, mas o que nos pareceu mais precioso era sua assertividade nas intervenções com o colega. Nos momentos de crise, podia contê-lo fisicamente ou conduzir a situação de modo a transformá-la em uma brincadeira. Indicava, também, a não observância do colega a algumas intervenções da cultura: “*O Davi pôs o pinto para fora...*”, fez xixi no pátio, e “*tinha umas meninas perto, não pode!*”.

No segundo mês da pesquisa, ele nos conta que a mãe de Davi teria pedido a ele que olhasse seu filho na escola,² o que pode ter legitimado e orientado suas atitudes em relação a Davi.

Guigui foi o primeiro nome pronunciado por Davi na escola, segundo as professoras, quando os dois frequentavam a educação infantil (em 2005). Segundo a mãe de Davi, era um nome também pronunciado em casa nos anos anteriores.

Guigui se dirigia pontualmente a Davi. Conduzia o colega pela escola e o auxiliava em várias atividades. Quando Davi queria mais merenda, conta-nos, repartia o seu alimento com ele para que o colega não ficasse nervoso.

Uma cena ocorrida no Intermediário, na presença de alunos de outras salas, parece indicar uma possível visão de Guigui sobre Davi. Os dois estavam juntos e Davi falava uma série de palavras incompreensíveis. Um menino de outra sala começa a perguntar ininterruptamente: “*Ele é doido?*”, “*Ele é doido?*”, “*Ele é doido?*”. Ninguém responde,

² Segundo uma das profissionais que atuaram com a turma em 2005 e 2006, esse pedido fora feito pela mãe a várias crianças, mas apenas Rodner e Renata se referiram a essa solicitação durante a pesquisa.

imperava um silêncio. O garoto continua fazendo a mesma pergunta e Guigui diz: “*É que, às vezes, ele fica nervoso...*”.

Juninho iniciou seu percurso na escola em 2006. Seus contatos com Davi eram basicamente nos momentos de brincadeira. Juninho era uma criança muito bem relacionada com os alunos da escola e quase sempre estava envolvido em brincadeiras que exigiam uma maior mobilidade física.

Davi o procurava com frequência nas áreas abertas, mas eram poucas as situações de interação entre os dois no interior da sala de aula. Entretanto uma leitura de Juninho a propósito de uma produção escrita de Davi foi marcante e dava uma boa indicação de sua consideração pelo colega.

Davi fazia um “D” no quadro que mais parecia um “p”, Juninho comenta com um dos colegas: “*Olha, ele fez o “p” com letra cursiva!*” (na época a turma estava às voltas com a aprendizagem da letra cursiva). Essa cena nos fez pensar em um movimento de *antecipação do sujeito*,³ no qual Juninho coloca o colega na posição de alguém que participa e responde ao processo da turma.

Por fim, dois colegas que entraram para a Sala Verde no ensino fundamental: Miguel e Evelin.

Miguel parecia curioso em relação a Davi: acompanhava com interesse os movimentos do colega e se mostrava por vezes surpreso em relação a algumas coisas que ele fazia. Na primeira semana de aula, chamava-o de “*Dadá*” e o procurava continuamente, brincando e fazendo carinho nele. Davi se irritava em alguns desses momentos, mas o colega não parecia relacionar uma coisa e outra.

Quando percebia que Davi estava com dificuldade para utilizar o bebedouro, por exemplo, comentava: “*Ele ainda vai aprender!*”. No momento de lavar as mãos, percebendo a dificuldade de Davi, colocava as mãos do colega entre as suas, fazendo um movimento de extensão do próprio corpo.

Depois de passar por um momento de forte agitação durante o recreio, Davi retorna à sala de aula e se senta no chão, mais distante das outras crianças. Miguel o procura e, ao aproximar-se do colega, coloca os carrinhos com os quais Davi brincava em uma caixa. Mais

³ O movimento de “antecipação do sujeito” é discutido pela Psicanálise como uma operação na qual o outro antecipa a dimensão de sujeito para a criança, em um momento no qual ela ainda não possui uma imagem unificada do próprio corpo, como discutiremos posteriormente, a partir do Estádio do Espelho. Nesse sentido, trata-se de um movimento cujos possíveis efeitos se tornarão pretensamente visíveis no “só depois”. Empregamos essa expressão aqui para destacar o movimento de Juninho de considerar Davi como um sujeito, à medida que vislumbra uma lógica em sua escrita. O que Davi escreve não é tomado pelo colega como um rabisco qualquer, mas como um “p”, escrito em letra cursiva.

tarde, na cantina, os dois ficam no mesmo banco e Miguel lhe dirige a seguinte pergunta: “*Você melhorou, né?*”.

Evelin não se aproximou rapidamente de Davi. O primeiro sinal de que ela observava o colega foi percebido pela pesquisadora na sua segunda semana na escola. A sala tinha recebido colchões novos e, ao constatar que os colegas deixariam apenas um colchão velho para Davi, ela diz: “*Davi quer um colchão novo!*”.

Ao longo do ano, os dois se aproximaram muito e, embora seus cuidados em relação a Davi não fossem tão intensos quanto os de Carolina e Renata, eram frequentes e perpassados por manifestações de preocupação. Assim, Evelin passa a procurá-lo pela escola e circula com ele, parecendo querer protegê-lo do que julgava perigoso ou do que poderia irritá-lo.

A partir dessa breve apresentação, podemos concluir que as crianças percebiam as diferenças de Davi, posicionando-se de modo distinto em relação a esse fato. Vale ressaltar que, em muitos momentos, elas o associavam a outras crianças, destacando um garoto que usava cadeira de rodas, uma menina com síndrome de Down e um colega de oito anos que tinha sido matriculado na escola no segundo semestre, mostrando-se bastante dependente em relação aos outros.

As crianças da Sala Verde que estudavam com Davi desde 2005 assinalaram para a pesquisadora reiteradas vezes o fato de ele ter aprendido várias coisas com elas, sobretudo atividades relacionadas à alimentação. E a turma comemorava, de modo geral, os momentos nos quais ele respondia como esperado.

Um problema que ocupava os profissionais da escola era o fato de algumas crianças terem um tipo de postura com Davi que tendia a irritá-lo, gerando momentos de crise, como no caso de Carolina e Renata. Essa questão era passível de constantes intervenções, mas se tornou um ponto central do trabalho quando, no segundo mês de aula, uma das professoras viu Renata beliscando o colega. Ela beliscava, ele ficava irritado e ela agia como se nada tivesse acontecido.

Esse fato desencadeou muitas conversas com a turma e, além de Renata, atitudes de Carolina com Davi passaram a ser narradas e problematizadas pelo grupo: molhar a blusa dele para depois trocar, dar e retirar o bico quando queriam, entrar no banheiro com ele etc.

Diante dessas ocorrências, as professoras proibiram as duas de ficarem perto de Davi até que “*aprendessem a cuidar dele*”. Renata não conseguia, entretanto, afastar-se muito do colega. Sentava perto dele quando era aula de alguma professora que ainda não sabia dos combinados, e não deixava de indicar suas sugestões em relação ao que deveria ser feito com ele nos momentos de crise.

Essas intervenções tiveram efeitos no funcionamento da sala, pois algumas professoras passaram a se ocupar mais diretamente de Davi nas situações em que ele se mostrava dependente, contando menos com o apoio das crianças.

Em um primeiro tempo, esse processo parecia gerar um afastamento das crianças em relação a Davi. Nossa impressão era a de que ele ficava mais sozinho, mas poucas semanas depois era visível o quanto as intervenções tinham possibilitado o estabelecimento de laços entre Davi e outras crianças da turma, e o quanto tinham permitido a Carolina e Renata estabelecerem uma outra forma de lidar com o colega.

No terceiro mês de aula, uma estagiária passa a atuar na turma no turno da manhã, com o intuito de auxiliar a professora no trabalho com Davi. Várias das atividades que eram realizadas, então, pelas crianças nesse turno, passam a ser assumidas por essa profissional.⁴ Mas a habilidade que ela demonstra em não criar barreiras entre Davi e os colegas e de intervir em situações pontuais, mediando sua participação nas atividades pedagógicas, configura rapidamente sua posição como de uma “auxiliar”.

No mesmo mês, a professora responsável pela turma no turno da tarde inicia um projeto denominado “O Tesouro Perdido do Gigante Gigantesco”, com o qual pretendia trabalhar a utilização do bico por Davi e o fato de os colegas incentivarem seu uso. O nome do projeto se refere ao título de um livro, homônimo,⁵ no qual é contada a história de um gigante que buscava desesperadamente encontrar seu tesouro. Para tanto, ele mobiliza toda a população de uma cidade e, quando, enfim, encontram seu tesouro, descobre-se que se trata de um bico.

Seguindo o desencadeamento dessa narrativa, a professora propõe à turma uma série de atividades, finalizando com o encontro do tesouro. Essa dinâmica lhe possibilita intervir mais detidamente com a turma nessa questão, favorecendo a fala das crianças sobre o assunto, bem como, mudanças em suas atitudes em relação ao colega.

Paralelamente, essa professora passa a dialogar com mais frequência com a mãe de Davi, solicitando que o bico não fosse mais colocado na mochila nem que fosse entregue a ele no momento de ir embora para casa, como diariamente ocorria. Pouco tempo depois, não se via mais Davi de bico pela escola.

Outra intervenção profissional relevante para o processo de Davi na escola foi a saída encontrada por uma das auxiliares de serviço, quando ele não queria escovar os dentes. Colocando um espelho na sua frente, ele consegue fazer a escovação sozinho. Curiosamente,

⁴ No turno da tarde, a liberação de uma estagiária pela Prefeitura ocorre no fim do primeiro semestre.

⁵ *O tesouro perdido do Gigante Gigantesco*, de Edson Gabriel Garcia (Editora FTD, 2006).

Davi não manifestou, antes ou depois dessa situação, nenhuma evidência de que se reconhecesse no espelho.

As entrevistas com as crianças começaram a acontecer formalmente nesse contexto, embora vários momentos de conversa já tivessem acontecido durante as observações, possibilitando, assim, uma aproximação da pesquisadora com as leituras desses sujeitos sobre as situações vividas no cotidiano escolar (BECKER, 1993).

Com referência nos dados extraídos dos registros feitos em campo (colhidos durante todo o período da pesquisa), das duas versões de entrevistas e das filmagens realizadas nos meses de junho, agosto e setembro, propomos algumas operações percebidas no laço entre as crianças,⁶ a partir de quatro eixos principais, assim distribuídos: saberes provenientes da experiência de estar junto na escola; operação transativista e seus efeitos para o laço; posições e funções de objeto, operando no laço entre as crianças; e, por fim, operação de resistência e de marcação de uma diferença.

A idéia de “operações” nos permite pensar em posições e lugares que podem circular, que são móveis, assim como “dobradiças” que permitem aberturas e fechamentos.

Embora tenhamos feito um levantamento mais pormenorizado de questões relacionadas ao laço entre as crianças, dado ser esse o tema principal de nossa investigação, seria praticamente impossível não considerar nessa abordagem elementos referentes às intervenções das(os) profissionais da escola, sobretudo, nos momentos em que suas ações diziam respeito mais especificamente às vicissitudes dessa convivência.

Passaremos, então, aos tópicos específicos.

5.2. Saberes provenientes da experiência de estar junto

Neste item, discutiremos saberes que algumas crianças da Sala Verde demonstraram ter construído em relação a Davi a partir da experiência de conviver cotidianamente com o colega na escola, o que implicava um contato constante com seu modo de funcionamento peculiar.

⁶ Essas operações foram propostas e discutidas durante o Exame de Qualificação desta pesquisadora.

A construção desses saberes parece ter ocupado uma posição relevante na constituição do laço entre as crianças, além de funcionar como um importante operador na sua inserção no dispositivo escolar.

Diante desse fato, faremos uma breve discussão sobre a noção de experiência, para apresentar, em seguida as principais questões levantadas sobre esse tema a partir do trabalho de campo.

Segundo Bondía (2002), a palavra *experiência* tem como origem latina o termo *experiri*, que remete à relação ou ao encontro com algo que se prova. O radical *periri* é o mesmo que encontramos em *periculum*, perigo e sua raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona a idéia de travessia como desdobramento do ato de experimentar. Em grego, vários derivados dessa raiz marcam a travessia, o percorrido, a passagem, dando origem, por exemplo, à palavra *peiratês* (pirata).

Bondía (2002) ressalta, então, que o “sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.” (p. 25).

O *ex* remete à noção de exterior, estrangeiro, estranho, assim como ao *ex* de existência. Nesse sentido, a “experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.” (idem, *ibidem*).

Para esse autor, o saber da experiência ocorre na relação conhecimento-vida. Entretanto, sublinha o autor, trata-se de um conhecimento distinto do científico e/ou do tecnológico e de uma vida que não se restringe à satisfação das necessidades. O autor nos propõe, então, pensar nesses dois conceitos em outros tempos anteriores ao advento da ciência moderna – a qual introduziu a definição de conhecimento objetivo – e antes da emergência da sociedade capitalista – a qual introduziu, por sua vez, o conceito da vida moderna como “vida burguesa”.

No exercício de pensar essa questão, encontramos o saber entendido como *páthei máthos*, a “aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece.” (p. 27).

Para Bondía (2002), trata-se aí, do saber da experiência, entendido como aquele “que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos sentindo acontecer o que nos acontece.” (idem, *ibidem*). Não se trata, portanto, de um saber da experiência, que define o que são as coisas, mas, sim, o sentido ou o sem-sentido do que nos acontece.

Bondía (2002) acredita que o saber da experiência comporta uma dimensão existencial segundo a qual o saber é finito, diretamente vinculado à existência de um sujeito ou de uma comunidade particular. É, portanto, um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. Desse modo, experiência implica vivência e, por conseguinte, o saber da experiência não pode separar-se daquele que concretamente o encarna.

A partir dos apontamentos acima, podemos pensar que a experiência diz respeito a um contato e a uma vivência que trazem implicações para a existência, desencadeando travessias e atravessamentos. E se pode concluir que os saberes da experiência refletem o modo singular como os sujeitos, individual ou coletivamente, se abrem para o desconhecido e para aquilo que não podem antecipar nem antever.

Durante nossa convivência com as crianças da Escola Cecília Meireles e, mais especificamente, com as crianças da Sala Verde, tivemos a oportunidade de localizar saberes que pareciam se inscrever na ordem de uma experiência: a experiência de estar junto, compartilhando cotidianamente uma vivência escolar.

Algumas vezes, esses saberes da experiência podiam ser aprofundados durante a própria emergência da situação – quando era possível conversar com as crianças sobre o que tinha acontecido – ou, posteriormente, nas situações de entrevista. Em muitos casos, tratavam-se provavelmente de saberes cultivados durante os anos anteriores de convivência no ambiente escolar. Outros indicavam de modo mais incisivo uma capacidade das crianças de detectar rapidamente as peculiaridades desse laço, lançando mão desses quando necessário, como indica o extrato abaixo, retirado de uma entrevista:

Flávia: Ele [Davi]... no dia que eu vou ver ele, eu chego lá, eu corro pra ele pra mim fazer cosquinha... aí depois... depois eu fico com ele um tantão, aí eu, eu... ele pode correr, se ele quiser fazer xixi, ele, eu, eu vou lá com ele...

Mônica: Como é que você sabe que ele quer fazer xixi, Flávia?

[...]

Flávia: Ele, ele, ele fica apontando o dedinho.

Partir de um saber sobre o que o colega gostava, queria ou necessitava, estava no cerne de muitas das atitudes adotadas pelas crianças nessa convivência, possibilitando a constituição não apenas de laços entre elas, mas também entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

Segundo as crianças entrevistadas, Davi gostava de correr, de chupar bico, de ir para o fundo da sala, de bater, de beliscar; de algumas músicas que elas cantavam pra ele; de água; de brincar com quem gostava de brincar com ele; de brincar de casinha; de brincar com os brinquedos da sala, garrafas e quadradinhos (emborrachados), bola de gude, basquetinho; de

que elas chegassem perto de sua cabeça, fazendo-o rir; de que fizessem cosquinha nele; de rabiscar o caderno, de jogar latinhas pra cima.

O fato de Davi *apontar* indicava o que ele queria; o fato de *repetir* confirmava, para os colegas, que ele havia gostado, por isso queria mais. Segundo Renata, Davi repetia o que gostava.

Para essas crianças, Davi não gostava que batessem nele, que tomassem seus brinquedos, que o agarrassem nem que lhe fizessem muito carinho, pegando nele, beliscando, dando beijinho toda hora ou mexendo com seu prato quando ele estivesse comendo.

Durante os diferentes momentos de entrevista foi possível detectar que o modo como Davi se posicionava ou reagia a determinadas situações funcionava para alguns colegas como indicativos de seus possíveis gostos pessoais, como indicam os depoimentos abaixo:

Mônica: ... [referindo-se a uma cena que estamos assistindo durante a entrevista, na qual Carolina e Davi brincam juntos] [...]: Você acha que o Davi gosta de brincar assim?

Carolina: Gosta muito.

Mônica: Como é que você sabe que ele gosta?

Carolina: Sabendo.

[...]

Carolina: ... é por causa... na hora que eu fico fazendo isso, ele fica rindo.

[Durante entrevista coletiva, um dos colegas pergunta a Davi:]

- Davi, você gostaria de brincar comigo?

[Na sequência, Davi começa a bater em Cláudio, que é quem está ao seu lado, e não, na criança que havia lançado a questão e que se encontra do outro lado da mesa. Diante disso, Renata comenta, rindo:]

Renata: Não, ele não gostou...

[e, um pouco mais à frente:]

Renata: ... ele não gostou e foi lá e bateu no Cláudio.

Diante da dificuldade do colega de expressar essas insatisfações de modo compreensível por meio da fala e de sua pouca mobilidade para tomar atitudes diante do que o incomodava, restava-lhe muitas vezes o recurso de ficar nervoso, o que parecia funcionar como um sinal importante de seu limite em relação às demandas do outro. Do ponto de vista de quem “observava” esse processo, ocorriam às vezes situações inusitadas, mas indicativas de um olhar atento de certas crianças para o que se passava com Davi.

Em outros movimentos dos colegas em relação a Davi, a suposição em torno do seu querer se expressava nas respostas que davam por ele, quando lhe faziam alguma pergunta. Esse fato poderia ser tomado como algo fortuito, como uma resposta corriqueira diante do seu silêncio, caso não se articulasse a suas vivências na escola, colocando em jogo uma

capacidade específica das crianças, de resgatarem, na dimensão da fala, o que percebiam como possíveis preferências do colega nas atividades do cotidiano escolar.⁷

Uma situação de sala de aula nos pareceu ilustrativa nesse sentido: uma das professoras propôs uma atividade de avaliação das suas aulas, sistematizando o que os alunos tinham gostado e o que não tinha sido tão bom em seus encontros. Enquanto perguntava, anotava no quadro o que era dito pela turma. Davi por vezes endereçava olhares para a professora enquanto coloria em seu caderno. Na sua vez de dizer do que tinha gostado, dirige o olhar para a professora sem nada falar. A professora e um dos colegas proferem ao mesmo tempo, com entonações distintas, a palavra desenhar – atividade que parecia interessar-lhe. A professora se expressa em tom interrogativo, enquanto o colega faz uma afirmação. Se, de fato, seria essa a resposta de Davi à pergunta que lhe fora feita é ponto que permanece em aberto, como indica a própria interrogação da professora.

Por outro lado, entendemos que a afirmação do colega, além de sinalizar sua leitura dos movimentos de Davi – ancorada em um laço –, supõe para Davi a posição de um sujeito desejan⁸te diante das atividades escolares, o que poderia permanecer oculto na ausência de resposta.

O fato de Davi tender a ficar no mesmo lugar quando a posição física das crianças deveria mudar em consequência de uma nova atividade proposta foi também um fato destacado pelos colegas, a partir de algumas cenas assistidas durante a segunda entrevista. Em uma das filmagens a que assistimos, Miguel levanta Davi do chão quando, durante a peça de teatro, a professora/narradora, introduz uma brincadeira de levantar e agachar:

Mônica: Por que você levantou o Davi?

[...]

Miguel: Porque ele não queria levantar.

Mônica: Você acha que ele levantaria sozinho, ou só se você chamasse?

Miguel: Ele não ia levantar sozinho não.

[...]

Miguel: Alguém [tem que] pegar ele...

Em outra entrevista, Juninho supõe que Davi ficaria no mesmo lugar enquanto a turma toda se levanta do fundo da sala e se dirige às suas carteiras:

Juninho: O Davi vai ficar lá!

Mônica: Como é que você sabe?

Juninho: Porque ele vai...

[...]

⁷ Essa questão será aprofundada mais à frente, a partir da noção de transitivismo.

⁸ Observamos que há um movimento de antecipação do sujeito nesse acontecimento.

Juninho: Porque ele costuma...

Mônica: Ele costuma?

Juninho: Ficar lá...

Os saberes das crianças em relação a Davi, transformados em estratégias para lidar com o colega no cotidiano escolar, eram empregados também para fazê-lo mover-se pela escola quando ele poderia ficar horas brincando de modo estereotipado com seus objetos, no mesmo lugar, fossem brinquedos, matinhos ou terra. Recursos, como se referir à possível presença de sua mãe, cantar certas músicas, valer-se dos efeitos dos sons, eram algumas das estratégias recorrentemente empregadas e que, na maior parte das vezes, aconteciam no convívio com o colega. Algumas cenas sinalizaram movimentos das crianças nessa direção, como passaremos a relatar abaixo.

Quando chega o momento de descer para o jantar e uma parte da turma está demorando a fazê-lo, a professora pede à pesquisadora que desça com esses alunos, dentre os quais se encontra Davi. Estando no fundo da sala, sentado, ele interage isoladamente com seus objetos. Carolina ainda está na sala e, quando a pesquisadora percebe que os meninos já vão descer e que Davi seria o único a nela permanecer, pergunta-lhe se ela poderia descer com ele. Carolina concorda e, em seguida, diz: “*É só falar pra ele: ‘Vai na mamãe!’ , que ele desce.*”. Assim que ela pronuncia essas palavras, Davi sai de onde está e acompanha o grupo.

Em outro contexto, estávamos em um dos gramados da escola, no fim do período Intermediário e, quando saímos para ver se a professora do turno da tarde havia chegado, Davi sinaliza que quer se sentar mais uma vez no gramado. Sentamos um pouco mais com ele e no momento de descer novamente, ele permanece no mesmo lugar. Renata diz: “*É só você ir que ele vai!*”, o que de fato acontece.

Numa terceira situação, o professor chega à sala e chama os meninos para a aula de Educação Física, que aconteceria na quadra da escola. Davi não quer sair do seu canto, então Renata e Carolina pegam garrafas pet e começam a batê-las no chão, chamando-o para sair e fazendo muito barulho. Batendo as garrafas, rindo bastante e caminhando em direção à quadra, conseguem que o colega se mova naquela direção.

Outro movimento importante observado nessa relação foi o fato de os colegas fazerem uma espécie de mediação na relação de Davi com crianças menos próximas, mas de dentro da própria sala, e com aquelas de turmas distintas, assim como com os vários profissionais da escola. Nessas situações transmitiam para um terceiro suas visões sobre o que estaria acontecendo, sobre o que deveria ser feito ou recuperavam elementos que, provavelmente, julgavam significativos.

No lanche, uma maçã é servida para cada criança e Davi não consegue comê-la sozinho. Os colegas chamam a professora e relatam o que está acontecendo. A professora lhe diz para morder a maçã e ele o faz lentamente, como se fosse a primeira vez em que vivenciasse essa experiência.

Na aula de Educação Física, o professor chama Davi para escolher o brinquedo que quer. Miguel dirige-se ao professor, recuperando uma vivência do dia anterior, na qual o colega tinha brincado com um jogo chamado basquetinho. Diz, então, para o professor: “*O Davi gosta daquele [jogo] de bolinha*”.

Em um momento de crise do colega, Renata pede à pesquisadora que diga à professora para lhe dar os livros, contar histórias para ele, que isso o acalmaria.

Quando a nova estagiária chega à sala no turno da manhã, senta-se perto de Davi. E, como as crianças procuravam seus lápis para fazer a atividade proposta, Carolina leva o lápis do colega onde ele está, dizendo para a estagiária: “*Este aqui é o lápis dele*”.

O curioso é que ela entrega o lápis para a estagiária, e não, para Davi, o que nos faz retomar as observações de Armstrong e Barton (2003) e de Schneider (2006), destacadas no segundo capítulo, segundo as quais, a presença de pessoal de apoio tende a reduzir a aproximação dos colegas em relação à criança que apresenta necessidades ditas especiais.

Outra situação significativa ocorreu durante o Intermediário, quando Davi brincava com os matinhos ao lado de Flávia. Fala para a colega alguma coisa que a pesquisadora não consegue entender, mas que ela traduz como sendo “*Acabou o recreio!*”.

Esses saberes da experiência, brevemente introduzidos acima, manifestaram-se em outras circunstâncias como forma de apaziguar momentos de crise do colega ou de irritá-lo ainda mais. Nesse sentido, as crianças apresentavam algumas interpretações sobre o que estaria acontecendo com Davi, sobre o que poderia ter-lhe afetado, gerando momentos de tensão. São saberes que as crianças desenvolveram e colocavam em circulação nas estratégias de convivência adotadas, como nomeia Renata na situação de entrevista:

Mônica: [...] quando ele chora, quando ele fica nervoso, o que que vocês fazem....

Renata: Ah, a gente, a gente faz coisas pra, pra ele não ficar nervoso.

Mônica: Tipo o que que vocês fazem?

Renata: Uma coisa que é muito... elegante... que é, quando você quiser, quando ele parar de chorar, eu falo: Davi, vamo corrê! [silêncio] que ele pára... que ele pára, aí... aí vai que ele pára... de... de ficar nervoso.

Mônica: Tem outra coisa além do vamo corrê?

Renata: Não. Tem... que é assim se ele quiser ó... se ele não quiser correr...

[...]

Renata: É... [silêncio] Sabe o que que é, Mônica? [silêncio] É... falar assim: Davi... Davi, você dá algum brinquedo que ele gosta pra ele, que ele pára...

Convidar Davi para correr; entregar o brinquedo preferido; bater com força os pés no chão; levá-lo para beber água; começar a cantar; brincar com ele, valendo-se de expressões faciais; fazer cosquinha; contê-lo pela via da palavra ou pelos limites do corpo, revelaram-se como estratégias frequentes no convívio de algumas crianças da Sala Verde com Davi.

Essas saídas permitiam geralmente a transformação de um momento de crise em uma brincadeira, na qual o mecanismo da repetição, como recurso presente na ação adotada, era uma atividade constante. Constituíam-se também como possíveis estratégias de evitamento ou de intensificação dessas crises, quando as crianças pareciam reconhecer, pela forma como o colega se comportava ou pelo modo como respondia à intervenção de um outro, sinais de uma futura tensão. Do conjunto das situações vivenciadas, destacaremos algumas que ilustram de modo pontual esses saberes acionados.

Durante uma das entrevistas no espaço da biblioteca, contando com a participação de seis crianças, Davi fica por um longo período de tempo sentado na mesa com os colegas, mas brincando sem parar com alguns livros que tem diante de si. Ele se mostra irritado, quando algum colega lhe dirige a palavra, interferindo, assim, nos seus movimentos repetitivos com os livros.

Nesses momentos, Renata ordena a Davi que não bata nos colegas, pois ela não o admite, enquanto Carolina lhe oferta o gravador ao mesmo tempo em que repete de modo melódico para Davi algumas frases comumente pronunciadas por eles no dia-a-dia da escola, como: “*Salve, bicão...*”, “*A professora vai falar e eu vou escutar... tira a mão daí, sô!*”, “*Se quiser, pois, pois...*”.

Em outra situação de entrevista, dessa vez com Davi e Evelin, o canto é proposto pela colega, quando ele começa a gritar, mas acaba não funcionando como uma forma de acalmá-lo. Nessa situação, outras estratégias são utilizadas, tanto pela criança quanto pela pesquisadora, com o objetivo de possibilitar sua permanência na entrevista, como indica o trecho abaixo:

[Evelin senta no encosto do sofá, coloca a mão na cabeça de Davi e começa a cantar]: Cabeça, ombro, joelho e pé... [enquanto as partes do corpo são nomeadas, os dedos apontam para cada uma delas. Pesquisadora e Evelin cantam juntas, enquanto Davi pára de gritar e fica olhando para a colega. Depois diz:]

Davi: O olho [apontando pra tela]

Como Davi fica nervoso novamente, Evelin volta a cantar, mas ele não se acalma dessa vez. Outras tentativas são feitas por ela, como dizer o nome dos colegas de sala e cantar “*Parabéns pra você...*”. Depois, continua:

Evelin: Ombro, cabeça, joelho e pé... joelho e pé...

Evelin e Pesquisadora [juntas]: Cabeça, ombro, joelho e pé... joelho e pé...

Davi continua gritando alto e começa a bater na tela do computador. É preciso que a pesquisadora segure o equipamento, impedindo que ele o jogue no chão. Evelin começa a cantar outra música que também fala das partes do corpo, enquanto vemos Evelin aparecer na tela:

Mônica: É a Evelin! [mostrando para Davi a colega que aparece na tela fazendo sinal de tchau com a mão] Tchau Evelin...

Davi: Tchau! [fazendo o sinal com a mão]

Mônica: Tchau, Evelin!

[Batemos palmas]

Evelin e Mônica [batendo palmas:] Davi, Davi, Davi, Davi, Davi...

Davi: Parabéns, parabéns!

Mônica, Evelin e Davi [cantando e batendo palmas]: Parabéns pra você, nesta data querida... muitas felicidades... muitos anos de vida... [Davi que gritava, passa a cantar conosco].

[Um pouco depois:]

Evelin: Cabeça ombro, joelho e pé, joelho e pé... Eu acho que ele gosta dessa música! [Evelin começa a colocar a mão no Davi, nas partes que são destacadas pela música]

Em outro momento, as crianças brincavam com um jogo chamado vai e vem, mas, como o brinquedo se encontrava embolado, a pesquisadora propõe que eles parem um pouco, para que ele pudesse ser arranjado. Davi fica nervoso e começa a bater. Carolina se aproxima, dizendo para a pesquisadora: “*Tem que cantar: Parabéns pra você!*”.

Quando indagamos “*Por quê?*”, ela diz simplesmente: “*Tem que cantar!*”. Não há dúvida de sua parte e é nessa frase imperativa que ela transmite o que deve ser feito para que se possa, enfim, brincar. Cantar é, assim, uma forma de possibilitar que o colega suporte a espera de um ajuste, sem se debater com o outro na emergência de uma falta. Para que ele pudesse esperar, alguma satisfação deveria ocupar aquele intervalo, do contrário seria apenas a defesa bruta diante de uma frustração.

Em outra situação, tínhamos acabado de finalizar uma entrevista com Davi e Guigui. Os dois acompanhavam a pesquisadora até o estacionamento da escola, onde a filmadora e outros objetos seriam guardados. No caminho, Davi começa a ficar agitado, sem causa

aparente. Guigui começa a fazer um som, que ele nomeia como o som do sapinho e que consiste em cantar: “*Amariô, tam, tam!*” Ele está com o tripé nas mãos e, enquanto canta, faz movimentos como se tocasse um violão, distraindo rapidamente Davi de suas intenções de nos bater. Ao se referir ao que fez, Guigui argumenta: “*Quando o Davi estiver nervoso, você canta essa música que ele pára na hora, você viu?*”.

Embora a expressão “distrair o colega” não fosse uma frase proferida pelas crianças, parecia ser uma estratégia, um recurso constantemente colocado à prova por algumas delas nos momentos de tensão. Esse movimento indica a viabilidade de outras satisfações possíveis e menos danosas ao outro. A música, com seus recursos rítmicos, assim como os sons das batidas de garrafa ou o movimento das corridas, mostravam-se, na maior parte das vezes, suficientemente capazes de alterar um movimento de agressividade dirigido ao outro ou a si mesmo, provavelmente, em consequência da forte carga pulsional dessas situações.⁹

A circulação e o funcionamento de certos saberes na relação estabelecida entre Davi e os colegas (e vice-versa), com toda a necessidade que possa se interpor de uma intervenção por parte do adulto, pareciam assinalar um modo de estabelecimento e de transmissão do laço simbólico que evidenciam, em última instância, os contornos de uma convivência mediada pela palavra.

Uma segunda operação que se mostrou relevante na constituição do laço entre as crianças diz respeito ao transitivismo, conceito originalmente trabalhado na Psiquiatria e, posteriormente, no campo da Psicologia, e que é retomado por Lacan para discutir a relação eu-outro no Estádio do Espelho. Relataremos, inicialmente, uma breve história desse conceito e, em seguida, apresentaremos sua abordagem pela Psicanálise, para, no terceiro momento, discutir sua articulação com as questões emergentes no trabalho de campo.

5.3. A operação transitivista e seus efeitos para o laço: uma introdução

O conceito de transitivismo (*transitivismus*) foi introduzido pelo neurologista e psiquiatra Karl Wernicke (1848-1905) no fim do século XIX,¹⁰ referindo-se, especificamente, a um fenômeno próprio da psicose. Diante da impossibilidade de o paciente compreender o

⁹ No próximo capítulo, discutiremos mais detidamente o modo como as crianças intervinham com Davi nos momentos de crise e como essas intervenções tinham efeitos para sua inserção no dispositivo escolar.

¹⁰ O transitivismo foi investigado, sobretudo, pela escola alemã de psiquiatria clássica do final do século XIX (BERGÈS; BALBO, 2002).

outro por uma comparação que não estivesse diretamente relacionada consigo mesmo, ele transferia para o exterior, para o outro, o princípio de sua própria ação.

Com sua formulação, Wernicke pretendia elucidar situações nas quais, por exemplo, o paciente dizia ter ido à consulta acompanhando a pessoa que, na realidade, era quem o acompanhava (JALLEY, 1998).

A noção de transitivismo era empregada de modo relativo na literatura especializada de língua francesa nos anos 1920 e 1930. Nesse contexto, Henri Wallon (1934)¹¹ propõe uma releitura desse conceito na sua obra *As origens do caráter na criança*, diferenciando o transitivismo dito psicótico de um transitivismo próprio à vivência da criança com o outro. O pesquisador fundamenta-se, para tanto, nas pesquisas de Elsa Köhler (JALLEY, 1998).

Para Wallon (1934), o transitivismo se refere a um momento que precede “o instante em que a criança irá distribuir, sem erro, entre ela e o outro, os estados ou atos percebidos” (p. 242). O autor retoma o exemplo de Köhler referente à pequena “A”, uma garota de dois anos e nove meses que, depois de alguns momentos sentada entre sua colega “H” e a governanta, passa a se mostrar inquieta e atormentada, até bater e empurrar de repente sua colega.

Ao ser questionada pela governanta sobre o que tinha feito, a pequena “A” atribui à sua colega “H” o fato de lhe ter batido. Diante disso, a governanta afirma à pequena “A” ter sido ela mesma quem havia batido em “H”, e não, o contrário, pedindo-lhe que beijasse a colega. Diante da revelação da governanta, a criança mostra um olhar vago e emite um sim, beijando em seguida sua colega. Segundo o relato, a pequena “A” apresenta um semblante mais tranquilo, após ter acatado a sugestão.

Diante disso, Wallon (1934) comenta que o transitivismo indica uma “indivisão” entre o sentimento e o gesto, evidenciando a dificuldade de a criança fazer coincidir sua imagem exteroceptiva com a intuição proprioceptiva de seu corpo e de sua atividade. Indica, ainda, que no transitivismo, a criança se substituiria por um outro ao invés de se colocar no lugar desse outro, por causa de uma não-divisão primitiva entre um e outro.

De uma forma geral, Lacan faz alusão ao conceito de transitivismo na sua comunicação de 1936, “O estágio do espelho como formador da função do eu (Je)”, no artigo sobre os complexos familiares (1938), no relatório “A agressividade em psicanálise” (1948), na comunicação “O Estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica” (1949), e nos Seminários 1 (1953-1954), 3 (1955-1956), 5 (1957-1958), 6 (1958-1959), 8 (1960-1961), 9 (1961-1962), 10 (1962-1963), 11

¹¹ Segundo Jalley (1998), a primeira menção ao transitivismo na obra de Wallon data de 1921.

(1964), 16 (1968-1969).¹² O conceito de transitivismo não será retomado por Lacan em suas produções posteriores, sobretudo nos desdobramentos de seu ensino a partir dos anos de 1970.¹³

A referência ao transitivismo em Lacan se articula diretamente à sua elaboração sobre o Estádio do Espelho como momento central na estruturação do sujeito, que demarca a passagem de um corpo inicialmente fragmentado ao corpo unificado. Diante desse quadro, retomaremos alguns aspectos centrais dessa operação para Lacan o que nos auxiliará a discutir em seguida mais especificamente a noção de transitivismo.

Assim como Freud teceu clássicas considerações sobre a relação entre o processo de formação do eu e o investimento libidinal dos adultos em relação à criança em *Sobre o narcisismo* (1914b), Lacan propõe o Estádio do Espelho como uma construção que busca focar as operações que ocorrem na apropriação psíquica, pela criança pequena (o *infans*), da imagem totalizada de seu próprio corpo.

Para Freud (1914b), na constituição do eu, uma nova ação psíquica deveria atuar sobre o auto-erotismo, a fim de dar forma ao narcisismo da criança. A contribuição de Lacan foi justamente a de indicar que essa ação passa pelo ato da criança de reconhecimento de sua imagem corporal totalizada, a partir da palavra e do assentimento do adulto, ainda que ela se encontre limitada no que se refere ao aspecto motor.

De forma geral, a discussão sobre o Estádio do Espelho traz à tona a identificação da criança com uma imagem que, ao mesmo tempo, a constitui e a aliena. O tema da concorrência e da agressividade leva o homem a se impor ao outro – pois, do contrário, poderia ser por ele aniquilado – e ao que diz respeito à instalação dos objetos de desejo como objeto do desejo do outro (CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007).

O Estádio do Espelho opera como um mecanismo de identificação imaginária e se refere a uma “transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem” (LACAN, 1949, p. 97). Trata-se de uma identificação ligada ao narcisismo e a um investimento libidinal que é dirigido à imagem.

O Estádio do Espelho marca a conquista de uma imagem unificada do próprio corpo, atravessada pelo Outro e que sucede a vivência corporal fragmentada, pré-especular. Essa “dialética fundamental”, como assinala Lacan (1949), funciona como:

¹² A referência a esses Seminários foi extraída do Índice referencial da obra de Lacan: KRUTZEN, Henry. *Jacques Lacan, Séminaire 1952-1980 – Index référentiel*. 3^{ème} édition (revue et augmentée). Paris: Ed. Économica, 2009. No caso dos Escritos, baseamo-nos nas indicações apresentadas por Jalley (1998) e Bergès e Balbo (2002). Conferir Referências Bibliográficas.

¹³ Trabalharemos neste capítulo com algumas das referências acima indicadas sobre o transitivismo na obra de Lacan.

[...] um drama cujo impulso interno precisa-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental. (LACAN, 1949, p. 101).

O Estádio do Espelho contempla três tempos estruturantes: no primeiro, a criança vê a imagem especular como um outro real; no segundo tempo, a criança descobre que o reflexo no espelho é uma imagem, e não, um outro real; no terceiro tempo, a criança reconhece como sendo sua a imagem que vê, fato que lhe permite recuperar o corpo despedaçado em uma imagem corporal unificada. Referindo-se a esse movimento, Lacan (1949) assinala que:

A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem nesse estágio de *infans* parecer-nos-á pois manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito. (p. 97).

Nesse instante de assunção da imagem especular, o olhar do outro autentica a descoberta da criança, antecipando, no plano imaginário, a unificação de seu corpo.¹⁴ O “homem se apreende como corpo” nessa troca com o outro e tudo o que nele se encontrava anteriormente em estado de “desejo originário, inconstituído e confuso [...] é invertido no outro que ele aprenderá a reconhecê-lo.” (LACAN, 1953-1954, p. 197).

Assim, a criança se vê e se reconhece aí, pela primeira vez, como um outro dessa imagem invertida do espelho, o que marca a condição de alienação de sua imagem de si, radicalmente atravessada pelo outro.

No Seminário *A angústia*, Lacan (1962-1963) situa a função do Estádio na instituição do campo do objeto, indicando no primeiro tempo a “identificação com a imagem especular” e o “desconhecimento original do sujeito em sua totalidade” (p. 103). Em seguida, em relação ao segundo tempo, explica a “referência transativista”¹⁵ que ocorre na relação da criança com

¹⁴ É importante assinalar que, em outros momentos da obra de Lacan, a antecipação do sujeito será considerada a partir do plano simbólico.

¹⁵ Na versão brasileira do Seminário *A angústia* (2005), a expressão do texto original francês: “*référence transativiste*” foi traduzida como “referência transicional”. Diante disso, optamos pelo termo “referência transativista” que, a nosso ver, é o mais correto. Conferir: Lacan, Jacques. *Le séminaire*, livre X, L’angoisse. Paris: Éditions Seuil, 2004, p. 107.

seu semelhante, o outro imaginário, fazendo com que sua “identidade seja sempre difícil de discernir da identidade do outro.” (LACAN, 1962-1963, p. 103).

A criança se identifica de tal modo com o outro que seu eu se confunde com o do outro e a faz, por exemplo, chorar quando é o outro que cai. Lacan (1962-1963) situa nesse segundo momento a entrada em cena da mediação de um objeto comum, de concorrência, cujo estatuto decorre da idéia de posse e do qual resultam objetos partilháveis e os que não o podem ser.¹⁶

O Estádio do Espelho refere-se ao momento em que a criança reconhece sua imagem especular, mas, como sublinha Lacan (1956-1957), sua proposição supera a intenção de apenas expressar um fenômeno relacionado ao desenvolvimento infantil.

Na realidade, esse Estádio marca o caráter conflitivo da relação dual criança-outro, pois “tudo o que a criança aprende nessa cativação por sua própria imagem é, precisamente, a distância que há de suas tensões internas, aquelas mesmas que são evocadas nessa relação, à identificação com sua imagem.” (p. 15-16). E Lacan destaca também que toda relação imaginária se molda na relação mãe-criança, com todas as suas vicissitudes.

Dor (1990) comenta de forma elucidativa os diferentes elementos em jogo na operação do Estádio do Espelho, além de apontar seus desdobramentos para a estruturação do sujeito. Segundo o autor, a conquista de uma imagem corporal totalizada pela criança nesse momento:

[...] é sustentada em toda a sua extensão, pela dimensão imaginária, e no próprio fato da criança identificar-se a partir de algo virtual (a imagem ótica) que não é ela enquanto tal, mas onde ela, entretanto, se reconhece. Não se trata, pois, de nada mais do que um reconhecimento imaginário, que, por outro lado, é justificado por fatos objetivos. De fato, nesta idade, a maturação da criança não lhe permite ter um conhecimento específico do corpo próprio [...]. Por outro lado, se a fase do espelho simboliza a “pré-formação” do “Eu” (“Je”), ela pressupõe em seu princípio constitutivo seu destino de alienação no imaginário. O re-conhecimento de si a partir da imagem do espelho efetua-se – por razões óticas – a partir de índices exteriores e simetricamente invertidos. Ao mesmo tempo, é, portanto, a unidade do corpo que se esboça como exterior e aí invertida. A própria dimensão deste re-conhecimento prefigura, para o sujeito que advém, na conquista de sua identidade, o caráter de sua alienação imaginária, de onde se delinea o “desconhecimento crônico” que não cessará de alimentar em relação a si mesmo. (p. 80).

Se a experiência do espelho possibilita a conquista da imagem corporal pela criança, é o traço unário, como significante ligado ao registro simbólico, que lhe permite incorporá-la, para que essa imagem possa ser apreendida no campo do Outro.

¹⁶ A questão dos objetos será discutida mais adiante.

Nesse sentido, quando a criança se olha no espelho e busca, em seguida, no adulto, um sinal de confirmação de sua imagem, esse sinal funciona como um traço unário, a partir do qual se constituiria, posteriormente, o ideal do eu.¹⁷ (CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007).

Em vários de seus Escritos e em lições de seus Seminários, Lacan situa o transitivismo como um movimento que indica uma equivalência entre a criança e seu semelhante, o qual desencadearia, como assinala Jalley (1998), outros mecanismos mais específicos, como o despotismo, o ciúme e o mimetismo, dentre outros.

A partir dessa breve contextualização da noção de transitivismo e de sua articulação com o Estádio do Espelho, apresentaremos algumas menções a esse conceito tal como feitas por Lacan, e introduziremos em seguida formulações que foram desenvolvidas por Bergès e Balbo (1997; 2002; 2004) acerca do tema, as quais se mostraram significativamente revelantes para a discussão dos dados levantados em nossa pesquisa de campo.

5.3.1. Transitivismo: “espelho instável entre a criança e seu semelhante”¹⁸

Em *Complexos familiares*, Lacan (1938) aborda o complexo de intrusão, significando-o como o momento no qual o sujeito se reconhece como tendo irmãos. Cita a cena observada por Santo Agostinho em suas *Confissões* (I, VII), quando ele registra ter visto uma criança que ainda não falava, cheia de inveja, olhando pálida para o irmãzinho que era amamentado.¹⁹

Lacan discute o fato de as identificações desse Estádio serem fundamentalmente imaginárias e de produzirem constantes reações de exibição, sedução e despotismo por parte da criança em direção ao outro.

Essa agressividade secundária à identificação repetiria no sujeito a imago (primordial) da cena materna. O Estádio do Espelho demarcaria, assim, o declínio do desmame, operando um recolamento e um bordejamento do próprio corpo a partir da relação com o semelhante.

Nesse escrito, Lacan faz referência ao transitivismo, quando ressalta que a percepção da atividade do outro não é suficiente para “romper o isolamento afetivo do sujeito”. A imagem do semelhante “desencadeia no sujeito emoções e posturas similares”, e, enquanto o sujeito está submetido a essa sugestão emocional e motora, “não se distingue da própria

¹⁷ Discutimos a noção de ideal do eu no primeiro capítulo.

¹⁸ Referência de Lacan ao transitivismo no *Seminário*, livro 1 (1953-1954), p. 196.

¹⁹ Lacan retoma essa cena em vários outros momentos, como, dentre outros, em “Agressividade em Psicanálise” (1948) e no *Seminário*, Livro 11 (1964). É interessante observar as constantes modificações que Lacan realiza nas traduções por ele mesmo propostas do fragmento de Santo Agostinho.

imagem. Mais do que isso, na discordância característica dessa fase, a imagem só faz acrescentar a intrusão temporária de uma tendência estrangeira”, a qual ele nomeia de “intrusão narcísica.” (p. 38). Um pouco mais adiante, Lacan (1938) afirma que:

[...] essa intrusão primordial faz compreender toda projeção do eu constituído, quer ela se manifeste como mitomaniaca na criança cuja identificação pessoal ainda vacila, como transitivista no paranóico cujo eu regride a um estágio arcaico, ou como compreensiva quando é integrada num eu normal. (p. 38).

Em sua leitura crítica dos complexos familiares, Miller (2005) enfatiza o caráter precursor desse texto, pois se encontram nele uma diferenciação do *eu (moi)* e do sujeito e a idéia de que o social imprime, na sua acepção humana, uma forma de cultura, o *ersatz* do simbólico, diz o autor.

O conceito de complexo emerge como um fator de cultura, em oposição à noção de instinto, e pode ser lido como uma pré-estrutura, seja pela forma que impõe ao desenvolvimento, fixando uma realidade datada e sua gênese; seja por sua dimensão de atividade, a qual produz repetições de comportamento e de emoções vividas, quando certas experiências se apresentam à criança.

De acordo com Miller (2005), quando Lacan escreve *Complexos familiares*, encontra-se em um momento de sua construção teórica no qual dispõe de duas vertentes para situar o complexo: a via da fixação e a da repetição. Entretanto, ao anunciar que o desmame é atravessado por uma regulação cultural indica alguns dos pressupostos futuros das noções de simbólico, imaginário e real, os quais emergiriam, então, por uma relação de conhecimento, como uma forma de organização afetiva e uma prova de choque do real entre a criança e a mãe.

Para Miller (2005), o complexo de intrusão pode ser lido nessa obra em seu sentido restrito, como expressão do ciúme – decorrente, portanto, de uma relação imaginária com o outro – o que se modifica a partir da introdução do esquema L, em 1955²⁰, quando Lacan contrapõe o eixo imaginário ao eixo simbólico. Não se trata, então, de uma relação ao outro eminentemente marcada pelo registro imaginário, mas sim, de uma relação já atravessada pelo simbólico, o que instaura uma diferença.

No *Estádio do Espelho como formador da função do eu* (1949), Lacan refere-se aos trabalhos da psicóloga alemã Charlotte Bühler (1893-1974) em torno do transitivismo infantil, para dizer que esse momento “inaugura, pela identificação com a *imago* do semelhante e pelo

²⁰ Esquema citado no primeiro capítulo.

drama do ciúme primordial [...], a dialética que desde então liga o [eu] a situações socialmente elaboradas.” (p. 101).

Na tese 5 de “A agressividade em Psicanálise” (1948), Lacan recorre às formulações de Bühler, Köller e Wallon a propósito da relação da criança com o outro, discutindo que:

[...] a captação pela imago da forma humana, mais do que uma *Einführung*²¹ cuja ausência tudo vem demonstrar na primeira infância, que domina entre os seis meses e os dois anos e meio, toda a dialética do comportamento da criança na presença de seu semelhante. Durante todo esse período, registram-se as reações emocionais e os testemunhos articulados de um transitivismo normal. A criança que bate diz que bateram nela, a que vê cair, chora. Do mesmo modo, é numa identificação com o outro que ela vive toda a gama das reações de imponência e ostentação, cuja ambivalência estrutural suas condutas revelam com evidência, escravo identificado com o déspota, ator com o espectador, seduzido, com o sedutor. (p. 116).

Essa criança ambivalente que ocupa de modo desmesurado o lugar do outro o faz, na realidade, por se encontrar mais próxima desse outro do que daquilo que poderíamos delimitar como sendo seu eu. Para ela, é o outro que funciona como centro, permitindo-lhe o delineamento de certa unidade, como indicamos acima, abordando o Estádio do Espelho.

Essa relação imaginária indica também as dimensões de rivalidade e de concorrência diante do objeto primordial, bem como seu funcionamento como alteridade primitiva, cujo valor encontra-se diretamente vinculado ao fato de ele se configurar como “objeto de desejo do outro.” (LACAN, 1955-1956, p. 50).

Posteriormente, abordando o “valor sintomático” atribuído por Freud à crença das crianças de que seus pais conheceriam seus pensamentos, Lacan (1957-1958) destaca que tal articulação se justificaria no fato de a fala se originar no grande Outro, ou seja, no plano simbólico, no eixo contrário ao imaginário e, portanto, oposto às origens do transitivismo:

No plano imaginário, por outro lado, entre o sujeito e o outro, só existe, a princípio uma fronteira frágil, uma fronteira ambígua, no sentido de que é transponível. A relação narcísica está aberta, com efeito, a um transitivismo permanente, como também mostra a experiência da criança. (p. 370).

Se esses dois planos implicam uma alienação do sujeito diante do grande Outro, a diferença entre ambos lhe permitiria distinguir-se do outro, mantendo, entretanto, no que diz respeito à dimensão imaginária, sua posição de rivalidade e de equivalência instável.

²¹ *Einführung* pode ser traduzido, de modo geral, para o português como empatia.

A esse propósito, Chemama e Vanderersch (2007) ressaltam que “o formalismo do eu, isto é, a identificação da criança com uma imagem que a forma, mas que a aliena primordialmente, a torna um ‘outro’ que ela não é, em um transitivismo identificatório dirigido a outrem.” (p. 122).

Nas formulações acima expostas, Lacan aborda o transitivismo fortemente referenciado na dimensão imaginária, na questão do duplo, embora insígnias em torno do simbólico – e do que ele produzirá a partir dos anos de 1950 – possam ser depreendidas de suas proposições nesses anos.

Nesse sentido, Miller (1997) assinala que, até o Seminário *Relações de Objeto* (1956-1957), o desejo se encontra fortemente articulado para Lacan ao registro do imaginário, o que o faz apresentá-lo referenciado no Estádio do Espelho. Essa abordagem se modifica no Seminário seguinte, *As formações do inconsciente* (1957-1958), quando ocorre um reposicionamento do objeto do desejo no registro simbólico.

Partindo da consideração de que a origem do transitivismo se situa na relação especular, Bergès e Balbo (2002)²² produzem uma profunda investigação em torno desse mecanismo, propondo um diálogo entre o conceito de transitivismo e as idéias desenvolvidas por Lacan sobre o simbólico, o real e o gozo. Esses autores conduzem de modo peculiar sua discussão, privilegiando suas particularidades e implicações no laço mãe-criança.

Nesse sentido, Bergès e Balbo (2002) partem do princípio de que a função transativista se funda na divisão materna, permitindo à mãe falar da dor ou de outro afeto que supõe no filho como se fosse ela que o sofresse: “o dizer da mãe, ao substituir o sofrimento que ela supõe ter sido experienciado pelo filho, torna simbólico esse sofrimento e sua experiência; é nesse sentido que a fala da mãe é recalcante e impõe limites.” (p. 25).

Embora a referência à dor seja o exemplo de afeto mais frequente, os autores sublinham que não é o único, pois há manifestações como gosto, sede, fome, calor, frio e incômodo físico, dentre outros, considerados também como elementos que podem dar origem a operações transativistas entre a mãe e a criança.

De acordo com esses autores, o transitivismo remete às relações primordiais da criança com o outro materno, quando a mãe, marcada pela lei simbólica, demanda ao filho que se identifique ao que ela diz. Ao fazê-lo, a mãe parte da suposição de que ele sabe e que, portanto, há aí um sujeito a quem ela pode dirigir uma demanda.

²² Os autores consagram capítulos à investigação em torno do transitivismo em outras publicações, como: *A criança e a Psicanálise* (1994), *Psychotherapies d'enfants: Enfant en analyse* (2004), e no conjunto do livro *Psicose, autismo e falha cognitiva na criança* (2001).

Essa demanda, em torno da qual o apelo materno circula – como um desejo de conhecer o desejo do outro –, pressupõe que o filho esteja identificado ao seu discurso, o que indica a articulação entre transitivismo e acesso ao simbólico. Há, nesse sentido, uma antecipação do sujeito na operação transitivista, pois é suposto que as hipóteses dirigidas à criança se enlacem a um saber que ela já possui. Além disso, é por não supor uma recusa por parte do filho que a mãe pode lhe dirigir sua hipótese (BERGÈS; BALBO, 2002; BALBO; BERGÈS, 2003).

O transitivismo se aproxima, assim, de um processo de forçagem, e se distancia dos suaves cuidados maternos, pois esse saber atribuído ao filho funciona como um golpe de força que impele a criança ao enodamento borromeano, permitindo-lhe tomar posse, no plano simbólico, de um bem que ela já possui.

Bergès e Balbo (2002) definem como condição primordial para a operação transitivista o fato de a mãe operar no registro simbólico. Para os autores, é por funcionar nessa lógica que entrelaça o imaginário, o simbólico e o real, que ela pode construir suas hipóteses sobre o filho, introduzindo, por conseguinte, tanto esse afeto quanto suas bordas: “o dizer da mãe, ao substituir o sofrimento que ela supõe ter sido experimentado pelo filho, torna simbólico esse sofrimento e sua experiência; é nesse sentido que a fala da mãe é recalcante e impõe limites.” (p. 25).

Dois movimentos podem, então, evidenciar-se: de um lado, o transitivismo revela a criação de um afeto ou de um sentimento por parte da criança, quando a mãe profere um significante que o introduz; e, por outro lado, esse significante preenche uma falta de afeto e “a criança toma para si, e por antecipação, a dor de seu semelhante”, que lhe é originalmente estranha (BERGÈS; BALBO, 1997, p. 102).

A denegação, como mecanismo que aponta para a operação de um recalque se constitui também como elemento central do transitivismo, pois indica que o golpe de força da mãe no corpo do filho conta com a possibilidade de que ele lhe diga não, ou seja, de que sua hipótese não seja totalizante. A denegação refere-se a uma possível distância, a um intervalo, a um afastamento que opera entre o que a mãe profere e o que leva a criança a vivenciar como experiência real (BERGÈS; BALBO, 1997; 2004).

Se a denegação endossa a dimensão simbólica dessa operação – pois caso contrário, não haveria uma interseção entre os planos imaginário e simbólico – para que o transitivismo aconteça, é necessário que o filho ratifique a hipótese materna, colocando-se na pele da mãe, que foi quem disse “ai!”, quando não havia sentido nada.

Desse modo, “ele não opera uma identificação de tipo histérico: ele não sofre porque ela teria sofrido, mas porque toma por sua própria conta a hipótese que ela tinha feito, e segundo a qual ele teria sofrido.” (BERGÈS; BALBO, 2002, p. 23). Ao ratificar a hipótese materna, a criança não apenas se identifica a esse discurso, mas também entende que esse discurso se refere a um afeto.

Tal como desenvolvem a discussão sobre o transitivismo, Bergès e Balbo (2002) consideram a identificação transativista como uma identificação simbólica por considerar que a fala proferida pela mãe é simbólica e, nesse sentido, passível, em última instância, de incertezas. Assim, como indicamos anteriormente, sua resposta pode não corresponder de modo satisfatório ao “real desconhecido” da necessidade do filho.

O transitivismo é, portanto, um processo pelo qual a criança acede ao afeto – um jogo de afetação – porque a mãe, a partir de uma vivência julgada dolorosa, atribui tanto um corpo a seu filho quanto a possibilidade de experimentar *corporalmente* um afeto.

Bergès e Balbo (1997; 2002) lembram que, por meio do transitivismo, a criança pode libertar seu corpo do imaginário para inscrevê-lo no simbólico, o que traz desdobramentos também para o corpo materno.

O transitivismo aciona dimensões de temor e de satisfação na criança, ligadas ao masoquismo e ao gozo que ela não pode conter. Desse modo, ele limita ou cria o sofrimento no outro, como uma forma de apaziguar a própria agressividade.

O transitivismo funciona, portanto, como um mecanismo de bordejamento do próprio corpo e do que isso irá significar para o reconhecimento do corpo do outro, como corpo que agrega sentimentos e que sofre afetações. Trata-se de um corpo ativo e simbólico:

Quando a criança é transativista com seu semelhante, quer ela sofra com o golpe que o outro se deu, por exemplo, quer atribua ao outro a violência que acabou de exercer sobre ele, o que está em jogo não é somente uma reatualização do que há aí de seu desconhecimento concernente à ligação ao corpo interessado, mas também o reencontro de alguma coisa do gozo que ela não pôde reter: sendo transativista com o outro, ela exhibe um comportamento em que se encontram enredados temor e... satisfação.

(BERGÈS; BALBO, 2002, p. 60).

Durante nossa pesquisa de campo, os movimentos de algumas crianças da Sala Verde em relação a Davi, no sentido de responder por ele, de indicar seus quereres ou de supor possíveis sentimentos de incômodo, mostraram-se significativamente relevantes e nos conduziram à hipótese de que elementos de uma operação transativista – de uma balança entre sujeito e outro – ocorriam na constituição do laço entre essas crianças.

Resguardadas as peculiaridades entre a vivência transativista, tal como presente na relação mãe e filho e como verificamos no caso de nossa pesquisa, observamos que as crianças que “transitivavam” em direção a Davi pareciam possuir uma “competência simbólica” para lidar com as situações, nas quais a ausência de fala e de manifestação por parte do colega pareciam convocá-los a intervir.

Como indicam Bergès e Balbo (2002), quem transitiva parte do pressuposto de que o corpo do outro tem necessidades e que esse outro se encontra por vezes incapaz de fazer demandas para o que sente. A criança que transitiva formula, assim, essa demanda, ao mesmo tempo em que evidencia o fato do colega ter um corpo: “A criança não imita o outro, mas compara o que percebe do outro com o que já sabe, a partir da percepção passada por seu próprio corpo.” (p. 101).

Portanto, do mesmo modo como a mãe pode operar de modo transitivo com o filho, resgatando de seu corpo algo que experimentou como seu, a criança que transitiva em relação ao seu semelhante coloca em funcionamento um mecanismo similar, valendo-se, para tanto, de um jogo de posições entre ela e o outro.

5.3.2. “Maternagem” e golpe de força: o corpo em questão

A postura de Renata e de Carolina em relação a Davi nos fez pensar em uma possível posição de “maternagem” dessas duas colegas em relação a ele. Como ressaltamos anteriormente, no início do ano, as duas pareciam se responsabilizar por Davi em várias atividades, dentro e fora da sala de aula e cometiam alguns excessos em relação ao colega, como lhe dar o bico, quando julgavam ser necessário. Por vezes, ainda, lidavam com ele, assim como alguns outros colegas, como se Davi fosse um objeto delas.²³

Na primeira entrevista, Renata profere a seguinte frase: “*Gente, eu gosto muito do Davi, como meu filho...*”. Nessa mesma entrevista, Carolina manifesta sua alegria pelo fato de ele não precisar mais usar a fralda: “*Agora, o Davi tá de cuequinha [...] já saiu da fralda, graças a Deus!*”.

A transmissão de uma lei simbólica se mostrou também relevante na relação de Carolina com Davi, como indica o fragmento abaixo, extraído de uma das entrevistas, da qual participavam também outras crianças:

*Mônica: Carolina, o que que o Davi gosta de fazer que você já percebeu?
[silêncio]*

²³ Esta questão será abordada em item específico neste capítulo.

[...]

Carolina: Que eu gostaria? Que eu percebi? Já percebi... É... Ele gostava muito de... negociar.

Mônica: O que que é negociar?

Carolina: Ele colocava o pinto pra fora.

Flávia: Quem?

Carolina: O Davi.

Mônica: Aqui na escola?

*Carolina Não é, não é, Cláudia?*²⁴

Cláudia: Era.

Carolina: Viu, professora, eu não minto.

Mônica: E o que que vocês faziam?

Carolina: [Falava pra ele] Coloca o pinto pra dentro, Davi, anda logo!

Durante a pesquisa, sobretudo no início do ano, foi possível testemunhar o quanto Renata e Carolina realizavam uma série de operações transativistas em relação a Davi, no sentido de afirmar que ele precisava ir ao banheiro ou que estava “nervoso” e que seria melhor dar-lhe o bico para acalmar. Por vezes, podiam sair de onde estavam na sala de aula para fazer alguma intervenção junto ao colega, como ajustar sua carteira. Esses movimentos eram significados por elas como respostas a manifestações do que ele poderia estar querendo ou sentindo.

Assim, no início do ano letivo, quando Davi chorava, era comum ver Renata pegando seu bico na mochila e lhe entregando. Justificava sua atitude dizendo que era “*para ele acalmar, para não ficar nervoso*”. Por vezes, ainda nesse período, colocava-o, literalmente, para dormir, arranjando o colchão no chão e dando-lhe o bico.

Durante uma das entrevistas realizadas com Carolina e Renata, lançamos uma proposta de que cada uma delas formulasse perguntas para a outra sobre Davi. As questões e respostas por elas apresentadas mostraram-se particularmente interessantes, como podemos constatar a seguir:

Mônica: [...] agora eu gostaria... que a Renata fizesse uma pergunta para a Carolina sobre o Davi.

Renata: Carolina, o que que você acha sobre o Davi?

Carolina: Eu acho que o Davi, quando ele crescer, então, ele vai ter uma boa namorada, vai crescer, então, eu quero falar isso aí pra todos...

[Depois, é Carolina quem pergunta:]

Carolina: Renata, o que que... sobre o Davi?

Renata: Eu acho que, quando ele crescer, ele vai poder ficar com a mãe dele, pode dar as coisas pra mãe dele, comprar as coisas pra dentro de casa e poder sair, pedir à mãe dele e poder passear e poder, e namorar um pouco e voltar pra casa.

²⁴ Cláudia estudava na Sala Verde, mas não participou diretamente da pesquisa.

Durante as entrevistas nas quais assistimos cenas filmadas, Renata e Davi participam juntos, e ela retoma, tecendo seus comentários, sobre o momento em que Carolina tem Davi no seu colo e o balança, ao mesmo tempo em que diz melodicamente frases do tipo: “*A mamãe foi trabalhar...*”, “*Tutu da mamãe...*”:

Renata: ... Eu queria te perguntar uma coisa...

Mônica: Então tá, pode perguntar.

Renata: Mônica, [...] você lembra daquele dia que a gente tava é... brincando com o Davi no parquinho? Você, você viu é... é alguma coisa que... que a gente... que eu tava desenhando e o Davi tava... e a Carolina tava... é... brincando com ele? Você sabia o que que a Carolina tava brincando com ele?

Mônica: Não. De que ela tava brincando com ele?

Renata: Ela tava brincando de... neném...

Além de Renata e Carolina, várias outras crianças tinham posicionamentos que se aproximavam de uma “maternagem” em relação a Davi, embora não colocassem tanto à prova o corpo, no sentido transativista, como faziam as duas.

Nesse contexto, Miguel e Guigui, por exemplo, não poupavam esforços para conduzir o colega até a pia, ajudando-o a lavar suas mãos, ou mesmo acompanhando-o na utilização do bebedouro, quando apertavam o botão por onde saía a água, ainda que Davi já houvesse dado indícios de que podia fazê-lo sozinho.

Dois outros momentos nos quais presenciamos manifestações transativistas ligadas a uma suposta “maternagem” mostraram-se particularmente significativos.

Na aula de Educação Física, Davi encontrava-se envolvido na maior parte do tempo com o que era proposto, mas, em certos momentos, se mostrava irritado. Renata se aproxima do colega, tira suas sandálias e ele rapidamente se acalma. Quando a pesquisadora lhe pergunta os motivos pelos quais ela teria feito aquilo, Renata responde que é porque “*ele queria*”.

De sua parte não parecia haver dúvida de que o incômodo do colega era causado pelo uso das sandálias, hipótese reforçada pelo fato de ele se tranquilizar. Para quem acompanhava a cena, esse elemento, anteriormente imperceptível, evidenciava uma leitura/interpretação sobre o corpo de Davi, simultânea a uma ação por parte de Renata no sentido de significar sua vivência, a partir do que era suposto lhe afetar.

Nessa cena, Renata se dirige a Davi inscrevendo seu corpo como um corpo de linguagem. Ao mesmo tempo, quando Davi aceita que a colega tire suas sandálias, sem se contrapor, ele parece identificar-se ao que ela o faz ouvir, reconduzindo ao seu próprio corpo

um discurso que é a ele dirigido. Em outras palavras, quando Renata lê e comunica um suposto saber que se encontra no colega, Davi pode identificar-se a esse saber, “tomando posse, assim, simbolicamente de um bem que ele possui realmente.” (BERGÈS; BALBO, 2002, p. 12).

Posteriormente, no decorrer de uma entrevista da qual Renata participava, conversamos sobre esses movimentos:

Mônica: ...Eu queria te perguntar outra coisa, Renata [...], antes você às vezes tirava os sapatos dele [Davi], colocava o sapato, como que você sabia que era pra fazer isso?

Renata: Porque ele coçava o pé, porque ele, porque eu sabia porque ele falava assim: “Hã, hã”, que ele falava porque ele queria tirar.

Mônica: E aí você entendia que era porque o sapato estava incomodando?

Renata: É.

Mônica: É isso?

Renata: Eu falava: “Então, então, tira, Davi!”... e eu tirava pra ele.

Esses indícios supostamente manifestados pelo colega funcionariam, portanto, para Renata como elementos de equivalência entre ela e o outro, demarcando e justificando sua intervenção junto a Davi.

Em outra cena, é Carolina quem tenta operar uma forçagem em direção ao colega, quando, em um dia de muito sol e calor, ele se vestia com blusa de frio. Contudo, Davi não ratifica sua hipótese, o que acaba ocasionando outros desdobramentos à operação proposta: as crianças se encontravam no pátio quando Carolina propõe a Davi tirar sua blusa. Diz para o colega algo como: “*Vamo tirar a blusinha, Davi, tá fazendo frio?*”. Ele responde enfaticamente: “*Não!*”.

Diferentemente de outros momentos da pesquisa, quando essa cena acontece, Davi parece se posicionar de modo mais determinado em relação às colegas, negando-se a aceitar algumas intervenções por elas propostas. Renata ri diante desse “não” e Carolina acrescenta, de maneira bem enfática: “*Tá fazendo calor!*”.

Davi sai de perto delas e as duas saem atrás dele. Ele faz um movimento de bater nelas e Carolina diz para Renata: “*Tem que segurar a mão dele!*”.

Carolina tenta tirar à força a blusa de Davi e ele se encolhe, dizendo novamente: “*Não!*” Ele se afasta mais uma vez delas e faz movimentos de bater nas duas. Depois, os três começam a rir juntos, sem que ficasse claro o que teria de fato acontecido entre eles. Renata tenta pegar nos braços de Davi, mas ele não deixa.

Em seguida, Carolina o pega por trás, Renata pela frente e começam a balançá-lo. A

tensão de minutos anteriores já começa a se transformar em uma brincadeira envolvendo os três.

Em certo momento, quando Renata e Carolina o balançam, tem-se a impressão de que ele contorce o corpo, o que parece ser interpretado pelas duas como uma vontade dele de parar, pois elas o colocam no chão no mesmo momento. Quando isso ocorre, Carolina diz para a colega: “*Ele não tá gostando, solta, solta... solta ele!*”. Então, Renata e Carolina ficam mais afastadas de Davi até que ele diga, demandando: “*Dadá quer de novo!*”.

Elas retornam prontamente, uma pega as mãos, a outra os pés e voltam a balançá-lo, cantando agora: “*Oh Bahia... Oh Bahia...*”, melodia que embala Davi de um lado para o outro, no mesmo ritmo em que as frases são por elas pronunciadas. Poucos minutos depois, ele contorce novamente o corpo até elas pararem, pedindo, em seguida, para continuarem, o que é repetido mais vezes.

Quando elas, enfim, o largam e se afastam, Davi pega na calça de Renata e aponta para Carolina enquanto as conclama, dizendo: “*Davi quer de novo!*”. Pede duas vezes, apontando para Carolina, que já se afastou dali. Pede mais uma vez, mas Carolina realmente não volta e é Cláudio quem vai balançá-lo com Renata.

Após a instauração de certas interdições pelas professoras da turma, visando intervir na convivência de Renata, Carolina e Davi, fica decidido que as duas não poderiam mais se ocupar do colega como outrora e Renata passa a se valer da mudança de turno das docentes para transgredir alguns dos combinados estabelecidos com a professora anterior, como o de se sentar longe de Davi ou de não lhe entregar o bico. É como se ela estivesse de tal modo tomada pela função de cuidar do colega que precisasse encontrar brechas para exercê-la.

Sobre a ligação entre essas três crianças, é interessante observar que algumas intervenções realizadas pelas professoras procuravam considerar o fato de que não era apenas Renata e Carolina que se dirigiam frequentemente a Davi, mas ele também as procurava com constância.

Em uma dessas situações, a professora chama Renata para ficar perto dela quando percebe que Davi demanda insistentemente sua atenção durante a atividade: “*Vem pra cá porque ele está só querendo brincar com você!*”.

Em outros momentos da pesquisa, as operações transitivistas entre Davi e os colegas pareciam se evidenciar com o movimento de algumas crianças dizerem a Davi o que ele deveria responder, quando interrogado, como abordaremos no próximo subitem.

5.3.3. Hipóteses ou o que Davi deve dizer

Durante a entrevista de Liliane e Davi, a garota conta que, juntamente com algumas colegas, dentre elas Renata e Carolina, ensinaram Davi a subir nos brinquedos do pátio. A partir de sua fala, pergunto a Davi:

Mônica: Deixa eu te perguntar uma coisa, foi difícil aprender, Davi, ou não?

Liliane: Fala!

Mônica: Você aprendeu fácil subir no brinquedo ou não, Davi?

Liliane: Fala: “Não!”.

Liliane não responde por Davi, ela o convoca inicialmente a falar e, em seguida, diante de seu silêncio, ela se põe a dizer o que ela parece supor como sendo sua resposta: “Não, não foi difícil aprender a subir no brinquedo.”.

Em outra situação, no fim da entrevista com Davi e Guigui, quando indago a Davi se ele havia gostado de participar dessa sessão, é Guigui quem convida o colega a dizer seu sim:

Mônica: Você gostou de participar da entrevista?

Guigui: Fala assim: “Sim”!

Em uma terceira situação, conversamos na entrevista sobre a forma como Davi bebe água – como se estivesse mastigando. Surge, então, a dúvida sobre o fato de ele assim o fazer por ser pequeno. A partir dessa afirmação, indagamos:

Mônica: ... É verdade, Davi... é porque você é pequeno que você bebe água daquele jeito?

Miguel: Fala assim: “É!”.

Essas situações recortadas acima expressariam a emergência de uma operação de natureza transitivista ou poderiam estar simplesmente nos revelando uma visão de que, para esses colegas, Davi não sabia o que responder ou não se encontraria em condições de fazê-lo?

Quando esses colegas lhe dizem para responder, Davi, que muitas vezes parece ocupar para eles o lugar daquele que “tem problema de fala”, como discutiremos mais à frente, é convocado a dizer. Desse modo, as crianças parecem ocupar nessas situações uma posição de *significante-mestre*, S1, para Davi, funcionando como agentes desse saber. Por outro lado, se Davi não se opõe a suas demandas, ratificando-as, parece instalar-se aí um saber hipotético, cuja função é fazer operar o circuito.

Um terceiro movimento articulado à noção de transitivismo que depreendemos da pesquisa de campo diz respeito ao fato de as crianças marcarem para Davi que era ele quem aparecia na tela, quando o colega se referia à sua própria imagem como sendo a de um outro, ou quando não parecia estar interessado. Durante a pesquisa, Davi reconheceu vários de seus colegas nas filmagens a que assistimos, embora se referisse à própria imagem como “*menino*”.

5.3.4. “É você!”

Durante uma das entrevistas de Davi e Renata, a colega o chama para se ver nas filmagens, como se tentasse, com seu ato, operar no colega uma assunção jubilatória:

Renata: Ah, você aí, Davi! [Davi acompanha o que a colega mostra e fala alguma coisa que entendemos como:]
Davi: Como é que chama? [Diz, apontando para a tela]
Mônica [para Davi]: Como é que chama?
Davi: Pula! Pula!

Em outro momento, diante de uma situação similar, Renata convoca Davi de modo insistente para que ele se veja na tela:

Renata: Olha, Mônica! [fala rindo]... Olha o Davi... Vem cá procê ver você, Davi! Vem cá procê ver o Dadá... Vem cá procê ver o Dadá... Vem cá procê ver, Dada! [Renata grita]. Passa aqui! Passa aqui, ó, procê ver Dadá...Aqui, Dadá ó, vem cá procê ver!

Na entrevista com Davi e Juninho, o colega faz também em um primeiro momento, a mesma tentativa de convocar Davi a se ver na tela. Em seguida, passa a descrever os lugares por eles ocupados na cena, o que desperta em Davi um riso diante da narrativa do colega:

Juninho: Olha lá... Eu tô no cantinho aqui, eu aqui ó... [apontando]. Eu e o Davi! Eu dei um beijo nele. Hã! A estagiária tá aqui bem no cantinho... [dá para escutar a voz do Juninho chamando o Davi na gravação. Juninho ri quando escuta, Davi e a pesquisadora, também]. É você, Davi! Olha lá você, ó! [olhando para o colega e apontando para a tela. Davi ri]... Olha lá, minha blusa tá errada!

Como em outros momentos das entrevistas, Davi parecia estabelecer alguma articulação com o que escutava das filmagens, sobretudo quando se encontravam em jogo suas frases preferidas, mas não chegamos a localizar um movimento de reconhecimento de

sua própria imagem. Isso parece nos indicar que, pelo menos até a finalização da pesquisa, a imagem funcionava provavelmente para ele como não especular.

No último dia de aula do primeiro semestre, brincamos de filmar com a câmera bem próxima ao rosto das crianças. Juninho e Flávia indicam para Davi que é a sua imagem que está aparecendo na tela:

Mônica: Quem é esse menino?
Juninho: É o Davi!
[Davi olha sorridente para o visor]
Juninho: Olha você, Davi!

Juninho coloca a mão na cabeça do colega, como se tentasse diferenciar a imagem dele, e repete outras vezes: “*Olha lá você, Davi!*” E Davi movimenta os olhos, a língua e tenta retirar a mão do colega da sua cabeça. Juninho aproxima sua cabeça da cabeça de Davi e começa a fazer caretas, imagens que são projetadas na tela da filmadora. Ele acompanha as brincadeiras dos colegas, mas não se integra como eles nesse jogo jubilatório.

Em outro momento, também envolvendo a questão da imagem, Juninho não afirma para Davi tratar-se de sua própria imagem, mas pergunta:

Juninho: Esse é você [Davi]?

Sua pergunta permanece sem resposta, mas parece interessante que ele a tenha feito, o que pode indicar uma suposição do colega sobre Davi como sujeito, como alguém em condições de responder à sua questão.

Um quarto movimento presente no convívio entre as crianças refere-se ao falar ou fazer determinadas coisas de um modo próximo ao que Davi fazia. Alguns meninos pronunciavam frases ou faziam coisas que lembravam o jeito de Davi fazer, indicando, a nosso ver, uma tentativa de estabelecimento de laço com o colega.

Frases como “*Quer correr?*”, “*Vão correr?*” eram frequentemente proferidas pelos colegas com a mesma entonação adotada por Davi: “*Qué coê?*”, “*Vão coê?*” e pareciam surtir efeitos, chamando a atenção do colega para o que era proposto, como abordaremos a seguir.

5.3.5. ... Fazer *como* Davi, fazer *como* os colegas...

No refeitório, algumas crianças da Sala Verde começam a falar repetidamente “*eu*” antes de serem servidas, como sistematicamente era feito por Davi. Em outras situações,

Evelin e Davi proferem, com a mesma entonação, a frase “*Cabô recreio!*”, quando chega o momento de subir para a sala. De um modo geral, as crianças recorriam ao “*Vamo corrê!*”, como dito acima, quando lhe dirigiam a palavra.

As tentativas de falar de um modo mais próximo possível ao de Davi chegavam, por vezes, a provocar disputas entre as crianças, como ocorreu entre Renata e Flávia, por ocasião da primeira entrevista:

Flávia: Ele [Davi], ele fala: “Vou coê, vou coê, vou coe!”!

Renata: Não é vou coê, é vamo coê...

Em outro momento de entrevista, Liliane nos diz que fala *como* o colega para que ele aprenda a falar:

Liliane: Vão coê polaqui!

Mônica: Por que que você fala desse jeito?

Liliane: Porque, quando ele quer brincar, ele fala: -“Vamo coêpolaqui, Vamo coê polaqui!”. [Enquanto ela fala, Davi a acompanha com o olhar].

Mônica: Então você fala do jeito como ele fala com você?

Davi: Vão coê polaqui.

[...].

Mônica: Como é que é? [...] por que é que você fala igual ele fala?

Liliane: É porque... [silêncio] Porque eu quero que ele... Quero que ele aprenda a falar direito.

O movimento de estabelecer um laço com Davi falando como ele falava, ou mesmo repetindo seus movimentos foi visível quando da entrada de Miguel na Sala Verde. Nas primeiras semanas, Miguel tinha várias atitudes que lembravam Davi, como o jeito de esfriar a comida, de fazer certas caras, de afastar a blusa do corpo. Durante uma das atividades em sala, a turma cantava uma música e fazia movimentos de girar o próprio corpo. Davi participa da brincadeira, ora acompanhando o que faziam os colegas, ora balançando seu corpo de um jeito peculiar. Miguel sai, então, de onde se encontrava e se instala ao lado do colega, movendo seu corpo do mesmo modo como Davi o faz.

As aproximações de Miguel nesse sentido foram recorrentes nos primeiros meses. Um dia, durante o recreio, vendo Davi arrancar os matinhos e jogá-los para cima, Miguel se assenta ao lado do colega e começa a fazer o mesmo movimento. Isso chama a atenção da pesquisadora que comenta: “*Você está arrancando matinho igual ao Davi?*”. Miguel se dirige, então, ao colega e pergunta: “*Como é o nome dessa brincadeira sua, Davi?*”. Davi continua sua atividade, sem nada dizer.

Em seguida, Miguel tece elogios ao modo como o colega fazia seus movimentos, dizendo não conseguir realizá-los do mesmo jeito e com tanta rapidez.

Em outro momento, Davi fazia movimentos repetitivos com os dedos e Miguel começa a fazer o mesmo. Davi passa rapidamente a mão na própria cabeça e o colega o acompanha, fazendo o mesmo gesto.

Em uma outra situação, na sala de aula, Davi joga compulsivamente uma folha para cima – como se brincasse de caixotinho²⁵ – enquanto diz em terceira pessoa: “*Pega, Dadá! Pega Dadá! Pega Dadá! Pegou!*”.

Alguns colegas participam da brincadeira com ele e também repetem a mesma frase. Algumas vezes, joga a folha para cima e, olhando para Miguel, diz: “*Óia, óia, óia!*” E Miguel fala como ele e acompanha seus movimentos detidamente, sentado em sua carteira.

Atento aos movimentos de Davi, é Miguel quem associara anteriormente esses movimentos do colega ao caixotinho e comentara com a pesquisadora: “*Olha, o Davi está brincando de papagaio!*”.

Durante um período, no qual a maior parte das crianças da escola brincava de caixotinho, verificamos que Davi costumava pegar barbantes ou fios que encontrava pela escola, lançando-os repetidamente para o alto. Às vezes, subia em uma cadeira para fazê-lo e a similaridade de sua brincadeira com o caixotinho se tornava ainda mais visível.

Nos primeiros meses de Miguel na escola, a diferença de Davi parecia funcionar para o colega como um enigma que o convocava a se aproximar e a fazer o mesmo. Assim, é interessante destacar, na primeira cena, a pergunta que ele dirige a Davi: “*Como é o nome dessa brincadeira sua, Davi?*”.

O movimento de Davi para brincar com os matinhos podia ser realizado com terra ou com qualquer outro material que se esfarelasse. Às vezes, era executado sem objeto algum, fato observado primeiramente por Miguel.

A repetição de algumas caras se mostrou recorrente na relação das crianças com Davi, podendo ser observada tanto em situações cotidianas de sala de aula, quanto nos momentos de atividade extraclasse. Em entrevista, Carolina assinala ter sido Davi quem começou a fazer essas caras, passando a ser acompanhado pelos colegas.

Em meio a esses movimentos, verificamos que Davi fazia também algumas coisas como os colegas, fato que era frequentemente por eles assinalado, como ocorre na situação relatada abaixo, retirada de uma entrevista:

²⁵ Brincadeira similar à pipa, mas feita com uma folha de papel ofício e lançada com um pedaço de barbante.

[Guigui começa a deslizar o pé no chão, Davi, ainda na cadeira, parece que vai deslizar os pés, depois levanta da cadeira...]

Guigui: Tá me imitando!

Mônica: É! Você tá imitando o Guigui, Davi?!

Guigui: Eu fiz assim ó [deslizado os pés]. Aí, ele vai lá e fica me imitando...

Essa forma particular de tecer um laço ocorre também entre Davi e uma das professoras. Em um momento, quando ela falava de modo rígido com algumas crianças, colocando o dedo em riste, é seguida por Davi, que começa a falar palavras incompreensíveis, mas pondo, também, seu dedo em riste.

Um quinto movimento que destacamos do trabalho de campo refere-se ao modo como a questão do bater emerge em diferentes circunstâncias, parecendo indicar tanto uma confusão, no sentido especular, entre Davi e o outro, quanto, por vezes, uma possível tentativa dele de marcar com esse gesto seu próprio corpo.

Em outros momentos, o modo como Davi se posicionava em relação aos colegas parecia apontar para o fato de que as posições transativistas dos colegas haviam desencadeado, nele também, operações transativistas, como destacaremos no próximo item.

5.3.6. O bater: indício, apenas, de uma indivisão entre o eu e o outro?

Durante uma das entrevistas, ocorre uma cena na qual Miguel segura a mão de Davi. Miguel diz, então, que gosta do colega e, nessa hora, Davi dá um tapa na pesquisadora. Quando perguntamos a Miguel porque ele gosta de Davi, Davi se volta para a pesquisadora, fazendo, nesse instante, um movimento de abraçá-la.

Nessa cena, Davi parece procurar se situar na dinâmica dos significantes proferidos, ao mesmo tempo em que balança entre a presença e as palavras do colega e a proximidade da pesquisadora. Do bater ao abraçar, é como se Davi se esforçasse, a seu modo, para se ordenar em uma abstrata lógica presente na relação eu–outro.

Em outro momento, Davi dá um empurrão nas costas de Flávia – que tem o mesmo tamanho dele e que costumava ser alvo de suas batidas. Ao fazê-lo, diz: “*Ele bateu!*”, parecendo evidenciar o movimento de uma identificação imaginária em relação à colega, ao mesmo tempo em que operava de modo transitivo com o bater, em terceira pessoa.

Em outras situações de entrevista, Davi passa a bater em si mesmo, quando alguma menção ao ato de bater é feita ou quando alguma cena em curso na tela o evidencia. Em um desses momentos, Renata fala que ele tinha batido e que isso doía. Davi dá um tapa, então, na

própria mão, dirigindo seu olhar, em seguida, para a colega. Situação semelhante acontece quando Davi dá um tapa na pesquisadora e Guigui intervém:

*Guigui: Você gostaria que eu batesse em você assim ó: pá!? Você gostaria?
[Quando Guigui fala, fazendo um gesto com as mãos, Davi bate na própria cabeça]*

Quando Davi bate em si mesmo, a operação transitivista parece se desdobrar em uma marcação do próprio corpo, como se algo ali devesse ser delimitado. Esse mesmo procedimento se evidenciou nas falas de Davi em torno da palavra dói, quando, de algum modo, parecia estabelecer para ele, ainda que de modo inicial, uma articulação entre o bater e a dor:

*Davi: Bateu!
Mônica: Quem que te bateu ?
Davi: Bateu ele... [faz movimento de bater na própria cabeça]
Mônica: Você que bateu ou alguém que te bateu?
Davi: Dói [colocando o pé sobre a cadeira e mostrando os dedos do pé].*

Durante uma entrevista com Davi, Guigui e Cláudio, Davi estava sentado próximo da pesquisadora levanta a cabeça, esbarrando no seu queixo. Começa, então, a dizer “Dói! Dói!”, mas não aponta para a pesquisadora, e sim, para a tela.

Em uma situação ocorrida durante o Intermediário, Davi se encontra sozinho e joga repetidamente terra para cima, enquanto pronuncia algumas palavras que não são de pronto compreensíveis. Mas, chegando perto dele por um período maior de tempo, é possível escutar o que ele diz, uma variação entre “Dói, dói, procê vê!”, “Dói, dói, docê vê!”, “Dói cê vê!”. Tendo como referência a noção de transitivismo, é muito provável que suas frases resultem daquilo que ele mesmo escuta inúmeras vezes na escola, quando bate em alguém: “Isso que você faz, dói, olha pra você ver!”.

Ao longo do ano, Davi passa a repetir ininterruptamente frases que lhe tinham sido ditas provavelmente como “Tchau, Dadá!”, “Dói, dói, procê vê!”, “Dadá tá brincando!”, “Vai, Dadá, passeá!”, “Joga a peteca pra mim, Dadá!”, ou outras construções que podiam não se ligar diretamente ao contexto escolar.

Em uma dessas situações, Renata se aproxima da pesquisadora, dizendo ter a impressão de que Davi falava com alguém. Ele dizia seu nome ininterruptamente, olhando de modo fixo para as prateleiras da sala.

Nesse transitivismo entre Davi e os colegas, talvez, possamos apontar como hipótese que o fato dele bater em si mesmo quando uma referência ao seu bater em outra pessoa era

feita, assim como a fala em terceira pessoa, indiquem a possibilidade de ele estar se tomando como um outro, o que seria, do ponto de vista clínico, um indício importante no que se diz respeito à sua constituição subjetiva.²⁶

Uma segunda operação que se mostrou bastante relevante em nossa pesquisa refere-se à articulação sujeito-objeto, tal como discutida pela Psicanálise, como posições que circulam no laço entre os sujeitos. Nesse sentido, Davi e os colegas ocupavam ora uma, ora outra posição, ativando circuitos e se movimentando em torno do que parecia lhes causar.

Para desenvolver a análise dos dados da pesquisa a partir dessa temática, faremos inicialmente uma breve introdução da noção de objeto no campo da Psicanálise e, em seguida, dividiremos nossa abordagem em três subitens, pautando: o valor fálico dos objetos, o objeto causa e, por fim, o objeto de gozo.

5.4. Posições e funções de objeto operando no laço entre as crianças

O material colhido durante o trabalho de campo evidenciou questões relevantes sobre a articulação sujeito-objeto a partir da Psicanálise, como posições que se deslocam, e não, como lugares fixos, ainda que uma fixação do objeto em determinadas posições possa acontecer. Uma relação sujeito-objeto que comporta uma economia pulsional²⁷ em direção a uma satisfação e coloca em funcionamento circuitos, trajetos e percursos.

Tendo como referência essa discussão, verificamos que em determinados momentos da pesquisa, Davi parecia funcionar como um objeto que agrega valor, despertando nos colegas um movimento de conquistá-lo e de possuí-lo.

Em outras situações, o processo em curso parecia se configurar no sentido de exibi-lo como alguém que não dominava muito bem os códigos em jogo, fazendo-o precisar ser, então, “adestrado”. Em outros recortes, como já mencionado anteriormente, tanto Davi como os colegas pareciam funcionar como ativadores de um circuito pulsional marcado pela repetição incessante de algumas atividades.

²⁶ Embora não tenhamos como objetivo realizar uma análise clínica propriamente dita do caso Davi, julgamos importante assinalar os efeitos que seu percurso na Escola Cecília Meireles parece ter-lhe possibilitado, no sentido de maior organização subjetiva. No último capítulo da tese, abordaremos alguns apontamentos relativos a essa questão.

²⁷ O termo alemão *trieb* foi traduzido na primeira versão da *Edição Standard Brasileira das Obras Completas* como instinto. Entretanto, a tradução considerada mais apropriada tem sido a palavra pulsão, como passou a ser adotado nas edições posteriores a 1989, bem como no trabalho realizado de tradução da obra freudiana para o português, realizado por Hans (1996).

Nessas circunstâncias, Davi poderia se valer dos colegas como objetos, a fim de fazer operar esse circuito ou os próprios colegas podiam colocá-lo como ativador do mesmo.

Por fim, verificamos que Davi parecia funcionar para os colegas em alguns momentos como um objeto a interrogar, a interpretar, a descobrir formas de lidar com ele. Esses movimentos, por vezes muito próximos do que abordamos anteriormente em relação aos saberes da experiência, mostraram-se relevantes no laço entre as crianças e indicavam uma mobilização dessas em torno do colega.

Estruturamos os diferentes modelamentos dessa relação a partir de três operações, assim denominadas: Davi como objeto fálico; Davi como objeto causa; e Davi e colegas como objeto de gozo. Porém, antes de pautarmos particularmente essas operações, discutiremos algumas questões relacionadas à noção de objeto em Psicanálise, as quais não foram ainda abordadas nos capítulos anteriores e que nos auxiliarão no trabalho específico com os dados do campo.

5.4.1. Breves considerações sobre a noção de objeto no campo da Psicanálise

A questão do objeto é definidora, no campo da Psicanálise, para a abordagem do sujeito, sobretudo no que diz respeito aos encaminhamentos dados por Lacan à invenção freudiana, os quais endossaram essa via e sublinham seu caráter central na constituição do sujeito.

No percurso traçado por Freud, é possível indicar pelo menos três vertentes importantes na discussão sobre o objeto: a perspectiva de que o objeto é pulsional; a perspectiva de que os objetos se encontram ligados aos movimentos de atração, amor e ódio; e, como ressaltado acima, a perspectiva de que os objetos são fundamentais na estruturação do sujeito. Essa terceira via eclodiu no trabalho de Freud, com o advento do conceito de identificação e trouxe desdobramentos importantes para a direção dada à discussão pelo autor.

Considerando que a finalidade específica desse tema no presente trabalho é a de possibilitar uma análise dos dados da pesquisa de campo, discutiremos mais propriamente a questão do objeto pulsional para, em seguida, introduzirmos algumas contribuições de Lacan ao estudo dessa temática.

O termo pulsão – *trieb*, na língua alemã – foi utilizado por Freud para designar uma força interna, um impulso situado na fronteira entre o psíquico e o corpóreo. Trata-se de um verbete fortemente incorporado na cultura alemã e remete às idéias de: “força que coloca os

seres vivos em ação”, “força impelente”, “aguilhoar que faz com que o movimento brote no sujeito”, “broto”, dentre outros (HANNIS, 1996).

A pulsão, como força constante, faz com que a mente, o pensar, necessite elaborar ações para lidar com os estímulos pulsionais que se originam no próprio organismo e o alcançam. Esse movimento implica uma transcendência do biológico e uma ativação do psíquico.

Embora a questão da pulsão já integrasse o *Projeto para uma psicologia científica* (1895), é nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* que Freud (1905) introduz a questão das pulsões parciais e define esse conceito como uma energia que circula entre o somático e o psíquico:

[...] Por ‘pulsão’ podemos entender, a princípio, apenas o representante psíquico de uma fonte endossomática de estimulação que flui continuamente, para diferenciá-la do ‘estímulo’, que é produzido por excitações vindas de fora. Pulsão, portanto, é um dos conceitos da delimitação entre o anímico e o físico. (FREUD, 1905, p. 157).

Nesse trabalho, Freud (*idem*) argumenta que as pulsões sexuais se apóiam sobre as pulsões de auto-conservação e as pulsões auto-eróticas. Ao mamar no seio materno ou em seus substitutos, por exemplo, os “lábios da criança comportam-se como uma *zona erógena*” cuja “estimulação pelo fluxo cálido de leite foi sem dúvida a origem da sensação prazerosa” (p. 170, grifo do autor), embora seu objetivo inicial tenha sido o de satisfazer a necessidade do alimento.

Ao sugar posteriormente a própria pele e não um objeto externo, a criança se proporciona uma segunda zona erógena, o que a levará, mais tarde, “a buscar em outra pessoa a parte correspondente, os lábios. (‘Pena eu não poder beijar a mim mesmo’, dir-se-ia subjazer a isso.)” (FREUD, 1905, p. 170).

Georges (2008) chama atenção para o fato de que a noção de zona erógena delimita o sentido atribuído ao corpóreo por Freud, distinto do plano das necessidades, e lhe permite encontrar uma saída para lidar com a questão do prazer auto-erótico, cuja imagem mais forte seria a da boca que se beija a si mesma. Segundo esse autor:

Assim se encontra valorizado o que Freud chama de zona erógena. É daí que se impõe o recurso ao somático, ao substrato fisiológico, ao corpo real, enquanto se põe em evidência que a satisfação em questão se destacou radicalmente das necessidades e de todo o apoio sobre os processos vitais: o gozo que nasce aqui é, certamente, inútil, não serve para nada, salvo a sua própria exigência. Se algum objeto é considerado, vê-se bem que ele será apenas subsidiário, permutável e contingente. (GEORGE, 2008, p. 147).

Após definir as zonas erógenas como “uma parte da pele ou da mucosa em que certos tipos de estimulação provocam uma sensação prazerosa de determinada qualidade.” (p. 171), Freud (1905) destaca os três objetos parciais por várias vezes retomados, tanto em suas próprias produções, quanto na releitura feita por Lacan²⁸ como objeto oral, anal e fálico.

Freud retoma a definição de pulsão (1915b) como um conceito...

[...] situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida de exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo.” (p. 142).

Freud (1915b) define o objeto da pulsão como aquilo que permite atingir sua finalidade. O objeto não é necessariamente algo exterior ao sujeito, podendo configurar-se como uma parte de seu próprio corpo, como apontamos acima. O objeto é o que mais varia em uma pulsão e não se encontra, originariamente, a ela ligado, o que demarca seu caráter não instintual. Nesse sentido, ela pode se deslocar de um objeto para outro, embora possa também se fixar a esse precocemente.

Além do objeto pulsional, Freud (1915b) define três outros elementos centrais da pulsão: pressão (*drang*), finalidade (*ziel*) e fonte (*quelle*). A pressão diz respeito à medida da exigência de trabalho que a pulsão apresenta; a finalidade remete a uma satisfação parcial; e a fonte indica o “processo somático que ocorre em um órgão ou parte do corpo e cujo estímulo é representado na vida mental.” por uma pulsão (p. 143).

As pulsões são parciais, inacabadas, pois o objeto pulsional nunca está totalmente à altura do que se espera dele. Esse faz seu alvo ser estruturalmente inalcançável e exige que sua fonte seja constantemente reativada, de modo a fazer operar novos trajetos e circuitos pulsionais.

A principal diferença entre pulsão e instinto é a marca da linguagem que destaca determinadas partes do corpo, como apontado acima, diferenciando-a da ordem de uma necessidade. Embora não tenhamos como objetivo aprofundar nosso estudo sobre a fixação da pulsão, é importante assinalar que os estudos sobre o fetichismo evidenciam o quanto a pulsão ultrapassa a dimensão apenas biológica do corpo humano, diferenciando-o como um corpo atravessado pela linguagem.

²⁸ Lacan introduz o olhar e a voz como objetos pulsionais.

Lacan (1964) diferencia o corpo dos instintos, como corpo de necessidade (*not*), e o corpo da pulsão, como corpo de querer, de falta ou de exigência (*bedürfnis*). Ambos “têm peso e substância” e concentram sua fonte (*quelle*) no corpo, mas a pulsão precisa envolver a superfície do corpo e as zonas erógenas, pois nenhum objeto se encontra em condições de satisfazê-la totalmente, como assinalado acima.

Lacan (1964) se refere aos quatro elementos freudianos da pulsão como arranjos pulsionais, como uma “montagem”,²⁹ e afirma que qualquer coisa pode funcionar como fonte, desde que toque em uma zona erógena do sujeito, e possibilite, assim, sua satisfação. Para o autor, o alvo não se circunscreve à satisfação, como bem o demonstra a sublimação, mas ao contorno que faz o sujeito supor estar retornando ao objeto, quando, na realidade, o objeto não estava ali (escamoteação). Trata-se, portanto, de uma borda que produz um circuito, mas que não se fixa em nenhum lugar.

O objeto, para Lacan (1964), é causa do movimento pulsional, mas, assim como indicara Freud (1915b), não é um objeto fixo. Lacan diz de uma perversão do corpo, pela via de atribuições, sentidos e marcas que o corpo vai incorporando nesse movimento.

Traçando seu percurso de retorno à obra freudiana, Lacan (1956-1957) propõe três eixos de leitura da noção freudiana de objeto: como objeto perdido, já indicado acima, objeto alucinado e por meio de uma reciprocidade imaginária, como passaremos a enfocar.

Como objeto perdido, Lacan (1956-1957) retoma uma importante perspectiva de leitura do objeto introduzida por Freud (1905). Ao abordar a puberdade à luz das primeiras satisfações pulsionais da criança, Freud menciona que as primeiras vivências de satisfação da criança são como “modulares” para as experiências futuras e se refere ao “encontro do objeto” como, na realidade, “um reencontro” (p. 209).

A esse propósito, Lacan (1956-1957) comenta: “Freud insiste no seguinte: que toda maneira, para o homem, de encontrar o objeto é, e não passa disso, a continuação de uma tendência onde se trata de um objeto perdido, de um objeto a se reencontrar.” (p. 13).

Lacan (1956-1957) destaca a ambiguidade que faz com que um novo objeto seja procurado a partir de uma satisfação passada, só encontrada e apreendida em outra parte e não no ponto exato em que é procurado, o que indica um descompasso, uma “distância fundamental, introduzida pelo elemento essencialmente conflitual incluído em toda busca do objeto.” (p. 13).

²⁹ “A montagem da pulsão é uma montagem que, de saída, se apresenta como não tendo nem pé nem cabeça – no sentido em que se fala de montagem numa colagem surrealista.” (LACAN, 1964, p. 161).

Posteriormente, Lacan (1962-1963) sublinha que a oposição entre os planos externo e interno na questão do objeto leva-o a ser situado no exterior ao mesmo tempo em que sua satisfação só pode ser alcançada à medida que se liga a algo encontrado no interior do corpo.

Na segunda noção de objeto em Freud, tal como lido por Lacan, o objeto é alucinado sobre um fundo de realidade angustiante: “o objeto é instrumento para mascarar, enfeitar o fundo fundamental de angústia que caracteriza, nas diferentes etapas do desenvolvimento do sujeito, sua relação com o mundo.” (LACAN, 1956-1957, p. 21).

Por fim, Lacan (1956-1957) designa como a terceira vertente do objeto em Freud a reciprocidade imaginária, a qual traz à tona a questão da identificação.³⁰ Segundo o autor, a identificação com o objeto é inerente a toda relação estabelecida com esse e coloca em jogo o falo como objeto imaginário, resultante da dívida simbólica introduzida pela castração:

A castração está essencialmente ligada a uma ordem simbólica instituída, que comporta toda uma longa coerência, da qual em caso algum o sujeito poderia ser isolado [...] em Freud, desde o início, a castração foi ligada à posição central atribuída ao complexo de Édipo, como o elemento de articulação essencial de toda a evolução da sexualidade [...].

Qual é o objeto que está em causa, ou que é posto em jogo, na dívida simbólica instituída pela castração? Como lhes indiquei da última vez, é um objeto imaginário, o falo. (LACAN, 1956-1957, p. 61).

Para Miller (1997), a questão principal levantada por Lacan nesse momento de sua produção é o vínculo do objeto com a castração. Lacan situa o objeto no eixo imaginário *a-a'*, o que imprime uma reciprocidade entre o eu e o objeto, referenciada na teoria freudiana do narcisismo e relacionada à questão da libido.

Entretanto, indica Miller (1997), mesmo que Lacan configure a relação mãe-criança aí moldada pela via do imaginário, não deixa de assinalar que entre o eu e a imagem há o falo, ocupando uma posição terceira.

Nesse sentido, Bergès e Balbo (2002) destacam o fato de Lacan não se prender à bipolaridade da relação dual, mas se referir sempre a pelo menos três termos: “Essa ternariedade mínima obriga certamente, a pensar o sujeito *e* o objeto, mas a pensá-los *em referência* ao grande Outro *e*, portanto, em referência à função da *divisão* que ele comanda e pela qual sujeito e objeto são marcados.” (p. 16-17, grifo dos autores).

No Seminário *A angústia* (1962-1963), mais especificamente na aula de 9 de janeiro de 1963, encontramos a seguinte frase de Lacan: “Ele não é sem tê-lo”.

³⁰ Abordamos a questão da identificação no primeiro capítulo e quando tratamos da discussão referente ao Estádio do Espelho.

Essa frase, título do capítulo VII, indica a dimensão central no que se refere à relação de objeto: a posse do objeto fálico. Todavia é importante observar que a questão emerge, nesse momento, a partir de uma distinção entre o falo e o objeto *a*, tal como assinalado por Leguil (2008).

Tomada nessa perspectiva, a frase “ele não é sem tê-lo” pode ser lida a partir de duas dimensões: de um lado, a origem imaginária do objeto, presente nas manifestações de concorrência e de rivalidade que constituem o objeto para o sujeito e que, também, o constituem a partir de uma lógica simbólica determinada pelo falo.

De outro lado, a partir da perspectiva do objeto como objeto *a*, pedaço separado do corpo, que ganha bordas e se presentifica com a emergência da angústia. Se incorporar um valor fálico torna-se, portanto, um elemento determinante para a definição do valor de troca dos objetos no campo das negociações com o grande Outro, a angústia colocaria em questão justamente o valor daquilo que é anterior, e que não pode ser partilhado:

Se destaquei o falo, foi por ele ser o mais ilustre, em decorrência da castração, mas há também os equivalentes desse falo, entre os quais vocês conhecem os que o precedem – o cíbalo e o mamilo [...]. Esses objetos, quando entram livremente no campo em que não têm nada a fazer, o da partilha, quando nele aparecem e se tornam reconhecíveis, têm a particularidade de seu status assinalada a nós pela angústia. Com efeito, são objetos anteriores à constituição do status do objeto comum, comunicável, socializado. Eis do que se trata no *a*. (LACAN, 1962-1963, p. 103).

Anos antes, no Seminário *A relação de objeto* (1956-1957), Lacan já havia pautado a questão do ser e do ter o falo, retomando o caso do pequeno Hans, discutido por Freud em “Análise de uma fobia em um menino de cinco anos” (1909).

Lacan (1956-1957) assinala, então, que alguma coisa é desejada no pequeno Hans pela mãe, para além da criança em si: trata-se do falo que ela representa. E a criança, por sua vez, participaria progressivamente desse jogo, encaixando-se “em algum lugar entre o desejo da mãe, que ela aprende a experimentar, e o objeto imaginário que é o falo.” (p. 255). Esse “algo a mais” que a criança representa para a mãe funcionaria como uma metonímia do falo, por condensar um valor simbólico no campo das trocas.³¹

Abordando essa discussão à luz do Seminário *A angústia* (1962-1963), Leguil (2008) pontua que:

³¹ Não aprofundaremos a abordagem do Caso Hans, mas é importante observar que tanto Freud quanto Lacan discute as particularidades presentes na forma como o pai de Hans se posiciona no romance familiar e o desencadeamento da sua “fobia” como angústia.

[...] é a própria questão fálica que se encontra remanejada numa abordagem da castração que não a amarra exclusivamente às funções da lei, do interdito, do desejo e da verdade. Ela passa a se ligar também ao real do gozo e da impossibilidade, para os dois sexos, de problematizar a questão de sua relação, sem o desvio que permite cingir um novo papel dado ao amor: até aí, o tratamento que lhe era mais frequentemente reservado na clínica limitava sua abordagem apenas à consideração de sua face de engano narcísico. Com a distinção operada entre o falo e o objeto *a*, Lacan permite conceber como uma teoria da castração dispõe o sujeito em uma longa busca que o confronta com o real do objeto: ele o perde e o deseja sempre, se o demanda, ainda. (LEGUIL, 2008, p. 123).

Tendo como referência as discussões desenvolvidas acima, retomaremos nos próximos itens dados referentes à pesquisa de campo que nos indicam o quanto as dimensões da relação sujeito-objeto se encontravam presentes no laço estabelecido entre as crianças. Para pautar essa temática e tentando expressar o que nela se mostrou mais particular, propomos três vertentes de discussão da questão do objeto: objeto fálico, objeto causa e objeto de gozo.

5.4.2. Um colega a ser conquistado: Davi como “objeto fálico”

Como assinalamos anteriormente, ocorre por vezes, na articulação sujeito-objeto, uma “falicização” do objeto, o que o torna atrativo, passando a regular seu valor no campo das trocas. Ao longo de nossa pesquisa, observamos que Davi assumia essa posição em algumas situações, quando parecia ocupar, para alguns colegas, um lugar de “objeto” a conquistar, possuir ou mesmo “adestrar”.

Muito provavelmente, o modo como a escola assumiu e conduziu sua inserção escolar, envolvendo as crianças nesse percurso, e não o fixando em uma posição de estrangeiro, tenha contribuído para esse encaminhamento. Mas podemos supor também que a entrada da pesquisadora em campo, e a conseqüente percepção das crianças de que havia um interesse por parte dela em torno do que acontecia com Davi na escola, possa ter reforçado esse ponto, levando-as até mesmo a se prontificarem a participar mais intensamente da pesquisa, como indicamos nos capítulos precedentes.

Em uma situação de entrevista, por exemplo, quando Cláudio falava do que gostava na escola e dos seus colegas preferidos, Renata vai até onde ele está e fala no seu ouvido para ele dizer o nome de Davi, depois, por talvez temer que ele não o faça, repete: “*E do Davi também!*”.

Tal atitude seria decorrente de um receio de que Cláudio não pronunciasse o nome do colega ou pelo fato dela supor que seria importante dizê-lo, já que a presença de Davi era valorizada pelos encaminhamentos dados à pesquisa na escola? Questões como essa nos acompanharam durante o trabalho de campo e julgamos pertinente que tenha sido assim, porque considerarmos que nenhuma entrada em campo “desimplica” o pesquisador dos vínculos que o entrelaçam a seu objeto de estudo.

Três movimentos das crianças em relação a Davi se mostraram mais relevantes para indicar um possível valor fálico atribuído ao colega, seja no sentido de conquistá-lo pelo fato dele fazer algo bem, de conquistá-lo, no sentido de um “adestramento” ou no sentido de gerar uma disputa por Davi entre os colegas.

Em uma situação de entrevista, Miguel nos diz que gostaria de brincar com os matinhos da forma como fazia Davi, já que o colega demonstrava uma maior habilidade que ele nesse manejo.³²

Mônica: Às vezes eu noto que você fica fazendo as mesmas coisas que o Davi... igual teve um dia que você estava arrancando o matinho igual o Davi...

Miguel: Ah! Arrancando o matinho!

Mônica: É, como é que é isso... de arrancar o matinho igual o Davi?

Miguel: É assim ó... [Miguel faz o mesmo movimento que Davi quando arranca os matinhos]

[...]

Miguel: Sabe por que? Eu gosto de imitar ele!

[...]

Mônica: E por que você gosta de imitar ele?

Miguel: Porque eu quero aprender igualzinho, porque ele faz assim ó... ele faz rapidão... eu tenho, eu demoro fazer. Ele, ele faz assim ó, eu faço assim ó... [tenta fazer como Davi, comparando ao seu próprio jeito]

Mônica: Ele faz de um jeito que você não consegue fazer igual?

Miguel: Não.

Em outro momento, agora com Renata, ela se enche de alegria ao relatar o modo como Davi corre pela escola, convocando a pesquisadora a mensurar a medida exata de suas palavras:

Renata: [...] Quando alguém corre, Mônica, você tem que ver, ele corre... Você tem que ver, ele corre, Mônica! Você tem que ver. Um dia também, né, a gente tava lá brincando... ele pegou, nós tava bem lá, né, ele pegou, nós tava lá, né, escondendo, ele, ele foi, nós fomos, né, e fomos esconder, aí depois corremos e escondemos no lugar, né, aí ele pegou e correu atrás da gente...

³² Repetimos esse recorte por causa da sua relevância para a discussão da “falicização” do objeto.

Os movimentos de conquista se manifestavam também pela tentativa de despertar expressões de satisfação no colega, como ocorre no fim da entrevista com Guigui e Davi: Guigui menciona sua vontade de conseguir fazer o colega rir e, propondo brincadeiras que consistiam em esconder e fazer aparecer os objetos, comemora quando, finalmente, Davi se entusiasma com o jogo e ri.

O ato de conquistar Davi por meio de procedimentos próximos a um “adestramento” se configurou também como uma das formas de relação com o colega. Relatando o que por vezes ocorria em momentos de proximidade entre os dois, Guigui não deixa de exibir a forma como o colega respondia mecanicamente a algumas de suas proposições, como podemos observar no recorte abaixo:

Guigui: [...] eu gosto muito dele, mas também... às vezes na hora que ele bate eu falo.. assim: “Pára, Davi!” Aí, ele vai lá e me abraça.

Mônica: Ah...

Guigui: Aí, ele pára. Quer ver? Segura aqui... [Guigui vai em direção ao Davi e ordena, em tom de comando:] Dá abraço, Davi!

[Depois]

Guigui: Agora senta! [E Davi senta, rindo.]

[Em outro momento:]

Guigui: Senta, Davi! [Apontando a cadeira] Senta! [Davi senta, lentamente.]

Na sequência, fazemos uma pequena pausa e, poucos minutos depois, Davi começa a bater em Guigui, sem que o colega tivesse feito qualquer movimento em sua direção. Os dois se olham e Guigui lhe ordena:

Guigui: Pede desculpa! [Davi o abraça, pegando em seu pescoço e aproximando seu rosto do rosto do Guigui.]

Em outras situações, Davi parecia se tornar um objeto de disputa por parte das meninas, suas colegas, o que o situava no campo das rivalidades e corroborava para a perspectiva de que um “objeto” tende a se tornar desejável quando é tomado como elemento de concorrência.³³

Essas disputas podiam acontecer em inúmeras situações de convivência entre as crianças, mesmo quando se encontrava em jogo uma orientação por parte dos adultos, como indica o trecho, abaixo, retirado de uma entrevista.

³³ Não aprofundaremos aqui a temática da diferença sexual, mas é provável que o fato de essa questão ter-se manifestado preferencialmente pelas meninas tenha relação com as particularidades da constituição do ser mulher.

Nesse trecho, Carolina conta como Renata interveio quando ela conduzia Davi à sala de aula a pedido da professora, dizendo-lhe para deixar o colega no mesmo lugar e, depois, tomando a iniciativa de levá-lo, ela mesma, à sala, o que gera problemas para Carolina diante da professora:

Carolina: Ah... eu falei: “Vão Davi, vão...”, [ai] a Renata [falou]: “Deixa ele aqui, Carolina”... Eu falei: “Acabou o recreio, Renata”; [ela falou:] “Não, vão, deixa ele aqui”... Então tá, eu deixei, aí ela sobe com o Davi, aí a professora disse: “Eu mandei você subir com o Davi, Renata? Eu pedi [para] Carolina”. Aí depois ele vai lá, a professora: “Renata, eu vou mandar uma ocorrência pra sua mãe”, diz aproximando sua fala do jeito da professora falar.

Em outro recorte, que também indica uma rivalidade, Evelin se dirige à pesquisadora, contando que gostaria de participar da brincadeira que Carolina e Renata faziam com Davi, mas que tinha sido barrada pelas colegas.

Vemos, assim, que certa “falicização” de Davi parecia tender a colocá-lo na posição de alguém a ser conquistado e esse fato operava, por vezes, em meio a uma rivalidade estabelecida entre as colegas. Ao mesmo tempo, analisando essas situações à luz da lógica do ser e do ter o falo, já discutida, podemos indicar como hipótese que, nas relações estabelecidas entre as crianças com Davi, o movimento de conquistá-lo pode designar para essas crianças um lugar (já ocupado ou a ser ocupado) na sua relação com os outros.

Como indica Lacan (1956-1957), trata-se de que “a criança perceba que este elemento imaginário [falo] tem valor simbólico [trocas].” (p. 266-267).

Um segundo movimento que pautaremos a partir dos dados levantados durante a pesquisa de campo se refere à questão de Davi como objeto causa, como alguém a se interrogar, a se colocar a trabalho, a inventar uma forma de lidar com ele.

Além de presentificar um valor fálico no campo das conquistas, como discutimos acima, Davi parecia mobilizar algumas crianças no sentido de desvelá-lo, de descobrirem nele algo que parecia se encontrar por detrás de seu isolamento e de seus comportamentos estereotipados, como assinalou Miguel, ao se mostrar atraído pelo modo como Davi brincava com matinhos.

Pautaremos brevemente essa questão no próximo subitem, tentando delinear o que a distingue da temática do objeto fálico, apesar da proximidade, por vezes, com que as duas dimensões se manifestam.

5.4.3. Davi como um colega a ser “des-coberto”

No item sobre os saberes da experiência, no início deste capítulo, destacamos uma série de movimentos presentes na convivência entre Davi e os colegas como saberes construídos a partir da experiência de estar junto na escola. Outra possibilidade de leitura desses dados se ancora na indagação sobre o que poderia mover alguns desses colegas para que interpretassem Davi, para que o interrogassem, para que o colocassem no trabalho, enfim, para descobrir um jeito de lidar com ele.

Esse caminho nos indicaria que, além da partilha de um cotidiano, as crianças teriam encontrado algo a mais nesse colega, capaz de movimentá-las em torno dele e de fazê-lo, por fim, também se mover.

No *Seminário 8*, Lacan (1960-1961) introduz a palavra *agalma*, originária da poesia épica grega, para abordar o fenômeno clínico da transferência, a partir do *O Banquete*, de Platão.

Lacan nos mostra que, quando Alcebíades se dirige a Sócrates, elogiando-o, ele se volta na realidade para o que Sócrates comporta de *éroménon*, de desejável, e o compara, então, com o sileno, embalagem que continha o agalma: “a palavra *agalma*, que nos dizem ser o que é oculto por esse sileno hirsuto que é Sócrates.” (p. 138).

Lacan (1960-1961) diferencia esse objeto que se manifesta como agalma dos objetos de concorrência, como vínhamos discutindo anteriormente, e assinala que agalma “bem pode querer dizer ornamento ou enfeite, mas aqui, antes de mais nada, [é] jóia, objeto precioso – algo que está no interior.” (p. 141). Mais à frente, Lacan o situará como o objeto *a*, objeto parcial, “pivô, centro, chave do desejo humano.” (p. 147).

O agalma indica o brilho fálico do objeto, tomado não como fim, mas sim, como um objeto que causa o desejo, mobilizando o sujeito em direção ao que é encontrado, como sendo precioso no Outro.

Embora Lacan (1960-1961) desenvolva o conceito de agalma para abordar especificamente um fenômeno clínico, consideramos que essa via, tomada em seu sentido mais pontual, permite-nos assinalar que, além de Davi ocupar por vezes uma posição de “objeto fálico” a ser conquistado pelos colegas, no campo dos bens, outra dimensão também se encontra aí em jogo, e ela se aproxima de agalma, de objeto causa de desejo.

Quando Davi aponta o dedo e as crianças interpretam que ele assim o faz para expressar o que quer; quando tecem suas hipóteses sobre possíveis significados de seu riso e de seus gestos; quando indicam o que ele poderia estar querendo ou o que responderia em

determinada situação; quando desenvolvem certas estratégias para lidar com o fato de ele querer ficar no mesmo lugar ou para atenuar seus momentos de crise, é provável que elas assim se posicionem por estarem causadas por esse colega e por um certo enigma que sua presença entre eles incorpora.

Durante uma das entrevistas, perguntamos para Davi o que ele mais gostava na escola, mas ele se encontrava de tal modo envolvido com alguns objetos, que continua com eles, sem nos endereçar algum gesto. Renata aproxima o gravador do colega. Davi olha para o gravador e depois o cheira. Os meninos começam então a falar “*Vão corrê, Davi!*”, frase que, como tivemos a oportunidade de assinalar anteriormente, era uma das suas preferidas.

Davi olha para eles e Renata diz novamente, parecendo querer pronunciar as palavras de um jeito próximo ao de Davi: “*Vão coê!*”. Davi responde em seguida: “*Vão corre por aqui!*”. As crianças riem e Renata, ainda com o microfone na mão, imita mais uma vez Davi falando: “*Vão coê!*”.

Davi, com seus livros, seus matinhos, sua terra, Davi com seus objetos preferidos, colado a alguns lugares, fazendo seus movimentos repetitivos, parecia, então, funcionar para essas crianças, nesses momentos, como um colega que as provocava e as mobilizava para buscar uma significação à sua forma de ser e, também, para encontrar uma saída para se lidar com ele.

Um terceiro direcionamento importante, por fim, na leitura dos dados da pesquisa a partir da articulação sujeito-objeto refere-se à questão do objeto de gozo, como passaremos a enfocar.

5.4.4. Davi e colegas como objeto de gozo

Como discutimos acima, o fato de o objeto pulsional nunca corresponder de modo definitivo ao que dele se pretende faz com que seu alvo seja inalcançável e que sua fonte deva ser constantemente reativada, de modo a colocar em funcionamento novos circuitos.

Nas brincadeiras e demais atividades realizadas entre Davi e os colegas, percebemos a constância de um movimento pulsional que envolvia algumas crianças, levando-as a compartilhar com ele as corridas pela escola, os jogos com os matinhos, terra ou outros objetos, as cantigas e, nesses percursos, um laço parecia se estabelecer.

Nesse sentido, Georges (2008) ressalta que em suas articulações sobre a pulsão, Freud nunca deixou de acentuar, no que diz respeito às crianças, sua “exigência de satisfação e seu caráter permanente, contínuo e inextinguível.” (p. 147).

Durante o Intermediário, Carolina começa a cantar: “*Onde está cucu? Onde está tuntum... Onde está a Mônica?*”. Nesse momento, Davi joga matinhos na pesquisadora, como se respondesse à pergunta introduzida pela colega. E Carolina continua: “*Onde está Davi? Onde está Flavinha?*”. Davi canta do seu modo: “*Onde está tulum?*”. E Carolina lhe diz: “*Não é tulum, é tuntum!*”. Davi ri e começa a interagir com ela. Carolina continua brincando com ele e canta: “*Onde está tuntum...*”. Davi ri muito e Carolina diz à pesquisadora: “*Ele gostou, Mônica!*”. Nessa situação, Carolina faz vários movimentos de enlaçar Davi e o chama pelo nome, colocando-o nas canções.

Do mesmo modo que, na repetição acima, a cadência melódica permanece apesar de haver uma modificação dos nomes que completam a frase “*onde está...?*”, as ações e atividades que, em geral, envolviam uma repetição chamavam tanto a atenção de Davi que davam, por vezes, a impressão de que essas repetições daí decorrentes poderiam não ter fim. Os colegas, por sua vez, engrenavam-se de tal modo nesse funcionamento, que se tornava difícil distinguir até que ponto era Davi ou os colegas quem ocupava a posição de sujeito ou objeto nesse circuito pulsional.

A impressão de certa fusão parecia originar-se do fato de que Davi se valia dos colegas nessas situações como se eles ocupassem para ele uma posição de objeto,³⁴ parte de seu próprio corpo. Alguns colegas pareciam consentir em operar nessa via, dando sustentação, assim, à realização desse circuito.

Para melhor discutir essas questões, retomaremos algumas observações de Freud sobre a questão das brincadeiras infantis, da compulsão à repetição e de sua articulação com o que se inscreve para “além do princípio do prazer”, fato que nos permitirá tecer algumas considerações sobre os dados referentes à pesquisa de campo.

Para Freud (1920), os motivos que levam as crianças a brincarem põem em primeiro plano uma questão econômica, diretamente vinculada ao prazer em jogo nessa ação e, também, a uma renúncia pulsional relacionada à questão da repetição de uma perda. Essa descrição se concretiza nos movimentos ludicamente tecidos pelas crianças em torno da presença e da ausência dos objetos.

Para desenvolver essa questão, Freud (1920) retoma uma observação feita com um de seus netos que, na idade de um ano e meio, costumava lançar para longe de si pequenos objetos que tinha nas mãos, ao mesmo tempo em que pronunciava um prolongado *o-o-o-ó*.

³⁴ Retomaremos essa questão no próximo capítulo.

Freud e a mãe do garoto associam esse som à palavra alemã *fort*, que significa longe. Em outra situação, Freud (1920) verifica que essa mesma criança, tendo um carretel atrelado a um pequeno barbante nas mãos, jogava-o para fora do berço, pronunciando o mesmo som *o-o-ó* e, depois, o puxava, dizendo *da*, cujo significado seria *aqui*.

Freud (1920) articula esse movimento ao fato de que a mãe do garoto se encontrava ausente por um longo período de tempo e que a criança, embora aparentemente tranquila, poderia estar sofrendo com sua ausência. A brincadeira do *fort-da* seria, assim, tanto um jogo que lhe permitiria simbolizar a ausência e presença da mãe, como uma forma de compensar a ausência do objeto.

Comentando o *fort-da*, Lacan (1953-1954) chama atenção para a relação desse jogo com a entrada da criança na linguagem, fato que lhe permite introduzir, no plano simbólico, a questão da ausência e da presença.

Posteriormente, Lacan (1964) destaca do jogo o objeto carretel, propondo sua leitura a partir da lógica do objeto *a*, como parte decalcada do próprio corpo. O carretel funcionaria, nessa perspectiva, como uma “coisinha do sujeito” separada dele, mas, ao mesmo tempo, ainda a ele bem ligada, visto que mantida em suas mãos.

Um segundo elemento relevante na discussão de Freud (1920) sobre as brincadeiras infantis refere-se ao que ele denomina “compulsão à repetição”. Tal elaboração permite-lhe indicar que a criança repete experiências desagradáveis para tentar dominá-las de modo ativo, e para explicar que a “repetição, a reexperiência de algo idêntico, é claramente, em si mesma, uma fonte de prazer.” (p. 53).

Pela via da repetição de uma separação, de uma perda, articulada ao princípio do prazer, Freud (1920) chega à noção de pulsão de morte, como tendência do homem em retornar à homeostase inicial, quando a tensão do organismo se encontraria reduzida ao menor nível possível. Trata-se, como sublinha Lacan (1969-1970), do caráter radical da repetição, “que insiste e que caracteriza perfeitamente a realidade psíquica do ser inscrito na linguagem.” (p. 164).

Essa perspectiva, que Freud situa como estando para “além do princípio do prazer”, mostra-se essencial para a leitura clínica de fenômenos como a repetição e a resistência ao tratamento, assim como no que se refere às vicissitudes do laço entre os humanos. Lacan (1959-1960) propõe o conceito de gozo para abordar *isso* que supera o princípio do prazer, demarcando que o gozo não se presta à satisfação de uma necessidade, mas, sim, à satisfação de uma pulsão.

Quando propomos pensar a respeito de algumas questões que ocorrem no laço entre Davi e seus colegas na perspectiva de objetos de gozo, temos em vista a dinâmica que aí se inscreve como uma alternância nas posições de sujeito e objeto. Consideramos, também, que quando o “sujeito se faz de objeto para o outro [...] há um certo tipo de relações em que a reciprocidade, pelo viés de um objeto, é patente, e mesmo constituinte.” (LACAN, 1956-1957, 12-13).

Ao mesmo tempo, ao assinalar essas operações, temos o objetivo de demarcar o modo próprio como essas repetições se operavam entre as crianças na direção de uma satisfação pulsional que comporta um excesso (“um para além”). Referenciamo-nos, para tanto, no que indica Mrech (1999a), ao assinalar que as crianças repetem porque as situações passam a se “constituir em formas de gozar.” (p. 116).

A brincadeira com os matinhos, as insaciáveis corridas,³⁵ os movimentos de jogar algum objeto para o alto e depois apanhá-lo, a pronúncia contínua de certos sons e as cócegas pareciam agradar Davi de modo particular e também os colegas que se inseriam nesse jogo, extraindo dele formas de gozar. Quando os colegas brincavam com ele de fazer cócegas, por exemplo, era comum vê-lo pegando em suas mãos e as aproximando de seu corpo, como se pedisse mais, ao menor sinal de que os colegas poderiam parar.

A ativação de um circuito pulsional entre as crianças podia ocorrer pela via das brincadeiras de fazer cosquinha, pela pronúncia indefectível do “vão coê!”, pelos matinhos ou outras ações que colocassem em operação as repetições, como nas brincadeiras de esconder e aparecer. Tudo o que se repetia parecia interessar a Davi e isso gerava movimentos que podiam durar longos intervalos de tempo, até que alguém decidisse pela sua interrupção, mediante revezamento ou alternância.

Em uma das entrevistas com Davi e Renata, assistimos a uma cena das filmagens na qual Renata fazia cosquinhas no colega:

Mônica: Que que tá acontecendo aqui, heim?

Renata: Que eu tava fazendo cosquinha nele [Renata ri enquanto fala], aí chegou eu, chegou... e ficamos fazendo cosquinha nele [Renata começa a fazer cosquinha no Davi na situação de entrevista e ele encolhe o corpo]

Mônica: Você gosta, Davi, que faz cosquinha em você?

[Davi aceita as cosquinhas feitas pela colega e se afasta um pouco quando ela pára de fazer].

Renata: Ele gosta... ele fica: “ui, ui!”

Davi: Cosquinha! [apontando para a tela].

³⁵ Segundo Renata, Davi parecia ter nascido correndo.

É curioso observar que, embora na maior parte das entrevistas, Davi não se interessasse pelas cenas de filmagens, mostra-se atento à tela, quando é ele o tema em questão. O mesmo fato ocorreu, como indicamos em outro momento, quando Davi se refere a colegas que vê nas filmagens, ainda que não parecesse distinguir sua própria imagem nas cenas.

O movimento de arrancar sem parar matinhos, terra ou outro objeto, por vezes “enganchava” algum colega, que passava a fazer como ele ininterruptamente.

Em outras situações, os colegas saíam de perto, e Davi ficava no mesmo lugar, fazendo compulsivamente seus movimentos, sozinho. Muitas vezes, Davi caminhava pela escola, acompanhado por uma criança ou por um adulto, quando, de repente, parava e brincava um pouco com seus objetos para, depois então, retomar seu percurso.

A partir de comentários das crianças, verificamos que os movimentos de Davi comportavam certas particularidades ritualísticas: ele arrancava os matinhos ou a terra e os esfarelava com os dedos, acompanhando-os com o olhar até caírem no chão.

Brincadeiras envolvendo movimentos de esconder e de aparecer eram também muito frequentes entre as crianças, e operavam com uma lógica muito parecida ao que Freud (1920) designara como o *fort-da*. O apelo constante à dinâmica do aparecer e do desaparecer se encontra fortemente marcado nas duas cenas que descreveremos a seguir.

Guigui se aproxima de Davi e começa a interagir com ele. Faz uns sons e Davi esconde o rosto. Depois mostra o rosto, como que para continuar a brincadeira com o colega. Comentando com a pesquisadora a brincadeira, refere-se ao fato de que seu irmão menor também gostava de brincar assim. Tal explicação deixa transparecer a associação de Davi a uma criança menor, feita por Guigui.³⁶

Flávia esconde e faz aparecer seu rosto. Depois, pede alguma coisa aos colegas que estão por perto e, como não recebe o que deseja, começa a simular estar chorando. Davi pára de arrancar os matinhos e, rindo, olha o rosto dela, por debaixo do braço. Depois continua arrancando uns matinhos e, como a colega continua com os braços cruzados e o rosto escondido, tenta descruzar os braços dela. Depois, eles começam a brincar ininterruptamente de esconder e mostrar o rosto.

É interessante destacar nessa cena que há uma interrupção do movimento contínuo de Davi com os matinhos, fazendo com que ele se interesse por outro circuito lúdico, não menos repetitivo, mas que traz como diferença o fato de se endereçar à Flávia. Quando Davi se dirige

³⁶ No último item deste capítulo, pautaremos questões referentes à forma como a diferença de Davi emergia nas falas e nas ações de algumas crianças.

à colega que simula chorar, parece interessado em acionar novamente o circuito de esconder e aparecer, mas podemos nos perguntar também se, ao fazê-lo, ele não estaria dando sinais de que se interessa por essa brincadeira de simular o chorar.

A repetição de sons também parecia ser uma via que chamava a atenção de Davi, fato que parecia ser observado pelos colegas, como indica a cena abaixo, referente a um momento da entrevista de Juninho e Davi. Depois de mostrar o colega na tela, Juninho começa a fazer o seguinte som:

Juninho: Uuuuuú....

Mônica: [ri]

[Juninho faz sons, Davi ri e passa a fazer os mesmos sons, mais alto que o colega].

Juninho: oooooo...

Davi: ooooouuuu... [mais alto].

[...]

Juninho: ooooouuuu...

Davi: Oooooouuu... Ooooouuuu... [como se estivesse acelerando...] [Juninho o acompanha].

Davi: [ri e faz mais...] Ooooouuuu... [os dois vão brincando assim...].

Em uma situação de sala de aula, Carolina joga um pente pequeno na direção de Davi que nesse momento brinca repetidamente com alguns objetos no fundo da sala. Davi pega rapidamente o pente e o insere na série de objetos com os quais interagira. Enquanto isso, fala frases como: “*Oh, vai brincar com o Dadá!*”, “*Oh, vai brincar com o Dadá, uai!*”, “*Vai, vai brincar!*”, “*Vai brincar, sô!*”, “*Vai brincar com o Dada!*”.

E Davi permanece no seu canto, de costas para a turma, enquanto os colegas estão envolvidos com a atividade proposta pela professora. Posteriormente, outras frases ressoam, como: “*Dadá tá com fome!*”, antecipando o momento do lanche, que ocorreria logo depois. Portanto, além das brincadeiras, a repetição emergia de modo peculiar na fala de Davi.

Diante dos constantes apelos de Davi para que os colegas fizessem, continuamente, o que parecia lhe satisfazer, percebemos a utilização de uma estratégia por algumas crianças para realizar um revezamento.

A esse propósito, os comentários de Rodner são esclarecedores:

Rodner: Algumas vezes quando alguém faz cosquinha nele [Davi], muita, ele pede mais cosquinha...

Mônica: Pede mais?

Rodner: Sabe aquele dia que ele... e eu fiz cosquinha nele? Ele pediu mais...

Mônica: Lembro. Ele fica pedindo, pedindo?

Rodner: É!

Mônica: E se você pára de fazer cosquinha, o que que acontece?

Rodner: Ele fica pedindo mais ainda.[...]

Rodner: Aí eu posso parar e posso chamar alguém pra fazer cosquinha no Davi.

Mônica: [...] Tem alguém que você costuma chamar ou é quem estiver perto?

Rodner: Quem tiver perto.

Mônica: Então, você não pode simplesmente parar e ir embora, você tem que chamar alguém pra continuar fazendo cosquinha?

Rodner: É, no Davi.

Mônica: Se você não chamar ninguém, o que que acontece?

Rodner: Ele pede mais.

Miguel também comenta sobre essa questão, indicando, como Rodner, que o cumprimento desse circuito pulsional demanda a estratégia do revezamento:

Miguel: Ele [Davi] mostra assim... é... “Qué corrê!” quando... quando eu fico sentado e não quero correr, ele, ele... me obriga, ele faz assim ó... [Miguel pega a mão de Davi nesse momento, fazendo com o colega o que ele supostamente faria com ele. Davi entrega a mão, depois a retira, olhando para o sofá, não olha para o Miguel]

Mônica: Ah, ele te puxa?

Miguel: Ham, ham e eu tenho que levantar.

Mônica: E aí... você levanta?

Miguel: Se não ele vai... tenho que levantar senão ele... vai... aí eu faço umas brincadeiras com ele, eu corro e ele corre na minha frente, eu fico fingindo que ele sabe correr mais do que eu... eu corro, ele corre na minha frente, aí vai lá... eu fico... é... atrás, aí, depois eu volto, aí ele fica lá sozinho e depois aí ele volta...

Contudo, nessa mesma entrevista, Miguel indica que não são apenas os colegas que se cansam, mas também Davi, que podia parar para descansar um pouco:

Mônica: Você corre por que você gosta ou por que ele pede?

Miguel: Ah... eu gosto, mas, mas quando eu fico cansado eu... eu e ele... pára um pouquinho... aí a gente descansa... descansa... descansa... e depois... corre de novo.

Mônica: E ele aceita parar quando você, você pede pra parar?

Miguel: Aceita, quando ele também tá cansado, ele aceita...

Manifestando inicialmente uma impressão semelhante à de Miguel, Renata se atropela, entretanto, um pouco com as palavras e acaba indicando que, na realidade, são os colegas que determinam até aonde vai a brincadeira, e não, Davi:

Mônica: Ele sempre quer continuar ou às vezes ele quer que pára?

Renata: Às vezes ele quer continuar um pouco, depois quer que pára.

Mônica: E quando ele quer que pára, vocês param?

Renata: Pára, porque eu não sei se a gente quer ou se a gente não quer.

Mônica: Então vocês param quando vocês querem ou quando vocês não querem?

Renata: Quando a gente num, quando a gente quer, quando a gente quer, ele pára, aí quando a gente não quer, a gente não pára.

Mônica: Ah, então, na verdade não é o Davi que pára ou não pára, é vocês.

Renata: É.

Esses depoimentos apontam diferentes perspectivas adotadas pelas crianças diante das constantes demandas de Davi, deixando transparecer que, embora Davi pudesse se cansar, partia mais dos colegas o movimento de introduzir aí um ponto, uma barra, uma parada.

Outra dimensão por meio da qual a questão do gozo se manifesta na pesquisa refere-se ao fato de Davi parecer ocupar para alguns colegas e em alguns momentos uma posição de brinquedinho, fato verbalizado por Evelin quando, em uma situação de tensão entre Davi e algumas crianças, diz à pesquisadora que os colegas estavam achando que ele era um “*brinquedo de pano*”.

Nessas situações, Davi parecia ocupar para esses colegas a posição de alguém com quem seria permitido jogar no sentido de irritar, enganar, driblar e tais movimentos pareciam evidenciar que essas crianças percebiam a particularidade do funcionamento de Davi, dele extraíndo uma forma de gozar.

Em uma das entrevistas, Davi se mostra nervoso em determinado momento e só posteriormente, após rever as filmagens, conseguimos detectar que Renata mexia com ele muito discretamente. Enquanto Davi encaixava compulsivamente alguns livros sobre a mesa, Renata levanta uma cadeira e começa a aproximá-la de Davi. Depois coloca a cadeira na cabeça e, aproximando até chegar bem perto do colega, encosta sua cadeira nele. Davi fica irritado e começa a bater nela e nas outras pessoas que estão por perto. Quando isso acontece, perguntamos para ele o que tinha acontecido, porque ele estava nervoso. Ele pára de bater e fica olhando na direção da Renata. Quando ela se afasta, Davi fica mais tranquilo, mexendo com os livros.

Em outro momento dessa mesma entrevista, Renata oferece ao colega uma mamadeira de plástico. No primeiro momento, como ele continuava envolvido com os livros, afasta a mamadeira e bate na colega. Depois, pega a mamadeira e aperta o bico dela, levando-a até a boca. Renata fica rindo e tenta colocar a mamadeira na boca dele de novo, mas Davi não aceita. Insistindo, ela tenta outras vezes, mas o colega continua recusando, ao mesmo tempo em que faz um movimento de mastigação com a boca.

Renata, então, diz para o colega: “*Toma a mamadeira, Davi!*”. Quando ele tenta pegar o objeto da mão dela, Renata não entrega e Davi fica irritado, começa a dar uns gritos e a

fazer movimentos de bater com os livros em Renata e no Cláudio. Os livros esbarram em Evelin, que está do outro lado da mesa, mas, num movimento que lembra uma posição transativista, é Renata quem simula estar chorando.

Embora Renata se dirigisse a Davi dessa forma em alguns momentos, conta-nos que recebeu da mãe do colega a incumbência de protegê-lo das outras crianças, para que elas não batessem nele:

Renata: Ela disse assim um dia, eu tô falando a verdade, ela disse assim: “Ô Renata, aqui, não é pra deixar ninguém bater no Davi não, viu? Você cuida dele pra mim?”.

Mônica: E aí, você cuidou?

Renata: Cuidei, mas os meninos falam assim: “É mentira, gente, pode brincar com ele, sim, a [diz o nome da mãe de Davi] não falou nada disso não, ela que quer inventar...”.

Como os movimentos de “maternagem”, não apenas de Renata, mas também de Carolina, tendiam muitas vezes a um excesso em relação a Davi, colocando-o em uma posição de assujeitamento diante de suas vontades os adultos tomaram medidas, como salientamos anteriormente, para introduzir interdições nessa relação, mas nem sempre eram suficientes para conter o fato de Davi ter se tornado uma espécie de brinquedinho para essas colegas.

Referindo-se a essas questões, Liliane comenta durante uma entrevista:

Liliane: Porque um dia, a professora, quando a gente era da sala [sala na qual a turma estudava no ano anterior], já... já... já... falou com a Renata e com a Carolina que não é pra brincar com ele porque elas tava, tava beliscando o Davi e, um dia, ela tava descendo na rampa puxando o braço do Davi ali, ó... [Davi acompanha Liliane com o olhar enquanto ela dá sua resposta].

Em outro momento, referindo-se ao dia em que Davi tinha aparecido no recreio com os olhos vermelhos, chorando e batendo em todo mundo que estava a sua volta, comenta:

Liliane: Eu acho que... todo mundo faz raiva nele, a Renata e a Carolina só fazem ele chorar.

Durante a entrevista, assistimos a uma cena na qual Renata e Carolina balançam Davi e ele parece contorcer o corpo. Diante dessa imagem, Evelin comenta:

Evelin: O Davi não gosta que faz assim nele.

Mônica: Oi?

Evelin: Eu disse assim ó...

Mônica: O Davi não gosta que faz o que com ele?

Evelin: Que... balança ele igual elas tão fazendo aí.

Mônica: Como é que você sabe que ele não gosta?

Evelin: Porque ele fez assim com o pé...

Mônica: Mas as meninas não pararam, né?

Evelin: Não.

Mônica: Você acha que elas entenderam que ele não queria e continuaram ou elas não entenderam que ele não queria?

Evelin: Não enten ... Ela queria fazer de novo.

Mônica: Mesmo que ele não quisesse?

Evelin: Hum hum.

Além de Renata e Carolina, outros colegas também lidavam com Davi nessa situação, provocando-o ou não considerando seus quereres.

Durante o recreio, Davi se encontra no pátio arrancando matinhos ao lado de outras crianças. Miguel chega e diz: “*Quem não tampou [o nariz] é quem peidou!*”. Como Davi não se afilia a esse tipo de brincadeira, tudo fazia crer que seu trocadilho seria para designar Davi como aquele que o teria feito. Um colega de outra sala, Fabrício, vai até Davi e tampa seu nariz, como se assim fazendo, dissesse aos colegas que não tinha sido ele.

Conversando com Davi e Miguel sobre o dia no qual Davi ficara nervoso depois que Miguel não lhe deixara beber água, o colega comenta:

Miguel: Eu tava irritando o Davi... eu tava com sede... aí ele foi lá... com sede... aí foi lá... ele... eu... eu não deixei ele beber água aqui... porque aqui... ele não sabe ligar a água... aí foi lá, ele aproveitou que aqui tava ligado, aí foi lá... ele veio... e me bateu e ficou assim: “ô, ô, ô”. [enquanto Miguel fala isso, Davi fica olhando para ele e para a tela].

Essas situações nos fazem pensar no fato de que as crianças podem ir muito longe diante da fragilidade de um colega e que, nessas circunstâncias, a mediação por parte do adulto se torna indispensável.

Durante uma das entrevistas, Renata parecia se manifestar sobre esse fato ao dizer que, muitas vezes, Davi acabava brincando daquilo que as outras crianças queriam, porque não tinha ninguém os acompanhando mais de perto durante o Intermediário. Eram elas, então, que lhe disponibilizavam os brinquedos que queriam:

Renata: ...a gente dava carrinho pra ele e ele brincava quando ele não queria...

Verificamos que, muitas vezes, uma visão idílica sobre as crianças e sobre o que pode acontecer entre elas circula no meio educacional, afastando qualquer perspectiva que possa indicar o fato de as crianças poderem, também, fazer-se mal no sentido discutido por Freud

(1930): de satisfazer no outro sua própria agressividade, como fazer o colega brincar com o objeto que ele não queria.

Como pautamos no segundo capítulo, há uma expectativa que, por vezes, julgamos idealizada de que as crianças se constituam como os grandes parceiros na efetivação da Educação Inclusiva. Se, por um lado, a convivência entre as crianças possibilita a emergência de questões muito interessantes, como vimos abordando nesta tese, por outro lado, quando essa convivência é tomada sem críticas, tende a gerar para as crianças uma transferência das dificuldades vivenciadas pelos adultos. Nesse caso, as crianças passam a lidar com questões que os adultos não sabem bem como encaminhar.

No caso da Escola Cecília Meireles parecia haver problemas no quadro de pessoal para atuar em horários como o Intermediário. Então as crianças acabavam ficando em muitos momentos sozinhas. Mesmo considerando a existência desse problema concreto, podemos indagar se uma perspectiva idealizada da criança não estaria de algum modo presente nessa experiência, manifestando-se em situações como as que foram descritas acima.

*

* *

Ao longo deste capítulo, procuramos investigar questões que estivessem em operação no estabelecimento de laços entre as crianças da Sala Verde. Pudemos observar durante essa discussão, que não apenas os colegas se movimentavam em torno de Davi, mas que ele também se mobilizava e encontrava suas saídas, muitas vezes, para lidar com as diferentes situações presentes no cotidiano escolar. Esse fato reafirma o que afirmamos antes sobre a relação sujeito-objeto como posições e sobre o fato de termos analisado os dados do campo na lógica de operações que circulam.

O caminho percorrido até o momento nos indicou questões importantes sobre a tessitura do laço no convívio entre as crianças. A partir desse ponto, duas outras discussões podem ser desenvolvidas de modo mais aprofundado: os movimentos de marcação da diferença de Davi pelas crianças e as particularidades de suas intervenções com o colega.

Iniciamos, entretanto, a escrita desse capítulo, problematizando a questão diagnóstica de Davi, o que nos permitirá uma ampliação na leitura dos dados. No fim, tecemos uma breve reflexão sobre o educar e o tratar no caso de crianças que apresentam particularidades em sua constituição subjetiva.

6. AS DIMENSÕES DO EDUCAR E DO TRATAR NO CASO DAVI

No quarto capítulo, abordamos o processo de entrada de Davi na Escola Municipal Cecília Meireles, indicando o quanto sua inserção nessa instituição trouxe desdobramentos para sua forma de estar com os outros e de se iniciar nas atividades que compõem a rotina escolar. Além do trabalho realizado especificamente com ele, sinalizamos a importância das interlocuções e intervenções estabelecidas com sua mãe, o que parece ter possibilitado que ele fosse saindo aos poucos de uma posição próxima à de um neném – perspectiva que marca sua chegada no estabelecimento de ensino, aos quatro anos.

Retomando a discussão tecida no primeiro capítulo, podemos considerar que Davi se encontrava “desinserido”, do ponto de vista subjetivo, do funcionamento social, pois apresentava peculiaridades na constituição do laço com o grande Outro (A), o que trazia particularidades para sua convivência com os colegas e para sua inserção na escola como um todo.

Sem “parecer médico” anterior, Davi é identificado pelas profissionais da escola como uma criança autista, pelo fato de se isolar e de apresentar movimentos estereotipados, recebendo, posteriormente, o diagnóstico de transtornos invasivos do desenvolvimento (TGD) – um diagnóstico muito amplo, que comporta autismo, psicose infantil e quadros neurológicos graves, dentre outros, os quais podem ser aprofundados do ponto de vista psicanalítico.

Partindo dos elementos acima enfocados e do que foi discutido anteriormente, desenvolveremos, neste capítulo, quatro pontos centrais, diretamente articulados às dimensões do educar e do tratar, os quais ocorreram no percurso escolar de Davi, a saber: a questão diagnóstica, a percepção das crianças sobre a suposta diferença de Davi, os momentos de tensionamento do laço entre elas, as intervenções dos colegas com Davi e, por fim, o desencadeamento de possíveis efeitos terapêuticos a partir da sua inserção escolar.

6.1. Davi: autista?

A constatação de estereotípias e de isolamento difundiu-se socialmente como indicativo de autismo, como assinalamos acima, ao nos referirmos à “impressão diagnóstica”

tecida pelas profissionais da Escola Municipal Cecília Meireles a propósito de Davi. Embora esses aspectos sejam importantes, não se constituem, do ponto de vista da Psicanálise, como elementos determinantes para a construção de um diagnóstico de autismo, o qual deve ser elaborado durante o tratamento clínico sob transferência, sem desconsiderar, porém, os comportamentos observáveis da criança (PIMENTA, 2003).

Sem o objetivo de construir um diagnóstico propriamente clínico de Davi,¹ o que não caberia nos propósitos desta tese, intentaremos pautar neste item, alguns aspectos centrais da discussão do autismo, os quais podem ser retomados a partir das questões abordadas até este capítulo em relação ao percurso escolar de Davi. Essa proposta nos permite tecer alguns apontamentos acerca do autismo como uma hipótese diagnóstica, além de retomar dimensões relevantes dos debates a respeito desse quadro que tendem a ficar ofuscados e minimizados na categoria transtornos invasivos do desenvolvimento.

A introdução dessa problemática diz respeito, de modo central, à temática do educar e do tratar, discutida no segundo capítulo, e que se relaciona à emergência da clínica com crianças no início do século XX, quando a abordagem educacional da infância considerada “anormal” era mais formalizada do que a do tratamento.

Pautá-la a partir da atualidade do caso Davi pode ser uma forma de evidenciar que, tratando-se de crianças que apresentam peculiaridades na constituição do laço social, essas duas dimensões podem apresentar pontos de proximidade à medida que inseri-las na escola tende a implicar a emergência de efeitos de natureza terapêutica, ainda que *educar e tratar* sejam conceitos claramente diferenciáveis.²

Abordar o autismo em toda a sua profundidade e complexidade, tanto no campo da Psicanálise quanto no que se refere à Psicologia Cognitiva e às abordagens orgânicas, demandaria em si outro trabalho acadêmico. Diante dessa dimensão e tendo como referência a finalidade dessa discussão nesta tese, apresentaremos de modo pontual as origens históricas desse quadro e o que o torna específico a partir da leitura construída pela Psicanálise, diferenciando-a de uma literatura mais ligada a sua etiologia orgânica.

Em seguida, discutiremos o conceito de objeto autístico, noção que nos parece central para o apontamento dessa hipótese. Adiantamos que questões específicas de nosso trabalho de campo serão retomadas durante a abordagem desses pontos.

¹ Nesse sentido, observamos que vários procedimentos teriam sido necessários para tecer um diagnóstico clínico de Davi, tais como entrevistas com seus familiares e acompanhamento mais pormenorizado do caso.

² Essa discussão será retomada no último item deste capítulo.

6.1.1. As origens conceituais do autismo infantil e uma introdução aos debates atuais

Como assinalamos no segundo capítulo, o autismo foi isolado como um quadro específico por Leo Kanner, que já o investigava desde 1938, mas assim o considerou a partir de 1943. O quadro foi denominado inicialmente *distúrbios autísticos do contato afetivo* e, posteriormente, em 1949, como *autismo infantil precoce*.

O termo autismo fora proposto por Bleuler, em 1916, quando formula sua teorização a respeito da esquizofrenia. Esse pesquisador se baseia, então, na concepção freudiana de autoerotismo, cunhada, primeiramente, por Henry Havelock Ellis (1859-1939), retirando *eros* dessa terminologia. A retirada desse elemento indicaria a exclusão da libido da percepção da realidade, o que demarcaria a perda de contato do sujeito com essa realidade (PIMENTA, 2003; RIBEIRO, 2005).

Em seu estudo preliminar a respeito de um grupo composto por onze crianças (oito meninos e três meninas de até onze anos de idade), Kanner (1943) detecta características comuns a todas elas, dentre as quais destacamos:

- Incapacidade de estabelecer relações de maneira normal com as pessoas, desde bem pequenas, levando-as a negligenciar, ignorar e recusar o que lhes era endereçado por outrem;
- Isolamento;
- Tendência a brincar sozinho, mesmo na presença de outras crianças;
- Ausência de atitude antecipatória quando bebê;
- Utilização peculiar da linguagem, sem finalidade comunicativa;
- Ecolalia;
- Resistência à mudança;
- Boa relação com os objetos, sobretudo com aqueles que não alteram a aparência, nem a posição;
- Capacidade relevante de memorizar; e
- Presença de potencialidades cognitivas.

Com exceção da atitude antecipatória, da capacidade de memorizar e de potencialidades cognitivas, as quais não foram dimensões evidentes no contato com Davi, nem assim se manifestaram, quando retomadas durante as entrevistas com as profissionais da escola e com sua mãe, as demais características puderam ser fenomenologicamente associadas aos dados elencados durante a pesquisa de campo.

Em seu relato, Kanner (1943) associa o autismo à esquizofrenia, embora ressalte que esse estado difere em vários aspectos das formas então conhecidas de manifestação da esquizofrenia na criança. O pesquisador distingue também o autismo da demência precocíssima, de Sancte de Sanctis, e da demência infantil, de Heller, citadas no segundo capítulo.³

Kanner (1943) sustenta essa distinção pelo fato de as crianças de seu grupo terem demonstrado, desde tenra idade, um fechamento extremo a tudo o que lhes era dirigido do mundo exterior e por apresentarem uma grande dificuldade em estabelecer contato com outras pessoas, preferindo, desse modo, os objetos.

O pesquisador assinala modificações de comportamento entre cinco das onze crianças, o que as leva a aceitarem algumas pessoas, embora características como o isolamento e a ausência de mudança permanecessem inalteradas. Sobre esse aspecto, comenta:

[...] enquanto o esquizofrênico tenta resolver seu problema deixando o mundo de que faz parte e com o qual esteve em contato, nossas crianças estabelecem gradualmente compromissos estendendo tentáculos circunspectos em um mundo em que desde sempre foram estrangeiras.
(KANNER, 1943, p. 169).

Kanner (1943) ressalta, entretanto, que as pessoas passavam a fazer parte do mundo dessas crianças à medida que respondiam a suas necessidades.

No que se refere à linguagem, indica maior frequência na sua comunicação com os outros, passando de um exercício de perguntar e de responder à formação de frases espontâneas.

Se considerarmos o percurso de Davi na escola à luz das observações tecidas acima, verificamos que parece ter ocorrido, no seu caso, um movimento de maior abertura ao contato com os outros e, também, de maior independência na circulação pela escola e em sua alimentação. Tal fato parece ter se dado ainda no que diz respeito à ampliação e diversificação de seu interesse pelas atividades escolares.

Nesse sentido, se Davi apresentava inicialmente uma resistência extrema ao contato com as outras pessoas, sobretudo no que se refere à proximidade com as crianças, essa situação se modifica significativamente nos anos seguintes, embora ele tenha necessidade de momentos de isolamento e de manusear, de modo especial, os objetos.

³ Kupfer (1999) destaca pontos de similaridade entre o quadro de autismo, tal como proposto por Kanner, e o da demência precocíssima, de Sancte de Sanctis, pois, nos dois diagnósticos, relatam-se experiências de negativismo, ações rítmicas e impulsividade, acompanhados de perdas no plano cognitivo.

Relendo Kanner a partir da Psicanálise, Ribeiro (2005) destaca três pontos fundamentais em seu relato:

[...] primeiro, o fato de a síndrome autística apresentar-se desde o início da vida, o que nos remete a questões que dizem respeito à constituição do sujeito. O segundo ponto é o fato de o exterior ser construído como intrusivo, o que nos levará à pergunta sobre como se constitui o campo do Outro para as crianças ditas autistas; e o terceiro: o fato de que, sob algumas condições, um outro pode incluir-se no “mundo” da criança autista. (p. 28)

Embora essa autora proponha tais indagações, tendo como referência a abordagem clínica do autismo, sua observação nos faz refletir sobre as particularidades da inserção dessas crianças na escola comum, assim como sobre os possíveis efeitos que essa experiência pode significar para elas.

Nesse sentido, podemos indagar: a) como uma escola comum poderia conduzir seu trabalho educativo com uma criança autista sendo menos intrusiva?; e b) o que seriam essas condições no contexto escolar?

Quase que similarmente à apresentação do autismo por Kanner, Hans Asperger (1906-1980) isolou, em 1944, a psicopatia autística, mais conhecida, atualmente, como síndrome de Asperger, sem que tivesse tido, muito provavelmente, por causa da guerra, contato com as pesquisas de seu contemporâneo.

Com essa terminologia, Asperger busca destacar as defasagens significativas apresentadas por alguns sujeitos no que concerne a interação social, comunicação e jogos simbólicos – fato que se aproxima da formulação de Kanner acerca dos distúrbios autísticos –, embora observe que esses sujeitos apresentam boa criatividade, inteligência normal, capacidade imaginativa e recurso à fala, ainda que tardio (PIMENTA, 2003).

A diferença entre o autismo, tal como exposto por Kanner, e a psicopatia autística, de Asperger, tem sido frequentemente empregada na atualidade para se referir a sujeitos autistas que apresentam baixo ou alto rendimento. Nesse sentido, a síndrome de Asperger ocuparia, no interior do espectro das desordens autísticas, o extremo mais significativo do autismo infantil (PIMENTA, 2003).

O trabalho inicial de elaboração diagnóstica realizado por Kanner (1943) dá indícios da existência de questões relacionais no desencadeamento do autismo infantil, embora o autor assinalasse como hipótese que essas crianças pareciam já ter nascido com uma “incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual com as pessoas”, assim como outras crianças nasceriam com limitações físicas ou intelectuais (p. 170).

Assumpção Jr. (1995) relata que, a partir do fim da década de 1970, o autismo passa a ser gradativamente associado a um problema de desenvolvimento, destacando a partir de então a questão do déficit na interação social e na linguagem, além de se constatarem alterações de comportamento, as quais seriam, em seguida, articuladas a perdas de natureza cognitiva.

Essa mudança de perspectiva consta de tratados diagnósticos, os quais pretendem estabelecer uma classificação multiaxial de doenças, como o Manual de Diagnóstico e Estatística, da Associação Norte-Americana de Psiquiatria – o DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) – e a Classificação Internacional de Doenças – o CID –, proposto pela Organização Mundial de Saúde.

Nesse sentido, enquanto no DSM II (de 1968), o autismo se situava na categoria relacionada à esquizofrenia de tipo infantil, como uma psicose, um distúrbio de natureza afetiva, no DSM III (de 1980), ele emerge como categoria distinta e pertence ao grupo dos distúrbios globais do desenvolvimento (DGD). Esses distúrbios dizem respeito, de modo geral, a perdas que o sujeito apresenta em relação às habilidades sociais, linguagem, atenção, percepção, motricidade e teste de realidade (APA, 1995).

No CID-10, há uma ênfase nos aspectos comportamentais considerados referências diagnósticas centrais, situando o autismo entre os transtornos invasivos do desenvolvimento – tal como constava no diagnóstico psiquiátrico de Davi. Tais transtornos se caracterizam, fundamentalmente, por perdas na interação social e na comunicação, assim como realização de atividades restritas, repetitivas e estereotipadas (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1993).

Segundo Assumpção Jr. (1995), no DSM-III-R (de 1987), o autismo é apresentado como um quadro que se inicia antes dos três anos de idade, com um predomínio de ocorrências maior em meninos e com prevalência de quatro a cinco crianças em cada 10.000 habitantes. Sua etiologia é atribuída a uma série de fatores pré, peri e pós-natais. Segundo esse autor, no DSM-IV (de 1991), o autismo integra quadro de “Distúrbios Abrangentes do Desenvolvimento”.

Pimenta (2003) assinala que a concepção atual predominante sobre o autismo considera o déficit cognitivo como um elemento central desse quadro, decorrente de questões orgânicas relacionadas a fatores bioquímicos e genéticos. Desse modo, a construção diagnóstica proposta se baseia fundamentalmente na descrição dos fenômenos apresentados pelo sujeito, ou seja, na observação de seus comportamentos e seu tratamento tem o objetivo de:

[...] suplantar esse déficit pela estimulação contínua de todos os processos mentais de percepção, memória, juízo e raciocínio. A ênfase é dada às intervenções pedagógicas, sobretudo pela técnica de condicionamento comportamental, tendo como complemento terapêutico a intervenção medicamentosa. (PIMENTA, 2003, p. 15).

Assim, essa vertente propõe, além da conduta à base de medicação, intervenções de natureza educacional que, na maior parte dos casos, se referenciam por sua vez em uma abordagem comportamental.⁴

A Psicanálise considera a dimensão fenomenológica detectada no autismo e avalia também a pertinência ou não da abordagem medicamentosa, mas “recusa a discussão posta em termos de uma dicotomia biológico/psíquico.” (KUPFER, 1999, p. 97), assim como, o emprego de condutas ou métodos que visem, de modo estrito, ao condicionamento.

No que diz respeito à construção de uma hipótese diagnóstica do autismo, a Psicanálise considera fundamental, a localização da posição ocupada pelo sujeito diante do grande Outro (A) e a questão do objeto, como abordaremos a seguir.

6.1.2. Autismo e Psicanálise: pontos principais

O quadro do autismo, para a Psicanálise, está diretamente relacionado ao processo de constituição do sujeito e, diferentemente de outras abordagens, não diz respeito a uma questão de déficit cognitivo, ainda que o sujeito autista possa assim se apresentar no circuito social.

Vários psicanalistas se dedicaram a descrições pormenorizadas da abordagem clínica realizada com pacientes autistas, formulando teorias sobre o mecanismo de funcionamento psíquico desses sujeitos, fatores etiológicos detectados no quadro, bem como indicações referentes à condução do tratamento.⁵

⁴ Uma das abordagens mais difundidas nos dias atuais no tratamento do autismo via educação é o Programa TEACCH – tratamento e educação para autistas e crianças com déficits relacionados à comunicação (*Treatment and Education of Autistics and Related Communication Handicapped Children*) –, criado em 1996, nos Estados Unidos, por Eric Schopler. Esse método visa à adaptação dos princípios da teoria comportamental aos autistas e às crianças que apresentam graves limitações na área de comunicação, compreendendo procedimentos específicos de avaliação, a partir da formulação de escalas de habilidades funcionais e uma ação educacional que ocorre em uma sala de aula TEACCH (PIMENTA, 2003).

⁵ Nesse sentido, ver: Margareth Mahler e o caso Stanley (1951); Serge Lebovici e o caso Sammy (1960), atendido pela sua supervisanda Joyce Mc Dougall; Bruno Bettelheim e o caso Joey (1967); Françoise Dolto e o caso Dominique (1971); Francis Tustin e o caso John (1972); Donald Meltzer e o caso Timmy (1975). Vide, a esse respeito, os comentários de Laurent (2007) sobre o autismo e o mundo não lacanianos.

Para a Psicanálise de orientação lacaniana, a etiologia do autismo se relaciona ao processo de constituição subjetiva, do qual pinçaremos apenas o que diz respeito mais diretamente a esse quadro, dada a complexidade e a extensão do tema.

Segundo Pimenta (2003), embora Lacan não tenha discutido o autismo como o fez em relação à psicose, suas teorizações sobre a clínica das psicoses foram fundamentais para o avanço na literatura psicanalítica sobre o autismo.

Para abordar o percurso que conduz à entrada da criança na linguagem, incorporando noções desenvolvidas por Lacan, retomaremos, de modo sintético, a discussão apresentada por Freud (1895), no *Projeto para uma psicologia científica*, sobre a experiência de satisfação da criança. Essa retomada nos permitirá apontar, em seguida, a particularidade do grande Outro (A) materno e do Nome do Pai no autismo.

Segundo Freud (1895), em uma situação de urgência, de um excesso, o recém-nascido reage por meio de uma descarga, como o choro ou o grito. E, diante desse acontecimento, uma ação específica é necessária para ajudar o *infans* a sair da situação de desamparo original. Essa ação ocorre quando alguém experiente se volta para o bebê, reconhecendo sua aflição e tomando atitudes que lhe possam acalmar.

A intervenção realizada por esse outro permite ao *infans* realizar, no próprio corpo, a atividade necessária para remover o estímulo interno, o que constitui, segundo Freud (1895), a primeira experiência de satisfação da criança. Todavia, para que o *infans* se insira na linguagem, é necessário um passo além da satisfação, por meio do qual seu grito seja interpretado e transformado em uma mensagem ou em um apelo.

A primeira satisfação gera uma alucinação do objeto e um desapontamento diante da sua falta, pois a criança busca a repetição da satisfação obtida na primeira experiência pela via de um investimento nos traços mnêmicos. Contudo, o objeto que parece momentaneamente perdido já se encontra perdido desde sempre, na realidade, visto que os objetos (re)encontrados nunca corresponderão àquele que foi miticamente perdido.

Freud (1895) introduz, então, a noção de *das Ding*, a Coisa, para demarcar a idéia de que o objeto do desejo não se inscreve na realidade, mas, sim, no princípio do prazer, como um objeto alucinado e indica também que a função do juízo procurará encontrar semelhança e reconhecimento do objeto.

Nesse sentido, é interessante assinalar que, em alguns momentos da pesquisa de campo, Davi dava sinais de que não diferenciava alguns objetos de sua imagem, ou os objetos da sua imagem acústica.

Assim, durante a realização de uma atividade com a estagiária, por exemplo, que consistia em juntar peças, montando, assim, a figura de um milho, Davi passa o dedo várias vezes na imagem, levando-o, em seguida à boca, como se checasse sua veracidade. Em cantigas nas quais eram ditos os nomes das partes do corpo, Davi parecia querer, a todo momento, confirmar a conexão palavra-coisa.

No *Seminário 7, A Ética da Psicanálise*, Lacan (1959-1960) assinala, dentre vários outros comentários sobre a Coisa freudiana, que é em torno de *das Ding* que todo o processo adaptativo humano se inscreve e que esse objeto, na realidade, “nunca foi perdido, apesar de tratar-se essencialmente de reencontrá-lo.” (p. 76).

A mediação entre o *infans* e a realidade ocorre a partir do grande Outro que é, ao mesmo tempo, representado pelos traços inscritos no sistema de memória, e inassimilável, se tomado como a Coisa, ficando, assim, fora de todas as representações possíveis. A esse respeito, Ribeiro (2005) comenta que

O Outro [primordial] aparece assim não só em sua dimensão de semelhante, mas também de alteridade absoluta. É ao mesmo tempo o próximo, o íntimo e também o estrangeiro, o inapreensível. Há [...] na relação do sujeito com o Outro algo que escapa, que fica fora, como estranho, não simbolizável.
(p. 51).

Esse grande Outro, na linguagem lacaniana, que desempenha a função materna para a criança, cuidando para que ela sobreviva, mas, também, reconhecendo-a como um sujeito a advir, endereça-lhe seus afetos e desejos. Para tanto, opera em um momento de simbolização primordial – momento fundamental para que a criança sobreviva não apenas fisicamente, mas no sentido de se tornar um sujeito desejante.

Todavia, como tal processo coloca em jogo o próprio desejo desse sujeito cuidador diante do grande Outro, pode ocorrer de o apelo da criança não ser respondido, trazendo, assim, entraves para a constituição subjetiva da criança, como ocorreria, a partir desse ponto de vista, no autismo.

Além disso, é preciso observar que o autismo coloca em jogo duas operações centrais da constituição subjetiva, a alienação e a separação do sujeito em relação ao grande Outro, operações essas que teriam a função de inscrever o sujeito no laço social.

A criança se aliena no desejo do Outro, ocupando aí uma posição de objeto de seu investimento libidinal. Mas, para que ela se aliene nesse desejo e dele também se separe, é necessário que o Nome do Pai esteja aí inscrito. A Metáfora Paterna barra, desse modo, o desejo materno ou de quem ocupa essa função de ser onipotente para a criança.

Portanto, é o Nome do Pai entendido não exatamente como o pai concreto, mas sim, como a Lei e a presença de um terceiro que desencadeia uma elisão no desejo materno, introduzindo nessa operação a significação fálica e possibilitando a emergência de uma pergunta sobre o desejo do Outro.

Considerando essa breve abordagem da constituição do sujeito para a Psicanálise e, também, o que foi tratado no capítulo anterior sobre o Estádio do Espelho em Lacan, podemos indicar que, para a perspectiva psicanalítica, a criança autista se encontra no campo da linguagem, mas fora do discurso, ou seja, fora da trama significativa que lhe possibilitaria ter um corpo libidinal e unificado, dada a presença de particularidades na operação lógica de separação.

O autismo, como quadro clínico, seria, assim, resultante de especificidades na relação da criança com o grande Outro (A) materno, o que não diz respeito à mãe biológica propriamente dita, mas a esse outro que desempenha para a criança a função materna, como sublinhado anteriormente.

Haveria, portanto, uma falha radical nessa simbolização, tornando o Outro real, não simbolizado (PIMENTA, 2003).

Como esta pesquisa não tem como objetivo construir uma análise clínica sobre o Caso Davi, não realizamos procedimentos metodológicos que nos permitiriam retomar elementos mais aprofundados de sua história de vida e, desse modo, tecer uma hipótese diagnóstica mais sólida, embora haja indícios, como salientamos no capítulo quatro, de que Davi possa ter vivenciado momentos de privação quando bebê. Mas, se assim procedêssemos, não teríamos como aprofundar essa leitura, visto que as dificuldades apresentadas pela mãe adotiva podem ter sido decorrentes de particularidades por ele já apresentadas antes da adoção.

Se considerássemos suficiente uma leitura fenomenológica de seus comportamentos na escola, poderíamos associá-los a várias características próprias do autismo, como: ecolalia, inversão pronominal, maneirismos, estereotípias, sequências motoras, particularidades na linguagem e na interação social. Entretanto não foram essas características que se mostraram mais determinantes, para que apresentássemos, neste trabalho, uma hipótese diagnóstica para Davi, mas, sim, a discussão referente ao objeto autístico, tal como tecida pela Psicanálise.

A noção de objeto autístico foi proposta por Tustin, na década de 1970, e retomada, de modo crítico, por Maleval (2009). Tal noção nos parece pertinente para o aprofundamento do caso de Davi, considerando-se seu apelo constante a esses objetos, o modo como a escola lidava com essa questão e o fato dos colegas parecerem fazer parte seu circuito objetal.

Como tivemos a oportunidade de pautar durante os capítulos quatro e cinco, Davi tinha uma relação muito peculiar com os objetos: ia para o fundo da sala brincar com suas garrafas, carrinhos e o que mais estivesse ali disponível; valia-se da areia e dos matinhos nos momentos extra-classe, quando podia por longos períodos de tempo esfarelá-los, mostrando-se bastante alterado se alguém interferisse nesses movimentos.

Igualmente, a forma como se dirigia aos colegas, para que lhe fizessem cócegas e para que o balançassem, por exemplo, parecia evidenciar o fato de os colegas funcionarem para ele segundo a mesma lógica que operava em sua relação com os objetos.

6.1.2.1. O Objeto Autístico

Para Tustin (1975), os objetos autísticos consistem em uma parte extra do corpo da própria criança ou em partes do mundo externo que ela experimenta como sendo uma continuação de si mesma.

Diferentemente do objeto transicional (WINNICOTT, 1951), que significa a primeira posse de um objeto *não-eu*, Tustin (1975) sublinha o fato de o objeto autístico ser completamente experimentado como um *eu*, como pode ser verificado na citação abaixo:

Para a criança, o objeto transicional é algo que ela distingue do próprio corpo, o que não faz com o objeto autístico, cuja função consiste exatamente em neutralizar toda e qualquer percepção da existência – demasiado intolerável e ameaçadora – de um *não-eu*. Ou, de outra forma, a existência (psicológica) do objeto autístico visa a obscurecer (fazer desaparecer) a quebra de continuidade, o espaço vazio que a criança sente em si, ao passo que a do objeto transicional não lhe afasta completamente a percepção do *não-eu*, apenas a diminui. (p. 76).

Os objetos autísticos, destaca Tustin (1984), não são utilizados com referência à função para a qual foram criados, mas, sim, de maneira idiossincrática a cada criança, para quem são completamente essenciais. Se a criança perde esse objeto, fica tensa, como se houvesse perdido uma parte de seu próprio corpo, mas se acalma assim que há uma substituição desse objeto por outro. Esse fato ocorre, segundo a psicanalista, porque se tratam de objetos fundamentalmente dominados pelas sensações. Nesse sentido, não é o objeto em si que interessaria – como no caso do objeto transicional –, mas sim, as sensações por ele proporcionadas.

É importante assinalar que, em muitos momentos da pesquisa, as crianças pareciam dar evidências de que percebiam esse funcionamento subjacente ao objeto autístico para Davi,

introduzindo brinquedos variados quando o colega se mostrava mais agitado ou mesmo valendo-se do recurso aos objetos quando elas precisavam fazê-lo sair do lugar.

Segundo Tustin (1975), a criança pode tomar a mão de outra pessoa como objeto autístico – movimento, também, frequentemente adotado por Davi –, “usando-a como coisa destituída de vida ou [de] vontade própria” ou como uma “poderosa extensão de si”, para atingir as finalidades por ela almejadas (p. 81).

A lógica do objeto autístico se liga às vicissitudes da perda pela criança da mãe e do seio materno, tomadas inicialmente como uma extensão onipotente de sua própria boca. A criança vive, nesse caso, a perda desses objetos como uma perda de parte de seu próprio corpo. Se assim ocorre precocemente, a criança tende a buscar satisfações autísticas a partir da estimulação corpórea, chupando a própria bochecha ou a língua ou se colando a um objeto externo. Esses objetos passam, então, a ser usados de uma única forma: como se fossem uma porção extra da própria boca (TUSTIN, 1975).

Posteriormente, a autora (1984) assinala que a criança se fecharia radicalmente em relação ao mundo exterior por experimentar uma série de “choques” (conflitos), no momento em que seu mecanismo neuromental ainda não se encontrava ainda suficientemente protegido para suportá-los.

Tustin (1984) ressalta que os objetos autísticos se dirigem à sobrevivência do corpo e têm como principal objetivo...

[...] afastar o perigo que ameaça [...]. A dureza [dos objetos] ajuda a criança macia e vulnerável a se sentir salva em um mundo que parece ameaçá-la com perigos indescritíveis, em relação ao qual ela sente um medo extremo. Esses objetos ajudam a impedir a conclusão da separação corporal e promovem o delírio de que as imposições do mundo exterior são obstruídas. (p. 136).

Os objetos autísticos funcionariam, assim, como proteção para a perda, desempenhando tanto uma função protetora, quanto uma função patológica.

Tustin (1975) diferencia o autismo infantil normal do autismo da infância primitiva, quando o bebê ainda não reconhece claramente a existência do mundo externo. O autismo patológico resultaria de uma estagnação do desenvolvimento psicológico em uma fase primitiva ou mesmo de uma regressão.

A mesma autora (1975; 1984) distingue, ainda, o objeto autístico normal, o qual tende a ser superado pela criança durante seu desenvolvimento, do objeto autístico anormal, que deveria ser clinicamente tratado.

Embora Tustin (1984) sublinhe a importância desses objetos como extensão do próprio *eu*, também o situa como impeditivo para o desenvolvimento mental, pois acredita que eles provocariam uma “pseudoproteção” que impediria a criança de aprimorar seus meios mais genuínos de proteção.

Assim, para Tustin (1984), o uso desses objetos deveria ser desencorajado, ou mesmo proibido, a fim de ajudar a criança a desenvolver meios mais apropriados de aliviar sua tensão. Essa retirada do objeto deveria ser acompanhada de uma interpretação do profissional, que evidenciasse, para a criança, o seu entendimento sobre o que estaria sendo por ela vivido.

Baseando-se em relatos de autistas considerados de alto desempenho, que colocam em evidência a importância desses objetos como organizadores de uma energética pulsional, Maleval (2009) problematiza a posição assumida por Tustin (1975; 1984), como se os objetos autísticos fossem nocivos. E, nesse sentido, ressalta que, embora a psicanalista tenha constatado que esses objetos protegem o sujeito da angústia,

[...] sua perspectiva genética não a incita a explorar prioritariamente os recursos que o sujeito pode tirar disso. A partir daí, segundo ela, a única perspectiva no tratamento analítico é a de se orientar em direção à queda do objeto autístico, até mesmo em direção a sua substituição por um objeto transicional. (p. 228).

Segundo Maleval (2009), tal posicionamento a teria impedido de discernir uma das principais funções desses objetos:

[...] colocada em evidência de maneira nítida pelos autistas complexos [...] a busca que o sujeito autista opera pela via de uma animação libidinal de seu ser. Não é surpreendente, então, que muitos objetos autísticos sejam, ao mesmo tempo, duros e dinâmicos, a fim de tratar tanto a imagem do corpo como a animação pulsional. (p. 230).

Maleval (2009) retoma a questão da dureza dos objetos autísticos e assinala o fato de se tratarem também, muitas vezes, de objetos dotados de um movimento ou de uma dinâmica própria, como objetos eletrônicos, por exemplo.

Esse aspecto pôde ser observado durante algumas entrevistas, quando havia na sala um ventilador. Nessas circunstâncias, Davi mantinha sua atenção fixa nos movimentos realizados pela hélice, pouco se interessando pelo que ocorria ao seu redor.

Maleval (2009) distingue o objeto autístico simples do objeto autístico complexo, mais raro e peculiar aos sujeitos que chegam a construir um objeto que afasta o gozo do seu próprio

corpo para “localizá-lo em uma borda, que não é mais somente barreira ao Outro, mas também conexão com a realidade social.” (p. 235).

Os objetos autísticos simples, como pareciam ser os objetos de Davi, mostram-se ligados, por sua vez, a objetos que buscam uma satisfação auto-sensual, fazendo barreira ao mundo exterior, como indicam as formulações de Tustin (1975; 1984).

Essa forma de proceder indicaria que o sujeito autista se percebe “como um objeto no mundo dos objetos, mostrando que se sente inanimado, o que revela um não funcionamento da dinâmica pulsional.” (MALEVAL, 2009, p. 231). Assim, o sujeito buscaria nos objetos o movimento do qual se encontraria despossuído.

As questões acima abordadas sublinham a importância do objeto para o sujeito autista e nos permitem indicar que Davi parecia de fato utilizar seus objetos na perspectiva de objetos autísticos. Nesse sentido, é relevante assinalar que a escola, partindo de uma finalidade educativa, manteve, de forma geral, uma postura de reconhecimento da importância desses objetos para ele, sem deixar, contudo, de negociar seus constantes apelos a esses.

Desse modo, se, no início do ano escolar, era permitido que ele ficasse por um período de tempo no fundo da sala brincando com o que ali havia, as professoras passam a negociar gradativamente sua participação nas aulas sentado na carteira, como seus colegas.

Essa transição ocorre e Davi passa a se sentar mais na carteira do que a ficar no fundo da sala. Com isso, é convidado com mais frequência a participar no desenvolvimento das atividades escolares e pode ser acompanhado mais de perto pelas professoras.

É importante assinalar, entretanto, que o recurso constante ao manuseio dos objetos se mantém a despeito da mudança do lugar e de sua maior integração na rotina de trabalho em curso na sala de aula. Assim, se ele brincava antes com garrafas, carrinhos, emborrachados, depois passa a usar para essa finalidade o lápis, a borracha ou outro objeto que, entre uma utilização ou outra no papel, era rapidamente manuseado de modo repetitivo.

O movimento de passagem de Davi do fundo da sala para a carteira e a não proibição para que ele pudesse ter acesso aos objetos de outro lugar parece-nos interessante para pensar em como uma escola comum pode conduzir seu trabalho educativo com uma criança supostamente autista de modo menos intrusivo. Embora não houvesse uma leitura teórica sobre esses objetos por parte dos profissionais da escola, é como se eles percebessem que uma condução possível do trabalho educativo com Davi teria de considerar essa sua peculiaridade.

Além de uma visão mais propriamente teórica da diferença de Davi, como intentamos realizar a partir da construção de uma hipótese diagnóstica, é interessante considerar a forma como essa suposta diferença era apresentada no discurso das crianças.

Desse modo, as hipóteses dos colegas da Sala Verde sobre as suas particularidades, as nomeações referentes a Davi como sendo “louco”, “maluco”, “burro”, assim como, o relato de momentos nos quais se evidenciava um tensionamento dos laços entre eles, também emergiram durante o trabalho de campo e se mostraram significativamente relevantes para a tessitura dessa convivência na escola.

Os excertos extraídos do trabalho de campo nos permitem visualizar a partir da fala das crianças, muitas das questões acima discutidas em relação ao objeto autístico, como abordaremos no próximo tópico.

6.2. Marcação de uma diferença e tensionamento dos laços

Independentemente do nome atribuído às questões apresentadas por Davi, do ponto de vista diagnóstico, foi possível depreender, durante os variados momentos de conversa com as crianças, algumas de suas interrogações e hipóteses acerca do funcionamento apresentado pelo colega.

Nesse sentido, para algumas crianças, Davi tinha “problema de voz”, ainda não sabia falar direito e, por isso faltava às vezes na escola, para ir ao médico. Em outras circunstâncias, sua diferença era marcada pelo fato de não saber o que deveria ser feito nas situações escolares.

Na entrevista com Miguel e Davi, vemos uma cena filmada na qual Miguel toma o brinquedo do colega. Indagamos o motivo de ele ter tomado, e não, pedido, e Miguel responde: “*Mas ele... ele não... ele não sabe, ele não sabe falar direito... Se eu pedisse ... se eu pedisse ele, ele não, ele não ia responder...*”

Para Juninho, Davi não respondia as perguntas a ele dirigidas por ter um “problema de voz”, como podemos acompanhar no recorte abaixo, extraído de uma entrevista:

Monica: [...] Geralmente, quando alguém pergunta alguma coisa pro Davi, ele responde ou não?

Juninho: Eu acho que não responde.

[...]

Juninho: Porque ele... Ele não tem problema de voz?

Mônica: Ele tem problema de voz?

Juninho: Tem!

Mônica: Aí eu não sei... Tem?

Juninho: A ... [diz o nome da mãe do Davi] falou...

Mônica: ... falou?

Juninho: De vez em quando, não leva ele no médico? [enquanto Juninho fala, Davi fica mexendo sua boca].

Mônica: Ah, tá... Então, por isso que você acha que ele fala assim...

Juninho: Hum, hum... [fazendo sinal afirmativo]

Mônica: E aí, vocês falam assim com ele também...

Juninho: É... Aí, eu corro com ele... [Davi olha para o Juninho]

Mônica: Ah...

Juninho: Né, Dadá...

[..]

Juninho: [...] eu gosto de correr com ele.

O fato de as crianças associarem as peculiaridades de Davi a um “problema de voz”, justificando, em certos momentos, essa visão por causa das idas do colega ao médico, emergiu, também, em outras entrevistas, como destacamos abaixo:

Miguel: Ué, eu acho que é porque... porque ele tem problema...

Mônica: Tem problema?

Miguel: Não... tem... tem uns dias que ele não vem pra, pra... aula.

Mônica: Por que que ele não vem pra aula?

Miguel: Porque ele vai pro médico, que a professora falou...

[...]

Mônica: Por que vocês [Guigui e Cláudio] acham que o Davi se refere a si mesmo como Dadá?

Cláudio: Por causa que ele ainda não aprendeu a falar, o nome, o nome direito.

Flávia: Deixa eu falar uma coisa... e o Davi também tem problema...

[...]

Mônica: Tem problema? Que tipo de problema ele tem?

Evelin: Na voz.

Davi: É ououé! [Diz pegando no rosto da pesquisadora]

[...]

Evelin: A voz! Quando ele fala...

Mônica: Quando ele fala... e você consegue entender, Evelin, quando ele fala?

Evelin: Às vezes.

Em outros momentos, os colegas respondem por Davi e essa resposta pode indicar tanto a hipótese por parte dos alunos de que ele não iria responder, como também, o fato de eles terem uma idéia das atividades que despertavam o interesse do colega.

Na entrevista com Davi e Guigui, uma situação desse tipo eclode, quando Guigui responde à pergunta feita pela pesquisadora no lugar do colega, indicando, ao mesmo tempo, seu saber sobre o que ele geralmente gostava de fazer:

Mônica: Davi, você sabe lavar a sua mão sozinho?

Guigui: Não! [Guigui responde no lugar de Davi] Ele fica só assim com a água... [faz, como Davi, um movimento de balançar as mãos na água].

Ao lado de outro fragmento, no qual Guigui dirige uma indagação ao próprio Davi acerca de seu saber, a resposta de Guigui, tal como apresentada no excerto acima, nos dá indícios das possíveis inquietações que circulavam no seu laço com o colega. Vejamos a seguir outra passagem que reforça a mesma idéia e nos permite ter indícios sobre o laço que os unia.

Durante a entrevista com Guigui, Davi e Cláudio, em determinado momento, Guigui e Cláudio falam enfaticamente das meninas que consideravam mais bonitas na escola. No meio desse assunto, Guigui lança a seguinte pergunta a Davi: “*Davi, que que você sabe?*”, levando, ao mesmo tempo, o gravador até o colega.

Embora ele não pergunte diretamente a Davi sobre as meninas, mas sobre o saber, podemos indicar, a partir da Psicanálise, a proximidade entre o que aflora a partir das investigações das crianças em relação à sexualidade e a questão do saber, como problematiza Freud (1908) no artigo *Sobre as teorias sexuais da criança*.

Essas teorias, que cada criança constroi sobre si mesma e que tentam responder de onde vêm os bebês, constituem, em última instância, questões importantes que se configurarão em nossa relação com o saber.

Em outro momento, durante a entrevista coletiva, Evelin dá indícios do quanto se encontra às voltas com a questão de situar Davi diante da dimensão de normalidade, representada pela idéia de pessoa adulta, ou seja, de alguém que se encontra em condições de fazer as coisas como é esperado. O recorte abaixo ilustra essa situação:

Evelin [dirigindo sua pergunta à pesquisadora]: Você gosta quando o Davi faz como uma criança adulta?

Mônica: Uma criança adulta? Como que é uma criança adulta...

Evelin: Uma pessoa adulta...

Mônica: Só me explica mais o que que é uma pessoa adulta pra você... O que que essa pessoa adulta faria...

Evelin: Fazia um monte de coisas...

Mônica: Tipo o quê?

[...]

Evelin: Tipo... jogar bola... [silêncio]

Mônica: Jogar bola... uma pessoa adulta joga bola...

Evelin: [fala baixinho no microfone do gravador:] O Davi já jogou bola... [Depois, mais alto:] Adulto joga bola! Um dia, quando você não tava aqui o Davi... [silêncio e interrupções] Um dia quando o Davi não tava aqui, ele colou uma bandeirinha!

Qual Davi seria esse que não estava ali no dia em que colocou uma bandeirinha, podemos indagar.

Essa frase de Evelin parece colocar em jogo um ideal de pessoa adulta que não se apresentaria, a partir de seu discurso, do mesmo modo para Davi, como se ele devesse ser um outro para que tal possibilidade se inscrevesse.

As discussões tecidas acima evidenciam a percepção da diferença de Davi pelos colegas e, também, a tessitura de suas hipóteses.

Nesse sentido, é interessante assinalar que, muitas vezes, parece haver, nos processos de inclusão, uma tentativa de minimizar o impacto da diferença existente entre as crianças, sobretudo, quando há necessidades educacionais especiais em jogo, valendo-se, para tanto, de frases como: somos todos diferentes ou somos todos iguais, no sentido jurídico da igualdade. Essa definição funcionaria como uma resposta objetiva para qualquer questionamento em relação às diferenças mais marcantes percebidas entre e pelos sujeitos.

A partir dos dados de nossa pesquisa, podemos considerar que o modo de funcionamento peculiar de Davi era, sim, uma questão para as outras crianças, o que as fazia colocar em circulação hipóteses sobre sua diferença, como já descrito no capítulo anterior.

Desse modo, se Davi era igualado às outras crianças por adultos, pelo fato de ter, como eles, seis anos, por estudar na mesma sala de aula, por ter um tamanho aproximado, muitas crianças introduziam, em contrapartida, furos nesse discurso (referenciado basicamente no *significante-mestre* (S1) na posição de agente – *discurso do mestre*), expressando, assim, as marcas de suas diferenças: “*Ele tem seis anos, mas não fala*”, “*Tem seis anos, mas usa bico*”, “*Por que só ele pode bater?*”, “*Ele [Davi], ele já tá muito grandinho [para usar bico]...*”.

Em certa medida, essa marcação de uma denúncia, que poderíamos situar como sendo próxima ao *discurso da histérica*, traz em si o desejo de uma verdade, como pode ser observado no trecho abaixo, retirado de uma entrevista com Davi e Juninho. Nele, se encontra em questão o fato de ser permitido a Davi ficar no fundo da sala, o que não podia acontecer com Juninho:

Mônica: Você gosta de brincar assim também, igual o Davi, tá ali [na filmagem, no fundo da sala]? Gosta?

Juninho: [faz sinal afirmativo com a cabeça]: Hum, hum...

Mônica: Mas você não fica lá atrás igual o Davi...

Juninho: Não! Se não a professora me xinga!

Mônica: Aí então... por causa, porque a professora xinga que você não vai... Se você pudesse, você iria?

Juninho: Eu iria!

Mônica: A professora te xinga, mas ela não xinga o Davi não? O Davi pode ir lá pro fundo?

Juninho: Pode!

Mônica: Por que que ele pode e você não pode?

Juninho: Porque a professora não deixa eu ir.

Mônica: Tá certo, Juninho, mas porque que a professora deixa o Davi e não deixa você?

Juninho: Porque o Davi só rabisca atividade.

Mônica: Ah tá, e você... faz outras coisas?

Juninho: É.

Mônica: Ou você rabisca também?

Juninho: Não!

As nomeações dirigidas a Davi, como sendo “louco”, “burro”, “maluco da cabeça”, também circulavam por vezes entre as crianças, trazendo à cena de uma convivência comum palavras nem sempre dóceis ou politicamente corretas.

Durante a entrevista filmada, ouvimos Cláudio dizendo para Davi: “*Não sobe, menino doido!*”, quando Davi faz um movimento de subir em uns dos barrancos da escola. Diante dessa afirmação, Cláudio comenta:

Cláudio: É por causa que eu fico nervoso com ele e falo assim: “ Não sobe menino doido”!

Mônica: Mas você acha que ele é doido?

Cláudio: Ele é doido da cabeça!

Em outra ocasião, é Guigui quem qualifica o colega de “absurdo” e de “maluco”, quando as crianças tecem seus comentários sobre o fato de Davi não falar seu nome de maneira convencional.

Guigui: Eu acho que ele tá um... ele é um absurdo!

[...]

Guigui: Eu acho que ele é maluco...

No meio de uma operação transitivista, na qual Davi bate em si mesmo e diz “bateu”, Guigui diz para o colega:

Guigui: Bateu, né, bateu. Fala aí: “Bateu”! [Guigui coloca o gravador na boca do Davi]

Davi: Ei! [risos]

Guigui: Davi [risos], ninguém merece, seu burro!

Mônica: Ninguém merece?

Analisando esses fragmentos pela via dos discursos lacanianos, podemos indicar que esses posicionamentos das crianças se contrapõem a tentativas de apagamento da diferença de Davi e parecem se aproximar do discurso da histérica, quando o sujeito barrado (\$), na posição de *agente*, indica a centralidade ocupada pela divisão subjetiva nesse discurso; e o objeto *a*, no lugar da *verdade*, a torna (a verdade) fundamentalmente desejada.

Nesse sentido, Caldas (2008) assinala que o *discurso da histérica* é, por razões lógicas, “tanto denúncia quanto reivindicação, impelindo, conseqüentemente, à produção de saber.” (p. 88).

Por outro lado, assim como a histérica precisa de um mestre sobre quem ela reine e a quem enderece suas questões com o saber, algumas crianças também se mostravam consideravelmente alinhadas com o *discurso do mestre*, lidando com a diferença de Davi como se fosse algo que não poderia ser dito.

Tal posicionamento pareceu se evidenciar, também, quando Davi ficava nervoso e começava a bater nos colegas. Diante disso, as crianças da Sala Verde em geral se mostravam contidas, não revidavam seus atos, enquanto que as crianças de outras salas tendiam, na maior parte das vezes, a se defender, manifestando a possibilidade de também baterem nele.

Outra possibilidade de leitura desses movimentos se apresentou a partir da análise da entrevista com Evelin, Davi e Flávia, quando o mecanismo de identificação parecia encontrar-se em operação. Durante essa entrevista, assistíamos uma cena na qual algumas crianças de outras salas se referiam a Davi como sendo um bebê: “*O bebê que chama Davi*”.

Na sequência, um garoto, também de outra sala, responde: “*Que bebê, menina, ele tem seis anos já!*” As meninas prosseguem, entretanto, em sua afirmação, complementando a frase anterior com os elementos anunciados pelo garoto: “*O bebê que chama Davi tem seis anos...*” Diante dessa cena, Flávia e Evelin argumentam:

Flávia: Não, eu acho que ele não é! Ele tem seis anos igual eu, eu tenho seis anos!

Evelin: Eu também tenho seis anos!

Flávia: E ele não é bebê...

Se as crianças concordassem com o fato de Davi poder ser considerado um bebê, apesar de ter seis anos, elas também não poderiam ser assim nomeadas pelos outros?

Durante a pesquisa de campo, presenciemos um outro conjunto de situações, nas quais Davi se mostrava irritado quando os colegas tiravam ou mexiam em algum de seus objetos ou quando se aproximavam excessivamente dele: ficava agitado e, por vezes, se mostrava

agressivo com os colegas. Esses momentos pareciam colocar em evidência a diferença de Davi, levando a certo tensionamento dos laços:

Renata: Deixa eu falar... isso deixa o Davi mais nervoso, porque quando dá muita gente, ele começa a bater. Você viu atrás, Mônica, que ele tava querendo te morder... porque [...] ficava muita gente em volta dele e ele ficava mais nervoso e nós cantando e ele não acalmava, ele tava muito nervoso, ficava uma fera...

Para Renata, Davi podia bater nos colegas apenas se alguém mexesse com ele.

Carolina e Flávia também tecem suas interpretações sobre o que acontecia quando alguém interferia nas brincadeiras de Davi com a terra ou com os matinhos, como indica o recorte abaixo, extraído de uma entrevista:

*Carolina: Ele fica batendo na gente e nós não fica gostando.
[Depois acrescenta:]
Carolina: [...] ele não fica gostando porque ele é muito chato e aborrecido.
[Flávia faz, então, o seguinte comentário sobre a mesma questão:]
Flávia: [...] chega lá e mexe no... no que ele tá, ele tá brincando lá com o matinho... aí, se chegar lá uma pessoa e mexer com ele, ele fica batendo.
[Mais à frente]
Flávia: Eu falo com eles que não pode [mexer nas coisas do Davi], aí eles falam [...] ... eles falam assim: “Pode sim!”*

Outros colegas falaram também sobre essa questão, indicando a necessidade de se manter certa distância na convivência com o colega:

*Mônica: [...] Você acha que ele bate porque, Rodner?
Rodner: Porque quem deixar ele muito nervoso ele bate.
Mônica: [...] E tem alguma coisa que a gente pode fazer pra ele não bater?
Rodner: Deixar ele... bonzinho.
Mônica: Como que a gente deixa ele bonzinho?
Rodner: Se não provocar ele.
Mônica: Não provocar ele... Como é que as pessoas geralmente provocam o Davi?
Rodner: É... pegando ele no colo. Ficando bei... bei... beliscando a bochecha dele, pegar o prato dele, fazer outras coisas.
[...]
Guigui: ... O Davi, ele também... ele gosta muito da gente, mas às vezes quando fica, a pessoa fica chata com ele [...] aí ele não gosta dele não.
[...]
Guigui: Ele fica batendo...*

Em situações como essas, Davi poderia não se mostrar agressivo exatamente com a pessoa que o teria provocado, mas com quem estivesse por perto, gerando queixas de vários colegas quanto a esse comportamento:

Evelin: E ele [Davi] fica batendo em todo mundo se ninguém fez, fez nada com ele.

Mônica: Ah, então ele bate sem razão?

Evelin: Hã, hã... Alguém mexe com ele, depois ele bate na outra pessoa que fez nada com ele.

[...]

[Em outro momento]:

Evelin: [...] Quem deixa ele nervoso ele bate, tem gente que fica longe dele, deixa ele nervoso, quem está perto dele, ele bate.

Considerando o que discutimos anteriormente em relação aos objetos autísticos e tendo como referência os depoimentos das crianças, podemos indicar que elas pareciam perceber o quanto a retirada dos objetos do colega e uma proximidade excessiva poderiam ser danosas para Davi. Além disso, quando ressaltam que ele não batia em quem “mexia com ele”, mas, sim, em quem estava próximo, podemos assinalar que essa indiferenciação decorria, provavelmente, do fato de ser primordial, para Davi, a manutenção do sentimento de satisfação (ligado à presença do objeto autístico), e não, exatamente a identificação de quem teria gerado o sentimento de insatisfação, com a retirada do seu objeto.

Diante desses acontecimentos, muitas crianças da Sala Verde podiam provocar Davi para fazê-lo ficar mais “nervoso”, mas em nenhum momento chegavam a revidar suas agressões, como assinalamos acima, embora algumas delas (da Sala Verde e de outras salas) manifestassem sua insatisfação diante dessa situação: “*Por que só ele pode bater na gente?*”.

Assim, nesses momentos de agressividade de Davi, alguns colegas choram, outros se afastam dele ou se queixam com as professoras. Guigui, um dos colegas mais próximos, expressa as ambiguidades de seus sentimentos nesses momentos e seu consequente movimento de evitar a companhia de Davi:

Guigui: [...] às vezes ele [Davi] fica chato com a gente...

Mônica: Hum, hum...

Guigui: [...] a gente odeia ele às vezes... por causa que... que... a gente não gosta muito dele assim... e também... ele... ele às vezes odeia a gente, às vezes... mas, às vezes, eu não consigo entender porque ele odeia.

Mônica: [...] Mas porque que você acha que ele odeia, o que que te mostra que ele odeia, apesar de você não entender...

Guigui: É por causa [que] na hora [que] ele bate em mim, eu, eu consigo sentir que ele me odeia.

[E um pouco mais adiante:]

Guigui: Eu gosto muito [dele], mas só que às vezes, na hora que ele bate, aí ele fica muito chato, aí... aí... eu, aí eu fico meio chateado com ele... [...] às vezes, na hora, no recreio grande [Intermediário], que ele tá comigo, eu fico tentando despistar ele de onde que eu estou, por causa que ele quer brincar com a gente, com, com alguns dos meus colegas [silêncio]... pra, pra ele brincar com alguém... aí, por isso que eu tento despistar ele.

Mônica: Pra ele não ficar com você...

[...]

Guigui: ... Pra ele não ficar comigo não.

Mônica: Mas ele gosta de ficar com você?

Guigui: Gosta.

Embora essas dificuldades fossem observadas e relatadas pelas crianças, tivemos a oportunidade de presenciar várias situações, nas quais colegas de sua turma conseguiam apaziguar seus momentos de agitação, transformando-os em uma brincadeira ou sugerindo alguma alternativa que o interessasse.

Valendo-se de seus saberes sobre Davi, as crianças propunham-lhe corridas, cantavam músicas, chamavam-no para tomar água ou jogar, realizando um movimento singular de operação com o simbólico. Além disso, a ocorrência de contenções por meio da palavra e do corpo se mostrou particularmente visível e nos permite indicar, como hipótese, que a turma possa ter funcionado para Davi como um elemento de organização subjetiva.

6.3. As intervenções dos colegas com Davi

Ao longo desta abordagem dos dados referentes ao trabalho de campo, temos assinalado o modo como a diferença de Davi, em relação às outras crianças, era por elas destacada, e o fato de algumas dessas crianças adotarem posturas com o colega que tinham efeitos muito próximos ao que se espera de uma intervenção, no sentido mais propriamente terapêutico do termo.

Procuramos indicar, assim, de modo introdutório, como alguns momentos de crise de Davi eram, por vezes, transformados em brincadeira pelos colegas. Nessas situações, podiam ocorrer movimentos semelhantes aos de uma contenção pela via da palavra ou pela via de uma ação física.

Outro fato é a ocorrência de situações em que algumas crianças emprestavam o próprio corpo a Davi, passando a fazer parte da sua sequência de objetos, ou mesmo, disponibilizando-lhe outros objetos, como já exposto anteriormente.

Embora tais operações demandassem, muitas vezes, a presença e a intervenção de um adulto (professor, estagiário ou funcionário), muitas situações de natureza conflitiva se resolviam entre as próprias crianças, que pareciam colocar em circulação dispositivos que

tenham desenvolvido a partir da experiência de conviver com ele. Nesse sentido, nossa pergunta é: o que haveria de específico nesses supostos dispositivos?

Neste tópico, problematizaremos tal pergunta buscando localizar as possíveis particularidades ocorridas nas intervenções realizadas pelos colegas com Davi. Para tanto, indicamos três pontos que nos parecem centrais nessa discussão: a) a especificidade da criança em relação ao adulto; b) a questão da identificação; e c) o fato de essas ações partirem de uma posição não técnica, ou seja, de uma posição que não é similar à de um profissional.

Abordaremos a seguir de modo sucinto cada um desses pontos, articulando-os aos dados da pesquisa.

No que se refere a uma possível peculiaridade da criança, valemo-nos da reflexão proposta por Vallas (1991), segundo a qual, em decorrência do código napoleônico, uma primeira diferenciação entre o adulto e a criança diz respeito ao fato de que a criança, ou aquele que é considerado ocupar um estado infantil, ser alguém que não trabalha.

A partir dessa consideração, é formulada uma jurisdição especial segundo a qual a criança não é civil e penalmente responsável por seus atos, sua assinatura não tem valor legal e não há ato jurídico nem matrimonial para ela.

Sob esse ângulo, os atos da criança resgatam, como sublinha Vorcaro (2004), “o equacionamento da sua condição de estruturação, que implica uma impossibilidade do acesso à plenitude do gozo e que intima imperativamente a desejá-lo, sem que nada o assegure.” (p. 136).

É preciso, entretanto, diferenciar o conceito de “criança”, relacionado ao tempo da infância, ao desenvolvimento físico e a seu vínculo com o discurso jurídico, da noção de infantil, tal como concebida pela Psicanálise, como sublinha Kubric (2007): como aquilo que jamais é superado e que presentifica a sexualidade, o desejo, a neurose.⁶

Embora consideremos a centralidade dessa distinção, nossa pesquisa parece indicar a especificidade de um movimento peculiar à criança nas intervenções realizadas com Davi – e, nesse caso, a crianças menores, que iniciam o ensino fundamental, daí enfatizarmos essa vertente.

Para a Psicanálise, a criança é um ser falante, dividido pelo significante e pela descoberta da castração que, como sublinha Freud (1908), passa a ocupar o ponto principal de formulação das crianças sobre as teorias sexuais infantis.

⁶ Para aprofundamento a respeito dessa discussão, indicamos os trabalhos de Mrech (1999a), Vorcaro (2004), Ferretti (2004), Kubric (2007), citados nas Referências Bibliográficas.

Freud (1905) nomeia como disposição perverso-polimorfa da sexualidade infantil, a pré-história que antecede o primado do falo e o recalçamento, decorrentes do Complexo de Édipo. Para Freud, a “vergonha, o asco e a moral” são “diques anímicos contra os excessos sexuais”, os quais não se encontram ainda erigidos nesse momento da vida ou passam por um processo de construção (p. 179).

É importante salientar que Freud situa entre o tempo da infância e da idade adulta, a puberdade, momento em que ocorre uma revivescência do Édipo.

Para Ferretti (2004), diferentemente do que é socialmente creditado à criança como tempo da inocência, ela já se encontra, na realidade, submersa a dois dos grandes enigmas da humanidade, a saber: a sexualidade e a morte. Assim, quando “Freud aponta a criança como um perverso polimorfo é para se referir à forma mais acentuada que ela tem de viver sua própria sexualidade.” (p. 78).

Forbes (s/d) ressalta, a esse propósito, que Lacan gostava de dizer que um bom analista deveria ter cinco anos porque, nessa idade, tem-se um querer direto, sem intermediários, distinto do “querer querelante e reivindicativo dos quinze e do querer conforme as regras do adulto” (s/p), vinculado às convenções do pacto edípico e, portanto, às renúncias que esse pacto comporta.

Haveria, portanto, um engano na idéia de que a criança estaria apenas progredindo ao tornar-se adulta, pois, em alguns aspectos, ela estaria, na realidade, regredindo, como indica Ferretti (2004), ao assinalar que, no *discurso analítico*, a criança mostra sua originalidade pela via de seu saber original, e não, quando é comparada e inferiorizada em relação ao adulto.

Podemos apontar, assim, que as crianças – dada a sua particularidade constitutiva e o fato de se situarem de modo diferente do adulto no que diz respeito à responsabilização pelos seus atos – tendem a interpretar de modo mais direto e inventivo o real do outro. Esse real entendido aqui como aquilo que resiste à significação.

Observamos, a partir dos dados da pesquisa, que essas particularidades da criança se encontravam em circulação quando os colegas faziam intervenções com Davi, valendo-se do que ele gostava para tentar acalmá-lo em seus momentos de maior agitação; agindo estrategicamente, para que ele se movesse pela escola; encontrando saídas para as situações de tensionamento dos laços; e, ainda, mediando o contato de Davi com outras crianças da escola e, até mesmo, com alguns adultos.

As crianças pareciam ir mais diretamente ao ponto com o colega, localizando diretamente o que se encontrava em jogo e, a partir daí, manejando de modo próprio essas

situações. Por outro lado, a especificidade que observamos em relação à criança ganha nuances importantes, se consideramos o segundo ponto, referente à identificação.

Como indicamos no capítulo anterior, esse mecanismo se encontrava em jogo no laço estabelecido entre as crianças, desencadeado, dentre outros aspectos, pelo fato de terem uma idade e um tamanho aproximado, além de vivenciarem uma condição similar em relação aos adultos e à escola. Tal situação parece permitir uma identificação mais imediata entre elas, como se a criança pudesse se aproveitar melhor do que a outra diz, como se fosse ela mesma a proferi-lo.

Em uma situação de entrevista na qual uma das colegas fala de um aluno da escola que não entendia o que diziam as professoras, mas apenas o que falavam as crianças, Rodner profere o seguinte comentário:

Rodner: Porque nós somos criança e ele também, e os outros, os professores são adultos.

Pesquisadora: [...] Ai é mais difícil entender?

Rodner: É ... as professoras não vão aguentar correr muito, mas as crianças aguentam.

Embora o mecanismo de identificação se encontrasse em operação entre as crianças da pesquisa, é preciso salientar – se nossa hipótese quanto ao autismo de Davi procede – o fato de as crianças ocuparem uma posição discursiva diferenciada em relação ao colega.

Desse modo, ao pontuarem para ele os limites de suas ações, o fato de ele se exceder em relação aos outros indicando, ao mesmo tempo, possibilidades de negociação, as crianças estariam operando a partir da Lei simbólica necessária para uma convivência em comum, como parecem apontar os dados do campo.

Durante a entrevista coletiva, Davi se mostra irritado quando um dos colegas mexe nos livros que ele manuseia. Renata lhe diz, então, de modo veemente: “*Eu não aceito você bater em ninguém aqui dentro!*”. Em outro momento, na mesma entrevista, repete enfaticamente: “*Nananinanão... não bate em ninguém!*”.

Frases, como “*Chega, você tá atrapalhando!*”, “*Bate não!*”, “*Assim não!*”, “*Pára, Davi!*”, eram pronunciadas de modo recorrente pelos colegas, indicando um ponto de basta, um limite, enfim, uma tentativa para conter um gozo excessivo e desenfreado, por meio da palavra. Por vezes, esse movimento era acompanhado de uma contenção física, como ilustra a situação abaixo.

Durante o Intermediário, Davi está nervoso e começa a bater em quem se encontra por perto, Miguel se aproxima do colega e segura sua mão com força, ao mesmo tempo em que diz: “*Não bate, não!*”. Davi continua gritando, nervoso e Miguel segura o colega que consegue dizer: “*Dadá quer beber água!*”.

O terceiro aspecto que destacamos em relação às intervenções dos colegas com Davi se refere à questão do saber não-técnico, ou seja, um saber que se distingue daquilo que é peculiar em uma atuação profissional.

Diferentemente dos profissionais, que estudam para fundamentar suas intervenções, as crianças não operam com o *saber* (S2) no lugar de *agente*, como ocorre no *discurso universitário*. Seus posicionamentos parecem se aproximar mais detidamente do *saber*, tal como situado no *discurso da histórica*, no lugar de *produção*.

Essa posição indica o movimento de um sujeito que se endereça a outro em busca de um saber. Como assinalamos anteriormente, no *discurso da histórica* há emergência de um saber desconhecido pelo próprio sujeito que leva o outro a produzir significantes que funcionam, por sua vez, como respostas a suas questões de sujeito barrado (§).

Assim, diante de situações em que era preciso fazer algo, as crianças inventavam saídas ou lançavam mão de estratégias ligadas ao que percebiam ser precioso para o colega, valendo-se, mais uma vez, de uma detecção em torno do real do outro.

Em uma entrevista com Davi e Renata, ao perceber que o colega fica muito nervoso e que teríamos que interromper a atividade, Renata sugere à pesquisadora: “*Tem que colocar ele perto do ventilador!*”. Quando o ventilador é acionado, Davi se acalma e fica mais um pouco na sala, olhando fixamente na sua direção.

Em outro momento, durante uma atividade coletiva, uma sequência de acontecimentos desemboca na transformação de um momento de crise em uma brincadeira, como podemos visualizar a partir da descrição abaixo.

Renata está próxima a Davi e começa a fazer de conta que está chorando. Davi bate rapidamente na colega e continua por perto. Em certo momento, Davi coloca sua mão sobre Renata e ela lhe dá uma cotovelada. Davi volta a bater em Renata e em um menino que se encontra perto deles. O garoto, que não era da Sala Verde, pega com força o braço de Davi, afastando-o. Rodner, que acabara de chegar aonde os colegas estavam, pede a uma das alunas da sua sala para ajudá-lo a segurar Davi: “*Segura a mão dele!*”. Mas, como ela não o faz, Rodner segura as duas mãos do colega.

Renata se aproxima, então, e pega Davi por trás. Simultaneamente, Rodner o segura pela frente – como se tivessem combinado – e ambos começam a fazer umas caras diferentes

para Davi, como se estivessem brincando. Davi começa a rir, mostrando-se mais calmo. Rodner segura suas mãos e, poucos minutos depois, vemos os três brincando juntos. Renata e Rodner balançam Davi, um segurando os braços, o outro as pernas, enquanto Davi ri muito.

Em outro momento, quando Davi começa a bater em Rodner e esse começa rapidamente a fazer cócegas no colega, cessa seu movimento agressivo.

As questões que enfocamos neste item guardam proximidade com aspectos assinalados por Pinto et al. (2009), a propósito do trabalho desenvolvido pelo Grupo Mix/ Associação Lugar de Vida.

O Grupo Mix é composto por crianças entre seis e nove anos, vinculadas tanto ao Lugar de Vida quanto a um abrigo da cidade de São Paulo (SP).

A partir da experiência de acompanhar esse grupo composto por sujeitos que ocupam posições distintas no discurso social – a criança diagnosticada como autista e psicótica e a criança considerada neurótica, rotulada como abrigada – Pinto et al. (2009) afirmam que “crianças que atravessaram os desafios da constituição psíquica culminando em uma estruturação neurótica apresentam às crianças psicóticas e autistas, através de suas ações e brincadeiras, maneiras de viver a falta, sem que isto seja demasiadamente destrutivo.” (s/p).

Esses autores (idem) destacam, entretanto, um aspecto que julgamos da maior importância e que se refere ao fato de haver muitas vezes uma intenção de que as crianças ocupem, nessas situações, uma posição de maior responsabilidade.

Embora os autores acima citados estejam enfocando o laço criança-criança em um contexto terapêutico, consideramos que suas observações podem ser esclarecedoras também para o universo escolar, pois, como indicamos no segundo capítulo, há um movimento, no interior da literatura inclusiva no sentido de se estimularem os colegas para que ocupem uma posição central nos processos de inclusão escolar.

Segundo Pinto et al. (2009), portanto,

[...] não se trata nessa proposta de colocar as crianças neuróticas como "pequenos terapeutas" das crianças com DGDs. Pelo contrário, há de se cuidar para que interpretações nesse sentido não aconteçam e, mais importante ainda, para que nenhuma criança ocupe esse papel no grupo. A nossa hipótese é de que o encontro entre essas crianças pode produzir algo que beneficie, de alguma forma, todas elas, cada uma portando suas questões. (s/p).

Assim, consideramos fundamental não haver, por parte da escola, expectativas de que as crianças ocupem o papel de profissionais para o colega que apresenta necessidades

especiais. Como temos salientado, ser colega já comporta efeitos que podem ser significativamente relevantes para os processos de inserção escolar.

Verificamos, nesse sentido, o quanto a presença do adulto entre as crianças se tornava imprescindível em alguns momentos do trabalho de campo. Assinalamos essa questão no capítulo anterior, quando discutimos o fato de Davi ocupar por vezes uma posição de objeto de gozo para alguns colegas.

Além dessas situações, tivemos a oportunidade de testemunhar momentos nos quais as estratégias das crianças se mostravam inoperantes diante das situações-limite vivenciadas pelo colega. Nesses contextos, suas tentativas de apaziguar as crises de Davi não surtiam efeitos e, somente a entrada de um adulto em cena e a conseqüente retirada de Davi, pareciam modificar o tensionamento em curso.

A partir da discussão das diversas questões acima, julgamos pertinente tecer, de modo específico, algumas considerações sobre o educar e o tratar a partir do que abordamos até agora, pois consideramos que essas duas dimensões se encontram diretamente implicadas no percurso escolar de Davi, tal como abordado em nossa pesquisa. Passaremos, então, ao último item que tratará particularmente deste tema.

6.4. Breves considerações sobre as dimensões do educar e do tratar à luz do caso Davi

Se partirmos do princípio de que há uma diferença entre o educar e o tratar, essa distinção poderia ser objetivamente aplicada no caso de crianças e jovens que apresentam particularidades na sua constituição subjetiva? Algumas marcações sobre a concepção de sujeito no campo da educação nos auxiliam a discutir essa questão.

Segundo Mrech (2008), o sujeito no campo da educação é, primeiramente, universal, “fundamentado na ordem simbólica e nos pressupostos da cultura”, como podemos verificar no trecho abaixo:

[...] quando se pensa em educar, o sujeito da educação é visto geralmente como um sujeito com características universais, direcionado para a ordem da cultura, para o simbólico e apresenta uma lógica que segue os determinantes da cultura, os quais são pautados na construção do conhecimento e possuem uma identidade determinada pelo próprio contexto da Educação. (s/p).

Considerando a relevância desse apontamento, poderíamos indagar se, ainda assim, haveria outra posição possível para o sujeito no discurso educacional, que fosse mais sensível à inexorabilidade de sua singularidade, à iminência dos furos que o tornam não-todo, bem como à indeterminação que marca sua existência.

Podemos nos perguntar, assim, se percursos educacionais, como o de Davi, não nos indicariam uma importante articulação entre as dimensões do educar e do tratar, revelando, em última instância, que uma escola pode se constituir como espaço de cultura e de transmissão de conhecimentos, sem ter de se fechar para o que de “absurdo” – como disse Guigui em momento já descrito das entrevistas – compõe nossa coletividade.

A escola pesquisada parece ter permitido o afloramento de outros sentidos para o ato de educar, o que não quer dizer que seus profissionais se mostrassem menos inquietos com o fato de Davi não ter sido alfabetizado como seus colegas ou de não apresentar o mesmo interesse que os outros pelas atividades escolares. Essa escola se balizava pelos supostos ganhos que Davi apresentava durante o processo de escolarização, mas seus profissionais se mostravam sempre inquietos em relação a seu futuro escolar e ao momento em que ele teria que ir para outra escola, como se, nesse outro espaço, ele fosse ser confrontado com o fantasma do universal.⁷

Durante a escrita da tese, apontamos o quanto o percurso escolar de Davi foi pontuado por modificações quanto à sua forma de interagir e de se dirigir ao outro, à gradativa independência em relação aos adultos e aos colegas, bem como, em relação a uma ampliação nas suas condições de se expressar por meio da fala.

Tais indicativos parecem reiterar a importância que vem sendo atribuída pelo discurso social e, particularmente, pelo movimento inclusivo, à convivência entre as crianças na escola comum, embora, como tivemos a oportunidade de assinalar no terceiro capítulo, seja importante também considerar os limites da inclusão, quando essa é utilizada apenas em termos universais. Daí nossa problematização quanto a certo apagamento da diferença que, por vezes, se faz presente no discurso ideológico em torno da Educação Inclusiva.

⁷ Como ressaltamos no capítulo quatro, a escola tinha a intenção de que Davi ficasse mais um ano na educação infantil. Quando nela retornamos para uma visita, em 2009, tomamos ciência de que a escola tinha encaminhado um pedido aos setores afins da Prefeitura, para que Davi permanecesse nela por mais um ano, antes de ir para outra escola, continuar sua escolarização.

Os apontamentos da pesquisa endossam, ainda, perspectivas investigadas por Kupfer (2000) e Ormelezi (2006), segundo as quais a inserção escolar pode comportar uma dimensão terapêutica para crianças que apresentam peculiaridades na sua organização subjetiva.⁸

Nesse sentido, a escola não se tornaria um espaço de tratamento, já que não seria essa a intenção, mas se consideraria o fato de a convivência com as outras crianças em um espaço marcado pelo simbólico e pela cultura, poder funcionar como um elemento de suplência para essas crianças, favorecendo, assim, uma tentativa de estabilização e de apaziguamento do gozo.

Kupfer e Petri (2000) assinalam, a esse propósito, que:

Viver com os outros é o que constitui e tece de modo estrutural a teia e o tecido de um sujeito. Se algo na história de uma criança a está impedindo de enodar com o outro, de fazer laço social, então buscar o reordenamento simbólico desse sujeito, tratar dele é, entre outras coisas, levá-lo mais uma vez à trama social. Ao meio da rua, à escola. (p. 113).

Demonstrando mais autonomia ao longo do ano, Davi passa a indicar de modo mais evidente o que lhe interessava na dinâmica escolar, bem como sua preferência por certos colegas e atividades. Sua inserção nas propostas pedagógicas é mais frequente, assim como a possibilidade de, por meio da fala, posicionar-se diante do outro.

Alguns registros de campo ilustram esses apontamentos, como este que se segue: na sala de aula, a professora entrega uma atividade de colorir para a turma e, quando as crianças terminam, ela passa a chamá-los em ordem alfabética, colando seus desenhos em um painel, no fundo da sala. Na vez de Davi, ele, a princípio, não se move. A professora pede, então, à Carolina que o ajude, mas Davi não aceita. Minutos depois, ele se levanta, pega seu desenho e o leva até a professora, ajudando-a a colá-lo no painel.

Davi passa a ir com mais frequência, sozinho, para a fila de repetição durante a merenda – movimento irrealizável no início do ano. Em uma dessas vezes, chama nossa atenção sua permanência na fila por um período de tempo maior, o que não ocorria anteriormente. Depois de servido, volta sozinho para a mesa e se senta com os colegas.

No segundo semestre, passamos a ver Davi procurando grupos que lhe interessavam de sua própria turma ou de outras salas. Em uma dessas situações, corria com destreza atrás de colegas que brincavam com o carro-guia. Ele passa, também, a jogar bola com crianças de

⁸ No segundo capítulo, assinalamos o fato de Mannoni (1977) considerar os efeitos terapêuticos desencadeados pela vivência das crianças e adolescentes de Bonneuil na própria comunidade ou em outro país.

sua sala e de outras e a se engajar espontaneamente, em atividades propostas pelos docentes durante o Intermediário.

Na interação com o outro por meio da fala, além das frases em terceira pessoa, observamos a formulação de novas construções, indicando uma possível tentativa de diálogo: “*Senta aqui!*”, “*Professora!*”, “*Dadá qué brincá!*”.

Em uma conversa com a pesquisadora, pergunta: “*Qué passéá?*”, emendando com a frase: “*Dadá qué passéá!*”. Observamos, assim, que a palavra passa a ser usada na sua convivência com as pessoas da escola.

Durante uma das aulas de Educação Física, enquanto acompanha seus colegas brincando com bolinhas de gude, Davi diz: “*Tá fugindo!*”, “*Vamo brincar com essa?*”, “*Pega lá, pega!*”. Em outro momento, quando está com uma peteca nas mãos, ele a lança para o alto ao mesmo tempo em que olha os meninos jogarem e faz seus comentários.

Em uma cena que ocorre durante o recreio, a pesquisadora está sentada em um dos gramados da escola e Davi corre de um lado para outro. Às vezes, ele pára e fala frases nem sempre compreensíveis, mas que contêm o nome de partes do corpo.

Ele diz “cabeça” e “pé”, apontando para o próprio corpo, enquanto fala. Em outro momento conta que seu pé está machucado, mostrando-o à pesquisadora. Muitas de suas palavras são incompreensíveis, mas, no meio de tudo isso, Davi simula estar chorando e manifesta sua vontade de ir para a sala, dizendo que vai cair, quando sobe num lance de escada mais alto ou quando está no gradeado.

Outro aspecto que nos parece importante diz respeito ao fato de sua intenção de bater nos outros passar a ser antecipada pela palavra. Nesse sentido, quando uma das professoras tenta tirá-lo do seu canto, Davi anuncia: “*Pára, professora! Davi vai bater!*”.

Esse posicionamento pôde ser detectado, ainda, nos seus movimentos de dizer “não” quando os colegas lhe dirigiam propostas que pareciam não lhe interessar.

Durante um dos jantares, por exemplo, a professora diz para Guigui se desculpar com Davi, pois tinha tomado um de seus objetos. Davi está sentado à mesa, comendo e o colega se aproxima, colocando a mão em seu ombro e lhe pedindo desculpa. De longe, escutamos Davi pronunciar um enfático “*Não!*” para o colega e o afastando do banco.

Além dos aspectos acima mencionados, Davi passa a se utilizar de outras estratégias que, possivelmente, expressam o seu querer. Uma cena entre ele e Evelin parece relevante a esse propósito. A colega faz cócegas em Davi e ele, enquanto ri, emite uns gritos diferentes, retraindo o corpo. Davi começa, então, a jogar matinhos em Evelin, movimento que não fazia

antes. Tivemos a impressão, nesse momento, de que ele assim agia por não estar gostando das cócegas. Os matinhos poderiam significar, nesse contexto, uma forma de afastá-la.

A partir das questões abordadas acima, podemos afirmar que, por mais que a escola, como instituição, incorpore um ideal social de acesso igualitário ao saber e ao universal, presentificando o “ideal social de inserção ou de reinserção [que] força uma posição subjetiva na relação com o grande Outro”,⁹ o processo de inclusão escolar de Davi parece ter permitido uma “inserção suportável” (PARCHLIANK, 2009, p. 24), abrindo a possibilidade de desdobramentos significativos para sua organização subjetiva.

Além desse fato, a análise do seu percurso escolar parece indicar outras configurações do educar e do tratar, distintas do que essas noções poderiam expressar em outros contextos.

⁹ No original: “*L’ideal social d’insertion ou de réinsertion force une position subjective dans le rapport à l’Autre.*” (PARCHLIANK, 2009, p. 24, tradução livre desta pesquisadora).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso de escrita desta tese, as seguintes perguntas nos orientaram no sentido de discutir a escolarização de *crianças* que apresentam *necessidades* ditas *especiais*:

- a) a proposta da Educação Inclusiva, de superar a segregação escolar historicamente imposta a esse grupo tem se tornado possível nas relações que se estabelecem na escola?
- b) como as crianças constituem e vivenciam seus laços nesse espaço?
- c) o que elas produzem discursivamente sobre essa experiência e o que essa produção nos leva a pensar em relação ao laço social, ao discurso e à subjetividade?

À luz dessas questões, estruturamos a tese em três momentos, iniciando pelo conceito psicanalítico de laço social e discutindo, em seguida, aspectos referentes à Educação Especial e à Educação Inclusiva. Por fim, realizados os estudos a respeito da pesquisa de campo, o que nos possibilitou abordar uma dimensão mais pontual do laço, focada na convivência escolar de crianças na faixa-etária de seis e sete anos, em uma escola pública, de tempo integral.

O conceito psicanalítico de laço social nos permitiu analisar os seguintes aspectos:

- 1) a constituição da Educação Especial como campo de saberes e práticas destinados a educar crianças e jovens que apresentem particularidades quanto às dimensões cognitivas, sensoriais, físicas e/ou psíquicas;
- 2) a emergência de movimentos de questionamento da situação de segregação social e escolar vivenciada por esse público ao longo do século XX; e
- 3) a eclosão, mais recentemente da proposição de uma educação dita inclusiva ou, em termos mais atuais, de “uma educação para todos”.

A retomada de elementos históricos nos permite, como assinala Castel (1998), indicar que “o presente não é só contemporâneo. É também um efeito de herança, e a memória de tal herança nos é necessária para compreender o agir hoje.” (p. 23).

Desse modo, abordar perspectivas educacionais mais recentes, sem considerar seu posicionamento em relação aos movimentos do passado tende a fragilizar sua análise e a ofuscar o que, desse passado, pode persistir nelas.

Tendo como referência a noção de laço social, pautamos a questão da convivência na escola comum de alunos que apresentam e de outros que não apresentam necessidades educacionais ditas especiais, problematizando tanto a discussão desse tema no interior da literatura referente à Educação Inclusiva, quanto a partir dos dados extraídos de nosso

trabalho de campo. E esse processo nos permitiu aprofundar operações mais específicas, registradas no movimento de constituição de laços entre as crianças.

Durante esse percurso, buscamos evidenciar que a formalização da Educação Inclusiva tinha como propósito delinear e demarcar outro momento da escolarização dos alunos com necessidades especiais, não mais centrado na sua *integração* na escola comum – como um procedimento secundário à passagem pelos serviços educacionais especializados –, mas sim, na sua *inclusão* em um sistema de ensino, cada vez mais unificado e horizontalizado.

A abordagem das experiências brasileira, norte-americana, francesa e italiana permitiu-nos focalizar como esse processo eclodiu, de uma forma geral, nos quatro países citados e como se configura atualmente, em um contexto marcado não apenas pelos princípios de uma “educação para todos”, mas também, por uma série de acordos firmados no plano internacional, em torno do direito à educação escolar (CURY, 2005).

O contato presencial com a experiência francesa e a interlocução com a experiência italiana ampliaram nossa visão sobre o percurso escolar de alunos desses dois países que apresentam necessidades especiais, permitindo observar como uma mesma expressão – a *integração* – orienta perspectivas educacionais consideravelmente distintas. Além disso, evidenciou a presença de desafios importantes na construção de uma educação mais aberta às diferenças individuais, tanto no plano das políticas educacionais, como no que se refere à superação do lugar ocupado pelos alunos com necessidades especiais no discurso social.

Procuramos indicar, ao longo deste trabalho, a complexidade encontrada na discussão sobre a escolarização desses alunos, tanto no que se refere à tentativa de superar perspectivas pautadas na lógica do separar e do classificar – tradicionalmente presentes na abordagem escolar especializada –, quanto no que diz respeito à construção de uma escola que reconheça, de fato, as ditas diferenças.

Nesse sentido, intentamos assinalar que o movimento de estruturar perspectivas educacionais mais abertas às diferenças apresentadas pelos alunos e, portanto, menos excludentes, não os deixa menos expostos aos riscos de reproduzir essas lógicas, seja pela manutenção do discurso da *patologização da diferença*, seja por meio de uma tentativa de *normalização* desses alunos, afirmando assim, a permanência de seu *lugar* como *estranho*.

Buscamos apontar, ainda, que o alinhamento do *discurso do mestre* à ciência e a valorização excessiva do consumo de objetos, bem marcado pelo *discurso capitalista*, tendem, por vezes, a contribuir para que a discussão relativa ao acesso à escola comum se transforme em uma questão “jurídica” que orienta o “estar dentro” em contraposição ao “estar

fora”, ou em uma questão “metodológica”, diante da qual se normatiza o que deve e o que não deve ser feito em contextos escolares ditos inclusivos.

No desenvolvimento da tese, a abordagem dos dados referentes ao trabalho de campo marca, por sua vez, o entrecruzamento do plano macro das políticas públicas e do plano micro, centrado na questão da convivência entre as crianças no espaço da escola, quando um colega apresenta um funcionamento peculiar.

Nesse momento, procuramos dar visibilidade aos movimentos realizados pelas crianças, na tentativa de estabelecer formas de laço social, e aos desdobramentos daí decorrentes. Nossa pesquisa se delineou em uma escola pública de ensino fundamental que se encontra vinculada, por sua vez, a uma rede pública municipal de ensino, sujeita a uma circulação de princípios educacionais pautados pela perspectiva de uma educação inclusiva.

Embora tenhamos considerado a dimensão institucional que organiza e regula as práticas educacionais em curso na escola pesquisada – expressa em seus objetivos como unidade de ensino público, nas particularidades de seu corpo docente e de seus funcionários, nos seus projetos educacionais e na organização de trabalho, dentre outros aspectos –, nosso foco de estudo privilegiou a dinâmica existente entre as crianças, investigando os diferentes “lugares” por elas ocupados, bem como, operações por elas produzidas a partir da discussão do laço social.

Trabalhamos no sentido de enfatizar, assim, a presença de um “jogo de relações” entre as crianças, onde ser sujeito e/ou objeto circulava, produzindo lugares e movimentos diversos. Desse modo, tanto Davi – o aluno em estudo – quanto seus colegas pareciam ocupar ora uma posição de sujeito ora uma posição de objeto.

Por fim, a questão dos objetos se mostrou fundamental para a análise dos dados do campo, não apenas no que diz respeito à abordagem do laço entre as crianças, mas também, para nos permitir avançar em relação a uma leitura apenas fenomenológica acerca de sua importância para Davi.

A reflexão sobre uma possível hipótese diagnóstica desse aluno nos levou a aprofundar em uma leitura teórica dos seus objetos como sendo objetos autísticos, introduzindo outras possibilidades de leitura dos dados anteriormente enfocados, sobretudo no que diz respeito à entrada de Davi na escola e ao modo como os profissionais, funcionários e crianças lidavam com suas particularidades.

A nossa pesquisa pauta a questão da convivência entre as crianças em contextos ditos inclusivos e indica possíveis desdobramentos desse “estar junto” para os sujeitos.

Buscamos enfatizar, assim, as questões que a presença de Davi provocava nos colegas, não apenas naqueles da Sala Verde, mas também, nos colegas de outras salas, para poder entender o que se passava com ele. Foram examinados também os movimentos de algumas crianças, no sentido de transformá-lo em “objeto de gozo”, evidenciando, assim, suas fragilidades.

Intentamos expressar nesta tese tanto os movimentos acolhedores e de admiração dos colegas em relação a Davi, quanto os momentos de tensionamento dos laços e de nomeação de sua suposta diferença.

A constatação dessa diferença nos permite problematizar idéias um tanto quanto idílicas, comumente associadas à convivência comum em contextos de integração ou de inclusão, como se as crianças não percebessem ou não diferenciassem particularidades existentes entre elas.

Por outro lado, buscamos dar as devidas consequências aos movimentos tecidos pelas crianças para estabelecerem laços com Davi. Nesse sentido, destacamos o fato de algumas delas emprestarem de vários modos seu corpo ao colega, de transformarem situações limite em brincadeiras, de suporem nele, enfim, um sujeito.

Além de retomarmos nestas Considerações questões específicas desenvolvidas na tese, como já exposto acima, julgamos pertinente ressaltar, neste momento, algumas questões acerca da Educação Inclusiva como forma de manter aceso o debate, apontando alguns outros encaminhamentos possíveis. E um primeiro aspecto se refere ao par de opostos “*inclusão-exclusão*”, suscitado pela terminologia “Educação Inclusiva”.

Referir-se a inclusão e exclusão como opostos diretos tende a reduzir a questão da vulnerabilidade ao seu processo final, como assinala Castel (1998; 2009), sem que o percurso que ocasionou tal situação seja devidamente considerado.

Segundo esse autor, fica-se, assim, na margem do problema, sem focalizar o que, de modo central, o gerou. Além disso, há, para esse autor, uma heterogeneidade, ou um uso generalizado, no emprego desse termo, de modo que se diluem as especificidades encontradas nas diferentes situações limite que podem ser investigadas.

Castel (1998; 2009) prefere o termo “desafiliação”¹ à expressão “exclusão” no tratamento da vulnerabilidade social, pois considera que os sujeitos podem estar fora de certos

¹ Adotamos, neste trabalho, a tradução proposta por Perez (2008) dos termos *affiliation*, como afiliação, e *désaffiliation* como desafiliação. Em várias obras do autor, traduzidas para o português, traduziu-se afiliação como filiação, e desafiliação como desfiliação, o que não nos parece mais apropriado.

espaços, mas inseridos em outros. E o autor ressalta, nesse sentido, que constatar carências não possibilita a recuperação dos processos que desencadearam esses estados.

De acordo com sua perspectiva, não se trata apenas de situar os sujeitos quanto à sua “precariedade econômica” e “instabilidade social” – dois dos seus analisadores na abordagem da vulnerabilidade – mas é preciso também dar visibilidade aos “processos que os fazem transitar de uma [zona] para outra.” (CASTEL, 1998, p. 25).

A noção de exclusão, ao contrário, conduz à idéia de que há uma ausência de vínculo social, quando, mesmo em situações de grave precariedade, essas relações podem ocorrer:

[...] Não há ninguém fora da sociedade, mas um conjunto de posições cujas relações com seu centro são mais ou menos distendidas [...] Os “excluídos” são, na maioria das vezes, vulneráveis que estavam “por um fio” e que caíram. Mas também existe uma circulação entre essa zona de vulnerabilidade e a da integração, uma desestabilização dos estáveis.
(CASTEL, 1998, p. 569).

Plaisance e Schneider (2009) propõem a retomada das noções de “afiliação” e de “desafiliação” na discussão de aspectos específicos relacionados à escolarização, embora esse conceito tenha sido originalmente empregado por Castel (1998) para analisar as políticas sociais e a questão do desemprego.

Discutindo a pertinência desses conceitos na abordagem das questões educacionais, Plaisance e Schneider (2009) ressaltam que trabalhar com a idéia de “afiliação” e “desafiliação” permite superar oposições radicais que minimizam e tornam menos evidentes os inúmeros movimentos, não fixos, dos sujeitos a partir dos lugares que ocupam na escola.

Desse modo, em uma mesma escola ou em uma mesma sala de aula, podemos encontrar tanto movimentos de afiliação, quanto de desafiliação. E esses movimentos variam de acordo com os sujeitos e suas posições, como podemos depreender da citação abaixo, de Plaisance e Schneider (2009):

[...] Esta conceituação coloca em evidência processos e não oposições radicais. As afiliações, assim como as desafiliações, são objetos de todas as nuances possíveis, segundo os lugares de vida e os atores em questão. Em uma escola ou em uma sala de aula, as formas de afiliação são diversas, evolutivas, elas podem se inverter, e elas concernem tanto às crianças, quanto a seu professor, assim como às crianças entre si. Encontrar-se afiliado ou desafiado não significa um estatuto, um estado, mas uma situação provisória, relativa, suscetível de mudança.² (p. 28).

² No original: “*Cette conceptualisation met en évidence des processus et non des oppositions radicales. Les affiliations aussi bien que les désaffiliations sont l’objet de toutes les nuances possibles selon les lieux de vie et les acteurs en cause. Dans une école ou dans une classe, les formes d’affiliation sont diverses, évolutives, elles*”

Nesse sentido, qualificar como “incluídos” os sujeitos que estão dentro da escola e como “excluídos” os que estão fora pode simplificar a abordagem dos fenômenos educacionais aí subjacentes, desconsiderando o processo que precedeu essa situação limite. E uma análise, tecida nesses termos, pode também mostrar-se extremamente restrita, quando não considera que esses mesmos sujeitos podem estar fora do espaço escolar, mas inseridos em outros campos.

Se nos detivermos, ainda, apenas nos sujeitos que se encontram dentro da escola, inúmeros processos de “afiliação” e de “desafiliação” podem ser aí vislumbrados, à medida que laços diferenciados circulam entre os atores, de modo provisório e não fixo.

Do mesmo modo, o fato de um sujeito apresentar necessidades educacionais consideradas especiais não significa que ele se encontre, de partida, sempre excluído, em todos os lugares ou situações pelas quais transita, como se veicula muitas vezes na análise dos processos escolares e sociais desses grupos.

Seria necessário, portanto, investigar melhor os processos de “afiliação” e de “desafiliação” em jogo na sua trajetória, evitando análises rígidas e redutoras que associam, por exemplo, a passagem dos serviços especializados para a entrada na escola comum como uma transição direta da exclusão para a inclusão.

Como procuramos abordar nesta tese, o fato de os alunos frequentarem uma escola não significa, de modo direto, que estejam sendo ou que se sintam de fato “incluídos” nos processos educativos por ela propostos.

Construir uma visão mais ampla dessas questões é uma tarefa necessária, pois nos permite avançar nesse debate, não o restringindo apenas ao plano político-ideológico que, muitas vezes, ofusca outras dimensões centrais, como assinala Perez (2008):

A noção de exclusão [...] trabalha com agrupamentos de situações específicas, como se essas fossem a própria causa da perda do vínculo social dos indivíduos que deles fazem parte. Assim, consideram-se excluídos os “deficientes”, os imigrantes e os desempregados, dentre outros, quando, na realidade, qualquer indivíduo ou diferentes tipos de indivíduo podem estar situados à margem da sociedade, por não serem reconhecidos por essa como capazes econômica e socialmente, e não por sua condição pessoal. (p. 154).

peuvent s'inverser, et elles concernent les enfants et leur professeur, mais aussi les enfants entre eux. Être affilié, ou désaffilié, ce n'est pas un statut, un état, mais une situation provisoire, relative, susceptible de changer.” (PLAISANCE; SCHNEIDER, 2009, p. 28, tradução livre desta pesquisadora).

Se consideramos essas questões a partir do que discutimos anteriormente em relação ao *discurso capitalista*, podemos assinalar, ainda, que há na atualidade uma luta contra a precariedade, contra o “sempre menos”,³ enquanto os objetos proliferam na lógica do mercado. Isso parece obcecar os sujeitos diante da possibilidade de perderem o que conquistaram ou de não usufruírem, como desejado, dos objetos largamente disponibilizados no circuito social.

Outra perspectiva de problematização dos pólos inclusão-exclusão, no que diz respeito especificamente à discussão da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, pode se beneficiar do que tem sido produzido por grupos que discutem a abordagem institucional de sujeitos que apresentam “sofrimento psíquico” na rede substitutiva de saúde mental.

Nesse sentido, como ressaltamos no terceiro Capítulo, Lobosque (1997) problematiza o termo “inclusão”, pois considera que “questionar a exclusão não é o mesmo que incluir, pura e simplesmente.” (p. 23). Para essa autora, se almejamos que os sujeitos façam parte da sociedade com sua singularidade, é preciso haver mudanças também na cultura, para que nela possam “caber” aqueles que se constituem de outro modo no laço social.

Estruturar uma rede substitutiva em relação às instituições totais, como os manicômios, seria, assim, um passo importante, mas não suficiente para propiciar uma maior circulação no tecido social do sujeito que se encontra subjetivamente “desinserido”. Assim, não está em jogo apenas um tratamento da loucura, mas, sim, de um convite à reinvenção dos próprios limites do grande Outro social.

A problematização proposta por Lobosque (1997) contribui, a nosso ver, para a discussão da entrada na escola comum de sujeitos que apresentam necessidades educacionais ditas especiais.

Desse modo, estar na escola e compartilhar espaços de convivência comum, podem significar a vivência de uma experiência intersubjetiva importante, como parece nos indicar a análise do Caso Davi. Todavia, se a escola não se questiona, se não repensa sua posição no discurso social, sua relação com as ditas diferenças, seria possível falar, estruturalmente, em inclusão?

Göransson e Nilholm (2009) ressaltam, a esse propósito, que suas investigações em relação aos fatores que possibilitam o desenvolvimento de uma educação inclusiva indicam a

³ Expressão empregada por Castel (1998).

relevância da consideração, nesses processos, de indicadores como contexto, cultura escolar, sentimento de comunidade.

Sem nos valermos de um modo idealizado dessa concepção, poderíamos assinalar, entretanto, o quanto ela se contrapõe, por exemplo, ao intenso processo avaliativo em curso nos sistemas de ensino brasileiro, referenciados fundamentalmente em dimensões quantitativas.

Avaliar os estabelecimentos de ensino, colocar em discussão seus projetos, seus objetivos e o que eles têm produzido diante disso, não se constitui por si só, a nosso ver, em um problema. A questão é que, em geral, as avaliações acabam se reduzindo ao emprego de critérios meramente quantitativos e à sua exploração midiática, ainda que fosse supostamente possível construir outras formas de avaliação.

A adoção radical e massificava de avaliações essencialmente quantitativas não seria um modo de limitar a possibilidade de inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, sobretudo daqueles que apresentam uma maior dificuldade em relação à vivência institucional? Não seria mais interessante, nesse sentido, formular e propor processos avaliativos que ocorressem conjuntamente a formas mais próximas de acompanhamento do trabalho realizado pelos estabelecimentos de ensino? Isso não tenderia a favorecer mais diretamente a inserção desses alunos na escola comum?

Deixaremos essas questões em aberto, na expectativa de que possam proporcionar reflexões sobre o tema, assim como possíveis efeitos em suas práticas.

Outra dimensão que julgamos pertinente abordar nestas Considerações Finais refere-se à questão das classificações na atualidade e da circulação de um discurso deficitário sobre a infância que não se enquadra nos padrões instituídos de normalidade.

Retomamos, então, uma pergunta lançada por Cirino (1992) e que julgamos ainda pertinente no contexto atual:

[...] por que a perspectiva corretiva e adaptativa é tão valorizada pela maior parte dos saberes produzidos sobre a infância e a adolescência? Seria possível uma outra abordagem, na qual se privilegiaria o discurso da criança e não um discurso de mestria sobre ela; ou, em outras palavras, na qual o estatuto de sujeito fosse a ela concedido? (p. 39)

Como procuramos abordar nesta tese, tal debate data do fim do século XIX e início do seguinte, com as discussões em torno da psicométrie, dentre outras, e, embora tenha adquirido novas roupagens na contemporaneidade, não nos parece menos central.

A proliferação de diagnósticos cada vez mais pautados em características, como assinalamos no que diz respeito às classificações internacionais, assim como a sobreposição de uma visão deficitária sobre o sujeito, em detrimento de visões que consideram as particularidades subjetivas, parece se fortalecer na atualidade, ganhando espaço no interior das escolas e, também, em muitas abordagens referentes à Educação Inclusiva.

Tal processo parece resultar de um movimento social mais amplo em curso na nossa sociedade, como destaca Mrech (1999a), o qual se referencia em “estereótipos” e “crenças prévias” que operam, em última instância, segundo a “crença na existência de um saber universal [...] que se propõe como um produto acabado a ser seguido por todos.” (p. 20).

Todavia, a concepção de que a inserção dos alunos na escola comum possa ser construída a partir de manuais que orientam os professores quanto ao que deve ou não ser feito com os alunos considerados pouco comuns, acaba extraindo desse debate, a nosso ver, uma dimensão importante de invenção e de criação da própria prática profissional. Reduz, ainda, a possibilidade de alargar tanto os limites institucionais da escola, quanto dos próprios profissionais da educação, em relação ao encontro com os ditos diferentes.

Consideramos muito importante observar essas problematizações na discussão sobre a Educação Inclusiva, pois elas nos permitem refletir sobre a nossa própria capacidade de conviver de “novos modos” com a alteridade (KRISTEVA, 1988).

Por fim, um último aspecto que julgamos pertinente retomar refere-se às intervenções realizadas pelos colegas com Davi. Tivemos a oportunidade de pautar essa discussão na tese, mas nos parece relevante retomá-la, neste momento, indagando o que da intervenção criança-criança poderia nos auxiliar a pensar na intervenção adulto-criança na escola, em particular com crianças que apresentam especificidades na sua constituição subjetiva.

O que a análise dos dados do campo parece ter-nos indicado é que essas intervenções se faziam a partir de uma proximidade com o que se mostrava mais caro ao colega.

Desse modo, se as crianças tomavam, muitas vezes, os objetos de Davi, se “jogavam” em alguns momentos com sua suposta diferença, por outro lado, sabiam colocar em circulação o que, em geral, operava com ele nas situações limite. Valiam-se, para tanto, dos objetos, das cantigas, dos ritmos bem marcados, do balanceio do corpo, elementos que o enganchavam, parecendo apaziguar o gozo pulsional excessivo. Escutar o que as crianças tinham a dizer sobre isso se revelou fundamental durante a pesquisa.

Essas formas de agir não se encontram em cartilhas e nos dizem de posições assumidas diante de alguém que apresenta particularidades na constituição do laço social. Nesse sentido, podem ensinar a não desprezar o que a própria criança destaca como sendo

cara a seu “mundo”, e o fato de que sua educação escolar tende a operar à medida que o adulto reconhece o valor por ela atribuído a esses elementos.

Tendo como referência os movimentos produzidos pelas crianças, podemos vislumbrar formas menos mecânicas e condicionadoras de intervenção com aqueles que se apresentam subjetivamente “desinseridos” e de problematizar as intervenções que se tecem em uma rede de estímulos e respostas apenas.

No momento de finalizar, destacamos que, talvez, seja mais apropriado pensarmos em práticas de acolhimento ao outro no contexto escolar do que da inclusão como um imperativo a ser cumprido. E esse fato não minimiza a importância de haver orientações legislativas nem a pertinência de existirem políticas educacionais voltadas para a garantia do direito à educação para todos, como discutimos nos capítulos específicos, mas nos permite pensar no que excede o movimento de implementação da Educação Inclusiva como política educacional. E, desse modo, nos leva a refletir sobre o que permanece como resto não-dialetizável para o sujeito nesse processo.

A inclusão, a nosso ver, não é uma perspectiva totalmente previsível nem a resposta completa para uma história que, durante séculos, construiu fronteiras nada lábeis entre o normal e o anormal/patológico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, Priscilla. Crianças como pesquisadoras: Os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, Vol. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 4ª. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARMSTRONG, Felicity. Les paradoxes de l'éducation inclusive em Angleterre. In: CHAUVIÈRE, Michel; PLAISANCE, Eric. *L'école face aux handicaps: Éducation spécial ou éducation intégrative?* Paris: PUF, 2000. p. 117-132.

_____. Débusquer l'idéologie: l'exemple d'une école em Angleterre. In: POIZAT, Denis (sous La directon de). *Éducation et handicap: D'une pensée territoire à une pensée monde*. Ramonville Saint-Agne (FR): Éditions Érès, 2004. p. 21-32.

ARMSTRONG, Felicity; BARTON, Len. Besoin éducatifs particuliers et "inclusive education". In :VÉRILLON, Aliette; BELMONT, Brigitte. *Diversité et handicap à l'école: quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: CRESAS/CTNERHI/INRP, 2003, p. 85-99.

ASSUMPÇÃO Jr., Francisco B. Conceito e classificação das síndromes autísticas. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ASSUMPÇÃO Jr, Francisco B. e col. *Autismo infantil*. São Paulo: Memnon, 1995, p. 3-16.

BADIOU, Alain. *Ética: Um ensaio sobre a consciência do mal*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

BALBO, Gabriel; BERGÈS, Jean. *Psicose, autismo e falha cognitiva na criança*. Porto Alegre: CMC Editora, 2003.

BANK-MIKKELSEN, Neils Erik. A Metropolitan area in Denmark: Copenhagen. In: R. KUGEL, Robert B.; WOLFENSBERGER, Wolf (Eds.). *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969. Disponível em: <<http://www.disabilitymuseum.org/lib/docs/1942.htm>>. Acesso em: 4 fev. 2008.

BASTOS, Marise. *Inclusão escolar: Um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. 2003. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
_____. *Vida para o consumo: A transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: Éditions La découverte, 1998.

BECKER, Howard Saul. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: HUCITEC, 1993.

BELMONT, Brigitte. L'intégration comme culture d'école. In: _____; VÉRILLON, Alette (coordonné par). *Diversité et handicap à l'école: Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: CRESAS/CTNERHI/INRP, 2003, p. 157-177.

BELMONT, Brigitte; VÉRILLON, Alette. Relier les territoires par la collaboration des acteurs. In: POIZAT, Denis (sous La direction de). *Éducation et handicap: D'une pensée territoire à une pensée monde*. Ramonville Saint-Agne (FR): Éditions Érès, 2004, p. 57-66.

BELO HORIZONTE. *Escola Plural: proposta político-pedagógica*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1994.

BÉRAUD-CHAQUELIN, Hélène; DERIVRY-PLARD, Martine. Le handicap, une notion complexe en construction. In: LANGOUËT, Gabriel (sous la direction scientifique de). *L'enfance handicapée en France: L'état de l'enfance*. Paris: Hachette, 1999, p. 21-61.

BERCHERIE, Paul. A clínica psiquiátrica da criança: Estudo histórico. In: CIRINO, Oscar. *Psicanálise e psiquiatria com crianças: Desenvolvimento ou estrutura*. Belo Horizonte: Editora autêntica, 2001[1983], p.127-144.

BERGÈS, Jean; BALBO, Gabriel. *A criança e a psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Jogo de posições da mãe e da criança: Ensaio sobre o transativismo*. Porto Alegre: CMC editora, 2002.

_____. *Psychotherapies d'enfants: Enfant en analyse*. Ramonville Saint-Agne (FR): Éditions Érès, 2004.

BINET, Alfred; SIMON, Théodore. *Les enfants anormaux (1907)*. Paris: L'Harmattan, 2007.

BISHOP, Kathryn. D.; JUBALA, Kimberlee. A.; STAINBACK, Willian.; STAINBACK, Susan. *Promovendo amizades*. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p. 184-199.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. K. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto (PT): Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998, p. 217-227.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990.

_____. CORDE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9493*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União de 23 dezembro 1996.

_____. CORDE. *Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação*. Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Brasília: Diário Oficial da União de 10 janeiro 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB no. 2 de 11 de Setembro de 2001. Brasília: Diário Oficial da União de 14 setembro 2001b.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, Parecer n. 17, de 3 julho 2001. Brasília: MEC/SEESP, 2001c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRITO, Maria Mercedes M. Novas formas de pensar o coletivo. In: FERREIRA, Tânia (Org.). *A criança e a saúde mental: Enlaces entre a clínica e a política*. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2005, p. 93-109.

BROUSSE, Marie-Hélène. Marchés communs et ségrégation. *Mental: Revue Internationale de Santé Mentale et Psychanalyse Appliquée*. Paris, n. 13, p. 37-45, décembre, 2003.

_____. De l'enfant objet aux objets de l'enfant. *La petite girafe*. Paris, n. 25, p. 32-40, juin, 2007.

BURGUESS, Robert G. *A pesquisa de terreno: Uma introdução*. Oeiras (PT): Celtas, 1997.

CABRAL, Leonardo S. A.; MENDES, Enicéia, G. Análise preliminar das bases legais brasileiras e italianas em educação especial. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 9, 2009, São Carlos. Pesquisa em Educação no Brasil: Balanço do século XX e desafios para o século XXI (CD ROM). São Carlos: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2009, p. 1-9.

CALDAS, Heloisa. Discurso da histórica. In: ASSOCIAÇÃO MUNDIAL DE PSICANÁLISE. *Scilicet: Os objetos a na experiência psicanalítica*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2008, p. 87-90.

CANEVARO, Andrea. Métisser les postures de transformation au sein du territoire. In: POIZAT, Denis (sous La direction de). *Éducation et handicap: D'une pensée territoire à une pensée monde*. Ramonville Saint-Agne (FR): Éditions Érès, 2004, p. 99-112.

_____. Lier école, formation, emploi. In: *Désinsulariser le handicap: Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles?* Ramonville Saint-Agne (FR): Éditions Érès, 2007, p. 147-152.

CARDARELLO, Andréa; ROSA, Rogério; FONSECA, Cláudia.; GODOLPHIM, Nuno. Nos bastidores de um vídeo etnográfico. In: *Desafios da imagem: Fotografia, iconografia e vídeo em Ciências Sociais*. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 269-287.

CARVALHO, Rosita E. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. *Educação inclusiva: Com os pingos nos "is"*. 4ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CASTEL, Robert. *La gestion des risques: De l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1981.

_____. As metaforoses da questão social: Uma crônica do salário. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. *La montée des incertitudes: Travail, protections, statut de l'individu*. Paris: Éditions du Seuil, 2009.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de pesquisa*, FCC, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio, 1996.

CHAUVIÈRE, Michel. L'école et le secteur médico-social. Naissance d'un contentieux. In: _____; PLAISANCE, Eric (sous La direction de). *L'école face aux handicaps: Éducation spéciale ou éducation intégrative?* Paris: PUF, 2000, p. 53-69.

CHAUVIÈRE, Michel; PLAISANCE, Eric. Introduction. In: _____ (sous la direction de). *L'école face aux handicaps: Éducation spéciale ou éducation intégrative?* Paris: PUF, 2000, p. 1-12.

CHEMAMA, Roland. *Elementos lacanianos para uma psicanálise do cotidiano*. Porto Alegre: CMC Editora, 2002.

CHEMAMA, Roland; VANDERMERSCH, Bernard (orgs.). *Dicionário de Psicanálise*. São Leopoldo (RS): Editora Unisinos, 2007.

CHIRIACO, Sonia. Une cure pour rapiécer le langage. *La cause freudienne – Nouvelle revue de Psychanalyse*, Paris, n. 72, p. 11-14, nov. 2009.

CIFALI, Mireille. Educar, uma profissão impossível – dilemas atuais. In: *Estilos da clínica: revista sobre a infância com problemas*. São Paulo, ano IV, n. 7, p. 139-150, 2º semestre, 1999.

CIRINO, Oscar. O descaminho daquele que conhece. *Fascículos Fhemig*, Belo Horizonte, n.7, 1992, p. 39-83.

CLAVREUL, Jean. *A ordem médica: Poder e impotência do discurso médico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

COELHO, Eunice Margaret. *Trajetória e construção de uma política pública: Limites e possibilidades da inclusão social*. 2003. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, Escola de Governo.

CORREIA, Luís de M. *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto (PT): Porto Editora, 2005.

COTTET, Serge. Efeitos terapêuticos na clínica psicanalítica contemporânea. In: SANTOS, Tânia C. (org.). *Efeitos terapêuticos na psicanálise aplicada*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005, p. 11- 40.

_____. Désinsertion: le sans nom. *Lettre mensuelle*, Paris, n. 274, p. 6-9, janv., 2009.

COX, Bryan. *The law of special educational needs: A guide to the Education Act 1981*. London: Routledge Kegan & Paul 1985. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=XaYOAAAAQAAJ&dq=educational+act+1981&printsec=frontcover&source=bl&ots=iDgHALnwq&sig=GGNIICAtCRV72ZChkT5tAitGnPk&hl=pt-BR&ei=FtiVSvv6MdXFmQeP-7X5Cg&as=X&oi=book_result&ct=result&resnum=7#v=onepage&q=&f=false. Acesso em: 26 ago. 2009.

CURY, Carlos Roberto J. *Os fora de série na escola*. Campinas (SP): Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

D'ALESSIO, Simona. 30 ans d'*integrazione scolastica* en Italie: Réflexions critiques et suggestions sur le développement de l'éducation inclusive en Italie. In: BENOIT, Hervé; PLAISANCE, Eric (sous La direction de). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation – L'éducation inclusive en France et dans le monde*. Suresnes (FR), hors série n. 5, p. 35-50, juil., 2009.

DE ANNA, Lucia. Généalogie de l'intégration scolaire em Italie. In: CHAUVIÈRE, Michel; PLAISANCE, Eric. *L'école face aux handicaps: Éducation spéciale ou éducation intégrative?* Paris: PUF, 2000, p. 133-146.

_____. Um enfant gravement handicapé à l'école. In: VÉRILLON, Alette; BELMONT, Brigitte. *Diversité et handicap à l'école: Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: CRESAS/CTNERHI/INRP, 2003, p. 37-59.

DEMARTINI, Zélia de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: _____.; FARIA, Ana Lúcia G. (orgs). *Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Editora Autores Associados, 2002, p. 1-17.

DEMUYNCK, Joost. Une boussole pour aujourd'hui. *Lettre Mensuelle*, n. 274, janv. 2009, p. 10-12.

DENO, Evelyn. Special education as developmental capital. *Exceptional Children*, Vol. 37, no. 3, 1970, p. 239-237.

DIDEROT, Denis. Carta sobre os cegos endereçada àqueles que enxergam. In: *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1988, p. 223-251.

DINIZ, Margareth. De que sofrem as mulheres professoras? In: LOPES, Eliane Marta T. *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998, p. 195-223.

DOLTO, Françoise. *Auto-retrato de uma psicanalista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

_____. *Solitude*. Paris: Gallimard, 1994.

_____. *Destino das crianças: Adoção, famílias de acolhimento, trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

DOR, Joël. *Introdução à leitura de Lacan: O inconsciente estruturado como linguagem*. 2ª. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

DORÉ, Robert.; WAGNER, Serge.; BRUNET, Jean Pierre. A integração escolar: Os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. *In: MANTOAN, Maria Tereza E. (org.). A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema.* São Paulo: Memnon/ Editora SENAC, 1997, p 174-183.

DUNKER, Christian I. L. Metodologia de pesquisa e Psicanálise. *In: LERNER, Rogério; KUPFER, Maria Cristina M. (orgs.). Psicanálise com crianças: Clínica e pesquisa.* São Paulo: Escuta/FAPESP, 2008, p. 63-73.

DUNN, Lloyd M. Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, v. 35, p. 5-22, sept., 1968.

DZIOMBA, Serge. De "l'inclusion" forcée: Des enfants "handicapés" à l'école ordinaire. *Lettre Mensuelle*, Paris, n. 263, p. 26-27, déc., 2007.

COTTET, Serge. Désinsertion: Le sans nom. *Lettre mensuelle*, Paris, n. 274, p. 6-9, janv., 2009.

EBERSOLD, Serge. "Inclusion". *Recherche et formation pour le professions de l'éducation.* Former à accueillir les élèves en situation de handicap. Lyon (FR), INRP, n. 61, p. 71-83, 2009.

FERGUSON, Philip M.; FERGUSON, Dianne L. The future of inclusive educational practice: Constructive tension and the potential for reflective reform. *Childhood Education*, v. 74, n. 5, 1998. Disponível em: <http://find.galegroup.com/itx/infomark.do?&contentSet=IACDocuments&type=retrieve&tabID=T002&prodId=AONE&docId=A20854463&source=gale&srcprod=AONE&userGroupName=capes77&version=1.0>. Acesso em 16 maio 2008.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 set. 2009.

FERRETTI, Maria Cecília G. *O infantil: Lacan e a modernidade.* Petrópolis: Vozes, 2004.

FORBES, Jorge. Jacques Marie Émilie Lacan: analista do futuro. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/19133234/Jorge-Forbes-Jacques-Lacan>. Acesso em: 5 jan. 2010.

FRAGUAS, Veridiana; BERLINCK, Manoel T. Entre o pedagógico e o terapêutico: Algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. *Estilos da clínica: Revista sobre a Infância com Problemas.* São Paulo, v. VI, n. 11, p. 7-16, 2º sem. 2001.

FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica. *In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira, 2ª. Ed. vol. I, Rio de Janeiro: Imago, 1987 [1895], p. 330-409.*

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira, 2ª. Ed. vol. VII, Rio de Janeiro: Imago, 1989 [1905], p. 118-230.*

_____. Sobre as teorias sexuais das crianças. *In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira, vol. IX, Rio de Janeiro: Imago, 1976 [1908], p. 211-228.*

_____. Totem e tabu. *In: Edição Standart Brasileira das Obras Completas*, vol. XIII, Rio de Janeiro: Imago, 1976 [1913], p. 13-193.

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar *In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira*, vol. XIII, Rio de Janeiro: Imago, 1976 [1914a], p. 281-288.

_____. Sobre o narcisismo: uma introdução *In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira*, vol. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1974 [1914b], p. 85-119.

_____. Reflexões para os tempos de guerra e morte. *In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira*, vol. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1974 [1915a], p. 311-341.

_____. Os instintos e suas vicissitudes. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira*, vol. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1974 [1915b], p. 129-162.

_____. O estranho. *In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira*, vol. XVII, Rio de Janeiro: Imago, 1976 [1919], p. 273-318.

_____. Psicologia de grupo e a análise do ego. *In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira*, vol. XVIII, Rio de Janeiro: Imago, 1976 [1921], p. 89-179.

_____. Futuro de uma ilusão. *In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira*, vol. XXI, Rio de Janeiro: Imago, 1974 [1927], p. 13-71.

_____. O mal-estar na civilização. *In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira*, vol. XXI, Rio de Janeiro: Imago, 1974 [1930], p. 75-177.

_____. Análise terminável e interminável. *In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira*, vol. XXIII, Rio de Janeiro: Imago, 1975 [1937], p. 239-287.

_____. Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise. *In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira*, vol. XXII, Rio de Janeiro: Imago, 1976 [1939a], p. 11-111.

_____. Moisés e o Monoteísmo. *In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira*, vol. XXIII, Rio de Janeiro: Imago, 1976 [1939b], p. 13-161.

GALERIN, Line; GUILLOT, Gérard; BOYER, Jean-Paul. Apprendre ensemble au collège. *In: VÉRILLON, Alette; BELMONT, Brigitte. Diversité et handicap à l'école: Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: CRESAS/CTNERHI/INRP, p. 135-156.

GARDOU, Charles. A educação especial. *In: AVANZINI, Guy (org.). A pedagogia atual.* São Paulo: Loyola, 1999, p. 183-205. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=gIETHfmrn5EC&pg=PA183&dq=charles+gardou#v=onepage&q=charles%20gardou&f=false>. Acesso em 25 ago. 2009.

_____. Susciter une révolution culturelle pour ouvrir l'école aux enfants et aux adolescents em situation de handicap. *In: POIZAT, Denis (sous la direction de). Éducation et handicap: D'une pensée territoire à uns pense monde.* Ramonville Saint-Agne (FR): Éditions Érès, 2004, p. 175-191.

GATEAUX-MENNECIER, Jacqueline. Les sciences humaines et la segmentation du champ de l'enfance inadaptee. *In: CHAUVIÈRE, Michel; PLAISANCE, Eric (sous La direction de). L'école face aux handicaps: Éducation spécial ou éducation intégrative?* Paris: PUF, 2000, p. 31-52.

GEORGES, Phillipe de. Do gozo. *In: ASSOCIAÇÃO MUNDIAL DE PSICANÁLISE. Scilicet: Os objetos a na experiência psicanalítica.* Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008, p. 146-148.

GOMEZ, Gregorio. R.; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo G. *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga (ES): Ediciones Aljbe, 1999.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. *Métodos em pesquisa social.* 3ª. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

GÖRANSSON, Kerstin; NILHOLM, Claes. L'éducation inclusive en Suède: Idées, politiques et pratiques. *In: BENOIT, Hervé; PLAISANCE, Eric (sous La direction de). La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation – L'éducation inclusive en France et dans le monde.* Suresnes (FR), hors série n. 5, p. 67-80, juillet, 2009.

GROOT KIM, Sonja de. Kevin: "I Gotta Get to the Market": The Development of Peer Relationships in Inclusive Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 33, n. 3, p. 163-169, dec., 2005.

GUÉGUEN, Pierre-Gilles. Nous sommes tous désinsérés. *Lettre Mensuelle*, Paris, n. 277, p. 19-21, avril 2009.

GULLIFORD, Ronald. *Special educational needs.* London: Rottedge & Kegan, 1979..

HANNS, Luiz Alberto. Dicionário comentado do alemão de Freud. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

HEGARTY, Seamus; HODGSON, A.; CLUNIES-ROSS, L. *Aprender juntos: La integración escolar.* Madrid, España: Ediciones Morata S. A., 1988.

HERROU, Cécile; KORFF-SAUSSE, Simone. *Intégration collective de jeunes enfants handicapés: Semblables et différents.* Ramonville Saint-Agne (FR): Éditions Érès, 2004.

IGEN-IGAS. *Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés – Tome I et II (annexes),* Ministère de L'Emploi et de La Santé, Ministère de l'Éducation National, 1999. Disponível em: <http://media.education.gouv.fr/file/97/3/5973.pdf>. Acesso em: 1 jun 2009.

ITARD, Jean. Mémoire sur les premiers développements de Victor de L'Aveyron (1801). *In: MALSON, Lucien. Les enfants sauvages.* Paris: Éditions 10/18, 1999, p. 127-189.

JALLEY, Émile. *Freud, Wallon, Lacan: L'enfant au miroir.* France: EPEL, 1999.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI.* 2ª. Ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2006.

JIMENEZ, Audrey. *Rapport Stage.* Montpellier, 2009. mimeo.

KANNER, Leo. Os Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo [1943]. In: ROCHA, Paulina S. (org.). *Autismos*. São Paulo: Escuta; Recife: Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997, p. 111-179.

_____. *Psiquiatria infantil*. 4ª. edicion. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1990 [1935].

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Visão geral histórica da inclusão. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999a, p. 35-47.

_____. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999b, p. 21-34.

KAUFFMAN, James M. Conceptual Models and the Future of Special Education. *Education and treatment of children*. West Virginia University Press, vol. 30, n. 4, 2007, p. 241-248.

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. *Educação da criança excepcional*. SP : Martins Fontes, 1987.

KOLTAI, Caterina. O estranho, o diferente, o fora do discurso. In: *Anais do Colóquio Ética na Inclusão*. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2004, p. 51-58.

KORFF-SAUSSE, Simone. *Le miroir brisé: L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Paris: Hachete Littératures, 2009.

KRISTEVA, Julia. *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Gallimard, 1988.

_____. *Lettre au Président de La République sur les citoyens em situation de handicap, a l'usage de ceux qui le sont et ceux qui ne le sont pas*. Paris: Librairie Arthème Fayard, 2003.

KUBRIC, Simone. *O infantil além dos princípios (psico)pedagógicos: Conceitos da psicanálise para uma reflexão sobre a educação*. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

KUPFER, Maria Cristina M. Psicose e autismo na infância: problemas diagnósticos. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, vol. IV, n. 7, p. 96-107, 2º sem. 1999.

_____. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2000.

KUPFER, Maria Cristina M; PETRI, Renata. Por que ensinar a quem não aprende. In: *Estilos da clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, vol. V, n. 9, p. 109-117, 2º. sem. 2000.

LACAN, Jacques. *Os complexos familiares na formação do indivíduo: Ensaio de análise de uma função em Psicologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002 [1938].

_____. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada – um novo sofisma. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988 [1945], p. 197-213.

_____. A psiquiatria inglesa e a guerra. In: _____. *Outros escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003 [1947], p. 106-126.

_____. Agressividade em psicanálise. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988 [1948], p. 104-126.

_____. O estágio do espelho como formador da função do eu. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988 [1949], p. 96-103.

_____. Introdução teórica às funções da Psicanálise em criminologia. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988 [1950], p. 127-151.

_____. Função de campo da fala e da linguagem em Psicanálise. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988 [1953], p. 238-324.

_____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde de Freud. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988 [1957], p. 496-533.

_____. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In: _____. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003 [1967], p. 248-264.

_____. Nota sobre a criança. In: _____. *Outros escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003 [1969], p. 369-370.

_____. *Du discours psychanalytique*. Conférence à l'Université de Milan, le 12 mai 1972. Disponível em: <http://pagesperso-orange.fr/espace.freud/topos/psych/psysem/italie.htm>. Acesso em 17 set. 2009.

_____. Televisão. In: _____. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003 [1973], p. 508-543.

_____. *O triunfo da religião, precedido de Discurso aos católicos* [1960]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005 [1974].

_____. Conférences et entretiens dans des universités nord-américaines. *Scilicet*. Paris: Seuil, v. 6/7, p. 5-63, 1976.

_____. O Seminário: Livro 1, *Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993 [1953-1954].

_____. O Seminário: Livro 2, *O eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985 [1954-1955].

_____. O Seminário: Livro 3, *As psicoses*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992 [1955-1956].

_____. O Seminário: Livro 4, *A relação de objeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995 [1956-1957].

_____. O Seminário: Livro 5, *As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999 [1957-1958].

_____. O Seminário: Livro 7, *A ética da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988 [1959-1960].

O Seminário: Livro 8, *A transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992 [1960-1961].

_____. O Seminário: Livro 10, *A angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005 [1962-1963].

_____. O Seminário: Livro 11, *Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise*. 4ª. edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990 [1964].

_____. O Seminário: Livro 17, *O avesso da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992 [1969-1970].

_____. O Seminário: Livro 20, *Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993 [1972-1973].

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico) pedagógica*: Escritos de Psicanálise e Educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Duas notas psicanalíticas sobre as crianças “com necessidades educativas especiais”. *Pro-posições*. Campinas (SP), v. 12, n. 2-3, p. 47-59, jul./nov., 2001.

LAURENT, Éric. *A sociedade do sintoma*: a Psicanálise hoje. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2007.

_____. Présentation. *Mental: Revue Internationale de Santé Mentale et Psychanalyse Appliquée*. Paris, n. 20, p. 161-163, février, 2008.

LEGUIL, François. Falo: ter e ser, entre a verdade da falta e real da perda. In: ASSOCIAÇÃO MUNDIAL DE PSICANÁLISE. *Scilicet: Os objetos a na experiência psicanalítica*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008, p. 121-123.

LESAIN-DELABARRE, Jean-Marc. L'intégration scolaire en France: Une dynamique paradoxale. *Revue française de pédagogie: Situations de handicaps et institution scolaire*, Lyon, n. 134, p. 111-121, janv./févr./mars, 2001.

LIMA, Nádia Laguárdia de. *A escrita virtual na adolescência: Os blogs como um tratamento do real da puberdade, analisados a partir da função do romance*. 2009. 394f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LOBOSQUE, Ana Marta. *Princípios para uma clínica antimanicomial e outros escritos*. São Paulo: HUCITEC, 1997.

LUCA, Sandra Renata de. *O embaraço da inclusão escolar: Considerações psicanalíticas acerca da presença de crianças com dificuldades nas escolas*. 2003. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MALEVAL, Jean-Claude. Os objetos autísticos complexos não nocivos. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 223-254, ago. 2009.

MALSON, Lucien. *Les enfants sauvages*. Paris: Éditions 10/18, 1999. p. 7-115.

MANNONI, Maud. *Un lieu pour vivre: Les enfants de Bonneuil, leurs parents et l'équipe des soignants*. Paris: Éditions du Seuil, 1976.

_____. *Educação impossível: Com a colaboração de Simone Benhaim, Robert Lefort e um grupo de estudantes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

_____. *A criança retardada e a mãe*. São Paulo: Martins Fontes, 1988 [1964].

MANTOAN, Maria Teresa E. Educação para todos. *Revista Pátio*. Porto Alegre, ano II, n. 5, p. 49-51, maio/jul., 1998.

_____. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Igualdade e diferenças na escola: Como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria A. (org.) *Inclusão escolar: Pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-30.

MARQUEZAN, Reinoldo. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 3, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382008000300009&lng=PT&nrm=iso. Acesso em 8 set. 2009.

MAZZOTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEGALE, Fernando C. S. *Discurso e laço social: Debates entre a análise de discurso e a psicanálise lacaniana*. 2003. 335 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MEI, Lin Kuei; PLASANCE, Éric. Explorer les pratiques et croiser les regards: Une comparaison France-Taiwan. In: POIZAT, Denis (sous La direction de). *Éducation et handicap: D'une pensée territoire à un pense monde*. Ramonville Saint-Agnes (FR): Éditions Érès, 2004, p. 83-97.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez., 2006.

MEZAN, Renato. Que significa “pesquisa” em Psicanálise? In: SILVA, Maria Emília L. da. *Investigação em Psicanálise*. Campinas (SP): Papyrus, 1993, p. 49-89.

MILLER, Jacques-Allain. Objeto e castração. In: *Lacan elucidado: Palestras no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997, p. 476-497.

_____. O último ensino de Lacan. *Opção Lacaniana: Revista Brasileira Internacional de Psicanálise*. São Paulo: Eolia, n. 37, p. 6-24, jan. 2003.

_____. Lecture critique des "complexes familiaux" de Jacques Lacan. In: *La Cause freudienne: Les nouvelles utopies de la famille*. Paris: Navarin, n°. 60, juin, 2005, p. 33-51.

_____. AMP 2008: Os objetos *a* na experiência analítica. *Opção Lacaniana: Revista Brasileira Internacional de Psicanálise*. São Paulo: Eolia São Paulo, n. 46, p. 30-34, out. 2006.

MILLER, Jacques-Allain; LAURENT, Eric. *L'Autre qui n'existe pas et ses comités d'éthique: Séminaire inédit. année 1996-1997*, mimeo.

MILLOT, Catherine. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (org.). O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. 2ª. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MITSUMORI, Nanci. *Matizes da educação inclusiva: Um diálogo Psicanálise–Educação*. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MOYSÉS, Maria Aparecida A. A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: A medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. Constituição brasileira, direitos humanos e educação (CD ROM). Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2008, p. 1-25.

MRECH, Leny M. *Psicanálise e educação: Novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999a

_____. *O mercado do saber, o real da Educação e dos educadores e a escola como possibilidade*. Trabalho apresentado no LIDE – Laboratório Interunidades sobre Deficiência – Seminário Educação Inclusiva: Realidade ou utopia? Faculdade de Educação/ USP, São Paulo, 5 de Maio de 1999b.

_____. *O mercado de saber, o real da educação e dos educadores e a escola como possibilidade*. 2001a. 204 f. Tese (Livre Docência). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Os desafios da Educação Especial, o Plano Nacional de Educação e a universidade brasileira. 2001b Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=98:os-desafios-da-educacao-especial-oplano-nacional-deeducacao-e-a-universidadebrasileira&catid=6:educacaoinclusiva&Itemid=17. Acesso em 3 set. 2009.

_____. Mas, afinal o que é educar? In: _____. (Org.). *O impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: Avercamp Editora, 2005, p. 13-31.

_____. Entre o tratar e o educar: o mesmo Sujeito? In: Formação de profissionais e a criança-sujeito, 7, 2008, São Paulo. *Anais Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito*. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100004&lng=es&nrm=abn. Acesso em 03 nov. 2009.

NABUCO, Maria Eugênia C. *L'acte psychanalytique en institution: Étude clinique sur l'École Experimentale de Bonneuil*. 1998. 511 f. Thèse (Doctorat) – Université Paris Diderot - Paris 7, Paris (FR).

_____. Pratiques institutionnelles et inclusion scolaire dans la problématique brésilienne. In: BENOIT, Hervé; PLAISANCE, Eric (sous La direction de). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation – L'éducation inclusive en France et dans le monde*. Suresnes (FR), hors série n. 5, p. 257-265, juil., 2009.

NAPARSTEK, Fabián. Do pai universal ao pai singular. *Curinga. Escola Brasileira de Psicanálise – Seção Minas Gerais*, n. 21, p. 41-54, jun., 2005.

NAVEAU, Pierre. Le lien social: Quand le noeud est défait. *La petite girafe*. Paris, n. 26, p. 7-17, oct., 2007.

NIRJE, Bengt. The normalization principle and its human management implications. In: KUGEL, Robert B.; WOLFENBERGER, Wolf. (Eds.). *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969. Disponível em: <http://www.disabilitymuseum.org/lib/docs/1941.htm>. Acesso em: 4 fev. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ORMELEZI, Eliana Maria. *Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: Uma leitura psicanalítica em estudo de caso*. 2006. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. *Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática*. Campinas (SP): Papyrus, 1996.

PARCHLINIAK, Juliette. Se désinsérer du père. *La cause freudienne – Nouvelle Revue de Psychanalyse*, Paris, n. 72, p. 24-28, nov. 2009.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. *O avesso do modelo: Bons professores à luz da Psicanálise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora, 2008.

PEREZ, Maria Alice R. *Educação especial em tempos de inclusão: Política educacional e laços sociais*. 2008. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PETERSON, Patricia J. Inclusão nos Estados Unidos: Filosofia, implementação e capacitação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 1, p. 3-10, Jan.-Abr, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext &pid=S1413-65382006000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 mar. 2007.

PIMENTA, Paula R. *Autismo: Déficit cognitivo ou posição do sujeito?* 2003. 158 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PINTO, Fernanda de S. e C. N.; LERNER, Rogério; TIUSSI, Carolina C.; JUNQUEIRA, Joana. Grupo Mix: o convívio entre crianças "diferentes" e uma possível ampliação da circulação social. In: Formação de profissionais e a criança-sujeito, 7, 2008, São Paulo. *Anais eletrônicos*. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100033&lng=pt&nrm=abn. Acesso em: 21 dez. 2009.

PLAISANCE, Éric. Les mots de l'éducation spéciale. In: CHAUVIÈRE, Michel; PLAISANCE, Éric (sous La direction de). *L'école face aux handicaps: Éducation spéciale ou éducation intégrative?* Paris: PUF, 2000. p. 16-29.

_____. Évolution historique des notions. In: VÉRILLON, Alette; BELMONT, Brigitte. *Diversité et handicap à l'école: Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: CRESAS/CTNERHI/INRP, 2003, p. 23-34.

_____. Sobre a inclusão: Do moralismo abstrato à ética real. 2004a. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/eventos1.asp. Acesso 29 maio 2009.

_____. Comparer et produire des indicateurs internationaux. In: POIZAT, Denis (sous La direction de). *Éducation et handicap: D'une pensée territoire à une pensée monde*. Ramonville Saint-Agne (FR): Éditions Érès, 2004b, p. 163-174.

_____. Denominações da infância: Do anormal ao deficiente. In: *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 405-417, maio/ago. 2005.

_____. Representações sociais do *handicap* no ocidente: História e atualidade. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 223-250, jul./dez., 2006.

_____. Supprimer les obstacles. In: GARDOU, Charles; POIZAT, Denis. *Désinsulariser le handicap: Quelles ruptures pour quelles mutations culturelle?* Ramonville Saint-Agne (FR): Éditions Érès, 2007. p. 117-120

_____. Éducation Spéciale. In: VAN ZANTEN, Agnès (Sous la direction d'). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: PUF, 2008. p. 208-212.

_____. *Autrement capables: École, emploi, société: pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris: Éditions Autrement, 2009.

PLAISANCE, Éric; SCHNEIDER, Cornelia. Inclusion: le concept et le terrain. *In: BENOIT, Hervé; PLAISANCE, Eric (sous la direction de). La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation – L'éducation inclusive en France et dans le monde. Suresnes (FR), hors série n. 5, p. 25-33, juil., 2009.*

POLI, Maria Cristina. Perversão da cultura, neurose do laço social. *In: Agora, v. VII, n. 1, p. 39-54, jan./jul, 2004.*

POMMIER, Gérard. *Freud apolítico?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PORTER, Gordon L.; RICHLER, Diane. Réformer les pratiques de l'éducation spéciale: jurisprudence, défense des droits, innovation. *In: _____ (org.). Réformer les écoles canadiennes: Perspectives sur le handicap et l'intégration. Canadá: L'Institut Roehrer, 1992, p. 9-35.*

PRIETO, Rosângela G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In: ARANTES, Valéria A. (org.) Inclusão escolar: Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.*

PRIOSTE, Cláudia D. *Diversidade e adversidades na escola: Queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva. 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.*

RIBEIRO, Jeanne Marie de L. C. *A criança autista em trabalho. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.*

RICHLER, Diane. L'éducation intégrée en tant que politique sociale. *In: PORTER, Gordon L.; RICHLER, Diane (orgs.). Réformer les écoles canadiennes: Perspectives sur le handicap et l'intégration. Canadá: L'Institut Roehrer, 1992, p. 37-50.*

ROGERS, Carl R. *Grupos de encontro. 5ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.*

SÁ, Elizabet Dias de. Educação especial: Construindo espaços de formação. *Tessituras, Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE/SMED). Belo Horizonte, n. 1, p. 24-28, fev., 1998.*

SAINT-BOIS, Danièle. Dire l'exil d'un frère et l'enfance brisée. *In: GARDOU, Charles. Frères et sœurs de personnes handicapées. Ramonville Saint-Agne (FR): Éditions Érès, 1997, p. 73-90.*

SAINT-LAURENT, Lise. A educação de alunos com necessidades especiais. *In: MANTOAN, Maria Teresa E. (org.). A integração de pessoas com deficiência – Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora Memnon, 1997, p. 67-76.*

SANTIAGO, Ana Lydia. Criança/escola: especial? *Revista Recurso, Belo Horizonte, p. 22-34, ago, 1994.*

_____. *A inibição intelectual na Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.*

_____. O mal-estar na educação e a *Conversação* como metodologia de pesquisa-intervenção na área de psicanálise e educação. *In: CASTRO, Lúcia R. de; BESSET, Vera L.*

(orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 113-131.

SANTOS, Mônica P. dos. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. *Revista Brasileira de Educação Especial*. São Carlos (SP), vol. II, n. 3, p. 21-29, 1995.

SCHERMANN, Eliane. O impossível na palavra que educa, normatiza e governa... e cura. In: ALBERTI, Sonia; POLLO, Vera (orgs.). *Psicanálise e educação: Referências em Freud & Lacan* [Texto elaborado para a I Jornada de Psicanálise e Educação]. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Psicanálise, junho, 1996, p. 43-46.

SCHNEIDER, Cornelia. *L'intégration scolaires des enfants avec 'besoin éducatifs particuliers' en France et en Allemagne: Les relations entre pairs*. 2006. 353 f. Thèse (Doctorat en Sciences de Education) – Faculté des Sciences Humaines, Université René Descartes, Paris (FR).

_____. Être intégré, être en marge, être reconnu? L'enfant en situation de handicap et son statut social dans une classe ordinaire. *Éducation et sociétés*, n. 20, p. 149-166, 2007.

SIROTA, Régine. Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux? In: _____. (sous la direction de). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes (FR): PUR, 2006, p. 13-34.

STAINBACK, Susan.; STAINBACK, William. A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, Vol. 51, no. 2, p. 102-111, oct. 1984.

STICKER, Henri-Jacques. *Corps infirmes et sociétés – Essais d'anthropologie historique*. 3^{ème} édition. Paris: Dumont, 2005.

STONE, Julie; CAMPBELL, Charlotte. Convivialité: Le plan d'études et le développement des relations entre camarades. In: PORTER, Gordon L.; RICHLER, Diane (orgs.). *Réformer les écoles canadiennes: Perspectives sur le handicap et l'intégration*. Canadá: L'Institut Roeher, 1992, p. 259-275.

TIZIO, Hebe. La posición de los profesionales em los aparatos de gestión del sintoma. In: _____. (cord.). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogia Social y del Psicoanálisis*. 2 ed. Barcelona: Editorial Gedisa, p. 165-183.

TUSTIN, Frances. *Autismo e psicose infantil*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *Estados autísticos em crianças*. Rio de Janeiro: Imago, 1984.

VALLAS, Patrick. O que é uma criança? In: MILLER, Jacques-Allain. (org.). *A criança no discurso analítico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

VASQUEZ-BRONFMAN, Ana; MARTINEZ, Isabel. *La socialisation à l'école*. Paris: PUF, 1996.

VÉRILLON, Alette; BELMONT, Brigitte. Introduction. In: _____. *Diversité et handicap à l'école: Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: CRESAS/CTNERHI/INRP, 2003. p. 3-22.

VIAL, Monique. Éducation des arriérés en France (début du XX^e siècle). In: GUESLIN, André; STICKER, Henri-Jacques (sous La direction d'). *Handicaps, pauvreté et exclusion dans la France du XIX^e siècle*. Paris: Les Éditions de l'Atelier/Éditions Ouvrières, 2003. p. 205-218.

VILLA, Richard A.; THOUSAND, Jacqueline S. Colaboração dos alunos: Um elemento essencial para a elaboração de currículos no século XXI. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p. 200-222.

VILLANELLA, Gaetanina. Méthodologie d'un projet éducatif personnalisé. In: VÉRILLON, Alette; BELMONT, Brigitte. *Diversité et handicap à l'école: Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: CRESAS/CTNERHI/INRP, p. 60-81

VOLTOLINI, Rinaldo. A desrazão na infância: O discurso analítico e a inclusão. In: *IV Colóquio do LEPSI: Os adultos, seus saberes e a infância*. São Paulo: LEPSI/USP, 2004a, p. 165-171.

_____. Psicanálise e inclusão escolar: Direito ou sintoma? *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, vol. IX, n. 16, p. 92-101, 2004b.

_____. A inclusão é não toda. In: COLLI, Fernando A. G.; KUPFER, Maria Cristina M. *Travessias inclusão escolar: A experiência do Grupo Ponte – Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 149-155.

_____. O discurso do capitalista, a Psicanálise e a Educação. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=335:o-discurso-do-capitalista-a-psicanalise-e-a-educacao&catid=36:especial&Itemid=46. Acesso em 18 ago. 2009.

VORCARO, Ângela. O saber “insabido” da criança. In: *Anais do 4o. Colóquio*. LEPSI IP/FE USP. Oct. 2002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?cript=sci_rtext&pid=SC0000000032002000400025&lng=en&nrm=abn>. Acesso: 15 set. 2008.

_____. *A criança na clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

_____. A transferência em avaliações psicanalíticas de crianças: Um debate. In: LERNER, Rogério; KUPFER, Maria Cristina M. (orgs.). *Psicanálise com crianças: Clínica e pesquisa*. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2008, p. 161-170.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971 [1934].

WIGLE, Stanley, E.; WILCOX, Daryl J; MANGES, Charles, D. Full inclusion of exceptional children: three perspectives. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association. Chicago, oct. 12-15, 1994. Disponível em: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/81/d4.pdf. Acesso em 23 out. 2009.

WILCOX, Daryl J.; WIGLE, Stanley, E. *Mainstreaming revisited: 20 years old*. Reports – Evaluative (142), 1997. Disponível em: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/7d/ca.pdf. Acesso em 26 out. 2009.

WINNICOTT, Donald. Textos selecionados. *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993 [1951].

ŽIŽEK, Slavoj. *Eles não sabem o que fazem: O sublime objeto da ideologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

ZUCMAN, Elisabeth. Les parentes et leur associations. Quelles modalités d'action? *Informations sociales: Handicap set familles*. Paris, n. 112, p. 108-114, déc., 2003.

ANEXOS

Anexo 1: Carta de Consentimento

Carta de Consentimento
Pesquisa: Educação Inclusiva e Laço Social

Eu me chamo Mônica Maria Farid Rahme e estou realizando uma pesquisa sobre a relação que as crianças desenvolvem na escola e como isso interfere na sua formação como pessoa. Essa pesquisa está sendo realizada por mim, com orientação da Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech, para o curso de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Essa pesquisa tem como objetivo estudar como as crianças interagem umas com as outras, como ajudam os colegas que apresentam mais dificuldades e o significado disso para elas.

Todas as crianças que estudam na Sala Verde da EM Cecília Meireles estão sendo convidadas para participar desse estudo, que vai acontecer durante o ano de 2007. Para tanto, farei algumas observações do dia-a-dia das crianças na escola, terei momentos de conversas com algumas crianças (entrevistas) sobre o assunto da pesquisa e serão feitas algumas filmagens das crianças na escola.

Não existe nenhum tipo de risco ou benefício direto envolvido nesta pesquisa. Os dados das observações, das entrevistas e das imagens serão usados com fins exclusivamente de estudo, e a identidade das crianças será preservada em qualquer situação de divulgação dos resultados da pesquisa.

A participação nesse estudo é voluntária: a criança só participará se quiser e se tiver o consentimento dos seus pais ou responsáveis. Não há nenhum problema em você não aceitar esse convite.

A sua assinatura e a da criança (da forma como assinar) indica que você leu as informações acima e decidiu autorizar sua participação na pesquisa. Essa participação poderá ser interrompida a qualquer momento, mesmo depois de ter assinado esse documento.

De acordo com a Resolução 196/1996, para que a pesquisa possa ser realizada é necessário o consentimento dos pais ou responsável legal pela criança. Portanto, venho solicitar por meio dessa carta o seu consentimento para que _____ possa participar do estudo.

Caso haja qualquer pergunta ou necessidade de maior esclarecimento, por favor, fique à vontade para entrar em contato comigo. Meu telefone é XXX-XXXX, ou pode ainda me contactar por meio de correspondência, que poderá ser entregue na direção da EM Cecília Meireles.

Muito obrigado pela sua atenção.

Nome e assinatura do participante (criança)

Data

Nome legível e assinatura do responsável

Data

Mônica Maria Farid Rahme

Anexo 2: Transcrição das primeiras entrevistas¹

Entrevista realizada com Cláudio, Evelin, Liliane

Data: 10/4/2007

Local: Espaço aberto da escola

Pesquisadora: Hoje é terça-feira, eu vou fazer umas perguntinhas e cada hora uma pessoa vai responder. A primeira pergunta é assim: Quais são as coisas que você mais gosta? Pode ser de comer, pode ser de fazer..

Cláudio: Cocó.

Pesquisadora: Galinha? Carne de frango? E você Evelin?

Evelin: Abacaxi e...

Cláudio: Eu também gosto de morango. Deixa eu falar, eu também gosto de morango com açúcar.

Liliane: Eu gosto de morango e iogurte junto.

Pesquisadora: Agora a coisa que você menos gosta?

Cláudio: Uva.

Liliane: Pêra

Evelin: Abacate.

Pesquisadora: Bom, agora uma outra perguntinha, vou explicar o que é. Se você tivesse que falar de você pra um colega, o que você falaria de você mesma?

Liliane: Eu falaria que eu sou bonita

Evelin: Que eu sou bonita.

Pesquisadora: Cláudio, o que você falaria de você mesmo?

Cláudio: Que eu sou fofo.

Pesquisadora: Evelin, e você

Evelin: Eu falaria que gosto de computador.

Pesquisadora: Se viesse uma pessoa da família de você que não conhece a Escola Cecília Meireles, o que você falaria da escola pra essa pessoa? Evelin, o que você falaria

Evelin: Eu falaria que essa escola é muito legal e que eu queria ficar nela sempre.

Liliane: Eu falaria que eu gostava muito dessa escola, que ela é muito grande e que eu queria morar nela e ficar nela para sempre.

Cláudio: Eu falava que essa escola é muito grande pra caber nós todos então cabe todo mundo e tem espaço muito grande para todo mundo e quando é férias eu gosto muito.

Pesquisadora: Quais colegas que você gostaria de apresentar pra essa pessoa que você pensou?

Evelin: A Cláudia, a Mônica, a professora [da sala] e todas as professoras que tem aqui e meus colegas.

Pesquisadora: E você?

Liliane: A Cláudia.

Cláudio: O Lucas.

Pesquisadora: Eu queria perguntar agora sobre o Davi, tá? O que que vocês acham que o Davi gosta de fazer?

Cláudio: Deixa eu ver...

Pesquisadora: Pode pegar o microfone e fala aqui...

Cláudio: Deixa eu ver... [silêncio] Ah, ele gosta muito de correr.

Pesquisadora: Ele gosta de correr? E você, Liliane?

¹ Como indicamos anteriormente, apresentaremos as entrevistas que foram mais representativas para o estudo.

Liliane: Ele gosta mais de brincar na casinha, com a Renata.

Pesquisadora: Evelin... A Evelin, é bom a gente falar isso, a Evelin ela entrou pra escola esse ano, né, a Liliane entrou quando Liliane?

Liliane: Quando a gente era da Sala Rosa.

Pesquisadora: E você, Cláudio?

Cláudio: Eu entrei... eu entrei quando, quando... a minha sala era da Sala Amarela.

Pesquisadora: Da Sala Amarela, então você entrou um ano antes da Liliane, não é? Evelin, o que que você já percebeu esse tempo que você está estudando aqui que o Davi gosta de fazer?

Evelin: Quando a gente chega perto da cabeça do Davi, ele ri.

Pesquisadora: Ele ri? E o que...

Cláudio: Eu entrei quando a gente era da Sala Branca.

Liliane: E eu entrei quando a gente era da Sala Amarela...

Pesquisadora: Então você não entrou quando era da Sala...

Liliane: Hã, hã, aí depois da Sala Branca a gente foi direto... aí... depois da Sala Amarela a gente foi direto pra Sala... e depois o Cláudio foi pra lá, a Renata, a Carolina, o Paulo... o... Tiago... e o... Mateus.

Cláudio: Então... eu era da Sala Branca quando elas... a minha sala toda era da Sala Amarela, aí eu era da Sala... aí quando eles mudou... quando eles... esperou um tiquinho mais até acabar as férias, aí eu fui pra Sala...

Pesquisadora: Então, Cláudio, aproveita que você está com o gravador e me fala o que que você percebe que o Davi não gosta... Do que que ele não gosta...

Cláudio: Ele não gosta que bate nele, ele não gosta que... ele não gosta que toma os brinquedo dele, ele não gosta que... fica agarrando ele, não gosta que fica pegando nele toda hora... não gosta de dá beijinho nele uma hora.

Pesquisadora: Com quem você acha que ele gosta de brincar?

Cláudio: Todo mundo que... que quer brincar com ele, ué!

Pesquisadora: Ele gosta? Ele não acha ruim pessoas que ele não conhece brincar com ele?

Cláudio: Não, ele não gosta não.

Pesquisadora: Quando é pessoa que ele não conhece?

Cláudio: Hum, hum... Pessoa que ele quer, ele brinca.

Pesquisadora: Hum, hum... E como é que que você sabe que ele não gosta desse tanto de coisa que você falou? Como é que você percebe isso?

Cláudio: Vendo

Pesquisadora: Vendo... Liliane, o que que você percebe que o Davi não gosta de fazer?

Liliane: Ele não gosta que eles fica pegando nele toda hora e também não gosta de entrar na casinha de tijolo porque ele irrita também, eles... quem mexe com ele, ele só fica chorando.

Pesquisadora: Ah, então, o fato dele chorar, pra você, é um sinal de que ele não ta gostando? [Liliane faz movimento afirmativo] É isso? Tá. Vão passar pra Evelin.

Cláudio: Aí a Liliane vai lá e pega... ele e fica agarrando ele depois.

Pesquisadora: Ah, é a Liliane?

Liliane: Hã, hã...

Pesquisadora: Só pra ele chorar?

Cláudio: É... aí ele chora tudo de novo, de tanto agarrar ela... ele.

Pesquisadora: O Cláudio falou e parece que a Liliane não discorda, né... Você concorda com o Cláudio que você fica pegando o Davi e ele fica nervoso e você continua pegando?

Liliane: Hum hum.

Pesquisadora: Evelin, e você Evelin, o que que você já percebeu que o Davi não gosta de fazer...

Evelin: Ele não gosta quando fica assim mexendo na bochecha dele, beliscando ele, fazendo muita cosquinha, é... mexendo com ele quando ele não quer que mexe com ele...

Pesquisadora: Hum, hum... Agora, Cláudio, quais colegas você acha que o Davi mais gosta de brincar e os que ele menos gosta. Os que ele mais gosta seriam quais?

Cláudio: Ó... Posso fazer só uma pergunta de dois meninos... não, quer dizer, de muitos colega, heim... a Liliane, a Liliane não, porque ela fica agarrando o Davi. Ele gosta do, da Evelin, de mim, do Márcio, do Elton, que era da Sala Amarela e... da Miriam que agarrava ele todo dia... [risos] é... , que era da minha sala. Aí... a Paula também ele gosta porque não fica agarrando, só.

Pesquisadora: Então, o fato de não agarrar pra você é... você vê que o Davi gosta mais de quem não agarra ele...

Cláudio: É.

Pesquisadora: E as pessoas que ele menos gosta, então, as que agarram ele mais, né? Quem são? [risos]

Cláudio: Liliane, Miriam, que era da Sala Amarela, os meninos grandes, o Everton, é... o... a Lílian, era mais agarradora do Davi e você não conhece ela, e... ah... e você que agarra menos.

Pesquisadora: Quem?

Cláudio: Você.

Pesquisadora: Então, agora vamos passar...

Cláudio: Dá vontade de... Peraí, peraí, peraí... E também que ele menos gosta também é do... é... do... dos meninos grande... [alguém diz: - Da Sâmara] e... e... elas são gêmeas.

Pesquisadora: Vamo passar agora pra Liliane?

Cláudio: E também, também a Liliane é agarradora que mais... que eu nem gosto dela.

Pesquisadora: Mas agora vamos deixar a Liliane falar. Liliane, quais são as pessoas que você percebe que o Davi mais gosta e que ele menos gosta.

Liliane: Eu, a Evelin, a Renata só fica agarrando ele, a Carolina só fica no recreio, só fica fazendo sacanagem, beliscando ele de fininho, aí o Everton e a Miriam só ficava agarrando dele, que os dois é primo e só ficava agarrado, só brincava com ele.

Cláudio: Só porque os dois é primo que ficava agarrado, o Everton fazia uma coisa, aí a Miriam imitava.

Liliane: A Miriam também só ficava imitando o Davi, irritando... é... o Everton, aí depois ela só ficou irritando, aí depois a Miriam foi lá e... bateu no Davi, ficou beliscando ele.

Pesquisadora: Isso foi ano passado? E as pessoas que o Davi mais gosta, quem você acha que são?

Liliane: Eu, eu... e a... e a... e a Natália. ...o Márcio, a... é a... o Guigui, que o Davi só ficava chamando ele: - Gui!

Cláudio: Ô professora, a Liliane fala que é namorada do Guigui.

Liliane: Que sou, que falo menino... falei que sou namorada do Paulo....

Pesquisadora: Você acha que ele gosta porque ele falou o nome do Guigui... Mais alguém, Liliane?

Liliane: ... E, e... e a... a Stefane.

Pesquisadora: Vamos passar agora pra Evelin falar... [os meninos continuam falando coisas] E você, Evelin... [pausa na gravação] Evelin, de quem você acha que o Davi gosta mais e de quem ele gosta menos...

Evelin: O Davi gosta da... [alguém sopra Liliane] Liliane, da... [Parece que a Liliane quer falar também] Renata e... e... da Liliane, da Renata e... e... [silêncio] do... e do.... [silêncio] do... do... do... do.... Fábio...

Pesquisadora: Do que ele não gosta?

Evelin: Depois do.... Agora...

Pesquisadora: De quem ele gosta mais?

Evelin: Da Stefane... da... de você e... da... da... da... profe... da professora nova...

Pesquisadora: A [nome da estagiária]?

Evelin: A [estagiária] e da [diz o nome da professora do turno da manhã]... e...

Liliane: ... e da professora [nome da professora da tarde]...

Evelin: ... da [silêncio] esqueci o nome dela... De mim e da [nome da professora da tarde]... e da.. da... da Vani de... da Vani lá da Sala Lilás e... e... da tarde.

Pesquisadora: Por que que você acha que o Davi gosta dessas pessoas... e não gosta das outras?

Evelin: Porque...

Cláudio: Porque ele gosta da [diz o nome da professora da tarde]!

Pesquisadora: Mas por que que vocês acham que ele gosta dessas pessoas e não das outras...

Evelin: Porque... porque as outras irrita eles.

Pesquisadora: Então você acha, assim como o Cláudio, que é porque as pessoas irritam ele?

Evelin: E ele fica batendo em todo mundo se ninguém fez, fez nada com ele.

Pesquisadora: Ah, então ele bate sem razão? Ele bate sem razão também?

Evelin: Hã, hã... Alguém mexe com ele depois ele bate nas outras pessoas que fez nada com ele.

Pesquisadora: Mas sempre que ele bate é porque alguém bateu nele ou às vezes ele bate sem alguém bater?

Evelin: É, às vezes ele bate sem ninguém bater.

Pesquisadora: Você concorda, Liliane, que às vezes o Davi bate sem alguém ter batido nele?

Liliane: Eu concordo, mas o Cláudio só fica irritando ele.

Pesquisadora: Bom, o Cláudio já falou sobre isso, né, agora uma outra perguntinha. Vocês acham que o Davi entende as coisas que a professora fala?

Cláudio: ... Ô professora, fica zoando de mim... fica...

Pesquisadora: Ela tá brincando...

Cláudio: Dou um bicudo que ele voa...

Pesquisadora: Você acha que o Davi entende... Evelin, você acha que o Davi entende as coisas que a professora fala pra ele?

Evelin: Não, é porque a professora falou assim ó: - Não faça isso, não faça isso... Depois ele não entendeu e continuou fazendo.

Pesquisadora: E você, Liliane, você acha que o Davi entende as coisas que a professora fala?

Liliane: Eu acho, viu, mas só que... tem gente que fica irritando.

Pesquisadora: Mas você acha que ele entende o que a professora fala?

Liliane: Ele entende....

Pesquisadora: ... o que a professora fala...

Liliane: Eles falam assim: - Davi fica quieto! Ele continua, ele continua fazendo, aí depois a professora tomou a motinha dele e... é... tomou o jogo da memória e pôs a motinha e ele começou chorar.

Pesquisadora: E você, Cláudio, você acha que o Davi entende as coisas que as professoras falam?

[Alguém responde “não” antes dele]

Cláudio: Não.

Pesquisadora: Por que você acha que ele não entende?

Cláudio: Ele só entende: - Vem Davi, vão brincar, vão correr... Ele também fala, ele também fala umas coisas.

Pesquisadora: Tipo o que que ele fala?

Cláudio: - Vão coê, vão coê, vão coê...

Pesquisadora: Isso ele fala e você entende...

Liliane: - Pra sala!

Pesquisadora: Isso ele entende?

Liliane: Entende...

Cláudio: - Pra xala, pra xala, pra xala [fala de um jeito que o “s” tem som de “x”] - Vão jogar boila, vão jogar boila, vão jogar boila!

Pesquisadora: Hã, e quais coisas que ele não entende... Que coisas que ele não entende...

Cláudio: Hã? [falando com uma voz mais grossa de imitação:] - Vão lá Davi, vem pra cá Davi.... Blá, blá, blá... [algumas frases que ele fala eu não entendo]

Pesquisadora: Agora, as coisas que vocês acham que vocês falam pra ele e que ele entende...

Evelin: Ele entende...

Liliane: Ele entende que eu gosto dele!

Evelin: E quando... Ele entende quando nós fala, nós fala assim ó... [Digo pra ela falar mais perto do microfone] Ele... entende quando nós fala com ele assim ó... é: - Vem cá, Davi! Quando a gente corre depois, depois a gente corre, depois ele vem atrás de nós.

Liliane: A gente fala assim: - Ô Davi, vão corrê? Ele fala: - Vão coê? Aí depois a gente corre com ele, ele vai lá e vai correndo muito, muito... ele, ele nem pára... quando que a gente corre dele, ele vai andando, a gente corre, ele vai lá e fica correndo. A gente corre, ele... a Renata e a Carolina deixa ele pra trás.

[A Liliane pede para escutar a gravação, os colegas concordam e a entrevista se encerra assim]

Entrevista realizada com Miguel e Daniela²

Data: 17/4/2007

Local: Espaço aberto da escola.

Pesquisadora: Estou aqui com o Miguel e com a Daniela, o Tiago, irmão do Miguel, está com a gente, ele vai assistir a entrevista, e aí eu vou gravar as coisas que eu for perguntar e as coisas que vocês forem falar pra depois eu poder fazer a minha pesquisa, ta bom?

Então, primeiro o Miguel vai falar como ele se chama, quantos anos ele tem...

Miguel: Eu tenho... seis anos, meu nome todo é Miguel Braga.

Pesquisadora: Pode falar Tiago...

Miguel: Fala quantos anos que você tem, Tiago...

Tiago: Eu tenho quatro anos, eu me chamo Tiago, meu nome todo é Tiago Braga.

Pesquisadora: Agora é a Daniela... Seu nome...

Daniela: Meu nome é Daniela Maria de Almeida, é...eu tenho seis anos.

Pesquisadora: Miguel, além do Tiago você tem outros irmãos?

Miguel: Tenho.

Pesquisadora: Como que eles chamam?

Miguel: Eu não sei o nome porque... eles não moram com, com meu pai porque eles moram lá no Rio de Janeiro e eles já é adulto...

Pesquisadora: Ah, isso que eu ia perguntar, se eles eram mais velhos ou mais novos...

Miguel: E é dois.

Pesquisadora: Mas aqui em Belo Horizonte mora você e o Tiago? Ou tem mais gente?

Miguel: É... Não é meu irmão, você sabe aquele que veio na festa? Então, ele não é irmão, não é nada meu, aí ele veio na festa.

Pesquisadora: E você? Só um minutinho, Miguel? Tiago? E você, Daniela, você mora com quem?

Daniela: Com a minha mãe e com meu pai

Pesquisadora: Você tem mais irmãos?

Daniela: Tenho, só tenho um irmão, o Everton.

² Apenas os dados referentes a Miguel foram analisados.

Pesquisadora: Ele é mais velho ou mais novo que você?

Daniela: Ele é mais velho, eu sou a mais nova.

Pesquisadora: Você é mais nova. Você é... Quem que mora na sua casa, Miguel?

Miguel: A Cláudia, minha ma... minha madrasta e... tem uma menina também de nove anos e... meu pai também mora lá, e lá é os predinhos.

Pesquisadora: Está bom, agora eu vou fazer umas perguntinhas, ta bom?

Tiago: A gente mora lá no Fernão Dias.

Pesquisadora: Ah, legal, é longe daqui?

Tiago: Não é muito longe não...

Pesquisadora: Não é muito longe não... Bom, Miguel, quais que são as coisas que você mais gosta?

Miguel: Uma bicicleta.

Pesquisadora: A coisa que você mais gosta é bicicleta?

Miguel: E um carrinho do Hot Willis.

Pesquisadora: E você Daniela, quais são as coisas que você mais gosta?

Daniela: Eu gosto de passear, de brincar.

Pesquisadora: Hum, hum... E as coisas que você menos gosta Daniela, quais que são?

Daniela: Eu não gosto de... de... de descansar muito e também é... de ficar preguiçosa.

Pesquisadora: Você não gosta de ficar preguiçosa?

Daniela: Não.

Pesquisadora: Você gosta mais de mexer...

Daniela: É.

Pesquisadora: E você, que que você menos gosta, Miguel?

Miguel: Menos?

Pesquisadora: É. [Silêncio]

Tiago: Fala Miguel!

Miguel: Não dormir muito na hora é... de ir pra escola, porque eu não gosto de faltar.

Pesquisadora: Ah, então...

Tiago: Ele dorme muito.

Pesquisadora: Ele dorme muito, Tiago?

Pesquisadora: A gente pode falar assim que vai escutar... Se você fosse falar da escola, Daniela, pra alguém que não conhece a escola, o que que você falaria?

Daniela: Eu falaria uma coisa que a escola é boa, tem coleguinhas bons, que... ia convidar alguém pra brincar...

Pesquisadora: Hum, hum...

Daniela: E também brincar comigo pra, pra ter amiguinho, pra ser bom pra eles, dar presente pra eles quando for aniversário, pra ser bom pra eles porque tem alguns que não tem brinquedo...

Pesquisadora: Aqui na escola?

Daniela: É, os meninos, os menininhos e umas meninas, pode ser qualquer alguém que não tem brinquedo e pode dar brinquedo de aniversário pra eles e até fazer um bolo de presente de aniversário pra ele.

Pesquisadora: Mas pra alguém daqui da escola ou de outro lugar?

Daniela: De outro lugar, que não tem muita gente, que, que é pobre, aí faz pra ele ficar mais bom.

Pesquisadora: E se você fosse falar, imagina que tem uma pessoa que você conheceu, pode ser um primo seu, alguém que não conhece a escola, tem algum primo seu que não conhece a escola?

Daniela: Dois primos que não conhecem a escola, eu posso mostrar eles quando eles vir na minha casa, eu posso mostrar eles quando for aniversário da escola de novo, eu trouxe meu irmão.

Pesquisadora: Você trouxe seu irmão, né? E você... esses dois primos que não conhecem a escola, se eles quisessem saber como é a escola, o que que vocêalaria pra eles?

Daniela: Falaria que eu ia, que eu ia mostrar todos os lugares pra eles conhecer, os amigos que é mais legal pra eles, pra brincar.

Pesquisadora: Ok, e você Miguel, se seus irmãos lá de, do Rio de Janeiro se eles viessem um dia aqui em Belo horizonte passear, e eles quisessem saber: - Miguel, como que é a sua escola? O que que vocêalaria pra eles aqui da escola, como que vocêalaria da escola pra eles?

Miguel: Eu ia falar que ela é boa, se eles quisessem conhecer a escola, conhecer, conhecer os professores, conhecer você, conhecer a professora e a, e a... professora de tarde, aí eles podia... eles podiam conhecer e o dia de aniversário de novo, aí eles pode vir.

Pesquisadora: Hã, hã... E você, você gostaria que eles conhecessem quem aqui da escola?

Daniela: Queria que ele conhecesse a minha professora, queria que conhecesse é... a sala também, que é divertida, e eu queria que eles conhecessem o meu caderno, como que eu faço direito os "para casinhas" daqui.

Pesquisadora: Se você fosse apresentar um colega, um menino, quem que você apresentaria?

Daniela: Eu ia... é... ia apresentar a Renata, a Carolina...

Pesquisadora: E você apresentaria algum menino?

Daniela: Menino? Miguel... é...

Pesquisadora: Mais alguém?

Daniela: Rodner, Guigui....

Pesquisadora: E você, se viesse seus irmãos ou outra pessoa aqui, quem que você apresentaria da sua sala pra eles?

Miguel: Hum...

Pesquisadora: Pode escolher meninos e meninas, né, quem você quiser...

Miguel: O Fábio, o Cláudio, o... [silêncio]

Pesquisadora: Mais alguém?

Miguel: A Cláudia... [silêncio]

Pesquisadora: Mais alguém? Quem? [barulho]

Pesquisadora: Vocês querem que pare um pouquinho, está muito barulho...

Miguel: O Guigui, o Rodner e... alguns coleguinhas.

Pesquisadora: A gente mudou de sala porque chegaram muitas crianças onde que a gente estava... o Tiago continua com a gente, né, porque ele não larga o irmão dele...

Miguel: Deixa eu falar aqui, a gente mudou de sala porque os meninos chegou é... gritando, aí eu tenho vergonha de falar.

Pesquisadora: Tá certo!

Daniela: Agora sou eu!

Pesquisadora: Bom, agora eu vou perguntar uma coisinha pra vocês, pra vocês responderem... E o Davi, vocês apresentariam o Davi pra essas pessoas?

Daniela: Apresentaria

Miguel: Apresentaria... Aí a gente ia apresentar

Pesquisadora: O que que vocês falaria sobre o Davi pra essas pessoas?

Daniela: Que ele ia ser bom pra gente, que ele ia ser bom pra, pra ele brincar com nós, brincar ia ser bom pra ele, pra saúde, pra crescer igual a gente e ele é igual a gente também

Pesquisadora: E você, Miguel, você, você apresentaria o Davi pras pessoas?

Miguel: Ele fala... ele fala assim, quando ele tá querendo correr aí ele fala assim: - Vão corrê, vão corrê! Aí um dia é... eu e ele tava saindo é... do jantar, né, aí a gente acabou por último,

né, aí ele: - Vão corrê, vão corrê! Aí a gente correu, aí quando eu vi a mãe dele, ele foi lá pra mãe dele...

Tiago: Correndo!

Pesquisadora: Correndo?

Miguel: Foi!

Pesquisadora: Você quer falar, Tiago, sobre isso?

Miguel: O Tiago tá ficando teimoso...

Pesquisadora: E, Daniela... O que que o Davi gosta de fazer?

Daniela: Ele gosta de correr, brincar, é... quando ele aponta o dedo pra algum lugar, nós vai com ele, quando alguém não quer ir com ele é falta de educação porque ele é, porque ele é igual nós e nós tem, nós tem que aprender a ficar com ele um pouco, aprender, aprender pra fazer bom pra ele, pra brincar à vontade quando ele quiser.

Pesquisadora: Por que que ele aponta o dedo?

Daniela: Hã?

Pesquisadora: Por que que ele aponta o dedo? Você falou que quando ele aponta o dedo vocês vão aonde que ele está apontando, né, por que que ele aponta o dedo?

Daniela: É porque ele quer correr, brincar com nós também, ele quer correr porque ele, quando ele quer ir pra algum lugar, aí nós vai com ele, depois quando a gente vai com ele, aí nós brinca com ele, nós brinca com ele de correr.

Pesquisadora: E você, o que que você acha que o Davi gosta de fazer?

Miguel: É... [silencio] Ele gosta... de brincar, é... quando ele aponta o dedo, ele... ele... quando ele aponta, ele às vezes ele vai lá pra quadra, aí vai lá ele... eu e ele corre lá na quadra, aí a professora falou assim que não pode bater nele porque ele não sabe é... falar e nem bater.

Pesquisadora: E você concorda com a professora ou não?

Miguel: Ele pode aprender falar.

Pesquisadora: Pode?

Miguel: Pode.

Pesquisadora: Como é que você acha que isso vai acontecer, dele aprender a falar?

Miguel: Só ensinar ele... é... só falar assim: - Ô Davi, fala assim: janta, aí se ele, se ele tentar falar, aí ele vai aprendendo, ele vai aprendendo falar.

Pesquisadora: É, Daniela, agora o que que você acha que o Davi não gosta de fazer?

Daniela: Ele... O que que ele não gosta de fazer? Ele não gosta de dar a mão às vezes, e também não gosta de correr às vezes, ele gosta de andar às vezes... às vezes eles, ele não gosta de calçar o sapato dele.

Pesquisadora: E aí como é que faz pra ele calçar?

Daniela: A professora fala pra ele, a professora fala pra ele calçar, ele não quer calçar ainda...

Pesquisadora: Aí ele fica descalço?

Daniela: Fica. Aí, aí quando faz força pra, pra ele calçar, aí dá pra calçar.

Pesquisadora: Tem que calçar com força...

Daniela: É.

Pesquisadora: Mas é sempre com força ou às vezes ele aceita o sapato sem ser com força?

Daniela: Sempre com força porque ele não... porque ele gosta de ficar descalçado.

Pesquisadora: E você, que que você acha que o Davi não gosta de fazer?

Miguel: Não gosta?

Pesquisadora: De que que ele não gosta...

Miguel: [silencio] Não xingar ele... não ba... Não xingar ele, se não ele vai bater, aí... aí não, não fazer sacanagem com ele...

Pesquisadora: Que tipo de sacanagem?

Miguel: Não derrubar ele, não faz... não fazer ele é... rolar num morro pra ele machucar...

Pesquisadora: Os meninos às vezes fazem isso?

Miguel: Não sei.

Pesquisadora: É... Agora, com quais colegas vocês dois acham que o Davi mais gosta de brincar?

Daniela: Ele gosta de brincar com... às vezes com a Renata, com a Carolina, mas ele, elas não pode ficar mais com o Davi, porque elas ficam um tempão, aí a professora fala pra cuidar é... alguém pra cuidar do Davi, aí alguém cuida.

Pesquisadora: E o que você achou de proibir a Carolina e a Renata de ficar com o Davi? A professora estava certa ou estava errada?

Daniela: Certa.

Pesquisadora: Por que?

Daniela: Porque, por causa que não pode ficar tanto com o Davi, alguém tem que cuidar dele pra fazer... alimentos... alimentos pra... alimentos pra ele brincar e correr onde ele quiser tem que ficar com ele porque a Carolina não pode ficar com ele, nem a Renata.

Pesquisadora: Então outras pessoas agora têm que ficar?

Daniela: Tem, tem que ficar um pouco com ele, pra cuidar dele, pra trazer alimentários pra ele.

Pesquisadora: E se a Carolina e a Renata não ficam mais com ele, quem que você acha que pode ficar? Com quem que ele gostaria de ficar?

Daniela: Gostaria de ficar com a professora. Gostaria de ficar com a professora. Pra ninguém mexer com ele, porque se alguém bater nele, ele não gosta de ficar mais com ele.

Pesquisadora: E você, com quem que você acha que o Davi mais gosta de ficar, Miguel?

Miguel: De mais?

Pesquisadora: É... Com quem ele mais gosta de brincar, desculpa...

Miguel: Gosta... Gosta de brincar comigo e com meu irmão, porque quando é... eu vou, eu vou sair do refeitório, é... aí, aí eu espero ele, aí eu e ele vão, vão... aí eu vou ficando achar, vou achar o Tiago, aí, aí ele vai andando, quando ele, quando ele não quer correr aí eu e ele vão achando o Tiago, aí quando eu acho ele, eu e o Tiago brinca com ele de correr.

Pesquisadora: E você acha que o Davi gosta de ficar com quem?

Miguel: Tiago, fica quieto... Gosta de ficar com quem?

Pesquisadora: Com quem você acha que ele gosta de ficar?

Miguel: Com quem?

Pesquisadora: É... [silêncio] Aqui na escola.

Miguel: Às vezes a Gabi [silêncio], às vezes o Guigui, é... aí a Renata ele não gosta, a Carolina nem a Renata, aí ele vai lá, aí ele vai lá, ele... fica... ele fica... é... fica brincando com os meninos, ele gosta de ficar com o Rodner... com... com o Mateus, com....

[silêncio]

Pesquisadora: E as pessoas que ele menos gosta de ficar ou de brincar... Vocês percebem que ele não gosta... Pode falar também, Daniela...

[Daniela fala com o Miguel para falar]

Miguel: Menos? Ele gosta de ficar com... aí.. aí... ele gosta de ficar um pouco com a professora, depois ele fica é... com a Cláudia, com, com, com os menino lá da minha sala.

Pesquisadora: Mas com quem que você acha que ele não gosta de ficar? Que ele não gosta...

Miguel: Com quem que ele não gosta?

Pesquisadora: Alguém que ele não gosta... tem alguém que ele não gosta?

Miguel: Tem.

Pesquisadora: Tem?

Miguel: A Renata, a Renata, a Carolina, é... porque? Tem uns meninos quando bate nele, quando ficava com ele, né, aí, ele não gosta mais de ficar mais com ele.

Pesquisadora: E... A Daniela quer falar sobre isso? Com quem você acha que o Davi não gosta de, de brincar ou de ficar...

Daniela: É... Com a professora um tanto, aí ele quer brincar às vezes quando a professora, quando a professora chama a atenção dele.

Pesquisadora: E o Davi gosta de brincar de quê?

Daniela: Ele gosta de brincar de correr, gosta de ficar brincando com, com os brinquedos lá da sala.

Pesquisadora: E você, de que que você acha que o Davi gosta de brincar?

Miguel: Ele gosta, ele gosta de ficar comigo e com a Dani às vezes, gosta de ficar com o Tiago, aí... aí ele fica com outro alguém às vezes que não bate mais nele, que não bate nele, aí quem bate nele não, não, não, ele não gosta de brincar.

[As crianças pedem pra escutar a gravação e eu peço que elas esperem um pouco]

Daniela: Ele, ele gosta de brincar com as tampinhas da garrafa.

Pesquisadora: Tampinhas da garrafa.

Miguel: Ele gosta de brincar com a garrafa e... aqueles quadradinhos...

Tiago: Que quadradinhos?

Pesquisadora: Aqueles que ficam no chão? De borracha... Bom, uma outra perguntinha que eu queria fazer pra vocês é o seguinte: Vocês acham que o Davi entende as coisas que vocês falam pra ele?

Daniela: Entende.

Pesquisadora: Entende?

Miguel: Bem, mas não pode gritar no ouvido dele.

Pesquisadora: Tiago, você acha que o Davi entende as coisas que vocês falam pra ele?

Tiago: Entende.

Pesquisadora: E você?

Daniela: Entende, quando a professora, quando tava fazendo trabalhinho aí a professora... aí o Miguel falou, ele falou assim com o Davi... é... como você falou mesmo, Miguel?

[A princípio Miguel não se lembra e Daniela o ajuda a lembrar...]

Miguel: Ah sei! De... Da letra?

Pesquisadora: O que que foi?

Miguel: Ele falou assim: - Muito bem! Aí, a professora, aquela outra, então, que cuida do Davi...

Pesquisadora: A [Digo o nome da estagiária]?

Miguel: Hã, hã, então, ele, ela falou assim: - Ô, Davi, joga o papel lá fazendo favor!, Aí eu falei assim, aí ele...aí ele jogou, ele tava voltando, aí ela falou assim – Brigado! Aí ele: - Bigadu!.

Pesquisadora: Ah, ele respondeu então! E, outra perguntinha que eu quero fazer, e as coisas que os colegas falam, vocês acham que ele entende?

Miguel: Entende.

Pesquisadora: E você, que que você acha, Daniela? O Davi entende as coisas que os outros colegas falam com ele?

Daniela: Entende, entende, porque quando, quando a professora fala alguma coisa com ele, pra ele falar uma letra, aí ele falou. E ele entende mesmo.

Pesquisadora: Às vezes algumas crianças ficam do lado do Davi na hora da rodinha e ficam fazendo umas caras pra ele, assim ó... Vocês já viram? Por que que vocês acham que isso acontece? Porque vocês fazem essas caras pro Davi?

Tiago: Eu não.

Pesquisadora: Você não? Algumas crianças fazem, né?

Miguel: Ele fica rindo aí ele também pode até imitar...

Pesquisadora: Aí ele também faz a mesma coisa?

Miguel: Hum, hum... Mas ele faz um pouco errado. Ô professora, deixa eu te falar uma coisa, você sabia que... a... tem uns meninos, o Rafael e o Juninho, né, a professora manda sentar e eles não assenta, eles fica é... fazem... virando mortal...

Pesquisadora: Hum, hum...

Daniela: Porque eu acho que não gosta dele, eu acho que é porque ele é muito bagunceiro, eu acho que é isso, agora vou falar do coração...

Pesquisadora: Fala!

Daniela: Coração!

Pesquisadora: Quando o Davi ele fica nervoso, quando ele chora, o que que vocês fazem pra ele parar de chorar?

Daniela: A professora faz pra ele acalmar...

Pesquisadora: O que que a professora faz pra ele acalmar?

Daniela: A professora brinca com ele e mostra... e... dá o brinquedo pra ele, pra ele brincar, pra ele ficar feliz.

Pesquisadora: Qual brinquedo que a professora dá pra ele pra ele brincar e ficar feliz?

Tiago: É... Pára Miguel!

Pesquisadora: Qual brinquedo que a professora dá...

Daniela: Qual brinquedo? Dá a tampinha que ele gosta, dá outros brinquedos, pra ele ficar feliz, pra ele não ficar triste.

Pesquisadora: Miguel, e você, quando o Davi fica nervoso, vocês fazem alguma coisa pra ele parar de ficar nervoso?

Miguel: Piada.

Pesquisadora: Piada? Tá bom! Agora uma perguntinha pra gente finalizar. Eu vou escrever um tanto de coisa sobre a sala de vocês, e eu vou precisar de falar de vocês no meu trabalho, como e que você gostaria que eu escrevesse, porque eu não vou poder colocar Daniela, eu vou colocar um outro nome... Como é que você gostaria de ser chamada na minha pesquisa?

Daniela: Eu gostaria, eu gostaria de chamar... eu gostaria de chamar de... de... Ah não... não sei não!

Pesquisadora: Você gostaria que eu te chamasse como na pesquisa?

Daniela: Eu gostaria de chamar...

Pesquisadora: Um nome que eu pudesse me referir a você...

Daniela: Dani porque não é meu nome verdadeiro, porque meu nome verdadeiro é Daniela....

Pesquisadora: Ok! E você, Miguel, tem algum nome que eu poderia te chamar na pesquisa?

Miguel: Miguel

Pesquisadora: Miguel! Ok! E você, Tiago, como é que eu coloco...

Tiago: Tiago

Pesquisadora: Ok! Muito obrigada! Se precisar de conversar um outro dia, a gente pode conversar mais?

Meninos respondem: Pode! Podemos!

Entrevista realizada com Guigui, Stefane e Mateus³

Data: 22/5/2007

Local: Sala de aula

Pesquisadora: Eu estou aqui com o Guigui, a Stefane e o Mateus pra gente começar a nossa entrevista [pausa na gravação]. Então a gente vai começar, e eu vou pedir pra cada pessoa falar o seu nome todo. Fala seu nome todo... Pode deixar aqui... Guigui...

³ Apenas o depoimento de Guigui foi considerado no trabalho.

Guigui: Guigui Ribeiro.

Pesquisadora: Você...

Mateus: Mateus Ramos.

Stefane: Stefane de Jesus..

Pesquisadora: Bom, vocês sabem que eu estou fazendo uma pesquisa na sala de vocês... então eu vou fazer umas perguntas e cada um de vocês vai poder responder, tá? O que eu vou pedir é o seguinte: quando um coleguinha tiver falando, o outro não falar junto porque senão atrapalha e depois a gente não consegue escutar [alguém, parece o Guigui, responde “Ta bom!”], depois quando a gente acabar de fazer a entrevista a gente pode ouvir, tá? Então... a primeira perguntinha que eu queria fazer é quais são as coisas que vocês mais gostam? Pode começar por você, Mateus? Mais gosta...

Mateus: Brincar de carrinho... Brincar de carrinho.

Pesquisadora: E Você, Stefane? Do que que você gosta mais?

Stefane: Eu gosto... de brincar de boneca.

Pesquisadora: E você, Guigui? Do que que ce mais gosta?

Guigui: Futebol.

Pesquisadora: Carrinho, boneca e futebol. E as coisas que vocês menos gostam? Vamos começar pela Stefane agora... Do que a Stefane menos gosta?

Stefane: [silencio] Menos gosto? Menos gosto de...

Pesquisadora: O que vocês quiserem...

Stefane: Bater.

Pesquisadora: De?

Stefane: Bater.

Pesquisadora: E você, Mateus, do que que você menos gosta?

Mateus: De beliscar.

Pesquisadora: De beliscar? E você?

Guigui: Tomar café.

Pesquisadora: Tomar café, não gosta de tomar café...

Pesquisadora: Se você, Guigui, se você fosse falar de você para uma outra pessoa, o que que você falaria de você mesmo?

Guigui: [breve silencio] Essa me fudeu...[risos...]

Guigui: Essa fudeu pra mim.

Pesquisadora: Dificil essa pergunta?

[Mateus fala alguma coisa, que ele tinha falado alguma coisa pro Guigui...]

Guigui: Como é que é mesmo?

Pesquisadora: Se você fosse falar de você para alguma pessoa, o que você falaria de você mesmo? Como que você é...

Mateus: Fala, Guigui!

Guigui: Que eu gosto da minha mãe, do meu pai, do meu irmão, a única coisa mais que eu gosto é do meu irmão... eu gosto de brincar, tomar café... eu gosto... de... [silencio] eu gosto de... de... [silencio] a única coisa que eu gosto é da minha mãe...

Pesquisadora: Hum, hum...

Guigui: ... mas, porém, às vezes eu brinco com minha mãe também, e eu brinco com meu pai também. Às vezes eu e o meu irmão brinca de lutinha e também... e... e a gente também brinca de... de... ping-pong, é...futebol... só isso.

Pesquisadora: Legal! Qual de vocês dois que quer falar agora?

Mateus: Eu! Não, Stefane!

Pesquisadora: Stefane? [Mateus fala umas coisas que não entendo] E você, então Stefane? Se você fosse falar de você, Stefane, pra alguém, para uma pessoa, o que que você falaria?

Stefane: Falaria que eu gostava da minha mãe, do meu pai, dos meus irmão e... da minha família... e também eu gosto muito de brincar e gosto de estudar.

Pesquisadora: Mais alguma coisa?

Stefane: Eu gosto de comer, gosto de estudar e gosto de um tanto de coisa, mas eu gosto Jesus de também.

Pesquisadora: De quem?

Stefane: De Jesus também.

Pesquisadora: De Jesus...

Stefane: Amém.

Pesquisadora: Ok, amém! E você, Mateus, agora é sua vez...

Mateus: Eu gosto da minha família, dos meus irmãos, do meu cunhado, gosto de brincar de carrinho, gosto de Deus e gosto de Jesus, gosto dos meus coleguinhas, gosto da nossa professora. Acabei!

Stefane: Amém!

Pesquisadora: Agora... Ah... Guigui quer falar alguma coisa...

Guigui: Eu gosto mais de...

Mateus: Eu gosto de [não dá para entender...] Eu gosto de soltar papagaio...

Guigui: Eu gosto de... de brincar muito com meu irmão de guerrinha, mas não é aquelas guerra de pedra não, é guerrinha de... de massinha...

Mateus: Ah, pensei que era de papel...

Guigui: Mas só que... que quem acerta nele... a gente... aí... sai fora da brincadeira... mas só que, que ainda tá dentro... só fica é... do lado de fora... aí... mas às vezes eu e meu irmão brinca de Papai da rua.

Pesquisadora: O que que é isso: Papai da rua?

Guigui: É... é assim... Primeiro ocê fala: - Papai da rua, pode comer o bolo? Aí o papai da rua explica: Não, depois, depois da janta! Aí, aí cê fala: Papai da rua, pode comer o bolo? Depois de escovar os dentes. Papai da rua, pode comer o bo... um pedaço de bolo? Depois de dormir. Aí o papai da rua dorme e... os, e os dois menino é... come o bolo todo e aí um quebra o copo, o copo, aí o papai da rua vai lá... e ... e... [silencio]

Mateus: ... Mais o que, Guigui? E...

Pesquisadora: Espera aí que ele está pensando...

Guigui: [silencio]

Pesquisadora: E depois?

Guigui: [silencio] ... aí na hora que o papai da rua ouve, ele acorda, aí cê tem que falar: - Papai da rua, que cor? Aí, por exemplo, falou verde, aí cê tem que encostar no verde sem o papai da rua encostar nocê, tipo pega-pega.

Pesquisadora: Hum... Legal. Vocês querem complementar?

Stefane: Eu quero.

Pesquisadora: Hã, hã... A minha brincadeira que eu brincava lá em casa é assim: a gente, meu pai às vezes vai lá no quartinho e a gente fica brincando e vai lá a Tatiana, a Isa, que são minhas primas todas e todo mundo lá de casa fica brincando... mas minhas tias e minha mãe não. É... Vai... vai lá a gente brinca de mamãe e filhinha lá atrás, a gente faz uma bagunça, que tem que limpar meu pai ou minha mãe e aí depois que a gente pára de brincar, a gente começa a almoçar, depois a gente começa a brincar de novo, aí depois a gente começa a fazer uma bagunça lá no quarto, pu... pular, pular no negócio, pular da janela, vai lá depois, depois quando acaba a brincadeira, meu pai chega e vai lá a gente fica escondida do meu pai brincando, brincando de pega-pega, de esconde-esconde e um tanto de coisa. Mas, a coisa que eu mais gosto... é de Jesus, Deus e toda a minha família. Amém.

Pesquisadora: Amém! Mateus, você também quer falar alguma coisa? Você quer complementar?

[Mateus e Stefane ficam falando algumas coisas, mas não dá para entender. Alguém bate na porta e as crianças ficam brincando. Mateus fica falando “eu vou esperar a professora!” Reza o Pai nosso até a metade.... risos]

Pesquisadora: Mateus...

Mateus: Eu sei uma brincadeira que... que... que tem um velhinho aí nós tem que falar: Ô velhinho! E aí ele tem que correr atrás de nós.

Pesquisadora: Tipo pegador de esconder ou...

Mateus: Tchau! Tchau, Guigui! Eu te vejo amanhã, você e a Stefane!

Pesquisadora: Agora eu queria perguntar o seguinte se vocês fossem falar daqui da escola pra algum colega, pra alguém que não conhece a escola, o que que você falaria daqui da escola, Mateus?

Mateus: O Guigui primeiro!

Pesquisadora: Então vamos lá, Guigui!

Guigui: Não, Stefane!

Stefane: Não, o Mateus!

Guigui: Então tá, sou eu!

Pesquisadora: Guigui! Se você fosse falar aqui da escola...

Stefane: Ô Mônica, depois pode ser o Mateus? [ela diz alguma coisa da ordem das falas...]

Pesquisadora: Pode ser sim! Se você tivesse que falar daqui da escola...

Guigui: Que aqui é legal, que tem brinquedo, tem biblioteca, tem historinha, pode trazer vídeo... [silêncio]

Pesquisadora: Mais alguma coisa?

Guigui: Pode lan... Tem lan... Tem negócio pra lanchar... tem... [silêncio] brincadeira com [fala o nome de um dos professores]...

Mateus: O [fala o nome de outro professor]...

Guigui: ... [fala o nome do professor mencionado pelo colega], o Mateus.

Pesquisadora: E você, Mateus, o que que você falaria da escola? [Parece que Mateus fala alguma coisa de odiar, mas não deu para entender certo]... Então, quem quiser saber da escola, Mateus, o que que você contaria? Está pensando?

Stefane: Pode falar?

Pesquisadora: A Stefane pode falar enquanto você pensa? O que que você falaria, Stefane?

Stefane: Eu falaria quando ninguém conhecesse a escola, eu falaria que a escola é muito legal... até tem muito espaço... também dá pra brincar... a gente, a gente não pode ficar com fome, a gente come toda hora, na hora da chegada, todas as professoras são legal, a gente brinca com o [fala o nome de dois professores]... o ... a... Também tem a Mônica, a [fala o nome de uma das professoras], tem a ... a [nome de outra professora], tem o Guigui, tem o Mateus, tem o Cláudio, é... o Rodner, a Iara, ah... um tantão de menino, mas a única coisa que eu, que eu gosto [é] de... estudar, de adorar Deus, Jesus. minha mãe, minha família, um tanto de coisa, mas a única coisa que eu mais gosto é Deus, Jesus e escola, amém! Agora é o Mateus!

Pesquisadora: Agora é o Mateus... O que que você falaria... O que que você falaria aqui da escola, Mateus?

Mateus: Eu gosto de escola ... que eu gosto da escola, gosto do meu coleguinha, gosto da aula do professor [cita o nome], da aula do professor [outro nome], do Guigui... [rs] das brincadeiras do Guigui que ele faz, brincadeira, brincadeira que ele faz boba... o Guigui, gosto de brincar de carrinho, aqui tem muito espaço, tem cam... ônibus no outro lado. Tchau!

Pesquisadora: Mateus, deixa eu te perguntar: se você fosse apresentar algum coleguinha aqui da escola, né, pra uma pessoa que não é aqui da escola, quem que você apresentaria?

Mateus: Essa fudeu!

Guigui ou Stefane: Deixa eu falar pra ele?

Pesquisadora: Não, deixa ele falar... Quem que você apresentaria... Um coleguinha ou uma coleguinha....

Mateus: Deixa eu pensar!

Pesquisadora: Quem que você apresentaria, Stefane? Aqui da escola pra alguém que não conhecesse a escola... Que coleguinha seu que você apresentaria?

Stefane: Lá da Escola Municipal que não conhece aqui a escola, eu, eu mostro eles como é que é a escola, [não deu para entender a palavra] da escola e também eu mostro eles como é que é a sala, também como é que é a professora, as meninas, nossas coleguinhas, mostro um tanto de coisa...

Pesquisadora: Mas quais coleguinhas que você apresentaria pras suas coleguinhas da outra escola?

Stefane: Mateus, o Guigui, o Rodner, a Flávia, a outra Stefane que é da sala azul e... todas as minhas coleguinhas que estuda na minha sala. [enquanto ela fala, Mateus repete várias das coisas que ela diz...]

Pesquisadora: E você, Mateus, quem que você gostaria que... de apresentar

Mateus: [Fala coisas incompreensíveis... Depois diz:]Apresentaria a Stefane, o Guigui, você, as professora, meus coleguinhas, o meu irmão, pra todo mundo da minha sala também, mostraria o... o Guigui, da Stefane, da professora [cita o nome], de todo mundo da sala. Amém, Pai Nosso...

Pesquisadora: E você Guigui?

Guigui: Eu apresentaria o Mateus, a Stefane, o Rodner... Eu gosto mais da cada do meu outro vô, que mora na fazenda...

Pesquisadora: Nossa, deve ser uma delícia lá, né...

Guigui: E tem galinha e boi, mas os bois não chifra...

Pesquisadora: Não? Eu agora queria fazer umas perguntinhas pra vocês sobre o Davi, tá? Que que o Davi gosta de fazer?

Mateus: Ele gosta de chupar bico...

Stefane: Ele gosta de correr, chupar bico, ele gosta de bater, ele gosta de beliscar, gosta de fazer um tanto de coisa, até, até de chutar ele gosta. Ele já jogou um dia a sandália dele lá no telhado.

Pesquisadora: É? E como é que fez pra tirar?

Stefane: Ele, ele, ele gosta de jogar as coisa pra cima, ele gosta de morder, ele gosta de um tanto de coisa, mas a única coisa que ele não gosta é de belis... é da gente beliscar ele, bater nele e xingar ele.

Pesquisadora: Mas como é que é... ele gosta de beliscar e não gosta que as pessoas belisquem ele?

Stefane: Não, a professora não deixa, mas a professora deixa ele bater mas não deixa a gente... Quando ele fica batendo na gente, a professora fala assim: Bate de novo, bate!

Pesquisadora: Mas então ele pode bater e vocês não podem bater, é isso?

Stefane: Não, mas talvez o Davi não pode não, talvez o Davi fique... que.. que também o Davi pode bater quando ele fica chateado, ele fica nervoso, então a professora deixa porque a Carolina e a Renata fica beliscando ele, fica, fica mexendo com ele mas a professora não gosta e nem o Davi não gosta.

Pesquisadora: E porque você acha que o Davi belisca, Stefane?

Stefane: É porque a gente fica batendo nele.

Pesquisadora: Então você acha que ele belisca porque as crianças batem nele?

[Interrupção na gravação]

Stefane: Mas no dia que... que a Carolinaa sentou perto de mim, foi, foi, foi lá a Renata e a Laís sentou perto do Davi, aí foi lá, foi lá... a Carolina começou... [parece que ela diz entre as uma palavra e outra ver ele...] mexendo com o Davi, foi lá o Davi jogou a comida lá na mesa.

Pesquisadora: Isso foi quando? Foi esse ano ou mais...

Mateus: Esse ano.

Stefane: Foi esse ano.

Pesquisadora: Aí ele jogou a comida? Eu não entendi, você pode explicar de novo?

Stefane: Posso. A Carolina sentou perto de mim, a Renata sentou perto do Davi e a... Laís também... foi lá o Da, o Da... a Carolina mexeu com o Davi, ficou pegando a comida do Davi e colocando na boca, foi lá começou, pegou, jogou... ele espirrou tudo lá... só ficou um restinho pra ele comer.

Pesquisadora: Mas porque será que ele ficou nervoso assim?

Stefane: É, é porque a Carolina ficou comendo a comida dele. A Carolina fingia que não queria comida. Todo dia ela faz isso com a professora.

Pesquisadora: Ela fingia que não queria a comida, mas pegou a comida do Davi?

Stefane: No, no dia então era assim ó: a Renata tava comendo, foi, foi lá a Carolina não queria comida, mas foi lá ela ficou pegando a comida da Renata.

Pesquisadora: Hum, hum... [silêncio] e vocês dois, vocês querem falar alguma coisa, alguma coisa que o Davi gosta de fazer? [silêncio]

Pesquisadora: Que que o Davi gosta de fazer, Guigui?

Guigui: O Davi gosta de... de jogar as coisas pra cima... ele não gosta de... de...

Mateus: ... de bater...

Guigui: ... Bater, mas só que às vezes na hora que irrita ele, ele bate. Ele também às vezes ele fica chorando, aí ele bate, aí a gente conta pra professora ... aí... [silêncio]

Pesquisadora: E quando ele fica nervoso, o que que você faz, Guigui?

Guigui: Ah, quando ele fica nervoso e ele quer banana, mais... aí eu dou um partido pra ele e o outro é pra mim...

Pesquisadora: Você divide com ele...

Stefane ou Mateus: Deixa eu falar?

Pesquisadora:... Pra ele não ficar nervoso?

Guigui: É ...

Stefane: Só uma coisa...

Guigui: Mais...

Stefane: ... No dia que o Davi tava querendo banana, foi, foi, foi lá... não tinha mais... a professora pegou e deu três bana... três maçã pra ele comer e não ficar pedindo mais.

Pesquisadora: Hum, hum...

Guigui: Eu... não quero falar...

Pesquisadora: Hã?

Guigui: Não quero falar...

Pesquisadora: Não quer falar, não?

Guigui: Então tá, eu falo! O Davi, ele também... ele gosta muito da gente, mas às vezes quando fica, a pessoa fica chata com ele, aí ele não gosta dele não.

Stefane: É e aí ele fica batendo.

Guigui: Ele fica batendo...

Pesquisadora: O Davi?

Guigui: É...

[Stefane fica imitando o jeito como o Davi fica nessas horas]

Guigui: Às vezes, na hora que a gente pula, ele pula... imitando... mas na hora que... que... às vezes ele fala: Vão coe, vão coe! E também, ele não gosta muito assim da gente assim não, ele gosta mais ou menos...

Pesquisadora: Não gosta muito de vocês?

Guigui: É...

Pesquisadora: Você acha isso, que ele não gosta?

[silêncio]

Guigui: É...

Pesquisadora: Por que que você acha isso, Guigui?

Guigui: Por causa que... o... Davi... ele não é muito bom assim pra gente não, às vezes na hora que... ele... fala o nome de uma pessoa só... e não pára de falar.. aí a gente não gosta dele. Mas...

Pesquisadora: Não entendi... quando ele fica falando o nome de uma pessoa, as outras pessoas não gostam?

Guigui: É, às vezes, mas... também eu gosto da Stefane e do Mateus.

Pesquisadora: Tá certo, mas por que que você acha que o Davi não gosta de vocês... Isso eu não entendi...

Guigui: É por causa que... às vezes ele fica chato com a gente...

Pesquisadora: Hum, hum...

Guigui: Ah... e eu... aí mas... o Davi, ele às vezes... a gente odeia ele às vezes... por causa que... que... a gente não gosta muito dele assim... e também... ele... ele às vezes odeia a gente, às vezes... mas às vezes eu não consigo entender porque ele odeia.

Pesquisadora: Hã, hã... Mas porque que você acha que ele odeia? Que que te mostra que ele odeia? Apesar de você não entender...

Guigui: É por causa... na hora ele bate em mim, eu, eu consigo sentir que ele me odeia.

Pesquisadora: Entendi.

Guigui: Só.

[Parece que Mateus e Stefane saem do espaço enquanto Guigui fala]

Pesquisadora: O Guigui já falou o que ele... Perguntei o que que o Davi mais gosta... O que que você gostaria de falar?

Mateus: Sobre o Davi?

Pesquisadora: É... Sobre o que que o Davi gosta...

Mateus: O Davi, ele bate nos meninos, ele, ele arranha, ele belisca... umas vezes, umas vezes a Carolina fica fazendo raiva nele. Acabou!

Pesquisadora: Tá bom! Você podia falar pra mim, quais que são os colegas que o Davi mais gosta, que você acha que ele mais gosta...

Stefane: Os colegas que ele mais gosta? Da Taís...

Pesquisadora: Quais são os colegas que o Davi mais gosta...

Stefane: Taís, Guigui, Rodner, Cláudio, Mateus... [silêncio] a Carolina e a Renata e a... e a Flávia ele não gosta, ele gosta de todo mundo da escola de menos a Carolina, Flávia e... a Renata que ele não gosta...

Pesquisadora: Hum, hum...

Stefane: ... Porque elas fica batendo nele e fica beliscando... no dia é... aí elas pegou e beliscou o Davi pelas costa.

Pesquisadora: E como é que você ficou sabendo que elas tinham feito isso?

Stefane: É porque eu tava com elas, mas depois que eu parei de brincar, depois que eu saí pela janelinha lá da casinha... foi, foi, foi lá que eu vi elas beliscando o Davi e que elas tavam indo lá pra quadra.

Pesquisadora: E qual que foi a reação dele quando elas beliscaram ele?

Stefane: Ele começou a chorar, quando chegou na sala, a professora perguntou pra gente, ela perguntou sobre o Davi... se a gente tava tomando conta do Davi ... a Carolina, a Renata já tão de castigo por causa que elas falou mentira, mas elas não tá mais de castigo mais não, é só com a [outra] professora que elas fica de castigo, talvez com a professora [fala o nome de uma das professoras] também

Pesquisadora: Hum, hum...

Stefane: Elas fazem mui, muita bagunça com [cita os nomes de algumas professoras]...

Pesquisadora: Hum, hum... Ô Guigui e Mateus, vou fazer uma perguntinha pra vocês três: Vocês acham que o Davi entende as coisas...

Mateus: Não!

Guigui: Às vezes não.

Pesquisadora: Hã... Quem gostaria de falar... e depois passa o gravador pro outro... Que que você acha: ele entende ou não entende as coisas?

Stefane: Ele entende um pouco o que a professora fala, mas depois, mas depois ele não entende não porque a professora fica falando muito, ele fica rabiscando, mas porque ele é, porque ele tem seis anos, minha... Pode falar da minha irmã?

Pesquisadora: Pode!

Stefane: E a, e a minha irmã que é da sala amarela, ela tem, ela tem três anos e já sabe falar.

Pesquisadora: Olha!

Pesquisadora: Guigui, e aí, o Davi entende ou não entende as coisas?

Guigui: Às vezes não e às vezes sim. A única coisa que ele... entende é o meu nome e às... e ele... não gosta muito assim... da... da gente não... mas só que...

Stefane: [fala de fundo:] Ele entende meu nome....

Guigui: ... que a gente... é muito delicado com ele... [risos]

Guigui: ... às vezes a Carolina e a Renata é muito chata com ele, aí...a gen... na hora que a gente tão perto, o Davi acha que a gente que é, é chato com ele, mas... a Carolina e a Renata, ela, elas que faz coisa erradas.

Pesquisadora: Hum, hum... [silencio] Tá bom, e você?

Guigui: Amém!

Pesquisadora: Você quer falar, Mateus?

[Guigui fala próximo ao microfone: Eu gosto da Stefane!]

Pesquisadora: Mateus, você quer falar?

Mateus: GUIGUI!

Mateus: A Renata e a Carolina mexe com o Davi, aí ele fica batendo em todo mundo, ele também, um pouco ele fala, umas vez, aí depois, depois, ele fa... ele fala meu nome, fala o nome da Stefane, do Guigui. Acabei!

Pesquisadora: Ta bem! Posso fazer mais uma perguntinha? Pode? Então vem cá! [silencio] Às vezes eu já vi... eu fico na sala de vocês, né? Às vezes quando eu estou na sala de vocês, eu reparo que algum coleguinha chega perto do Davi e fica fazendo... fica fazendo assim... com o rosto... Por que que vocês fazem isso?

Stefane: Deixa eu falar!

Pesquisadora: Vamos ouvir!

Stefane: Um dia, então, que... que a professora tava, que tava na hora de ir embora, foi, foi, foi lá a professora viu que o Cláudio e o Márcio tava, tava, tava, tava pedindo pro, pro Davi beber água suja da garrafa...

Pesquisadora: Hum, hum...

Stefane: ... foi lá, quando a professora chegou, com... conversou com eles, falou assim que tava vendo, que tava vendo o Rafael tam, também jogar baralho... foi, foi lá quando a professora viu, con, conversou com o Da... con... conversou com... o Cláudio e o Márcio, foi, foi, foi, foi lá, eles falaram que, que foi lá... eles nunca mais fez isso, mas um dia eles colocou o, o, o bico na boca do Davi e a professora não permitiu.

Pesquisadora: Hum, hum.... Por que que as crianças colocam o bico na, na boca do Davi, vocês têm alguma idéia?

Stefane: É porque, é porque senão depois o Davi não vai querer... tirar da boca dele e vai começar a chorar e vai começar a morder.

Pesquisadora: Mas porque que vocês dão o bico pra ele?

Stefane: É porque, é porque... ele... ele é muito quieto, a gente acha que, que ele fica chorando, ele fica batendo e vai lá... a gente pensa que, que ele deixa a gente tomar o bico depois, mas ele não deixa e vai lá... Um dia o Cláudio fez uma coisa... mas foi no dia que tava jogando baralho, foi, foi lá o Cláudio, o Cláudio pegou o baralho do Rafael e deu pro Davi morder... foi lá, estragou, só ficou... um... só fi... só faltou um da rainha do baralho que o Cláudio deu pro Davi morder... o resto ficou tudo rasgado, foi lá o... o Rafael só ficou com quatro baralho da... da... da princesa... da...

Pesquisadora: Mas quando que vocês dão o bico pra ele?

Stefane: Ainda bem que eu nem dô...

Pesquisadora: Quem dá o bico... você acha que as pessoas dão o bico pro Davi por que, Guigui...

Stefane: É porque ele fica quietinho.

Pesquisadora: Pra ele ficar quietinho?

Stefane: É...

Pesquisadora: Pra ele ficar quietinho...

Stefane [ou Guigui?]: Ele fica quieto mas depois quando a gente toma, ele começa a beliscar, começa a bater, começa a chorar e começa chutar.

Pesquisadora: Então a gente dá o bico pra ele ficar quieto, mas na hora que vai tirar o bico ele fica nervoso?

Stefane: Fica. Ele até começa a bater nele mesmo.

Pesquisadora: Hã, hã. Se for tirar o bico dele, né? E as coisas das caras que eu já vi que vocês ficam fazendo caras pra ele. Por que que vocês ficam fazendo?

Stefane: Eu não faço não, mas talvez o Cláudio faz, a gente fica brincando que a gente fica sorrindo, fala... depois, quando a gente pára, pára de sorrir, ele começa a sorrir, depois que a gente começa brincar de pular, ele pula também...

Pesquisadora: Ele pula...

Stefane: Pula. Talvez quando a gente fica sentado na cadeira, começa a fazer brincadeira, vai lá, vai, vai lá ele, ele vai lá e... fica lá com a gente também. Mas, o Davi também gosta muito da gente. Agora deixa o Guigui...

Pesquisadora: Vocês gostam de conviver com o Davi?

Guigui: Eu, eu gosto mais ou menos.

Mateus: Eu gosto.

Stefane: Eu gosto.

Pesquisadora: Por que, Guigui?

Guigui: Eu gosto muito, mas só que às vezes na hora que ele bate, aí ele fica muito chato, aí... aí... eu, aí eu fico meio chateado com ele... Na hora que... às vezes, na hora, no recreio grande, que ele tá comigo, eu fico tentando despistar ele aonde que eu tô, por causa que ele quer brincar com a gente, com, com alguns dos meus colegas... [silêncio] pra, pra ele brincar com alguém... aí, por isso que eu tento despistar ele.

Pesquisadora: Pra ele não ficar com você...

Guigui: É.

Stefane: [no meio da fala do Guigui:] Deixa eu falar uma coisa...

Pesquisadora: Sim...

Guigui: ... Pra ele não ficar comigo não. [Parece que ele quase diz: Pra ele não ficar muito comigo não].

Pesquisadora: Mas ele gosta de ficar com você?

Guigui: Gosta.

Stefane: Então, no dia, na hora do recreio grande, então, que eu pedi pra Carolina e a Renata: Deixa eu ficar com ele um pouquinho! Mas elas não deixou não, foi, foi, foi lá depois que o

Davi começou chorar, elas, elas começou a me bater, falando que foi eu que fiz o, o Davi chorar.

Pesquisadora: E você queria ficar com ele...

Stefane: Queria brincar um pouco com ele.

Pesquisadora: E por que que ele começou chorar?

Stefane: É, é porque eu tava pedindo, a Carolina e a Renata tava puxando o braço dele.

Pesquisadora: Hum, hum... Você quer falar, Mateus? Você gosta de conviver com o Davi?

Mateus: Gosto, mais, mais ou menos.

Stefane: Mas... mas às vezes elas não deixam não, elas, elas me bateu porque... depois elas contou mentira pra professora, falando que foi eu que fiz o Davi chorar puxando o braço do Davi... foi lá depois a pro... foi lá depois a, a professora deixou eu falar, eu falei, eu falei a verdade, que foi elas que empurrou o Davi, puxou o braço do Davi, foi, foi lá elas começou a me bater. Eu contei toda a verdade pra professora.

Pesquisadora: Stefane, você gosta de brincar com o Davi?

Stefane: Gosto.

Pesquisadora: Bom, eu quero perguntar uma coisa pra vocês três. Na minha pesquisa eu não vou poder escrever o nome de vocês mesmo... Por exemplo eu vou ter que chamar a Stefane de um outro nome, o Mateus de outro nome, o Guigui de outro nome, porque a gente não pode colocar o nome mesmo da pessoa. Qual o nome que eu posso te chamar quando eu estiver escrevendo... a minha pesquisa? Tem algum nome? Vão pensando aí, quais seriam os nomes...

Mateus: Eu já sei...

Pesquisadora: Mateus, qual nome?

Mateus: Mateus!

Pesquisadora: Stefane, você tem algum nome que eu poderia te chamar?

Stefane: Stefane..

Pesquisadora: E você?

[silêncio]

Guigui: Guigui.

Entrevista realizada com Rodner e Stefane⁴

Data: 7/6/2007

Local: Sala de aula

Pesquisadora: Estou aqui com a Stefane e com o Rodner, a Stefane já participou da entrevista outro dia, né, e hoje o Rodner vai participar pela primeira vez. Eu vou fazer umas perguntinhas sobre a escola e sobre a sala de aula

Rodner: Ela começa.

Pesquisadora: Tá. Ela começa? Stefane fala seu nome todo.

Stefane: Stefane de Jesus.

Pesquisadora: Aquele dia que a gente fez a entrevista eu não te perguntei, quem que mora na sua casa?

Stefane: Minha família!

Pesquisadora: Sua família, mas quem são?

Stefane: Meu pai, minha mãe, meus irmãos...

Pesquisadora: Quantos irmãos?

Stefane: Três. Não dois.

⁴ Esta entrevista foi realizada com Rodner e Stefane, mas apenas o depoimento de Rodner foi considerado no trabalho.

Pesquisadora: E eles são mais velhos ou mais novos que você?

Stefane: Mais novos.

Pesquisadora: Eles são menores?

Stefane: A Laís tem dois anos, a Keyla tem cinco.

Pesquisadora: Cinco? E o seu pai e a sua mãe moram na casa também?

Stefane: Hum hum

Pesquisadora: E você, Rodner, como é que é lá na sua casa, são quantos irmãos? Quem mora na sua casa?

Rodner: Minha mãe, meu vô... tem um gato, meu tio.

Pesquisadora: Sua irmãzinha...

Rodner: É!

Pesquisadora: E você tem outros irmãos além da sua irmãzinha?

Rodner: Tenho, que moram em outra cidade...

Pesquisadora: Ah legal, e seu pai e a sua mãe moram na mesma casa?

Rodner: Não.

Pesquisadora: Mora sua mãe. Seu pai mora em outra casa, tá bom. É... Deixa eu te perguntar uma coisa Rodner quais são as coisas que você mais gosta?

Rodner: Brincar.

Pesquisadora: De que?

Rodner: De carrinho, de dinossauro ...

Pesquisadora: E as coisas que você menos gosta?

Rodner: Blocos que eu tenho lá em casa.

Pesquisadora: Blocos, o que que é isso ?

Rodner: É uns bloquinho de montar, sabe?

Pesquisadora: Você não gosta de brincar com isso. E você, Stefane, o que que você mais gosta?

Stefane: Eu ... gosto de brincar de boneca, brincar de dinossauro... brincar de qualquer coisa...

Pesquisadora: E do que que você menos gosta?

Stefane: Brincar de quebra-cabeça.

Pesquisadora: Ah.. Rodner se você fosse falar de você pra uma outra pessoa, o que que você falaria sobre você?

Rodner: Eu não sei.

Pesquisadora: Não? Como é que você falaria que você é, por exemplo?

Rodner: Eu tenho seis anos.

Pesquisadora: Você tem seis anos... Estuda em qual escola?

Rodner: Cecília Meireles...

Pesquisadora: Isso. E você, o que que você falaria de você pra uma outra pessoa?

Stefane: Eu falaria que tenho seis anos, vou fazer sete anos nesse mês e... e... nesse mês ... e... dia 26 e também eu tenho uma família, eu vou falar que eu estudo na Escola Municipal Cecília Meireles...

Pesquisadora: E Rodner, você tem algum coleguinha que não conhece a escola?

Rodner: Eu não sei.

Pesquisadora: Tem alguém que você gosta que não conhece, que nunca veio aqui na escola?

Rodner: Nunca ?

Pesquisadora: É.

Rodner: O último que foi lá pra Sala Verde foi o Miguel.

Pesquisadora: Pois é. Mas você tem alguém que não estuda aqui na escola, que você gostaria que essa pessoa conhecesse a escola?

Rodner: Queria, o Alexandre e o Marcelo, meus primos.

Pesquisadora: E se você fosse falar aqui da escola pro Alexandre e pro Marcelo, o que que vocêalaria sobre a escola pra eles?

Rodner: Que é legal, tem dois parquinhos e uma casinha.

Pesquisadora: Hum. E você Stefane, você já me contou que tem gente que você gostaria ... suas primas, né?

Stefane: Hum hum.

Pesquisadora: O que que vocêalaria para elas?

Stefane: Eualaria que aqui a escola é boa de brincar ... e.. e também ... e também... o nome da minhas primas você já sabe que é Tatiana e Isa ... elas são muito legal, mas a Tatiana a gente nem pode encostar nela que ela começa a chorar... tudo que a gente fala pra ela, ela conta pra minha mãe. Ela é mentirosa também... que ela adora fazer bobeira com a gente, mas ela é boa, ela é boa de brincar.

Pesquisadora: Legal [risos] Rodner... quais colegas que vocêquais colegas aqui da escola que você gostaria que o Alexandre conhecesse ?

Rodner: A Stefane, a Flávia e a Cláudia.

Pesquisadora: E quais que você gostaria que ele não conhecesse?

Rodner: Aqueles que eu não falei o nome.

Pesquisadora: Todos eles?

Rodner: É.

Pesquisadora: E você, Stefane, quais coleguinhas que você gostaria que suas primas conhecessem?

Stefane: O Rodner, o Guigui, todos os meninos e a Miriam e a Lia também, mas as outras meninas eu não quero, porque elas são chatas.

Pesquisadora: E algum menino que você gostaria que elas não conhecessem?

Stefane: Ah ... E também o Raul lá em casa, que não mora lá em casa ... mora em outra cidade que eu posso ir também lá visitar ele. Tem também o Dorinho que é o pai dele. E o irmão dele chama Paulo.

Pesquisadora: Você apresentaria o Davi pro Alexandre?

Rodner: Sim.

Pesquisadora: Sim ? E você acha que o Alexandre gostaria de conhecer o Davi?

Rodner: Mais ele bate, ele é mais velho que eu... ele tem nove anos.

Pesquisadora: O Alexandre?

Rodner: É.

Pesquisadora: Ele bate e aí?

Rodner: O Davi bate, mas ele não pode gostar, mas ele pode gostar ...

Pesquisadora: Você acha que talvez o Alexandre Lucas não gostasse do fato do Davi bater?

Rodner: É.

Pesquisadora: Hã, hã. O que que você acha disso do Davi bater?

Rodner: Não é uma boa idéia.

Pesquisadora: Não é... [risos] Você acha que ele bate porque, Rodner?

Rodner: Porque quem deixar ele muito nervoso, ele bate.

Pesquisadora: Hã, hã... E tem alguma coisa que a gente pode fazer pra ele não bater?

Rodner: Deixar ele... bonzinho.

Pesquisadora: Como que a gente deixa ele bonzinho?

Rodner: Se não provocar ele.

Pesquisadora: Não provocar ele. Como é que as pessoas geralmente provocam o Davi?

Rodner: É ... pegando ele no colo. Ficando bei... bej... beliscando a bochecha dele, pegar o prato dele, fazer outras coisas.

Pesquisadora: Hum hum, você quer falar alguma coisa? Você apresentaria o Davi pras suas primas?

Stefane: Apresentaria e também pros meus primos, o Raul que ele tem quatorze anos, o Iago que ele tem nove, que o Iago ele tem nove, ele vai fazer dez anos ... e eu apresentaria. Mas o Gui, o Gui, o Guilherme a gente não pode brincar com ele de... aí , senão ele bate muito forte...

Pesquisadora: O Guilherme?

Stefane: É.

Pesquisadora: E você acha que o Guilherme gostaria de conhecer o Davi?

Stefane: Gostaria, mas o Gui... Mas, mas o... o Davi também fica batendo, a gente não pode mexer com ele, nem dá comida na boca dele, que ele começa a chorar.

Pesquisadora: Hum, hum...

Rodner: E bater.

Pesquisadora: Ele começa a chorar quando dá comida na boca dele?

Stefane: Começa ... a professora até xinga ... a professora até xinga ... a... a única que a professora tem que xingar é a Flávia, Carolina e a Renata.

Pesquisadora: Mas quando dá comida na boca do Davi, ele chora também?

Stefane: Ele, ele belisca, ele bate e também ele começa a chorar. Vai, vai, vai lá ... ele, ele pega a colher, enfia no prato e aí depois joga na mesa ... vai, vai lá ... depois a Carolina fica falando que foi só... que foi... Flávia e a Carolina fica falando que foi a Renata, mas não foi a Renata só... foi a Carolina, a Renata e a Flávia.

Pesquisadora: Hum, hum... Você estava falando que às vezes ele joga o prato pra fora?

Rodner: Era.

Pesquisadora: Quando que ele joga o prato pra fora?

Rodner: Quando alguém dá comida na boca dele.

Pesquisadora: Hã, hã... mas quando ele entrou aqui na escola, ele comia sozinho ou tinha que dar a comida na boca dele?

Rodner: Ele entrou primeiro que eu, e eu não entrei primeiro que ele.

Pesquisadora: Ah tá, você entrou depois. Stefane, você entrou antes ou depois do Davi, aqui na escola?

Stefane: Eu entrei depois da Jaqueline.

Pesquisadora: Depois da Jaqueline? Quando o Davi entrou, ou quando você tinha entrado aqui na escola, no início, o Davi comia sozinho ou tinha que dar na boca?

Stefane: Algumas vezes ele comia sozinho, algumas não. Quando chegava lá na sala, no, no dia em que ele bateu na Evelin ... falava que eu e a Daniela não estudava aqui, mas a Evelin me contou que, que o Davi batia nela, eu e a Daniela estudava lá na Escola Municipal José de Barros, a Daniela era da sala 2 e eu era da sala 4. Eu tinha uns cinco anos ...

Pesquisadora: Hã, hã, aí depois que você veio pra cá.

Stefane: É, quando eu fiz seis anos, demorou ... demorou um pouquinho pra mim vir pra cá.

Pesquisadora: Hã, hã... Ô Rodner, tem coisas que o Davi gosta de fazer?

Rodner: Tem, correr.

Pesquisadora: Correr? Tem mais alguma coisa?

Rodner: E aquele basquetinho...

Pesquisadora: Ah...

Stefane: Tem mais coisas ...

Pesquisadora: Hã, mais o que que ele gosta?

Stefane: Ele também gosta de brincar daquele negocinho ...

Pesquisadora: Qual?

Stefane: Aquele negocinho de bolinha ...

Rodner: Ah, bolinha de gude!

Pesquisadora: Chama... oratório não? É ...

Stefane: Oráculo.

Pesquisadora: Oráculo. E... de que que ele não gosta?

Stefane: Eu já sei!

Pesquisadora: Hã?

Stefane: Ele não gosta de bater, nem de beliscar, nem de xingar, porque ele, ele começa a chorar e nem tomar o carrinho dele, que o Francisco já tomou até a garrafa, e a tampinha da garrafa.

Pesquisadora: Mas se ele não gosta de bater, nem de beliscar, por que que ele bate e belisca?

Stefane: É porque a gente fica xingando ele.

Pesquisadora: Ah então ele bate por causa do que fazem com ele ?

Stefane: É.

Pesquisadora: Quer falar, Rodner?

Rodner: E algumas vezes quando alguém faz cosquinha nele, muita, ele pede mais cosquinha.

Pesquisadora: [risos] Pede muito mais?

Rodner: Sabe aquele dia que ele.. e eu fiz cosquinha nele? Ele pediu mais?

Pesquisadora: Lembro. Ele fica pedindo, pedindo?

Rodner: É!

Pesquisadora: E se você pára de fazer cosquinha, o quê que acontece?

Rodner: Ele fica pedindo mais ainda.

Pesquisadora: E você fica só fazendo cosquinha ... [Stefane começa a falar] Hã?.

Stefane: E ele também começa a chorar se a gente parar e ir ... e ele começa a chorar.

Pesquisadora: [risos] E se você, e se você está cansado, como é que você faz?

Rodner: Aí eu posso parar e posso chamar alguém pra fazer cosquinha no Davi.

Pesquisadora: [risos] Aí você chama, você consegue alguém? Tem alguém que você costuma chamar ou quem estiver perto?

Rodner: Quem tiver perto.

Pesquisadora: Então, você não pode simplesmente parar e ir embora. Você tem que chamar alguém pra continuar fazendo cosquinha ?

Rodner: É, no Davi.

Pesquisadora: Se você não chamar ninguém, o quê que acontece?

Rodner: Ele pede mais.

Stefane: Eu já fiz cosquinha no Davi, eu tava junto com o Rodner ...

Rodner: Eu não tenho mais nada pra falar.

Pesquisadora: Hã?

Rodner: Eu não tenho mais nada pra falar.

Pesquisadora: Mas eu posso perguntar alguma coisinha?

Rodner: Pode.

Pesquisadora: Quais colegas que o Davi gosta, que você acha que ele gosta de brincar?

Rodner: Eu acho que ele gosta com a Carolina só um pouquinho ... com... com a Stefane muito, a Cláudia... é... Guigui, Mateus, Cláudio e eu... e a Stefane.

Stefane: E a Evelin.

Pesquisadora: A Evelin também ele gosta?

Rodner: Gosta.

Pesquisadora: E você acha que ele não gosta de brincar com quem?

Rodner: Aqueles que eu não falei o nome.

Pesquisadora: E você Stefane, você acha que ele gosta de brincar com quem ?

Stefane: Com a Daniela, a Evelin ele gosta mais, porque a Evelin só fica com ele, e... do Rodner, do Mateusinho, do Guigui, do Rafael, da... da Aia... da... Carolina [ela demora a conseguir falar o nome todo dela] e da Renata e da Flávia eles não gosta, e de mim ele também gosta de brincar, mas ele gosta de ficar mais fazendo bagunça que de brincar, mas ele, mas ele tem seis anos e ainda já arrancou dente, e minha prima... e minha irmã, e a minha

irmã, a minha irmã, que é da Sala Amarela, que tem cinco anos, até hoje ela não arrancou dente, até a minha irmã menor que é da Sala Branca, que tem três anos, não arrancou dente.

Rodner: Três anos não arranca não. Não é, Mônica?

Pesquisadora: É, muito novinha.

Stefane: A Laís tem cinco anos e até hoje não arrancou dente...

Pesquisadora: Por que você acha que o Davi já arrancou dente?

Stefane: É porque ele fez seis anos...

Rodner: Não, cinco, ele começou arrancar... com ... o dente com cinco anos.

Pesquisadora: Ele tinha cinco anos...

Stefane: O meu até hoje não nasceu.

Pesquisadora: É, mas daqui a pouquinho vai nascer.

Rodner: Até do meu irmão nasceu.

Pesquisadora: Aqui, deixa eu perguntar pra vocês, vocês acham que a... o Davi entende o quê que a professora fala?

Rodner: Eu acho.

Stefane: Eu também. Mas o... o Paulo [trata-se de uma criança que entrou na escola no meio do ano e que nunca tinha freqüentado escola] ele só entende criança, ele não entende professora.

Pesquisadora: É mesmo?

Stefane: É!

Pesquisadora: Uai, que interessante.

Stefane: No dia... eu, eu... o Paulo é da horta, ele vai lá ... as professoras fica falando com ele, ele não escuta, mas, mas a gente que tem que falar com ele... pra ele fazer as coisa que que a gente faz... pra... as professoras e os professor, e os diretor e as diretoras, eles não faz ... nem da Secretaria... ele faz...

Pesquisadora: E no caso do Davi, vocês acham que ele entende mais as professoras ou vocês?

Stefane: Todo mundo! Todo mundo!

Pesquisadora: Você acha que ele entende todo mundo e o Rodner acha que ele entende mais vocês? Por que Rodner?

Rodner: Porque nós somos criança e ele também e os outros, os professor são adultos.

Pesquisadora: Hã, hã... Aí é mais difícil entender?

Rodner: É ... as professoras não vai agüentar correr muito, mas as crianças agüenta ...

Stefane: Eu pulo, eu pulo corda com ele...

Pesquisadora: [risos] Hã, hã... às vezes na rodinha eu vejo que algumas crianças ficam fazendo... umas caras pro Davi, por que que as crianças fazem essas caras?

Stefane: Deixa eu falar!

Pesquisadora: Pode!

Stefane: É porque... é porque o Cláudio e o Mauro já deu a garrafa de água pra, pra, pra ele, falou: Toma Davi! E a água tava suja... foi lá... depois que o Davi bebeu a água, o Davi começou a rir, foi, foi lá, o Mauro e o Cláudio começou a fazer careta pra ele ... foi lá, ele começou a chorar.

Pesquisadora: E você, Rodner?

Rodner: Não tenho mais nada para falar.

Pesquisadora: Mas você sabe essas caras que às vezes vocês fazem pra ele assim ó?

Rodner: Eu sei...

Stefane: O Cláudio fica fazendo.

Pesquisadora: Por que que vocês fazem essas caras pro Davi?

Stefane: Eu faço pra minha irmã, ela fica com medo, e vai lá no colo da, da Mirna e fica pedindo pra, pra, pra ... sabe? Então... ela fica pedindo pra, pra não sair.. Vai lá, ela não pára de fazer careta pra ela não ...

Pesquisadora: [risos] Você quer falar mais alguma coisa das caretas?

Rodner: Não.

Pesquisadora: Não? Mais uma pergunta... Nós estamos quase terminando, tá? Quando o Davi fica nervoso, quando ele chora, o quê que vocês fazem pra ele parar?

Stefane: Dar bico na boca dele, a professora não deixa ...

Rodner: Água, ele adora água.

Stefane: ... água ... e ele também... gosta...

Rodner: ... gosta de correr.

Stefane: ... e também ele molha a roupa.

Pesquisadora:... ele molha a roupa... E aí, quando dá água?

Rodner: E a mãe dele não deixa ele mais tomar banho ... Se ele tomar banho, a mãe dele fica zangada.

Pesquisadora: Hum hum.

Rodner: E ele não pode mais tomar banho.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que vocês gostariam de falar?

Rodner: Eu não.

Stefane: Eu tenho.

Pesquisadora: Stefane?

Stefane: A ... a... Liliane, então, ela, ela já falou assim que, que, que a mãe do Davi, ela fuma.

Pesquisadora: Hum hum...

Stefane: ... foi... lá na escola... Acabei!

Rodner: Eu já encontrei o Davi na ... eu já encontrei o Davi na calçada eu minha mãe, minha irmã com o pai dele.

Pesquisadora: E aí como que foi?

Rodner: Eles atravessaram a rua.

Pesquisadora: Perto da sua casa ou aqui perto da escola?

Rodner: Mais perto da minha casa.

Pesquisadora: E ele te reconheceu?

Rodner: Conheceu.

Pesquisadora: Como é que foi?

Rodner: A minha mãe ficou conversando com o pai dele, e o pai dele conversando com a minha mãe.

Pesquisadora: E o Davi ?

Rodner: Só um pouquinho...

Pesquisadora: E você e o Davi, vocês brincaram?

Rodner: Não.

Pesquisadora: Não?

Rodner: Nós tinha de ir embora... Foi no aniversário da escola.

Pesquisadora: Ah que legal. E você Stefane, você também encontrou?

Stefane: Encontrei ele aqui na escola.

Pesquisadora: Bom... eu já perguntei pra Stefane que nome ela gostaria que eu ... que quando eu for escrever meu trabalho, eu vou falar da entrevista de vocês... só que eu não posso falar o nome verdadeiro de vocês. Qual nome você gostaria que eu te chamasse?

Rodner: Que que ela chamou o nome?

Pesquisadora: Stefane! E você?

Rodner: Rodner.

Entrevista realizada com Renata e Carolina – elas convidam Davi para participar

Data: 15/6/2007

Local: Sala de aula

Pesquisadora: Hoje é dia 15 de Junho de 2007, sexta-feira, e eu estou aqui com duas garotas da Sala Verde, a Renata e a Carolina. Agora eu vou pedir pra cada uma falar o nome todo, e falar um pouquinho de vocês, onde vocês moram, com quem... tá?

Renata: Eu... Meu nome todo?

Pesquisadora: Isso.

Renata: Renata de Matos, eu moro com minha mãe e seja muito feliz.

Pesquisadora: Mora só você e sua mãe ou tem mais alguém?

Renata: É... mora só eu e minha mãe.

Pesquisadora: E você, Carolina, não preocupa com os meninos [que estão do lado de fora da sala] não, eles sabem que tem gente aqui e ficam toda hora chegando... [silêncio] Carolina, você pode falar seu nome todo, com quem você mora?

Carolina: Carolina de Souza.

Pesquisadora: Você mora com quem, Carolina?

Carolina: Com minha mãe, com minha vó, quer dizer, com minha mãe, com minha vó [silêncio], com minha tia e com minha outra tia [silêncio] e meu tio e só, acabou.

Pesquisadora: Tem mais criança na sua casa?

Carolina: Não.

Pesquisadora: Não... é... Renata quais são as coisas que você mais gosta?

Renata: Chocolate.

Renata: [Parece que ela vai continuar a responder, mas pára] [silêncio]

Pesquisadora: Quais são as coisas que você mais gosta, Renata?

Renata: É... chocolate... De comer que você tá falando?

Pesquisadora: Do que você quiser, o que você mais gosta?

Renata: Ah, de brincar, de comer trem gostoso... e de brincar com os bichinhos da natureza.

Pesquisadora: De brincar com bichinho de que?

Renata: E brincar... e gostar de brincar com os bichinhos da natureza.

Pesquisadora: Da natureza. E as coisas que você menos gosta, Renata?

Renata: [silêncio] De leão [silêncio] e ...

Pesquisadora: E o que?

Renata: De urso

Pesquisadora: E você, Carolina...

Renata: ... Urso e... leão e sapo.

Pesquisadora: Que você não gosta...

Renata: É isso...

Pesquisadora: Você terminou? E você, do que você mais gosta?

Carolina: Eu gosto de chocolate e de cachorro...

Renata: [Parece que diz] Eu gosto de cachorrinho...

Carolina: E de cachorrinho pequenininho, que... vai comprar pra mim [não dá para entender bem] e ficar cuidando do meu outro cachorro, e pronto, acabou.

Pesquisadora: Se você fosse falar, Renata, pra algum coleguinha seu que não conhece a escola... Você tem algum coleguinha que não conhece a escola?

Renata: Não...

Pesquisadora: Todo mundo conhece?

[silêncio] [Começo a perguntar de novo e ela responde...]

Renata: Mônica, olha lá o Miguel [faz referência ao colega de sala, que estava subindo na janela da sala onde estávamos].

Pesquisadora: Pode deixar... Você conhece alguém que não conhece a escola?

[Miguel fica gritando do lado de fora]

Pesquisadora: Você conhece alguém que não conhece a escola?

Renata: Não... eu conheço, que é o Miguel...

Pesquisadora: Você conhece alguém que não conhece a escola, Carolina?

Carolina: Conheço.

Pesquisadora: Quem?

Carolina: O Flávio [colega delas de sala, novato na época], ele não conhece a escola ainda.

Pesquisadora: Mas alguém que não estuda aqui, por exemplo, as suas tias que moram na sua casa, elas conhecem a escola?

[Miguel fica gritando do lado de fora...]

Renata: Miguel, pára!

Miguel: Vou pular [a janela]!

Pesquisadora: Podemos continuar?

[Miguel continua gritando]

Pesquisadora: Podemos continuar?

Renata e Carolina: Podemos...

Pesquisadora: Carolina, sua avó já veio aqui?

Carolina: Já.

Pesquisadora: Tem alguma tia sua que não veio aqui?

[Carolina fala alguma coisa que não entendo e repito a pergunta]

Pesquisadora: Tem alguma tia sua que ainda não veio na escola, não conhece... [silêncio] Não? O que eu queria te perguntar é o seguinte: O que vocêalaria da escola se você tivesse que falar da Escola Cecília Meireles para alguém, o que que vocêalaria?

Carolina: Eualaria... pra quem não conhece a escola? Eualaria assim... que... pra minha tia que não conhece a escola? Então... eualaria assim: "Tia, vão lá na escola, tia, conhecer a escola". Aí ela falava: "Tudo bem, tudo bem...". E minha avó... ela gosta muito... quando... quando... minha avó gosta de vir muito aqui... então eu vou pedir minha tia, alguém pra levar minha avó pra cá... pra cá, pra festa junina, entendeu Mônica? Então... eu quero fazer essa pergunta...

Pesquisadora: Se você fosse falar pra sua mãe, Renata, as coisas que você mais gosta aqui da escola, o que vocêalaria, aqui da escola...

Renata: Eu gosto das professoras e gosto de ficar quietinha.

Carolina: Não, Renata, ela está perguntando assim...

[Voltam os gritos...]

Pesquisadora: Não, pode deixar ela responder, pode ser que ela... perguntei pra ela da mãe dela.

Renata: Gosto... de... fazer muita coisa legal pra agradar minha mãe.

Pesquisadora: Pra agradar sua mãe... Renata, quais são os coleguinhas aqui na escola que você mais gosta?

Renata: A Carolina.

Pesquisadora: A Carolina é a sua colega que você mais gosta...

Renata: E a Paula.

Pesquisadora: E a Paula...

Renata: A Paula e a Carolina.

Pesquisadora: E quem que você menos gosta?

Renata: Do Miguel e do Flávio.

Pesquisadora: E você, Carolina, quais são os coleguinhas que você mais gosta?

Carolina: De ninguém. Eu gosto só da Renata, de mim e da Paula, só.

Pesquisadora: E de quem que você menos gosta?

Carolina: Menos? Eu odeio o Miguel [silêncio] e odeio o Fernando.

Pesquisadora: O Fernando... Agora vamos conversar sobre o Davi? Pode? É.... Renata, o que que você... o que que você acha que o Davi mais gosta de fazer?

Renata: Ele gosta de correr, ele gosta de brincar na areia, ele gosta de brincar no mato... e ele gosta... de... de comer, de comer muitas coisas gostosa que a mãe dele dá pra ele.

Pesquisadora: E as coisas daqui da escola, ele gosta?

Carolina [falando com Miguel que continua gritando]: Cala a boca!

Renata: Gosta.

Pesquisadora: Gosta? E as coisas que ele...

Renata: Ele repete.

Pesquisadora: Ah...

Renata: Ele repete...

Pesquisadora: E aí se ele repete você sabe que ele gosta?

Renata: Hum, hum...

Pesquisadora: É isso? Renata, você... é... você conhece muito o Davi, não conhece?

Renata: Conheço.

Pesquisadora: As coisas que ele quer. Como que você sabe quando o Davi quer alguma coisa... [silêncio]

Renata: Porque eu adivinho as coisas que ele quer. Se eu pergunto, se ele fala não. Se eu pergunto às vezes ele fala sim...porque... [Não dá para entender a seqüência. Miguel reclama lá fora que vai machucar sua perna e as meninas começam a rir].

[Miguel grita, pedindo para eu abrir a porta]

Pesquisadora: Miguel, eu estou fazendo entrevista, Miguel... Vai brincar, depois eu te encontro... [silêncio] Então quer dizer que o Davi, ele fala pra você as coisas que ele quer?

Renata: Fala.

Pesquisadora: Mas porque que ele não fala para as outras pessoas?

Renata: Porque às vezes ele não gosta de falar algumas coisas....

Pesquisadora: Renata, como é que você entende as coisas que o Davi fala...

Renata: Porque ele aponta alguma coisa... pra gente, pra gente ver o que que ele quer.

Pesquisadora: Quando o Davi entrou aqui pra escola, você já estudava aqui?

Renata: Já.

Pesquisadora: Você já estudava aqui?

Renata: Não

Pesquisadora: Como que o Davi era quando... você chegou aqui na escola... Quando você conheceu ele...

Renata: Ele era quietinho... sem fazer bagunça e não chegava a bater nos colegas, mas... ele começou, já começaram a bater...

Pesquisadora: Quando ele entrou ele não batia... depois que ele começou a bater?

Renata: É...

Pesquisadora: Foi isso? E outra coisa que eu queria te perguntar, do que o Davi gosta?

Renata: É. Ele gosta de comer muitas coisas legais... Ele gosta de comer coisas legais. Muitas coisas gostosas.

Pesquisadora: E do que que ele não gosta?

Renata: De repolho... e de... e de que mais Carolina?

Carolina: Não vou falar não, você que sabe.

Renata: E de salsinha...

Pesquisadora: Salsinha? [Miguel dá outro grito] Como que você sabe que ele não gosta?

Carolina ou Renata: Pára, Miguel!

Renata: Porque às vezes ele aponta as coisas que ele não gosta e às vezes ele não aponta.

Pesquisadora: E você, Carolina, que que você acha que o Davi gosta?

Carolina: Ele gosta de o... ele não gosta de ovo...

Pesquisadora: Do que que ele gosta?

Carolina: Ele não gosta de ovo... ele gosta de macarrão. Ele gosta de correr, de brincar com terra, só.

Pesquisadora: E do que você acha que ele não gosta, além dessas coisas de comida que você falou?

Carolina: Ele não gosta de barro...

Pesquisadora: Tem alguma coisa que você percebe que o Davi não gosta...

Carolina: Hum, hum...

Pesquisadora: O quê?

Carolina: Ele não gosta de... [silêncio]... Ele não gosta de... [silêncio]. Ele gosta de bobó, mas só... que eu esqueci...

Pesquisadora: E os coleguinhas? Renata, quais são os coleguinhas que você acha que o Davi gosta de brincar? [silêncio] Oi? [Parece que ela me pergunta alguma coisa] Que você acha que ele gosta de brincar... [silêncio]. Você quer ir desenhando enquanto você fala? Tem folha aqui [silêncio].

Renata: Você tem outro lápis, Mônica?

Pesquisadora: Outro lápis preto?

Carolina: Eu estou acabando aqui, Renata...

Pesquisadora: Quais coleguinhas que você acha, Renata, que o Davi gosta de brincar? [Elas falam entre elas, mas não dá para entender]

Pesquisadora: Tem algum coleguinha que você acha que ele gosta de brincar?

Renata: ... A Carolina.

Pesquisadora: Com a Carolina? E com você, você acha que ele gosta de brincar?

Renata: Gosta. Ah, eu errei...

Pesquisadora: ... E você Carolina, com quais coleguinhas você acha que o Davi gosta de brincar?

Carolina: Com o Fernando, Fernando da sala 12... É... o Guigui, o Tiago, o Flávio não...

Pesquisadora: O Flávio não?

Carolina: Não, bate nele, eu, a Renata, só.

Pesquisadora: Com você e a Renata ele gosta ou não gosta...

Renata: Gosta

Carolina: Gosta

Pesquisadora: Às vezes é...

Renata: Mônica... ah não, pode deixar...

Pesquisadora: Pode falar... [uma das meninas pede uma outra folha]. Quando eu comecei a fazer a pesquisa aqui, o Davi ficava muito com vocês, [ficava] muito com vocês duas. Vocês que levavam ele para a cantina, vocês que levavam ele pra escovar os dentes, não é?

Renata e Carolina: [respondem juntas] É!

Pesquisadora: Então, é... agora eu estou percebendo que isso não está acontecendo mais.

Renata: Porque está proibido.

Pesquisadora: Mas vocês sentem vontade de continuar levando ele?

Renata e Carolina: [respondem juntas]: Hum, hum.

Renata: A gente pode levar.

Pesquisadora: Quando vocês estudavam na Sala Amarela...

Carolina: Sala Azul.

Pesquisadora: Eram vocês que levavam ele para os lugares?

Renata: Era.

Pesquisadora: A professora que pedia ou vocês que gostavam?

Renata: A professora que pedia.

Pesquisadora: Pra vocês duas ou pra quem quisesse?

Renata: Pra, pra nós duas. Uma dava a mão pra ele de um lado e a outra de outro.

Pesquisadora: Quer falar sobre isso, Carolina? [Parece que ela não quer falar]

Renata: Então... ela não quer entrevistar, faz igual o Miguel...

Pesquisadora: Não, mas eu quero sim que ela fale, eu quero saber o que você pensa, Carolina.

Carolina: O Davi gosta de mexer no computador.

Pesquisadora: Mas ele mexe aqui na escola?

Carolina: Mexe.

Pesquisadora: Como é que ele fica na sala, na aula de computador?

Carolina: Na aula de computador fica brincando, rabiscando, eu ensino ele.

Pesquisadora: Ele sabe escrever?

Carolina: Sabe.

Pesquisadora: O que que ele sabe fazer?

Carolina: Desenhar [silêncio], desenhar [fala uma outra coisa que não consigo entender].

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que ele gosta?

Carolina: Não.

Pesquisadora: Carolina, e as carinhas, vocês ficam fazendo uma caras pra ele, né?

Carolina: Ele gosta.

Pesquisadora: Como é que você sabe que ele gosta?

Carolina: Ele faz cara feia pra nós.

Pesquisadora: Como é essa cara feia?

Carolina: Ele fica remedando...

Pesquisadora: Como é que você descobriu que ele gosta de fazer essas caras?

Carolina: Descobrimo...

Pesquisadora: Mas como? Você pode me contar?

Carolina: Ué...

Carolina: Ficabis... [faz uma entonação de voz diferente]

Pesquisadora: Oi?

Carolina: Ele gosta de cantar as músicas. Ficabis, ficabis, ficabis...

Pesquisadora: ... Você pode falar mais um pouquinho sobre isso, como é que você sabe que ele gosta de fazer essas caras, quem que ensinou pra ele essas caras ou se foi ele que ensinou pra vocês?

Carolina: Foi ele que ensinou pra nós.

Pesquisadora: Foi ele que ensinou?

Carolina: Posso.

Pesquisadora: An ...[silêncio]

Carolina: Ele que fazia pra nós.

Pesquisadora: ... e aí?

Carolina: Aí nós con, nós continuou... remendando ele.

Pesquisadora: Ah, vocês ficaram remendando ele. E aí vocês perceberam que ele gostava?

Carolina: Hum, hum...

Pesquisadora: Entendi... Ô Renata você pode vir... [Renata tinha saído de onde estávamos]

Pesquisadora: Eu queria perguntar pra vocês o seguinte: quando o Davi fica nervoso, quando ele chora, o que que vocês fazem pra ele parar?

[Interrupção na entrevista em função dos gritos do Miguel]

Pesquisadora: Renata, eu estava perguntando o seguinte: quando ele [Davi] chora, né, quando ele fica nervoso, o que que vocês fazem....

Renata: Ah, a gente, a gente faz coisas pra pra ele não ficar nervoso.

Pesquisadora: Tipo o quê que vocês fazem?

Renata: Uma coisa que é muito... elegante... que é, quando você quiser, quando ele parar de chorar, eu falo: Davi vamo corrê [silêncio] que ele pára... que ele pára, aí... aí vai que ele pára... de... de ficar nervoso.

Pesquisadora: Tem outra coisa além do vamo corrê?

Renata: Não. Tem... que é assim se ele quiser ó... se ele não quiser correr...

Pesquisadora: Você podia falar um pouquinho mais alto?

Renata: E... [silêncio] sabe o que que é Mônica? [silêncio] É... falar assim: Davi... Davi, você dá algum brinquedo que ele gosta pra ele que ele pára de... de...

Pesquisadora: Renata, ele sempre gostou de ficar brincando com esses brinquedinhos que ele gosta esse ano, como que era?

Renata: Gosta.

Pesquisadora: Ele brinca com quais brinquedos agora?

Renata: Com carrinho.

[Carolina sai de onde estamos]

Pesquisadora: Eu queria te perguntar uma outra coisa, Renata. Você, muitas vezes, você, agora você não tem feito isso muito mais, né, que igual você falou que está proibido, mas antes você, às vezes, tirava os sapatos dele, colocava o sapato, como que você sabia que era para fazer isso?

Renata: Porque ele coçava o pé, porque ele, porque eu sabia porque ele falava assim há, há que ele falava porque ele queria tirar.

Pesquisadora: E aí você entendia que era porque o sapato estava incomodando?

Renata: É.

Pesquisadora: É isso?

Renata: Eu falava: Então, então tira Davi...e eu tirava pra ele.

Pesquisadora: Tinha alguma outra criança que tirava também, além de você?

Renata: Tinha.

Pesquisadora: Quem?

Renata: A Carolina.

Carolina: Mentira!

Renata: É sim!

Pesquisadora: E banheiro, Renata, banheiro como é que era?

Renata: Banheiro a gente levava ele, eu levava ele [silêncio] eu levava ele [silêncio] e ele ia pro banheiro. Carolina, cadê o lápis e a borracha.

Pesquisadora: Quando o Davi entrou aqui na escola, ele sabia comer sozinho?

Renata: Sabia.

Pesquisadora: Como que era... Ele sabia comer sozinho quando ele entrou aqui?

Renata: Ele... Quando ele entrou aqui na escola? Ele não chegava a bater... [silêncio], ele chegava assim ó, alegre sem bater, mas depois ele começou a bater.

[Carolina e Renata pedem mais folha para desenhar]

Pesquisadora: Então, podemos continuar, Renata?

Renata: hum, hum...

Pesquisadora: Renata, eu estava te perguntando sobre a questão do bater, se você lembra quando ele começou a bater...

Renata: Quando ele começou a bater?

Pesquisadora: Você falou que quando ele começou aqui na escola ele não batia...

Renata: Ele não batia, mas depois que que ele começou a reconhecer a escola ele, aí ele começou a bater.

Pesquisadora: E eu queria perguntar pra vocês uma outra coisa: Vocês acham que o Davi entende as coisas que a professora fala?

Carolina: Entende.

Renata: Entende

Pesquisadora: Deixa a Carolina falar um pouquinho...

Carolina: Entende.

Pesquisadora: O que você acha que ele entende?

Carolina: O que que ele entende? Entende as coisas, ele, ele, ele aprende as coisa com a professora.

Pesquisadora: Que tipo de coisa que ele aprende?

Carolina: É... [silêncio] Aprende a ler...

Pesquisadora: Hum, hum...

Carolina: Aprende.

Pesquisadora: E vocês têm aprendido muito?

Carolina: Hum, hum...

Pesquisadora: Tem, Renata?

Renata: Tem.

Pesquisadora: Então, Renata, agora vou perguntar pra você: você acha que o Davi entende as coisas que a professora fala?

Renata: Entende.

Pesquisadora: Entende. Ele entende tudo igual vocês, como que é?

Renata: Entende tudo que a professora fala. Até a professora fala: Davi senta aqui, ele levanta e vai.

Pesquisadora: Hum, hum... e deixa eu te perguntar: as coisas que vocês falam pra ele, ele entende?

Renata: Entende.

Carolina: Entende.

Pesquisadora: Entende bem?

Carolina: Hum, hum.

Renata: Entende.

Pesquisadora: Agora eu gostaria... que a Renata fizesse uma pergunta pra Carolina sobre o Davi.

Renata: Carolina, o que que você acha sobre o Davi?

[Peço pra Renata passar o microfone pra Carolina]

Carolina: Eu acho que o Davi, quando ele crescer, então, ele vai ter uma boa namorada, vai crescer, então, eu quero falar isso aí pra todos!

Pesquisadora: Agora você faz uma pergunta pra Renata sobre o Davi?

Carolina: Renata, o que que... sobre o Davi?

Renata: Eu acho que quando ele crescer ele vai poder ficar com a mãe dele, pode dar as coisas pra mãe dele, comprar as coisas pra dentro de casa e poder sair, pedir a mãe dele e poder passear e poder, e namorar um pouco e voltar pra casa.

Pesquisadora: E, e por falar em mamãe, eu queria fazer uma pergunta pra vocês duas. Quando eu comecei vir aqui na escola, vocês falavam sempre com o Davi assim: Davi, mamãe, mamãe Davi! E eu falava assim Gente, porque elas tão falando isso pra ele? Por que que vocês falam com ele que a mamãe chegou?

Carolina: É por causa que nós tem que...

Renata: que levar ele pra sala...

Pesquisadora: Levar ele pra sala?

Carolina: Não, é porque nós tem que dar negócio na boca dele de vez em quando, é... e tem que fazer isso tudo pra ele. Se ele pedir assim: eu qué mamãe e ele começar a chorar, nós vão ter que ligar pra mãe dele, pra mãe dele ver se busca o Davi. Tchou, beijos! Eu quero fazer

uma pergunta pra Renata. Renata, se a mãe do Davi não deixar o Davi sair, o que que acontece?

Renata: Eu, se eu fosse a mãe dele, eu deixava ele sair mas de vez em quando não deixava porque às vezes o filho tem que ficar dentro de casa um pouco...

Pesquisadora: Eu estava falando sobre a questão da... eu perguntei por que vocês ficavam falando da mãe, né, aí a Carolina falou uma coisa e você ia falar outra... você pode falar o que você ia falar... [Carolina sobe na bancada e grita de lá:]

Carolina: O Davi tá aqui!

Renata: Eu... eu posso... posso.... eu posso ter as coisa...

Carolina: Ô Mônica, vou buscar o Davi...

Renata: Vai chamar o Davi.

[Carolina sai da sala para buscar o Davi]

Pesquisadora: Você quer falar?

Renata: É... Olha eu queria falar isto pro Davi, mas eu quero esperar ele chegar um momentinho. Ele tá chegando... ele tá chegando... ele tá chegando... Chegou! Davi, senta aqui, por favor, senta aqui Davi.....senta aqui... ele vai ouvir... Senta aqui Davi, senta aqui... senta ali... então, senta ali ó... Davi, eu queria entender das coisas que eu vou falar... diante... [ofegante] diante de você.

Pesquisadora: O que que você vai perguntar pro Davi?

Renata: Davi, eu queria entender...

Carolina: Deixa ele falar sozinho.

Davi: Eu [ou] quê? [risos]

Renata: Davi, eu queria entender o que que eu fazia procê ... [silêncio]

Carolina: Vai, fala!

Renata: Não, bate não Davi!

Carolina: [cantando] Se quiser... bois, bois, se quiser...

Renata: Fala, Davi...

Davi: [parece dizer] Não [sopra no microfone] Não, não, não, não...

Pesquisadora: Sabe o que que é isso? É um gravador.

Renata: Não é procê bater não!

Carolina: Fala assim: gravador [fala do jeito que a gente fala quando quer que a pessoa entenda bem. Depois canta mais um pouco, outra música].

Renata: Fala [dirigindo-se para Davi]: A Renata... [não deu para entender o que ela fala.

Pesquisadora: A Renata, o que?

Renata: A Renata fazia coisa ruim e Carolina, mas elas pararam.

Pesquisadora: Essa questão da... das professoras terem proibido vocês de ficar com o Davi, como que está isso pra vocês?

Carolina: Tá ruim.

Renata: Tá ruim demais.

Carolina: Ô Renata, eu tava falando que tava ruim... Tava ruim demais.

Renata: Eu deixei você falar, você falou: Tá ruim demais. Se tá ruim, Carolina, eu queria fazer uma pergunta pra você... Que que a gente fazia sobre o Davi?

Carolina: Faria?

Renata: Segura... pode deixar.

Carolina: Eu perguntaria o Davi assim, uma pergunta assim: Ô Davi, vem cá, mamãe chegou, vão corrê por aqui? [Fala no tom que as crianças da sala falam, próximo do jeito de Davi falar]. Então, eu ia fazer essa pergunta, então agora eu vou passar pro Davi, pra ver o que que ele vai fazer. Davi, vou passar procê, tá? Péra aí...

Renata: Vão ver se ele fala, se não ele vai quebrar esse gravador da Mônica...

Carolina: Ele fala sim.

Renata: ... Aí nós vamos ter que falar... [ou pagar?]

Carolina: Davi... heim? [dirigindo-se a Davi com o gravador...] Fala! Solta a voz...

Renata: Fala pra ele, Carolina.

Carolina: Se quiser... [Volta a cantar a música, depois diz:] Deixa ele cantar a música [e volta a cantar]... Se quiser... Fala! [silêncio] Falou [mas na realidade ele não falou]. Obrigada Renata, eu quero passar agora pra Renata. Renata, o que que você faria quando o Davi tivesse chorando, você me fala, por favor? [silêncio]

Renata: Ô Mônica, depois você passa pra nós ouvir?

Pesquisadora: Claro!

Renata: Eu faria, gente, sabe o que?

Pesquisadora: Pra ele parar de chorar?

Renata: Eu cantava alguma música que ele gostava... pra ele.

Pesquisadora: Se ele tivesse chorando?

Renata: É

Pesquisadora: Que música que ele gosta? Qual música que o Davi gosta, Renata?

Renata: A música que eu falava pra ele era essa que eu tô escrevendo com esse lápis ...

Pesquisadora: Qual que é a música que o Davi gosta?

Renata: Se quiser cobois... Se quiser cobois... Que ele gosta dessa música...

Pesquisadora: Você gosta, Davi, dessa música?

Davi: hum?

Pesquisadora: Dessa música que a Renata está cantando?

Renata: Se quiser cobois... Fala: Mônica... Fala, Davi: Mônica...

Carolina [também se dirigindo para o Davi]: Fala: Mônica...

Renata: Vou por o gravador na mão dele que a hora que ele quiser falar, ele fala. Fala!

Davi: [fala algumas coisas que não são compreensíveis].

Renata: [pede para ele falar o nome da mãe dele]

Carolina: Ele vai quebrar o lápis.

[Fica uma polêmica se ele ia ou não quebrar o lápis. Há sons sendo feitos, talvez estivessem sendo feitos com o lápis]

Pesquisadora: Quando o Davi fica nervoso, junta muita criança, né?

Renata: Junta.

Pesquisadora: Quando o Davi fica nervoso, eu já reparei que junta muita criança.

Renata: Tá certo.

[Davi bate com um lápis na parte de ferro da carteira fazendo muito barulho]

Pesquisadora: Tá certo porque...

Renata: Tá certo por causa que junta muita criança.

Pesquisadora: Mas e aí, isso acalma ou deixa o Davi mais nervoso?

Carolina: Deixa o Davi mais nervoso [elas respondem praticamente juntas]...

Renata: Deixa eu falar... isso deixa o Davi mais nervoso, porque, quando dá muita gente, ele começa a bater. Você viu atrás, Mônica, que ele tava querendo te morder... porque ele, que, que ficava muita gente em volta dele e ele ficava mais nervoso e nós cantando e ele não acalma, ele tava muito nervoso, ficava uma fera.

Pesquisadora: Ok, crianças, vocês querem falar mais alguma coisa?

Carolina: Eu quero.

Renata: Carolina, que que sobre o Davi, que ele gostava mais de comer?

Carolina: Ele gostava de trezinho.

Renata: Era de comer, mas pode...

Carolina: Ele gostava de trezinho. Ele gostava de trezinho. E essa batucada aí, eu vou tomar o lápis do Davi...

Renata: Ah, vai...

Carolina: E eu vou dar outro... Então eu quero passar esse telefonema pro Davi... Tchau!

Carolina: Mônica, o que que você acha sobre o Davi? Me fala, fazendo favor...

Pesquisadora: Qual que foi a pergunta?

Carolina: O que que você acha do Davi?

Pesquisadora: O que que eu acho do Davi? Eu acho o Davi um menino bonito, inteligente e que desenha muito bem, e foi interessante agora que ele estava fazendo uma batucada e aí começou a fazer muito barulho e estava aqui atrapalhando a gravação, aí a Renata foi e deu um lápis menor pra ele, pra ele desenhar, não foi, Renata?

Renata: Foi.

Pesquisadora: Você deu esse lápis pra ele parar de batucar?

Renata: É.

Pesquisadora: Bom, agora eu queria perguntar pra vocês o seguinte: no que eu vou escrever, eu não posso escrever [digo os nomes das meninas], eu vou ter que colocar outro nome pra vocês e pro [digo o nome verdadeiro de Davi], eu vou ter que colocar outro nome. Que nome que você gostaria que eu te chamasse?

Carolina: Carolina.

Pesquisadora: Carolina?

Carolina: Carolina.

Pesquisadora: E você?

Renata: Renata.

Pesquisadora: E você, [digo o nome verdadeiro de Davi], que nome que eu vou poder te chamar?

[silêncio]

Davi: Mão.

Pesquisadora: Mão?

Davi: Mão.

Pesquisadora: Mão?

Davi: Mão.

Pesquisadora: Mão?

Davi: Mão.

Pesquisadora: Fala um nome que você gosta....

Davi: Mão.

Carolina: Márcia, oh, Márcia... Márcio... é... Badá...

[Davi volta a batucar...]

Renata: Renato

Carolina: Deixa...

[Davi continua batucando]

Pesquisadora: Bom, vocês querem ouvir um pouco da gravação?

As duas: Quero.

Entrevista coletiva (filmada) com a participação de Cláudio, Evelin, Davi , Carolina, Renata e Daniel⁵

Local: Biblioteca

Data: 19/6/2007

⁵ Daniel estudava em outra sala e participou dessa entrevista em função de sua grande proximidade com Davi. Seus dados não foram analisados ao trabalho.

Título 1 e 2 dvd 12 (19/06/2007): Davi está na mesa com Cláudio, Carolina e Renata. Ele tem um livro na sua frente, em pé. Coloca o livro em pé na frente dele e depois fica fazendo uns movimentos estereotipados com as mãos.

Título 3: Enquanto organizo o material para iniciar a entrevista, Davi continua na mesa com os colegas. Folheia alguns livros de um jeito bem próprio enquanto as outras crianças fazem outras coisas.

Pesquisadora: Ô gente é o seguinte, é... ó... deixa eu contar essa história, posso contar?

Um dos meninos: Pode.

Pesquisadora: A Evelin, eu convidei a Evelin pra entrevista e a Evelin convidou o Davi, primeiro ela convidou o Guigui, não foi?

Evelin: Hum, hum...

Pesquisadora: Aí depois o Guigui não quis e ela chamou o Davi, não foi isso?

Cláudio: Depois eu quis ir...

Pesquisadora: E aí o Cláudio estava perto e aí a gente... ela chamou o Cláudio. Então agora nós vamos fazer uma coisa aqui [alguém fala uma coisa não compreensível...] O Cláudio que te chamou? Cada criança vai fazer uma pergunta sobre a escola pra outra criança. Nós vamos começar pelo Cláudio, você vai escolher um coleguinha e vai fazer uma pergunta, tá bom?

Título 3: Enquanto isso, Davi continua brincando com os livros. Coloca alguns livros sobre a cabeça.

Cláudio: Vou começar assim: Daniel o que que você gostaria que o Davi brincasse com você?

Daniel: De... correr.

Pesquisadora: De que que ele gostaria que o Davi brincasse com ele?

Daniel: De... correr.

Pesquisadora: De correr?

Daniel: Hã, hã...

Pesquisadora: Agora o Daniel que vai fazer uma pergunta. Escolhe um coleguinha e faz uma pergunta [silêncio] Quem que o Daniel vai escolher pra fazer a pergunta? [silêncio] Tem a Renata, tem a Evelin... Tem o Davi e eu também, né...

Carolina: E o Cláudio...

Pesquisadora: O Cláudio acabou de fazer uma pergunta...

Daniel: Davi...

Pesquisadora: Então vão lá, Davi... Ó, [ele] vai fazer uma pergunta pra você...

Daniel: Davi, você gostaria de brincar comigo?

Renata: [rindo] Não, ele não gostou.

Título 3: 3': Renata fala isso pelo fato do Davi ter começado a bater com os livros [fica batendo o livro para frente. Renata diz que ele bateu no Cláudio, mas isso não é nítido na filmagem, por causa do ângulo que a câmera está].

Renata: Não, ele não gostou... Ele não gostou... [continua rindo]

Pesquisadora: Mas ele não bateu no Daniel, ele bateu no Cláudio, né?

Renata: Mas ele não gostou e foi lá e bateu no Cláudio.

Título 3: 3'15'': Enquanto as crianças falam sobre o fato do Davi ter batido, ele olha atento na nossa direção. Depois volta a interagir com o livro.

Pesquisadora: Ah, você acha que foi isso? A Renata acha... A Renata acha que ele não gostou e bateu [enquanto digo isso, Renata tenta pegar o gravador da mão do Daniel]. Você quer perguntar de novo? Como é que você poderia perguntar isso pro Davi?

Título 3: 3'28'': Daniel fica pensando e Renata fala alguma coisa que não é compreensível. Parece que se refere ao fato do Davi ter batido, pois faz um gesto de bater com a mão, segurando uma mamadeira de brinquedo.

Pesquisadora: Daniel... Pode fazer sua pergunta de novo... Pra quem que vai ser, pro Davi?

Então, pergunta pra ele...

Daniel: Você gostaria de brincar comigo Davi? O que que é isso?

Renata: Olha aí, olha aí...

[Carolina pede o gravador pro Daniel...]

Título 3: 3'38''': Quando Daniel endereça novamente a pergunta para o Davi, ele bate os livros com força na mesa. Nesse momento, Renata reafirma sua opinião de que Davi não quer brincar com o colega. Ela diz: Olha aí, olha aí... não, e começa a fazer a mesma coisa que ele, batendo o livro na mesa. Davi se vira na direção do Cláudio e volta a bater nele com o livro.

3'47'': Renata se levanta e vai até onde Davi está. Segura ele e diz: Nananinanão. Ele dá uns gritinhos, forçando seu corpo contra o dela. Bate mais forte no Cláudio e Renata diz para o Davi: Não bate em ninguém!. Carolina, que estava sentada ao lado do Daniel, e um pouco mais afastada do Davi, pega o gravador da mão do Daniel e se aproxima do Davi, com o gravador na mão. Propõe ao Davi de falar no gravador. Na primeira vez que ela coloca o gravador perto dele, ele dá um tapa nela e parece que ele se machuca, pois se senta logo em seguida. Ela aproxima o gravador dele novamente e fica dizendo para ele: Fala aqui.... Davi está sentado e segura o punho – onde provavelmente sente dor. Pergunto se ele quer falar, Carolina começa a cantar: Se quiser, bois, bois... 4'05'': Davi volta a bater nos colegas, bate na Renata, que está ao seu lado, e depois na Evelin. Renata fala para Davi: Eu não aceito você bater em ninguém aqui dentro! Davi continua batendo nas pessoas que estão perto, bate em Renata também. Joga os livros no chão. Carolina começa a cantar com o gravador na mão: Davi, salbe.... Depois diz: Ó! Davi continua dando uns gritinhos e Carolina cantando: Salbe, bicão... Fica fazendo melodias, como um solfejo... Com o gravador na mão, pergunta: Ô Mônica, o que que você gostaria se o Davi estivesse nervoso?

Pesquisadora: O que que eu faria se o Davi ficasse nervoso?

Carolina: É.

Pesquisadora: Bom, vocês me ensinaram a fazer algumas coisas quando o Davi tá nervoso, por exemplo, perguntar pra ele se ele quer correr, levar ele pra tomar água...

Daniel: Quem falou isso?

Pesquisadora: Vocês! [Daniel faz um gesto negativo, ao que eu respondo:]

Pesquisadora: Você não, mas a Carolina já falou, o Cláudio já falou isso...

Título 3: 4'23'': Quando peço a Carolina para escolher um colega e fazer uma pergunta, Davi já está sentado e começa a mexer com seus livros, do mesmo jeito que fazia no início.

Pesquisadora: Agora sou eu que faço a pergunta, né? Davi, com quem que você gosta de brincar aqui na escola? [5': Davi olha para minha mão com o gravador e dá um tapa] Você gosta de brincar com alguém? [silêncio, ele continua olhando em minha direção. Carolina começa a cantar: A professora vai falar... e eu peço para ela esperar] Você gosta de brincar com a Carolina? [Renata aproxima do ouvido dele e diz: Não!, mas alguém diz: Fala, gosto! perto do gravador. Ele olha para ela, mas não diz nada. Dá uns tapas na Renata]. Davi, você gosta de brincar com a Renata? [silêncio] E com a Evelin? [silêncio] [Parece que a bibliotecária queria entrar na sala e paramos um pouco enquanto a Renata abria a porta para ela]. Davi, você gosta de brincar com quem aqui na escola? [Davi continua olhando em direção à porta e não responde. Volto novamente em sua direção e digo para ele:] Você quer fazer uma pergunta para alguém? [Passo o gravador para a Renata, que escolhe o Davi]

Renata: Davi [Davi está com os livros na sua frente, mas olha na direção de Renata quando ela o chama. Depois volta a ficar atento aos livros. Ela pergunta o que pode perguntar e eu digo para ela perguntar o que quiser. Diz, então:]... Davi, você gosta de brincar com o Daniel? [silêncio] Davi, você gosta de brincar com o Daniel?

Título 3: 6'16'': Enquanto Renata faz a pergunta, Carolina vira o visor da filmadora e me chama para ver. Renata fica irritada, levanta da cadeira, chama Carolina de vaca e aproxima da câmera. Fica olhando sua imagem. Enquanto isso, Davi continua mexendo com seus livros: ora os coloca na cabeça, ora na mesa e fica circulando-os. Às vezes brinca com seus dedos.

Pesquisadora [para Renata:] Pra quem você vai fazer a pergunta, pro Davi mesmo ou...?

Renata: Não, pro Daniel...

Pesquisadora: Pro Daniel...

Renata: Ô Daniel, do que que você gostaria de brincar com o Davi?

Daniel: De correr de novo.

Renata: Que mais...

Daniel: Só isso.

Pesquisadora: Agora quem vai fazer pergunta? A Evelin? Passa pra Evelin, Daniel...

Título 3: 7': Quando Renata passa o gravador para o Daniel, Davi já não está brincando com os livros e com a mão, olha na direção do Daniel.

Título 3: 7'20'': Renata quer pegar o gravador da mão do Daniel. Intervenho e digo que agora é a Evelin. Carolina e Renata vão para a frente da câmera e ficam se filmando, de modo que a câmera não registra nada mais nesse momento. Por vezes dá para ver que o Davi continua atento à conversa. Intervenho e peço as duas para pararem, mas elas continuam.

[Peço a Renata e a Carolina para saírem de perto da câmera, onde elas ficam utilizando o visor para se verem]

Pesquisadora: Evelin, pode falar... Faz a pergunta de novo, não entendi...

Evelin: Você gosta quando o Davi faz como uma criança adulta?

Pesquisadora: Uma criança adulta? Como que é uma criança adulta...

Evelin: Uma pessoa adulta...

Pesquisadora: Só me explica mais o que que é uma pessoa adulta pra você... O que que essa pessoa adulta faria...

Evelin: Fazia um monte de coisas...

Pesquisadora: Tipo o que?

Daniel: Tipo o que, Evelin...

Evelin: Tipo... jogar bola... [silêncio]

Pesquisadora: Jogar bola... uma pessoa adulta joga bola...

Evelin: [fala baixinho no microfone do gravador:] O Davi já jogou bola... [Depois, mais alto:]

Adulto joga bola! Um dia quando você não tava aqui o Davi [silêncio e interrupções provocadas pela Renata e Carolina. Estou envolvida com as duas e Evelin fala:] Um dia quando o Davi não tava aqui, ele colou uma bandeirinha!

Pesquisadora: Ele colou uma bandeirinha? E isso é uma coisa de pessoa adulta ou de uma pessoa criança, como que é... colar bandeirinha?

Evelin: Criança ou adulta... A professora também cola...

Pesquisadora: E você, você gosta quando o Davi cola bandeirinha?

Evelin: Gosto.

[Peço a Evelin para passar o gravador para o Daniel. Cláudio protesta que o Daniel já falou duas vezes]

Título 3: 9'40'': Renata chega na mesa, bate na mesa com a mão, dizendo: Davi! Davi dá uns tapas nela. Depois dá uns tapas em mim.

Título 3: 10': Renata levanta uma cadeira atrás do Davi e começa a mexer com ele. Depois coloca a cadeira na cabeça e começa a aproximar mais ainda dele, chegando a encostar a cadeira no colega. Davi fica irritado e começa a fazer movimentos de bater nela [que está mais afastada] e de bater em mim, que estou mais próxima dele. Quando ele me bate, pergunto para ele o que que foi, por que que ele estava nervoso. Ele pára de bater e fica olhando na direção da Renata [mas acho que no momento da entrevista eu não tinha percebido que ela estava mexendo com ele]. Depois, Davi fica mexendo com os livros.

Daniel: O Davi disse que me amava hoje, depois eu chorei.

Pesquisadora: Chorou porque, Daniel?

Daniel: Porque, porque... como ele... não, esqueci..

Cláudio: Porque ele falou...

Daniel: Porque ele é meu amigo...

Evelin: Ele falou assim que... eu chorei porque...

Cláudio: ...O Davi falou que me amava...

Pesquisadora: Você ficou emocionado?

Daniel: Fiquei.

Cláudio: Ó... Um dia quando eu tava lá no enterro da minha irmã, com minha mãe, aí eu fui lá, minha irmã enterrando, enterrando minha irmã... aí quando eu cheguei em casa eu, eu chorei, aí depois eu voltei lá pro enterro de tarde e vi e vi enterrando, aí depois eu vi um túmulo [ele fala algo como "túbulo"] tum, tum, tum, quando acabou de enterrar minha irmã... tava assim tum, tum, tum... aí minha irmã tava viva, aí voltou pra casa...

Pesquisadora: Você sente muita saudade dela Cláudio? Vocês brincavam muito?

Cláudio: Brincavam... Aí depois, quando ela chegou em casa, ela desmaiou e morreu...

Pesquisadora: Hã, hã.. Como que era o nome dela?

Cláudio: Lídia.

Pesquisadora: Lídia... Bom, agora nós vamos fazer uma coisa aqui diferente... Eu vou aproximar a câmera de vocês e cada pessoa vai falar qual que é a coisa que mais gosta aqui na escola, tá bom? Vou filmar cada pessoa falando a coisa que mais gosta aqui na escola... Não precisa de falar aí [no gravador] não, porque eu vou gravar aqui...

Cláudio: Eu gosto de estudar, eu gosto de... de brincar com a Renata, o Daniel, a Evelin, o Davi. Ô Davi, deixa eu te falar uma coisa, você gosta muito de brincar comigo? Gosta? Ó ele... É... eu gosto muito de brincar com todos os colegas que quer brincar comigo... Com o Fabrício, aí... eu gosto muito da, muito da natureza. Que que eu falei: mucho! [risos] Muito de Davi pra brincar, gosto mucho de Renata pra brincar, gosto muito de, de é... de desenho...

Pesquisadora: Desenho também?

Cláudio: Que passa na televisão... Gosto de pintar, gosto de desenhar, gosto de fazer carro, gosto de colorir, gosto de fazer [não deu para entender a palavra], arco-íris. Toma, acabou!

Título 4: Cláudio está falando do que gosta. 26'': Cláudio se dirige ao Davi com o gravador na mão e, como um entrevistador, pergunta ao colega: Você gosta de brincar comigo? Davi está interagindo com os livros e não se volta para o Cláudio. Cláudio coloca o gravador bem na frente do Davi. Cláudio pergunta novamente para o colega: Gosta? [silêncio] Depois volta para mim, e diz: Olha ele..., balançando a cabeça, imitando um possível gesto do Davi que a filmadora não registrou. 45'': Renata chega atrás do Davi e diz: Depois sou eu! enquanto o colega fala. 52'': Renata fala: Davi! no ouvido do Cláudio, quando ele está dizendo do que gosta. Ela fala de novo: E do Davi também! Cláudio fala que gosta muito do Davi para brincar, que gosta da Renata... Davi está ao lado da Renata, com dois livros em pé na sua frente. Não aparece seu rosto, que está atrás dos livros. Renata procura contato com ele, mas ele não interage com ela.

Título 5: O gravador já está com Renata, mas Cláudio continua falando das coisas que gosta.

Pesquisadora: Agora vamos passar pra Renata...

Cláudio: Você sabe de onde o arco-íris vem?

Pesquisadora: De onde? [Não deu para entender bem a resposta dele, mas ele continuou falando, enquanto Renata estava com o gravador na mão]

Renata: Sabe de que que eu gosto de brincar na escola? Tô falando, Cláudio...

Pesquisadora: Vamos lá, pode falar, Renata!

Renata: Eu, eu, gosto de... de brincar com o Davi [Título 5: Enquanto Renata fala, Davi brinca com os livros, não olha para ela] e, e gosto de brincar de vovozinha com a Evelin e gosto de correr com, com o Davi, com a Evelin, com o Cláudio, com a Carolina e com o Daniel e com a... [Título 5: Davi olha para ela falando e logo depois volta a se concentrar nos livros] e a

peessoa que eu gosto de brincar é a Carolina, o Cláudio, a Evelin, o Daniel e o Davi, e a Evelin e a... e a Mônica.

Titulo 5: Enquanto Renata fala, dá para ver de perto o jeito peculiar como Davi mexe com os dois livros. Um dos livros está apoiado na mesa e na sua cabeça, o outro mais deitado na mesa. No final do título, seu rosto está quase tampado pelos livros [1'06''], é quando eu lhe pergunto se ele quer falar e ele me dirige o olhar. Pergunto: O que você mais gosta aqui na escola, Davi?. Davi continua com os livros nas mãos. Renata aproxima o gravador da boca dele e ele olha o gravador. Parece que cheira o gravador. Os meninos começam a falar: Vão corrê, Davi! Davi olha para eles. Renata pergunta: Vão corrê? [Ela fala bem do jeito que ele fala] e Davi responde: Vão corrê por aqui! Os meninos riem. Renata, ainda com o microfone na mão, diz, como Davi: Vão corrê! [O gravador é passado pro Daniel]

Pesquisadora: Daniel, o que você gosta aqui na escola? O que você gostaria de falar sobre a escola?

Daniel: Eu gosto muito do Davi. Eu gosto muito do Davi, da Evelin, da Renata, da Carolina e todo mundo da Sala verde, da Sala lilás e da Sala azul [silêncio] e eles são muito meus amigos...

Renata: E a Renata...

Daniel: É, já falei.

Pesquisadora: Pode passar pra sua irmãzinha, então? Agora é a Evelin.

Evelin: Gosto muito... de brincar de pega-pega com o Davi... gosto muito de brincar com o Davi, gosto muito de brincar com o Cláudio, gosto muito de brincar com a Flávia, gosto muito de brincar com a...

Renata: Renata...

Evelin: ... e gosto muito de brincar com a Telma [sua irmã] que tá lá na escola, e gosto muito de brincar com o Daniel, que é meu irmão, e eu gosto muito de brincar com o Pi.. com o Fabrício...

Pesquisadora: Mais alguém, Evelin?

Evelin: E também, e também eu gosto muito de brincar com todo mundo da escola.

[Carolina pede pra contar uma história, mas isso não é gravado...]

Titulo 7: Enquanto Evelin fala, Renata abraça Davi por trás. Renata coloca seu rosto no rosto dele. Davi continua com os livros na mão. Renata continua perto dele. 40'': Renata pega a mamadeira de plástico e coloca na frente do Davi. Num primeiro momento ele afasta a mamadeira de si e bate nela. Depois ele pega a mamadeira, aperta o bico dela e leva à boca. Depois ele afasta a mamadeira da boca. Renata fica rindo e tenta colocar na boca dele de novo, mas ele parece não aceitar. Ela tenta outras vezes, mas ele não aceita. Davi fica fazendo um movimento de mastigação com a boca enquanto recusa a mamadeira. 50'': Renata diz para o Davi: Toma a mamadeira, Davi! 1': Parece que Davi quer pegar a mamadeira da mão da Renata e ela não entrega. Ela diz que ele quer jogar a mamadeira e não entrega para ele. Davi está irritado, dá uns gritinhos e começa a fazer movimentos de bater com os livros na Renata e no Cláudio. Os livros esbarram na Evelin, que está do outro lado da mesa. Renata simula que está chorando.

Anexo 3: Transcrição das entrevistas filmadas¹

Entrevista filmada: Renata e Davi

Data: 17/10/2007

Local: Sala da Coordenação

Pesquisadora: Davi, vamos sentar pra gente assistir o DVD... [Davi senta ao lado da Renata]

Davi: Qué passear.

Pesquisadora: É... você foi passear ontem, Davi ?

Renata: [falando de um jeito diferente, com uma voz mais grossa:] Foi passear ontem, que beleza! [Renata fala isso com Davi, fazendo cosquinha nele. Ele ri e tenta retirar as mãos dela, dele]

Pesquisadora: Cê foi passear, Davi, ontem? [Quando pergunto isso, Davi começa a me bater]

Renata, Renata ele quer segurar o par de sandália. [Renata tinha pegado as sandálias que ele tinha deixado no sofá].

Renata: Toma.

Pesquisadora:: Aqui, ó, toma, você quer segurar... você quer segurar? [ele demora, mas depois pega o par de sandálias da minha mão] Tem problema não. Bom, nós vamos assistir umas coisas que eu filmei, tá?

Pesquisadora:: Bom, a gente vai assistir umas coisas que a gente ... que eu filmei aqui na escola. E tem você e o Davi [Davi ajeita seu corpo, ficando mais na frente da tela. Renata pega um pacote de folha branca e fica com ele nas mãos. Sua cara é meio de choro] Renata, olha aqui, vai aparecer você, heim? [Ela sorri quando se vê na tela] Ó, ta vendo?

Davi: [olhando e apontando para a tela]: É lá?

Pesquisadora:: Tá dando procê ver?

Renata [atenta à tela e sorrindo]: Tá!

Davi: Tem medo [pega no meu rosto].

Pesquisadora:: Tem medo do que, da tela? [risos]

Renata: Cadê eu?

Pesquisadora:: Cadê a Renata, Davi?

Renata: Vai me achar ..

Pesquisadora: Ó, tá pro lado de cá. Que que você está fazendo?

Renata: Comendo pipoca.

Pesquisadora: Comendo pipoca. E o Davi, aonde que ele tá ?

Renata: Tá... Ah ele aqui ó... com a [diz o nome da estagiária].

Pesquisadora: Tá com a [nome da estagiária]? Fazendo o quê?

Renata: Comendo pipoca.

Pesquisadora: Comendo pipoca.

Davi: Pula pula.

Pesquisadora: Como é que é? [Davi fica falando várias vezes “pula pula” enquanto estou falando] A [nome da estagiária] tá dando pra ele? É pula pula, é o parque.

Renata: Tá, a [nome da estagiária] tava dando a pipoca pra ele e ele tava pegando [faz movimento de pegar].

Pesquisadora:: E por que que ele não tava segurando o, o... pacote de pipoca?

Renata: É porque o pacote de pipoca era da [estagiária] e ela tava dividindo com ele.

Pesquisadora: Ah, m,as ele segura pacote de pipoca se ela der para ele?

Renata: Às vezes ele segura, porque as vezes ele fica jogando no chão...

Pesquisadora: Aí ele não segura.

¹ Como indicamos anteriormente, apresentaremos as entrevistas que foram mais representativas para o estudo.

Renata: É.

Pesquisadora: Eu queria que você reparasse bem, eu vou voltar... [tinha dado pausa na filmagem, quando coloco de novo, Davi começa a me bater] Olha... se... se o pacote de pipoca é dele ou se é da [estagiária], tá? Olha lá Davi. O pacote de pipoca é seu ou da [estagiária], Davi? [Davi pega uma das sandálias na mão e começa a brincar].

Renata: Olha lá, o pacote de pipoca é da [estagiária], porque a [estagiária] tava comendo. Ah eu aqui ó!

Pesquisadora: – Ó... a Renata aqui, Davi!

Renata: A Ermelinda [professora].... A Ermelinda que ia com a gente.

Pesquisadora: A Ermelinda que foi com vocês pra lá, não é?

Renata: Mas deixa eu desenhar nessas folha, Mônica:... [Renata continua com o pacote na mão e faz uma cara de choro quando pede para desenhar].

Pesquisadora: Mas eu não trouxe nada pra desenhar hoje.

Renata: E essa folha?

Pesquisadora: Essa folha era pra fazer as outras entrevistas. A gente pode combinar de desenhar outro dia?

[Renata permanece com uma cara de choro, mas faz sinal afirmativo com a cabeça]

Pesquisadora: – Tá bom. Aí hoje pode ser assim?

Davi: [apontando para a tela, diz:] Menino.

Pesquisadora: Menino! Que menino que é, Davi?

Davi: Qué mais! [Fala e puxa meu rosto na direção dele].

Pesquisadora: – Qué mais o quê?

Davi: Qué mais! [aponta veementemente na direção da tela. Renata coloca o pacote de folha sobre a mesa]

Pesquisadora: Mais pipoca?

Davi: Mais...

Pesquisadora: Ó, ó...[filmagem] Olha lá Davi... [Davi pega a sandália e começa a me bater com ela. A cena da filmagem continua e ele acompanha o que passa. Renata o mostra na tela:]

Renata: Ah você aí, Dadá... [Davi acompanha o que a colega mostra].

[Davi fala alguma coisa que eu entendo como “Como é que chama?” Diz, apontando para a tela]

Pesquisadora: Como é que chama?

Davi: Pula, pula!

[Trata-se da cena na qual Liliane fala pra ele: Vão corre poraqui...]

Pesquisadora: Quem?

Davi: Pula, pula!

Pesquisadora: Pula, pula ? Você quer mais pula pula?

Davi: Qué. [Renata ri]

Pesquisadora: Qué que tá acontecendo aqui, heim?

Renata: Que eu tava fazendo cosquinha nele [Renata ri enquanto fala], aí chegou eu, chegou... e ficamos fazendo cosquinha nele [Renata começa a fazer cosquinha e Davi encolhe o corpo].

Pesquisadora: Você gosta Davi, que faz cosquinha em você?

[Davi aceita as cosquinhas da Renata e se afasta um pouco quando ela pára de fazer]

Renata: Ele gosta ... ele fica ... ui ui ui .

Davi: Cosquinha! [apontando para a tela]

Pesquisadora: Cosquinha... a Renata tá fazendo cosquinha em você.

[Renata volta a fazer cosquinha nele. Ele ri muito]

Renata: Faz aqui assim ó, cosquinha assim ó....

Pesquisadora: Mas olha aqui Renata ... aqui você tá correndo atrás dele e ele está batendo em você. Por que que ele tá batendo em você?

Renata: Porque eu estava brincando.

Pesquisadora: Vocês brincam muito de brincar de bater?

[Renata se aproxima novamente do Davi e fica perto dele. Davi olha concentrado a tela]

Davi: Cosquinha!

[Alguém chama do lado de fora]

Renata: Quem é? Quem é? Quem é?

Pesquisadora: Renata, não abre não, sabe por que? Os meninos vão querer entrar toda hora. Me fala um pouquinho dessa coisa de brincar de bater, de brigar de bater.

Renata: Nós tava brincando... [Volta a fazer cosquinha no Davi, mas ele parece menos entusiasmado agora. Dá uns tapas nela e a afasta]

Pesquisadora: Ttava brincando mas depois começou a brigar?

Davi: Bateu... [logo que Davi bate na Renata, olha para mim e começa a falar que bateu]

Pesquisadora: Bateu? [Renata se levanta] Renata, é o Cláudio, é melhor ficar aqui.

Renata: É você, Cláudio? [voltando para o sofá]

Pesquisadora: Tá brincando, Davi? Vamos ver mais que que acontece? Ó...

Renata: Ele gosta.

Pesquisadora: Ele gosta de quê?

Renata: Ele gosta de brincar ... [faz um movimento de colocar a mão nele e ele afasta o corpo] Olha ali ele correndo, olha ele correndo, olha procê ver [nesse momento ele afasta fisicamente dela em todos os rápidos momentos nos quais ela tenta interagir].

Renata: É o Dadá [fala num tom de voz parecido com o dele. Ela fica pegando nele e ele continua se afastando. Vai rapidamente pro meu lado e começa a me bater].

Pesquisadora: Bate não...

Renata: Bate não... [Renata tenta fazê-lo parar de bater]

Pesquisadora: Olha lá, Davi, ah o brinquedo... ah o brinquedo, Davi... [Davi pega a folha da minha mão e começa a balançá-la].

Renata: Ah ele sentado, ah ele lá ó... ele aguenta subir nesse brinquedo, tá, [Davi se aproxima de Renata e fica olhando na direção da filmadora] olha, olha ele subindo, olha aí...

Pesquisadora: E ele subia sozinho antes? [Davi fica mexendo no notebook. Passa a mão nele, às vezes coloca o queixo].

Renata: Subia.

Pesquisadora: Desde que ele entrou aqui na escola ele sobe sozinho?

Renata: Antes eu não sabia que ele subia... ele não subia, ele não sabia não porque...eu, eu, só... agora que você tava vendo ele... subia antes, também ele subia.

Pesquisadora: Sempre subia sozinho então? [Renata pega com força a mão do Davi, que estava no notebook. Davi olha pra ela, parece assustado. Ele faz um movimento de retirar a mão dela].

Renata: Não... sempre.

Pesquisadora: Ah lá, Davi, ah o menino subindo no brinquedo ó [nesse momento Davi fica mais próximo de mim, afastando:se da Renata].

Renata: É você, Davi, ó você aqui, ó! Ah o Dadá... [Davi senta e levanta do sofá. Aproxima:se novamente de Renata, colocando a mão na perna dela. Olha a tela].

Pesquisadora: Ah o Dadá subindo no brinquedo.

Renata: A Márcia, a Márcia....

Pesquisadora: A Márcia aqui ó, Davi.

Davi: Ela correu, uai ... [fala e vai apontando a tela].

Pesquisadora: Correu.

Davi: Lá em cima...

Pesquisadora: Lá em cima?

Renata: Pode colocar o dedo aqui?

Pesquisadora: :Pode. Quem que subiu lá em cima?

Renata: Eu, Davi, Liliane, Carolina... não sei ... ah eu aqui ó [fala rindo e apontando a tela. Davi fica atento ao que Renata mostra].

Pesquisadora: : Eu tava vendo que você sempre ficava perto dele, né?

[Davi continua próxima da Renata e com a mão na perna dela]

Renata: É ... ah, mas... olha como é que ele fica, olha minha perna, olha... [Davi estava fazendo, nesse momento, um movimento de fricção com a mão na perna dela. Enquanto ela fala o que ele faz, Davi fica olhando pra mão dela, imitando seu gesto]

Pesquisadora:: Quê que isso que ele faz?

Renata: É que ele gosta de carinho [passando a mão de leve no rosto dele. Davi aceita o movimento da colega], quando faz carinho nele, ele pega também... um dia ele pegou e fez assim em mim ó.... [passando a mão de leve no meu rosto]

Pesquisadora: Você gostou?

Renata: Começou a fazer ... aí eu gostei, peguei e fiz carinho nele [passando a mão na perna dele, no mesmo lugar onde a mão dele estava]

Pesquisadora: Você faz carinho na... Renata, Davi? [quando faço essa pergunta, ele passa a mão no próprio rosto, do mesmo modo como Renata fizera anteriormente no rosto dele e no meu] Ele sempre fez carinho ou agora que ele está fazendo?

Renata: Ele sempre fez carinho... quando você não estava aqui ele fazia carinho.

Pesquisadora: E a coisa de bater? Ele bate também, né?

Renata: É. Na hora que vai mexer com ele, ele fica assim ó... [faz um gesto como se estivesse batendo de leve nas costas dele] ele fica batendo, batendo... que dói. Um dia ele beliscou a Flávia, que a Flávia até chorou. [enquanto Renata fala, Davi fica atento à tela].

Pesquisadora: Ele só bate se mexer com ele ou ele bate se não mexer com ele? Renata, ele bate... ele só [nesse momento, Davi dá um tapa na própria mão e olha em seguida na direção da colega] bate se mexer com ele ou se não mexer também ele bate? [olha para a própria mão]

Renata: Ele só bate se mexer com ele.

Renata: Eu não vou abrir não.

Pesquisadora: Eu não queria que você abrisse não.

Renata: É quente.

Pesquisadora: É quente, né? Você já tinha visto um computador assim ?

Renata: Tem ventilador.

Pesquisadora: Tem ventilador? Davi... ó você aqui Davi, ó, é você!

Renata: Davi, é você! [fala num tom de voz diferente e fica pegando nele, fazendo cosquinha. Ele a afasta e começa a me bater]

Pesquisadora: É você! [há uma interrupção na gravação. Como Davi vai na minha direção, fazendo movimento de bater, acaba esbarrando no gravador, que cai no chão].

Pesquisadora: Davi! [Davi coloca a mão na cabeça]

Pesquisadora: Nossa, quebrou... [Davi fica olhando...]

Renata: Quebrou?

Davi: Quebôu...

Monica: Quebrou, Davi!

Davi – Quebôu não... [pegando no meu rosto, como se puxasse para eu olhar pra ele]

Pesquisadora: Tomara que não, né, Davi! Vamo ver se não vai quebrar... [Davi se afasta um pouco de mim, mas continua acompanhando meu empenho em consertar o gravador]

Renata: E agora, o que que vai fazer?

Davi: Quebôu...

Pesquisadora:: Quebrou Davi, ce pegou com força e quebrou... Vamos tentar arrumar? Vamos tentar arrumar, Davi? [arrumando]

[Davi vai na direção do notebook e começa a fazer os movimentos de ficar passando a mão nele, ficando aproximando a boca de suas extremidades...]

[Renata, de dentro da sala, começa a discutir com o Cláudio, que está do lado de fora]

[Renata pega o pacote novamente e fala da sua vontade de desenhar... Davi fica olhando para a colega, enquanto ela se lamenta. Renata sugere que ela vá buscar um lápis]

Pesquisadora: Consegui arrumar... Arrumei!

Davi: Ligou!

Pesquisadora: Tinha quebrado, agora vamo ver se vai funcionar... Funcionou. Deixa eu ver se arrumo um papel... [Renata fala novamente do quanto deseja desenhar] Deixa ver se eu arrumo um lápis aqui [levanto para proxurar um lápis]. Espera aí um pouquinho. Se tiver um lápis eu arrumo, tá?

Davi: [andando atrás de mim, diz:] Ligá, ligá!

Pesquisadora: É, vão desligar! Pode ser essa aqui?

Davi: Ligá... mais...

Davi: Disligá...

Renata: [referindo-se ao lápis que conseguiu:] Não dá pra desenhar não... [eu estou testando o lápis, Davi me puxa, dizendo:]

Davi: Disligá, eu quero desligá... [certamente, esse “eu quero” me chamou atenção na hora, pois me volto pra ele]

Pesquisadora: Você quer o quê?

Davi: Disligá!

Pesquisadora: Quer o que, Davi?

Davi: Disligá!

Pesquisadora: Você quer que liga? [Davi se refere ao ventilador. Renata se levanta e vai na nossa direção] Pronto, ligou! Agora vamos aqui? Vem cá? Você quer procurar um... lápis? Então pode ir lá, cê me chama pelo nome, tá?

Renata: Tá. [Renata sai da sala e vai pegar um lápis em outro lugar]

Pesquisadora: Vão esperar a Renata, Davi? [Davi fica olhando na direção do ventilado e rindo] Vamos assistir mais um pouquinho? [senta no sofá e arreda para que eu possa me assentar] Aqui Davi...

Davi: Virou, virou...

Pesquisadora: Virou, Davi, virou. É o ventilador? [Davi acompanha atento os movimentos do ventilador] É o ventilador, Davi? Você gosta do ventilador? [silêncio] você gosta do ventilador, Davi?

Davi: [Fala alguma coisa que não entendo, apontando para o teto]

Pesquisadora: Oi? [Depois me soa como “ventilador de teto”]

Davi: Ventilador...

Pesquisadora: Ventilador... ah lá. Ah, ventilador de teto? Tem uns que ficam no teto, né Davi? [apontando para o teto]

Davi: [aponta para o teto como fizera antes]

Pesquisadora: Tem uns que ficam no teto... teto [apontando para o teto novamente], mas esse não é de teto não [Davi acompanha meus movimentos com o olhar].

Davi: Ê ...

Pesquisadora: Esse não.

Davi: Ê...

Pesquisadora: Esse não é de teto não, né? [Davi fica me olhando enquanto falo] Voc foi passear ontem, Davi ? [silêncio] Foi no cinema? [silêncio] Será que a Renata vai conseguir um lápis pra ela desenhar? [Davi fica olhando atento o ventilador] Você está olhando o ventilador? [Davi ri quando pergunto, depois continua olhando atento o ventilador] Nós

estamos esperando a Renata, a Renata voltar, ela foi buscar um papel e um lápis [silêncio]
[bate na porta] Quem é? [Renata entra na sala]

Pesquisadora: Então eu vou arredar um pouquinho pra cá? Ah eu aqui ó... Aqui dá proê
desenhar? [estou na frente do Davi e ele fica procurando um jeito de continuar vendo o
ventilador, depois acompanha o que acontece comigo e Renata] Onde você vai querer
desenhar? Desenha de cá então... É só arredar pra lá... Você vai querer ver as filmagens?

Renata: Vou.

Pesquisadora: E eu vou ficar aonde? No meio?

Renata: É.

Criança: Ô Mônica... [bate na porta]

Pesquisadora: Podemos continuar ?

[Estou sentada entre Renata e Davi. Davi coloca a mão na minha perna, como fizera antes
com Renata. Continua olhando o ventilador ligado]

Renata: E de colorir ?

Pesquisadora: De colorir eu não tenho não. O meu eu deixei com vocês um dia e acabou
sumindo.

Renata: Posso desenhar o Davi?

[Enquanto essas coisas acontecem, Davi continua atento aos movimentos do ventilador]

Pesquisadora: Pode. Pode desenhar quem você quiser. Ah você aqui, Davi.

Renata: Tem borracha?

Pesquisadora: Não sei... [filmagem] Ó .

[As cenas da filmagem passam, mas Renata está desenhando e Davi olha o ventilador. Nas
perguntas seguintes que faço a Renata, ela me responde enquanto desenha]

Renata: Ali falou assim: A professora vai falar e eu vou echucar.

[Davi ri, mas continua olhando para o ventilador]

Pesquisadora: : ... “Echucar”?

Renata: “Chucar” que a Liliane falou.

Pesquisadora: Olha, Davi, você subiu aqui ó. Davi só tá prestando atenção no ventilador ó,
olha Renata [Davi ri quando falo isso]. Não tá nem querendo saber daqui do vídeo [risos].

Pesquisadora: Borracha? Será que tem alguma aí? Ah tinha um lápis aí? Deixa eu ver se eu
acho aqui.

[De fundo, dá para ouvir a gravação: .. vai falar e eu vou escutar...]

Renata: Olha a Carolina [Renata aponta a colega na tela, levanta de onde estava e vai até o
Davi. Diz pra ele:] É a Márcia [fazendo cosquinha nele. Davi ri, ela volta para onde estava.
Davi coloca a mão onde ela apertara e continua a olhar fixamente para o ventilador].

Pesquisadora: Ih olha só. Você tá pegando no pé dele, hein?

Renata: Ele gostou.

Pesquisadora: Ah lá, Davi, você só tá segurando com as mãos... olha o brinquedo. Davi não
quer nem saber, só tá olhando o ventilador.

Renata: Davi...[olhando para ele]. Davi, você não quer nem saber... [Davi olha na direção da
filmagem e da Renata nesse momento]

Pesquisadora: Olha você aqui, Davi, brincando com a Renata [quando falo isso, ele ainda está
olhando para a tela]. Viu? [olha para baixo e em seguida já está olhando para o ventilador].
Você está vendo o ventilador? [ri quando pergunto isso]

Renata: Ele gosta muito ...

Pesquisadora: Ô Renata [Davi olha para mim quando começo a falar com a Renata], tem uma
hora que o Davi [volta a olhar para o ventilador] começa a falar a mesma frase que vocês: O
Davi vai falar e eu vou escutar... Ele gosta de falar essa frase? [Davi começa a fazer um
movimento circular com a boca enquanto olha o ventilador funcionar] Deixa eu te perguntar
outra coisa, por que vocês ficavam fazendo a brincadeira só com o Davi: O Davi vai falar e eu

vou escutar... e não falaram o nome de outra criança... Não não, não vou entregar não. Deixa a bola aqui.... Hein? Por que que vocês falavam o nome do Davi e não de outra criança?

Renata: É por que a gente gostava só mais do Davi. Ah eu chorando...

Pesquisadora: Ou é por que o Davi gosta mais desta frase?

Renata: É porque o Davi gosta mais desta frase.

Pesquisadora: Mas você falou antes porque vocês gostam de falar pro Davi. [Davi começa a mexer com os próprios olhos, passa a mão nos olhos] Vocês não gostam de falar pra outra criança? [Davi acompanha em alguns momentos nosso diálogo]

Renata: Só pro Davi.

Pesquisadora: Só pro Davi? Você tá chorando ó ... [Davi olha para a filmagem]

Renata: Eu gosto do Davi.

Pesquisadora: A Renata chorando Davi...

[Em alguns momentos, Davi ri do que assiste e faz um movimento de passar a mão na tela]

Renata: Eles vão tentar entrar, Mônica, por favor...

[Um dos meninos joga uma bola dentro da sala]

Pesquisadora: Por que que você acha que o Davi tava batendo aqui? Por que que você tava batendo aqui? [perguntando para o Davi] [Davi olha para a mesa, para os lados e depois volta a olhar na direção do ventilador]

Renata: Porque o menino tava pegando nele e ele ... foi ... tic tic tic.

Pesquisadora: É, mas você deu uma cotovelada nele ... não sei se deu procê ver. Você viu? [Davi olha para a tela].

Renata: [rindo] A Márcia, a Márcia, a Márcia, deixa aí.

Pesquisadora: Fica olhando, você vai ver uma hora que você dá uma cotovelada nele [Renata fica rindo, Davi já volta a olhar fixamente para o ventilador].

Renata: Ai, ai...

Pesquisadora: Ele te empurrou, né Renata? Por que que ele te empurrou?

Renata: É porque ... olha aí ele me batendo, olha!

Pesquisadora: Quem quer bater?

Renata: [Davi olha na direção da tela] O Davi, ah lá ele ...

Pesquisadora: Ele te empurrou, você estava pegando nele.

Renata: Aí [ela fala o nome de alguém que chegou] chegou e começou a correr.

Pesquisadora: Olha, olha, eu queria que você olhasse um pouquinho, ó....

Davi: Beliscou [ou seria ventilador, já que nessa hora ele estava olhando na direção desse objeto?].

Pesquisadora: Beliscou? [Davi está sorrindo como antes, não muda sua reação diante da minha pergunta] Olha o que que você faz, ó... [Renata fica rindo] você dá uma cotovelada nele [ela continua rindo]...

[Davi entremeia olhadas na direção do computador e do ventilador]

Renata: Eu tava brincando com ele, ele foi ... aí depois eu dei uma cotovelada nele.

Pesquisadora: Mas aqui, vocês só sabem brincar de bater?

Renata: Não.

Pesquisadora: Mas de que que você gosta mais de brincar? De bater ou de outras coisas?

Renata: De outras coisas. É porque a gente tava brincando, aí ele foi, ele pegou e me bateu.

Pesquisadora: : Ah... você acha que ele acreditou que você tava chorando?

Renata: Eu tô fazendo [desenhando] o Davi.

[Davi olha na direção da colega]

Pesquisadora: Hã?

Renata: Eu tô fazendo o Davi.

Pesquisadora: É, que lindo. Olha lá Davi, ela tá te desenhando ó, a Renata.... [Davi aponta na direção da Renata] O que que você falou que beliscou, Davi ? [quando faço essa pergunta, ele

faz um sinal negativo com a cabeça, o que confirma minha hipótese de que ele falara ventilador acima, e não beliscou].

Pesquisadora: Beliscou...

[Davi fica olhando o gravador, mas não diz nada]

Renata: Beliscou... [fala imitando o Davi]

Pesquisadora: A Renata te beliscou? [Davi faz sinal negativo com a cabeça] Não? Vamos ver aqui o que que acontece, ó...

Davi: [fala alguma coisa que eu entendo como “jogar”, apontando para o ventilador].

Pesquisadora: Olha aí Renata.

Davi: [fala novamente a mesma palavra, pegando no meu rosto e indicando com o dedo a direção do ventilador].

Pesquisadora: Jogar? [ou teria dito desligar?]

Davi: Gá!

Pesquisadora: Gá?

Davi: Gá!

Pesquisadora: Quem?

Davi: Gá!

Pesquisadora: É... [silêncio] o Rodner? [na entrevista, trabalhei com a hipótese de que Davi se referia à filmagem, mas na realidade ele continuava ligado no funcionamento do ventilador].

Renata: Cadê aquele lápis que você tava com el ?

[Enquanto Renata fala, Davi fala algumas coisas que não são bem audíveis na gravação. Ele pega meu rosto e aponta insistentemente na direção do ventilador]

Pesquisadora: : ... Eu coloquei ele ali em cima da mesinha, cê pega ?

[Enquanto Renata procura o lápis, Davi continua olhando fixamente para o ventilador]

Renata: Pego.

Pesquisadora: Tá aqui no cantinho aqui. Não tá não?

Renata: Ó, aqui tem lápis, aqui tem giz.

[Davi olha para a tela, logo depois já se fixa no ventilador]

Davi [apontando para a tela, diz:] Menino!

Pesquisadora: Menino. Quem que é esse menino? Quem que é esse menino aqui?

Davi: Pica:pau.

Pesquisadora: Pica pau? [Renata fala alguma coisa sobre o pica:pau] Esse menino é você, Davi! [enquanto falo isso, ele olha atento a tela]. Você acha que ele não vê que é ele, Renata?

Renata: É porque eu acho que ele deve tar estranhando.

Pesquisadora: Estranhando o que?

Renata: Que ele tá de blusa de frio... [Davi continua atento à tela]

Pesquisadora: Ah...

Renata: Levantando a mãozinha, achando que não é ele.

Pesquisadora: Ah. [Davi volta a se fixar no ventilador] Achando que é um outro menino?

Renata: É.

Pesquisadora: Ah lá Davi, você tá levantando o dedinho ó: eu, eu, eu... [Davi olha para a tela quando falo com ele. Sorri].

Renata: Ele tá achando, ele tá achando que... que... ele tá achando que... que... que fosse alguém... outra pessoa da Sala Verde... outra pessoa da Sala Verde.

Pesquisadora: Quem, por exemplo, que poderia ser?

Renata: Deve ser algum menino pequeno, né ? Que ele deve tar achando... que não é ele.

Pesquisadora: E tem algum outro menino na sala verde tão pequeno quanto o Davi ?

[Davi olha mais para as filmagens]

Renata: Não. Só tem ele. Mas ele, mas ele não sabe que é ele.

Renata: Tem que deixar.

Pesquisadora : Tem que deixar?

[Quando passa a cena na qual ele bateu na colega Flávia, Davi começa a sorrir e faz movimentos de bater com os braços, aproximando-se mais da tela. É quando eu digo:]

Pesquisadora: Você bateu na Flávia, Davi? Bateu. Por que que você bateu na Flávia?

Davi: [fica com a boca perto do gravador. Olha para mim e para a tela].

Pesquisadora: Quê que aconteceu [ele coloca a mão na tela] que você deu um tapa na Flávia, Davi? Esse menino aqui, ó [mostrando na tela. Davi balança a cabeça negativamente], é você! [Davi fica me olhando].

Renata: Vou falar com o [nome do funcionário da secretaria da escola]...

Pesquisadora: Ele já passou lá e parece que pediu os meninos pra sair. Davi [voltou a olhar na direção do ventilador] está olhando o ventilador de novo.

Renata: Davi! [Davi olha na direção dela]

Pesquisadora: [rindo:] Você ele atendeu, né, Davi!

Renata: Davi! [Davi sorri, mas não olha na direção dela. Ela repete:] Davi! [levanta e vai na direção dele. Fica na frente dele, balança a mão na frente dele e ele tenta escapular dela, lançando seu olhar na direção do ventilador].

Pesquisadora: Ele tá procurando o ventilador. Quem que é esse menino aqui, Davi? [Davi mantém seus olhos fixos na direção do ventilador] Ah o Cláudio... Ó, ah quem tá rolando aqui ó [Renata olha, Davi não se interessa].

Renata: Ah eu rolando com outra roupa, aí tava eudeixa eu ver quem está rolando mais...[Davi olha na direção da colega] Ah o Davi em pé, eu [Davi volta a olhar para o ventilador], Carolina e Liliane. Nós três lá.

Pesquisadora: Vamos ver o que que acontece? Dá uma olhadinha... Ó!

[No tempo em que ficamos vendo a cena, Davi volta a acompanhar a filmagem]

Renata: [ri]

Davi: [coloca a mão no meu rosto, sinaliza na direção da tela e diz algo que parece:] Correu!

Pesquisadora: Correu!

Davi: [pega no meu queixo e diz algo que parece] É bel!

Pesquisadora: Hã?

Davi: É bel!

Pesquisadora: Bel?

Renata: Olha eu desenhando seu lábio, depois eu empurrando ele.

Pesquisadora: É.

Davi: Pica-pau [apontando para a tela].

Pesquisadora: Pica:pau? Quem é pica pau? Quem que é pica pau, Davi?

Davi: Pica pau.

Pesquisadora: Ô Renata, você queria brincar com o Davi e a Carolina não estava deixando? [referência à cena que passa, quando Carlina diz: Tutu da mamãe...]

Davi: Mais! [levanta do sofá e se aproxima da tela, apontando e dizendo: mais]

Pesquisadora: Mais?

Davi: Eu qué mais! [fala alto, de forma incisiva]

Pesquisadora: Mais o quê, tutu da mamãe? Então vamos ver o tutu da mamãe [enquanto volto a filmagem, Davi fica atento. Renata fica olhando o que acontece]. Mais? Não precisa bater não, o que que você quer ? [Davi bate com muita força] Não bate assim não, Davi!

Davi: Mais mamãe.

Pesquisadora: Olha lá. Ela vai cantar, ela vai cantar, Davi [Davi vai no mouse, exatamente como eu tinha feito, o que evidencia que ele percebeu a conexão de uma coisa com a outra e tenta fazer o que quer de modo direto, sem passar por mim].

Davi: Desliga!

Pesquisadora:: Desliga? Desligo, pronto. Desligamos.

Davi: Quer mamãe!

Pesquisadora: : Mamãe? Você quer esperar um pouquinho? [ele começa a fazer movimentos de bater novamente]

Renata: Eu acho que não.

Pesquisadora: Davi... Davi... ela tava cantando tutu da mamãe, Davi. Davi...

Renata: [fala de modo incisivo:] Não!

Pesquisadora: Davi... [ele se afasta de mim]

Renata: Obedece, heim, Davi!

Davi: [fala alguma coisa que entendo como brincar, abrindo a caixa dos DVDs]

Pesquisadora: Você quer brincar?

Davi: Qué...

Pesquisadora: Você quer ir embora, então? Sair da sala?

Davi: Qué brincar!

Pesquisadora: Mas aqui só tem DVD, ó!

Davi: Qué brincar!

Pesquisadora: Você quer desenhar igual a Renata?

Davi: Hã... [faz sinal afirmativo com a cabeça]

Pesquisadora: Quer? Onde que você vai desenhar? [Davi começa a brincar com a folha]. Aqui Davi, desenha aqui ó. Senta aqui procê desenhar com a Renata [Davi tenta abrir o note].

Davi: Hã... [nervoso, balançando a folha]

Pesquisadora: Oi...

Davi: Hã... [nervoso]

Pesquisadora: Que que você quer? Você quer desenhar? Senta aqui pra você desenhar igual a Renata.

Renata: Aí ó, dei o giz pra ele.

Pesquisadora: Tá na mão dele. Pode sentar Davi.

Davi: Aaahhhhh

Pesquisadora: Ô Davi, desculpa, esbarrei no seu pé? Desculpa Davi. Pode sentar aí pra você desenhar com a Renata.

Davi: Papai!

Pesquisadora: É...

Renata: Ele quer o pai dele, que o pai dele é muito legal.

Davi: Pai.

Pesquisadora: É o papai que ela desenhou? [Davi fica olhando Renata desenhar] Você quer desenhar também com a Renata?

Davi: Pai.

Renata: Aqui que eu desenho.

Pesquisadora: Senta aqui ó. Desenha aqui na mesinha.

Davi: Qué mais.

Pesquisadora: Que que você quer mais?

Davi: Mais...

Pesquisadora: Mais o que?

Davi – Mais... [fala nervoso]

Renata: Mais folha.

Pesquisadora: Mais folha?

Davi: Mais ...

Pesquisadora: Mais o que?

Davi: Mais.

Pesquisadora: Mais o que? Que te levanta? Ô, assim? [brincando com ele de levantar] O que que o Davi quer?

Davi: Desenhar...

Pesquisadora: Então senta aqui na cadeira com a Renata [Davi, que está sentado na carteira onde Renata desenha, não quer descer da carteira]. Aqui ó, vai atrapalhar a Renata.

Davi: Papai.

Pesquisadora: Então senta pra você ver. Senta aqui pra você ver.

Davi: Caiu...

Pesquisadora: Senta aqui ó, a Renata ta desenhando...

Renata [diante do fato de Davi mexer na folha dela, diz:] Não, Davi!

Pesquisadora: Davi, vamos sentar ali?

Renata: A borracha caiu ...

Pesquisadora: Onde que tá a borracha? Aqui...

Pesquisadora: Aqui! [entregando a borracha para Renata]

Davi: Cai! [Davi está sobre a carteira e balança a folha sem parar]

Pesquisadora: Caiu ... caiu!

Davi: Eu qué que cai! [fala, rindo]

Pesquisadora: Qué o que? Qué que caí? Então joga que eu apanho.

Davi: Joga pula pula?

Pesquisadora: Pula pula? Desce aqui pra você brincar comigo de pular. Vão brincar de pular? [Davi fica rindo, mas não parece querer descer da carteira, Renata continua desenhando]

Davi: Eu qué pular!

Pesquisadora: Então vem pular! Um, dois e ... pulou! Opa! [levanto Davi, brincando de tirá-lo da carteira] [risos]

Renata: Ah ele: De novo! [imitando o tom de voz do Davi e prevendo que ele pediria o que ele costuma pedir]

Pesquisadora: Ô.....

[A filmadora não capta as cenas seguintes]

Pesquisadora: Oi? Ele não quer rodar na minha mão. Quer rodar, Davi ? Roda Davi!

Rodou! Ei Davi, você quer brincar lá fora? Vão brincar lá fora? Aqui, pega o seu chinelinho, vão brincar lá fora, vamos?

Renata: Por que que você não vai ficar com a gente?

Pesquisadora: – Eu vou levar ele. Acho que ele não quer ficar aqui na sala.

Davi: Mais.

Pesquisadora: Qué mais?

Renata: Ele quer mais.

Pesquisadora: Então olha aqui, vamos assistir aqui [Davi fica nervoso e dá uns gritinhos]. Que que o Davi quer mais? Qué mais o quê? Vamos ver Renata aqui ó?

Davi: [grita].

Pesquisadora: Davi, espera aí... espera aí... você quer ver aqui, ó? Voce quer ver aqui ó? Quer ver aqui comigo? Quer Davi?

Renata: Pode colocar aqui, Mônica, já acabei já!

Pesquisadora: Pode colocar? Então vamos assistir mais um pouquinho?

Renata: Vamos.

Pesquisadora: Olha o Davi aqui. Olha o papai. Então senta aqui. Vamos assistir mais um pouquinho? Eu vou colocar aqui em cima da mesa. Não, não fecha não, se não demora a ligar.

Davi: Filme...

[Ajeito novamente o notebook na mesinha]

Pesquisadora: É, vamo ver o filme do Davi e da Renata? Peraí, você quer sair?

Davi: Eu qué Renata!

Davi: [começa a gritar e a me bater. Renata se afasta dele. Davi começa a puxar o cabelo dela, depois a bater nas costas dela]

Pesquisadora: Você quer a Renata? Não, não... Davi... Davi, ah a Renata lá [Davi, que estava batendo na Renata, começa a sorrir e a brincar com ela]. Agora você está brincando com a Renata?

Renata: Eu tava de sandália.

Pesquisadora: Você tava de tênis. Ah lá a Carolina bricando com você, ó. Tá vendo, ela tá querendo brincar [Davi fica mexendo com a Renata, cabelo, costas...]. Você está querendo brincar e a Carolina não deixa.

Renata: Não é ela: Sai da minha frente.

Pesquisadora: : Ela o que?

Renata: Porque que você chamou o Cláudio?

Pesquisadora: Por que você chamou o Cláudio?

Renata: É, só porque eu não gosto do Cláudio...

Pesquisadora: Você não gosta do Cláudio?

Renata: Não.

Davi: Tira a mão! [Davi sai de perto da Renata, vai até a tela do notebook, coloca a mão na tela e diz: tira a mão!]

Pesquisadora: Tira a mão, Davi!

[Renata começa a abraçar o Davi]

Renata: [fala, imitando o Davi:] Tira a mão!

[Davi começa a me bater]

Davi: [grita e começa a bater na gente e no notebook]

Pesquisadora: Não, Davi, estraga!

Davi: [grita bem forte]

Renata: Ai!

Pesquisadora: Vou ter que parar, Renata [fecho o note], ele tá muito nervoso, né?

Renata: Tem que colocar ele perto do ventilador!

Pesquisadora:: Você quer ficar perto do ventilador, Davi?

Renata: Ah não...

[Enquanto conversamos, Davi fica sentado perto do notebook, que já está fechado, olhando de lá e mais calmo o ventilador. Quando abro o computador, ele diz:]

Davi: Cabou ... cabou [apontando para a tela e querendo fechar o computador].

[Eu saio com o Davi da sala e Renata fica na sala esperando. Enquanto isso, fala no gravador:]

Renata: Olha, gente, nós tamos muito preocupado com a reação do Davi, porque ... será que ele deve estar com trauma ou nervoso? [fala isso rindo] Entende? Ô gente, que que a gente pode fazer com isto? [Poucos minutos depois, quando retorno à sala, pergunto pra ela:]

Pesquisadora: Que que você viu, Renata?

Renata: Eu vi que ele tava andando... [fala outras coisas que não consigo entender] Como é que liga [o gravador]?

Pesquisadora: Tá ligado!

Pesquisadora: Renata, o Davi gosta que balance ele?

Renata: Gosta. Ele tava até segurando, e o Cláudio tava balançando.

Pesquisadora: Mas tinha hora que ele endurecia o corpo, né?

Renata: É, ele endurecia o corpo, aí depois ele começou a chutar. A gente largou ele no chão.

Pesquisadora: Ah, quando ele... ficou assustado você acha que é porque ele não queria mais por exemplo.

Renata: É, porque eu acho que ele tava ficando um pouco nervoso.

Pesquisadora: Como é que você sabe se ele quer fazer mais ou ... se ele quer continuar ou se ele quer parar? Como é que você sabe?

Renata: Mônica...

[Renata começa a falar sobre a filmagem...]

Renata: A roupa dele saindo lá.

Pesquisadora: Mas agora parecia que ele ...

Renata: Mexendo a cabeça...

Pesquisadora: Mas você acha que ele queria continuar ou queria parar?

Renata: Ele queria continuar mas depois ele fez assim ó...

Pesquisadora: Quando ele fez assim é porque ele queria continuar ou queria parar?

Renata: Ele queria continuar, até o Cláudio soltou o trem dele, aí depois ele, ele começa a soltar assim, aí ele começa a chutar.

Pesquisadora: Ele sempre quer continuar ou às vezes ele quer que pára?

Renata: Às vezes ele quer continuar um pouco, depois quer que pára.

Pesquisadora: E quando ele quer que pára, vocês param?

Renata: Pára, porque eu não sei se a gente quer ou se a gente não quer.

Pesquisadora: : Então vocês param quando vocês querem ou quando vocês não querem?

Renata: Quando a gente não, quando a gente quer, quando a gente quer, ele pára, aí quando a gente não quer, a gente não pára.

Pesquisadora: Ah então na verdade não é o Davi que pára ou não pára, é vocês.

Renata: É.

Pesquisadora: Ah entendi.

Renata: Tem uma coisa também que você gravou ... Você viu ele é... me chutando? É...

Pesquisadora: : Vi. Por que que ele te chutou aquela hora?

Renata: É porque ele não estava querendo ... que ele não tava querendo que ... perai...

Pesquisadora: O que?

Renata: Ele não tava querendo...

Pesquisadora: Aqui é o volume, se você quiser aumentar, você faz assim. Ele não queria, por isso que ele te chutou ?

Renata: Onde que pára?

Pesquisadora: Pára ali. Onde você parou. Renata, eu entendi bem? É por que ele não queria continuar e você queria, aí ele te chutou ?

Renata: Chutou.

Pesquisadora: E você parou ?

Renata: Parei.

Pesquisadora: Pode. Se quiser continuar...

Renata: A Evelin. Volta procê ver a Evelin.

Pesquisadora: : Volta. Deixa eu voltar.

Renata: Ela volta correndo... Olha, Monica, ela vai passar correndo lá [nesse momento, Renata pega na minha mão para que eu olhe a cena, como Davi fez anteriormente, pegando no meu rosto].

Pesquisadora: Abaixa só um pouquinho o volume. Ah ...

Renata: Ela aí ó...

Pesquisadora: : A Evelin tava indo fazer o quê?

Renata: Ela estava querendo ir correr pra chegar perto do Davi, pra gente brincar.

Pesquisadora: Você gosta de brincar com a Evelin e com o Davi?

Renata: Gosto.

Pesquisadora: Mas você não brinca muito com ela, né?

Renata: É, às vezes a gente não brinca com ela não. As vezes a gente não brinca muito com ela não. Porque às vezes ela brinca só com a Andreza e a Andreza não quer brincar comigo às vezes.

Pesquisadora: Você gosta de brincar mais com quem? Deixa eu baixar um pouquinho. Com quem que você gosta mais de brincar?

Renata: Evelin. Por que que tá voltando?

Pesquisadora: É porque você tá apertando.

Renata: Ah, os cabeçudos ...

Pesquisadora: É.

Renata: Onde que você voltou?

Pesquisadora: Eu? naquele lugar mesmo que você estava mexendo.

Renata: Aqui?

Pesquisadora: É. Mas agora não volta mais não, pra gente ver o quê que falta...

Renata: Eu quero ver aquele negócio que a Andreza tava cantando na luz.

Pesquisadora: Lá no iniciinho?

Renata: É, que ela estava cantando.

Pesquisadora: Que ela estava falando: tutu da mamãe?

Renata: Hã, hã...

Pesquisadora: Eu acho que o Davi ficou querendo sair a hora que falou tutu da mamãe.

[imagem]

Renata: Não, ela não tava cantando tutu da mamãe não .

Pesquisadora: Escuta, escuta.

Renata: [cantando]: Boi boi boi boi da cara preta....Ah ele: boi boi.

Pesquisadora: : Tá vendo, você quer brincar com o Davi e ela não tá deixando...

Renata: Não, eu passei pro Cláudio.

Pesquisadora: Você o que ?

Renata: Eu passei o Cláudio pra ela.

Pesquisadora: Deu pro Cláudio o caderno.

Renata: Então?

Pesquisadora: Mas o Davi, você queria brincar com o Davi e ela não tava deixando.

Renata: Quando ele tava longe assim ó ...

Pesquisadora: Não tava dando pra ver bem não, né?

Renata: Não.

Pesquisadora: Melhorou agora?

Renata: Melhorou. Peraí, não tô vendo... Ah a Carolina: tá aqui, tá aqui..." [ela repete uma cena da filmagem que assistimos].

Pesquisadora: E essa brincadeira aí? Que que você quer que filma essa parte?

Renata: Pra mãe do Davi.

Pesquisadora: Pra mãe do Davi? Você quer que mostra o que pra mãe do Davi?

Renata: Isso.

Pesquisadora: Isso o quê?

Renata: Que ele tá fazendo...

Pesquisadora: Que ele está batendo em vocês? Você quer que ela veja isso?

Renata: Ah eu... Deu um ... em mim. [não deu para entender direito]

[Evelin está falando do arranhão que Davi deu nela, depois que Renata mexeu com ele]

Pesquisadora: O Davi bate muito, Renata?

Renata: Não. Peraí. Eu queria te perguntar, Mônica, antes... antes... antes docê é... ficar aqui...

Pesquisadora: Eu só comecei a vir aqui nesta escola esse ano...

Renata: ...quando você não tava aqui, nem você, nem a estagiária, aí foi que a estagiária foi embora, a gente dava carrinho pra ele e ele brincava quando ele não queria.

Pesquisadora: Hã hã.

Renata: Aí foi, aí a gente começou a brincar com ele, e depois ele, aí depois ele começou a bater em mim e na Carolina, aí a gente saiu de perto dele, aí a [diz o nome professora] deixou ele brincar lá atrás, aí ele brincou, tava brincando de jogar os brinquedo pro alto.

Pesquisadora: De jogar o brinquedo no alto... No intermediário ou na sala de aula?

Renata: Na sala de aula.

Pesquisadora: : Posso perguntar uma coisa?

Renata: Pode.

Pesquisadora: Posso? Sobre o seu desenho, você pode falar pra mim um pouquinho do seu desenho?

Renata: É porque eu gostei do Davi... eu gostei do Davi e desenhei ele ... ta caindo [refere:se ao gravador que tinha caído no chão].

Renata: É porque eu queria fazer o Davi bonito.

Pesquisadora: Você acha o Davi bonito?

Renata: Eu queria desenhar ...

Pesquisadora: O lápis tá ali... aqui ó... o lápis preto. Ô Renata, agora a gente está quase chegando uma hora, que é a hora da professora chegar. Então eu já vou desligar o computador e você pode terminar de fazer o seu desenho, tá bom ?

Renata: Eu queria ver mais o vídeo.

Pesquisadora: A gente vê mais outro dia, porque agora vai ser a hora de você ir pra sala. E aí... é ... eu não posso te deixar aqui, né?

Renata: Aqui sou eu [referindo-se ao desenho].

Pesquisadora: Ah legal. Faz você então.

Renata: Eu brincando ...

Pesquisadora: Você brincando com o Davi? Você gostou de ser entrevistada?

Renata: Gostei.

Pesquisadora: Ô Renata, aquela vez que eu fiz entrevista com você e a Carolina juntas, você disse que morava só você e sua mãe ...

Renata: Morava ...

Pesquisadora: É isso mesmo?

Renata: É. Tô fazendo o Davi dando o pai a mão dele.

Pesquisadora: Ah, você não tá fazendo você mais não? É o Davi então, e quem aqui?

Renata: O pai dele.

Pesquisadora: Você percebeu que ele... começou a falar papai quando viu o desenho ?

Renata: Já que eu fiz aqui então, é eu!

Pesquisadora: É você ou o Davi, ou o pai do Davi?

Renata: Eu. Eu com o Davi.

Pesquisadora: : Ah... você está bem maior que o Davi.

Renata: Eu tô um pouquinho grande e ele está um pouquinho pequeno... um pouco pequeno e um pouco grande.

Pesquisadora: É. [silêncio]

[Sobre o fato de Davi ter ficado nervoso na entrevista]

Renata: Mas eu não tô conseguindo saber porque o Davi ... [fala alguma coisa de nervosia, mas não dá para entender bem o que ela diz].

Pesquisadora: O que que você não está conseguindo saber?

Renata: É porque o Davi fica só nervoso. Ai, às vezes quando a gente vai brincar com ele, eu acho que ele não gosta e fica nervoso....

Pesquisadora: Hã, hã...

Renata: E fica batendo em você, entendeu ?

Pesquisadora: Você acha que bater pode ser um jeito dele falar que ele não quer uma coisa?

Renata: Eu acho também que é isto. Mas, às vezes também, pode não ser isso não, porque ele também pode ... é... a gente também pode provocar ele. Mas também, Mônica...

Pesquisadora: Por que alguém deixou ele nervoso?

Renata: Mônica, eu queria te perguntar ... se quando eu não estudava aqui, se, se tinha outras pessoas que estudavam aqui, que você começou a conhecer quando você entrou aqui...

Pesquisadora: Não, eu conheci a maior parte das pessoas aqui mesmo. Mas eu conheci algumas pessoas da escola antes de vir fazer a pesquisa aqui.

Pesquisadora: Renata, eu vou guardar o equipamento, já é quase uma hora, você termina seu desenho que eu vou ter que liberar a sala para as coordenadoras usarem... Obrigada, se você quiser falar mais alguma coisa.... Tá bom?

Renata: Tá.

Pesquisadora: Ah, amanhã é quinta-feira, né... amanhã o Davi não vem e eu sempre faço essa entrevista com ele. Mas hoje eu achei que talvez ele não tivesse querendo ficar aqui. Você achou também?

Renata: Achei.

Pesquisadora: Que ele tava querendo sair ?

Renata: Achei. Pelo visto... a cara dele, ele tava olhando só pro ventilador e depois começou a fazer aquele negócio e ficou mal humorado...

Pesquisadora: É, eu deixei ele com a estagiária. Você tá muito bonita nesse desenho, viu? Você quer escrever seu nome?

Renata: Vou escrever o meu e o dele.

Pesquisadora: Tá.

Renata: Você já sabe escrever Sala Verde?

Pesquisadora: Se eu te falar as letrinhas, você escreve?

Renata: Escrevo.

Entrevista filmada: Davi, Flávia e Evelin

Data: 19/10/2007

Local: Sala de Coordenação

[No início da filmagem, estão assentados no sofá (nessa ordem): Evelin, Davi e Flávia. Quando vou sentar ao lado da Flávia, o Davi passa por trás dela e se aproxima de mim. Davi começa a dar uns tapas nas costas da Flávia. Pergunto para o Davi se ele quer se sentar ali, Flávia responde: Não! já bem próxima de mim. Peço para ela arredar um pouquinho para ele se sentar, mas ela não aceita. Evelin fica olhando o que acontece. Flávia indica um lugar para o Davi sentar, ao lado dela, mas ele, apesar de afastar um pouco, permanece atrás, talvez, esperando que ela arredasse]

Flávia: Ele tá me batendo... [referindo-se a Davi]

Pesquisadora: Ô Flávia, será que você arreda um pouco?

Davi: Ventilador!

Pesquisadora: Oi?

Davi: Ventilador!

Davi: Bateu....

Pesquisadora: Bateu?

Davi: Hã...

Pesquisadora: O quê?

Davi: Ele bateu...

Pesquisadora: O ventilador? [Davi olha para o ventilador] Ele tá funcionando... [quando falo isso ele fica com o semblante mais sereno]

[Davi senta atrás da Flávia]

Flávia: Ah não, Davi!

Davi [Dá um empurrão nas costas da Flávia e diz]: Ele bateu...

Pesquisadora: Quem bateu? [silêncio] Aqui... nós vamos assistir...

Flávia: Tá Dadá...

Pesquisadora: Então nós vamos assistir [Davi continua falando “Hã”. Estou abaixada para acertar o note e ele pega no meu rosto] Você quer pegar? pode pegar! pode segurar... [mas ele não segura, fica brincando com a folha na minha mão] Você quer brincar assim?

Flávia: [pegando o gravador da minha mão] Deixa eu segurar isso aqui?!

Pesquisadora: Segura... quando voce for falar você usa ele, tá?

Flávia: Tá.

Pesquisadora: Então nós vamos assistir... [Davi sempre encontra um jeito de bater na folha enquanto eu acerto o notebook] Algumas vezes eu vou parar, tá?

Flávia: Tá.

Pesquisadora: E vocês me falam se vocês não tiverem conseguindo ver bem, tá bom?

Flávia: Tá.

Pesquisadora: Mais alguma coisa?

Davi: Ventilador! [apontando para o ventilador]

Pesquisadora: É, o ventilador tá lá na frente! Aqui...

Flávia: Não tô vendo não...

Pesquisadora: Espera aí...

[Quando a filmagem começa, Davi dá uma primeira olhada para a tela, mas logo volta a olhar na direção do ventilador]

Evelin: Ah o Davi ali! [Quando Evelin diz isso, Davi volta a olhar rapidamente para a tela, depois olha para o ventilador]

[As meninas acompanham entusiasmadas as filmagens]

Pesquisadora: Davi tá correndo atrás de vocês?

Flávia: Tá... [risos].

Pesquisadora: Ele corre muito atrás de vocês? [Quando começo a pergunta, Davi olha para as colegas]

Flávia: Corre! [responde rindo]

Evelin: Corre... [Evelin tenta pegar o gravador da mão da Flávia, que não vê]

Pesquisadora: Flávia, ela [Evelin] quer falar, você passa pra ela? [Davi volta a acompanhar o ventilador]

Evelin: O Davi corre atrás de todo mundo que eu vi ele entrando na frente..

Davi: Hã... [balançando as mãos e olhando na minha direção]

Pesquisadora: O Davi, o que?

Flávia: Parou? [Davi passa a mão na Flávia. Começa a brincar com a folha] Estagiária...

Evelin: Olha o Fernando ali perto dela, e o irmão, e o Davi ali... [risos].

Pesquisadora: Davi, aqui [apontando para a tela] Quem que é esse menino aqui? [Davi está balançando seus braços e à medida que a cena passa, movimenta seus braços com mais velocidade. Flávia segura os braços dele e ele os tira com força] O que que você quer?

Evelin: Ali ó... [Davi volta a olhar na direção do ventilador e parece mais calmo] a Liliane ali ó...

Flávia: A Márcia!

Evelin: Olha você ali ó... [risos]

Flávia [Risos] Ah não... [não consigo entender o que ela fala...]

Evelin: O Davi... a estagiária falou que o Davi...

Pesquisadora: O quê que o Davi fez com a Flávia?

[Quando faço a pergunta, Evelin leva o gravador até o Davi. Ele se aproxima do gravador. Evelin coloca:lhe novamente a questão:]

Evelin: O que que voce fez com a Flávia? [Quando coloca a questão, Davi balança a cabeça em sentido negativo]

Pesquisadora: Você viu o que você fez com a Flávia, Davi?

[Quando pergunto isso, Davi faz um movimento com os braços, como se estivesse batendo na Flávia, mas não encosta a mão nela. Evelin faz um movimento de levar o gravador novamente na direção do Davi, mas não aproxima muito. Davi olha atentamente a tela]

Pesquisadora: Você bateu nela!

Flávia: Ah eu falando! [Davi olha para mim e aponta para a tela, dizendo:]

Davi: Uma!

Pesquisadora: Uma, duas, três...

Flávia: Eu tô... eu tô, eu tava passando ali... a Márcia! [Davi e Evelin olham atentos para a tela] A Márcia nem vê o bonequinho. A Márcia é doida!

Evelin: O Davi até parece que ele é negro!

Pesquisadora: Parece o quê?

Flávia: Que ele é negro na tela!

Pesquisadora: Na tela parece que ele é negro?

Flávia É... Ah! [risos] a Miriam!

Evelin: A Miriam,, o Mikel e o Davi...

Davi: Goaga, gaaga [Davi aponta para a tela]

Pesquisadora: Quem que é esse menino aqui?

Evelin: [dirigindo-se o Davi:] Fala: eu!

Davi [Olha para a tela e faz movimentos circulares com as mãos]: É um bolão! [Flávia ri]

Pesquisadora: O quê?

Davi: [fala alguma coisa que não consigo entender]

Pesquisadora: Tá perto? [Coloco a questão:] O que que ele falou, eu não entendi...

Flávia: Gaão...

Pesquisadora: Oi?

Flávia: A, a, a, a...

Davi: [Fica piscando os olhos e volta a olhar para o ventilador. Rapidamente, olha na direção da câmera].

Evelin: Quem subiu ali?

Pesquisadora: Não sei, vamos ver se vai descer pra gente ver...

Flávia: Ah eu ali! Ah eu aqui!

[Davi começa a se mexer no sofá, às vezes deita]

Pesquisadora: Quer deitar? Vai deitar! Cuidado que o Davi deitou aí atrás.

Flávia: A Miriam! Ah eu!

Evelin: Ah o Guigui!

Flávia: Ah eu segurando a Miriam! Eu gritei!

Pesquisadora: E essa coisa dela colocar terra na cabeça dele. O quê que vocês acham disso?

Evelin: Deixa eu falar!

Flávia: Eu não gosto de fazer isso... A Miriam, ela só fica fazendo palhaçada! Ah eu ali! [risos].

Evelin A Daniela ali!

Flávia: Eu não tô vendo a Daniela ou o Davi... Eu não to vendo a cor direito...

Pesquisadora: A cor de quê?

Flávia: Das meninas...

Pesquisadora: Agora você não tá aparecendo não Flávia...

[Davi está deitado no sofá e de lá diz:]

Davi: É menino! [apontando para a tela. Flávia olha para ele e repete:]

Flávia: É menino! É menino! [Diz isso e faz cócegas na barriga dele. Davi continua deitado no sofá]

Pesquisadora: Posso perguntar uma coisa pra vocês?

[Deitado, Davi inclina o corpo e começa a bater no sofá]

Flávia: Pode.

Pesquisadora: As meninas, as meninas queriam... tavam chamando o Davi pra sair dali, e ele não tava querendo sair, e elas tavam insistindo...

Flávia: É...

Pesquisadora: Geralmente as pessoas insistem quando ele não quer?

Flávia: É... eu acho que um pouquinho é.

Pesquisadora: Insistem? Mas, e o Davi na hora que ele não quer... Por exemplo, se ele fala não!

Davi: Qué passear! [Pegando na minha mão]

Pesquisadora: Você quer passear? Se ele fala assim não...

Flávia: [Dizendo para Davi e se levantando:] Então vão lá!

[Quando Flávia levanta, Davi senta no sofá]

Pesquisadora: Você quer sair para passear Davi? [Davi balança a cabeça negativamente] Não? Ele não quer não! [Flávia retorna para o sofá] [risos] Pois é, quando ele fala não, vocês acham que as pessoas respeitam o não que ele fala?

[Evelin balança negativamente a cabeça], ou as pessoas ficam insistindo pra ele o que elas querem?

Flávia: Eu acho que elas fica insistindo no que ele, que ela, que ela quer.

[Enquanto Flávia fala, Davi puxa meu braço e começa a falar algo como faça ou fala]

Pesquisadora: * Deixa a Evelin falar também? Porque ela também tem a opinião dela...

Flávia: Eu vou fazer cosquinha na Evelin!

Davi: Vaca!

Pesquisadora: Vaca? Aonde que tem vaca?

Evelin: Eu... às vezes, algumas pessoas é... deixam o Davi em paz, quando ele fala não, algumas pessoas insiste.

Pesquisadora: Algumas pessoas insistem. E assim... tem uma dessas meninas [Davi pega no meu braço e fica falando éououé] que chamou o Davi de bebê...

Pesquisadora: É ououé? [Depois, pelo que acontece, parece ficar claro se tratar do nome de um de seus colegas da Sala verde]

[Davi se levanta no sofá e fica pegando no meu rosto e dizendo repetidamente éououé]

Pesquisadora: Vocês acham que o Davi é bebê?

Davi: É ououé?

Flávia: Não, eu acho que ele não é! Ele tem seis anos igual eu, eu tenho seis anos!

Evelin: Eu também tenho seis anos!

Flávia: E ele não é bebê...

Pesquisadora: Não é bebê, né? Igual você também não é, não é Flávia?

Flávia: É.

Evelin: Deixa eu falar uma coisa... e o Davi também tem problema...

Davi: É ououé! [Diz isso pegando no meu braço]

Pesquisadora: Tem problema? Que tipo de problema que ele tem?

Evelin: Na voz.

Davi: É ououé! [Diz pegando no meu rosto. Fico interagindo com o Davi. Ele me chama e fica me mostrando alguma coisa circular]

Pesquisadora: É isso aqui? Um círculo, Davi? [Flávia e Evelin acompanham nossa conversa]

Evelin: A voz! [Continuo a interação com Davi] Quando ele fala...

Pesquisadora: Quando ele fala... e você consegue entender Evelin, quando ele fala?

Evelin Às vezes.

Pesquisadora: Às vezes. E quando você não entende, o que que você faz Evelin, e Flávia também se quiser falar...

[Davi está de joelhos no sofá, balançando o corpo e olhando para o ventilador]

Pesquisadora: O quê que você faz, Flávia [Davi me dá um tapa, coloca a mão próxima ao meu rosto e fica me olhando], quando você não entende o que que o Davi falou?

Flávia: [Fala alguma coisa que não entendo]

Pesquisadora: O quê que você faz? [Flávia mexe com a perna do Davi] Você quer falar Evelin, o que que você faz quando você não entende o que o Davi quer?

Flávia: Espera aí! [Distanciando o gravador da Evelin] Espera!

Flávia: Ele tá aprendendo a... a fazer as letras... ele tá aprendendo a fazer as letras... [Davi está em pé no sofá, balançando o corpo]

DAVI: Ô Dadá! [risos]

DAVI: Abô! [Acabou?]

Pesquisadora: Acabou! Ele tá aprendendo a fazer as letras, Flávia?

Flávia: Tá.

Pesquisadora: Ó, o Davi tá aprendendo a fazer as letras!

Flávia: Ele já sabe fazer o "E"...

Evelin: Quando eu já fiz o "D", ele já fez em cima, certinho!

Pesquisadora: Olha, que legal Davi!

Flávia: É...

Pesquisadora: E mais alguma letra?

Flávia: Ele faz... aquela... aquele, aquele negócio, aquela letra... o N...

Pesquisadora: * Ah tá!

Evelin: Ele também faz o E, o O e o I.

Pesquisadora: Então, o Davi já tá fazendo bastante letra, heim?

[Evelin coloca o microfone perto da boca do Davi e ele faz uns sopros]

Pesquisadora: Então vamos continuar aqui...

Flávia: Posso escrever depois?

Pesquisadora: Pode. Vamo só terminar de ver aqui... aí a gente escreve, ta bom?

Evelin: Tá bom, vamos.

[Evelin coloca novamente o microfone perto do Davi]

Davi: Ô cuca! Ê Dadá!

[Evelin e Flávia ficam rindo]

Flávia: Ê Davi! [indo na direção dele]

Evelin: [risos] Ele falou assim: "ê cucucu, Davi".

[Evelin continua aproximando o gravador dele]

Flávia: Fala: Ê Davi... [aproximando:se dele] Ê Davi, fala! [Flávia faz cosquinha na barriga dele e Davi começa a rir]

Evelin: Quando faz assim nele, ele ri..

Flávia: Eu vou fazer mais, eu vou fazer mais... [brincando com ele. Os dois riem muito] É Davi! [Evelin aproxima dos dois, colocando o microfone perto da boca dele]

Davi: Ê... ê...

Flávia: Grava! Grava! Grava!

Evelin: Grava! Grava!

Pesquisadora: Grava o que, grava o que?

Evelin: O Davi! [coloca o microfone perto dele novamente]

Davi: Cai! [apontando para a tela] Caiu!

Evelin: Ah o Davi...

Flávia: Caiu...

Pesquisadora: Ó, eu queria que você olhasse bem o quê que acontece aqui...

Davi: É cai... cai...

Pesquisadora: Pode cair... se pular, cai! Olha o quê que acontece, Flávia... [Davi coloca a mão no ombro da Flávia]

Evelin: Eu lembro desse, desse dia!

Flávia: Eu também lembro!

Pesquisadora: Vamos ver o que que acontece... Olha lá, Davi...

[Davi continua em pé no sofá. Em certo momento pega na minha mão e volta a dizer:]

Davi: Cai... [apontando para a tela]

Evelin: Deixa eu ver se eu tô aí... não tô aí não... Ah, Flávia e o Guigui!

Flávia: O Guigui é folgado demais! Senta assim!

Pesquisadora: Quem que é esse menino aqui?

Flávia: Davi! Davi! Davi!

Evelin: Deixa eu ver... Olha o Davi: Eu! Eu!

Pesquisadora: Eu! Eu! Eu!

[Cena do refeitório, na qual o Davi bate na Flávia]

[Davi continua em pé e me abraça]

Flávia: Espera aí... Espera aí... Ô gente... Ah eu aqui...

Pesquisadora: Flávia, olha bem...

Flávia: Eu falei...

Evelin: Ah eu aqui ó...

Pesquisadora: Eu te falei que que vai acontecer uma coisa aí que eu quero te perguntar...

Davi: Cai... cai...

Pesquisadora: Quer ir pro chão?

Flávia: ... eu levantando a mão... eu levantando a mão... [risos].

Evelin: Ah a Márcia!

Pesquisadora: É...

Evelin: A Márcia é doida!

Flávia: Eu vou te dar um murro... [Simulando que dará um murro na tela]

Davi: É boboeta!

Flávia: É boboeta!

Pesquisadora: Onde que tem borboleta?

Flávia: A Renata pegou o meu, eu vou quebrar essa Renata!

Davi: [Em pé no sofá, aponta pra tela e diz:] Eu qué come! Eu!

Pesquisadora: O que que aconteceu, Flávia? [Flávia olha fixamente pra tela]

Evelin: O Davi bateu nela...

Davi [Apontando pra tela, diz:]: Machuca... [ou seria: é suco?]

Pesquisadora: A Flávia chorando... [ao mesmo tempo em que o Davi diz: machuca]

Pesquisadora: Machuca... Você viu, né, que que ce fez, né, você bateu na Flávia...

Davi: [Parece que ele fala algo que lembra mais a palavra suco do que machuca]

Pesquisadora: É suco! [risos] Você queria o suco, a Renata que ganhou e você bateu na Flávia... Por que você acha que ele bateu em você, Flávia?

Flávia: Eu, eu, eu fui pegar.. eu, eu, eu fui pegar o suco, a Renata pegou o suco...

Pesquisadora: Sei.

Flávia: Aí foi lá e o Davi me bateu!

Pesquisadora: Mas você não tinha pegado o suco e ele bateu em você, não bateu na Renata...

Flávia: Eu fui pegar o suco, a Renata enfiou a mão!

Pesquisadora: Você acha que ele bateu porque, no caso? [Davi me abraça]

Flávia: Porque ele, ele... foi por causa... por causa do suco!

Pesquisadora: Porque ele queria o suco... Vamo lá Evelin...

Evelin: Eu acho...

Flávia: Aí foi lá... Aí...

Davi: [aponta para a tela e fala alguma coisa que eu não entendo]

Pesquisadora: Oi?

Davi: [aponta para a tela e fala alguma coisa que eu não entendo]

Pesquisadora: Cabi?

Flávia: Aí foi lá... ele foi...

Pesquisadora: [Em diálogo com Davi, ele fala alguma coisa que soa como medo e eu pergunto:] Você tem medo? [Davi me abraça novamene]

Flávia: Ele foi lá... ele ficou me... me bateu... aí eu... eu não queria que ele... eu fui só pegar o suco... aí foi lá... foi lá, o Davi... a Renata enfiou a mão, aí eu, eu tava pegano o suco, aí a Renata foi, foi lá, tava na vez dela, aí eu, eu fui pegar o suco... o suco... aí foi lá o Davi me bateu!

Pesquisadora: E Flávia [Evelin faz um movimento de pegar o gravador], é... você pode passar pra Evelin então...

Flávia: Posso...

Pesquisadora: Pra ela falar porque ela acha que ele te bateu?

Flávia: Porque... [não deu para entender direito...]

[Davi se senta no sofá]

Evelin: Eu acho... porque... eu acho porque ... bateu... porque era a vez dele!

Pesquisadora: Por que?

Evelin: Porque era a vez dele!

[Davi levanta novamente, senta no encosto do sofá e fica balançando seu corpo]

Pesquisadora: Porque era a vez dele, mas ele tava depois da Flávia, né?

Evelin: Hã hã.

Pesquisadora: Era a vez dele ou ele que queria que fosse a vez dele?

Flávia: Não, era minha vez!

Pesquisadora: Era a vez dela, né, Evelin!

Evelin: Hum...

Flávia: Ah, o Francisco olhando...

DAVI: [apontando para a tela, diz:] Dói!

Pesquisadora: Dói?

Pesquisadora: O que que vocês acham dessa coisa do Davi arrancar matinho e jogar pra cima?

Evelin: Eu acho que ele gosta de ver os matinhos subindo.

Pesquisadora: Você consegue arrancar o matinho igual o Davi, Evelin?

Evelin e Flávia [dizem juntas]: Eu consigo!

Pesquisadora: Olha lá o que que a Flávia tá fazendo com você ó... Ela tá arrancando matinho igual você...

[Davi faz uma referência a pular e fica pulando no sofá. Evelin fica falando que ele gosta de pula pula. Flávia descobre como mexer no mouse do notebook]

Pesquisadora: Você queria falar alguma coisa?

[Flávia balança a cabeça afirmativamente]

Pesquisadora: Agora o Davi tá jogando o matinho em quem?

Flávia: Na Márcia!

Pesquisadora: E ele gosta e jogar matinho nas pessoas?

Flávia: Gosta.

Evelin Ah eu aqui ó! Ah eu aqui ó!

Davi: É ououel [apontando para a tela] Ououel!

Pesquisadora: Ah!!! O Manoel! Ououel é Manoel, viu gente? Agora eu já tô entendendo...

Evelin: Ah eu aqui ó!

Pesquisadora: Olha a Evelin aqui! Por que que você acha que o Davi gosta tanto de ficar arrancando o matinho e jogando matinho pro alto?

Flávia: É porque ele... ele gosta muito e ele fica jogando... [Davi fica olhando para a colega enquanto ela fala, depois para a tela]

Pesquisadora: Mas você gosta também de jogar?

Flávia: Gosto!

Pesquisadora: É?

[Davi fica sentado no encosto do sofá, ao lado da Evelin, pulando no encosto]

Evelin: Lá em casa... eu já brinco de areia... Eu gosto de chegar cedo lá na minha casa pra eu brincar lá na casa da Tiana, que é minha vizinha.... Foi com a Tiana que eu conheci a mãe do Davi...

Davi: É buisque... [batendo as mãos em mim]

Pesquisadora: Você quer falar de novo?

Davi: É guiguicio!

Pesquisadora: É Davi!

Evelin: Eu gosto... eu gosto de chegar cedo lá em casa quando a Tiana me busca, porque eu gosto de brincar... na casa, na casa da Tiana... [enquanto Evelin fala, Davi fica falando coisas, dentre elas: Ôuai, na sala uai!] foi com a Tiana que eu conheci a mãe do Davi... O Davi... O Davi pulou tanto que até tirou a almofada do lugar! [enquanto Evelin falava, Davi ficou olhando atentamente para ela].

Pesquisadora: É...

Davi: Ugar [seria lugar? Parece que ele repete a palavra falada pela Evelin].

Pesquisadora: Então você vai conversar com a mãe dele pra ele poder vir na... no pula pula amanhã?

Evelin: Eu não sei.

Pesquisadora: Você acha que se você não conversar ela vai deixar ele vir ou não?

Evelin: Eu acho... eu acho que ela vai deixar!

Pesquisadora: É muito comum o Davi bater em vocês?

[Breve silêncio, seguido de um às vezes incompleto da Evelin. Evelin não termina de falar provavelmente porque Flávia, que tinha se afastado um pouco do grupo, vem na nossa direção com o gravador na mão]

Flávia: Não!

Pesquisadora: Em você ele não bate não, Flávia? Mas nesse vídeo aqui ele te bateu duas vezes...

Flávia: É porque ele gosta [Flávia cai no chão].

Evelin [diz para o Davi:]: Não pode rir, viu, porque caiu! Não pode rir! [Davi olha atentamente para a colega]

Flávia: Eu acho que ele gosta de bater em todo mundo, mas eu parei.

Pesquisadora: Ah, você parou... porque você também batia... nas pessoas?

Flávia: Batia!

Pesquisadora: E você, Evelin, porque você acha que o Davi bate tanto nas pessoas?

Davi: Cai! Ô cabicheira... [risos]

Pesquisadora: Ô cabeceira, é isso mesmo!

Evelin: É porque às vezes...

Davi: Bonito... [diz olhando na minha direção]

Pesquisadora: Muito bonito, eu também acho...

Evelin: ... Às vezes...

Pesquisadora: Vocês acham também bonito?

Flávia: Acho!

Pesquisadora: Não fica batendo assim não porque estraga...

Evelin: ... Às vezes... às vezes o Davi... bate nas pessoas que fez nada com ele, e deixa as pessoas que fez alguma coisa com ele, é... em paz...

Pesquisadora: Em paz?

Evelin: Igual que ele bate em mim quando a Renata pegou o prato dele... [Evelin se referia ao episódio no qual a Renata tinha pegado o prato do Davi e ele batera na Evelin]

Pesquisadora: E você não tinha feito... ele bateu por causa... a Renata que tinha feito... Podemos ver mais um pouquinho?

Flávia e Evelin: Podemos...

Evelin: Não faz isso Davi... é divertido, mas amanhã vai ser mais divertido... T tentando fazer igual o Davi... [vira o rosto, mexe os olhos e deixa a boca com os dentes à vista].

Pesquisadora: Ah é? Você tá tentando fazer igual o Davi?

Evelin: Tô.

Pesquisadora: O que que você tá tentando fazer igual ele? [ela imita novamente] e porque que você acha que ele faz assim?

Evelin: Eu acho... porque... eu acho... porque [ele] finge que tá chorando... porque não consegue...

Flávia: Ele tá chorando... ele tá fingindo que ta chorando...

Evelin: Porque ele não consegue chorar de verdade...

Davi [que estava balançando no sofá, diz:]: Eu, eu, Davi! [e faz a mesma cara que Evelin tinha feito antes].

Evelin: Porque... porque ele tem uma infância muito alegre!

Pesquisadora: Aí ele não tem nem motivo pra chorar, é isso?

Evelin: É.

Pesquisadora: A Flávia lá! Ê Flávia... tá que come o biscoito do menino, heim?

[Flávia estava um pouco afastada do grupo e retorna nesse momento. Davi aponta para a tela e fala alguma coisa que não consigo entender].

Pesquisadora: Olha lá Flávia, você tá arrancando matinho igual o Davi!

Evelin: Ele falou que é o Mário!

Pesquisadora: Ah, ele falou que é o Mário!

Flávia: Eu falei que eu gosto... eu falei que eu gosto...

Pesquisadora: Você... você acha que ele falou que é o Mário porque ele tá vendo o Mário?

Evelin: Eu acho que é porque ele tá com saudade.

Pesquisadora: E por isso ele não veria ele, ele veria o Mário... porque ele tá com saudade?

Evelin: Olha a Flávia... [abaixando a cabeça, provavelmente como Flávia faz na filmagem]

Davi: Esse aqui Dadá! Esse aqui! [apontando para o sofá]

Pesquisadora: É... é cabeceira? Cabeceira?

Davi: Cai...

Pesquisadora: Cai... Que que você tá fazendo aí, Flávia?

Flávia: [rindo] Eu tô fingindo que tô chorando só pra assustar ele! [Flávia se vira na direção do Davi, coloca os braços cruzados na frente do rosto, como fizera na filmagem, e começa a dizer: Ah! Davi ri num primeiro momento, mas depois a afasta].

Pesquisadora: Olha só... ela querendo te assustar Davi... [risos] Essa é você, essa é a Márcia... a Evelin tá deitada!

Davi: Bico!

Pesquisadora: Eu não tô vendo bico não Davi... aonde que tem bico? [Davi fica apontando para a tela].

Flávia: Na sua boca... a sua boca aqui ó... [aproxima sua mão da boca do Davi]

Pesquisadora: Não é bico não Davi...

[Evelin estende o braço pedindo o gravador]

Evelin: O Davi... parou de... O Davi... parou de...

Flávia: [completando a frase da Evelin:] ... de chupar biquinho!

[Enquanto as meninas falam, Davi olha atentamente para a tela, depois começa a colocar o dedo na boca, às vezes lambe o dedo]

Evelin: É... parou de... chupar biquinho... como a Flávia fala...[risos]

Pesquisadora: Porque ele parou de chupar biquinho?

Evelin: Porque ele... [tosse] porque ele, ele já tá muito grandinho...

Pesquisadora: Você acha assim que já não tava na hora mesmo dele ficar chupando mais bico?

Evelin: Hã hã.

Pesquisadora: Mas você acha que, se alguém der bico [pra ele] ele vai, vai usar o bico?

Davi: [pulando no sofá e já olhando para o ventilador, diz algo como:] Machuca... vai cá não!

Evelin: Não, porque ele não quer mais saber nada de bico!

Pesquisadora: Como é que é?

Evelin: Ele não quer mais saber nada de bico!

[Davi continua pulando no sofá, olha na direção da Evelin e ri]

Pesquisadora: Ele não quer saber mais de bico. Você acha que ele não gosta mais de bico...

Você acha que na casa dele ele usa bico ou não?

Evelin: Eu tenho... eu tenho com certeza que não.

[Davi fica mexendo com a Flávia. Eu peço para ela mudar de lugar e digo para ele que está machucando a colega]

Evelin: Não.

Davi: Ai, ai, ai...

Pesquisadora: Ó... a Flávia deu um empurrão no Davi... vocês viram? [referindo a uma cena filmada] Você deu um empurrão nele!

Davi [fala alguma coisa como:] Dá chá pá ele... Aqueila... [apontando para a tela e olhando para mim. Estou acertando a cena na tela] É porque, porque... [pega no meu rosto, como se quisesse que eu olhasse para ele]

Flávia: Ah porque, ah porque ele só fica enxendo o saco... Vou dar um empurrão nele!

Pesquisadora: A Flávia te deu um empurrão! Davi quer saber, por que?

Flávia: Porque você é chato! [Diz virando-se para ele e gritando perto do ouvido dele. Davi olha atentamente a tela, depois coloca a mão no ouvido]

Pesquisadora: Olha lá ó... ó...

Flávia: [coloca novamente a boca perto do ouvido dele e diz:] Chato!

[Davi vira na direção dela e dá um tapa no rosto dela, com força e rindo]

Pesquisadora: Você chamou ele de chato...

Flávia: Eu chamei!

Pesquisadora: Aí ele te bateu!

Evelin: Não pode bater... só conversar... [enquanto fala, Evelin aponta o dedo na direção do Davi. Ele fica olhando pra ela e arreda o dedo da frente dele] não pode bater... não pode bater... Agora ele ficou assim ó... [esticando a mão como fizera Davi] quando a gente fala com ele ele fica assim...

Pesquisadora: Com a mão? Eu não vi não... Com a mão é que ele fez isso?

Evelin: Não.

Pesquisadora: Olhando? Porque tem que aprender, né, Davi... que não pode bater!

[Flávia fica simulando que está chorando, Davi fica olhando para ela]

Flávia: Ooooooo... Ooooooo... [risos]

Evelin: Olha aqui Davi...

Flávia: Vem cá meu nenenzão, vem cá meu nenenzão! [diz isso abraçando o Davi]

Pesquisadora: Ele é um nenenzão, o Davi?

Flávia: É!

Pesquisadora: Um nenenzão?

Flávia: Porque... ele é chato, ele é feio...

Pesquisadora: Um nenenzão chato?

Flávia: É.

Pesquisadora: Na tela tava aparecendo ele fazendo assim? Ô Evelin, eu não vi...

Evelin: É, é porque o Davi...

Pesquisadora: Por que que ele levantou a mão? Eu perdi a cena... ele fez assim... tinha feito na tela também?

Evelin: É porque ele fez assim: huuuum! Na tela!

Davi: Cabô?

Pesquisadora: Cabo, cabô! Vocês querem é... falar alguma coisa sobre a entrevista...

Flávia: Não...

Pesquisadora: Que que vocês acharam...

Flávia: Eu quero escrever meu nome...

Pesquisadora: Ah então tá! Vou pegar o papel.

Evelin: Senta aqui, Davi...

[Momento de interação entre as crianças. Evelin diz que eu podia ter visto hoje de manhã, que o Davi sentou no joelho dela e depois disse: Quer sentar no joelho! Depois saiu].

Pesquisadora: Aqui Flávia, um papel pra você... eu vou arrumar um lápis, tá? Davi vai querer desenhar também?

Evelin [responde por ele]: Davi quer, Davi quer...

Pesquisadora: Aqui Davi, você quer desenhar também? Vem cá na mesinha ó...

Davi: [fala alguma coisa que parece a palavra capim]

Pesquisadora: Deixa eu arrumar aqui... Será que a gente arruma mais um lápis aqui? Deixa eu ver se tem...

[No final, viro a filmadora, que fica registrando os meninos desenharem. Evelin se assenta ao lado do Davi e indica que ele desenhe letra E, que ela tinha ensinado para ele. Evelin continua indicando as letras para o Davi escrever. Flávia se aproxima deles e diz: Que bonitinho” Depois os meninos fazem desenho livre, cada um faz o seu. No final, Evelin começa fazer cosquinha no Davi, ele diz: “Eu gosto cosquinha”. Evelin faz muita cosquinha no Davi, em certo momento, ela fica perguntando repetidamente pra ele: Quer cosquinha? e ele diz: Qué não! Observo esse: Qué não! Davi sai com a Evelin, pois está na hora de começar o turno da tarde, depois volta e diz: Eu qué entra. Digo para ele: Então entra! Ele fica mais um pouco na sala, depois sai].

Entrevista filmada: Cláudio, Guigui e Davi

Data: 23/10/2007

Local: Sala da Coordenação

[Esta entrevista aconteceria com Cláudio e Davi, mas Cláudio convidou o Guigui para participar com eles. Quando cheguei na escola para fazer a entrevista, Davi me viu e me levou até a sala onde essas entrevistas estavam sendo realizadas. No início, enquanto organizava o material, Davi ficava perto de mim, enquanto Guigui e Cláudio mexiam no notebook. Na hora de sentar no sofá, Davi fica entre os dois colegas]

Pesquisadora: Bom, eu estou aqui com o Guigui, o Davi e o...

Guigui: Cláudio!

Pesquisadora: Cláudio... é... vamos deixar o DVD passando um pouquinho, depois a gente volta. Guigui, com quem voce mora?

Guigui: Com minha mãe, meu pai, minha vó e meu vô, meu tio, meu tio, meu tio. [enquanto Guigui fala, Davi olha algumas vezes na direção do ventilador].

Pesquisadora: Tem mais criança na sua casa?

Guigui: Tem o meu irmão, né?

Pesquisadora: Seu irmão estuda aqui também?

Guigui: Ele.. ele estuda... aliás, ele...

Davi: Ó, ó, ó, ó, ó... [Davi se vira na minha direção e fica batendo o dedo no gravador]

Pesquisadora: Eu vou te perguntar também Davi, deixa só ele terminar de falar. Com quem que é?

Guigui: Ele estuda na...

Pesquisadora: Chega um pouquinho pra lá que ele quer ficar do meu lado...

[Davi passa por detrás do Guigui, apóia-se no encosto do sofá e fica perto de mim. Diz:]

Davi: Eu qué fala!

Pesquisadora: Ah, você quer falar! Você vai falar, deixa só ele terminar! [Davi fica colocando a mão no gravador] Seu irmão estuda onde, Guigui?

Guigui: É... é... antes ele estudou no [diz o nome da escola], aí agora ele tá estudando na Escola Municipal Cecília Meirelles, que nem eu [Davi fica olhando o colega falar], agora ele tá numa escola aí é, que é perto daqui...

Pesquisadora: Ah, então ta, ele é mais novo ou mais velho que você?

Guigui: Mais velho.

Pesquisadora: Davi, e você, mora com quem?

Davi: Ah... ah... é... [aponta para a tela]

Pesquisadora: Quem que é esse menino aqui? [refiro à filmagem]

[Davi levanta do sofá, aproximando-se mais da tela e aponta na direção das imagens]

Cláudio: Deixa com som...

Pesquisadora: Vou deixar, Cláudio, você fala aqui pra gente com quem você mora?

CLÁUDIO: Com minha mãe e meu pai... Com minha mãe e meu pai...

* E quem mais? Sua mãe, seu pai...

Cláudio: Minha mãe, meu pai, minha vó e... e meu vô....

Guigui: Deixa eu falar? Eu sou o primo do Cláudio [risos]!

Cláudio: Ele é meu amigo da 1ª série.

Pesquisadora: Bom, agora quando vocês quiserem comentar alguma coisa das cenas, tá? [os meninos assistem as filmagens] Vamos voltar na primeira?

Cláudio: Vamos!

Pesquisadora: Vamos? Que nós pulamos! A`primeira cena é uma cena que aparece... Tá dando pra vocês verem? [cenas: primeiro Davi aponta para a tela, colocando a mão no meu rosto para que eu olhe, depois fica colocando a mão no notebook, como se o acertasse ou se procurasse alguma coisa ali].

Pesquisadora: Tá procurando alguma coisa? O que que você tá procurando Davi?

Cláudio: Eu tô procurando alguma coisa também...

Pesquisadora: Olha quem apareceu ali...

Guigui: Davi!

Pesquisadora: O que que o Davi tá fazendo?

Cláudio: Brincando...

Guigui: A primeira coisa [é] que ele tá brincando de massinha...

Cláudio: Eu recebi a carta do... [fala o nome de um menino, mas não dá para entender na filmagem, nem na gravação].

Pesquisadora: Davi escreveu carta também?

Guigui: Escreveu, mas porém ele, ele não escreveu... foi... foi... o ... foi o... a professora [diz o nome de uma das professoras. Enquanto Guigui fala, Davi pega novamente meu rosto, direcionando-o para a tela].

Pesquisadora: Foi a professora que escreveu pra ele?

Guigui: Foi, e também... eu, do meu amigo mais... é... melhor ainda é o Marcelo, ele é de outra escola, mas eu não sei de que tamanho que ela é... aí... aí eu aqui... [enquanto Guigui fala, Davi me abraça].

Pesquisadora: Aqui Davi, [apontando para a tela] você está almoçando?

Guigui: Também eu...

Cláudio: Aumenta aí, Mônica!

Guigui: Espera aí... Tcham...[os meninos assistem as filmagens]. Ah, e eu esqueci, o meu melhor amigo me deu um presente de quatro carrinhos: um da Hot Wills e outros diferentes.

Pesquisadora: Me empresta um pouquinho [o gravador]. Cláudio, o que que tá acontecendo aqui? Conta pra gente, nessa cena...

Cláudio: Eu tô... eu?

Pesquisadora: Fala o que você quiser...

Cláudio: Eu tô almoçando, depois eu ia brincar com, com o Davi, depois com a Evelin, depois pronto... E aí é... aí eu... aí é que eu que eu fui onde... é onde a gente foi que tinha o, o teatro, no final era da Baratinha... [silêncio] da Dona Baratinha, e ali é a fila onde a gente ia fazer xixi, e, depois a gente ia ganhar pipoca [enquanto Cláudio responde, Davi me mostra na tela algo que ele chama de bonito].

Pesquisadora: O Davi tá com quem? Ele tá na fila dos meninos ou das meninas?

Cláudio: Dos meninos!

Pesquisadora: Dos meninos?

Cláudio: Mas a Renata que pôs ele ali.

Pesquisadora: Ah foi a Renata, não foi ele que foi?

Cláudio: Não, foi a Renata. [Guigui abraça Davi]

Pesquisadora: Geralmente ele fica na fila dos meninos ou das meninas?

Guigui: Deixa eu falar!

Cláudio: Dos meninos!

Guigui: Deixa eu falar?

Cláudio: Pode deixar o Guigui?

Pesquisadora: Claro!

Guigui: Eu amo a [diz o nome de uma das colegas da sala, colocando a boca bem perto do microfone, de modo que ninguém ali possa escutar].

Cláudio: Fala, Guigui!

Guigui: Tá bom...

Davi: Cabô, cabo!

Pesquisadora: Você estava na fila do banheiro, né?

Cláudio: O Davi.

Pesquisadora: Você quer falar Davi, sobre a cena?

Davi: [apontando para a tela, fala algumas coisas que não são compreensíveis]

Pesquisadora: Quem que é esse menino? Você sabe que outro dia ele falou seu nome, Cláudio? [Davi fica batendo com as mãos no gravador] Você viu o Cláudio ali, Davi? Olha, quem que é esse menino?

Davi: Que maió...

Pesquisadora: Coce quer mais? Aqui...

[Guigui, Cláudio e Davi interagem, mostrando coisas que chamam a atenção deles na tela]

Pesquisadora: Deixa eu só ver uma coisa aqui, o que aconteceu, só um tempinho Davi... só um minutinho [Davi está segurando minha mão, de modo que é difícil manusear o mouse], é

porque tem coisas que não apareceram não, deixa eu colocar aqui de novo pra poder ver, só um minutinho!

Davi: Dói, dói.

Pesquisadora: O que que dói?

Guigui: Eu acho que ele quis dizer doido!

Pesquisadora: É doido ou dói?

Davi: [fica olhando para a tela]

Guigui: Então tá, eu falo... Eu gosto muito da [diz o nome de meninas da Sala Verde] Ah, eu... amo a [diz bem baixinho o nome da colega]!

Pesquisadora: É doido ou dói, Davi? Ah lá, tá vendo? Não faz assim não... [Davi bate na minha mão, depois no meu rosto]

Guigui: [dizendo para Davi] Não faz...

Pesquisadora: Espera aí que não tá indo. Sabe o que que aconteceu?

Guigui: Último episódio: Cocô fedeno, há, há! [risos].

[Davi fala algumas coisas que não consigo compreender...]

Pesquisadora: Davi? Espera um pouquinho...

Guigui: Último episódio...

Cláudio: Me empresta... Gocú, ocú ganha! Pior de todos...Avatá... [risos]

[À medida que os meninos vão falando, abaixo, Davi vai se acalmando]

Guigui: Avatá é o melhor!

Cláudio: Avatá!

Guigui: Vai cagar!

Cláudio: Gocé é o melhor!

Guigui: Avatá ganha do Gocú! E o Davi cagou nas calça...

Cláudio: Por causa que ele tava com medo de ver...

[Davi fica pulando enquanto os meninos falam, às vezes pega no meu rosto]

Guigui: Aí ... as menina... a bundinha da menina...

Cláudio: A Daniela...

Guigui: Eu amo a [fala o nome de algumas colegas que ele ama].

Davi: Eu qué mais! [apontando para a tela. Tento localizar uma cena]

Pesquisadora: Nós vamos colocar. Rapazes, podemos retomar aqui? Eu estou achando engraçado... Bom, não faz assim não, Davi... assim estraga... [Guigui me entrega o gravador e eu levanto. Começa a conter fisicamente o Davi, dizendo para ele:]

Guigui: Não, não bate! Pára Davi [segurando a mão do colega e falando de maneira firme. Davi olha para ele atentamente. Cláudio fica acompanhando a cena].

Guigui: Fica quieto [Davi sorri para Guigui e aproxima fisicamente dele. Guigui o abraça].

Pesquisadora: Se fizer assim estraga... [Volto para o lugar onde estava. Os tentam se localizar na filmagem. Davi acompanha o movimento dos colegas. Guigui e Cláudio falam vários nomes de crianças que estão vendo ali. Quando Guigui vê o Davi diz:]

Guigui: Ah o Davi!

Davi: Migo, Migo! [apontando para a tela]

Pesquisadora: Migo, Davi? Quem que é esse menino que tá correndo?

Cláudio: Ô Mônica, vai correndo atrás dele...

Pesquisadora: Eu fui correndo?

Guigui: Não, segue ele!

Cláudio: Vai!

Pesquisadora: Mas eu estou aqui, não estou lá, como é que eu faço? [risos] Olha quem tá aqui!

Guigui: Eu!

Pesquisadora: É!

Cláudio: Olha o meu tênis novo!

Pesquisadora: Davi estava descendo... [Cláudio coloca a mão no ombro de Davi]

Guigui: [Fala alguma coisa como: Vai seguir eu memo!]

Pesquisadora: O que que aconteceu? Você estava descendo, Davi, e depois subiu?

Cláudio: A gente não vai atrás dele não?

Pesquisadora: Ou ele que foi atrás de vocês?

Guigui: Olha lá!

Cláudio: Ele foi atrás da gente!

Davi: [vira-se na minha direção, colocando a mão no meu rosto e diz alguma coisa que não é compreensível nos registros, mas dá para depreender que seja referente ao pula pula, pois menciono essa palavra no diálogo com ele].

Cláudio: Daniela! Deixa eu falar uma coisa... Eu amo a [fala nome de colegas e depois fala baixinho frases de amor].

Guigui: Eu amo a [nome da colega]!

Cláudio: Eu adoro o... Manoel, pra mim, pra mim brincar com ele [riso].

Guigui: Eu adoro a [nome das colegas]!

Davi: Cabô!

Pesquisadora: Espera aí um pouquinho...

Guigui: Deixa eu voltar pra você? [Davi começa a bater no notebook e Guigui diz:] Não, Davi!

Cláudio: Ô Mônica [entregando:me o gravador]!

Pesquisadora: Então vamos ver!

[Cena na qual os meninos falam de si, sobre o que gostam na escola. Os meninos olham atentos a cena. Em certo momento, Davi parece querer pegar o que vê na tela. Cláudio e Guigui seguram sua mão e eu digo:]

Pesquisadora: Você queria pegar, Davi?

Guigui: Quer pegar... [Guigui passa a mão no rosto do colega] Em vez de você pegar lá, faz assim ó, pega assim ó... [pegando no rosto do Cláudio]

Cláudio: Arde!

[Davi fica batendo no note e Guigui o segura novamente. Davi pega na minha mão nesse momento. Depois vira-se para o Guigui, quando o colega fala:]

Guigui: Eu prefiro ele pegar aqui.... [apontando para o Cláudio. Davi fica passando a mão no gravador].

Cláudio: Renata, não faz bagunça não...

Guigui: Eu prefiro que ele pega ele aqui [provavelmente, referindo-se à cena que passava].

Pesquisadora: Mas ele não quis, ele quis pegar na tela.

Guigui: Mas ele é pirado, é assim mesmo...

Pesquisadora: Quem que é essa menina aqui, você sabe?

Cláudio: Ele... eu falei assim: Eu gosto muito do Davi... [Davi olha na direção do Cláudio].

Guigui: Aqui, aqui...

Davi: Cabô? [Diz olhando para mim]

Pesquisadora: O que?

Davi: Cabo!

Guigui: Não, cabô não... [observar a forma como a criança pronuncia a palavra acabou, como o Davi]

Pesquisadora: Não, acabou não, mas você quer sair? [Davi balança a cabeça afirmativamente] Você quer brincar lá fora?

Guigui [diz no lugar dele:] Não!

Pesquisadora: Se ele quiser sair... Você quer ir brincar? [Davi e eu levantamos, mas ele não arreda dali e fica olhando na direção do ventilador, ao que pergunto:]

* Ah, você quer ir no ventilador?

Davi: [balança a cabeça negativamente]

Cláudio: É, ele tá com calor!

Pesquisadora: É o ventilador!

Davi: Eu qué ligar! [referindo:se ao ventilador]

Pesquisadora: Desliguei, pronto!

Cláudio: Não, Mônica! [Cláudio se levanta e eu digo:]

Pesquisadora: Não, não, não, deixa Cláudio, vem cá pra você ver... [Davi senta no mesmo lugar de antes, mas fica olhando na direção do ventilador e sorrindo] Deixa eu avançar aqui um pouquinho... Deixa eu avançar aqui um pouquinho... Avançar mais... Já marquei aqui... são três minutos e dez segundos... [Davi fica olhando para a minha cara e rindo] Davi tá morrendo de rir... [Davi se volta para os colegas, fica pulando no sofá, assentado, e interagindo com o Guigui. Guigui o segura, faz: xixixix! Aponta para a tela. Parecem formas de tentar fazer Davi ficar ali. Depois, ele começa a bater no meu rosto e Cláudio move seu corpo de modo a também, parece, entreter o Davi. Guigui diz:]

Guigui: Davi, quieto!

[Davi coloca a mão no rosto do Guigui, virando o rosto do colega na direção do seu, e:]

Guigui: Quietto! [E Davi o abraça. Um abraço que é bem correspondido e os dois ficam abraçado um tempo. A mão do Davi vai na direção do Cláudio, que a segura, interagindo com ele].

Pesquisadora: Cláudio, o que você tá fazendo?

Cláudio: Ali eu ta... eu tô, tava... tava brincando com o Davi de gangorra e ele, ele adorou! E ele riu demais. Até eu adorei! O Guigui tava lá também, queria... tava também tava lá brincando... [quando o Cláudio começa a responder, Davi e Guigui ainda interagem. Cláudio diz: Ih! para o Davi, que passa a mão no seu rosto. Depois Guigui diz algumas vezes para Davi: Quietto! Quando Cláudio termina de falar, Davi está saindo de seu lugar. Fica em pé, perto de onde estamos, olhando para o ventilador].

Pesquisadora: Quando vocês brincam assim o Davi gosta que balance muito ou pouco?

Guigui: Aqui, pra falar verdade ele, ele gosta, mas também, na hora que... na hora que ele... é... foi e... [Davi se aproxima de onde estamos, de modo que possa ver a tela].

Pesquisadora: Senta aqui pra você ver!

Guigui: O que que eu ia falar mesmo? Espera aí... Na hora que ele...

Pesquisadora: Senta aqui... [Davi não senta no sofá, mas fica em pé, próximo de onde estamos].

Guigui: Na hora que ele gosta muito de balancear, ele vai lá e... quer outra coisa...

[Davi aponta na direção da filmadora e eu digo:]

Pesquisadora: A filmadora?

Guigui: Beleza? Tô falando aqui com o Cláudio: Repórter, pronto! Alô, alô! Repórter! Pronto! Cocô! Repórter, repórter... Alô, mamãe! [para a filmagem e vamos todos na direção do ventilador. Pergunto para Davi:]

Pesquisadora: O que que você quer? Você quer que liga?

Guigui: Repórter, repórter... [sentando perto do notebook. Cláudio vai na direção dele. Os dois ficam interagindo com o gravador].

Cláudio: Deixa que eu falo: Repórter...

Pesquisadora: O que que você quer? [Davi e eu continuamos perto do ventilador]

Davi: Hã...

Pesquisadora: Vem cá, o que que você quer?

[Davi me leva até a filmadora]

Pesquisadora: A filmadora? [Davi fica dando uns gritos]

Pesquisadora: Aqui! Não, não, Davi, cuidado! Olha aqui, Davi! O que que você quer? [Davi continua gritando e é difícil entender o que ele quer] Você quer que filma? [Guigui e Cláudio ficam rindo para o que acontece, de onde estão].

Davi: Eu qué!

Pesquisadora: Você quer o que?

[Davi volta a gritar]

Pesquisadora: Espera aí, você quer que filma aqui, Davi? [tiro a filmadora do tripé]

Davi: É bonito!

Pesquisadora: É, olha aqui!

Davi: Bonito!

Pesquisadora: Quem que é esse menino aqui? [é a imagem dele que aparece no visor. Ele fica rindo e balançando a cabeça] Quem é? É você, Davi?

[Depois, Davi, Cláudio e Guigui estão próximos do ventilador. Davi está na frente e fica totalmente concentrado no movimento que o ventilador faz].

Pesquisadora: Vamos continuar, gente? Podemos continuar?

Cláudio: Pode.

[Guigui está perto do ventilador com Davi. Ajusta o ventilador e se pergunta em qual número vai deixar o objeto funcionando. Depois resolve deixar no três]

Cláudio [que está sentado no sofá, pergunta:] Cadê aquele negócio de falar, Mônica?

Pesquisadora: Tá aqui ó! [mostrando para ele o gravador]

Guigui: Cadê eu? Só apareceu eu uma vez...

Pesquisadora: É, mas você vai aparecer mais, eu acho...

Cláudio: Eu encostei na Renata, ela me bateu...

Pesquisadora: E aí você puxou ela?

[Davi senta no meu colo]

Cláudio: E o Davi ficou olhando assim, ó...

Pesquisadora: Pra onde que o Davi tá olhando?

[Davi começa a me dar uns tapas, levanta]

Cláudio: Pro céu, pro teto!

Guigui: Ele é um bizoiudo, ele olha pra todo lugar.

Pesquisadora: Aonde que eu estou?

Cláudio: Não tem uma parte do som, não?

Pesquisadora: Senta aqui ó! [indicando um lugar pro Davi se sentar no sofá, mas ele não senta].

Guigui: Olha lá o bocoio da Renata, o Davi, a Carolina está no cantinho... ele é...

Cláudio: Naquela parte...

Guigui: Eu apareci!

Cláudio: Dá pra você voltar naquela parte... do dia que você filmou lá no auditório? [enquanto Cláudio fala, Davi senta no sofá].

Pesquisadora: Ah, do teatro? Não está comigo...

Cláudio: Aqui não tem não?

Pesquisadora: Não, aqui não tem essa parte.

Guigui: Você queria ver essa parte?

Pesquisadora: Não, eu, eu já vi, né, que eu gravei pra ela...

Cláudio: Filma você uma vez!

Pesquisadora: Tá, depois eu filmo, porque agora não vai dar pra passar aqui... depois que a gente terminar a entrevista, aí a gente filma nós quatro juntos assim, tá? Eu vou mostrar pra vocês como é que é...

[Davi me belisca]

Pesquisadora: Ai, machuca! [Quando digo isso, Guigui abraça o Davi] Quem que é essa menina aqui? [Davi fica olhando para o teto, apontando com o dedo para diferentes lugares]

Cláudio: Eu, eu não posso nem mexer lá, Mônica!

Pesquisadora: Só de encostar aparece... Olha, o Cláudio batendo nos outros ali, ó...

[Davi aponta para a tela e diz:]

Davi: Bateu!

Cláudio: Cadê, eu tô batendo na Evelin...

Pesquisadora: Bateu!

Cláudio: Por causa que ela mexe comigo. A gente tava brincando, não foi com força não!

[Davi está com a mão perto do notebook, Guigui a retira e o abraça].

Pesquisadora: Como é que é essa coisa de brincar e de brigar? Muitas vezes eu acho que vocês tão brigando e vocês tão brincando...

Cláudio: É por causa que ela... ela faz a gente, faz a gente... [fala algumas coisas que não são compreensíveis na gravação] Naquele dia eu tava correndo muito devagar, mas, quando eu tava correndo, tinha uma hora que a Evelin me empurrou, aí eu caí, aí eu quis bater nela! [quando Cláudio começa a falar, Davi vai para perto dele e coloca a cabeça bem próxima ao gravador].

Pesquisadora: Aí você quis bater nela?

Cláudio: É, ela é...

Pesquisadora: Ela ficou triste com você?

[Davi sai de perto do Cláudio]

Cláudio: Ela chorou!

Pesquisadora: Mas muitas vezes vocês tão brigando e depois começa a brincar, né?

Cláudio: Mas foi naquele dia...

Pesquisadora: Como é que é?

Guigui: Você tá filmando o céu?

Pesquisadora: É o céu, né? Ô Cláudio, como é que você acha que eu posso saber quando vocês tão brincando e quando vocês tão brigando?

Cláudio: Ah, não sei, se fosse com você, você sabia.

Pesquisadora: Se fosse o que?

Cláudio: Com você...

Pesquisadora: Mas você não pode me dar nem uma dica pra eu ficar mais esperta e saber o que que eu faço? [Cláudio levanta e vai na minha direção] Pra eu saber o quanto vocês tão brigando e quando vocês estão brincando, você pode me dar uma dica?

Cláudio: Não.

Pesquisadora: Não? Eu que vou ter que aprender?

Cláudio: É.

Guigui: O Cláudio é bunda suja!

Pesquisadora: Hã? O quê que tá acontecendo ali? Só aparece o que tá na tela, Guigui, não aparece outras coisas não... [Davi começa a fazer uma cara de choro] Você quer ficar aqui ou quer ir lá pra fora? O que que foi? [Guigui o abraça] Davi, Davi... o que que foi? Você tá chorando?

Guigui: Eu acho que ele quer bico!

[Cláudio começa a gritar, de dentro da sala, com os colegas que estão do lado de fora]

Pesquisadora: Ô Cláudio, a entrevista é aqui dentro!

Davi: Eu qué bico!

Pesquisadora: Bico? Mas não tem bico aqui não, Davi...

Cláudio: A Mônica não é mais neném não, Davi...

Pesquisadora: O que que você quer, Davi?

Davi: Bico!

Pesquisadora: Bico? Onde você viu bico?

Guigui: Na, na roupa dele, tá mostrando, olha lá, olha lá... [apontando na tela]

[Davi fica batendo com a mão no gravador]

Pesquisadora: Não, mas não... Você viu bico aí?

Cláudio: Como é que aparece, Mônica?

Pesquisadora: É só bater assim ó...

Cláudio: Ah, aí é assim ó Mônica....

Davi: Oia lá...

[Davi fica brincando com o gravador. Repetidamente ele passa os dedos no gravador e às vezes fica virando. Cláudio e Guigui ficam mexendo com as imagens, manuseando o mouse. Davi às vezes acompanha o que eles fazem, às vezes olha para o lado. Fica fechando os olhos. Às vezes olha na direção do ventilador.]

Pesquisadora: Olha lá os meninos, estão brincando na terra..

Cláudio: Nossa!

Pesquisadora: Agora você faz de duas assim que fica grande!

Guigui: Espera aí que eu vou ver se aprendi mesmo...

* Por que que que cês acham que o Davi fala o nome dele assim?

Cláudio: Por causa que ele ainda não aprendeu a falar o, o nome, o nome direito.

Guigui: Eu acho que ele tá um, ele é um absurdo! [Guigui fala olhando para o Davi. Davi fica em pé, balançando o corpo e colocando a mão na cabeça. Como Davi continua fazendo cara de choro, Guigui pergunta:]

Guigui: O que foi?

Pesquisadora: O que que aconteceu?

[Davi fica olhando para mim e pegando no meu colar]

Guigui: Eu acho que ele é maluco, mas... e eu também amo a [nome da colega] Espera aí...

[Os meninos ficam disputando o gravador e Davi fica do mesmo jeito, mexendo no colar, depois olha para o ventilador e para os meninos].

[Guigui e Cláudio dizem nomes de colegas da escola de quem gostam]

Pesquisadora: E você, Davi, você gosta de alguém?

Guigui: Ele gosta do Cláudio... [risos].

Cláudio: Ele gosta de mim pra brincar...

Guigui: É... [Enquanto Cláudio fala, Davi olha na direção do ventilador]

Cláudio: Do Guigui...

Guigui: É...

Cláudio: Mas para namorar é com a Renata e a Carolina.

Guigui: É...

Pesquisadora: Namorar é com as duas?

Guigui: Ah eu aqui!

Pesquisadora: Davi, você quer namorar com a Renata e com a Carolina?

Guigui: Olha eu aqui... eu aqui...

Pesquisadora: Ou ela que quer namorar com você?

Cláudio: As duas que querem namorar com ele...

Guigui: Eu quase dei um soco no Rodner...

Pesquisadora: Você que quer namorar com a Renata e a Carolina ou elas que querem namorar com você?

Cláudio e Guigui: Olha aqui...

[Davi sobe no sofá e de lá fica apontando para o encosto do sofá. Davi senta no encosto do sofá. Fica pulando, às vezes chega seu rosto bem perto do tecido do sofá]

Guigui: Ai, ai... Rodner, sai da frente...

Pesquisadora: O que que vocês acharem mais interessante, vocês vão comentando, tá?

Guigui: Olha eu aqui ó!

Pesquisadora: Tá bom, Cláudio?

Guigui: Quer ver?

Cláudio: Eu tô aí?

Pesquisadora: Tá bom, Cláudio?

Guigui: Olha lá!

Cláudio: Eu também to aí, Guigui...

Pesquisadora: Tá balançando, Davi?

Guigui: Olha lá eu aqui! Olha, é assim Cláudio, vai cagar! Ô maluco, pára de pular aí...

Cláudio: A Renata é feia!

Guigui: Olha eu aqui! Olha lá, meu nariz tá machucado, quer ver?

Pesquisadora: Por que que o Davi tá batendo na Renata, heim?

[Davi fica olhando para a tela e balançando o corpo]

Pesquisadora: Por que que o Davi tá batendo na Renata?

Guigui: É por causa que ele é estressado, aí ele fica chato, entendeu?

Pesquisadora: Mas olha como é que você e a Renata estão, de bunda voltada pra ele, por que que vocês estão assim?

Guigui: Eu tava querendo subir ali....

Cláudio: Vou matar você, Rodner...

[Enquanto abordo a cena, Davi mexe bastante seu corpo, depois coloca seus braços em mim, fica dando uns tapinhas nas minhas costas, acompanha os meninos falarem...]

Guigui: Porque ela é... safadona!

Pesquisadora: Ela é safadona? E você, Cláudio, por que que você acha?

Cláudio: É por causa que ela é... bra... bragunceira... bragunceira e safada...

Pesquisadora: Vocês acham que ela tá querendo que o Davi bate nela ou que ela não tá querendo?

Guigui e Cláudio: Ela tá querendo!

Pesquisadora: Tá querendo? Ela gosta então de apanhar do Davi?

Cláudio: Gosta. Pra ela também dar um soco no Davi.

Pesquisadora: Ela bate no Davi... ela deixa o Davi bater nela pra depois ela bater nele?

Cláudio: É.

Guigui: Mas se a Renata bater nele, ele começa a chorar, depois pára e desconta.

Pesquisadora: Desconta em quem?

Guigui: Na Renata...

Cláudio: Na Renata ou na Carolina.

Pesquisadora: É verdade isso tudo que os meninos estão falando? [Pergunta para o Davi, que olha para mim e fica fechando os olhos] A Renata gosta que você bate nela?

Guigui: Eu vou comer o Davi... [Davi fica balançando o corpo. Enquanto o colega fala, bate uma vez na própria cabeça]

Pesquisadora: Davi, você gosta de bater?

Cláudio: Olha lá, ele parou agora...

Guigui: Cadê ele?

[Guigui se vira para trás, interagindo com o Davi que está bem perto dele]

Pesquisadora: Cláudio, na hora que o Davi quer pular da janela, você fala com ele: Não pula não... Você fala assim com ele: Não sobe não menino doido...

CLÁUDIO: Eu já vi.. eu falo isso por causa que... ele... depois ele machuca de cabeça!

[Enquanto Cláudio fala, Davi fica balançando sua cabeça e seu corpo, e mexendo os olhos]

Ele só vai de cabeça, aí eu chamo ele: Ô menino doido, não pula aí não, sô! Eu falo assim: Ô menino doido, não pula aí não sô!

[Enquanto Cláudio fala, Davi começa a dizer algo como:]

Davi: Qué í agoira? [diz isso rindo e olhando para a tela]
Cláudio: Eu vou arregaçar você, Renata... [diz isso olhando para a tela] Menino doido! É por causa que eu fico nervoso com ele e falo assim: Não sobe menino doido! [Cláudio levanta para dizer isso. Davi e Guigui ficam rindo do jeito como o colega fala].
Pesquisadora: Mas você acha que ele é doido?
Cláudio: Ele é doido da cabeça!
Pesquisadora: Por que?
Cláudio: Ué...[risos do Cláudio e do Guigui. Na cena que assistimos, Renata cai] Volta lá na parte que ela caiu!
Guigui: Espera aí, deixa eu voltar... É aonde... Espera aí sô... Espera aí...
Cláudio: O que que você tá fazendo? Olha lá o que que tá fazendo...
Pesquisadora: Deixa eu arrumar para vocês... Vocês querem voltar na parte que ela cai?
Cláudio: Hum, hum.
Guigui: É.
Davi: É a coxa [ou é a concha]... [risos]
Pesquisadora: É o que?
Cláudio: A conta!
Pesquisadora: É a coxa?
Guigui: É agora.
Pesquisadora: É agora ou é a coxa, Davi?
Cláudio: Sei lá, pergunta ele!
[Guigui interage com Davi, que, rindo, afasta um pouco seu corpo]
Cláudio: Ô Cláudio fantasma! eu vou matar vc. Hum... hum... hum...hum... [batendo no próprio peito]
Guigui: Deixa eu bater também... [dá uns tapas na cabeça do Cláudio] Ele tá lá! [risos]
Guigui: Olha o Davi...
Pesquisadora: Você ficou rindo da Renata, Davi? [Davi olha para a tela]
Cláudio: Eu ri também!
[Davi fica pulando, um pouco agitado. Guigui faz um movimento com os braços de contenção]
DAVI: É o goô... é o goô... [diz isso pegando no meu queixo]
Pesquisadora: É o goógo, o que que é isso?
Cláudio: Deixa eu ficar no meio, Mônica?
Pesquisadora: Ué, conversa com seu amigo Guigui...
Cláudio: Pode, Guigui?
Guigui: Fica do meu lado, né?
Pesquisadora: Davi quer de novo?
Davi: Vaca, vaca... [apontando para a minha blusa]
Cláudio: Fica aqui no meio, Davi...
Guigui: Ele tá achando que essa parte é vaca...
Guigui: Cadê eu?
Pesquisadora: Você apareceu vindo assim...
Guigui: Então volta aí!
Davi: Papai! [risos]
Pesquisadora: Papai?
Cláudio: Vai ter que repetir, não tem outra não, Mônica?
Pesquisadora: O que que tem seu papai? O que que tem o papai? [Davi fica apontando a tela]
Guigui: Espera aí, me mostra aqui!
Pesquisadora: O que que tem o papai.... Aqui, é você!
Cláudio: Eu tô com sede, Mônica...

Pesquisadora: Pode ir lá beber água... eu vou parar aqui um pouquinho pra esperar você voltar [Davi e Guigui ficam interagindo] Você gosta de brincar com o Davi, Guigui?

Guigui: [Faz ok com o polegar]

Pesquisadora: E quando o Davi fica pedindo assim: Davi quer mais... Davi quer mais... Como é que é isso? Machucou seu olho?

Guigui: Não.

Pesquisadora: É assim que você fica pedindo, Davi? [Davi faz movimento negativo com a cabeça].

Guigui: É, mas só que... ele.. quando ele fala isso... [Davi fica passando a mão no rosto e olhando para o Guigui] aí eu, aí eu falo: Você qué mais? Ah é? Aí eu vou lá e faço a mesma coisa que que eu fiz.

Pesquisadora: E aí ele gosta? [Davi tira a mão do Guigui de perto dele]

Guigui: É.

Pesquisadora: É assim, Davi?

[Guigui aproxima do Davi e começa a interagir com ele. Faz uns sons e Davi recolhe o rosto, escondendo. Depois volta o rosto, como que para continuar a brincadeira com o colega]

Davi: [risos]

Pesquisadora: Como é que você sabe que ele gosta, Guigui, dessa brincadeira?

Guigui: É porque eu já... desde que eu conheci ele, eu sabia umas brincadeira com meu irmãozinho...

Davi [pega no meu rosto e diz:] A cóxa, cóxa... [diz isso e faz caras, aproxima sua cabeça do meu ombro, mexe com as mãos, enquanto o colega vai falando...]

Guigui: Meu irmão, meu irmão e... meu irmão é muito pequeno, aí foi lá ele cresceu, aí nasceu o meu irmão de verdade, aí foi lá nasceu eu, aí na hora que eu cresci um tiquinho, aí o meu irmão, aí o meu irmão outro, morreu!

[Cláudio chama para abrir a porta para ele entrar]

Pesquisadora: É?

Guigui: Aí só sobrou dois...

[Quando vou abrir a porta para o Cláudio, uma criança quer entrar na sala e eu explico para ele que não dá para entrar, pois já estamos finalizando a entrevista]

Guigui: Davi... Davi... [Estou ainda na porta, conversando com a criança. Guigui leva o microfone até a boca do Davi, mas ele sai de perto, indo na direção da porta].

Pesquisadora: Mas aí, como é que você descobriu que o Davi gostava dessas coisas?

Guigui: É porque o meu irmãozinho também gostava!

Pesquisadora: Ah, seu irmão menor? Então você acha que o Davi gosta de brincadeira de criança menor...

Davi [aproximando:se de mim, diz:] É gostoso...

Pesquisadora: O que que é gostoso? [Ele me abraça. Em seguida, Guigui vem, levanta o meu braço de modo que eu abrace também].

Guigui: É assim ó...

Pesquisadora: É isso que é gostoso? [referindo ao abraço. Davi fica rindo e olhando para mim]. O Guigui acha que é isso.

Cláudio: Eu gosto de brincar com o, com o Davi... é... e, e... Gosto com o Davi, com o Guigui, que é o neném do papai...

Guigui: Eu falei pra não fazer isso, Capeta!

[Davi fica pulando de um lado para o outro. Às vezes me abraça, às vezes bate em sua própria cabeça, às vezes olha para os colegas]

Davi: Ôôôô...

Pesquisadora: Essa questão do Davi ficar no fundo da sala brincando sozinho, porque que isso acontece?

Cláudio: Deve ser por causa que ele gosta... Porque não aprendeu ainda...

Pesquisadora: Deve ser por causa que ele gosta?

Cláudio: É.

Pesquisadora: E vocês gostam também de ficar no fundo da sala brincando?

Cláudio: Hum, hum...

Guigui: Gosto.

Pesquisadora: Ô gente, então tá, então a gente vai encerrar por aqui a entrevista...

Cláudio: Por que?

Guigui: Não...

Pesquisadora: Uai, porque nós já conversamos bastante e agora está na hora de subir para sala... Vocês me ajudam a guardar o equipamento?

Cláudio: Hã hã, mas como é que faz pra abaixar? [o tripé]

Entrevista filmada: Liliane e Davi

Data: 9/11/2007

Local: Sala da Coordenação

Pesquisadora: Bom, eu gravei algumas cenas das filmagens, onde aparece você e o Davi...

Liliane: Cadê?

Pesquisadora: E a gente vai ver... eu queria... vou fazer algumas perguntinhas pra vocês, tá? [silêncio, começamos a assistir a filmagem] Está dando pra vocês verem?

Liliane: tá.

Pesquisadora: Davi, você tá vendo? Davi, você tá vendo onde que você está?

[Davi olha atento para a tela]

Liliane: onde é que ele tá?

Pesquisadora: Não tá dando pra ver bem, não?

Liliane: Não!

Pesquisadora: Aqui ó... e agora, melhorou?

Liliane: Agora tá!

Pesquisadora: Tá vendo o Davi?

Liliane: Agora eu tô... aqui ó...

Pesquisadora: Davi, é você aqui ó... tá vendo?

Liliane: O gordão...

Pesquisadora: O gordão é quem?

Liliane: O Cláudio. [silêncio]

Pesquisadora: É... O Davi tá comendo sozinho?

Liliane: Quem tá colocando a roupa certa?

Pesquisadora: Aqui na frente?

Liliane: É...

Pesquisadora: Enquanto eu tô filmando, vocês ficam passando a mão na blusa... bom... ó...

[Davi acompanha as cenas. Dá para escutar que Liliane fala na cena: Vamo corrê por aqui!]

Davi: É queca? [Olha pra mim e faz essa pergunta, apontando para a cena na tela]

Pesquisadora: Oi?

Liliane: É queca...

Davi: É queca?

Pesquisadora: Como assim?

Liliane: Ele falou: É queca?

Pesquisadora: É queca? A Liliane tá chamando quem pra correr?

Liliane: Vão corêpoláqui!

Pesquisadora: Por que que você fala desse jeito: Vamo cole poláqui?

Liliane: Porque, quando ele quer brincar, ele fala: Vamo coe polaqui, vamo coêpolaqui? [Enquanto Liliane dá sua explicação, Davi olha pra ela].

Pesquisadora: Então você fala do jeito que ele fala com você?

Davi: Vamo coe polaqui!

Liliane: É porque... [silêncio] Porque eu quero que ele... Quero que ele aprenda a falar direito.

Pesquisadora: Você quer que ele aprenda a falar direito? Mas aí você fala igual ele fala?

Liliane: Falo, ué!

Pesquisadora: Você acha que falando igual a ele, ele vai aprender falar direito?

Liliane: Hã hã...

Pesquisadora: É verdade Davi? Você vai aprender a falar mais ainda se ela falar igual a você? Você vai aprender mais coisas se a Liliane falar com você do jeito que você fala?

Davi: [Olha pra mim enquanto pergunto e balança a cabeça, em sentido negativo]

Pesquisadora: Não? Ih, Liliane, ele diz que não, heim? Então vamos ver aqui como é que continua [Davi ri enquanto falo isso]

Liliane: Tá...

Pesquisadora: Tá dando procê ver?

Liliane: Tá...

Pesquisadora: Tá.....

Liliane: Quem que é essa aqui?

Pesquisadora: Quem é que tá aqui?

Liliane: A Renata.

Pesquisadora: O que que elas tão fazendo?

Liliane: Elas tão fazendo o negócio com o Davi... fazendo sacanagem com o Davi.

Pesquisadora: Sacanagem?

Liliane: Hum, hum...

Pesquisadora: Por que você acha que é sacanagem?

Liliane: Porque um dia a professora, quando a gente era da Sala Azul, falou com a Renata e a Carolina que não é pra brincar com ele porque elas tava, tava beliscando o Davi, e um dia ela tava descendo na rampa puxando o braço do Davi ali, ó... [Davi acompanha Liliane com o olhar enquanto ela dá sua resposta].

Pesquisadora: Puxando com força?

Liliane: Hum... hum...

Pesquisadora: Por que é que você acha que ela puxa o braço do Davi com força?

Liliane: Porque ela é bagunceira!

Pesquisadora: Mas por isso ela puxaria o braço do Davi, e por que não de outra criança?

Liliane: Não sei.

Pesquisadora: Por que você acha que ela puxa o braço? Ela puxa o seu braço?

Liliane: Não, ela... um dia... ela... quando... na excursão, ela pegou pelo cabelo, e... e... ainda por cima, sabe o que que ela fez?

Pesquisadora: O quê?

Liliane: Sabe o que ela fez?

Pesquisadora: O que que ela fez?

Liliane: Ela foi lá e pegou o meu cabelo e me levou pro ônibus... aí eu não fui com o ônibus da Sala Verde, fui com o ônibus da Sala Amarela!

Pesquisadora: No dia do passeio?

Liliane: É.

Pesquisadora: Bom, vamos ver aqui o que é que elas estão fazendo com o Davi, né, vamos ver se elas estão fazendo sacanagem ou outra coisa. [coloco a cena]

Pesquisadora: Tá dando pra vocês verem?

Liliane: Não tá não.

Pesquisadora: Espera aí um minutinho...

Liliane Não tá dando pra gente ver não.

Pesquisadora: Não? E agora?

Liliane: Agora tá.

Pesquisadora: Tá? Vamo ver o que que vai acontecer.

Davi: É cainha... [Davi aponta para a imagem da casinha na tela]

Pesquisadora: É a casinha, é isso mesmo!

Liliane: Pode gravar aqui?

Pesquisadora: Deixa aqui que ele tá gravando. Quem que é esse menino aqui?

Liliane: O Davi.

Pesquisadora: E essa menina aqui?

Liliane: A Renata.

Pesquisadora: Renata! E essa aqui?

Liliane: Carolina. Cadê eu? Cadê eu?

[Davi pega no meu rosto e me mostra algo na tela]

Pesquisadora: Eu acho que você tá aí...

Liliane: Eu tô aqui eu acho

Pesquisadora: É você?

Liliane: Ah eu aqui ó...

[Davi acompanha o que nós dizemos]

Pesquisadora: Olha a Liliane aqui Davi... vou aumentar aqui um pouquinho...

Liliane: a Márcia...

Pesquisadora: A Márcia... Assim vocês vão ver melhor.

Liliane: Não tá vendo não...

Pesquisadora: O que que aconteceu? [Davi bate na minha mão quando interfiro na sequência da filmagem] Eu não vou mexer mais não, melhorou?

Liliane: Melhorou. Arreda um pouco pra cá que não tá dando pra mim ver aqui não.

Pesquisadora: Melhorou, Davi?

Liliane: Põe aqui assim ó...

Pesquisadora: Aqui não tem jeito, mas tá dando pra ver, né? Davi, você subiu no brinquedo?

Liliane: Olha lá Davi, o refeitório!

Pesquisadora: Deixa eu te perguntar uma coisa Liliane, o Davi já subia antes naquele brinquedo ou não?

Liliane: Subia.

Pesquisadora: Desde que ele entrou aqui na escola?

Liliane: Desde... a primeira vez que eu vi, quando eu entrei na escola quando que a gente era da Sala Azul.

Pesquisadora: E aí você já convivia com o Davi?

Liliane: Já.

Pesquisadora: E ele sabia subir sozinho naquele brinquedo?

Liliane: Sabia. Ah... não, ele não sabia não, depois que eu e a Renata e a Carolina ensinou ele.

Pesquisadora: Vocês três que ensinaram?

Liliane: É, tinha o Saulo também, que ele saiu da escola... ele ensinava também.

Pesquisadora: Deixa eu te perguntar uma coisa, foi difícil aprender, Davi, ou não?

Liliane: Fala!

Pesquisadora: Você aprendeu fácil subir no brinquedo ou não, Davi?

Liliane: Fala: não!

Pesquisadora: Foi fácil subir no brinquedo, ou era difícil? O que é que você acha Liliane? Você acha que foi difícil ou fácil pra ele aprender?

Liliane: Foi fácil... foi difícil...

Pesquisadora: Foi difícil...

Liliane: Foi.

Pesquisadora: Você estuda aqui na escola, então desde que vocês estavam na Sala Azul?

Liliane: Hum, hum!

Pesquisadora: Vocês eram da mesma turma, né?

Liliane: Era.

Pesquisadora: Olha lá o Davi tá correndo, ó... tem hora que pára um pouquinho, mas, depois volta.

Davi: É....

Pesquisadora: É... Aonde que é aqui, Davi?

Davi: Bazuca...

Pesquisadora: Bazuca?

Liliane: Bazuca...

Pesquisadora: O que que é bazuca?

Liliane: Quer não?

Pesquisadora: Ó, o Davi tá aqui né... quem que é essa menina aqui?

Liliane: Sou eu!

Pesquisadora: É, você mesma... Paula, né...

Liliane: A gorda...

* Pesquisadora: E esse é o Rubens?

Liliane: Eu acho que é...

Pesquisadora: O Guigui tá aqui, vão ver o que vai acontecer...

Pesquisadora: Davi subiu, desceu...

Liliane: Desceu, desceu...

Pesquisadora: Desceu...

Liliane: Desceu...

Pesquisadora: Agora vocês foram pra lá, ó...

Liliane: Ele correndo, gente!

Pesquisadora: Ele correu para que lado?

Liliane: Ele correu pra... esse lado aí...

Pesquisadora: Mas quem estava lá?

Liliane: A Renata, eu, é... a Carolina, o Guigui, o Rubens... [silêncio] a Daniela também tá aí.

Pesquisadora: Oi?

Liliane: A Daniela...

Pesquisadora: Ó, agora vocês estão rodando aqui, né?

Liliane: Eu...

Pesquisadora: O Davi tá aqui, vamos ver o que vai acontecer...

Liliane: Renata...

Pesquisadora: O Davi andou...

Liliane: Ó, eu tô aqui não tô?

Pesquisadora: Sim, o Davi tá fazendo o que?

Liliane: É você que tá falando, Mônica?

Pesquisadora: [rindo] Sou eu que tô falando... O que que o Davi fez aqui?

Liliane: Ele rolou também.

Pesquisadora: Ele rolou. Você acha que ele rolou por que?

Liliane: É porque eu e a Renata também tá rolando...

Pesquisadora: Você acha que vocês estavam rolando, ele também rolou?

Liliane: Hã, hã... Nessa parte aqui a gente tava pulando ali... a gente pulou e começou a rolar.

Pesquisadora: Aqui... vamos ver de novo?

[Davi pega meu colar e cheira]

Liliane: Por causa que eu tô sujinha, olha a sandália da Hello. Sabe aquele negocinho que tinha nela aqui, ó... eu... eu tirei... ficou feia!

Pesquisadora: Tirou da sandália?

Liliane: Hum, hum... ficou horrorosa!

Pesquisadora: Tá dando pra você ver? Tá um pouco escuro, né?

Liliane: Tá... Aí eles estão onde? Atrás da cantina?

Pesquisadora: Onde que é isso? Atrás da cantina.

Davi: É isso, é isso?...[Davi pergunta apontando para a tela, como se quisesse confirmar se era isso realmente]

Pesquisadora: É, atrás da cantina, né, Davi? Bom, vamos ver o que vai acontecer?

Liliane: Vão... [Começamos a assistir] O Davi que tá gritando?

Pesquisadora: Onde que o Davi tá?

Liliane: Não sei!

Pesquisadora: O Davi tá qui, ó...

Liliane: Não ta dando nem pra ver... Minha boneca! Olha eu falando! [risos]

Pesquisadora: Vamos ver de novo o que aconteceu? Queria ver essa cena de novo, tá?

Liliane: Eu tô com a minha boneca!

Pesquisadora: Você tá com a sua boneca!

Liliane: Eu que tô falando?

Pesquisadora: Quem que está gritando?

Liliane: O Davi. É eu que tô falando, Mônica?

[Liliane fala que Davi chegou batendo...]

Liliane: Eu que tô falando isso?

Pesquisadora: Você que falou isso...

Liliane: Nem tá parecendo que sou eu que tô falando!

Pesquisadora: Quer ver mais uma vez? [coloco de novo a cena]

Pesquisadora: Você falou assim: Que o Davi chegou batendo, com o olho vermelho, você lembra esse dia?

Liliane: Eu não!

Pesquisadora: Não lembra, não? Foi o dia que o Davi... é... depois ele ficou muito nervoso lá atrás...

Liliane: Ah...

Pesquisadora: Eu não sei se você vai lembrar... mas... essa coisa do olho vermelho, você lembra o que é que foi que...

Liliane: Porque ele tava chorando, gritando, jogando terra... aí eu falei, ele me bateu, eu desci correndo, aí eu esqueci o que eu falei.

Pesquisadora: É comum ele chegar batendo assim?

Liliane: Eu não sei não. Tem vez que ele chega batendo e chorando, aí tem vez que ele não chega não.

Pesquisadora: Quando ele chega batendo, pode ter acontecido alguma coisa... por que ele chega batendo?

Liliane: Eu acho que todo mundo faz raiva nele, a Renata e a Carolina só fazem ele chorar.

Pesquisadora: Só fazem ele chorar?

Liliane: Hã hã.

Pesquisadora: Mais nada?

Liliane: Não faz mais nada, só faz ele chorar...

Pesquisadora: Verdade, Davi? As meninas só fazem você chorar?... É?

Liliane: Fala: é!

Pesquisadora: A Renata e a Carolina fazem você chorar, Davi? Sim ou não?

Pesquisadora: Não?

[Davi acompanha o que falamos e depois balança a cabeça em sentido negativo]

Liliane: Faz sim....

Pesquisadora: Elas não fazem você chorar, não? Vamos ver aqui só mais uma vez então, aí a gente vai ver uma outra cena que tem vocês também, tá? [No meio da frase, Liliane reitera que elas fazem sim].

Liliane: Cadê você?

Pesquisadora: Eu tô atrás da câmera, filmando.

Liliane: Hum....Você tá aqui atrás.

Pesquisadora: Eu tô aqui, né, de frente pra vocês.

Liliane: Eu vi o Davi me batendo, aonde é que eu tô subindo?

Pesquisadora: O quê?

Liliane: Eu nem... onde é que eu tava? Eu tava em cima do telhado? Ta parecendo que eu tava em cima do telhado...

Pesquisadora: Não, você tava no pátio, em baixo mesmo.

Liliane: Olha, que legal!

Pesquisadora: Você vai ver melhor agora, ó!

Liliane: Arreda um pouco pra cá...

Pesquisadora: Melhorou ou piorou?

Liliane: Não, piorou!

Pesquisadora: Ó!

Liliane: Eu tava de cabelo solto!

Pesquisadora: Você tava de cabelo preso, né?

Davi: A bunga guele.

Liliane: A bungaguele, a bingaguele [falando como o Davi].

Pesquisadora: É a Carolina! Vamos ver ela? Ó... peraí... vou pular... [não deu para entender a palavra direito. Como mexo no computador para voltar a cena e isso altera a imagem, Davi começa a me dar uns tapas. Estou tentando voltar a cena]. Você não quer ver? Aqui, vamos colocar aqui pra você ver. Espera só um pouquinho...

[Davi dá uns tapas em mim ou na Liliane à medida em que tentamos operar o computador]

Liliane: Pode não, Davi!

[Davi dá uns gritos. Parece que é quando o Juninho aparece]

Liliane: Sou eu....

Pesquisadora: Liliane tinha feito um colar, Davi...

Davi: É? [Davi fica batendo os dedos na superfície do computador e dizendo: é!]

Pesquisadora: É! É o computador, computador... Quem que é essa menina aqui?

[Depois Davi fica mexendo na tela]

Liliane: A Renata, essa fedorenta!

Pesquisadora: Ela não veio hoje não?

Liliane: Ela veio... essa fedorenta... A Evelin é feia!

Pesquisadora: Quem?

Liliane: A Evelin é feia...

Pesquisadora: Não acho ela feia não, eu acho ela bonita! Oh, cadê o Davi?

Liliane: Esse é o negócio que ele tava subindo, ó... Olha aqui Davi... Essa parte é a parte que ele não queria descer.

Pesquisadora: Que ele não queria descer?

Liliane: É, pegou o negócio, é papel do lixo!

Davi: É bonito...

Pesquisadora: É bonito? Ah, que legal que é bonito!

[Não dá para localizar a que ele se refere]

Liliane: Ah... o Guigui! Cadê ele?

Pesquisadora: Cadê o Guigui, Davi?

Liliane: Eu vou subir agora?

Pesquisadora: Pra onde?

Liliane: Eu vou subir aí agora?

Pesquisadora: Vamos ver o que é que vai acontecer, né? [Dá para escutar o Davi falando o nome do Guigui] Ó... você tava chamando ele Davi?

[Davi fala alguma coisa que não dá para entender como: É a bi, ou Gabi. Ele diz e aponta para a tela]

Pesquisadora: Ó, você tava chamando ele, Davi...

[Davi fala alguma coisa que não dá para entender como: É a bi]

Pesquisadora: É a bi?

Liliane: Mas é o Guigui... é o Guigui...

Pesquisadora: Aqui o Davi aqui ó... Eles levaram o lixo para ele poder descer?

Liliane: É...

Pesquisadora: É o Guigui, Davi...

Liliane: É o Guigui... Eu vou subir agora?

Pesquisadora: Você escutou o Davi te chamando? [é uma fala da cena da filmagem, que assistimos, na qual eu pergunto ao Guigui se ele ouvia o Davi chamá-lo].

Pesquisadora: Você acha que o Guigui...

Liliane: Ele tava falando aí?

Pesquisadora: É... [risos].

Liliane: Olha a Renata, ela tá de saia... um dia ela veio de saia...

[Davi balança os braços, quase tocando meu rosto e também a tela. Balança o corpo de um lado para o outro, como um pêndulo, e ri. Depois, enquanto Liliane e eu conversamos, ele pega na tela e a balança]

Pesquisadora: Aqui a Renata, Davi!

Liliane: E a Renata é da minha oficina.

Pesquisadora: É da sua oficina? Qual oficina que vocês estão?

Liliane: De colar.

Pesquisadora: Davi, não pega assim não [na tela] que estraga, tá?

Pesquisadora: Pera aí...

Davi: Mais.

Pesquisadora: Oi?

Davi: Mais.

Pesquisadora: É, mas se você apertar diminui...

[Enquanto ele pede “mais” pega na minha mão e a leva na tela. Depois afasta minha mão e fica ele mesmo batendo os dedos na superfície da tela do notebook].

Davi: Mais!

Pesquisadora: Mais? Então aperta!

Liliane: Deixa eu apertar...

Pesquisadora: Espera um pouquinho... Olha lá, vamos ver?

Liliane: É pra que?

Pesquisadora: O quê? Não, Davi, não faz assim não... Davi, se bater assim estraga... estraga, tá Davi?

[Certamente, Davi queria alguma coisa que não conseguíamos compreender, pois começa a balançar a tela, mais agitado, parece estar ficando nervoso]

Pesquisadora: Ó... ó... ó... então... ele te bateu, você viu?

Liliane: Volta lá, eu não vi não.

Pesquisadora: Tô voltando, já voltei... Presta atenção que você vai subir... Ó, a Liliane aqui Davi...

Pesquisadora: Por que você acha que ele te bateu?

Liliane: Maria Chiquinha?

Pesquisadora: Hã?

Liliane: Eu tava de Maria Chiquinha?

Pesquisadora: É, tava com o cabeo preso... Porque você acha que o Davi te bateu naquela hora?

Liliane: Dá pausa!

Pesquisadora: Deixa eu dar pausa, Davi...

Liliane: Sabe...

Pesquisadora: Por que você acha que ele te bateu aquela hora?

[Davi olha para mim quando faço essa pergunta para Liliane]

Liliane: É porque eu fui subir e ele foi ali e me deu um tapa na cabeça.

Pesquisadora: Mas... tinha acontecido alguma coisa para ele fazer isso?

Liliane: Não tinha não! Agora você fecha a câmera e vai pra sala? Ai já tinha acabado o recreio.

Pesquisadora: É.

Liliane: Você filmou lá na sala também?

Pesquisadora: Não...

Liliane: Ah não... Você podia filmar a professora...

Pesquisadora: É...

Liliane: Sabe aquê...

Pesquisadora: Oi? Sabe o que?

Liliane: Fedorento...

Pesquisadora: Olha quem aparece aqui?

Liliane: É eu...

Pesquisadora: Quem que é essa menina aqui, Davi? Que que você acha que ele tá fazendo?

Liliane: Quem que chamou?

Pesquisadora: Por que você acha que ele tá passando o dedinho assim na tela?

Liliane: Oi?

Pesquisadora: Por que você acha que ele tá passando o dedinho assim na tela?

Liliane: Não sei... Volta lá... eu não vi eu falando não!

Pesquisadora: O Rodner? Davi, arreda só um pouquinho pra voltar a fita. É rapidinho, tá? Voltou, voltou, voltou! [Davi dá uns gritinhos e empurra minha mão, parece que faz isso para que eu não mexa nas imagens].

Davi: É? [Apontando para o quadro na parede]

Pesquisadora: Ali? É um quadro... Olha você aqui, ó...

Liliane: Mônica, você tem um livrinho, você tem folha pra a gente desenhar depois que acabar a entrevista?

Pesquisadora: O caderno de desenhar que estava com você ficou onde?

Liliane: A Flávia que sabe!

Pesquisadora: Quem?

Liliane: A Flávia.

Pesquisadora: Ah eu não sei não...

[Davi fica mexendo no notebook. Parece que descobre algum mecanismo de pausa das imagens. Dá pausa e bate novamente para que as imagens voltem a se mover]. Ah, você descobriu, heim? [Depois ele começa a bater com mais força no note]. Mas não bate com força assim não... [retiro o gravador de perto dele].

Pesquisadora: Bom, então eu acho que a gente já pode parar por aqui, a gente já viu bastante coisa. Vamos parar por aqui, aí vocês vão brincar um pouquinho antes de começar a aula da tarde, né? Vocês querem falar alguma coisa?

Liliane: Eu quero!

Pesquisadora: O que que você quer falar? Deixa eu só fechar aqui...

Pesquisadora: Oi?

Liliane: Você trouxe aquele papel igual trouxe naquele dia?

Pesquisadora: Qual papel exatamente?

Liliane: Sabe aquele papel que você me emprestou?

Pesquisadora: Sei, um papelzinho que eu escrevi umas coisas? Não, não trouxe não...

Liliane: Vão brincar um pouquinho do jogo de memória?

Pesquisadora: Então vamos, coloca o jogo da memória aí, deixa eu tirar isso daqui...

Liliane: Vai passando assim ó...

Pesquisadora: Tá.

Liliane: Primeiro sou eu...

Pesquisadora: Vão brincar de jogo da memória, você gosta? [dirigindo-me a Davi. Levanto para ver se a filmadora está funcionando direitinho, Davi ri]

Liliane: Sou eu agora, a camisa...

[Davi gira rapidamente as peças do jogo, enquanto Liliane tenta achar peças similares]

Pesquisadora: Aqui nós vamos virar uma de cada vez, Davi...

Davi: É unha? [quando vê a imagem de uma tesoura]

Pesquisadora: É tesoura de cortar unha.

Davi: eógio

Pesquisadora: Relógio! E aqui, o que é?

Davi: Cadeia

[Davi começa a nomear os objetos]

Pesquisadora: Mala, né?

Davi: Cadeia!

[Alguém bate na porta, é a estagiária do turno da tarde. Ela entra na sala]

Pesquisadora: Agora a gente só tá brincando aqui, mas pode ficar! Hã... aqui é camisa?

Davi: A bóia!

Pesquisadora: Bola, isso mesmo!

Davi: A bóia!

Pesquisadora: Mais o que? Ô Liliane, isso aí é o que?

Liliane: Jogo da memória também. Fala assim [dirigindo-se a Davi]: De nada!

Davi: Hã?

[Agradeço as crianças pela participação na entrevista]

Entrevista filmada: Juninho e Davi

Data: 12/11/2007

Local: Sala da Coordenação

[No início da entrevista, enquanto monto a filmadora, Davi fica perto de mim e Juninho está sentado no sofá. Davi se aproxima e coloca a mão no notebook. Juninho fica dizendo: não para o colega. Quando sento no sofá, sento ao lado do Juninho. Davi arreda e o colega e se senta entre nós dois].

Pesquisadora: Hoje é a entrevista do Juninho e do Davi, né?

Juninho: Hum, hum...

Pesquisadora:: Eu gravei um DVD com cenas do Juninho e do Davi. A gente vai ver e conversar sobre elas. Vamo começar por aqui? Deixa eu só ver se tá filmando bem vocês...

Davi: [fica balançando uma de suas sandálias na minha direção e dizendo:] Hã...

Pesquisadora:: É sua sandália!

Juninho: Olha lá ó... [apontando para a tela] Olha lá você, Davi!

Pesquisadora: Espera aí que eu vou colocar na primeira cena... Quer ver?

Davi [faz um som, tipo:] Aum... [continua com a sandália na mão, movimentando:a na minha direção]

Pesquisadora: Olha aqui ó! Vamos começar aqui. Espera aí, ainda não é aqui... O que que aconteceu?

Juninho: Olha o Davi! [apontando a imagem do colega na tela] [depois:] Ah eu aqui ó...

Pesquisadora:: É, você aparece várias vezes... Aqui...

[Parece que Davi vê algo na tela que o interessa, pois aproxima do note]

Pesquisadora: Tá dando pra vocês verem?

Juninho: Tá!

Davi: [diz algo como:] Nenê!

Pesquisadora: Quem que é esse menino... Quem?

Davi: Cachorro.

Pesquisadora: É cachorro? [cenas da filmagem]

Davi: [movendo meu rosto na sua direção, diz:] Painha... painha...

Pesquisadora: Painha... Farinha?

Juninho: Aqui ó... [apontando para a tela. Todos riem] [cenas da filmagem]

Pesquisadora: Tá dando pra ver bem? [cenas da filmagem]

Davi: [Puxando meu rosto novamente na sua direção, diz:] Lau... dio... [Cláudio está na cena]

Pesquisadora: Cláudio?

Juninho: Ah eu aqui ó, Mônica!

Pesquisadora: É! Olha o Juninho, o Manoel! [cenas]

Pesquisadora: Você lembra esse...

[Juninho faz algum comentário, mas não dá para ouvir bem. Respondo: É]

Davi [movendo meu rosto na sua direção]: Sô a ica... Sô a ica...

Juninho: Olha eu aqui!

Davi: Sô a ica...

Juninho: Seu a ica?

Pesquisadora: Seu a ica? Aica?

Juninho: Olha lá ó!

Pesquisadora: É a carta que o Juninho recebeu... Como que chama sua coleguinha?

Juninho: Hum... Laura.

Pesquisadora: Laura. E esses dois meninos aqui, heim?

[Davi balança as sandálias]

Juninho: Eu e o Davi!

Davi: Ouou...

Juninho: Olha lá eu e o Davi!

Pesquisadora: É...

Juninho: Batendo a cabeça...

Pesquisadora: Vocês tão batendo a cabeça por que?

Juninho: Porque a gente tão brincando...

Pesquisadora: É uma brincadeira...

Juninho: É...

Pesquisadora: E quem começou essa brincadeira, você ou o Davi?

Juninho: Davi.

Pesquisadora: E aí você continua a brincadeira, foi isso? [Davi fica passando as sandálias no meu braço] Oi?

Juninho: Foi. [cenas]

Juninho: Olha lá o Davi... [risos] Engraçado, olha lá...

[Cena que uma das professoras pergunta se o Davi gosta dos meninos. Juninho ri na gravação, Davi aproxima o corpo para ver melhor. Eu comento na gravação que o Davi fez algum gesto afirmativo, de que gosta... Juninho continua rindo]

Davi: [Parece que diz:] Doidão... Doidão...

Pesquisadora: Doidão? [cenas da filmagem]

Juninho: Olha lá! Olha lá, xinga ele!

Pesquisadora: O que que aconteceu, me conta...

Juninho: Olha ele! Esqueci de falar...

Pesquisadora: Você esqueceu de falar o quê?

[Davi deita, colocando sua cabeça no colo do Juninho]

Juninho: Um negócio... [não deu para entender o final da frase]

Pesquisadora: Deixa eu parar um pouquinho pra você falar o que que foi... O que que aconteceu? Pode pegar o microfone e falar...

Juninho: É...

Pesquisadora: Você pode falar aqui ó, porque aqui que grava...

Juninho: Porque eu esqueci de falar o negócio que... porque era muito tempo...

Pesquisadora: O que que você queria ter falado...

Juninho: Que o Davi gostava...

Pesquisadora: Oi?

Juninho: Que o Davi gostava...

Pesquisadora: Dos coleguinhas?

Juninho: Hã, hã...

Pesquisadora: Você acha que ele gosta dos coleguinhas?

Juninho: Eu acho!

Pesquisadora: Ali ele fez algum sinal... O que que ele fez?

Juninho: Ele fez assim [Juninho coloca a mão na boca].

Pesquisadora: Assim? Vamos voltar um pouquinho pra gente ver?

Juninho: Hum, hum...

Pesquisadora: Aqui a gente pode voltar também! [cenas]

Juninho: Ah o Daniel!

Monica: É, o Daniel também tá aí! [cenas]

Monica: Por que que não ta passando...

[Juninho ri de alguma coisa que vê. Davi continua deitado no sofá. Fica brincando com as sandálias e mexendo o corpo].

Pesquisadora: Escutou seu nome, Davi?

Pesquisadora: Posso sentar?

Juninho: Olha lá! Olha lá com um dente!

[Cena que uma das professoras falando. Davi, que parecia absorto na sua brincadeira, ouvindo a voz da professora, passa a olhar a tela e depois fica olhando o Juninho. Quando a professora pergunta se o Davi gosta dos meninos, ele levanta subitamente do sofá e começa a rir].

Juninho: É! Olha lá!

Pesquisadora: Geralmente o Davi responde quando pergunta assim pra ele?

Juninho: Eu achei...

Pesquisadora: Falou com ele na hora, né?

Juninho: Hã, hã...

Pesquisadora: Você gosta, você perguntou... Geralmente, quando alguém pergunta alguma coisa pro Davi ele responde ou não?

Juninho: Eu acho que não responde.

[Davi, olhando para o Juninho, ri e levanta as sobrancelhas]

Pesquisadora: Não responde... Responde, Davi?

Davi [balança a cabeça afirmativamente]

Pesquisadora: responde? [risos]

[cenas da filmagem. Davi volta a deitar no sofá e depois fica pulando]

Juninho: Olha o Leonardo batendo... Ta incomodando... [a professora usara essa palavra na cena que víamos]

Pesquisadora: Tá incomodando... Tá incomodando...

Juninho: Hum, hum...

Juninho: [risos] Aqui que mexe? Aqui não mexe não? [referindo-se às teclas do note]

Pesquisadora: Oi?

Juninho: Só aqui... Você mexe só aqui?

Pesquisadora: Aqui é pra escrever, né, mas agora que a gente tá assistindo é só aqui. Davi...

Juninho: Esse negócio é seu?

Pesquisadora:: Davi, o que que tá acontecendo aí? [Davi brinca com as sandálias e como está deitado, com a cabeça pro meu lado, as sandálias esbarram em mim] É! [respondendo ao Juninho]

Juninho: Olha a Carolina falando... Olha lá! A fogueira!

Pesquisadora:: O que?

Juninho: A fogueira, que apareceu, que a gente coloriu!

Pesquisadora: Na parede, né?

Juninho: É.

[Cena na qual uma das professoras fala. Davi continua deitado, dessa vez não levanta para olhar a filmagem]

Juninho: Olha lá o Davi...

Pesquisadora: O que que tá acontecendo aqui?

Juninho: O Davi tá passando a mão no Manoel assim ó! Fazendo carinho nele!

Pesquisadora:: Em quem?

Juninho: No Manoel!

Pesquisadora:: É... O Davi costuma fazer carinho?

Juninho: [Na filmagem, parece que balança a cabeça em tom afirmativo, mas responde:] Eu acho que não.

Pesquisadora: Não?

Juninho: Só de vez em quando...

Pesquisadora: Só de vez em quando... É... [olhando para o Davi, que continua deitado, brincando de forma repetitiva com as sandálias] Davi, você gosta de fazer carinho nas pessoas? [silêncio. Davi me olha] Carinhar assim com a mão? [Pergunto fazendo gesto. Silêncio] Gosta ou não? [balança em sentido negativo a cabeça] Não? [Davi faz cara de riso].

Juninho: Dadá?

Pesquisadora: E aqui nessa situação ele tava carinhando o Manoel, né?

Juninho: Hum, hum...

Pesquisadora: O que teria acontecido pra ele carinhar o Manoel nessa situação?

Juninho: Eu acho que o Manoel brincou com ele...

Pesquisadora:: É... Então será que o fato de vocês estarem brincando fez com que ele carinhasse?

Juninho: Hã, Há...

Pesquisadora: Seria isso?

[Cenas. Davi continua deitado. Não está absorto em sua brincadeira com a sandália, mas ora acompanha os movimentos do colegas, ora mexe seus olhos de um lado para outro].

Juninho: [ri do que vê]

Juninho: Eu posso ir olhar [na filmadora] ali?

Pesquisadora: Pode, deixa eu parar aqui...

Pesquisadora: Você gosta do Juninho, Davi?

[Davi fica pulando, deitado, de barria para cima. Quando pergunto, ele sorri e continua pulando].

Juninho: Olha o Davi! [diz olhando pela filmadora]. Pronto!

Pesquisadora: Podemos continuar?

Juninho: Podemos! [Juninho senta olhando para o Davi, com o gravador na mão]

Juninho: Aqui tem um CD?

Pesquisadora: Depois eu vou te mostrar aonde que têm DVD [cenas].

Juninho: Ah o Miltoninho.

[Davi esbarra suas pernas no Juninho, ele olha e depois começa a interagir com o colega]

Juninho: [ri e diz?] Paulo! [fica olhando para o gravador, depois quando volta a olhar para a tela ri mais]

Pesquisadora: Falando o que?

Juninho: Do caixote assim ó...

Pesquisadora: Hã, o que que aconteceu com o caixote, você sabe?

Juninho: Eu e a Carolina bateu na cabeça...

Pesquisadora: Você e Carolina?

Pesquisadora: Hã, me conta essa história porque eu não conheço essa história não...

Juninho: A gente tava brincando de caixotinho. Aí foi lá, eu tava de costas pra Carolina, e a gente bateu atrás...

Pesquisadora: E é isso que vocês estão conversando ali? Machucou?

Pesquisadora: Manoel deu a mão pro Davi?

Juninho: E o Jonas também... Ele queria ba... Ele queria jogar uma pedra em mim...

Pesquisadora: Que dia que foi isso?

Juninho: Foi no dia que... que eles tá falando...

Pesquisadora: Ah, tá... eles entraram com essa conversa aí de que o Miguel tinha... jogado uma pedra em você...

Juninho: Não, o Jonas...

Pesquisadora: Ah, o Jonas, desculpa...

Juninho: Hã, hã...

[Davi continua deitado]

Pesquisadora: Ô Juninho...

Juninho: Hum...

Pesquisadora: Eu queria saber o que você acha dessa cena aqui... [enquanto procuro a cena, Davi olha para mim e para o colega] Aqui novamente o Davi tá carinhando o Manoel, né... [Davi volta a brincar com as sandálias].

Juninho: Hum, hum...

Pesquisadora: E um pouquinho mais na frente...

Juninho: Olha lá...

Pesquisadora: Ele coloca a mão no Manoel. Davi costuma colocar a mão assim em vocês? [silêncio] [Quando faço essa pergunta, Davi tira as sandálias da cabeça, levanta as pernas e olha para o Juninho, rindo].

Juninho: Eu acho que sim! [Davi passa a mexer com as pernas com muita força, esbarrando: as no Juninho, depois pára. Juninho não faz movimento de contenção, às vezes ri].

Pesquisadora: Sim? Ele costuma?

Juninho: Hum, hum...

Pesquisadora: Hum, hum... Tá dando pra você ver bem?

Juninho: Eu pensei que era um vídeo isso...

Pesquisadora: Mas é um vídeo também, né, vou te mostrar depois aonde que o DVD fica...

Juninho: Fica aqui atrás?

Pesquisadora: É...

Juninho: Hum... [cenas]

Pesquisadora: É... A professora tá falando e... na verdade o Manoel e o Davi tão brincando o tempo todo, né? É isso mesmo? [A pergunta é feita em tom de riso]

Juninho: Hum, hum... E eu to batendo a cabeça no Davi...

Pesquisadora: É... O que que acontece pra vocês fazerem isso? Vocês tavam prestando atenção no que a professora tava falando ou não?

Juninho: Eu acho que não...

Pesquisadora: Vocês tavam fazendo o que? Prestando atenção em quê?

Juninho: Brincando com o Davi...

Pesquisadora: Na verdade, vocês tavam brincando com o Davi mais do que prestando atenção na professora...

Juninho: É...

Pesquisadora: É?

Pesquisadora: Hum, hum...

Pesquisadora: Se ocês não tivessem fazendo isso, o Davi ficaria quieto?

Juninho: Não

Pesquisadora: Não? Como é que ele ficaria?

Juninho: Ele ficaria batendo.

Pesquisadora: Batendo? É, vocês brincam assim pro Davi ficar quieto?

Juninho: Hum, hum...

Pesquisadora: Mas sempre ou às vezes?

Davi: [fala baixinho:] Ficar quieto... [Davi continuava deitado, e quando fala isso, ele pega na minha blusa].

Juninho: De vez em quando...

Pesquisadora: Ficar quieto, Davi?

Juninho: Ficar quieto... [diz rindo]

[Da gravação ouvimos a preciosa frase: Vamo coe por aqui... Davi está acompanhando com atenção a cena e olha rapidamente para o Juninho quando ele diz:]

Juninho: Vamo coe por aqui...

Pesquisadora: Pois é, sobre essa coisa do Vão, vamo coe por aqui... [a entonação de voz é mudada. Davi acompanha minha fala] É... você fala assim com todo mundo ou só com o Davi?

Juninho: Eu falo... Ele que fala: Vamo coe por aqui... [fala a frase com o gesto que geralmente a acompanha, indicando a direção que se quer tomar].

Pesquisadora: Pois é, mas não é só ele que fala, vocês também falam assim... [Davi me olha enquanto falo].

Juninho: Hã, hã... Aí ele corre...

Pesquisadora: Ah, mas ele só entende quando vocês falam assim ou se você falar Vamos correr por aqui, ele entende também...

Juninho: Hum, hum...

Pesquisadora: Entende? Mas no entanto vocês falam como ele fala, né?

Juninho: É!

Pesquisadora: Por que, Juninho?

Juninho: Porque ele... Ele não tem problema de voz?

Pesquisadora: Ele tem problema de voz?

Juninho: Tem!

Pesquisadora: Aí eu não sei... Tem?

Juninho: A [diz o nome da mãe do Davi] falou...

Pesquisadora: Ela falou?

Juninho: De vez em quando não leva ele no médico? [enquanto o Juninho fala, Davi fica mexendo sua boca, mas não faz som audível].

Pesquisadora: Ah, ta... Então, por isso que você acha que ele fala assim...

Juninho: Hum, Hum...

Pesquisadora: E aí vocês falam assim com ele também...

Juninho: É... Aí eu corro com ele...[Davi olha para Juninho]

Pesquisadora: Ah...

Juninho: Né, Davi? Eu gosto de correr com ele.

Juninho: A gente tava comendo docinho com a professora...

Pesquisadora: Nesse dia?

Juninho [balança a cabeça afirmativamente]

Pesquisadora: O que que tava acontecendo aí, você lembra?

Juninho: Quando ele bate na... Quando eu bato na bunda dele [diz e bate], ele ri [não tenho certeza da frase, mas Davi fica rindo enquanto o colega o faz]

Pesquisadora: Você gosta, Davi, que bate na sua bunda?

[Davi fala coisas que não entendo, então pergunto:]

Pesquisadora: O que?

[Davi fala de novo]

Pesquisadora: Você ta entendendo, Juninho?

Juninho: Eu não.

Pesquisadora: Cavalinho, cavalinho, é isso?

Pesquisadora: Então vão ver...

[Quando vou ajustar a cena para assistirmos, Davi levanta do sofá, olhando para a tela]

Pesquisadora: Onde que o Davi ta?

Juninho: Ele ta aqui! [Davi já está bem de frente da tela e quando o colega o mostra, ele levanta as sobrancelhas várias vezes]

Pesquisadora: Vamo voltar, Davi, pra você ver?

[Ajusto a cena novamente e Davi acompanha meu movimento com muita atenção. Quando a cena começa, Juninho fica batendo na sua própria coxa. Davi, olhando a cena, mexe a sobrancelha, vira a cabeça, olha na direção do colega, depois fica olhando para a tela e mexendo o rosto. Juninho comenta novamente dos doces que fizeram com a professora].

Pesquisadora: O Davi costuma ficar deitado assim? [Juninho balança a cabeça em tom afirmativo] Quando vocês tão sentados ou só às vezes... [Davi olha para o Juninho, depois para mim].

Juninho: Costuma [Davi fica passando as sandálias na barriga do colega].

Pesquisadora: Costuma, Juninho?

Juninho: Hã, hã... [Juninho afasta as sandálias de si, enquanto estou colocando as cenas novamente. Davi começa a me bater com as mãos. Tento transformar em uma brincadeira com as mãos e ficamos batendo as mãos um do outro. Digo pro Davi:]

Pesquisadora: Você tá batendo e tá doendo, né... Não bate não! Davi sobe no sofá, ficando de joelho, perto de mim. Estou com o papel de anotações na mão]

Juninho: Vai amassar...

Pesquisadora: O Juninho acha que você vai amassar a folha... Vem cá assistir com a gente...

[Davi fica sentado de frente pra mim, brincando com as sandálias. Depois começa a bater no encosto do sofá e puxa meu rosto na sua direção. Digo:]

Pesquisadora:: Senta aqui, Davi [colocando a mão no sofá. Ele aponta para o encosto:

Davi: Qué senta! [batendo no encosto e com uma das mãos no meu pescoço]

Pesquisadora:: Aqui em cima? [ele vai subindo] Então pode sentar!

[Enquanto essas coisas acontecem, a cena continua passando na tela]

Pesquisadora: Quem que é...

Davi: Comê gulopa.

Pesquisadora: Roupa? [Davi aponta para a tela e pega no meu queixo, rindo] É... [Enquanto a cena passa, ele fica mexendo com a língua e fazendo umas caras. A imagem agarra na tela e Davi começa a pular com força no encosto do sofá e puxa meu cabelo. Digo pra ele:]

Pesquisadora:: Não faz isso não, Davi!

[Em um momento, é bem audível a professora dizendo o nome do Guigui. Davi está atento ao que passa, ri, brinca com as sandálias, dá um tapa na cabeça, depois fica batendo as sandálias na cabeça, uma de cada lado. Juninho fica atento à filmagem e ao que acontece. Quando uma das sandálias do Davi cai nos pés do Juninho, ele pega e coloca sobre o sofá, perto do pé do Davi, que a pega rapidamente].

Pesquisadora: A imagem melhorou?

Juninho: Olha lá, como que meu cabelo tá? [apontando para a tela]

Pesquisadora: Oi?

Juninho: Olha lá como que meu cabelo ta. Tá lisinho!

Pesquisadora: É...

[Davi fica pulando no encosto do sofá]

Davi: Bonito! [Diz isso puxando meu queixo e batendo a mão no encosto]

Pesquisadora: É bonito?

Davi: O vaco! [Davi fica fazendo movimentos circulares com o dedo no sofá]

Pesquisadora: [diz algo como:] Andar de cavalinho não...

Davi: O vaco!

Pesquisadora: É vaca? [Parece que o Juninho ri] Parece vaca, Davi?

Davi: Casinha...

Pesquisadora: Casinha...

[Davi fica passando os pés no tecido do sofá, olhando e rindo]

Pesquisadora: [mexendo no mouse]: E aqui, o que que aconteceu aqui? Vamos ver? [cenas]

[Davi puxa meu queixo novamente e continua fazendo os movimentos circulares na direção do sofá]

Davi: Um vaco!

Pesquisadora: É vaca?

Davi: Oouê... Oouê... Ooué...

[Juninho olha mais de perto a que Davi se refere]

Pesquisadora:: Ooué o que, Davi?

Davi: Ooué...

Pesquisadora: A bolinha?

Davi: Ooué...

Pesquisadora: O que é ooué?

Juninho: É o é? É o é?

Pesquisadora: É o é? O Juninho ta perguntando se é o é? É o é? [Juninho fica olhando para o colega. Davi aponta para a folha que tenho na mão]

Juninho: Olha a minha unha, Mônica!

Pesquisadora:: Nossa, Juninho, o que que aconteceu?

Juninho: Rançou no carro-guia...

[Davi abaixa até o sofá, mostrando mais de perto o que chama sua atenção na estampa e dizendo:]

Davi: Eu qué oué! [que às vezes soa como: eu qué o é ou eu qué o ó, ué]

Davi: Eu qué oué! [agora aponta para a folha que tenho nas mãos]

Pesquisadora: Você qué o é?

[Davi passa o dedo no tecido do sofá e diz: Vaca. Depois vê alguma coisa e fala coração]

Pesquisadora: Aqui Juninho, nós passamos de novo...

Davi: [diz o nome de uma das professoras da escola, apontando para o tecido do sofá]

Pesquisadora: [repete o nome dessa professora]?

[Juninho chega bem perto da tela, aponta o que chama sua atenção e diz:]

Juninho: Olha lá a [diz o nome de uma das professoras da turma] segurando a porta!

Pesquisadora: Agora ela pediu pra todo mundo levantar, né... Vamo ver o que vai acontecer... [Cena que todo mundo levanta e o Davi fica sozinho]

Juninho: O Davi vai ficar lá!

Pesquisadora: Como é que você sabe?

Juninho: Porque ele vai... Porque ele costuma...

Pesquisadora: Ele costuma?

Juninho: Ficar lá...

Pesquisadora: E aí o que tem que fazer?

Juninho: Ele fica lá, uai!

Pesquisadora: Vamos ver se ele vai ficar lá...

[Juninho ri. Davi aproxima de mim e me abraça. Digo pra ele:]

Pesquisadora: Você bateu no Rodner lá! [Davi olha pra tela] Viu? [Davi ri e volta a me abraçar, com as sandálias nas mãos. Davi passa a ficar de barriga pra baixo, fazendo movimento repetitivos com o corpo].

Juninho: Agora ele tá voltando!

Pesquisadora: Será que ele vai pra onde?

Juninho: Acho que ele vai pra aquele cantinho da garrafa.

Pesquisadora: O cantinho da garrafa? Por que que você acha, Juninho?

Juninho: Porque ele fica lá, uai, de vez em quando...

Pesquisadora: De vez em... Por que que ele não iria pra carteira dele...

Juninho: Não sei...

Monica: Você acha que é mais provável que ele vá pro cantinho das garrafas nessa situação do que pra carteira dele?

[Enquanto faço essa pergunta, Davi, que estava num movimento de me abraçar, senta no encosto do sofá e fica olhando pra tela e rindo].

Juninho: Eu acho que... na... situação do... da... das garrafa...

Pesquisadora: As garrafas... o que que as garrafas têm pro Davi ficar lá?

Juninho: Ele fica brincando com elas de bater assim... na parede...

Pesquisadora: Então na verdade ele gosta de brincar, por isso que ele iria lá pras garrafas...

Juninho: Hã, hã... [cenas]

Davi: É ui... [diz isso, puxando meu queixo na sua direção]

Pesquisadora: Você... você..

Davi: [fala alto:] Ui!

Pesquisadora: Unha! Unha! Unha!

[Davi fica sentado no encosto, brincando, agora com as sandálias]

Pesquisadora: Vão ver, Davi, se você vai para as garrafas ou se vai pra sua carteira, heim?

Juninho: Ah você!

Pesquisadora: Eu falei, né?

Davi: [Fala coisas que não são compreensíveis. Está rindo e mexendo com as sandálias...] O que que foi?

Juninho: Ele não foi... Ele não foi pro seu... pro lugar dele...

[Davi continua falando coisas, com as sandálias nas mão, em certo momento, uma delas cai]

Pesquisadora:: É... vai cair no chão daqui a pouco... [Ele a apanha. Davi e Juninho interagem, fazendo caras um pro outro e balançando a cabeça].

Pesquisadora: Bom, aonde que o Davi tá agora?

Juninho: Então, [ta] lá nas garrafa... Ele acostuma ficar lá...

Pesquisadora:: Vamos ver aqui o que que acontece...

[Cena do Davi no fundo da sala, com as garrafas]

Juninho: Você tá falando?

Pesquisadora:: A [diz o nome de uma das professoras]!

Juninho: Você... De vez em quando você fica na aula [nome da professora]?

Pesquisadora:: Eu ficava mais no início do ano, né...

Juninho: Hã...

Pesquisadora: Mas aí quando começou a enturmação flexível...

Juninho: Ah o Davi...

Monica: Aí eu parei...

Juninho: Você viu ele...

Monica: Eu vi! Vamos voltar naquela cena lá da sala de aula... [cena]

Pesquisadora: Eu queria te ouvir um pouco... o que que ce acha desse jeito do Davi brincar... Você poderia falar alguma coisa?

Juninho: É porque ele gosta muito de brincar... [os dois se olham, Davi ri para o Juninho]

Pesquisadora: De quais jeitos que ele gosta de brincar? [Davi continua olhando para o Juninho quando faço essa pergunta]

Juninho: De correr, de ir pra garrafa...

Pesquisadora: É verdade? [olhando para o Davi, que nesse momento olha para mim] Você gosta de brincar de correr e gosta de brincar com as garrafas? [silêncio] É, Davi?

[Davi fica olhando na direção da tela, parado, com a língua um pouco pra fora]

Pesquisadora:: Que isso, Davi?

[Depois dá uma engolida bem visível e faz cara de riso. Rimos com ele]

Pesquisadora: E esse jeito aí de fazer... O que que você acha desse jeito?

Juninho: Não sei...

Pesquisadora: Isso é novo, não é não?...

Juninho: Hã, hã...

Pesquisadora: Isso é novo, Davi, você não brincava assim antes não! Você gosta de brincar assim também, igual o Davi ta ali [na filmagem]? Gosta?

Juninho [faz sinal afirmativo com a cabeça]: Hum, hum...

Pesquisadora:: Mas você não fica lá atrás igual o Davi? [Davi está olhando para o Juninho nesse momento. Balança a cabeça em sentido negativo quando faço a pergunta].

Juninho: Não! Se não a professora me xinga!

Pesquisadora: Aí então... por causa, porque a professora xinga que você não vai... Se você pudesse, você iria?

Juninho: Eu iria!

Pesquisadora: A professora te xinga, mas ela não xinga o Davi não? O Davi pode ir lá pro fundo?

Juninho: Pode!

Pesquisadora:: Por que que ele pode e você não pode?

Juninho: Porque a professora não deixa eu ir.

Pesquisadora: Tá certo, Juninho, mas porque que a professora deixa o Davi e não deixa você?

Juninho: Porque o Davi só rabisca atividade.

Pesquisadora:: Ah táe você... faz outras coisas?

Juninho: É.

Pesquisadora:: Ou você rabisca também?

Juninho: Não!

Pesquisadora: Quer falar mais alguma coisa ou podemos passar?

Juninho: Podemos passar...

Pesquisadora:: Passar... Ai, ai, de quem que é essa voz, você sabe, Davi?

Juninho: Da [diz o nome de uma das professoras]!

[Enquanto esse último diálogo acontece, Davi continua sentado no sofá, com as sandálias nas mãos, às vezes nos acompanha na conversa, às vezes fica mais ligado nos próprios movimentos que faz]

Davi: Uai!

Juninho: Vai!

[Silencio, depois começa a assobiar. Juninho diz:]

Juninho: Olha lá, ele correndo lá...

Pesquisadora: Oi?

Juninho: Olha lá ele correndo lá...

Pesquisadora: Saiu correndo, você...

Juninho: Olha lá, ele lá ó... Olha lá, ele correndo... [Juninho aponta o colega nas cenas]

[Davi fala algumas coisas de cachorro]

Davi: Cachorro...

Pesquisadora: Cachorro?

Juninho: Olha ele correndo aqui... Olha ele correndo aqui ó...

[Enquanto o Juninho fala, Davi e eu conversamos. A palavra cachorro é repetida]

Pesquisadora: Cachorro?

Davi: Cegonha... cachorro

Pesquisadora: Cegonha? É?

Juninho: Ah o Batman dele... [mostrando na tela]

Pesquisadora: Ó!

Juninho: Ele vai deixar lá no canto, depois vai pegar! Quem pegou? É eu! Fui eu que peguei aqui ó... é eu! [risos] Ah o Manoel! [cena]

Juninho: Olha eu! [risos] [Davi olha atento a filmagem]

Pesquisadora: O que que você tá fazendo, Juninho?

Juninho: Eu tô brincando com ele...

[Davi começa a pular no encosto. Olha a maior parte do tempo pra tela]

Juninho: Repetiu!

Pesquisadora: Vamo ver...

Juninho: Ah lá seu Batman, Davi! [apontando na tela, mas Davi não o acompanha] Ele tava brincando de Batman, de bater assim ó... [faz o mesmo movimento do colega de ficar batendo o Batman].

Pesquisadora: Ah... Você gosta de brincar assim também, de bater?

[Davi às vezes olha pra mim ou para o colega]

Juninho: Eu não, gosto de brincar de voar com ele...

Pesquisadora:: Ah... de?

Juninho: De voar com ele.

Pesquisadora:: De voar com ele... E o Davi gosta de brincar de bater...

Juninho: É!

Pesquisadora: Hum, hum... [cenas]

[Davi, olhando pra tela, faz algumas caras engraçadas. Começa a rir quando coloca a filmagem novamente. Pega meu queixo, virando-o na sua direção e diz:]

Davi: Machucou... [mostra os dedos do pé, rindo]

Pesquisadora:: Machucou, Davi?

[Puxa meu rosto novamente, mostrando o pé enquanto o colega se vê na cena que passa]

Juninho: Olha lá eu! [apontando]

Pesquisadora:: Machucou não, machucou? [pegando no pé dele]

Davi: Dói...

Pesquisadora: Tá doendo?

Davi: Dói!

Pesquisadora: Dói?

Juninho: Olha lá...Eu tô no cantinho aqui, eu aqui ó... [apontando] Eu e o Davi! Eu dei um beijo nele. A Estagiária tá aqui bem no cantinho... [dá para escutar a voz do Juninho chamando o Davi na gravação, Juninho ri quando escuta, Davi também] É você, Davi! Olha lá você, ó! [olhando para o colega e apontando para a tela. Davi ri] Olha lá, minha blusa tá errada!

Pesquisadora:: Oi?

Juninho: Minha blusa ta errada!

Davi: Vai cair... [puxando meu queixo]

Pesquisadora:: Vai cair? Será que vai cair, Davi? [cenas]

Juninho: [Senta do lado do Davi no sofá. Em certo momento, coloca sua língua para fora. Davi fica olhando para ele. À medida que as cenas passam, faz comentários sobre os colegas que vê. Logo depois que Juninho coloca a língua pra fora, Davi faz a mesma coisa]

Davi: Ogo Ogo... Dodô... [referindo:se à cena]

Pesquisadora: Dodô?

Davi: Davi!

Pesquisadora:: Davi! É Davi! Ê!!!

Juninho: Ah eu, ah eu, ah ê!

Pesquisadora: Agora é o Juninho! [Davi olha primeiro atento, depois começa a rir] Você se viu lá?

Juninho: Aí ó, acabou!

Pesquisadora: Vocês querem ver um pouquinho?

Davi: Qué mais! [Pegando no meu queixo]

Pesquisadora: É, eu também quero mais!

[Enquanto acerto a cena, Davi começa a me bater]

Pesquisadora: Ai! [fazendo sinal para ele parar e ele pára]

Juninho: Pára Davi! [segura uma das mãos do colega e beija. Depois pega essa mesma mão e fica passando no seu rosto, fazendo movimento de carinho]

Pesquisadora: Ai, machucou... Faz isso não, ta? [cenas]

[Davi faz movimentos com a sandália, que dão a impressão de que ele vai me bater com elas, mas não o faz. Depois fica em pé no sofá, perto de mim e começa a dizer:]

Davi: Vai cair, vai cair, vai cair...

Pesquisadora: Eu não vou cair não...

Juninho: Ah você, Davi! [sentando novamente no encosto do sofá. Davi, entretanto, olha o ventilador de onde está].

Juninho: Ah você, Davi! [quando Juninho diz pela segunda vez, Davi olha para ele sorrindo, depois volta a olhar na direção do ventilador, depois senta ao lado do colega].

Juninho: Uuuuuú....

[Juninho começa a fazer sons. Davi ri, depois faz os mesmos sons, mais alto que o Juninho]

Juninho: Oooooo...

Davi: Oooooouuu... [mais alto]

Davi: Oooooouuu... Oooooouuu... [como se estivesse acelerando...] [Juninho o acompanha]

Davi: [ri e faz mais...] Oooooouuu... [os dois vão brincando assim...]

Juninho: Esse é você?

Pesquisadora: Acho que é...

[Davi vai gritando alto, o mesmo som, como se estivesse acelerando]

Juninho: É você? Acabou...

Davi: Ooooouuuu!

Juninho: Acabou!

Pesquisadora: Acabou!

Davi: Acabou!

Pesquisadora:: Acabou! Aqui, Juninho, tira aqui ó! Quer ver?

[Davi começa puxar meu cabelo]

Pesquisadora: Ai Davi assim não...

Juninho: Pára, Davi! [Juninho ajeita meu cabelo enquanto desligo o notebook]

Pesquisadora:: É, obrigada Juninho, obrigada Davi!

Pesquisadora: Aqui, Juninho, tira aqui, tá vendo, tem um DVD aí... [Davi começa a puxar o papel que está na minha mão].

Juninho: Ó... Que doido...

Pesquisadora: Agora você desliga... Espera aí, Davi! [Davi escorrega do sofá]

Juninho: Como é que você escreve aqui?

Pesquisadora: Espera aí que eu vou te mostrar...

Davi: [diz o nome de uma das professoras da escola]!

Pesquisadora: Quer escrever alguma coisa?

Davi: [repete o nome da professora]

Pesquisadora: Cadê a [professora]?

Juninho: Você deixa escrever o meu nome?

Pesquisadora: Claro!

Davi: Dói, dói...

Pesquisadora: Dói, viu Davi?

[Davi fica passando os dedos de modo estereotipado no gravador, que está na sua frente]

Juninho: O DVD.

[Deixo Juninho escrevendo no note e Davi fica mais afastado dele. É curioso que Davi fica fazendo o som de: Ooooooooo várias vezes. Juninho não interage com ele, concentrado na própria escrita].