UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

FERNANDA DIAS DA SILVA

Entre laços e desenlaces:
A constituição de uma experiência de Acompanhamento Escolar

São Paulo

2018

FERNANDA DIAS DA SILVA

Entre laços e desenlaces:

A constituição de uma experiência de Acompanhamento Escolar

Versão Corrigida

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Dra. Marie Claire Sekkel

São Paulo

2018

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
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Silva, Fernanda Dias da Entre laços e desenlaces: A constituição de uma experiência de Acompanhamento Escolar / Fernanda Dias da Silva; orientador Marie Claire Sekkel. -- São Paulo, 2017.

154 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2017.

1. Acompanhamento Escolar. 2. Psicologia Escolar. 3. Deficiência. 4. Educação Inclusiva. I. Sekkel, Marie Claire, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Silva, Fernanda Dias da.

Título: Entre laços e desenlaces: A constituição de uma experiência de Acompanhamento Escolar.

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

*Dedico este trabalho ao meu querido e eterno
amigo Max.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à todos aqueles que me acompanharam nesse processo de construção desse trabalho, que contribuíram para o meu crescimento como profissional e pessoa. Agradeço a todos os profissionais que acreditam na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e continuam lutando por uma educação possível para todos. Agradeço a todos os amigos e familiares, por todos os abraços e por vibrarem comigo nessa nova conquista.

Gostaria de oferecer um agradecimento especial:

À minha orientadora Marie Claire Sekkel, por acreditar no meu potencial e no meu trabalho, pela orientação mesmo antes da realização do mestrado, pela escuta e amizade e por dividir comigo sua vasta e preciosa experiência.

À banca examinadora, composta pelas professoras Solange Aparecida Emílio e Maria Eloisa D'Antino, pelas críticas e reflexões durante o Exame de Qualificação e pela empatia gerada nesse momento tão intenso da minha vida.

À Adriana e ao Marcos, pela confiança desde o início do meu trabalho, pelo acolhimento e carinho em todo o meu percurso.

Aos meus colegas de orientação, pela partilha e escuta, pelas críticas e sugestões em todos os encontros.

Às queridas amigas Natasha Eleutério, Amanda Consani, Karina Gallo, Gabriela Kleiner, Alessandra Chiavassa, Tamiris Camilo, Ana Bjornberg, Paula Queiroz, Caroline Eleutério, pelas risadas e lágrimas compartilhadas, pela irmandade e por todo o suporte que me deram em todos esses anos juntas. E à nossa querida amiga Bruna Assunção, que partiu antes do fim dessa minha etapa, mas que continuará sempre em nossos corações e memórias, por todo o carinho e amizade que nunca se dissipará.

Aos valiosíssimos amigos: Francisco Blanes, por acreditar em mim e na realização de todos os meus objetivos e por todo o apoio e carinho que me ofereceu nesse percurso; Fernando dos Reis, pelas conversas infindáveis, pelo ombro sempre que necessário e pelo carinho como um grande irmão; Felipe Nogueira, pela amizade de valor imensurável, pelos dias de meditação, por acreditar em mim e na minha força; Cárita Portilho, pelas noites de estudo, pela amizade e parceria desenvolvida com todo o carinho nesses dois anos; Esther, pela mútua partilha, suporte e parceria na construção de dois trabalhos escritos com muita garra e sangue.

Aos meus pequenos e queridos primos, Luiz Henrique e Arthur Lima, pelos abraços e por me fazerem rir e esquecer de todos os problemas no dia a dia.

À minha mãe, Maria Dias, por me levantar quando era preciso, pelos chás durante as madrugadas, por todo o suporte e apoio nestes 26 anos e por me lembrar da minha força e capacidade para conquistar todos os meus sonhos.

Ao meu pai, Marcos Donisete pelas brincadeiras e risadas, por ser um exemplo de força e dedicação, pelas palavras sempre sábias, pelos abraços e carinho, e pela dedicação em me fazer feliz em todos os anos da minha vida.

Ao meu namorado, Hugo Coimbra, por todo o amor, carinho e suporte, por escutar e me ajudar na construção dessa escrita, pelas viagens, sonhos e objetivos conquistados e por estar genuinamente presente em todos os momentos mais importantes da minha vida.

Por fim, agradeço à toda a comunidade de Lindy Hop, por me oferecer um refúgio em meio à pressão do dia a dia, pelos sorrisos e energia sem os quais muitas vezes não teria forças para seguir em frente.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a construção de uma experiência no campo do Acompanhamento Escolar de uma criança com deficiência. Apesar de ter ganhado destaque nos últimos anos, é um campo relativamente novo e, portanto, não possui bibliografia extensa, ainda que muitos estudos estejam surgindo na área com as últimas mudanças na legislação brasileira aplicada ao caso, tornando a discussão sobre a função do acompanhante escolar cada vez mais essencial e urgente. Através de uma análise sobre o Acompanhamento Escolar e utilizando o método cartográfico, os relatórios realizados em todo o período de trabalho no ensino fundamental I de uma escola particular de São Paulo foram organizadas em formato de narrativas, que contam sobre momentos da experiência de maior tensão, transformação e inquietação. Com isso, buscou-se dar visibilidade e discutir sobre os impasses, as ambiguidades e os obstáculos no processo de inclusão escolar, bem como promover reflexões acerca de possíveis mudanças e intervenções que podem facilitar o trabalho na escola com a criança com deficiência. As discussões apontam para a potência do Acompanhamento Escolar no sentido de propiciar o reconhecimento e fortalecer a criança com deficiência para o enfrentamento e transformação das barreiras atitudinais presentes no ambiente escolar.

Palavras-chave: Acompanhamento Escolar; Psicologia Escolar; Deficiência; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The subject of this research is the development of an experience in the field of School Accompaniment of a child with disabilities. Even though its relevance has increased in recent years, it is a relatively new field and therefore does not have extensive bibliography, although there has been an increase in the number of studies in this field due to the latest changes in Brazilian laws regarding these cases, that turned the discussion about the School Accompaniment increasingly essential and urgent. Through an analysis of School Accompaniment and using the cartographic method, the reports carried out throughout the entire period of work in elementary school of a private school in São Paulo, were organized in a narrative format that highlights moments of the experience of greater tension, power and that raised questions. The aim was to give visibility to and discuss about the impasses, ambiguities and obstacles in the process of school inclusion, as well as to promote reflexions about possible changes and interventions that may facilitate work within the school environment and with children with disabilities. The discussions point to the power of School Accompaniment in order to promote the recognition and strengthening of the child with disabilities to confront and transform the attitudinal barriers present in the school environment.

Keywords: School Accompaniment; School Psychology; Disabilities; Inclusive Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	14
1. PERCURSO METODOLÓGICO	16
1.1. Caminhar na Cartografia	16
1.2. A narrativa na constituição de uma experiência	27
1.3. A primeira volta do laço	33
2. DAS DIVERSAS FORMAS DE ACOMPANHAR	36
2.1. A terapêutica do acompanhamento	36
2.2. Acompanhamento Escolar	39
2.3. As funções do acompanhante escolar	41
2.4. Amizade, entre aspas?	45
3. (RE)PENSAR A EXPERIÊNCIA E OS TERRITÓRIOS HABITADOS	48
3.1. Sentimentos que transbordam – Da criação do laço ao reconhecimento dos limites	50
<i>Narrativa I – O Abraço.....</i>	<i>51</i>
<i>Narrativa II – “Achei que você tinha morrido”</i>	<i>53</i>
<i>Narrativa III – “Broncas fofinhas”</i>	<i>57</i>
<i>Narrativa IV – Regras de quem e para quem?</i>	<i>64</i>
<i>Narrativa V – Aniversário (s)</i>	<i>67</i>
<i>Narrativa VI – Monstro da Raiva</i>	<i>72</i>
<i>Narrativa VII – Autoavaliação</i>	<i>82</i>
3.2. Preconceito – Uma percepção de si e do outro	85
<i>Narrativa VIII – Sem par</i>	<i>88</i>
<i>Narrativa IX – A flor</i>	<i>92</i>
<i>Narrativa X - “Sai, Marcos!”</i>	<i>96</i>
<i>Narrativa XI – “Quero ser burro”</i>	<i>99</i>
<i>Narrativa XII – Quem quer casar com o Marcos?</i>	<i>104</i>

3.3.	A voz que emerge do silêncio escolar	107
	<i>Narrativa XIII – Injusto para quem?</i>	108
	<i>Narrativa XIV – O vínculo de confiança</i>	112
	<i>Narrativa XV – Educação Física para quem?</i>	116
	<i>Narrativa XVI – Bullying</i>	121
3.4.	Uma salva de palmas	124
	<i>Narrativa XVII – “Como todo mundo”</i>	126
	<i>Narrativa XVIII – O primeiro 10</i>	130
	<i>Narrativa XIX – Como Marcos disse que amava a si mesmo</i>	134
	<i>Narrativa XX – Uma salva de palmas</i>	138
4.	INQUIETAÇÕES	142
	REFERÊNCIAS	148

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é fruto de um misto de experiência e paixão, de entrega àquilo que eu acredito e de uma infinidade de questões que fazem de mim uma pessoa cada vez mais curiosa, mais motivada. A questão da deficiência sempre me intrigou, desde alguns grandes amigos que tive na escola, nos quais só fui enxergar a deficiência depois de mais velha até a minha entrada na Universidade de São Paulo.

Pensando no meu percurso na universidade, fico imensamente feliz em dizer que a pessoa que me abriu as portas para essa área foi a minha atual orientadora Marie Claire Sekkel. Ingressei no curso de Psicologia em 2010 e no segundo semestre, cursei a disciplina “Educação Inclusiva”, ministrada por ela. Durante sua aula, tive contato com o tema da inclusão, dos direitos das pessoas com deficiência e de uma educação possível para todos. Nessa mesma aula conheci o Boletim Ponto a Ponto, que produzia revistas em braile e possuía um clube de correspondências no qual qualquer pessoa podia enviar uma carta para uma pessoa cega cadastrada, que era reescrita em braile pelos responsáveis do clube. Também me foi apresentada a possibilidade de entrar em contato com um senhor cego que queria companhia para caminhar pela USP. Eu o acompanhei e foi uma experiência que me abriu horizontes para esse mundo que muitas vezes fechamos os olhos para não ver, um mundo que de alguma maneira traduz a fragilidade e as diferenças significativas entre os mais diversos tipos de pessoas e no qual estas não correspondem necessariamente aos padrões e expectativas de uma sociedade idealizada e homogênea.

Depois de conhecer mais de perto esse mundo, procurei na própria universidade algo que pudesse novamente me aproximar dele, me ajudar a explorar a diversidade. Nesse movimento, encontrei um grupo de disciplinas de prática de pesquisa ministradas pela professora Maria Cristina Kupfer, no segundo semestre de 2012. Estas contavam com um estágio, no qual comecei a acompanhar um grupo de crianças com síndromes diversas no Centro de Educação Terapêutica Lugar de Vida, juntamente com outros profissionais de diversas áreas, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e professores, que me ajudaram a amadurecer e aprender muito sobre essa área. Ainda nesse estágio, tive a oportunidade de, pela primeira vez, acompanhar uma criança na escola regular, que fazia parte do grupo de crianças com as quais eu já havia trabalhado. Nesse período, fui orientada pela psicóloga Ana Beatriz Coutinho Lerner, juntamente com uma colega que acompanhava a mesma criança em horários alternados comigo. Foi uma experiência difícil,

porém muito enriquecedora, com muitos conflitos, questionamentos e transformações. Cada dia era muito diferente do outro, único, e muitas vezes isso gerava uma angústia pela impotência que eu sentia ao lidar com uma posição ambígua na escola, com o despreparo do sistema educacional para receber essa criança e muitas outras que ali se encontravam. Mas isso só me motivou a querer construir algo com essas crianças, com esses professores, a lutar por uma educação que acolhe seus alunos e alunas com as suas diferenças, complexidades e necessidades.

Em 2013, a Profa. Marie Claire Sekkel, com a qual continuei tendo contato por meio de uma disciplina de prática de pesquisa, me indicou para uma posição como acompanhante escolar junto com outros alunos de graduação. Apesar da pouca disponibilidade de horário, fui selecionada e comecei meu trabalho que hoje pode ser encontrado e explorado nesta pesquisa. Minha relação com a clínica e com as outras áreas da psicologia ficaram cada vez mais distantes e minha paixão por esse novo campo, repleto de possibilidades e aberturas cresceu. Permaneci por três anos e meio nessa posição, que apesar de me trazer algumas sensações vividas no acompanhamento anterior, a angústia, a impotência, me trouxe também muita motivação e entusiasmo.

Hoje não tenho dúvidas de que todo esse percurso foi transformador não só para mim, mas para todos com quem me relacionei durante a minha formação. A escolha por uma profissão ainda sem muito contorno me fez descobrir que há ainda muito o que se fazer em relação a educação como um todo, é preciso uma aposta contínua numa formação mais humana, que prioriza o contato com a diversidade, o respeito e a confiança. Foi inspirada em todos os percalços dessa trajetória que escrevi este trabalho e espero que todos que o leiam consigam incorporar as questões aqui trabalhadas a sua própria experiência, enriquecendo cada vez mais esse campo.

INTRODUÇÃO

O Acompanhamento Escolar é uma modalidade de trabalho cada vez mais procurada, principalmente nas escolas particulares, para o auxílio na aprendizagem e na socialização dos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais ou com deficiência. Com a atual obrigatoriedade das escolas de contratar profissionais de Apoio Educacional Especializado, quando necessário, de acordo com a Lei da Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015), as discussões sobre a função e relação deste com o campo escolar aumentaram, e questiona-se a prática nas instituições, sem contorno e funções claras.

Diante desse cenário, o acompanhante escolar encontra dificuldades para desenvolver sua prática, nem sempre tendo uma orientação clara e articulada com os demais profissionais que se relacionam com o aluno(a). A bibliografia também é escassa, frente a outras áreas de conhecimento, pois o Acompanhamento Escolar não se caracteriza como uma área específica, e tem suas raízes em diversos campos, como o da psiquiatria, pedagogia e psicologia. Para guiar sua prática, o acompanhante muitas vezes se baseia na própria experiência ou na vivência compartilhada com outros acompanhantes, que buscam juntos soluções para tornar o trabalho possível. Frente a isso, vê-se a importância de construir um saber no qual se possa explorar as diversas facetas presentes nesta função e tentar construir uma ponte de comunicação para esses profissionais.

O objetivo desta pesquisa é compreender as relações entre os estudantes e os profissionais da instituição, num processo de inclusão, tendo como base a minha experiência no Acompanhamento Escolar numa escola particular em São Paulo, no período de 2013-2016 com uma criança com deficiência. A intenção é dar visibilidade às tensões, obstáculos e possibilidades de ação dos vários atores envolvidos. Para isso, primeiramente, busquei compreender as principais funções e as expectativas sobre o Acompanhamento Escolar, traçando paralelos com o acompanhamento terapêutico, mais abrangente, e como este influenciou na construção dos métodos de trabalho utilizados hoje nas escolas pelo acompanhante escolar. Também procurei questionar alguns modelos rígidos na relação entre acompanhante e acompanhado, como por exemplo a questão da amizade entre eles. Esta é uma tarefa complexa, já que não há ainda muito material produzido nesse campo, mas faço uma relação entre o que encontrei na minha experiência e em relatos encontrados em outros textos acadêmicos.

Como método para essa pesquisa utilizei a Cartografia, idealizada por Deleuze e Guattari (1995), que possibilita abertura para que o pesquisador e as pessoas envolvidas na pesquisa construam relações transversais e ramificadas, produzindo efeitos em todo o sistema. É um método que se aproveita das infinitas aberturas, das brechas, dos caminhos muitas vezes não explorados, e por isso a escolha para ser utilizado nesta pesquisa, que foi desenvolvida depois da vivência, repleta de espontaneidade e criatividade. No capítulo a seguir à discussão sobre o Acompanhamento Escolar, dedico-me a conceituar com maior profundidade e fundamentos teóricos o método cartográfico.

Para ilustrar o que pretendo discutir, fiz uso da minha experiência de campo, mais precisamente dos relatórios mensais realizados no período trabalhado. Destes, fiz recortes das principais cenas que impactaram e movimentaram o trabalho, que geraram transformações ou incômodos e inquietações, e construí narrativas. As narrativas foram divididas em quatro grandes temas e não seguem uma sequência cronológica. Na análise destas, busco explicitar e questionar o que em cada uma foi importante para a construção do vínculo com a criança e com os outros profissionais, as tensões que apareceram no campo, as intervenções realizadas e os objetivos pretendidos, fundamentando a análise em autores de várias áreas e fazendo uma leitura ampliada de cada tema que se apresenta.

Não buscarei uma normatização daquilo que acontece com todos os acompanhantes, mas a elaboração de uma reflexão que poderá servir para outros profissionais que se encontram imersos nesse campo. No Acompanhamento Escolar, essa troca de experiências juntamente com a análise do que facilita ou dificulta o trabalho com o aluno(a) é de urgente necessidade, já que muitas vezes esses profissionais se encontram desorientados na sua prática e sem possibilidade de comunicação.

O trabalho do acompanhante escolar se constitui no estar e caminhar junto, pois é construído a partir das vivências. O campo extenso de possibilidades permite que o trabalho não se feche nele mesmo, podendo dialogar com diversos campos. As perguntas estão sempre presentes, e somente a relação com a criança/adolescente e com seu cotidiano irá trazer as respostas, que não devem ser pressupostas. Também os objetivos têm que estar claros, para que o trabalho tenha contorno e não se sobrecarregue com funções outras, apesar de estas nem sempre serem bem definidas. Sendo assim, a troca de experiências, questionamentos e reflexões é fundamental para tornar o processo mais vivo, transformador e enriquecedor.

CAPÍTULO I

PERCURSO METODOLÓGICO

1.1. Caminhar na Cartografia

O caminho percorrido na construção de uma pesquisa é bem conhecido, pensa-se num tema de interesse, algo que tenha relevância e que ajude de alguma maneira a gerar críticas e questionamentos acerca do mesmo, busca-se um resultado, a sustentação teórica e pensa-se em uma metodologia e objetivos para, por fim, ir a campo. O campo seria uma experiência guiada por esses questionamentos e objetivos, geralmente feita depois do processo de pensar a pesquisa.

Em algumas situações, porém, um trabalho ou experiência gera impactos e questionamentos em que o percurso se inverte e a decisão pelo formato da pesquisa acadêmica acontece posteriormente ao campo. Nesses casos, as principais questões que surgem a respeito do trabalho nesse tipo de pesquisa são: como fazer uma análise e construir uma pesquisa que surgiu da experiência e não o contrário? Qual metodologia poderia abranger a complexidade dessa relação entre o pesquisador e seu campo, quando o primeiro ainda não se via nessa posição?

Diante da abrangente gama de possibilidades, escolhi o método da Cartografia para o desenvolvimento desta pesquisa, dado que coaduna com a experiência utilizada, que aconteceu previamente à sua utilização para a pesquisa. Também dado à revisitação do conteúdo experienciado e à imprevisibilidade que acompanhou todo o caminhar do pesquisador. Sua adaptabilidade e flexibilidade parece permitir essa experimentação pura e a da realidade e a construção desta como parte importante da atividade do pesquisador, captando os processos de construção da investigação, mais do que objetos e realidades preexistentes (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015).

No encontro entre o pesquisador e tudo aquilo que compõe o campo no qual está adentrando, Rolnik (2014, p. 31) diz que “os corpos, em seu poder de afetar e serem afetados, se atraem ou se repelem”, e ainda acrescenta:

A Cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido - e a formação de outros mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos (ROLNIK, 2014, p. 23).

O que a autora descreve é um processo de produção de uma realidade, de um território, que irá se tornar real ao mesmo tempo em que as Cartografias se formam. Não existem protocolos a serem seguidos e sim uma invenção dos procedimentos em função do que acontece no trajeto da experiência. O pesquisador e cartógrafo busca avaliar e lidar com as defesas e os afetos que se apresentam a ele, dando abertura para também se afetar.

Para que se compreenda melhor do que se trata esse método e como ele pode ser utilizado nos mais diversos casos, principalmente neste em que pesquisador, plano e objetos de pesquisa ainda não foram devidamente separados e reconhecidos como tal, será necessário explicar suas bases e principais idealizadores.

A Cartografia se constitui como um método singular de pesquisa. Trata-se de um método que abrange tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa, preocupando-se principalmente com os processos, que são captados em seu movimento, sem neutralidade e, portanto, não sendo regidos por regras ou estruturas rígidas (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015). Ela é caracterizada como método de pesquisa-intervenção, não pressupondo uma separação entre fazer e saber, pois o pesquisador e seu objeto surgem quando imersos nessa produção de conhecimento e realidades, e assim se permite a realização da intervenção nesse plano comum de experiência e existência (PASSOS; BARROS, R., 2015a). Por estarem todos implicados na experiência, a intervenção não se dá em um campo, como se costuma chamar o local onde se realiza a prática da pesquisa, mas sim nesse plano, no qual sujeitos e pesquisadores compartilham conhecimento (PASSOS; BARROS, R., 2000).

O fio condutor da Cartografia seria, de acordo com Passos, Kastrup e Escóssia (2015, p.10), o “acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes e rizomas”. O pensamento não funciona de maneira a reproduzir e representar a realidade, mas de forma a participar e acompanhar aquilo que está se construindo na ação, “um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude” (p. 11). Não existe, portanto, uma só entrada no rizoma, mas múltiplas, assim como na Cartografia.

Os autores também buscam mostrar que o conhecimento, diferente do que se aplica a ciência moderna, não é dado por um saber prévio, mas sim pelo potencial criativo que constrói a realidade, ao mesmo tempo que a significa, sendo atravessado pela subjetividade. A presença do sujeito cognitivo não pressupõe conhecimento e sim outras possibilidades de interação com essa nova realidade, que só surgirá pelos efeitos de sua

presença neste meio. O caminho que sujeito e pesquisador trilharão juntos será composto por toda a rede de conhecimento da constituição dos objetos, consubstanciando-se como iguais, mas respeitando também sua individualidade nesse plano de multiplicidades.

O rizoma, conceito essencial usado por Deleuze e Guattari (1995), no caso da pesquisa cartográfica é como um sistema que se abre como raízes ou galhos. O rizoma não tem centro, possui inúmeras entradas e diversas significações, se trata de um sistema ramificado, mas sempre pertencente ao mesmo, sem hierarquização, no qual relações são estabelecidas transversalmente e possibilitam a criação de novos rizomas. Na pesquisa, a intervenção possui vários sentidos e tem a capacidade de modificar o pesquisador e os objetos. Logo, a imprevisibilidade e a invenção estão sempre presentes, criando novos processos de conhecimento. Rolnik (2014) fala que “nesse percurso nada mais é fixo; nada mais é origem, nada mais é centro, nada mais é periferia, nada mais é, definitivamente, coisa alguma” (p. 61). Trata-se de acompanhar aquilo que ainda não é visível, ou o que a autora chama de movimentos do desejo. Ela ainda compara esse percurso com um rizoma aéreo de uma samambaia, que vai se desenvolver adaptando-se ao que encontra em seu caminho, “claridade, umidade, obstáculos, vãos, desvios” (p. 61).

Na Cartografia, esses rizomas podem ser mapeados, pois possuem infinitas aberturas, brechas e possibilidades, e justamente por isso, caracterizam-se como ambiente de exploração, de criação e não de reprodução (GALLO, 2008). Desse modo, o campo e a relação que se estabelecem durante a pesquisa são atravessados pelo devir, pela espontaneidade e criatividade, não estando o pesquisador separado do seu objeto e sim conectado a este, movendo-se junto e apropriando-se deste. Deleuze e Guattari (1995) descrevem esse mapeamento da seguinte maneira:

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos¹, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do

¹ De acordo com os autores, o corpo sem órgãos (CsO) não é um conceito, mas "um conjunto de práticas" (2005, p. 9), é o corpo da experiência, dos potenciais, das práticas expressivas. É um corpo que se cria a partir do contato e interação com outros corpos sem órgãos. Ele é livre de interpretações ou julgamentos, mas comporta os afetos e as intensidades. Para maior aprofundamento nesse tema, ver também: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 28 de Novembro de 1974 – como criar para si um corpo sem órgãos (1980). In: _____. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004. v. 3, p. 9-29.

rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 8)

Rolnik (2014) também relaciona a prática da Cartografia com a política, no caso, a autora fala das construções das variadas micropolíticas em toda existência, não se restringindo a apenas uma ou outra estratégia, mas sendo atravessada por várias delas durante a vida, guiada pelos desejos e também pelos medos. Os modos de existência são ao mesmo tempo que singulares, complexos e diversos. Tudo depende do quanto o sujeito se permite acessar sua própria intimidade e entrar em contato com outras existências.

É claro também que nenhuma estratégia gera um só modo de existência: universos singulares criam-se com cada estratégia, quando adotada por uma existência ou outra (sejam essas as existências de um indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade). Diferentes destinos, dramas, cenários, estilos... aqui existe toda a riqueza do desejo. Toda a sua generosa fartura. O desejo é criação de mundo (ROLNIK, 2014, p. 55-56).

A autora também diz que os afetos surgem no corpo vibrátil e como fluxo, no encontro de um corpo com o outro e que os leva para lugares inéditos:

Não existe sociedade que não seja feita de investimentos de desejo nesta ou naquela direção, com esta ou aquela estratégia e, reciprocamente, não existem investimentos de desejo que não sejam os próprios movimentos de *atualização de um certo tipo de prática e discurso*, ou seja, atualização de um certo tipo de sociedade (ROLNIK, 2014, p. 58).

Isto posto, toda sociedade é atravessada pelo afeto e, logo, pelo desejo e é isso que a autora chama de produção do real social, compartilhada pelos corpos que se encontram. Essa construção cabe em toda cultura e grupos dos mais variados, sendo transversal e transcultural. O olho enxerga uma parte do real e o corpo vibrátil outra, sendo o último responsável por perceber as intensidades. Não quer dizer que existam duas realidades, mas duas formas diferentes de captá-la.

O corpo é essencial na ação do cartógrafo, pois é com ele que se torna possível a abertura para as sensações e interações com o campo, e a possibilidade de deixar-se afetar por ele (POZZANA, 2013). Cada parte dele deve ser deixada livre para sentir, para além das sensações biológicas conhecidas, aquilo que só o campo em seu singular causa, cada pausa, dúvida, medo, sensação de espaço e tempo dentro do mundo em cada momento. É nesse sentido que o pesquisador transforma essas sensações naturalmente em parte de sua pesquisa, um verdadeiro “mergulho na experiência” (POZZANA, 2013, p. 335), pois ao contar e recontar essa vivência, pode questioná-la, pensá-la. Ainda de acordo com Pozzana

(2013), o corpo deve ser desvinculado do eu e ser criado no universo do contato com o objeto, humano e não-humano, como um sistema vivo, e os efeitos produzidos por esse contato se tornam o caminho da pesquisa.

A formação do cartógrafo acontece na prática, na fusão com o mundo pesquisado. Necessita-se ter uma atenção cuidadosa, sensível, para que, antes de aprender algo, possa desprender-se, deixando seu corpo aberto para os mais diferentes contatos (VARELA, 1996). Todos os acontecimentos e como o pesquisador se posiciona diante dos mesmos constituem um aprendizado, uma formação, e quanto mais este se deixa conectar com o plano dos afetos, mais interessante e palpável será sua pesquisa. Sobre a atenção do cartógrafo, Kastrup (2015) destaca:

A detecção e a apreensão de material, em princípio desconexo e fragmentado, de cenas e discursos, requerem uma concentração sem focalização, indicada por Gilles Deleuze no seu *Abécédaire* através da ideia de uma atenção à espreita, cujo funcionamento vamos procurar elucidar. O segundo ponto é que a atenção, enquanto processo complexo, pode assumir diferentes funcionamentos: seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário, em várias combinações como seleção voluntária, flutuação involuntária, concentração desfocada, focalização dispersa, etc. (KASTRUP, 2015, p. 33).

Para a autora, o cartógrafo se atenta sem pretensão, não procura aquilo que irá ver, criando expectativas que podem modificar aquilo que se enxerga, e sim deixa que as informações cheguem de maneira direta, ao mesmo tempo objetiva e imprecisa, à sua atenção de maneira flutuante ou focada. Assim, o pesquisador não está em uma busca incessante de informações, mas permite que as impressões, percepções e sensações o alcancem, estando aberto a tudo que se apresenta para ele. Não é preciso que essas vivências tenham um significado imediato e uma ordem, mas que o cartógrafo esteja atento para que estas o auxiliem na resolução de possíveis problemas e nas intervenções. Sobre a intervenção, Passos e Eirado (2015) apontam:

Intervir para o cartógrafo não pode ser, portanto, conduzir ou dirigir o outro como se levasse nas mãos coisas. O cartógrafo acompanha um processo que, se ele guia, faz tal como o guia de cegos que não determina para onde o cego vai, mas segue também às cegas, tateante, acompanhando um processo que ele também não conhece de antemão. O cartógrafo não toma o eu como objeto, mas sim os processos de emergência do si como desestabilização dos pontos de vistas que colapsam a experiência no (“interior”) eu. (PASSOS; EIRADO, 2015, p. 123)

Nesse encontro entre pesquisador e campo, um universo se cria, cheio de intensidades, não estando o mundo a serviço da língua e sim o oposto, pois será neste encontro que surgirá uma linguagem, diante dos afetos e do que estes desencadeiam em cada cenário vivido. O cartógrafo se vale de uma certa sensibilidade enquanto lida com vida e, desse modo, é indispensável delicadeza, para que se perceba o quanto é possível a cada um suportar o desencadeamento dos afetos, para que não se invada, em nome da pesquisa, os limites do pesquisador e dos objetos da pesquisa (ROLNIK, 2014). Nesse sentido, nenhum cartógrafo tem os mesmos critérios, mas vai definindo sua prática na singularidade e na intimidade dos momentos que se permite habitar.

Caminhar pelo meio das experiências e se reinventar a cada movimento nesse plano é uma característica que permite à Cartografia não ditar regras para cada caso particular estudado, mas sim possuir infinitas entradas, nas quais o pesquisador pode trilhar ativamente diante dos acontecimentos que se apresentam a ele. Por isso, o método cartográfico não se caracteriza como horizontal ou vertical, mas transversal, e é esse caráter de transversalidade que dá ao cartógrafo a possibilidade de viver e estar presente na experiência e não só assumir uma posição ativa ou passiva nela, estando atento aos diversos pontos de vista que se apresentam, não só o seu, o que constitui um cuidado consigo e com o outro (BARROS, R.; KASTRUP, 2015).

Pesquisar é uma forma de cuidado quando se entende que a prática da investigação não pode ser determinada só pelo interesse do pesquisador, devendo considerar também o protagonismo do objeto. A investigação é cuidado ou cultivo de um território existencial no qual o pesquisador e o pesquisado se encontram (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 144).

O território habitado pelo cartógrafo, assim como seu modo de pesquisar, não é exterior, pois a Cartografia pressupõe habitar esse território, não objetificá-lo. Se, pelo contrário, o pesquisador se isenta dessa posição, não se pode falar num território existencial e sim de um lugar físico que existe para responder a perguntas previamente estabelecidas.

O território não se constitui como um domínio de ações e funções, mas sim como um *ethos*, que é ao mesmo tempo morada e estilo. Os sujeitos, os objetos e seus comportamentos deixam de ser o foco da pesquisa, cedendo lugar aos “personagens rítmicos” e às “paisagens melódicas”. Importante assinalar que esses personagens e suas paisagens não são considerados como polos opostos e dicotômicos, mas compõem-se mutuamente, numa circularidade ou coemergência (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 134).

Para que se constitua como existencial é preciso que nele se viva e se deixe viver, que seja acolhido e também ofereça acolhimento, um movimento livre de julgamentos e expectativas, no qual todos os agentes que nele atuam são peças inseparáveis, ainda que singulares, pois essa significação só existe enquanto estes o habitam. Quando alguém deixa de viver este território, ele já não é o mesmo e será novamente transformado, estando assim em constante movimento. Assim como não se constitui como um espaço de hierarquia, sendo um dominante e outro dominado, mas num processo de construção conjunta onde ambos detêm um saber e são aprendizes ao mesmo tempo, isso é, a pesquisa é desenvolvida com alguém ou algo, não sobre os mesmos. A principal tarefa do cartógrafo, portanto, é o envolvimento e a invenção, arriscar novas maneiras de pensar e de viver.

No método da Cartografia, os sujeitos devem ser respeitados em sua singularidade, buscando fugir aos estereótipos homogeneizantes produzidos muitas vezes pelo discurso rígido científico e pela mídia. Isso não quer dizer que o espaço terá um caráter separatista, mas que dentro de um mundo comum de existência as diversas subjetividades e particularidades serão devidamente preservadas, não buscando uma categorização das mesmas. Instituição, objetos, sujeitos e pesquisador estão todos presentes nesse plano comum que os conecta na sua diversidade e que, portanto, não pode ser homogêneo. Sobre essa relação, Brandão e Borges (2007) apontam:

A relação tradicional de sujeito-objeto, entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo *sujeito-sujeito*, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber. É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54).

Sujeitos e pesquisador se reinventam durante o compartilhamento do plano de experiência, caminhando e escrevendo juntos, dividindo sentimentos de afeição ou frustração, mas se reconhecendo com uma imagem que se transforma a cada contato. É nessa medida que a Cartografia produz subjetividade e investiga esse processo, pois ela sempre começa a caminhar pelo meio, vivendo situações paradoxais e produzindo dados, não colhendo eles (BARROS, R.; KASTRUP, 2015).

A principal ferramenta do cartógrafo é a escrita ou desenho (ROLNIK, 2014). Durante sua caminhada, é isso que irá ajudá-lo posteriormente a desenvolver sua pesquisa

sem perder a subjetividade que lhe é mais preciosa, a memória. Não há necessidade que estas escritas sigam um modelo, mas que sejam ricas em afeto e livres, que tragam mais tarde a possibilidade de revisitar, mesmo que de outro lugar, a experiência vivida, que estejam vivas na memória do pesquisador e sejam transmitidas ao leitor. Sobre a memória, Bosi (1979) faz a seguinte reflexão:

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1979, p. 9).

A memória não só traz consigo as percepções visuais, mas também as afetivas e por isso ela importa tanto à Cartografia. Ainda que a escrita seja livre, alguns dados são importantes no ato da realização dos relatos: a sequência cronológica dos acontecimentos, as pessoas envolvidas, as atividades propostas e as impressões do pesquisador sobre estas. Essa organização permite que o autor consiga acompanhar o desenvolvimento do seu trabalho com maior nitidez. Já no momento de construir uma análise, as reflexões não precisam manter necessariamente essa ordem, elas podem articular acontecimentos que se deram em diferentes momentos, obedecendo o sentido imposto pelo próprio material. Quanto mais ricas em detalhes, mais nítidas serão as imagens reconstituídas no revisitar dessas vivências, e não deve se restringir a um mero apanhado de informações que se julga importantes de maneira burocrática.

Por esse motivo, o diário do cartógrafo é indispensável na pesquisa, pois ele é quem irá carregar toda essa vivência e o caminhar do pesquisador e da pesquisa, com suas falhas e potências, para depois se constituir em material para se pensar o campo. De acordo com Barros, R. e Passos (2015, p. 173), “o registro do trabalho de investigação ganha, dessa forma, função de dispositivo, não propriamente para concluir o trabalho ou apresentar seus resultados finais, mas como disparador de desdobramentos da pesquisa”. O dispositivo é tudo aquilo que dispara o ato de fazer e falar, que carrega forças e permite ao pesquisador que se desenvolva o ato criativo, no desenrolar das linhas que o compõem. Sendo assim, como apontaram Kastrup e Barros, R. (2015, p. 77), a Cartografia funciona por meio de “procedimentos concretos encarnados em dispositivos”, como os registros feitos pelo cartógrafo. Sobre esses relatos contidos nos diários, as autoras acrescentam que

[...] os relatos são exemplos de como a escrita, ancorada na experiência, performatizando os acontecimentos, pode contribuir para a produção de dados numa pesquisa. Ao escrever detalhes do campo com expressões, paisagens e sensações, o coletivo se faz presente no processo de produção de um texto (KASTRUP; BARROS, R., 2015, p. 73)

Os relatos criados durante a vivência não precisam responder a um modelo burocrático, mas se constituem num momento no qual o pesquisador pode voltar ao momento experienciado e falar de dentro dele e não de fora, como co-autor e não observador. É preciso ser cuidadoso na construção dos relatos, nas descrições do que se captou entre as forças que agem dentro do campo e os afetos que se apresentam, assim como aquilo que o pesquisador pensou ou sentiu no momento da elaboração do relato (BARROS, L.; KASTRUP, 2015). As interpretações permeiam essa escrita, mesmo que de maneira implícita, pois o pesquisador carrega uma bagagem de conhecimento que influencia seu trabalho e sua escrita. Nos relatos, entretanto, é necessário que se procure descrever as situações mais do que interpretá-las, pois as interpretações muitas vezes se transformam, se modificam, de maneira que algo que foi interpretado de uma maneira hoje pode não condizer com o que o autor pensava anteriormente, além de poder impedir que novas impressões possam emergir após a leitura dos mesmos.

A teoria não é separada da prática, as duas se desenvolvem a partir do conhecimento, da ação e criação, diferentemente da ciência clássica, que tenta reproduzir técnicas com a finalidade de obter o controle sobre a replicabilidade dos processos e resultados. O lúdico também se faz presente, pois diante dele é possível se distanciar do moralismo e racionalismo que é vivenciado no cotidiano (POZZANA, 2013). O pensamento e aprendizados cristalizados previamente adquiridos vão abrindo espaço para ações não antecipadas, pois cada pesquisador constrói seu caminho na singularidade de sua percepção, o que, negando-se a afetabilidade, constituiria uma falsa realidade, dada e estática, sem a participação dos sujeitos que a constituíram. As práticas que geram aprendizados não são desprovidas de ciência, pois “por meio da repetição e da regularidade, produzem habilidades e rigor ético” (POZZANA, 2013, p. 326), sendo o pesquisador sujeito ativo de sua ação, habitando o espaço de pesquisa com aquilo que está construindo não *no* meio e sim *com* ele.

A teoria faz parte do trajeto de pesquisa, assim como o pesquisador carrega os princípios teóricos consigo em toda a sua trajetória, mas ela não está ali para limitar e sim para ajudar a quebrar barreiras e se reinventar, o que só é possível quando o campo e as relações ganham movimento, quando se criam e se recriam no cotidiano. John (2015, p.

65) diz que “é preciso desprender-se suficientemente de tais referenciais para não ser ensurdecido por eles, sob o risco de ‘escutar a teoria’ [...], enquadrando o *sujeito*² em um saber prévio ou fazendo uma simples ‘aplicação’ de conceitos”.

O fato de abrir espaço para estar presente não só como pesquisador, mas como parte viva das relações, possibilita que o método seja a qualquer momento repensado, sem gerar tensão, já que a complexidade de cada situação vivida é considerada como parte do processo de pesquisa, resultando numa pluralidade metodológica. Para Rolnik (2014):

[...] pouco importam as referências teóricas do cartógrafo. O que importa é que, para ele, teoria é sempre Cartografia - e, sendo assim, ela se faz juntamente com as paisagens cuja formação ele acompanha (inclusive a teoria aqui apresentada, naturalmente). Para isso, o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas (ROLNIK, 2014, p. 65).

Assim como há o cuidado do pesquisador para com os diversos pontos de vista presentes no território existencial, a análise também precisa ser cuidada. As narrativas existem porque houve observação, mas essa só existe porque houve experiência (PASSOS; EIRADO, 2015). Na análise é preciso considerar os discursos e comunicação entre o plano, o território e aqueles que o habitam, na proposta da transversalidade. O acompanhamento da formação desses processos prevê a coparticipação e a atenção especial à gênese de si e da realidade, compondo uma relação de contiguidade. Na análise com um método do tipo rizoma, Deleuze e Guattari (1995, p. 5) dizem ser obrigatório “analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros” e que “uma língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência”. Como então desenvolver uma análise sem que de novo haja um distanciamento do pesquisador com suas vivências e, ao mesmo tempo, como não deixar que estas afetem a análise de forma a encaminhá-la para um julgamento preconcebido? Passos e Eirado (2015), acerca dessa construção:

[...] para um sujeito que reconhece sua lembrança como legítima e verdadeira, malgrado o desacordo com os “fatos”, a única forma de examinar e avaliar a experiência mnêmica é instaurar um ponto de vista supraindividual que possa julgar a experiência subjetiva: um ponto de vista de terceira pessoa que é social. A um só tempo, por essa operação de avaliação da experiência, advêm como domínios separados a primeira pessoa (subjetividade da experiência de lembrar)

² No texto original a autora usa o termo “analisando” para se referir ao sujeito em questão, como o caso escolhido para essa pesquisa não se encaixa nesse termo, fiz uma alteração para o termo “sujeito”, mais abrangente e compatível com a mesma.

e a terceira pessoa (objetividade do fato lembrado) (PASSOS; EIRADO, 2015, p. 114).

O cartógrafo não toma o mundo como dado e o eu como centro, mas considera a experiência a soma de tudo o que nela se apresenta, que por sua vez é responsável pela criação desse mundo. Na análise também é importante que essa configuração seja respeitada, para que o mundo não fique reduzido ao seu ponto de vista, pois é nessa dissolução que o pesquisador vive genuinamente a experiência. Passos e Barros, R. (2015b, p. 161) dizem que “texto e contexto se entrelaçam, tal como figura e fundo, na concepção gestaltista de estrutura, ou elementos diferenciais de um sistema lógico-formal, na concepção estruturalista da linguística, antropologia ou psicanálise”. Isso é, da mesma forma que sujeito e objeto estão intimamente conectados para habitar o território existencial, os modos de fazer e narrar também o estão, não podendo ser separados.

Toda experiência cartográfica acompanha processos, mais do que representa estados de coisa; intervém na realidade, mais do que a interpreta; monta dispositivos, mais do que atribui a eles qualquer natureza; dissolve o ponto de vista dos observadores, mais do que centraliza o conhecimento em uma perspectiva identitária e pessoal. O método da Cartografia implica também a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo (PASSOS; BARROS, R., 2015b, p. 170).

Para analisar o que se apresenta no presente é preciso mergulhar no passado, reviver as experiências e as relações com os sujeitos, paisagens, enfim, com o mundo. A ressignificação desses processos ainda gerará novos processos para o pesquisador, que permitindo se implicar nas intensidades, será capaz de analisá-las sem se isentar da participação íntima do que viveu.

O trabalho do cartógrafo é muito menos o de apresentar um mundo, mas de participar da sua criação, de habitá-lo. Sem que o faça, a narrativa não será constituída de fatos, mas de dados e sujeitos irrealis, sem subjetividade. Para Passos e Eirado (2015, p. 125), “quanto maior a certeza acerca dessa verdade nascida da experiência —, menor é o grau de abertura da experiência para a mudança, o que equivale a dizer, menor o seu coeficiente ou *quantum* de transversalidade”. A proposta de uma experiência que se torna pesquisa representa o cuidado com aquilo que é vivido no campo ou plano, pois a pesquisa nada mais seria do que a revisitação dessa experiência, o que pressupõe a vivência e implicação do pesquisador, funcionando num sentido transversal e nunca vertical ou horizontal frente ao campo e aos sujeitos com os quais o cartógrafo co-existe no território pesquisado.

Dessa forma, a pesquisa cartográfica tenta evidenciar que é possível construir uma ciência na qual o envolvimento do pesquisador não seja distante ou que este seja meramente observador, mas corresponsável por aquilo que se constrói na experiência. À vista disso, a pesquisa é muito mais do que construção de conhecimento, é criação de potência de vida.

1.2. A narrativa na constituição de uma experiência

Uma viagem convoca o viajante – que volta ao lugar de origem – a olhar o que antes era familiar com estranhamento. Aquele que conheceu outros lugares já não pode mais ver o mesmo do mesmo jeito, coloca-se como estrangeiro diante da própria pátria.

Daniele John³

Penso que a palavra-chave dessa pesquisa, nos moldes como está sendo construída, seja experiência. A citação de John (2015) provoca uma reflexão sobre a capacidade de experienciar de modos diversos até mesmo as situações mais familiares. Isso é possível, pois ninguém chega e retorna a um ponto sem receber marcas no caminho. O caminhar humano é metaforicamente comparado a uma viagem e, de acordo com Benjamin (2012, p. 214), “quem viaja muito tem o que contar”, apesar de essa passagem oral ou escrita da experiência estar cada vez mais escassa, principalmente na área acadêmica.

A experiência foi necessária para o surgimento da ciência moderna. Grandes pesquisadores e filósofos se baseavam em suas experiências para fazer hipóteses que impulsionaram novas pesquisas e abriram o caminho para que a ciência como conhecemos hoje fosse desenvolvida (AGAMBEN, 2005). É na experiência que o pesquisador se apoia em todo o trilhar na construção da sua pesquisa. Por ser um saber que não se separa do indivíduo, singular e irreprodutível, é só por meio da entrega do sujeito a esta que ela se torna possível de ser transmitida ou traduzida para outras pessoas. A experiência, para Larrosa (2016, p. 18), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Para que o sujeito esteja aberto a experiência é necessário que assuma uma posição de passividade e receptividade frente ao que lhe acontece. Larrosa (2016) compara esse

³ JOHN, Daniele. Reinventar a vida: narrativa e resignificação na análise. São Paulo: Ideias & Letras, 2015, p. 142.

sujeito com um “território de passagem” e diz que, para que assim se constitua, é necessário:

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2016, p. 25).

O que o autor está apontando é a necessidade de se deixar estar presente, não somente como um observador, mas como corpo que é tocado por tudo o que lhe acontece. O sujeito da experiência é atravessado pelas mais diversas adversidades e os mais imprevisíveis acontecimentos e, somente estando atento e aberto, poderá deixar que essas intercorrências atravessem seu território. Franck (1980) faz uma crítica ao nosso modo de olhar o que acontece. Para ele, muito mais do que apenas *olhar*, temos que *ver* para experimentar:

Nós olhamos muito: Olhamos através de lentes, telescópios, tubos de televisão. [...] Somos “sujeitos”, que olham “objetos”. Rapidamente colocamos rótulos em tudo que existe, rótulos que são grudados uma vez para sempre. Através destes rótulos reconhecemos tudo, mas não VEMOS mais nada. Conhecemos os rótulos em todas as garrafas, mas não provamos nunca o vinho. Milhões de pessoas, sem o prazer de ver, zunem pela vida em seu semi-sono, batendo, chutando e matando o que mal conseguiram perceber. Elas jamais aprenderam a VER, ou esqueceram que o homem tem olhos para VER, para experimentar (FRANCK, 1980, p. 134).

O sujeito contemporâneo tem muita preocupação em obter um aglomerado de informações, porém sem que nada lhe aconteça, sem que essa informação seja fruto de uma experiência. Para Larrosa (2016), esse sujeito também é obcecado pela produtividade e tem medo de perder tempo, por isso, agindo sempre no sentido de produzir mais em menos tempo, não tem espaço para atentar ao que se passa a sua volta, não permitindo que algo lhe toque. Essa velocidade das ações e das produções, de acordo com o autor, e o que elas provocam, “a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência.” (LARROSA, 2016, p. 22).

Hoje, já não é tão aceito qualquer coisa que tenha como única legitimação uma experiência, pois a ciência passou a buscar verdades que possam ser reproduzidas e, como coloca Agamben (2005, p. 26), “a experiência é incompatível com a certeza”. Quando a experiência é passível de ser reproduzida deixa de ser experiência e se torna experimento

(LARROSA, 2016). Nesse sentido, o autor fala do abismo entre esses dois modos de funcionamento, apontando que o experimento trata de um caminho mais previsível e menos tortuoso, podendo ser aplicado em diversos contextos, buscando-se respostas. Já a experiência está vinculada ao imprevisível e às incertezas. Agamben (2005, p. 52) faz ainda uma crítica dizendo que “fazer experiência de alguma coisa significa subtrair-lhe a sua novidade e neutralizar o seu poder de choque”. O sujeito da experiência, portanto, é aquele que sofre as ações sem intenção, que não está buscando decodificá-las e analisá-las a princípio, apenas se deixa ser afetado por elas.

Da mesma forma que olhamos de fora quase tudo o que nos passa, também assim se torna nossa linguagem. Uma linguagem na qual somos sempre espectadores e nunca participantes, componentes. Numa pesquisa, isso fica ainda mais evidente, dado a quantidade de relatos de experimentos, muitas vezes chamados erroneamente de experiências, enunciados como se o pesquisador não estivesse presente. A linguagem da pesquisa acaba, por muitas vezes, distanciando o pesquisador dos sujeitos envolvidos e, teoricamente, essa seria uma maneira de manter o rigor científico, a neutralidade. Estamos diante de uma linguagem que só “nos faz sujeitos na medida em que converte em objetos tudo o que nos rodeia, essa linguagem que só nos permite ser nós mesmos ao preço de nos arrancar do mundo” (LARROSA, 2016, p. 98), e esse distanciamento talvez seja resultado daquilo que Benjamin (2012) apontou como uma época na qual as pessoas estão cada vez mais pobres em experiência, e de acordo com o autor:

[...] isso não deve ser compreendido como se os homens aspirassem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda a experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza, externa e também interna, que algo de decente possa resultar disso (BENJAMIN, 2012, p. 127)

O autor atribui essa carência de experiência a um declínio da tradição. Ao mesmo tempo, o surgimento de uma nova forma de comunicação, a informação, que se renova e se modifica e tem uma existência efêmera, ganha espaço. O autor aponta que a “cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações” (Benjamin, 2012, p. 219). Na informação, todos os fatos se bastam a si mesmos, começam e terminam sem abrir espaço para a participação do leitor ou ouvinte naquilo que chega até ele. Esse tipo de informação provoca um esvaziamento da linguagem, a transmissão de um

discurso abreviado que se repete até que se esgote, além de não possuir um compromisso com a verdade, podendo se contradizer a cada novo texto.

A capacidade de narrar esteve sempre presente em toda a história da humanidade e foi assim que o conhecimento e a tradição foram transmitidos durante anos por muitas gerações. Quando esse conhecimento deixa de ter valor e a transmissão é interrompida, a experiência também fica confinada, perdendo seu caráter de compartilhamento, isso é, ela deixa de existir. Para Benjamin (2012, p. 221), “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história”. Isso não quer dizer que o autor acredita que a tradição deva se repetir incessantemente, mas que sua transmissão é necessária para que haja transformações e ressignificações. Rocha (2016), diz que sem isso é impossível que todas as experiências sejam incorporadas na narrativa, a alegria dos que venceram e a dor dos que foram vencidos, e complementa:

Em nossas sociedades, em que o peso da tradição oral foi relativizado por outras diversas formas de transmissão de nossa história, os depositários da tradição são constantemente desqualificados como fonte de conhecimento válido. A novidade, principalmente associada aos avanços técnicos, tem sido muitas vezes valorada em si mesma. Impõe-se, nessa perspectiva, a necessidade de negar o passado e de recomeçar do zero. (ROCHA, 2016, p. 122)

A experiência que está em vias de extinção é a que Benjamin (2012) chama de experiência compartilhada (*Erfahrung*), e que está sendo substituída na modernidade pela vivência (*Erlebnis*), isso é, o que existe no privado, no individual e que só incorpora a interpretação e visão de um único sujeito (LO BIANCO; COSTA MOURA; SOLBERG, 2010). Para que essa vivência se torne experiência, compartilhada e comunicável, é necessário distanciamento e reflexão, assim como a transmissão da mesma. Se isso não ocorre, ela se esvai, nasce e morre em si mesma. A dificuldade na modernidade é justamente essa relação cada vez mais desvinculada com o passado, a tradição e sua transmissão.

A ascensão de um modelo cada vez mais neutro e informativo utilizado pela ciência para a linguagem foi aos poucos impossibilitando que se experimentasse toda a potência que a linguagem possui. Na pesquisa, não só a escrita é constantemente esvaziada de experiência, como sua reprodução acaba por produzir concepções generalizadoras e pouco reflexivas acerca dos temas abordados. Para Larrosa (2016, p. 169), o que nos falta é “um texto que diz, dizente, um texto em que alguém expresse em palavras o que vê, o que sente,

o que pensa, e o que comunica a seus iguais, a todos aqueles que também são capazes de ver, de sentir, de pensar”.

O sujeito encontra sua origem e seu lugar na linguagem, é por meio dela que cada um se apropria de um discurso e, portanto, é importante que o pesquisador não tome uma posição distante no sentido de neutro, como costuma acontecer em outros métodos que o faz sempre se colocar em terceira pessoa, como observador passivo para descrever a realidade, mas sim como participante no processo de criação da mesma. Se o narrador é participante ativo, suas emoções também o são, e isso não quer dizer que o relato tenha menos rigor científico, pelo contrário, é exatamente por não negar a realidade da subjetividade e da presença do pesquisador que o rigor se faz, tornando a análise posterior mais fiel ao modo de relação que se estabeleceu durante a experiência. Para Larrosa (2016, p. 50), “o relato é a linguagem da experiência, a experiência se elabora em forma de relato, a matéria-prima do relato é a experiência, a vida”. Sendo assim, o relato constitui uma estrutura que carrega uma realidade vivida:

Já basta de falar (ou de escrever) em nome da realidade, em nome da prática, em nome do futuro ou em nome de qualquer outra abstração semelhante. [...] Para podermos nos falar precisamos falar e escrever, ler e escutar, talvez pensar, em nome próprio, na primeira pessoa, com as próprias palavras, com as próprias ideias. [...] A língua da experiência não só traz a marca do falante, mas também a do ouvinte, a do destinatário sempre desconhecido de nossas palavras e de nossos pensamentos (LARROSA, 2016, p. 70)

A primeira pessoa ou o “eu” compreende todos os discursos dos sujeitos que assim se pronunciam, e ao mesmo tempo é individual a cada um deles. Uma experiência nunca representará o mesmo para dois indivíduos, porém, no discurso é possível que os indivíduos, ao entrarem em contato com essa esfera imagética do *eu* consigam se conectar a essa experiência a ponto de vivenciá-la a sua própria maneira (LARROSA, 2016). Os pontos de vista nunca serão idênticos, mas há algo na fala e na reação do outro que pode ajudar a reconstruir uma cena para que sentimentos se manifestem no pesquisador e ele possa escrever sobre eles, não com a pretensão de substituir o ator da ação, mas de tentar compreender seus afetos.

Somos corresponsáveis por tudo que experimentamos, por nosso modo de existência, assim como pelo mundo que surge diante de nossos olhos. Se surgimos das experiências é muito menos para nos entronizar no eu, e muito mais para vivermos nossa existência como um processo de cuidado de si e do mundo (PASSOS, EIRADO, 2015, p. 128).

Por consequência disso, é possível dizer que mesmo ao narrar com máximo de detalhes uma experiência, esta não pode ser considerada um retrato fiel da realidade, pois não há como ignorar a dificuldade de falar de algo que aconteceu consigo mesmo, considerando que até mesmo a lembrança da experiência está relacionada a uma alienação do sujeito diante da sua própria vivência, não sendo essa real para todos os envolvidos, mas uma realidade que tem a ver com *a realidade psíquica*⁴ de quem está narrando (JOHN, 2015). A vida na qual o narrador se detém a narrar não inclui somente sua experiência, mas a experiência do outro e é por isso que a narrativa é permeada tão somente pela vivência do autor no seu íntimo quanto “por aquilo que sabe por ouvir dizer” (BENJAMIN, 2012, p. 240).

Para John (2015, p. 92), narrar significa colocar os eventos “em uma certa sequência para alguém, colocar em palavras, simbolizar um evento real” e depende do estilo de cada narrador, enfatizando a importância de que a produção seja marcada “pelo que não pode ser dito, pelos silêncios, pelo irredutível, pela impossibilidade de dizer toda a verdade” (p. 93). Essa característica da narrativa faz com que ela nunca se esgote, sendo sua revisitação inexaurível, preservando sua potência de transformação através do tempo. A cada encontro com um novo ouvinte, as experiências são incorporadas e toda a narrativa se reconfigura.

Logo, é necessário que sejam apresentadas as implicações, o que vai na direção opostas de metodologias que exigem a neutralidade. A implicação pressupõe, pelo contrário, a aproximação dos sujeitos e do autor, ou no caso desta, do pesquisados, e o surgimento do plano comum, já comentado anteriormente. Neste, as relações serão transversais e a análise terá a tarefa de unir teoria e prática, sem a predominância de um saber pré-concebido. Benjamin (2012) faz a seguinte observação:

[...] quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, tanto mais facilmente a história será gravada na memória do ouvinte, tanto mais completamente ela irá assimilar-se à sua própria experiência, tanto mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia (BENJAMIN, 2012, p. 221)

À vista disso, é imprescindível que não se coloque de lado a experiência subjetiva em prol de um julgamento social distanciado, feito pela terceira pessoa na narrativa. Quando isso ocorre, perde-se aquilo que torna a narrativa viva e mais próxima possível do

⁴ Daniela John (2015, p. 38), refere-se a esse termo utilizado por Freud no debate entre a diferenciação entre fantasia e realidade. Para este tema em Freud, ver: FREUD, Sigmund. Lembranças encobridoras. In: Ed. Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1899.

real, transformando-a em uma falsa verdade, que somente servirá para ser julgada socialmente. Para Barros, L. e Kastrup (2015, p. 72), “a interpretação não deve se sobrepor à alteridade e à novidade trazida pelos eventos do campo. A experiência de campo, com todas as suas arestas e estranhezas deve trabalhar contra as tendências generalizantes, simplificadoras e redutoras”.

Por esse motivo, a escrita é tão primordial, e é essencial que seja realizada de maneira a não perder seu caráter de experiência vivida para não se tornar uma mera reconstituição de uma falsa lembrança, pois a vivência só se torna real a partir do momento em que é compartilhada, quando se transforma em experiência comunicável. Para Agamben (2005, p. 63), “a linguagem constitui a verdade como destino da experiência”, o lugar onde ela se torna verdade, e vivemos em momentos muito singulares para não os descrevermos assim.

1.3. A primeira volta do laço

Iniciei o trabalho de acompanhamento terapêutico com uma criança de 7 anos, em uma escola particular de classe média alta, em São Paulo, por exigência da própria escola, indicada pela minha atual orientadora Marie Claire Sekkel, que participou ativamente das reuniões na escola e com os profissionais, e supervisionou o meu trabalho do início ao fim, que teve duração de três anos e meio, entre o segundo semestre de 2013 e o final de 2016.

A criança que eu acompanhei chama-se Marcos⁵, uma criança alegre, extrovertida e às vezes um pouco agressiva, com um diagnóstico de paralisia cerebral devido a um AVC intra-uterino. Marcos recebeu o diagnóstico tardiamente, com oito meses, por uma ressonância devido ao reconhecimento feito pelos pais de que ele não estava se desenvolvendo normalmente e estava enxergando muito mal. Ele teve problemas com a visão duas vezes, mas voltou a enxergar normalmente, e possui estrabismo. Quando diagnosticado, começou a fazer diversos tratamentos, alguns presentes até hoje em sua rotina, como a terapia ocupacional e a fisioterapia. Ele é filho único deste casamento e tem uma vida repleta de terapias, remédios e exames, mas também usa seu tempo para se dedicar ao estudo de piano e natação, atividades que ele gosta muito.

Apesar de ter hemiplegia direita, o que afeta o lado direito do corpo, Marcos consegue correr e pular, com o uso de órteses nos pés, e escrever com a mão esquerda. Sua

⁵ Todos os nomes foram alterados para resguardar a identidade das crianças e dos adultos.

mão direita não é funcional, mas durante o trabalho foi possível ver uma maior aceitação e uso desta por ele. Quando fui informada sobre seu comportamento, considerado infantilizado comparado às crianças da sua idade, me contaram sobre sua escola anterior, na qual era deixado em uma sala com bebês, e quando o conheci constatei que alguns comportamentos se assemelhavam a uma criança bem pequena. Quando era contrariado, se jogava no chão e gritava, apertava meu braço com as unhas e não conseguia falar dos seus sentimentos de maneira a se fazer entender, ao invés disso, latia.

Minha entrada na escola se deu em dois dias por semana no primeiro semestre, seguido por todos os dias nos dois anos seguintes e quatro dias por semana no último ano, não precisando permanecer o período inteiro com ele. As modificações nos horários em que eu estava presente eram decididas com base em reuniões com os profissionais que o acompanhavam, minha supervisora, os pais e os professores, das quais eu também participava. Quanto mais independência Marcos conquistava e os professores aprendiam a incluí-lo nas aulas sem a minha ajuda, menos tempo era necessária a minha presença em sala de aula. Realizei também outro trabalho com ele fora da escola, para a execução das lições de casa, atividade que causava muita exaustão quando feita com os pais, e consequente adaptação do material e método para que ele conseguisse acessar melhor o conteúdo que estava sendo passado na escola.

Durante o período em que estive nessa escola, Marcos passou por quatro professoras responsáveis pela maior parte do conteúdo, seis professores especialistas e três professores auxiliares. Também teve contato com duas orientadoras educacionais e foi acompanhado por três profissionais de psicologia da equipe da escola. A partir do quarto ano, a pedido dos pais, foram realizadas ao menos duas reuniões por ano com todos os profissionais que acompanhavam o Marcos, seus pais e professores para pensar no seu desenvolvimento e em suas necessidades dentro da escola.

Durante esses anos, a cada mês desenvolvi relatórios com descrições de situações e informações que considerava importantes para o acompanhamento e organização do meu trabalho. Eu entregava esse relatório para os pais e para a escola. Com o tempo, fui ficando cada vez mais vinculada ao trabalho, ao Marcos e ao tema da inclusão escolar e com o apoio da minha supervisora, decidi transformá-lo num projeto de pesquisa para o Mestrado. Penso que essa pesquisa nasceu da necessidade de falar e refletir sobre as conquistas, desafios e frustrações que permearam todo o meu percurso nesse trabalho.

Para fazer uso do material que eu já havia produzido, elegi os acontecimentos mais impactantes e que causaram transformações no trabalho e me debrucei sobre o que havia

escrito, reescrevendo em formato de narrativas, com mais detalhes das situações e com a presença dos meus próprios sentimentos diante do que acontecia. Ao transmitir na escrita essas vivências, busquei refletir e analisar alguns pontos essenciais que atravessaram meu trabalho, tentando transmitir ao máximo ao leitor aquilo que eu vivi e dando abertura para que este participe desse processo de construção dessa experiência. As narrativas, ao contrário dos relatórios, não estão organizadas de forma cronológica, mas por meio de temas, e as falas estão destacadas em *itálico*, contendo aspas quando a citação da fala é literal.

Considero indispensável dizer que conversei não só com os pais de Marcos, mas com ele mesmo sobre a realização da minha pesquisa. Marcos pediu para que seu nome não fosse modificado e até o final da escrita, seu nome real esteve presente nas minhas reflexões. Porém, ao terminar de escrever, me perguntei sobre o quanto Marcos estaria consciente do que representa uma pesquisa e da exposição que geraria o uso de seu nome. Assim como modifiquei todos os nomes presentes nas narrativas e omiti o nome da escola, pensei que essa seria uma maneira de proteger a todos os envolvidos e a mim mesma dessa exposição. Apesar da mudança final, a presença do nome real de Marcos durante todo o processo de escrita foi significativo e valioso para me ajudar a refletir sobre todos os temas aqui abordados. Ele esteve comigo do princípio ao fim. A mudança também foi conversada com ele, que escolheu o novo nome, Marcos, que utilizo agora.

CAPÍTULO II

DAS DIVERSAS FORMAS DE ACOMPANHAR

2.1. A terapêutica do acompanhamento

A função de acompanhante de pessoas com deficiência ou com distúrbios mentais não surgiu a princípio nas instituições escolares, essa modalidade, parte clínica, parte social, foi gerada aos poucos pelo questionamento do que era considerado normal ou anormal e, inclusive, como as pessoas lidavam com aquilo que consideravam incomum ou impróprio, diferente (SILVA, A.; SILVA, R., 2006). As escolas ou comunidades terapêuticas tratam esses profissionais com nomes diferentes, mesmo que seu trabalho, quando exposto, seja deveras semelhante. As nomenclaturas encontradas nas bibliografias também podem diferir e podem se tratar de funções diferentes, portanto é preciso estar atento nas leituras quando se pesquisa sobre esse assunto.

Na base do Acompanhamento Escolar, termo que utilizarei para a minha função no trabalho analisado nesta pesquisa, encontra-se o acompanhamento terapêutico, podendo ainda receber esse nome em algumas escolas. Apesar de não utilizar esse termo, acho importante falar um pouco sobre as principais características dessa função, presente em contextos diversos, pois embora possua funções específicas em cada um deles, foi a base para o desenvolvimento do Acompanhamento Escolar e, portanto, as duas funções compartilham de alguns discursos e posturas.

O trabalho do acompanhante terapêutico não se vincula a um campo específico do saber, e se caracteriza como um campo inter e multidisciplinar do cuidado humano. Pode-se dizer que nenhum saber consegue resumir a prática do acompanhamento terapêutico, apesar de ela transitar entre a clínica, o social, a saúde, a escola, o lazer, entre outras. É por isso mesmo que alguns autores, como Tafuri (2006), defendem a formação desses profissionais de uma forma desinstitucionalizada e não específica, por não se tratar de um acompanhamento do sofrimento como o da psicanálise ou da clínica médica e sim, de um depositário de angústias, pronto para acolher e acompanhar a dor do paciente fora do confinamento das quatro paredes que estão sempre o cercando e sem a identificação da pessoa por seu diagnóstico.

Apesar de esse ser o parecer mais comum, existem autores que consideram que a prática precisa de alguma supervisão, caminhando cada vez mais para uma capacitação

específica, como é o caso de Pitiá (2013). Ela considera que essa formação permite que o trabalho não esteja fechado nele mesmo e que, apesar de a experiência ser singular e construída entre o acompanhante e o acompanhado, é preciso que o profissional tenha estudo, criatividade e rigor em suas práticas.

O acompanhamento terapêutico é uma maneira de conviver com a dor e o sofrimento do outro sem que para isso seja necessária uma interpretação. Mannoni (1988), ao fundar a escola experimental de Bonneuil-sur-Marne, na França, em 1969, responsável por receber crianças e adolescentes marginalizadas por suas condições físicas ou psicológicas, percebeu que, ao aceitar estagiários de outros países e propor a prática do Acompanhamento Terapêutico, a psicanálise poderia estar presente em tudo o que se fazia, sem que para isso fosse preciso o desenvolvimento de uma técnica rígida e profundas interpretações. A crítica era a de que a ação espontânea junto às crianças e adolescentes da instituição geraria um vínculo diferente ao estabelecido na clínica, assim como uma confiança em ambos: acompanhante e acompanhado. Percebeu também que esses encontros não eram sempre marcados por boas experiências, mas também por angústias e dificuldades diante das inusitadas situações vividas ali dentro, mas exatamente por isso as pessoas se sentiam mais confortáveis para agir de uma maneira diferente da tradicional.

No texto “A contribuição de Winnicott para um trajeto na Psicanálise” (1998), Mannoni conta como durante um debate no Instituto Psicanalítico de Londres, uma fala de Winnicott mudou seu conceito de tratamento do sofrimento humano. Enquanto muitos estavam preocupados em encontrar a cura para o mesmo, ele se debruçava em como tornar esse sofrimento menos doloroso, mais leve, e foi quando ela conta que ele lhe disse: “Por que, me diz ele, você fala de ‘curar’ quando muitas vezes basta ‘acompanhar’ um ser em seu sofrimento?” (MANNONI, 1998, p. 2). O que Winnicott disse foi significativo para o início de uma nova concepção terapêutica, marcada não pelo aprisionamento, tratamento e cura, mas pela travessia acompanhada e ressignificação do sofrimento, que não deve ser negado, mas acompanhado em todos os espaços.

A saída das instituições e a consequente entrada nos espaços públicos é algo que vem acompanhado de preocupações, vergonhas e inseguranças. Pitiá e Santos (2005, p. 75), acreditavam que é “pelo movimento que se promove a ação do acompanhar e por este que se busca promover uma articulação entre o ato e seu significado para a ação se tornar terapêutica”. É nesse sentido que o Acompanhamento Terapêutico se faz necessário, não por uma busca objetiva de uma adaptação *per se*, mas por um acompanhar que seja dotado de significado. O cuidado com a pessoa passa a acontecer no cotidiano, no trabalho, no

lazer, não mais ficando restrito ao espaço de tratamento da doença nem aos médicos, mas também aos enfermeiros, assistentes sociais, psicólogos, entre outros (PITIÁ; FUREGATO, 2009). Para que isso ocorra de forma genuína, é preciso que as técnicas sejam colocadas em segundo plano e que fiquem em primeiro as relações, os vínculos, o reconhecimento da diferença como parte do sujeito, não como fator limitante:

Há uma crença ingênua de que é possível ter acesso a todos os sentidos, a todas as significações nas ações realizadas. Mas muitos dos laços sociais ocorrem sem palavras, através de gestos, cantigas, emissões sonoras de todo tipo, sem falar na própria importância do silêncio. Eles inscrevem conteúdos e formas de ação que muitas vezes não são identificados (RAHME; MRECH, 2004, p. 21).

Por meio da escuta e da abertura para as experiências junto ao acompanhado, o acolhimento acontece de maneira diferente e ética, não cabe uma proposta de tornar o indivíduo capaz, mas de ajudá-lo a lidar com aquilo que o torna diferente, e possibilitar, criando juntos, a descoberta de suas potencialidades. O profissional, então, não precisa abandonar a si mesmo, como muitas vezes ocorre na clínica, mas se deixar um pouco mais livre para ser ele mesmo (NETO; PINTO; OLIVEIRA, 2011).

Uma das maiores funções do acompanhante é fazer a mediação entre o acompanhado e a comunidade no qual este está inserido. Para isso, é essencial que o acompanhante se permita conhecer e mergulhar no contexto das relações estabelecidas com o acompanhado, procurando perceber as tensões, medos, dificuldades e aberturas que aparecem no dia a dia de todas as pessoas envolvidas. Seja nas ruas, em casa ou na escola, a inclusão dessas pessoas no seu contexto social deve ocorrer de forma que todos sejam agentes das mudanças e construções de sentido desses ambientes, e o acompanhante seja o agente facilitador desse processo (SILVA, F., 2013). É nesse sentido que o trabalho do acompanhante se cria e recria na experiência junto do acompanhado, não há como preestabelecer as reflexões e intervenções que precisarão ser feitas, apesar de muitas questões serem introduzidas por outros profissionais que já trabalhavam com o acompanhado ou até mesmo por familiares e por mais que existam alguns objetivos pretendidos, o que será feito dependerá de um emaranhado de fatores que só surgirão na prática.

Nesta pesquisa, o ambiente acompanhado é uma escola particular, sendo assim, o foco serão as relações e atividades presentes nesse contexto. Para isso, fez-se necessário utilizar um termo específico para esse tipo de trabalho, chamando-o Acompanhamento

Escolar, para diferenciá-lo dos outros acompanhamentos, também terapêuticos, que ocorrem em outros ambientes.

2.2. Acompanhamento Escolar

O Acompanhamento Escolar de crianças com necessidades educacionais especiais ou com deficiência é um campo atual, que carece ainda de problematização, pesquisa e registro. Há um crescente número de pessoas realizando esta função em trabalho registrado, usando diferentes nomenclaturas (acompanhante terapêutico, acompanhante escolar, cuidador, entre outros), porém, há um número ainda maior de profissionais prestando serviço diretamente aos pais das crianças acompanhadas, sem registro, o que torna estatisticamente difícil encontrar uma relação correta entre crianças que necessitam de acompanhamento, no ensino público ou particular, e respectivos acompanhantes.

Atualmente, são poucos os cursos oferecidos para essa finalidade, podendo ser exercida por psicólogos, pedagogos, terapeutas ocupacionais e até mesmo por pessoas sem especialização, mas com experiência de trabalho próximo a esse campo. Durante o trabalho, geralmente são orientados pelas próprias escolas, por outros profissionais, às vezes da mesma área ou de outras, como os próprios orientadores pedagógicos ou coordenadores, por exemplo (PITIÁ, 2013). No trabalho também tem que se considerar a provável existência de uma rede de profissionais que acompanhavam a criança antes da introdução do Acompanhamento Escolar, como psicólogo, terapeuta ocupacional, entre outros e que, caso não haja comunicação, podem atuar de formas discrepantes e, por vezes, contraditórias umas às outras. Essa comunicação pode faltar ao acompanhante e também à família e à escola, que não percebem como um profissional pode ajudar o outro nesse processo, tanto institucional quanto vincular.

Diante dos poucos trabalhos registrados nessa área, fica claro que cada acompanhante e escola age de uma maneira singular, assim como constrói uma relação diferente entre a instituição e os pais da criança, fato que é atravessado por múltiplos questionamentos. Há também o questionamento sobre o lugar desse profissional na escola e na família, os limites do contato com cada um deles e até mesmo com a criança, a utilização dos espaços e a imposição de regras de ambos os lugares. Tarufi (2006) acha importante que esse seja um campo com infinitas possibilidades, pois permite a este profissional acompanhar a criança de uma forma menos técnica e mais presencial, vívida e

intensa. Em minha experiência, percebi que essas diferentes formas de pensar o campo podem gerar, em alguns profissionais e família, uma ansiedade quanto aos objetivos do trabalho, os acordos quanto aos horários e à continuidade a cada ano que se passava.

Um dos questionamentos gerados pelo não estabelecimento de regras claras quanto à atuação do acompanhante, é a de que algumas escolas colocam nas mãos dos acompanhantes toda a responsabilidade pelo processo de aprendizagem do aluno, sendo eles, por vezes, professores ao mesmo tempo em que ocorre a aula, adaptando o método no momento exato das explicações para que o aluno acompanhe e se engaje no que está sendo falado ou realizado (GAVIOLI; RANOYA; ABBAMONTE, 2001). Também a lição de casa pode necessitar de acompanhamento, já que, se não contratado pela escola, o profissional pode atuar fora daquele espaço. Nesse caso, há um limite do conhecimento deste quanto aos conteúdos ensinados na instituição, sendo necessário ter uma rede de apoio para que o método seja adaptado na própria instituição, e não pelo acompanhante. Quando o profissional é contratado pela escola, essa função cabe aos pais, podendo estes contratarem um tutor por fora ou pedir um acompanhamento psicopedagógico, que geralmente não é oferecido pelas instituições.

Apesar de ter surgido principalmente com base na psicanálise francesa, o Acompanhamento Escolar tem sido desenvolvido pelas mais diversas abordagens da psicologia, com suas próprias maneiras de agir e compreender o trabalho, o que o torna também um campo complexo de discussão e análise, podendo ser amparado por teorias com visões completamente diferentes, assim como acontece nos demais campos de atuação da psicologia. As escolas não parecem ter uma exigência com a abordagem do acompanhante, muitas vezes não exigindo conhecimentos específicos sobre psicologia ou pedagogia, apenas a experiência prévia com educação especial e inclusiva. Não há dúvidas, porém, que durante as práticas e relações que se estabelecem as teorias estão presentes intrinsecamente ao profissional, como explicou Tafuri (2006) quando utilizou o exemplo da escola Bonneuil, na qual os profissionais tinham sua formação, mas embora não permitissem que a teoria guiasse a prática, estes conhecimentos não deixavam de estar presentes em suas ações.

2.3. As funções do acompanhante escolar

Transitando entre os mais variados espaços, o acompanhante que é contratado pela família ou faz parte de uma rede fora da instituição, só consegue ter uma constância no trabalho com a comunicação e transparência quanto aos acordos estabelecidos com os que têm relação com a criança, para que a relação não seja atravessada pelas contradições entre família, acompanhante e escola. É por meio dessa relação que o profissional vai se adaptar ao ambiente para tentar abarcar o que a criança traz e o que pode ser realizado em cada espaço, pois dependerá das possibilidades que lhe surgirem diante dos diversos acontecimentos vividos. O trabalho do acompanhante não traz transformações somente para o aluno, mas mexe com as estruturas da própria escola, produzindo questões que a movimentam, mas para isso precisa estar “sempre atento à quando e como deve fazer sua entrada em sala de aula e não lá permanecer esquecido e excluído junto ao aluno” (GAVIOLI; RANOYA; ABBAMONTE, 2001, p. 4). Havendo diálogo entre o acompanhante e os profissionais da escola, também estes podem compor um espaço de escuta para suas queixas e dificuldades, favorecendo a produção de uma educação possível para todos.

Na escola, o trânsito livre dentro dos espaços, abertos ou fechados, pode ser um facilitador, caso o aluno precise sair de um ambiente que o esteja deixando ansioso ou na qual não esteja confortável no momento, também caso este necessite caminhar, respirar, correr, conversar ou até mesmo ficar em silêncio por algum tempo (RAHME; MRECH, 2004). A possibilidade de encontrar um lugar e ficar em silêncio, frente às demandas escolares, pode ser de muito alívio para esse aluno, pois diante de sua dificuldade, mais visível aos olhos dos outros, o que lhe é exigido pode ser acima do que é para os outros alunos. Amorim e Michel (2013) falam que é impossível não se comunicar, que toda expressão, por meio de palavras, sons, gestos ou silêncio é dotada de conteúdo e precisa ser compreendida, encontrar um espaço para se manifestar.

Apesar da aparente liberdade, tudo o que o acompanhante faz é atravessado pela demanda da escola e pelo motivo de ter sido chamado para ocupar aquele espaço. Caso o pedido tenha surgido apenas para que o aluno conseguisse acompanhar o conteúdo pedagógico, talvez seja mais difícil trabalhar outros pontos que estejam influenciando nesta questão. Para que haja mais facilidade, o diálogo se faz indispensável, pois muitas vezes os outros profissionais estão tão presos às amarras conteudistas que não fica claro que as

dificuldades que aparecem na escola são apenas uma parcela daquilo que realmente acontece com esse aluno e que precisa ser cuidado, acompanhado. De acordo com Briant e Oliver (2012), para que possa se fazer as adaptações necessárias, primeiro o aluno tem que ser reconhecido como sujeito que é capaz de aprender, podendo até mesmo participar da elaboração do seu próprio material. Nem todas as escolas oferecem uma rede de apoio com profissionais preparados para acompanhar essas questões e, em alguns casos, têm um limite quanto ao que podem fazer para ajudar o aluno, mas seria importante a criação de um canal de comunicação para facilitar o contato dos profissionais da escola e acompanhantes, oferecendo sempre um outro olhar para o que está sendo considerado um problema.

Quando o Acompanhamento Escolar é necessário, é comum que o aluno já esteja sendo acompanhado por alguns profissionais da saúde e, por mais que as práticas e talvez os objetivos sejam distintos, é necessário que estes dialoguem. A principal parceria, em grande parte dos casos citados, é o terapeuta ou psicólogo do aluno. Mesmo podendo ter diferenças técnicas e teóricas, é necessário um esforço para que uma aliança se estabeleça a fim de que a criança ou o adolescente receba a maior atenção naquilo que necessita e que as informações circulem e sejam pensadas dentro e fora dos espaços que aparecem, por exemplo, na escola e na clínica (NETO; PINTO; OLIVEIRA, 2011).

No que se apresenta nos relatos e artigos desenvolvidos sobre o acompanhamento em escolas particulares, a maior demanda é a de contribuir para a socialização, auxiliar com as tarefas e conteúdos no cotidiano das aulas, contudo, o papel do acompanhante parece ultrapassar os objetivos práticos estabelecidos pela instituição, já que para que o aluno consiga alcançar um nível maior de autonomia e um vínculo com a instituição e pessoas que o cercam, a visão e a intervenção terapêutica se fazem indispensáveis (SILVA, F., 2013). Como a solicitação da escola muitas vezes vem acompanhada de um pedido de ajuda, não por uma dificuldade com o aluno, mas pela própria dificuldade de dar apoio e suporte ao trabalho do professor, o acompanhante muitas vezes é considerado um modelo para os professores.

Nessa perspectiva, é importante se debruçar sobre as complexidades do campo e das ações possíveis do acompanhante escolar, das potencialidades do trabalho juntamente com os alunos e professores, buscando que o ambiente escolar seja mais um organizador da subjetividade do aluno e não apenas mais um lugar de frustrações e segregação. Por esse motivo, encontrar o que facilita ou dificulta a inserção desse aluno na escola e seu reconhecimento como sujeito é construir uma ponte com aqueles que buscam uma

sociedade realmente igualitária. Para isso, muitas vezes é preciso romper com as estruturas rígidas da educação que até hoje são utilizadas e ovacionadas como a melhor forma de educar. Sobre isso, Gavioli, Ranoya e Abbamonte (2001, p. 2) dizem que “os alunos que resistem à aprendizagem, contestam, de maneiras particulares, a eficácia da técnica e da educação formal estabelecida pela norma educativa”, isso é, diante de um impasse na escolarização, é necessário questionar a maneira de ensinar, as técnicas e como os conteúdos são apresentados.

A criança ou adolescente acompanhado é quem vai mostrar para o acompanhante aquilo que precisa e quais estruturas devem ser questionadas, e para isso é preciso estar disponível para escutar e vivenciar esse movimento, sem roteiros. Meira (2013) questiona o discurso científico que tenta a todo custo prever comportamentos e determinar as formas de ser, como algo que enclausura a experiência e não permite que primeiro que acompanhante e acompanhado se apropriem do lugar que estão habitando. A autora também propõe que a infância seja revisitada, utilizando brincadeiras e diálogo, rompendo com os sintomas físicos ou psicológicos que a acompanham e a estigmatizam. Portanto o acompanhante precisa ter flexibilidade para agir dentro da escola, já que o lúdico nem sempre acompanha o processo de escolarização na mesma medida para todos os alunos e nesse trabalho parte-se do princípio que “às vezes é preciso um pouco de humor para desdramatizar algumas situações vividas” (MANNONI, 1990, p. 64), não apenas seguindo o modo tradicional regrado e adultizado em todas as ocasiões.

O acompanhante estará ao lado do aluno, dividindo essas experiências e reconhecendo aquilo que este está pedindo e mostrando, adentrando seu mundo particular e tantas vezes invisível para aqueles que dele não se aproximam com a mesma postura sensível. Dessa maneira, o aluno estabelece uma parceria com o acompanhante, construindo um lugar que pode confiar, em que é tratado pelo nome e não por seu diagnóstico (TAFURI, 2006). Essa confiança se estabelece quando a criança ou adolescente deixa de sentir as atitudes do acompanhante como persecutórias e ameaçadoras, com a finalidade apenas de querer mudá-lo, o que acontece com frequência em instituições que tentam enquadrar esses alunos num modo de funcionamento homogêneo, sem que sejam feitas adaptações e flexibilizações de acordo com o que eles necessita. Para Rahme e Mrech (2004), é essencial possibilitar que as peculiaridades dos acompanhados sejam reconhecidas dentro do contexto grupal não apenas como parte de uma necessidade especial, mas como uma característica ou dificuldade como as apresentadas pelas outros colegas da sala.

Nas atividades cotidianas, o acompanhamento permite que se tenha uma visão ampliada das capacidades e potencialidades do aluno, ou seja, aquilo que nem sempre fica nítido quando as atividades não são acompanhadas de perto, e essas percepções devem estar presentes do desenrolar do trabalho, engajando e proporcionando um sentimento de confiança nas habilidades do aluno. Silva, F. (2013) conta que em uma experiência como acompanhante de uma criança com hemiplegia numa escola regular particular, utilizava desenhos e aparelhos digitais para tornar os estudos e tarefas mais prazerosos, já que a criança acompanhada demonstrava muito interesse nessas duas atividades, isso fazia com que ela não só participasse das aulas, mas que aquilo tivesse algum sentido para ela, que fosse acompanhado de entusiasmo.

Outro ponto fundamental do trabalho é o estabelecimento de limites, tanto por parte do acompanhante como do acompanhado, e para o último é preciso que esses sejam trabalhados e tenham um significado para ele, não representando apenas regras a serem obedecidas sem nenhum diálogo. Muitas vezes é difícil colocar limites, pois o acompanhante se depara com o medo de ser grosseiro ou indelicado (Amorim; Michel, 2013), mas os limites constituem parte importante do cuidado com o outro e têm a função de dar contorno àquilo que é feito impulsivamente, sem reflexão. O acompanhante pode ajudar o acompanhado a refletir sobre seus atos, questioná-los, e juntos pensarem em atitudes que sejam, acima de tudo, significativas para ele, sem impor regras de maneira arbitrária e estipular castigos que não suscitarão uma construção de pensamento e que não fazem sentido para ele.

Apesar de a função do acompanhante ter inúmeras características e implicações, dependendo do ambiente no qual se atua e da criança ou adolescente que se acompanha, não é possível, como afirma Pulice (2012), que seja feito um manual com instruções enrijecidas de como agir em qualquer situação que surja na prática. Fazer isso seria negar a singularidade. É essencial que as situações sejam vividas com espontaneidade e flexibilidade, podendo ser passíveis de análise posterior, mas não de preparo anterior. A função discutida nessa pesquisa também é parte de um recorte de autores e experiências diversas que, a partir de sua prática, refletiram suas ações e possibilidades no campo, sem afirmar que esta ou aquela ação é mais correta ou caberia em qualquer situação. Essa reflexão também é passível de críticas e é importante que seja revisitada e questionada para que cada vez mais se desenvolvam maneiras humanizadas de lidar com aquilo que é tão singular em cada um de nós, nossa subjetividade.

2.4. Amizade, entre aspas?

Quando o conheci, ele disse que o mar era seu melhor amigo. Ora, se o mar era seu amigo, por que eu não poderia ser?

A autora

Querer definir a amizade é querer definir o indefinível, delimitar o que não é passível de delimitação. A amizade pode surgir entre dois seres quaisquer, que criam um vínculo de confiança, até mesmo com aquilo que não é humano. No início desse texto, uso uma indagação que fiz a mim mesma durante meu percurso como acompanhante. Não foi a primeira vez que vi essa relação de um sentimento genuíno com o mar. No livro “Resgatando o passado: Deficiência como figura e vida como fundo”, Amaral (2004) fala da sua relação com o mar:

O prazer de ser envolvida pela água salgada, o cheiro, a imensidão do mar – uma das sensações mais fortes, bonitas e intensas da minha vida. Tenho paixão pelo mar. Para além da rebentação, o estar boiando, ou estar completamente imersa, com um céu sem limites, num colo imenso, suave e denso – continente absoluto para o meu corpo. (AMARAL, 2004, p. 81)

Se a relação entre um sujeito e a natureza pode ser definida como amizade, esse é um vínculo mais complexo e talvez impossível de ser enquadrado em um só tipo de relação. O vínculo que se cria entre acompanhante e acompanhado gera uma série de questionamentos para quem teoriza e trabalha nesse campo. Ao mesmo tempo que de grande magnitude, não deixa de ser atravessado pela relação profissional. Estando presente em todo o cotidiano e se deixando viver e compartilhar as experiências do acompanhado, aberto para o inesperado, é difícil dizer que em algum momento um vínculo maior não se estabeleça. Mas que vínculo é esse tão difícil de nomear? Será amizade? Ou “amizade”? A amizade entre aspas poderia representar, aparentemente, uma amizade menos verdadeira, menos genuína, mas quando se trata de uma relação profissional, a nomeação dessa relação é tão complexa que gera um certo receio de se retirar as aspas.

Para alguns autores, é necessário certa contenção simbólica frente ao que é vivido junto ao acompanhado, pois consideram que, por vezes, o acompanhante serve de modelo de identificação para o mesmo. Mauer e Resnizky (1987) afirmam que é importante que o acompanhante estabeleça laços afetivos com o acompanhado, porém não se caracterizando como um amigo, pois diante da familiaridade e aliança que se estabelecem, é tentador que

o vínculo seja confundido com uma amizade. Quando esses papéis se confundem, o processo terapêutico pode ser afetado, logo é preciso que haja uma parceria entre acompanhante e psicoterapeuta da pessoa que está sendo acompanhada, para que também seja trabalhado esse vínculo e para que o profissional saiba de que maneira isso impacta a vida de ambos. As autoras ainda acrescentam:

O acompanhante terapêutico se empresta como se fosse um “motor com combustível” capaz de planificar e decidir pelo paciente naquelas situações onde este não é ainda capaz de agir por si mesmo. Serve-lhe de “Ego” auxiliar, assumindo funções que o Ego do paciente, por estar comprometido e debilitado pela enfermidade, não pode desempenhar naquele momento. Empresta-lhe seu Ego, por exemplo, para ajudá-lo a organizar e cumprir atividades diárias, para conduzi-lo ao médico e ao dentista, se tal for necessário, e mesmo para tomar decisões se o paciente não está em condições de fazê-lo por si só. (MAUER E RESNYZKY, 1987, p 40 e 41).

Essa colocação nos leva a um paradigma importante na atuação do acompanhante - a amizade - pois tratando-se de um trabalho no qual a transferência se estabelece no cotidiano, é preciso que algumas posições sejam observadas acerca dessa relação. Essa confusão de papéis acompanha o surgimento do acompanhante, como foi apontado ainda neste capítulo sobre a nomenclatura primeira que este recebeu: Amigo Qualificado, que não deixava claro a delimitação da relação com o sujeito acompanhado. Em muitas obras, a problemática da amizade é referenciada nos relatos de experiências de acompanhantes em vários campos, isso se dá porque não se exclui certo vínculo e relação amistosa entre acompanhante e acompanhado, porém a falta de limites pode causar mais obstáculos do que trazer benefícios para o acompanhamento. Quagliatto (2004) aponta que, assim como na transferência, há uma dificuldade de não se identificar com o amor e ódio presentes na relação do acompanhamento, apesar de muitas vezes o acompanhante ter de servir como modelo de identificação, acolhendo o sofrimento da pessoa acompanhada e lhe ajudando a desenvolver capacidades afetivas.

Diante da complexidade dessa relação, vou apresentar um recorte de uma reflexão acerca da minha experiência, na qual reflito minha posição com a criança que acompanhei, detalhando os sentimentos e dúvidas que me surgiram nesse vínculo:

No início era mais fácil dizer em que posição eu me encontrava. Eu estava no meu trabalho, era acompanhante escolar, e estava focada em conseguir alcançar os objetivos que me haviam sido propostos. Com o passar do tempo, comecei a conhecer melhor Marcos, que começou a dividir comigo seus desejos, medos e inseguranças, assim como me perguntava sobre as minhas. Eu respondia, é claro, sou humana como ele, eu erro, me frustro, tenho meus desejos. Durante anos

dividimos gostos sobre músicas, jogos, brincadeiras, leituras, demos risadas e até choramos. É difícil para mim dizer que ele não é meu amigo e que não sou amiga dele. Às vezes acho que essa amizade é o que permitiu que me aproximasse tanto dele e conseguisse acessar aquilo que até hoje muitos não conseguem. Nunca, porém, deixei meu papel de lado, o de estabelecer limites, dar contorno às situações, dizer não. No início, diante do não, ele agia de forma agressiva, se jogando no chão ou ameaçando me bater, insistindo em fazer aquilo que não podia. A partir do momento no qual estabelecemos uma parceria e comunicação, ele começou a entender a razão desse não, sempre questionando, mas respeitando o que era pedido. Acho que no final das contas o que restará desse trabalho, para além das conquistas de alguns objetivos, será a grande amizade que temos um pelo outro e isso com certeza quem já conseguiu sentir esse vínculo poderá compreender (a autora).

Esse relato deixa claro a dificuldade de nomear a relação no acompanhamento, porém, também mostra que sua nomeação como amizade tem um impacto no trabalho, um lugar no qual o sujeito pode confiar e entrar em contato com sua própria afetividade. O equilíbrio entre a função de acompanhante e o vínculo é o que deve ser cuidado, para que nenhum dos lados ultrapasse o outro, já que aparentemente caminham juntos.

De acordo com Pulice (2012), a amizade no acompanhamento terapêutico é algo inevitável, pois a quantidade de horas e vivências divididas entre os sujeitos da relação é significativa, assim como o caminhar por locais com os quais a pessoa tem algum vínculo ou se sente vulnerável. A amizade também é importante, pois é nessa relação que se cria uma abertura para o mundo afetivo, porém, esta não é igual às que se têm na vida cotidiana, ela tem limites e é perpassada pela função terapêutica do trabalho, enquanto ele durar. O acompanhante não é o terapeuta nem o psicanalista, e esse é o ponto que o autor aponta como um dificultador na hora do profissional definir seu lugar na relação, mas o acompanhante tem também a função de se oferecer como semelhante para o acompanhado, para que possa se aproximar deste, e isso deve acontecer, preferencialmente, com espontaneidade. Segundo Benjamin (2012, p. 119) a percepção das semelhanças é algo que irrompe: “Sua percepção, em todos os casos, está ligada a um relampejar”. Nesse sentido, oferecer-se como semelhante é criar as condições de proximidade no tempo e no espaço para que essa percepção possa ser alcançada, já que ela não pode ser transmitida.

O acompanhante, diante dessa problemática, precisa compreender que suas posições mudam constantemente, e que as vezes será necessário que se situe num lugar ou em outro, estando aberto a essas possibilidades, sem para isso perder a clareza dos limites de cada um.

CAPÍTULO III

(RE)PENSAR A EXPERIÊNCIA E OS TERRITÓRIOS HABITADOS

Chegamos a parte que considero a mais importante do trabalho. Até aqui, falei um pouco sobre o meu papel no Acompanhamento Escolar e as complexidades dessa posição. Vi-me em uma dificuldade sem tamanho ao revisitar as narrativas que me propus a compartilhar, pois não é com facilidade que se ganha um distanciamento para que se construa uma análise, preservando o vínculo com cada sentimento vivido na escrita de cada palavra. Acredito que o mais importante nesse momento seja que o leitor se sinta convidado a refletir sobre os fatos narrados sob sua própria ótica, que não seja um texto unilateral, mas convidativo ao exercício do pensar. Di Giorgi, no posfácio de Benjamin (2009), diz que para que esse diálogo aconteça, é necessário

[...] uma linguagem límpida, livre de qualquer ranço de erudição, embora densa de informação exata e original. O leitor sente-se atraído, encantado, preso a um texto em que a dissertação se converte subitamente em história, e a história em dissertação, com a constante conexão do momento teórico com a ilustração narrativa. A teorização é enxuta, precisa, aguda e a narrativa nela implicada, ágil, clara, sugestiva (p. 163).

Será nesses moldes que construirei meu texto, convidando-o a participar dessa aventura, nas palavras de Di Giorgi, “das ilações e da conclusão” (p. 163). Para isso, é preciso que haja possibilidade de se debruçar uma segunda, terceira, quarta vez sobre as narrativas, tentando compreender os diferentes processos presentes ali e buscar novas entradas e perspectivas. Nesse percurso, ao qual o convido a cursar ao meu lado, espero ser aquela que também está disposta a ouvir e não apenas a falar, que o leitor possa questionar e se posicionar diante das minhas colocações, para que essa experiência não morra, mas se mantenha viva por meio da prática da reflexão.

Apesar de o foco ser a minha relação e seus desdobramentos com a criança acompanhada, durante o período de escrita tive que me distanciar física e mentalmente da instituição e de todos que estiveram lá envolvidos na minha prática, pois é impossível excluir da vivência que todos os fatos ocorreram em um espaço delimitado por suas próprias regras e características. Olhar a instituição de longe possibilita “enxergar o rosto da instituição que a máscara abriga e perceber seus reais contornos com suas peculiaridades e similaridades, revelando as marcas da ideologia, das identificações,

idealizações, angústias, crenças e descrenças que o tempo impôs” (D’ANTINO, 1988, p. 128). É por esse motivo que em meio ao texto, haverá a apresentação de fatores presentes e propiciados pela instituição, nesse caso, a escolar, e como esse espaço possibilitou ou não as práticas dentro desse ambiente.

Eu enfatizei anteriormente a importância do sentimento de amizade dentro da minha prática com o Marcos, mas gostaria de lembrar o motivo pela qual essa amizade foi tão relevante em todo o nosso caminhar. Mais do que amizade, quero falar da importância do estabelecimento de vínculos antes de introduzir as primeiras narrativas, dentro dos temas que irei propor.

Entendo que o vínculo é necessário e intrínseco a todo processo de construção social e humano. Não é possível que durante a vida o indivíduo não estabeleça um vínculo com um outro, um objeto ou até mesmo uma nação, cultura. Zimerman (2010, p. 21), descreve o vínculo como sendo “alguma forma de ligação entre as partes que estão unidas e inseparáveis, embora elas permaneçam claramente delimitadas entre si”. Essa delimitação diz respeito a constituição da pessoa como um indivíduo único, porém, que para existir é necessário que haja um outro. Sobre isso, o autor escreve que “é indispensável para o seu crescimento mental que o sujeito desenvolva com as demais pessoas um tipo de vínculo no qual reconheça que o outro não é um mero espelho seu, que esse ‘outro’ é autônomo e que tem ideias, valores e condutas diferentes das dele” (ZIMERMAN, 2010, p. 209). Portanto, é indispensável para o desenvolvimento saudável da criança que desde cedo sejam estabelecidos vínculos, principalmente entre os seus semelhantes, o que o autor nomeia como de “natureza intersubjetiva” (p. 26), isso é, entre duas ou mais pessoas. Também as partes dentro da mesma pessoa mantêm um vínculo, o que o autor nomeia como de “natureza intrassubjetiva” (p. 26), mas focaremos por enquanto na primeira.

Desde pequena, a criança estabelece um vínculo com a figura da mãe, e é de acordo com o modo com que esta a olha, que a criança também ganhará a possibilidade de se enxergar (WINNICOTT, 1975). Esse vínculo possibilita que a diferenciação e a individuação aconteçam e que dois indivíduos surjam dessa relação, a mãe e a criança. Sem a presença desse outro que a enxerga e mantém fortes relações com ela, a criança permaneceria num estado simbiótico, infantilizado e impossibilitado de pensar, sentir, desejar e agir como um ser separado de seus pais. Por esse motivo, é necessário que esse vínculo se constitua em uma ligação emocional entre os indivíduos, mesmo que com uma dependência maior no início, mas que seja delimitado para que haja separação entre eles,

para que cada um seja livre e reconhecidos como um ser único. Também é importante que essa ligação emocional seja recíproca e constante, seja na relação terapêutica ou fora dela, uma relação que permita a influência de um sobre o outro mutuamente.

Durante a minha prática, a presença do vínculo foi essencial para que todas as propostas e ações fossem possíveis, mesmo aquelas que não tiveram os resultados esperados. No início, foi difícil compreender os limites, até onde eu me permitiria dentro dessa relação, mas com o tempo, pude ir testando esses limites, contornando suas bordas e me tornando mais flexível para pensar dentro do próprio contexto vivido e não de forma limitadora. A evolução do vínculo pode ser compreendida de maneira simples, como colocada por Pitiá e Santos (2005, p. 63), contendo um “início marcado pela suspeita e transferência maciça, em seguida uma maior aceitação do vínculo, a consolidação deste e, por fim, a separação e a despedida”.

Meu início com o Marcos foi atravessado por momentos que exigiram de mim paciência e principalmente empatia, para compreender porque coisas tão simples para a maioria das pessoas pareciam tão complicadas para ele. Pitiá e Santos (2005, p. 86) dizem que o exercício da função de acompanhante terapêutico “requer uma pessoa com alta capacidade de empatia, tato e intuição” e acho que posso dizer que essas três características me ajudaram muito no estabelecimento de um vínculo e de diálogo com o Marcos. Achei interessante incluir a análise da etimologia da palavra empatia, empregada por Zimerman (2010, p. 198), do grego, *em*, que significa “dentro de” + *pathos*, que significa “sofrimento, dor”. Assim, essa característica é importante pois ela permite que o acompanhante capte no mundo interno do acompanhado seu sofrimento, sua dor, e que possa agir com maior precisão e cautela, fazendo uma ponte entre o mundo interno e externo da criança.

3.1. Sentimentos que transbordam – Da criação do laço ao reconhecimento dos limites

O primeiro grande desafio foi ajudar o Marcos a compreender e expressar os seus sentimentos, e este será o tema das primeiras narrativas que irei compartilhar. Era muito comum nos primeiros meses de trabalho, quando queria expressar algum sentimento, que Marcos começasse a fazer um barulho parecido com um latido de cachorro. Ninguém compreendia o que ele estava querendo dizer e foi aí que percebi que talvez ele precisasse

de alguém que o ajudasse a entender e diferenciar o que estava sentindo. Claramente, no início, Marcos não falava tanto comigo, nem tentava me explicar o que estava sentindo, muitas vezes até se zangava, se jogava no chão, gritava. Eu precisei sobreviver a essas investidas para que aos poucos ele percebesse que podia confiar em mim. Então comecei a mostrar que me importava e que gostaria de saber o que ele estava querendo dizer com todos os barulhos e ações que ele fazia. Zimmerman (2010) diz que é necessário acolher o discurso da criança, sabendo que mesmo que haja distorções, sempre há elementos de verdade, que devem ser detectadas.

Narrativa I – O abraço.

Era para ser um dia como outro qualquer, porém, na semana anterior, Marcos teve uma convulsão, o que não acontecia há algum tempo. Não sabia como ele voltaria às aulas, mas já tinha sido avisada que ele poderia ficar agitado e regredir um pouco com relação ao que já havia melhorado em seu comportamento. O dia foi como sempre agitado, nada fora do normal, até a aula de informática. Marcos começou a correr ao redor dos computadores, gritando palavras incompreensíveis. As crianças o ignoravam, e quando não o faziam, lhe davam uma bronca. Eu já havia tentado conversar com ele, pará-lo, perguntar o que estava acontecendo, mas ele olhava para mim como se esperasse uma atitude, que eu não entendia qual era. Até que em um momento ele parou e olhou para mim; perguntei, num impulso, o que ele queria, o que precisava. "*Um abraço*", ele disse. Foi um pedido inesperado, e eu cedi. Nos abraçamos, enquanto os outros continuavam em seus computadores. Quando nos separamos, Marcos sentou em seu computador e voltou a fazer sua tarefa.

A situação narrada acima ocorreu num limite, no qual eu precisei dar abertura para que o Marcos começasse a ver em mim um lugar seguro e estável, no qual ele poderia se sentir capaz e ter seus sentimentos valorizados. Na própria narrativa, minha postura quase rígida não permitia que ele se aproximasse como precisava. Ao reler, percebi que há grande peso no verbo utilizado na penúltima linha: "cedi", mas não poderia escolher outra senão esta palavra. Eu cedi, pois até aquele momento não tinha certeza de como me aproximar do Marcos sem me abrir para esse vínculo, tão íntimo a princípio. Eu não o abracei, ele me abraçou, ele acolheu a minha angústia de não conseguir compreendê-lo. É como se a partir daquele momento eu também me sentisse segura com ele. E foi assim que percebi que esse sentimento tem que ser recíproco e não unilateral.

Numa entrevista realizada por Chauí-Berlinck (2012, p. 94), uma acompanhante diz da sua relação com o acompanhado: "Pega, segura, acolhe no colo, abraça, toca e é tocado", isso é, fica evidente como o corpo é importante nessa relação terapêutica, mais talvez do que na clínica convencional. Talvez até esse momento eu mesma não estivesse

pronta para dialogar com o Marcos da maneira que ele precisava, e com isso, não me deixava avançar nesse aspecto, esperando que de alguma forma o vínculo surgisse apenas com o tempo e a rotina. Ostermann (2010) diz para não nos atrevermos

[...] a avançar com a linguagem na direção de nossa verdade. Primeiro, porque não a conhecemos. Segundo, porque teremos medo e insegurança se ela aparecer, e, terceiro, convenhamos, que lidar com a linguagem implica um saber, que é saber a linguagem, ter a linguagem, lidar com a linguagem, e nada disso é exatamente fácil (OSTERMANN, 2010, p. 261)

A linguagem do Marcos era pouco compreensível para mim e eu não me lançava completamente a ela até aquele abraço. Winnicott (1975, p. 157) afirma que a criança precisa ser vista para sentir sua existência, para se manifestar de maneira a considerar o outro: “Quando olho, sou visto; logo, existo! Posso agora me permitir olhar e ver”. De alguma forma, naquele momento, eu o vi e ele me viu, e então Marcos conseguiu me dizer o que ele precisava para que começássemos a construir nosso vínculo e a minha postura de aceitar esse pedido selou esse compromisso, já que ninguém mais parecia estar disposto a vê-lo e ouvi-lo.

Ao repensar essa temática, procurando estabelecer um paralelo com uma situação de análise, me deparei com um apontamento de Zimerman (2010) sobre a idealização, muitas vezes exagerada, que o paciente desenvolve para com o seu analista e que deve que ser acolhida como parte do processo terapêutico. Nesse caso, é possível que o mesmo faça

[...] algum tipo de manifestação de ódio (ataques verbais, acusações, ressentimentos, ameaças de vingança, resistências excessivas, reação terapêutica negativa, etc.), o que exige do psicanalista que ele possua uma boa *capacidade negativa*, isto é que ele tenha uma suficiente continência para suportar os aludidos sentimentos “negativos”, dirigidos a ele (p. 120)

Essa idealização também me parece ir ao encontro das colocações de Winnicott (1983) sobre a relação entre o bebê e a mãe e a idealização e dependência primária necessária para que um sólido vínculo se estabeleça, assim como a sobrevivência às investidas amorosas, odiosas e narcisistas vindas da criança. Aos poucos, essa idealização e dependência tem que sofrer um progressivo rompimento, no qual a criança pode com segurança ir se constituindo como ser individual e capaz, porém, ela é muitas vezes necessária no início da relação terapêutica para a criação do vínculo entre a criança e seu acompanhante.

Vejo claramente que consegui assumir essa posição no vínculo com maior facilidade depois desse ocorrido, porém, ainda gostaria de me debruçar sobre como aos poucos fui construindo a noção dos diferentes sentimentos com o Marcos. Isso nos leva a próxima narrativa.

Narrativa II - “Achei que você tinha morrido”

Sempre fiz o possível para não faltar ao trabalho, mas nesse dia acordei passando mal e liguei para os pais de Marcos, avisando que não conseguiria ir à escola, que havia vomitado pela manhã. No final do dia, recebi a notícia de que Marcos havia sido mandado para casa no meio do dia por conta do mau comportamento. No dia seguinte, conversei com ele antes do início da aula e ele me disse que *estava muito assustado, pois achava que eu tivesse morrido*. Como Marcos teve muitos episódios de convulsão e estas muitas vezes são precedidas por vômitos, quando soube que eu vomitei, *achou que eu poderia morrer*. Não sabendo expressar bem esse medo com palavras, começou a atrapalhar a aula, ficou agitado e não obedecia aos professores. Fui chamada com Marcos para uma reunião com um responsável da escola⁶. Marcos disse estar *assustado, com medo de ser mandado para casa novamente*. Chegando na sala, essa pessoa nos mostrou o livro de regras e disse que *Marcos deveria seguí-lo ou seria mandado para casa*. Marcos mexia nos objetos da mesa, chutava a cadeira. Ela disse a ele que *se continuasse fazendo isso iria chamar seus pais e pedir que eles o levassem embora*. Nesse momento, Marcos deu um grito, ao qual ela reagiu gritando de volta em seguida. Assustada com a situação fora de controle, pedi licença e levei Marcos para fora da sala, pedindo para que ele voltasse para a sala de aula. Ele me pediu para *que eu não deixasse que o expulsassem* e eu disse que isso não iria acontecer. Voltei para lá e expliquei que Marcos não consegue lidar com a imposição de regras daquela maneira, que há outras maneiras de trabalhar isso com ele. Repeti o que ele me disse sobre ter ficado com medo que eu morresse e que ele ainda tinha dificuldade em demonstrar o que sente sem ficar agitado ou agressivo, ao que ela me respondeu: *“Se até um autista aprende, o Marcos terá que aprender”*.

Acho importante salientar que este era um momento no qual Marcos já conseguia me dizer, e por enquanto só a mim na escola, o que estava sentindo utilizando palavras e não apenas grunhidos e atitudes agressivas. Para isso, tive que sobreviver a muitos ataques de raiva em diversas situações. Na grande parte das vezes, eu perguntava se ele não gostaria de sair um pouco da sala, tomar uma água, conversar em outro lugar. Depois de caminharmos, geralmente enquanto ele continuava a gritar ou xingar, íamos para uma sala vazia onde eu tentava conversar com ele. No começo, os acessos de raiva duravam mais tempo até que ele se aproximasse de mim disposto a conversar e me ouvir, e isso com o tempo foi diminuindo, o que eu vi como um progresso no acompanhamento e no nosso

⁶ Em alguns momentos nas narrativas, deixo de nomear a função específica do funcionário da escola. Isso foi proposital, para que o texto possa ser lido de maneira a demonstrar que a culpa não está no sujeito em si, mas numa política e organização escolar que não ampara e prepara seus funcionários.

vínculo. Sobre as atitudes agressivas, Zimmerman (2010) diz que elas surgem em quatro situações:

[...] a primeira decorre de uma tentativa vigorosa de eliminar uma fonte de frustração ou provocadora de dor, ou de reagir a alguma grave injustiça. A segunda função da ira é a de eliminar um obstáculo ou barreira que existam no caminho da gratificação. A terceira função, mais intensa, é a de eliminar o ‘mau objeto’ que o frustra, mas é de quem a criança ou o sujeito irado depende. Já a quarta função da ira resulta de uma busca de autonomia, autoafirmação e de um grito de liberdade em relação aos opressores externos, e pode vir acompanhada de tentativas sublimatórias de resposta agressiva (ZIMMERMAN, 2010, p. 94).

Isso corrobora com aquilo que eu via com o Marcos, na maioria das vezes sua reação agressiva era desencadeada quando era ignorado ou quando seus desejos não eram atendidos, mas também em situações de alegria, medo ou inveja. Não sabendo expressar em palavras o que sentia, acabava por demonstrar da única maneira que sabia chamar a atenção de todos. No relato, Marcos conseguiu me dizer a razão de ter agido de forma agressiva e ansiosa, por causa de seu medo de me perder, de que eu morresse e o abandonasse. Percebi que seu corpo respondia a esses sentimentos muitas vezes de maneira desgovernada, mas me provava que, conseguindo responder, mesmo que dessa forma indiferenciada, os sentimentos estavam vivos nele e poderiam ser trabalhados. Por isso a importância daquele abraço da primeira narrativa, seu corpo estava inteiramente conectado com a maneira de se expressar, corpo este que, vivo, dialeticamente se confrontava “com sentimentos contrários ou ambivalentes de dor e prazer, conforto e desconforto, realização e frustrações” (PITIÁ; SANTOS, 2005, p. 107).

A forma com que a escola e os educadores responderam ao comportamento de Marcos demonstra que as vezes não estamos preparados para compreender as diferentes formas de se comunicar de uma criança. Com medo da ameaça de ser mandado de volta para casa, Marcos volta a agir de forma agressiva, o que me pareceu um pedido de ajuda. Com aqueles gestos, ele estava dizendo que não queria ir embora, que estava com medo dos ataques sofridos por parte de seus educadores. Zimmerman (2010, p. 115) cita Winnicott (1975)⁷, que diz que “as manifestações de sofrimento e de protesto da criança são uma forma de pedir ajuda, e não uma manifestação de ódio e, muito menos, de crueldade”.

Não conseguindo diferenciar a agressão do ódio, a educadora se defendeu também de maneira agressiva. Sobre isso, o autor faz um paralelo entre o comportamento não raro

⁷ A referência utilizada pelo autor é parte da obra *O brincar e a realidade*. Para um maior aprofundamento, buscar: “O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil. In: *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago:1975”.

dos pais, e repetido por educadores, de, na tentativa de tornar a criança obediente por meio do medo, recorrem para ameaças:

Sabemos que nem sempre é assim, e que não é incomum que a repressão, as ameaças e as violências sejam providas de educadores, pais ou mestres que, às vezes, de uma forma acintosa, porém de maneira geralmente sutil e camuflada, cometem uma repressão injusta, movidos que são pelos seus, inconscientes, sentimentos de medo, inveja, etc. (ZIMERMAN, 2010 p. 189)

Ao final, a educadora também se exalta comigo, pois, não sabendo como lidar com o Marcos, viu-se com medo e ameaçada pela minha presença. Isso ocorre quando o método tradicionalmente utilizado não tem o mesmo efeito na criança, como a ameaça de ser expulso por não cumprir as regras da escola. Esse sentimento de frustração dos educadores pode gerar um comprometimento na sua relação com a criança, já que, resistentes a mudança, continuam a impor aquilo que não está dando resultados, de maneira obsessiva e insistente, muitas vezes impondo injustos castigos à mesma. Isso pode ser observado pela comparação do Marcos a um autista feita ao final da narrativa. A comparação carrega também um estereótipo sobre a criança autista, que ao não conseguir se comunicar verbalmente é associada com a não expressão de sentimentos. Isso é, se uma criança vista a partir desse estereótipo, acreditado pela educadora, conseguia internalizar as regras e seguí-las, Marcos teria que aprender, sendo ele também uma criança parte do programa de inclusão da escola.

A maneira de Marcos se expressar não era reconhecida e, muito menos, valorizada. Quando um indivíduo não é reconhecido com suas características individuais dentro de um grupo no qual todos são diferentes, mas sim como o único diferente (“aluno de inclusão”⁸) dentro de uma população “homogênea”⁹ (sem deficiência), dificilmente se conseguirá estabelecer um vínculo entre o aluno e a instituição, assim como entre ele e seus educadores. Portanto, por muito tempo, Marcos teve, e pode-se dizer que continuou tendo até o final do acompanhamento, muita dificuldade em dizer o que sentia para os profissionais da escola, pois esse pensamento estereotipado e irrefletido por parte deles fazia com que se acomodassem no erro, perseguindo supostas verdades que acreditavam ser únicas e incontestáveis (BENJAMIN, 2009).

⁸ Expressão utilizada recorrentemente pelos profissionais da escola para se referir aos alunos com deficiência ou transtornos psicológicos. Usei aspas porque o termo demonstra, para mim, uma indiferenciação das crianças e uma identificação que reduz as mesmas ao fator de deficiência e não as enxerga como seres individuais com características e reações diferentes.

⁹ Aspas da autora.

Continuando o trabalho de introduzir no vocabulário do Marcos novas possibilidades de se expressar, me dispus a tentar interpretar seus gestos e atitudes, funcionando como um ego auxiliar. Esse termo já foi utilizado por diversos autores para se referir a um dos papéis do acompanhante terapêutico, que serviria como modelo de identificação para o acompanhado e para os outros profissionais que estão tendo dificuldades em compreender e se comunicar com ele (MARINHO, 2009). Resnisky e Mauer (1987) também usaram o termo, com o significado de emprestar seu ego e também acrescentaram algumas funções resultantes dessa, como conter o acompanhado, física ou psicologicamente; perceber, reforçar e desenvolver sua capacidade criativa; transitar e informar sobre o mundo interno e externo do mesmo, fazendo uma ponte entre os dois; atuar na sua ressocialização, assim como muitas vezes servir como catalizador para as relações familiares. De acordo com as autoras, a função de emprestar seu ego é necessária quando o próprio ego do acompanhado não é capaz de desempenhar sua função, devido a diversos fatores como sofrimentos psíquicos e o modo como é tratado socialmente. Quagliatto e Santos (2004) acrescentam que essa função deve ser temporária e perdurar até que o indivíduo esteja recuperado minimamente das suas condições egoicas.

Esse funcionamento remete a função de *holding*, utilizada por Winnicott (1983), na qual a mãe, com sua sensibilidade, desenvolve a capacidade de identificar as necessidades do bebê, integrando aquilo que está no mundo interno e no externo, entre outras funções que auxiliam a entrada da criança na realidade, como comunicação, suporte às frustrações e estímulos, desenvolvimento das suas potencialidades e integração corporal e psíquica (TSCHIRNER, 2001). Barreto (1998) diz que esse papel é essencial, pois dessa forma o acompanhante consegue atender as demandas muitas vezes incompreensíveis para outros profissionais e difíceis de serem enunciadas pelo acompanhado. A disponibilidade psíquica e até mesmo corporal do acompanhante, é o que produzirá “uma experiência de uma continuidade, de uma constância tanto física como psíquica” (BARRETO, 1998, p. 60) para ele.

Principalmente no início da minha relação com Marcos, eu pude desenvolver essas funções para oferecer sustentação aos seus sentimentos e ajudá-lo a nomeá-los, diminuindo assim sua ansiedade por não conseguir dar nome e expressá-los de outras formas. Dessa maneira, quando Marcos começava a ficar agitado, eu tentava perceber quais eram as situações que precederam um e outro comportamento, me atentando se houve alguma conversa com um colega, se a professora deixou de chamar seu nome, se errou algum exercício ou perdeu um jogo. Também pedia para ele me contar sobre o seu dia, sem me

referir ao seu comportamento, apenas mostrando curiosidade no que ele pudesse estar disposto a compartilhar comigo. Grande parte das vezes, ele se limitava a dizer que tudo tinha sido ótimo e eu esperava um pouco mais para perguntar novamente, respeitando seu espaço. Quanto maior a minha curiosidade sobre seu dia, mais ele se abria comigo, mas se percebesse que eu poderia só querer saber o motivo de ele estar agitado, logo se fechava. Pensei nesse comportamento como um medo de que eu pudesse trair sua confiança e dizer a mais alguém sobre o que ele estava sentindo, talvez seus pais ou os educadores.

É importante reconhecer essa desconfiança e medo da criança, pois, de acordo com Zimerman (2010, p. 205), esse medo “vem acompanhado de sentimentos de vergonha, culpa e queda de autoestima, e é preciso ressignificar esses sentimentos negativos”. Eu percebia isso todas as vezes que tínhamos uma reunião com os professores ou com os pais dele e ele tinha acesso à sala. Muitas vezes, entrava sem ser chamado e insistia em ficar, querendo ouvir o que estávamos falando sobre ele.

Quando ele percebeu que podia confiar em mim, começou a se abrir mais e tentar falar do que o incomodava, ainda com relutância e agressividade no início, e eu tentava ajudá-lo a significar seu sofrimento com palavras. Acima de tudo, eu tentava mostrar que estava disposta a ouvi-lo. Ostermann (2010, p. 262) afirma que “ouvir pressupõe o ato democrático de deixar falar, pressupõe a qualidade intelectual de prestar atenção e levar em conta o que está sendo dito, e pressupõe mais: o desejo de bem atender para melhor falar a respeito daquilo que passa a ser comum, o diálogo”.

Diálogo era a palavra de regra do meu trabalho com o Marcos, às vezes um diálogo com muitas palavras, outras com sons incompreensíveis, com abraços ou até mesmo diálogos silenciosos. Tudo o que fosse preciso para que ele se sentisse acolhido em sua angústia e reconhecido para poder ressignificar tudo aquilo que o afligia. E aqui chegamos à terceira narrativa, que mostrará um pouco como esse diálogo funcionava em momentos de contenção, broncas e enfrentamento.

Narrativa III – “Broncas fofinhas”

Uma das maiores dificuldades de Marcos desde quando comecei a trabalhar ao seu lado era com relação a respeitar regras. No início, um simples *não* era capaz de desencadear as mais agressivas reações contra mim, como enfiar as unhas no meu braço, levantar o braço para me bater, cuspir ou apontar o lápis para o meu olho. Apesar de ele nunca chegar a me bater ou me machucar, confesso que tinha medo de isso acontecer e eu não saber como reagir. Quando ele ameaçava, eu olhava para ele e falava com carinho, lembrava-o que éramos amigos e amigos não machucam um ao outro, que ele poderia me dizer que não está contente ou que não concordava, sem fazer nada contra mim. Com o tempo, ele foi

respondendo com mais carinho aos meus pedidos, deixando de ameaçar fazer algo e passando apenas a dizer que não concordava, que não gostava, cantar para não me ouvir, quando não queria fazer o que eu estava pedindo. Depois, comecei a fazer brincadeiras quando queria que ele fizesse algo e, mesmo que ele se recusasse no início, acabava rindo e fazendo o que era pedido. Nossa relação foi ficando cada vez mais fácil e amistosa. Porém, ele não respondia da mesma forma com os amigos. Quando estes tentavam lhe pedir para parar de fazer algo ou prestar atenção, Marcos fazia ainda mais aquilo que os amigos não gostavam. Conversei com ele e perguntei porque ele não agia dessa forma comigo, porque ele ouvia os meus não e porque obedecia ao que eu pedia. Ele me disse: “*Eu te obedeco porque você me dá broncas fofinhas*”. Conversamos um pouco sobre o que os amigos poderiam fazer para que ele os ouvisse sem ficar tão nervoso. Ele foi até alguns amigos e pediu para que *quando fossem dar uma bronca, usassem palavras que o deixassem mais calmo, como mocinho, ou fizessem brincadeiras, porque assim não pareceria que estavam brigando*. Os amigos concordaram e passaram a “*dar broncas mais fofinhas*”, assim como Marcos passou a agir com menos agressividade quando era contrariado por eles.

A agressividade do Marcos com os colegas sempre foi mais acentuada do que com os profissionais e educadores, talvez isso se deva ao fato de que ser incompreendido pelos seus pares é um obstáculo mais difícil de se enfrentar. Quando ainda não falava o que estava sentindo, os colegas simplesmente rejeitavam seus gritos, grunhidos e ações, a princípio sem sentido para eles. Como ajudar as outras crianças a reconhecer nesses comportamentos uma criança como outra qualquer, porém com dificuldade em se comunicar como as demais? Como ajudá-las a enxergar o Marcos em sua totalidade, não da maneira estereotipada como já era hábito? Essas questões me acompanharam e me ajudaram a pensar em maneiras de auxiliar Marcos nessa comunicação.

Primeiramente, seus gestos e gritos tinham que ser decifrados, não só por mim, mas por ele, reconhecidos como sentimentos legítimos, para não gerar uma sensação de frustração por se sentir invisível aos olhos dos outros, o que geralmente resultava em um acesso de raiva contra quem o estava rejeitando. Também é necessário reconhecer que nem todo gesto agressivo está relacionado com a total falta de amor para com os seus pares. Zimerman (2010, p. 65) afirma que os “vínculos de amor e de ódio estão intimamente entrelaçados” e que é preciso desconstruir esse conflito de sentimentos obrigatoriamente opostos. Ao contrário, ele sugere que o que acontece em acessos de ódio não seja a completa falta de amor, mas muitas vezes, um grito a favor deste, um pedido desesperado por atenção, carinho e, enfim, amor:

[...] o indivíduo está sendo manifestamente agressivo com os outros, inclusive com uma emoção de ódio por não estar se sentindo entendido e respeitado, porém, no fundo, é uma agressividade que, simultaneamente com o ódio, está mais a serviço da pulsão de vida do que propriamente à pulsão de morte, assim caracterizando o conflito de uma emoção versus uma antiemoção. (ZIMERMAN, 2010, p. 30)

Foi importante desconstruir e entender esse conflito de sentimentos para estabelecer um diálogo com o Marcos e depois ajudar as outras crianças a compreendê-lo também. Ser reconhecido faz parte da cadeia de desejos mais inerentes ao ser humano, principalmente por aqueles que estima. Portanto, não se sentir querido, admirado e reconhecido pelos seus pares pode resultar em reações das mais diversas, do isolamento aos acessos de raiva e tristeza.

Além disso, para que haja diálogo, limites precisam ser colocados de forma consistente e rotineira. Isso não quer dizer que esses limites não sejam flexíveis e que não ultrapassá-los seja uma regra absoluta (PITIÁ; SANTOS, 2005). É preciso, quando um limite é ultrapassado, retornar ao diálogo para lembrar a razão de ter sido estabelecido esse limite, entrar num acordo com a criança, ouvindo suas dificuldades e trabalhando junto a elas, sem com isso dizer que não há consequências ou que os limites podem ser ultrapassados quando lhe apetecer.

Situações que contribuem para cercear sua liberdade de ação e de opção, como as provenientes de uma postura de superproteção, ou excesso de rigor nas regras e proibições, ou, em sentido oposto, de ausência quase que completa de limites claros e objetivos, ou ainda de oscilação constante da forma de agir frente a determinados fatos, ora permitindo e incentivando, ora proibindo e castigando, levam a criança a ter uma grande dificuldade para se adaptar (OLIVEIRA, 2014, p. 102).

Quando os limites são colocados com respeito e diálogo, acredito ser mais fácil mantê-los consistentes e ajudar a criança a tolerar as frustrações de não ter seus desejos realizados. Não foi sempre que Marcos aceitou os limites e regras dos combinados que fazíamos. Mesmo com muita conversa, era preciso que eu lhe dissesse qual seriam as consequências de ultrapassar aquele limite e não flexibilizar a ponto de ele não sofrer nenhuma delas. Podia ser ficar comigo no recreio lendo um texto ou lê-lo mais de uma vez, levar mais lição de casa, etc. Nenhuma dessas consequências, porém, era realizada como um castigo. Enquanto líamos o texto, por exemplo, tentava fazer daquele um momento agradável, mas também mostrar que se tivéssemos feito antes, ele poderia estar fazendo outras coisas nesse tempo. Fazia isso para não frustrá-lo por não ter conseguido daquela vez. Como diz um personagem do livro *Auggie & Eu*¹⁰, “um erro não define quem você é. [...] Você pode simplesmente fazer a coisa certa da próxima vez.” (PALACIO, 2015, p. 99)

¹⁰ “*Auggie & Eu*” é a continuação do livro *Extraordinário*, lançado em 2013, sobre um menino que nasceu com uma deformidade genética cuja sequela é uma deformidade facial. O livro conta a trajetória do garoto

Zimmerman (2010, p. 218) diz que “quanto mais precoce for a carga de expectativas, e de eventuais ameaças que são dirigidas à criança, maior será a ânsia e a angústia dela quanto a ser reconhecida como sendo amada e valorizada pelos educadores e seus pares e essa angústia pode facilmente se transformar em movimentos defensivos contra a rejeição por parte destes. Portanto, o acompanhante deve perceber que por necessitar que os limites sejam colocados é que a criança os desafia, sabendo assim até onde pode chegar e conhecendo as possibilidades que lhe são dadas, não dando castigos ou frustrando-a mais ainda por não ter atingido as suas expectativas.

Apesar de demonstrar pouca resistência às frustrações com seus colegas, ao perder um jogo, ser submetido as regras do grupo ou sentir que alguém está recebendo mais atenção do que ele, no momento em que tenta explicar para os amigos como eles podem “*dar broncas mais fofinhas*”, Marcos está dizendo que consegue suportar a colocação de limites ou ao menos que está disposto a tentar, e que seus amigos podem ajudar a tornar essa tarefa menos dolorosa. Ao perguntar o motivo pelo qual comigo ele conseguia respeitar, eu coloco para ele uma questão que talvez não tivesse enxergado sozinho, a de que é possível que regras e limites sejam colocados de forma não agressiva, até mesmo lúdicas, e por pessoas que se importam com ele.

Sobre como o lúdico pode favorecer a independência da criança e ajudá-la a enfrentar a colocação de limites, Oliveira (2014) destaca:

A busca da própria independência, obtida sem excesso de culpas ou de medos, desenvolvida através de conquistas do dia a dia, torna-se muito mais fácil quando às crianças são dados de forma clara e complementar liberdade e limite. Ora, esta combinação em doses e proporções adequadas e aceitáveis, faz parte inerente do espírito lúdico, onde quem brinca espera de si mesmo e do outro o vibrar, o se envolver e criar situações divertidas, assim como o respeitar o combinado, assumindo um contrato social (OLIVEIRA, 2014, p. 8).

Marcos não só disse como gostaria de ser tratado pelos colegas, mas conseguiu se mostrar conhecedor de si, capaz de dizer que daquela forma seria mais provável ele responder de maneira favorável aos limites impostos. As tais “*broncas fofinhas*” nada mais eram do que uma desconstrução do choque existente quando duas diferentes opiniões e desejos se encontram. Eu percebia que simplesmente dizer não para ele não surtia o mesmo efeito que nas outras crianças, nas quais as regras estavam mais internalizadas, seja

em seu primeiro ano na escola e todos os conflitos que ocorrem por causa do preconceito contra a sua diferença. Na sequência, o livro citado, são apresentados capítulos com a versão de três personagens do livro anterior com quem Auggie tinha uma relação mais difícil.

isso algo bom ou não. Diante disso, busquei mostrar que os limites estavam ali para ajudá-lo, não para acabar com a sua liberdade, principalmente nos momentos em que Marcos me convidava para brincar. Acredito que isso ajudava a neutralizar os desequilíbrios ao invés de potencializá-los, tornando os limites mais suportáveis e as investidas contra o que era pedido, menos agressivas (MANTOAN, 2015).

A primeira vez que isso aconteceu foi quando Marcos disse que não iria escrever a lição. Eu sabia que depois de muita insistência e embate, ele acabaria escrevendo, mas quis mudar a abordagem. Vi no seu olhar quando disse que ia escrever *“com letra invisível”* um convite para um jogo, uma brincadeira. Eu aceitei e começamos a brincar. Eu dizia coisas como *“Não estou conseguindo ler isso, acho que preciso de óculos”*; *“Está muito caprichada essa letra invisível, mas acho que seus amigos e professora não vão conseguir ver nada”* ou *“Xii, que trabalham escrever tudo em letra invisível e ter que reescrever em letra visível, melhor fazer uma vez só, não é, mocinho?”* e ríamos. Eu acreditava que ele estava realmente escrevendo e mostrava isso a ele, pois via o movimento das letras que fazia com o lápis sem encostá-lo no papel. A minha abertura para brincar naquele momento modificou os elementos presentes na realidade daquela situação, a letra invisível se tornou uma escrita verdadeira e a partir daí, deixou o lugar de provocação e recusa, rompendo com a tensão e com o mal estar causado por esse comportamento.

Para que se faça uma melhor leitura dessas situações é necessário compreender o significado do brincar que uso nessa pesquisa. Para isso, utilizo a concepção concordante entre Winnicott e Benjamin, discutida por Sekkel (2016). A autora concebe o brincar, diferente de concepções pedagógicas atuais, não como um meio, mas como um fim em si mesmo, isso é, são movimentos criativos que surtem sem planejamento ou organização e sem um objetivo final, que emergem justamente de um estado de relaxamento. Sendo assim, o brincar não tem regras fixas, não é estático, pelo contrário, é repleto de liberdade para transformar a realidade no momento em que se manifesta. Pode-se dizer que o brincar ou a brincadeira tem esse poder, de em meio às tensões, transformar os sentimentos e ações a ponto de serem ressignificadas, pois, de acordo com Sekkel (2016, p. 90), “mesmo quando desperta ansiedade o brincar satisfaz e tem efeitos terapêuticos”.

É importante salientar que foram poucas as intervenções em que convidei Marcos a brincar, era ele quem sugeria os jogos e brincadeiras em meio a diversas situações que se apresentavam, principalmente as carregadas de tensões e frustrações. As brincadeiras, que nem sempre eram concebidas como tal pelos professores, mas sim como uma forma de provocação, eram uma forma de Marcos utilizar fragmentos da realidade que se

apresentavam a ele para se reinventar e criar diferentes maneiras de ver e agir dentro daquele ambiente.

A criança traz para dentro dessa área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. Sem alucinar, a criança põe para fora uma amostra do potencial onírico e vive com essa amostra num ambiente escolhido de fragmentos oriundos da realidade externa. No brincar, a criança manipula fenômenos externos a serviço do sonho e veste fenômenos externos escolhidos com significado e sentimento oníricos. (WINNICOTT, 1975b¹¹, p. 76 *apud* SEKKEL, 2016, p. 90)

Apesar do meu papel dentro da escola estar vinculado com a aprendizagem e a socialização de Marcos, durante as brincadeiras era ele quem utilizava o material escolar, os sentimentos causados por uma situação difícil com os amigos e as tarefas para inventar os jogos e me incluía neles. Em um momento de lição de casa, por exemplo, no qual Marcos se recusava a escrever, ele pede para que eu olhe para o lado e conte até 10. Quando termino de contar, ele me mostra uma parte do exercício resolvido, eu o elogio dizendo que foi muito rápido e sua letra estava bonita e então ele repete a brincadeira até que, sem perceber, termina a lição. Essa brincadeira criada por Marcos foi repetida muitas vezes, modificava-se o número que eu contava, para onde eu olhava e às vezes apareciam desenhos ao invés da resposta do exercício, o que não era repreendido, já que estávamos brincando.

Para Sekkel (2016), a repetição tem um significado importante dentro do brincar:

Mas dizer repetição é remeter a uma abstração. A criança não quer simplesmente repetir. Quando brinca, é a insaciabilidade provocada pelas marcas internas (de prazer e horror) produzidas em suas vivências na cultura que a levam a querer mais e de novo. Essa insaciabilidade perdura até que a brincadeira encontra seu ponto de saturação e esse apelo se esvai ao mesmo tempo em que algo se incorpora como experiência (SEKKEL, 2016, p. 91).

Essa brincadeira que uso como exemplo, depois de se repetir muitas vezes, foi deixando de aparecer, tornando-se esporádica, porém o momento de realizar a lição de casa continuou carregando aquele sentimento de bem-estar e não de tensão e obrigação. Julgo fundamental, depois dessa discussão sobre o brincar, realçar que meu objetivo nesses momentos não era a de que ele fizesse o que era pedido, ainda que durante a brincadeira ele acabasse por realizar, sem ter essa finalidade, as tarefas escolares. Minha postura ao

¹¹ WINNICOTT, D. W. O brincar: uma exposição teórica. In: D. WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. (J. O. de A. Abreu e V. Nobre, trads., pp. 59-77). Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1975b.

aceitar seu convite para a brincadeira era a de relaxar as tensões, sair daquele lugar de quem dita as regras e quem obedece, e de tornar infinitas as possibilidades, enfim, de brincar. Uma das consequências dessa abertura foi conseguir ser mais ouvida pelo Marcos, inclusive quando dizia não, e desenvolver um laço baseado no respeito, na confiança e no reconhecimento, na valorização dos processos criativos e no tempo de desenvolvimento de cada um, um diálogo verdadeiramente inclusivo.

Essa forma de dialogar com uma linguagem que acessa os afetos permite que o sujeito não sinta que uma das pessoas na relação é maior do que a outra, isso é, que o desejo de ambos é importante. A linguagem que permitiu isso com o Marcos foi a lúdica, mas o mais importante, de acordo com Larrosa (2016, p. 71), é que a língua “nos permita uma relação horizontal, uma relação em que você e eu possamos nos sentir do mesmo tamanho, mesma altura.”. Para isso, é preciso que prestemos mais atenção na forma de habitar o espaço educativo, de olhar e pensar esses espaços de forma a permitir que haja vida ali e não apenas a reprodução de moldes enrijecidos de comunicação e ensino.

Nesse sentido, é necessário aceitar a criança com suas limitações e possibilidades, para que ela desenvolva a capacidade de lidar com os conflitos presentes no cotidiano. O pedido do Marcos foi por uma abordagem diferente da tradicional bronca e imposição de regras, uma brincadeira que permitisse que a fala dos amigos não o atingisse de maneira negativa. Oliveira (2014, p. 7) afirma que “no brincar, casam-se a espontaneidade e a criatividade com progressiva aceitação das regras sociais e morais. Em outras palavras, é brincando que a criança se humaniza, aprendendo a conciliar de forma efetiva a afirmação de si mesma à criação de vínculos afetivos duradouros”.

A brincadeira permitiu a mim e aos amigos nos aproximarmos do Marcos, já que nela não existem regras ou imposições, mas um diálogo horizontal, no qual tanto ele quanto os amigos conseguiam dizer aquilo que gostavam ou não, assim como compreender os descontentamentos de ambos. Oliveira (2014, p. 24) diz que na brincadeira “o grupo propõe, estimula, desafia, negocia, decide. Acolhe e rejeita, num contínuo movimento de progressivos ajustamentos recíprocos”. O brincar permite superar barreiras, permite o acesso ao que normalmente não teria abertura, e é metalinguístico, tornando possível o diálogo com pessoas de diferentes culturas, classes sociais, idiomas, etc., promovendo o respeito e o reconhecimento do outro, a convivência, a superação dos obstáculos e o contato com os aspectos negativos que se apresentam sem grandes frustrações. Assim, as “crianças aprendem através do brincar que realizar seus próprios desejos exige obediência

voluntária a regras autoescolhidas e que sua satisfação individual pode ser aumentada pela cooperação em atividades governadas por regras” (BOMTEMPO, 2014, p. 145).

John (2015, p. 56) afirma que “à medida que tece novas relações de sentido, o sujeito abre caminho para novas ligações possíveis, permitindo também uma intensificação do trabalho de ‘puxar’ elementos do real para dentro do campo do simbólico, nomear o que antes sequer podia ser dito”. A narrativa mostra que diante dessa nova possibilidade, Marcos foi capaz de reconhecer a si mesmo e se empoderar de sua própria voz, dizendo aos amigos como gostaria de ser tratado. Isso só foi possível porque ele pôde refletir sobre aquilo que ainda não tinha pensado, que para ser ouvido ele precisa colocar em palavras aquilo que sente e quer de maneira que todos o compreendam.

Ao ouvir a fala de Marcos e aceitar o seu pedido, tentando adaptar a maneira de chamar sua atenção quando está fazendo algo que não acham adequado, os colegas estão fazendo um movimento de respeito às diferenças e aos diferentes modos de se comunicar, isso é, um movimento no sentido de uma verdadeira inclusão. Estabelecido esse compromisso gerado espontaneamente entre as crianças e o Marcos, eu pude interferir um pouco menos e deixar que eles tentassem resolver seus conflitos sozinhos, acreditando que Marcos é capaz de se esforçar para continuar dizendo o que sente e honrar seu compromisso com os amigos.

O trabalho do acompanhante terapêutico acontece principalmente nessas situações de conflito, pois, estando presente no momento da emergência dos mesmos, pode agir junto ao grupo construindo novas possibilidades de enfrentamento dos problemas (PITIÁ; SANTOS, 2005). Assim como na narrativa, caso a intervenção tenha ajudado o grupo a se comunicar, num segundo momento a presença do acompanhante não será tão necessária, pois o grupo já estará conseguindo se ouvir e se ajustar para estabelecer acordos sem a interferência do mesmo.

A quarta narrativa ainda vai falar um pouco sobre limites e regras, mas dessa vez sobre as impostas pelo próprio Marcos.

Narrativa IV – Regras de quem e para quem?

Uma das coisas que eu mais trabalhava com o Marcos e que dificilmente surtia um resultado duradouro era sua auto-mutilação. Com frequência, ele arrancava peles dos dedos das mãos ou casquinhas dos machucados, fazendo com que sangrasse. Ele fazia isso principalmente quando tinha que se concentrar para alguma atividade, como uma avaliação ou leitura. Num dia, Marcos arrancou tanto uma pele da perna que sangrou e manchou sua meia. Ele ficou muito assustado e *queria que eu lavasse a meia*. Eu expliquei porque isso havia

acontecido e que não tinha como lavarmos a meia naquele momento, que poderíamos limpar com um papel, mas não lavar. Marcos me perguntou *o que ele poderia fazer para não arrancar essas casquinhas* e eu disse que ele poderia lembrar a si mesmo o porquê não deveria fazer isso, como se fosse uma regra criada por ele mesmo. Ele disse: *“Marcos, não arranque a casquinha, porque se sangrar vai manchar a meia”* ou, quando se tratava do dedo, *“vai manchar a blusa”*. Toda vez que sentia vontade de fazer isso, ele dizia isso a si mesmo e conseguia se controlar melhor, ao menos durante o período da escola. Houve ainda outras regras criadas por ele para ajudá-lo a controlar outros comportamentos. E ele ouvia muito mais a si do que se eu dissesse a mesma frase.

Já falei um pouco sobre como no início era difícil para o Marcos expressar e nomear seus sentimentos e como, para auxiliá-lo nesse movimento, eu servia como um ego auxiliar ou modelo de identificação. A partir do momento em que havia maior integração do seu ego e ele começou a se diferenciar, essa minha função foi se modificando para que ele aprendesse a dialogar consigo mesmo, estimulando sua individuação para que ele criasse confiança no seu funcionamento independente (PITIÀ; SANTOS, 2005). As regras criadas por ele não eram diferentes daquelas que eu lhe dizia, como não arrancar a pele dos dedos, mas quando eu lhe dizia para não o fazer, muitas vezes ele parecia ter um impulso maior em fazer.

Grande parte do dia escolar era repleto de pessoas dizendo para Marcos parar de fazer ou dizer algo, que ele deveria agir de uma forma e não de outra: andar ao invés de correr, falar mais baixo, não cantar, etc. Percebi, a partir de sua pergunta sobre o que poderia fazer, que o que ele precisava era se sentir em controle do seu próprio corpo, de suas próprias vontades e não ter sempre alguém para lhe dizer o que poderia ou não fazer, incluindo eu.

O sentir-se “livre” para agir, isto é, confiar em si mesmo para fazer as coisas, supõe uma progressiva independência. Quando sente uma opressão velada ou manifesta em seu ambiente, ou ainda uma autoridade extremamente severa e rígida, ou, ao contrário, carinho em excesso, invadindo a todo tempo sua privacidade, a criança pode se inibir, se revoltar ou se desorganizar, inclusive motoramente [...] O que está expressando, de uma forma ou de outra, é que não está encontrando espaço suficiente para expor suas próprias necessidades e desejos (OLIVEIRA, 2014, p. 123).

Apesar de os pedidos não serem sempre agressivos ou impositivos, a grande quantidade de pessoas e vezes que pediam para que Marcos mudasse algo que estava fazendo talvez tornasse esse convívio doloroso para ele. Sua resposta era frequentemente continuar fazendo o que pediam para que parasse, às vezes dando risada enquanto desafiava a regra imposta. Passos e Barros, R. (2015a) afirmam que é comum a

transgressão quando há tentativa de controle por meio do medo imposto por alguém que opera como instância superegoica. Portanto, não acho que existisse algum sentimento intrinsecamente sádico na risada do Marcos e na sua transgressão, mas uma resistência contra o que sentia como um assujeitamento, já que agora se via mais claramente diferenciado do outro.

Conhecer a si mesmo e tomar o controle das suas próprias ações é, de acordo com Zimmerman (2010), equivalente a *ser* ou *não ser*. Quando o indivíduo se nega a conhecer a si mesmo ou é impedido pelos dizeres controladores do outro, pode substituir “a busca de conhecimento por uma onisciência, onipotência e prepotência” (p. 179). Se a criança é impedida de desejar, questionar e tomar conhecimento da própria vontade, ela irá procurar outras maneiras de mostrar forçosamente ao outro que ali existe um indivíduo que precisa ser enxergado e respeitado como tal, indo contra os mandamentos e repetindo jocosamente os comportamentos não aceitos.

Na narrativa, falei para o Marcos criar uma regra para si mesmo, isso é, para se colocar numa posição de controle, diferente da que ele normalmente ocupava, submetido a vontade do outro. Ele criou uma regra que fazia sentido para ele e a repetiu em voz alta. Respeitar uma regra construída espontaneamente por ele mesmo fez mais sentido do que obedecer os pedidos das outras pessoas, mesmo se tratando do mesmo objetivo, no caso, não arrancar as casquinhas dos machucados ou as peles da mão. Para Larrosa (2016, p. 142), o que muda “não é a cena, mas a posição do sujeito em relação a ela, tornando possível ver o mesmo de um outro ângulo e, assim, vislumbrar possibilidades antes impossíveis de enxergar”. Ao se ver responsável pelo seu próprio corpo, Marcos enxergou uma nova possibilidade de se comunicar consigo mesmo e se ajudar.

Comecei então a me perguntar por que ele não pensava a regra internamente ao invés de repetí-la em voz alta. Pensei sobre outras atividades nas quais ele usava a voz, como a leitura, a escrita, quando pensava algo. Marcos falava sozinho muitas vezes, enunciava tudo o que estava pensando, até mesmo os pensamentos vingativos contra os amigos, quando estava nervoso com algum deles. Buscando compreender isso, me lembrei que um dos primeiros momentos em que se observa esse comportamento de enunciação e o ato de falar sozinho é durante a brincadeira, mesmo a mais primitiva. Oliveira (2014, p. 110), diz que “quando brinca, mesmo que sozinho, a criança fala mais. Ao falar consigo mesma, aparentemente, está, dentro do espírito lúdico, conversando já com os personagens aos quais dá vida, isto é, com o outro”. Falar consigo mesmo então parece uma boa

estratégia para começar a desenvolver o vínculo com o outro, a partir do vínculo consigo mesmo.

O conflito gerado por não conseguir respeitar sua própria regra também o afetava. Por exemplo, se mesmo ao repetir a regra para si mesmo arrancava uma pele e fazia sangrar, ele começava a se xingar, dizendo que era “burro”, que “*não devia ter feito isso*”. Eu tentava acalmá-lo, mostrando que isso poderia acontecer e que ele não deveria se ofender daquela forma. Sua frustração era evidente, ele me dizia várias vezes que “*não conseguia se controlar*” e eu via em sua fala uma potência de vontade de querer tomar esse controle. Nossas conversas sobre isso não eram suficientes para modificar sua angústia, mas quero acreditar que o ajudavam a ter mais forças para suportá-la, pois ele continuava tentando se controlar e argumentar consigo mesmo.

O reconhecimento sobre si também auxilia no reconhecimento do outro, pois para reconhecer o próprio desejo é necessário que o indivíduo se diferencie e reconheça o desejo do outro. Dessa forma, a criança poderá, ao se deparar com os conflitos gerados pela diferenciação, buscar as semelhanças e diferenças com os seus semelhantes. Zimerman (2010) cita Platão, em uma de suas colocações mais preciosas: “conhecer é reconhecer”¹². E esse será o tema da próxima narrativa

Narrativa V - Aniversário (s)

Marcos sempre teve muita dificuldade em lidar com aniversários de outras pessoas, principalmente dos amigos da sua idade. Dessa vez, era aniversário de sua melhor amiga, Dani¹³, no terceiro ano do fundamental. Marcos chegou dizendo *não querer ir para a escola e que o aniversário era dele e não dela, que iria arruinar seus presentes, roubar seu bolo*. Por mais que os amigos lhe pedissem para parar de dizer essas coisas, ele continuava, porém, nunca falando diretamente com sua amiga. Perguntei a ele por que o aniversário dela o incomodava tanto e ele me respondeu que *não gosta que as pessoas dêem mais atenção a ela do que a ele, ou presentes, que gostaria que todos os dias fossem seu aniversário para que sempre estivessem a volta dele*. Eu disse que é normal que nos sintamos incomodados quando alguém está recebendo mais atenção, mas que ela era sua amiga e que ficamos felizes quando nossos amigos fazem aniversário, pois podemos deixá-los felizes, compartilhar de sua alegria. Mas não adiantou, Marcos continuou provocando os amigos e principalmente dizendo *que iria acabar com a festa da amiga*. Pensei que Marcos talvez não percebesse o quanto aquilo estava deixando sua amiga chateada, então chamei os dois fora da sala junto com a professora e pedi para que conversassem. A amiga disse que *estava muito chateada com ele, pois quando foi seu aniversário, ela o parabenizou, lhe deu um presente e muitos abraços e que ouvir seu melhor amigo falando o que ele estava dizendo a deixava muito triste, pedindo que ele parasse e que ela estava até pensando em lhe dar o primeiro pedaço do bolo*. Marcos começou a chorar. Ele nunca havia chorado antes na minha presença.

¹² PLATÃO. O Banquete. In: **Diálogos**. São Paulo: Ícone, 1981.

¹³ Todos os nomes foram modificados para preservar a identidade das crianças.

Pedi desculpas à sua amiga e lhe deu um abraço. Pedi para que ela voltasse para a sala e Marcos começou a soluçar, chorar incontrolavelmente, enquanto dizia que era um péssimo amigo e que tratava mal as pessoas, que não queria ser tão ciumento nem mau, que queria se controlar. Conversamos um pouco sobre esse sentimento, ele voltou para a sala mais calmo e participou do aniversário de sua amiga, ganhando o primeiro pedaço do bolo.

Essa situação era comum e a reação de Marcos, repetitiva. Escolhi esse aniversário pelo desfecho que teve e por se tratar da melhor amiga dele neste ano (todos os anos ele teve melhores amigos diferentes). Mesmo antes de chegar na escola e até um dia antes, ele já começava a planejar estragar de alguma forma o aniversário do colega, não importando quem fosse. Parecia muito difícil para ele aceitar que outras pessoas tivessem as atenções voltadas somente para elas nem que fosse por um dia. Por muitas vezes conversávamos e isso o ajudava a se acalmar e parar de provocar o aniversariante por um período, mas não por muito tempo. Ele queria ganhar os presentes, os abraços, os parabéns e repetia isso com todas as forças.

Em diversas vezes me disse que queria que “*todos no mundo deixassem de existir*”, que iria “*matar a todos*” para que só ele existisse. Ao refletir que ficaria sem amigos e que mesmo no seu aniversário não existiria ninguém para comemorar com ele, voltava atrás dizendo que não queria “*que existissem aniversários, só o dele*”. Os professores também não sabiam como reagir ao seu comportamento nesses dias, alguns ignoravam, outros lhe pediam para sair da sala e dar uma volta, outros ainda tentavam não falar do aniversário do colega para que Marcos não ficasse mais exaltado. Porém, sua raiva interferia na sua atenção nas aulas, na colaboração para fazer os exercícios, etc. Era um dia desafiador em todos os sentidos, não apenas na hora de cantar os parabéns. Zimmerman (2010) faz a seguinte observação:

[...] pode acontecer que a tensão psíquica pode atingir limites tão insuportáveis que o homem busca seu alívio descarregando compulsivamente esta tensão de agressividade, em forma de agressões contra outros. Por sua vez, a agressão, deste ponto de vista, é considerada como sendo um ‘tipo de conduta’. Com essa conduta o sujeito explora o seu semelhante, despoja-o de seus bens, humilha-o, maltrata, martiriza e até o mata (ZIMMERMAN, 2010, p. 90).

Quando estava nervoso, Marcos tentava chamar a atenção dos colegas por meio de brincadeiras maldosas ou provocações, pegando seus materiais, ofendendo-os com xingamentos, etc. O mais insuportável para ele era ser ignorado e isso acontecia com frequência. Nos dias de aniversário, os colegas que já conheciam o Marcos ignoravam suas provocações. Na narrativa, por se tratar de sua melhor amiga, isso não aconteceu. Nos

outros dias, Marcos sempre a elogiava, queria estar ao seu lado, até mesmo torcia para que ela tirasse notas altas, o que ele não costumava gostar por encarar como uma competição contra a sua própria nota. Quanto mais a amiga se mostrava chateada pelo que estava ouvindo, e pedia para que ele parasse e saía de perto dele, mais Marcos a provocava.

Negar a existência do aniversário do outro era a primeira atitude de Marcos, seguida pelos ataques contra os colegas, por não conseguir mudar a realidade, controlar a tudo e a todos. As provocações eram uma maneira eficaz de atrair a atenção das pessoas para ele, dado que ele não conseguia falar diretamente com a amiga e manifestar seus afetos. Para Oliveira (2014, p. 20), a atitude agressiva “encobre muitas vezes uma sensação de medo ou de excitação frente ao objeto de desejo e pode se manifestar de forma disfarçada por meio de atitudes de manipulação, sedução ou negação”. O sentimento de medo acredito estar também relacionado com o medo de perder os amigos, de ser abandonado e ignorado, pois nesses dias era comum ouvir falas como *“por que gostam mais dele do que de mim?”*, *“eles não são mais meus amigos?”* ou *“ninguém fala comigo, só com ele”*. Diante disso, sentia a necessidade de se fazer visto, falando em voz alta seus planos e desejos contra as pessoas que estavam gerando nele essa insegurança.

Seus planos para acabar com a festa eram elaborados. Por vezes, pegava uma folha e desenhava todo o seu planejamento, usando desde bombas para explodir o bolo, carros para atropelar os convidados e maneiras de roubar os presentes sem ninguém ver. Quando sua provocação não chamava muita atenção, ele começava a ameaçar *“matar”*, seja a criança ou seus pais. Os colegas brigavam com ele por dizer isso. Para mim, essa morte era simbólica, mas de alguma forma, ela não acontecia somente no interior, mas era exteriorizada com atitudes agressivas.

Zimmerman (2010) diz que um dos fatores que desencadeiam a ânsia de vingança é o sentimento de inveja contra alguém que num momento esteja atraindo mais atenção, sendo premiado, obtendo sucesso, o que representaria um ataque ao narcisismo do outro. Assim, não conseguindo aceitar a existência e o sucesso da outra pessoa, a única forma de lidar com o sentimento de inveja é simbolizando a morte daqueles que o ameaçam, como por exemplo a morte dos pais, irmãos mais novos ou, no caso de Marcos, dos colegas. Klein (1974) concorda, dizendo que a inveja tem relação com a pulsão de morte, ou seja, desencadeia sentimentos de raiva e vingança, e um desejo de eliminação ou sofrimento daquele que detém a posse desejada. Elyseu Júnior (2003) acrescenta:

A inveja é o sentimento de ódio ao rival pelo privilégio da posse ou do usufruto da figura de posse ou, ainda, pela perspectiva disso. O desejo invejoso é a tendência de destruição (metafixada), em relação ao rival, do privilégio da posse ou do usufruto da figura de posse ou, ainda, de impedi-lo desses privilégios. O comportamento invejoso é qualquer conduta no sentido de destruir o rival, os seus privilégios ou de impedir que os tenha (ELYSEU JÚNIOR, 2003, p. 4).

A ideia de colocar o Marcos de frente à amiga surgiu por perceber que apesar de provocar, Marcos fugia do diálogo com os colegas, não olhava para eles ao falar, não respondia às suas perguntas e pedidos para que parasse. Era como se todo o confronto estivesse acontecendo dentro dele, sem a presença do outro. A intensa necessidade em ser reconhecido como alguém especial, de acordo com Zimerman (2010, p. 217), pode fazer com que o sujeito “não consiga compreender os outros, nem ser compreendido pelos outros”, isso é, não criando possibilidade de diálogo. Consequentemente, não suportando a situação, o sujeito acaba por lidar com isso por meio da transgressão. Sem diálogo e compreensão entre ambos, como disse o autor, a via da transgressão, assim como da agressividade torna-se a opção mais fácil. Pesce (2013), discursando sobre o comportamento invejoso, aponta:

Uma característica inevitável é a constante comparação entre a pessoa invejosa e os demais, em que só existe uma possibilidade: ou ela é a vencedora, ou a perdedora. Diante do risco de vir a ser humilhado como perdedor, é comum que ele evite colocar-se em situações em que existam comparações pelo recurso de não se arriscar a pôr em proba suas legítimas capacidades, diminuindo as oportunidades que surgem ao longo da vida. Como um reforço dessa posição, o indivíduo invejoso prefere ficar preso em um processo de ilusão de devaneios, ao passo que se torna um feroz crítico das realizações dos outros (PESCE, 2013, p. 13)

Dessa forma, a ideia de odiar a amiga naquele dia e amá-la em todos os outros parecia gerar angústia e sentimentos confusos em Marcos, desencadeando uma atitude de desprezo, de eliminação imaginária para com ela, para não ter que confrontar uma situação na qual sabia não estar sendo correto, como ficou evidente no momento em que foi colocado para ouvir a amiga e não continuou os ataques. Para quebrar esse ciclo repetitivo de atitudes agressivas, é necessário que se transmita ao sujeito que ele não irá conseguir mudar a realidade por escolher não a reconhecer (ZIMERMAN, 2010). Isso é, o fato de Marcos querer que todos os dias fossem seu aniversário e que ninguém mais comemorasse o seu próprio não faria com que isso acontecesse, mas só com que ele se frustrasse cada vez mais. Também é preciso que a criança consiga falar e externalizar esse sentimento de frustração por outras vias que não as da agressividade, pois não é possível prever até

quando os ataques ao outro serão imaginários e não ataques reais. Para isso alguém tem que ajudá-la a perceber esse limite, deslocando-a de ser o centro das atenções para que se coloque no lugar do outro, sociabilizando-a. De acordo com Oliveira (2014, p. 10), ao fazer isso “o desenvolvimento cognitivo e o afetivo-emocional entrelaçam-se de forma dinâmica, criativa e prazerosa”.

Achei relevante a citação de Zimerman (2010, p. 196) sobre uma reflexão de Shakespeare: “os olhos não enxergam a si mesmos, precisam ser refletidos por qualquer outra coisa (ou pessoa)”. O momento em que Marcos é levado com a amiga para fora da sala, olha para ela e a escuta, faz com que ele não consiga mais fugir à existência dela e de seus sentimentos, ele se enxerga no que ela diz, nos afetos que ela traz em suas palavras. Saber sobre os sentimentos da amiga resultava na difícil tarefa de tomar conhecimento de uma verdade que lhe machucava e de ter que aprender a lidar com os sentimentos que estavam guardados dentro dele, os bons e os maus.

Depois de ouvir o que a amiga estava sentindo, ela voltou para a sala de aula e Marcos começou a chorar. Confesso que não esperava por essa reação, pois ele raramente chorava e as palavras do outro não costumavam afetá-lo dessa forma. Seu choro era de um sofrimento que eu ainda não tinha presenciado, ele gritava e soluçava muito, mal conseguia falar. Era um momento de rompimento com a sua onipotência, pois até ali ninguém mais existia além dele e a luta ocorria dentro de si mesmo. A partir desse momento, porém, ele se viu de frente não com uma rival, mas com a amiga amada, alguém que dizia que gostava dele e estava triste com o que ele estava fazendo. Ele se reconheceu nesse sofrimento e isso o machucou. Ele dizia querer ser diferente, que era um péssimo amigo e eu tentava mostrar que todos erramos e que isso não faz de nós pessoas piores ou melhores.

Corso, D. e Corso, M. (2006, p. 138-139), dizem que é precisamente o fato de a relação humana com o mundo superar as necessidades imediatas que nos diferencia do restante dos animais, e não é com pouco esforço que se abre mão de uma realização instantânea. Os autores também afirmam que para amar, o ser humano tem que enfrentar esses obstáculos e suportar as frustrações, compreendendo as necessidades do outro. No instante em que Marcos percebe seu erro com a amiga, passa a se questionar sobre a sua conduta, isso é, lidar com as frustrações referentes a si mesmo. Esse é um momento difícil para a criança, o terapeuta pode ajudar lhe dando sugestões, de maneira a representar simbolicamente e criar artifícios para que ela amadureça nesse aspecto, como por exemplo, a criação de um conto juntos que lhe dê espaço para que, identificando-se com o mesmo,

possa falar livremente daquilo que o atormenta, assim como aliviar a culpa pelo ato cometido.

As falas do Marcos sobre seus sentimentos quanto a ser um mau amigo e fazer coisas ruins representavam uma tomada de consciência sobre os seus atos e sua responsabilidade com os sentimentos da amiga. Seu ato de enunciação criava ali um sujeito falante e isso era um grande avanço para ele, pois para falar precisamos ouvir e ser ouvidos, isso é, aceitar a existência e a permanência do outro (JOHN, 2015). Seu choro foi uma maneira de se livrar de um peso enorme que estava carregando sem perceber e por isso foi tão intenso. Apesar de difícil, foi um momento importante para o seu amadurecimento e seu vínculo com os amigos. Pensei na colocação de Rolnik (2014, p. 47), “Fazer passar os afetos: é isso que parece gerar brilho”, pois foi exatamente o que aconteceu, enxergar os afetos da amiga ajudou Marcos a se aproximar dos seus próprios sentimentos e ter a possibilidade de ressignificá-los.

Na próxima narrativa, continuarei com o tema do reconhecimento dos sentimentos de Marcos e do vínculo com seus amigos, porém agora com uma estratégia nova, que possibilitou a ele visualizar seus objetivos e conquistas.

Narrativa VI – Monstro da Raiva

Marcos tinha muitos amigos e amigas na escola, principalmente nos primeiros anos, mas a cada período, apegava-se mais a um em específico, principalmente meninas, e destas tinha muito ciúme. Ninguém podia se aproximar, nem nas filas para entregar tarefas, muito menos sentar ao lado delas, tudo gerava muita raiva em Marcos, que respondia com ameaças e provocações durante as aulas. Quando conversava comigo, ele dizia que *não conseguia controlar essa raiva, que era mais forte que ele*, fazia promessas de tentar, sem sucesso. Num dia em que Marcos estava provocando e atacando de todas as formas um colega que havia sentado ao lado da menina que gostava, Juliana¹⁴, a professora o retirou da sala, para tentar se acalmar. Levei-o para outra sala para conversarmos novamente. Quando perguntei o que ele estava sentindo, disse que *estava com muita raiva e ciúmes e não conseguia parar de sentir isso*. Peguei uma folha e pedi para ele desenhar a raiva e escrever ao lado o que ele fazia quando sentia isso. Marcos desenhou um monstro muito feio e escreveu ao lado coisas como “bater”, “sem amigos”, “xingar”, “sozinho”, “impaciente”, “ciúmes”, etc. Dobrei a folha ao meio e pedi para que ele se desenhasse sem raiva e sem ciúmes e escrevesse o que fazia quando não sentia isso. Ele se desenhou com mais capricho e escreveu “educado”, “divertido”, “com amigos”, “respeito”, etc. Peguei uma régua e dividi o monstro da raiva em muitas partes, então disse a Marcos que todas as vezes que ele sentisse ciúmes ou raiva, mas conseguisse fazer algo da outra lista, isso é, “vencesse a raiva”, eu apagaria uma parte do monstro. Também expliquei que o objetivo não era apagá-lo por inteiro, pois todos nós, em algum momento, podemos sentir ciúmes, raiva e fazer algo que não é legal com os amigos. Nosso objetivo era apagar mais da metade do monstro. Os próximos meses foram de muita luta interna para Marcos, que sempre que sentia ciúmes ou ficava nervoso,

¹⁴ Nome fictício.

dizia para si mesmo *"não vou deixar esse monstro me vencer"* e *"sou mais forte do que ele"*. Até o final do ano Marcos conseguiu apagar mais da metade do monstro.

Nessa narrativa serão discutidas não só a narrativa em particular, mas as diversas formas de trabalhar os conflitos com o Marcos, principalmente por meio do desenvolvimento de histórias, brincadeiras e outros métodos que estimulam a função imaginativa e simbólica. Começarei falando do sentimento protagonista da narrativa, o ciúme. Apesar de este ser apenas um dos sentimentos do Monstro criado por Marcos, o ciúme era um dos principais desencadeadores das outras reações também atribuídas ao Monstro da Raiva e o motivo primeiro para o qual a intervenção se deu, portanto, achei necessário dar um enfoque maior à discussão deste tema. Mais adiante, falarei também das outras situações para as quais a representação do monstro teve grande relevância.

A questão do ciúme acompanhou Marcos durante todo o meu trabalho com ele, algumas vezes de forma mais branda e controlada e outras mais difíceis. Esse sentimento não vinha sozinho, ele era acompanhado por uma obsessão por tudo o que envolvia a criança pela qual ele se apaixonava. O número na chamada se tornava seu número da sorte e a nota que ele queria tirar nas avaliações; o sobrenome dela se tornava o sobrenome de todas as pessoas, inclusive o dele mesmo; se ela faltava na escola, ele se recusava a fazer as atividades e perguntava a todo momento para onde ela teria ido, que iria explodir o lugar em que ela estava; sua cor de cabelo, sua comida preferida, tudo se transformava numa obsessão para o Marcos. As crianças não gostavam disso, diziam para ele parar de chamá-los pelo sobrenome errado, para não ficar nervoso ao não se sentar com a amiga que gostava, etc., mas Marcos mal escutava o que os amigos falavam, tamanha a possessividade e ciúmes que sentia. Ele dizia em voz alta, não exatamente para mim, mas para si mesmo: *"queria que não tivesse mais ninguém na sala de aula, só eu e ela. Ela não pode ter outros amigos, só eu"*.

Era um desafio explicar para Marcos porque suas atitudes não eram bem recebidas por Juliana. Ele me dizia que a estava defendendo, que a abraçava demais para mostrar que gostava dela, mas ela já começava a desviar desses abraços, desde que os acessos de ciúmes vieram com mais força. Zimmerman (2010, p. 52) simboliza isso usando o abraço dizendo que *"um abraço forte demais afoga o amor que se está demonstrando ao outro"* e era isso que acontecia com o Marcos e Juliana. Não só seus abraços, mas todas as suas tentativas de demonstrar amor eram extremas e isso não era apreciado pela amiga, pelo contrário, fazia com que ela tentasse se esquivar de algumas investidas dele. Quanto mais

ela fugia, mais ele tentava ter controle sobre ela, pois o amor para Marcos estava muito relacionado a posse que, de acordo com o autor, “garantida pelo poder, é vivenciada como sendo uma espécie de seguro contra o desamparo que está ligado à dependência e separações” (ZIMERMAN, 2010, p. 65), isso é, o medo de perdê-la e por isso a necessidade de possuí-la.

Juliana já havia tentado conversar com ele diversas vezes, dizer que isso a estava afastando dele e que ela *“tinha o direito de ter amigos assim como ele também tinha esse direito”*. Eu também conversava muito com ele, mostrando que ele tinha muitos amigos na sala e que dessa forma estava sufocando a amiga, mas ele repetia as provocações ou o que ela tinha lhe dito: *“Tenho o direito de ter outros amigos e você também tem, tenho o direito de ter outros amigos e você também tem...”*, como se ao repetir tentasse assimilar o que a amiga quis dizer com isso.

A ideia de representar o sentimento de raiva surgiu no momento em que conversava com o Marcos, ao perceber que ele não estava conseguindo simbolizar esse sentimento de maneira a poder ter mais controle sobre ele. O monstro não servia apenas para os momentos em que Marcos sentia ciúmes, mas para todos os momentos em que sentia raiva, porém o ciúme era o precursor de várias outras características também citadas, por isso seu protagonismo na narrativa e na análise. No desenho (figura 1) também aparecem números ao lado das características. Eles eram contabilizados ao final do dia, dependendo das atitudes tomadas por Marcos contendo características da raiva ou de quando não tinha raiva. Isso nos ajudava a perceber se apagaríamos uma linha do monstro no fim do dia ou não, o que Marcos não contestava, já que ele mesmo acompanhava todas as anotações que eram feitas no seu desenho.

FIGURA 1 DESENHO DO MONSTRO DA RAIVA

Fonte: Composição de Marcos na escola, em posse da autora.

De acordo com Oliveira (2014, p. 106), “as representações simbólicas ajudam a criança a aprender a expressar a forma como vê a sua realidade, e também como imagina que ela é ou poderia ser”, isso é, ao pensar no seu sentimento de ciúmes, imaginou um monstro bem feio, com todas as características ruins que um monstro poderia ter. A todo momento tínhamos que trabalhar juntos a questão da separação da realidade e da fantasia, porque esse limite às vezes não era claro para ele. Era preciso dizer que o monstro não existia na realidade, mas sim em sua fantasia, que era uma representação do sentimento. Em alguns momentos ele me dizia “*eu sei que não é um monstro de verdade*”, mas também havia situações nas quais ele dava socos no ar, gritava com o monstro como se ele estivesse na sua frente.

Esse tipo de comportamento é muito comum em brincadeiras nas quais a criança imagina personagens que não existem na realidade, porém eu tinha que tomar mais cuidado com o Marcos, pois em diversos momentos durante todo o nosso percurso, ele atribuía sentimentos humanos a objetos e falava com eles, como com seu carro, o semáforo de trânsito, as nuvens do céu, etc. O objeto, para Calligaris (2010), ao qual se atribui sentimentos, muitas vezes está representando o outro e simboliza uma relação com ele, porém esse outro não é real, ele estaria presente somente na imaginação daquele que está

personificando esse objeto. Essa é uma forma de lidar com um outro sobre o qual se tem mais controle, assim como de adquirir um certo controle sobre os próprios sentimentos na relação com esse outro. No entanto, o autor alerta que esse tipo de relação, quando em demasia, pode levar o sujeito a um narcisismo radical, no qual ele só aceita o vínculo quando sente ter o mesmo poder sobre o outro que possui com os objetos com os quais se relaciona.

Marcos realmente tentava ter o mesmo controle com as pessoas que achava ter sobre os objetos e por isso muitas vezes me dizia que o melhor amigo dele era o carro ou o mar, por exemplo. Esse controle dizia respeito aos sentimentos e desejos dos objetos, isso é, Marcos definia que o *“carro estava com saudades dele”* ou que *“o mar sempre queria brincar com ele”*. Acredito que essa era uma forma de Marcos ter poder sobre a reciprocidade dos sentimentos de amor que tinha sobre o outro, mas que nem sempre era correspondido pelos amigos, principalmente quando ele demonstrava ciúmes ou carinho em excesso. Por esse motivo, ele ficava muito nervoso ao perceber que não tinha poder sobre os amigos como gostaria, e foi exatamente por isso que o trabalho com as representações foram importantes para que ele se desse conta do que os amigos desejavam dele e o que ele desejava para si mesmo.

Ao escrever as características da personagem que representa a si mesmo quando não está com raiva, fica aparente que grande parte delas tem relação direta com o vínculo com o outro, isso é, são comportamentos que não só o incomodam, mas incomodam os seus colegas. Como exemplo, podemos usar as características *“tenho menos amigos”* e *“brigo com os amigos”*. Parece que o fato de brigar ou provocar os colegas faz com que ele tenha menos amigos, então a pergunta que se instala é *“O que posso fazer para ter mais amigos?”* e *“O que meu colega deseja de mim para ser meu amigo?”*. A relevância dessas questões, nem sempre explicitadas pela fala oral, mas contida nas atitudes e representações como o desenho, é que ao reconhecer o outro dentro da relação de amizade Marcos tem a possibilidade de se questionar sobre seus sentimentos e comportamentos, assim como seus desejos, e isso só é possível ao reconhecer a sua responsabilidade dentro dessa relação, a influência mútua dos desejos dos envolvidos nela.

Quando lutava, olhava para a sua figura no desenho com todas as características que desejava ter e parecia se empoderar desses sentimentos, assim como a vontade para vencer os sentimentos que o estavam afastando dos amigos. Senti que ao representar esse conflito no papel, Marcos se sentiu mais forte para enfrentá-lo do que antes, quando este

estava presente apenas no seu imaginário, sem nenhuma representação ou organização. Para Bomtempo (2014):

As crianças pensam sobre o mundo da fantasia com mais flexibilidade do que pensam sobre o mundo real, e isso pode indicar que a brincadeira de faz de conta é um meio no qual elas são mais competentes nas tarefas que requerem flexibilidade ou habilidades de pensamento divergentes (BOMTEMPO, 2014, p. 134)

O que a autora aponta é que durante a brincadeira, no caso da narrativa a luta imaginária de Marcos com o monstro da raiva, a criança tem mais controle sobre seus desejos, problemáticas, assim como sobre a identidade dos objetos presentes no pensamento, a real e a imaginária (o monstro que precisa ser vencido, mas que não existe na realidade; os socos desferidos a ele que na realidade não estão acertando nada). Alt (2000, p. 189) diz que “quando se tem um inimigo oculto, não se pode lidar com ele porque se desconhece a sua existência; apenas pode-se observar os efeitos dos seus atos”. Logo, o objetivo de vencer um monstro era mais fácil de aceitar e compreender do que simplesmente vencer um sentimento sem forma, que ele desconhece a origem e não se sente com poder para controlar.

A criação de um objetivo que a criança possa acompanhar visualmente também tem relação com a simbolização das suas conquistas. Quando algo está escrito, desenhado, marcado em algum lugar, isso se torna real, verdadeiro, incontestável. A prova de que Marcos estava vencendo sua luta estava evidenciada nas linhas apagadas do monstro do desenho, uma verdade palpável, visível e isso lhe dava motivação para não desistir da sua luta, do objetivo de apagar mais da metade do monstro. Para isso, não basta que todos queiram que a criança mude, mas ela mesma tem que querer mudar, compreendendo quais são suas motivações para isso.

Zimerman (2010) dá um exemplo disso na clínica, porém sua colocação é válida fora dela e para esse caso. Ele diz que é preciso instalar no psiquismo do sujeito uma verdadeira motivação para querer mudar e isso não significa que essa mudança será extrema, sem nenhum ressentimento ou recaída, mas que será equilibrada o suficiente dando a ele forças para que desse sentimento não surjam outros de vingança ou raiva, ou que ao menos estes sejam controlados a tempo, transformando esses impulsos em um “estado mental de resignação” (ZIMERMAN, 2010, p. 127), isso é, de aceitação dos seus sentimentos e da sua resignificação. Portanto, a punição exagerada para quando a criança não consegue atingir seu objetivo num determinado momento ou dia não é adequada, pois

isso só geraria mais ressentimentos, o que dificultaria o processo de retorno a restauração do sentimento de potência que a estava ajudando a continuar perseguindo seu objetivo.

Quando ao final do dia víamos que não apagaríamos uma linha do monstro, Marcos dizia ficar triste ou até nervoso consigo mesmo, mas em nenhum momento eu tentava dizer algo que o fizesse se sentir incapaz de derrotar o monstro ou me mostrava decepcionada. Sempre tentava parecer o mais compreensiva possível, mostrando a ele que isso poderia acontecer e que no dia seguinte ele poderia conseguir. Essa postura parecia favorecer que ele não ficasse em demasiado frustrado a ponto de não ter forças para tentar novamente, mas também não estar completamente relaxado a ponto de repetir os mesmos erros sem ter ciência das consequências dos seus comportamentos.

Representar seu sofrimento por meio do desenho ajudou Marcos a simbolizar melhor aquilo que estava como um conteúdo inconsciente, estimulando sua função imaginativa e simbólica. Por meio da história do monstro e do objetivo como desfecho proposto, ele pôde entrar em contato com o conflito de maneira saudável e com menos sintomas, no caso as pulsões de atitudes agressivas e provocativas com os amigos. Expressar seus sentimentos e colocá-los em palavras, atribuindo a cada personagem um caráter diferente, um desejado e outro não desejado, reforça que a identificação simbólica pode ajudar a proporcionar o amadurecimento e o empoderamento da criança no seu próprio funcionamento psíquico (GUTFREIND, 2010).

O monstro, como expliquei anteriormente, não tinha apenas relação com o ciúme, mas com tudo o que gerava no Marcos um sentimento de raiva que ele sentia ser incontrolável. Podia ser porque um amigo ganhou um jogo, porque foi chamado para responder antes dele ou por receber um elogio, o que de alguma maneira acaba por também se relacionar a um sentimento de ciúmes ou inveja, mas também por estar chovendo, pelo pai ir buscá-lo com um carro que não queria ou por não ter aula de educação física ou informática naquela semana. A situação de ciúmes propiciou a intervenção, mas nela puderam ser trabalhados vários aspectos da raiva, todos que por consequência acabavam por afastar os amigos de Marcos. O trajeto da luta contra o monstro foi longo e árduo, mas gerou confiança no Marcos para acreditar na sua potência de enfrentar e controlar seus próprios sentimentos.

Apesar de não ser propriamente uma história narrativa, acredito que a criação da personagem Marcos e do monstro, do conflito exposto e do desfecho proposto tem semelhança com um conto, com começo, meio e fim. Para Gutfreind (2010, p. 33), o conto tem a função de ser “mediador munido de uma dupla capacidade: oferecer representações

do conflito e, ao mesmo tempo, de manter uma distância em relação a ele através da metáfora, o que permite verbalizar, mais facilmente, esses conflitos e os sentimentos”. O autor associa essa dificuldade no acesso ao simbolismo, abstração e metáfora, assim como uma pobreza do imaginário a crianças com problemas afetivos de várias ordens e sugere que o trabalho com os contos, atividades lúdicas e simbólicas ajudam a aumentar a capacidade da criança de integrar as representações aos afetos, assim como de elaborar e sustentar os seus relatos e narrativas. Isso acontece, pois “o potencial metafórico do conto permite, com um distanciamento seguro, que esses sentimentos sejam ditos e logo elaborados” (GUTFREIND, 2010, p. 59), assim como pôde ser observado na narrativa apresentada.

Corso, D. e Corso, M. (2006) também apresentam as vantagens da representação dos sentimentos por meio de histórias:

Muitas vezes, o que sentimos é indefinido, é uma angústia, um sofrimento difuso. Uma história pode nos emprestar um sentido que a princípio não é nosso, mas dá um contorno ao nosso sofrimento. Nesse caso, não seria uma verdade do sujeito que se elabora através da trama ficcional, mas por um tempo funcionaria como se fosse. Ou seja, um conto de fada pode nos emprestar um sentido, sem que haja uma correspondência com um problema real (CORSO, D; CORSO, M., 2006, p. 179).

O conto não precisa necessariamente já existir, mas pode ser uma criação da criança e do terapeuta, no caso. Gutfreind (2010), cita um método, desconhecido por mim na época de trabalho, chamado *Mutual Storytelling Technique* (1971), na qual o terapeuta e a criança inventam uma história juntos, com orientação para que a narrativa seja construída de maneira mais sadia e com possibilidades novas de soluções para os conflitos que são apresentados pela criança, geralmente associada a sua própria experiência. Consigo enxergar muitos momentos com o Marcos em que fizemos algo parecido e os resultados foram ao encontro dos esperados na aplicação dessa técnica. Juntos, construímos diversas histórias, nos momentos livres ou até mesmo nos de escrita durante as aulas, pois todos os bimestres os alunos tinham que criar uma história. As histórias de Marcos sempre tinham ele mesmo como personagem principal e nelas apareciam os principais conflitos vividos por ele e os personagens eram sempre seus colegas, sua cachorra, até mesmo eu. Nas narrativas ele era sempre um personagem corajoso, um herói, que era reconhecido por todos e que salvava os amigos. Para o autor, é importante que a criança viva, a nível imaginário, uma realidade oposta a sua, isso é, se esta se sente fraca, a identificação com

um herói forte e invencível poderá ajudar a simbolizar o desejo de onipotência e, por consequência, facilitar que se abra mão dele.

Houve uma história na qual o conflito foi exposto e seu desenvolvimento foi muito interessante para análise. Nessa história criada pelo Marcos com a minha ajuda, as personagens (dois cachorros, Marcos e Bobi), desafiam uma regra e se encontram em grandes apuros por conta disso. Depois de passar por todo o medo e a insegurança de não voltar para casa e ser atacado por monstros no escuro, eles conseguem achar a luz no fim do túnel e decidem nunca mais descumprir aquela regra. Esse é um exemplo de como a criação de histórias pode auxiliar na representação e simbolização de conflitos. Gutfreind (2010) diz que a partir da frequente construção e leitura de contos como esse, podemos esperar que as crianças tenham uma “melhora no nível dos discursos, considerados menos inibidos e menos restritos; presença de uma atividade de fantasia mais rica; e de uma maneira geral, mais verbalização de afetos” (p. 66). Isso ficou claro em alguns momentos comigo em que Marcos utilizava o exemplo de sua história para compreender melhor por que não deveria desrespeitar uma regra, conseguindo suportar melhor a ideia de não ter seu desejo realizado.

Com o objetivo de tentar compreender o que ajudou Marcos a se sentir capaz de vencer os sentimentos que sentia não conseguir controlar, me deduzi no estudo de um conceito utilizado por Winnicott (1975), o de espaço potencial. Esse espaço, de acordo com o autor, seria o lugar da experiência cultural e de vida, um lugar entre a pessoa e o meio ambiente (no caso do bebê, do objeto), existente desde os estágios primeiros de sua vida. Para que este se constitua de maneira satisfatória, seria necessária uma confiança da criança na figura materna ou nos elementos ambientais e seria preenchido com a imaginação e com a possibilidade de um viver criativo. É nesse espaço que o bebê experimenta pela primeira vez a separação e a independência da figura materna, mas também é este que permite que essa separação aconteça de forma saudável, com o brincar, o uso de símbolos e suas experiências culturais.

No caso analisado, pode-se dizer que a criação das narrativas e do monstro possibilitou ao Marcos o desenvolvimento da sua capacidade de simbolizar, representar e criar dentro do seu espaço potencial. Nesse espaço, que também pode ser reconhecido como um espaço psíquico, Marcos pôde experimentar a sensação de ter poder para destruir o monstro, salvar os amigos e respeitar as regras, controlando sua angústia de onipotência, e para isso precisou ter confiança tanto no seu funcionamento interno quanto em quem estava dando suporte no ambiente externo, no caso eu. Gutfreind (2010) utilizou também o

conceito ao analisar a utilização da leitura e criação de contos junto a crianças separadas de seus pais:

As hipóteses de Winnicott (1951, 1971)¹⁵ sobre a criação de espaços e objetos transicionais, assim como sua noção de utilização de objeto, também permitem compreender a pertinência desse enquadramento estruturador e continente, no qual se oferece a possibilidade de a criança se expressar, figurar as angústias arcaicas e, por isso mesmo, sádicas. Ela tem de evoluir, tem de pensar, caso contrário permanece num universo cru, com movimentos psíquicos violentos e angústias incontroláveis, isolada do mundo de que não sabe como se aproximar. Vê-se bem que esse tipo de trabalho ajudou a trazer limites a essas pulsões, assim como a diferenciar a realidade da vida imaginária, cada vez mais desenvolvida (GUTFREIND, 2010, p. 143).

Levando-se em consideração esses aspectos, pode-se afirmar que a narrativa e os contos têm um grande poder terapêutico e auxilia a criança a desenvolver seu espaço potencial, com o uso da imaginação e criatividade, diminuindo a angústia da sensação de abandono e falta de controle ou onipotência. Os conflitos que se apresentam nos mesmos geralmente estão vinculados aos conflitos vividos pela criança, que diante da sua representação e identificação com uma figura de herói, consegue através da metáfora desenvolver maior capacidade para lidar com aquilo que lhe gera angústia, medo e frustração. Houve ainda outras narrativas criadas por Marcos, com a utilização de desenhos, escrita ou representação oral, nas quais os conflitos antes nunca ditos foram simbolizados, seja na forma de um monstro, um som, etc. Apesar de a compreensão de metáforas sempre ter sido difícil para ele, em suas criações elas estavam presentes e era preciso muita sensibilidade e abertura para se perceber o que com poucos detalhes ele estava tentando comunicar.

Poderia me dedicar neste trabalho apenas à interpretação das narrativas criadas por Marcos, mas durante meu trabalho o foco não esteve nas minhas conclusões ou tentativas de análise, mas sim na escuta o mais aberta possível das palavras, sons e cenários que se apresentavam. Winnicott (1975) já alertara para o cuidado que se deve ter na hora de fazer interpretações, para que essa nossa necessidade como analista não se sobreponha a própria vontade, criatividade e tempo da pessoa que está em nossa frente. Se ao invés das interpretações clássicas nos propusermos a valorizar a troca que advém do vínculo, e também o proporciona, muito provavelmente as conclusões serão mais ricas e diferentes daquelas feitas num outro contexto, mais unilateral. Dessa forma, a interpretação não

¹⁵ As obras citadas pelo autor são ambas de autoria de D. W. Winnicott, *Objetos transicionais e fenômenos transicionais*, em *Textos selecionados: Da pediatria à psicanálise* (1951) e *O brincar e a Realidade* (1971).

precedeu a criação do Monstro da Raiva, por exemplo, sua origem foi o que nos deu, a mim e ao Marcos, ferramentas para compreender melhor tudo o que estava contido em cada palavra associada a ele, o que significava o apagamento ou não das linhas, etc. e fomos trabalhando nisso nos espaços que nos eram possíveis, no encontro.

A próxima narrativa será a última deste subcapítulo e espero que ela possa demonstrar a evolução do Marcos diante das últimas análises apresentadas, assim como abrir caminho para a discussão do tema proposto a seguir.

Narrativa VII – Autoavaliação

Numa autoavaliação, no final do quinto ano, foi pedido para que os alunos se identificassem em um desenho que continha várias crianças (desenhadas em forma de bonecos) em diversas atividades diferentes, algumas brincando juntas, outras sozinhas, etc. Marcos escolheu uma criança sentada no alto de uma árvore, sozinha, com feições tristes e braços cruzados. Abaixo do desenho era pedido para que eles justificassem sua escolha. Marcos escreveu: *“Eu escolhi este boneco porque sinto ciúmes dos colegas que estão juntos”*.

A escolha dessa narrativa para fechar o tema do reconhecimento e o saber expressar sentimentos se deu pois acredito que nela estão presentes muitos dos objetivos que tentamos alcançar até o presente momento. Essa situação ocorreu no final do último ano em que estive com Marcos e, apesar de representar um desfecho triste no contexto geral, também representa uma potência adquirida por ele, de reconhecer os seus sentimentos, os dos colegas e sua problemática de maneira bastante madura.

Nas narrativas apresentadas anteriormente, o leitor pôde acompanhar a luta de Marcos para conseguir controlar seus sentimentos e reconhecê-los, nomeá-los, assim como os sentimentos dos amigos. Esse trabalho foi constante e teve como ferramenta principal o uso da criatividade, imaginação e representação oral, gráfica ou visual dos conflitos vividos por ele. No início eram os sons, grunhidos, que foram se transformando em expressões mais diferenciadas de raiva, alegria, ansiedade ou medo, por exemplo. Em seguida, o reconhecimento de cada um desses sentimentos como parte do seu funcionamento psíquico e vinculados as suas atitudes perante os amigos. Nesse momento começou a ser trabalhado o reconhecimento do desejo do outro e como suas atitudes influenciavam nessa relação. Também acompanhamos o desenvolvimento de algumas intervenções que o ajudaram a desenvolver maior potência criativa para dizer como gostaria de ser tratado (*“brincas fofinhas”*) ou para lutar contra seus impulsos de raiva (Monstro da Raiva). O próximo passo ou o que se esperava era uma maior consciência de

tudo isso que estava presente em seu cotidiano e que parecia antes ocorrer apenas externamente a ele.

A narrativa apresentada, apesar de curta e sem nenhuma influência minha ou de outro profissional, possui pequenos detalhes que me fizeram acreditar que poderia celebrar algumas conquistas com o Marcos. A primeira delas tem relação com a representação simbólica da personagem do desenho e a relação desta com a sua realidade, pois na maior parte de suas criações gráficas ou escritas, Marcos nunca se identificava sozinho ou triste, mas da maneira que gostaria de estar. A escolha da personagem no canto do desenho, olhando os amigos brincarem juntos, “*com ciúmes*” e de braços cruzados representava o conflito real de Marcos naquele momento e não uma projeção do que ele gostaria que estivesse acontecendo. Vale ressaltar que no quinto e último ano em que estive com ele, Marcos esteve bastante afastado dos amigos, seja por causa dos acessos de ciúmes, das atitudes intolerantes ao perder um jogo nas aulas de Educação Física, por possuir um vocabulário mais restrito e infantil do que o dos seus colegas. Apesar disso, também foi um ano em que ele se mostrou mais presente em suas decisões, críticas e tentativas de mudar atitudes que estariam lhe prejudicando de alguma maneira.

Apesar de sozinha, a personagem escolhida por Marcos encontra-se num galho alto, de onde é possível olhar os amigos a sua volta. Isso parece demonstrar que Marcos tem bastante consciência daquilo que acontece ao seu redor e não estaria alheio como no início do trabalho. Quando perguntei a ele o que o boneco sentia, ele me disse que ele “*estava triste e com ciúmes*”, em nenhum momento citando a raiva ou os planos que costumava fazer quando queria se vingar por ter sido deixado de lado. Ver os amigos juntos e sem ele, de cima e de longe, o fazia sentir tristeza, talvez por não ser incluído e compreendido pelos demais; e ciúmes, sobre o qual tivemos um grande trabalho naquele ano. Nomear e identificar esses sentimentos no desenho mostrou que Marcos agora era mais capaz de lidar com isso de outras maneiras, mas que ao mesmo tempo, sabia que parte de ser deixado de lado também era por escolha dos amigos e isso o deixava triste.

Esse sentimento nem sempre era validado pelos profissionais da escola que, por muitas vezes, diziam que Marcos não estava sozinho, que tinha muitos amigos e não sofria preconceito. Essas falas desqualificavam os sentimentos de Marcos, o que tornava para ele mais difícil saber o que era real ou imaginário nessas sensações de ser ignorado e abandonado pelos amigos. Para Larrosa (2016, p. 172), “é verdadeiro o que não mente, o que está presente no que se diz, o que sustenta o que diz com sua voz, com seu corpo, com essa particular aventura intelectual que o levou a ler o que lê, a escrever o que escreve, a

dizer o que diz, a pensar o que pensa”. Isso é, se Marcos demonstrava em todos os seus movimentos que era isso o que sentia, essa era a sua verdade e eu procurava legitimar isso de maneira a ajudá-lo a refletir sobre esses sentimentos, pensar o que poderia causar o afastamento dos amigos, representar, ressignificar e criar juntos novos caminhos e possibilidades de lidar com isso.

Uma das características da relação de Marcos com alguns amigos era a infantilização dos discursos e um cuidado quase parental das crianças com ele. De perto essas atitudes podiam ser claramente observadas, porém, à distância, poderiam ser facilmente confundidas com uma amizade como outra qualquer, como era o caso da visão dos profissionais da escola. O problema eram as duas extremidades nas quais se encontravam as relações de Marcos com seus colegas, de completo afastamento ou de um tratamento infantilizado. Nas palavras de Rolnik (2014), nas faces do preconceito se encontram as relações que ora desqualificam o sujeito por desprezo ou o enaltecem por piedade e culpa, casos muito comumente observados no cotidiano de Marcos com os amigos.

Quando no segundo ano, aos 7 anos, esse tipo de relação parecia ser importante para o Marcos, mas ao longo dos anos ele começou a se sentir incomodado por ser tratado diferente dos outros colegas, dizendo para os amigos o deixarem “*desenhar, escrever, tocar um instrumento sozinho*”, ou reclamando por não ser chamado para um jogo, já que muitas crianças assumiam que precisariam “*deixar ele ganhar*” ou “*mudar as regras do jogo para jogar com ele*”. Mesmo com o crescimento e amadurecimento de Marcos em alguns aspectos relativos ao seu comportamento mais infantil, as marcas que esse comportamento deixou nele e nos amigos que o conheciam a mais tempo acabaram por deixar enraizadas e repetidas as respostas de proteção exagerada ou desqualificação a ponto de serem consideradas as únicas maneiras de se lidar com ele (ROLNIK, 2014).

A mudança de postura de Marcos com essas atitudes também pôde ser observada quando os amigos faziam comentários sem dizer seu nome e Marcos conseguia compreender que era dele que estavam falando, o que não ocorria no início do nosso trabalho. Era comum que os amigos rissem na frente dele quando ele dizia coisas infantis, que o deixassem falando sozinho quando ele começava a repetir os assuntos, etc. No último ano, Marcos se mostrava nervoso quando riam dele, quando alguém não prosseguia a conversa ou quando diziam coisas que o magoavam, como um dia em que disseram “*é por isso que ninguém quer ser amigo dele*” após Marcos ficar triste por perder um jogo na sala de aula. Ele veio falar comigo dizendo que sabia que era dele que estavam falando,

enquanto as crianças juravam que não, e me perguntou “*por quê as crianças não queriam ser amigas dele*”.

Viu-se, portanto, na reação de Marcos diante da postura dos amigos e na melhora na representação e nomeação dos sentimentos, como foi o caso da autoavaliação apresentada na narrativa, que ele teria alcançado um grande objetivo, o de conseguir que uma angústia pudesse ser manifestada e, portanto, se tornar mais suportável do que antes (GUTFREIND, 2010). Porém, assim como com os anos Marcos foi amadurecendo, os desafios também se tornaram maiores, e um deles era lidar com o preconceito, já que as diferenças estavam cada vez mais visíveis e presentes no cotidiano, fosse para usar um objeto escolar (borracha, régua, compasso) quanto pelo amadurecimento do conteúdo das conversas das crianças a sua volta, que começavam a preferir filmes a desenhos, livros juvenis etc. Compreender o que se passa pode ser doloroso quando ao se deparar com uma verdade desagradável, como a de que seus grandes amigos já não estavam tão interessados em estar com ele como antes, mas só dessa forma os sentimentos gerados por essa tomada de consciência podem ser trabalhados e ressignificados.

O principal tema das próximas narrativas tem relação com o que comecei a discutir nos últimos parágrafos, o preconceito, além da percepção de si e do outro. Também pretendo fazer uma crítica, inspirada por Rahme e Mrech (2004), sobre como alguns agentes na escola ao utilizar um discurso adultocêntrico e ao priorizar a adaptação técnica sobre as relações pode ter colaborado para o enrijecimento dos comportamentos dos alunos e o agravamento das situações de preconceito sofrido pelo Marcos no passar dos anos.

3.2. Preconceito – Uma percepção de si e do outro

O legal de crianças pequenas é que elas não dizem coisas para tentar magoar você e, mesmo que às vezes façam isso, não sabem o que estão falando. Quando elas crescem, por outro lado... sabem muito bem o que estão dizendo. [...] Um dos motivos para eu ter deixado meu cabelo crescer no ano passado é que gosto do modo como a franja cobre meus olhos: isso me ajuda a tampar as coisas que não quero ver

August Pullman¹⁶

¹⁶ A citação é parte do livro Extraordinário (PALACIO, 2013, p. 27), e se refere à fala da personagem August Pullman.

Neste subcapítulo pretendo abordar as questões do preconceito, entre os colegas e Marcos e entre ele e a instituição escolar. Acredito que existe grande influência na maneira que as crianças reagem às diferenças e parte dela vem da escola. Também existe a influência do grupo familiar e de amigos fora da escola, mas meu foco será na organização escolar que promove ou não o encontro com o diferente e como ele se dá.

Primeiro, é necessário pensar na definição de preconceito e como identificá-lo. Crochík (1996), depois de um estudo sobre vários autores que procuram compreender a origem e a definição do preconceito, chega a algumas conclusões. O preconceito, para o autor, não é inato, mas sim desenvolvido durante o processo de socialização do indivíduo que se torna preconceituoso e este tende a ter atitudes dessa natureza com vários objetos e não com apenas um. Também o preconceito tem relação com a estereotipia, um ideal social e o que se afasta dele, mas para além de uma característica notável e que engloba um grupo de indivíduos que a possuem, envolve a percepção que o próprio preconceituoso tem sobre essa característica, seja ela a cor de pele, a religião, a deficiência, entre outras. O autor também constata que ser alvo de preconceito não necessariamente torna a pessoa solidária, mas pode produzir o efeito contrário, fazendo com que o antigo alvo desenvolva uma atitude preconceituosa frente a outros grupos, geralmente minoritários.

Dessa maneira, um dos elementos do preconceito seria dado pela atribuição de características, comportamentos, julgados inerentes aos objetos, quando não o são, o que o configuraria por uma percepção e por um entendimento distorcidos da realidade. [...] Outro elemento do preconceito é a generalização das características supostas de um determinado grupo para todos os indivíduos que pertencem a ele (CROCHIK, 1996, p. 48)

Tendo em vista a problemática do preconceito, muitos autores têm se dedicado especificamente a compreender os episódios de violência de natureza preconceituosa nas escolas. As atitudes são variadas e contra diversos grupos, mas nesse trabalho irei me dedicar ao preconceito contra a criança com deficiência e como este pode dificultar o desenvolvimento de um ambiente inclusivo.

A inclusão não deve acontecer apenas para que um grupo se beneficie, mas porque a “melhor maneira de reduzir a tensão entre grupos diversos é possibilitar o contato entre eles” (ALLPORT, 1979 apud CABRAL, 2016, p. 29). Para que esse contato produza efeitos transformadores e promova um sentimento genuíno no sentido de uma verdadeira inclusão é preciso que ele tenha apoio institucional e que tenha frequência suficiente para que os vínculos sejam estabelecidos. Portanto, não basta que os alunos estejam juntos

fisicamente na sala de aula, mas que o grupo trabalhe unido na promoção do direito e da participação de todos os alunos.

Aproveitando a crítica de Agamben (2005), sobre a dificuldade do homem de transformar as atividades que se repetem no cotidiano em experiência, penso na exigência das escolas para que as crianças estejam mais cientes dos termos técnicos como inclusão, preconceito, sem deixar que elas desenvolvam uma relação prática com esses termos e que os incorporem na cultura. Isso é, em seu cotidiano as crianças têm contato com situações de natureza preconceituosa, podem ter um colega com deficiência em sua sala, mas não conseguem refletir e fazer relação com o que aprendem na escola sobre essas questões, já que os termos, quando ensinados de maneira muito técnica, não estabelecem uma relação com a realidade das crianças, que acabam por não reconhecer essas situações no seu próprio cotidiano, passando despercebidas. Contrariamente a isso, a cultura que se transmite nessa prática acaba por promover ainda mais o preconceito do que o extinguir:

[...] se por um lado, é na possibilidade de transmissão da cultura que surgem os elementos de resistência, pois com o processo de socialização os indivíduos podem repensar o que estão vivendo e assim auxiliar na transformação da cultura, por outro lado, a perpetuação do preconceito também reside nessa transmissão da cultura, que imputa ao indivíduo a impotência para realizar a transformação (CABRAL, 2016, p. 28)

Ao repetir o comportamento que lhes é transmitido, formalizado numa cultura de conhecimento técnico e sem vínculo com a experiência, o que a escola está ensinando é que a informação por si só é o suficiente para que a inclusão aconteça e o acúmulo desta garantiria uma maior bagagem para a competição estimulada na sociedade. Diante dessa competição, presente inclusive nas escolas, com a premiação dos melhores alunos, trabalhos e o ranking criado formal ou informalmente no qual alguns alunos acabam se privilegiando mais do que os outros, as crianças assimilam que para se destacarem e serem reconhecidas devem se esforçar para ser sempre melhores do que os outros. Isso é, dificilmente em ambientes competitivos, o trabalho em grupo e o apoio mútuo serão promovidos de maneira eficaz e será possível promover o respeito às diferenças. Cabral (2016) acrescenta:

[...] as crianças estão cada vez mais imersas em educação para a competição, o que torna cada vez mais normal enfatizar a impotência do outro como forma de garantir suas qualidades, essas crianças percebem na dificuldade da outra uma oportunidade de conseguir melhores colocações, o que impede a transmissão de um valor importante, a empatia pela dor do outro ser humano (CABRAL, 2016, p. 38)

Sendo assim, o mais provável, caso não haja apoio da instituição perante a inclusão e o contato entre os mais diversos grupos, ocorrerá apenas uma reprodução do modelo vigente em cada escola. Ou seja, se a escola transmite os valores para os alunos de maneira a apenas terem contato superficial com a inclusão, aqueles que conseguirem compreender de forma diferente e construir uma experiência com as questões que ela envolve serão a exceção. Para desenvolver essa experiência é preciso mais do que um aprendizado do termo em uma aula ou até mesmo do que é certo e errado dizer ou fazer em relação a uma pessoa com deficiência. É preciso que haja contato e partilha diária com o diferente, desenvolver o respeito mútuo por meio do vínculo, da escuta e do reconhecimento do outro.

O título deste subcapítulo também faz menção à percepção de si e do outro, pois para compreender o que está gerando o preconceito ou se a atitude da criança ou do profissional está enrijecida a ponto de não conseguirem se expressar de outra forma que não a da exclusão, é preciso perceber aquilo que está sendo transmitido pelo outro, seus gestos, expressões, palavras, enfim, tudo o que envolve a ação do mesmo. Muitas vezes as expressões que podem ser primeiramente consideradas preconceituosas têm uma razão outra e mais profunda e que nos ajuda a pensar os nossos próprios julgamentos superficiais, além de fazer com que coloquemos toda a culpa da expressão preconceituosa no indivíduo que o manifesta, sem pensar no meio no qual esse pensamento foi gerado.

Será diante desse dilema entre a expressão de um indivíduo e a influência do meio para a construção de um comportamento que pode ser considerado preconceituoso que escolhi a primeira narrativa deste subcapítulo. Ela nos mostrará como, para compreender um comportamento manifesto, temos que nos deixar tocar e sentir aquilo que o outro está nos transmitindo, mesmo que a princípio uma atitude ou fala nos pareçam implausíveis.

Narrativa VIII - Sem par

Nas festas juninas da escola, todas as classes tinham que apresentar um número de dança. Nesta, o professor decidiu que seria uma dança de pares. Ele foi nomeando os pares escolhidos. Ao dizer o nome da menina que dançaria com Marcos, que era sua melhor amiga, esta começou a dizer alto: “*Não, por favor, não quero, por favor*”. Marcos, que tinha ficado feliz por dançar com sua melhor amiga, mudou sua expressão quando ouviu o que ela estava dizendo. Ele disse: “*Não quero mais dançar essa dança idiota*” e saiu correndo da sala. Na semana a seguir a isso, Marcos provocava a amiga, falando alto quando esta tinha que ler algo para a classe, dizendo que ia prendê-la, etc. O professor então decidiu que a dança não seria mais feita em pares, por conta da confusão, mas Marcos não queria participar da mesma forma. Eu e o professor levamos Marcos e sua amiga

para fora da sala para que conversassem e ela pediu para que ele parasse de provocá-la. Marcos perguntou: “*Por que você disse ‘não, não, por favor não’ para dançar comigo?*”. Ela disse que sempre era escolhida para fazer par com ele e queria fazer alguma vez com seus outros amigos. Expliquei a ela que do modo que ela falou, Marcos se sentiu rejeitado e triste, e ela pediu desculpas. Também expliquei ao Marcos que ela tinha outros amigos além dele e que seria bom ele ter outras amigas também. Marcos aceitou suas desculpas e os dois se abraçaram. Ele participou da apresentação de festa junina, mas seu relacionamento com a amiga não voltou a ser o mesmo.

Escolhi essa narrativa para iniciar o novo tema porque por vezes essas situações ocorriam e eu nem sempre sabia como interpretá-las. Ela aconteceu no terceiro ano escolar de Marcos e o segundo no qual eu o acompanhava. Essa amiga já estudava com ele desde o ano anterior e eles estavam sempre juntos. Quando comecei a trabalhar, ela se apresentou como “*a melhor amiga do Marcos*” e sempre esteve do lado dele, brincando e ajudando no que ele precisasse. Por esse motivo, confesso que fiquei surpresa por sua reação ao ser escolhida para dançar com ele. Pensei no momento que foi uma reação exagerada e que podia representar um preconceito, pois o Marcos não tinha muita coordenação ao dançar, mas ela nunca pareceu se incomodar com nenhuma dificuldade dele, pelo contrário, era sempre a primeira a se oferecer para ajudá-lo quando era preciso. Durante a semana a seguir, a amiga também agiu diferente com ele, se afastou e Marcos respondeu com ataques e provocações.

A maneira que ele reagia me deixava curiosa. Marcos nunca falava diretamente com os amigos com os quais estava nervoso, falava consigo mesmo ou poucas vezes comigo e com outros colegas, sempre em voz alta o suficiente para ser ouvido por todos. Não sei o quanto ele gostaria de saber como os amigos se sentiam com suas provocações ou o porquê, no caso da narrativa, a amiga o rejeitou daquela forma, pois essa poderia ser uma verdade mais dolorosa para ele, que não se revelava quando seus ataques e conflitos permaneciam em um estado imaginário.

Durante as reuniões de orientação da minha pesquisa, uma reflexão me pareceu uma possível explicação para esse comportamento. Marcos não tinha poder para fazer com que alguém fosse seu amigo ou que não o rejeitasse, mas a dor de ser rejeitado sem ter feito nenhum mal para alguém é possivelmente maior do que a dor de ser rejeitado por estar provocando ou atacando essa pessoa. Zimmerman (2010) fala do vínculo do conhecimento, isso é, da relação dos indivíduos com a verdade real e imaginária, como estando relacionado a problemas de autoestima, isso é, evita-se saber a verdade real para se poupar de um sofrimento que atingiria ainda mais uma autoestima já antes frágil. Sem enfrentar o conflito diretamente com a pessoa, Marcos evitava saber o motivo real da sua

rejeição e com as provocações garantia ser rejeitado por um motivo mais compreensível, menos doloroso.

Apesar de a reação ter deixado Marcos e a mim surpresos, a resposta que a amiga deu para a pergunta dele foi ainda mais surpreendente. Foi preciso, como sugeriu Larrosa (2016, p. 168), que se afinasse o ouvido e percebesse não só o que é dito, mas “a partir de onde nos é falado e até onde nos é falado” para compreender que naquela fala da amiga existia uma crítica não acerca do Marcos, mas de uma organização escolar que estava forçando uma relação, baseada na acomodação das crianças e dos professores, não mais livre e espontânea como no início. Essa persistência fazia com que a amiga se sentisse obrigada a estar com Marcos em todo o tempo, e o impedia de experimentar novas companhias, novos pares.

Após esse episódio, como disse antes, a amiga já não esteve tão próxima como antes, mudando seu comportamento com o Marcos. Não acho que sua relação era estritamente vinculada às imposições da escola, mas que por muito tempo já estava guardando esse sentimento de obrigação, a ponto de, quando conseguiu dizê-lo, se sentiu mais livre para estar com ele quando realmente queria e fazer novos amigos. Marcos passou a fazer as atividades com outros dois amigos com os quais se dava bem, mas a partir do terceiro ano a organização das salas começou a mudar.

A cada final de ano, as crianças podiam escrever em um papel o nome de três amigos com os quais gostariam de estar juntos no ano seguinte e garantiam que ao menos um desses amigos estariam na mesma sala se assim também o quisessem. O restante das crianças era dividido entre as salas com o pretexto de que nesse movimento elas conhecessem mais crianças e fizessem mais amigos. Cabral (2016, p. 43) diz que “as relações entre as crianças são enfraquecidas em modelos que tendem a separar e diminuir as trocas entre os grupos de pares, sob o pretexto de que as crianças devem circular por vários grupos de alunos como forma de conhecer e amar a todos”. A afirmação da autora se fazia visível nos novos grupos formados a cada ano. Marcos não permaneceu com alguns dos amigos dos quais estava mais próximo, assim como, por não conhecer muitas pessoas, acabava por sufocar o contato com uma ou duas crianças que já o conheciam e com as quais sentia mais confiança. O vínculo com as crianças mais próximas que não estavam em sua sala também enfraqueceu e, mesmo quando as crianças me diziam que gostariam de estar em sua sala e eu falava nas reuniões, não voltavam a colocá-las com ele, com a expectativa de que ele fizesse amizade com mais crianças.

De acordo com Cabral (2016), essa mentalidade está presente em grande parte das escolas atualmente e tem produzido um enfraquecimento nas relações entre as crianças ao longo dos anos. Ela acrescenta que essa atitude produz um raciocínio de que as pessoas são substituíveis e que mais importante do que ter um vínculo duradouro é colecionar o maior número de vínculos, mesmo que superficiais. Mantoan (2015) fala que essa atitude é parte da busca crescente pela individuação, que ensina a criança a desenvolver a maior parte de suas tarefas sozinha. Para romper com esse pensamento, a autora propõe que as crianças se apoiem mutuamente durante as atividades, aprendendo a trabalhar em grupo e construir relações de amizade e apoio coletivo. Isso não quer dizer que a criança não pode ou deve aprender a trabalhar sozinha, mas que para viver em sociedade é importante saber desenvolver bons relacionamentos com as pessoas a sua volta e poder contar e dividir com os amigos suas conquistas e dificuldades.

No caso da amiga de Marcos, essa relação foi afetada por um longo período de pressão por parte dos adultos, que fazia com que ela se sentisse obrigada a estar sempre com ele, ficando privada de estar com outros colegas. Esse seria o oposto do que foi apontado acima, ao invés de tentar ajudar Marcos a ter mais amigos, a escola, por acomodação ou por não perceber como isso a afetava, colocava sempre a mesma criança para fazer par com ele. Também acontecia de, numa situação em que os pares eram sorteados, o nome de Marcos não estar no sorteio, mas sua dupla ser escolhida pelo professor, o que o diferenciava dos amigos, sendo injusto com ele e com aqueles que não podiam escolher sua dupla.

Alguns amigos se mostravam acomodados com essa escolha já que os alunos que faziam dupla com o Marcos eram sempre os mesmos. Quando isso começou a mudar, alguns alunos se mostravam incomodados de serem escolhidos para fazer par com ele, com expressões faciais ou falas como “*Ah não!*”. Essa atitude se dava por assimilação à conduta da instituição, pois assim como os professores, as crianças também se acomodavam com o fato de Marcos estar sempre com os mesmos colegas, o que também produzia exclusão, já que essas crianças raramente procuravam Marcos para brincar, fazer atividades, etc. Pode-se dizer que essa influência se dava por contágio, já que a criança aprende muito sobre como agir e reagir na sociedade com a microsociedade que se forma dentro da escola, e considerando que toda ação e movimento humano se propaga em várias direções, atraindo e influenciando-se mutuamente, principalmente numa relação de domínio, no caso, entre instituição e alunos (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015). Esse contágio também poderia acontecer de modo a transformar essas atitudes e promover o encontro,

caso Marcos tivesse o mesmo tratamento que os outros alunos na hora de escolher ou ser sorteado para formar duplas ou grupos de trabalho.

Lembro-me de uma situação na qual um colega de Marcos disse que queria “*ter alguma deficiência para receber a atenção e a ajuda que Marcos recebia*”. A professora conversou com ele, explicando que essa afirmação não era verdadeira, mas eu conseguia ver que algumas atitudes eram diferentes com o Marcos, não no sentido de ser injusto com os outros alunos, mas com o próprio Marcos, por não ser tratado como os demais alunos em atividades ou intervenções que não necessitavam adaptação. Acabei calando o que sabia por tantas vezes em que me coloquei sobre essas questões e fui menosprezada e até mesmo advertida para não dar minha opinião. Não muito tempo depois, o próprio Marcos começou a dar sua opinião, fazendo críticas sobre essas pequenas exclusões e diferenciações, mas esse é um tema para uma narrativa que discutiremos mais adiante.

Narrativa IX - A flor

Marcos estava gostando de uma menina que era nova na escola, porém não conseguia se aproximar dela de nenhuma forma, pois esta o rejeitava. Ele raramente ia falar com ela ou tentar se aproximar. Numa manhã, ele me disse que *queria dar uma flor para ela, mas não sabia onde encontrar uma*, então saiu procurando pela escola. Voltou muito feliz dizendo que *encontrara uma e que iria entregar para ela*. Foi perguntando para os amigos se ela já havia chegado. Quando ela chegou, os colegas contaram que Marcos a estava procurando. Assim que Marcos a viu, foi atrás dela, mas ela começou a correr e entrou no banheiro feminino. Marcos ficou na porta com a flor na mão, aguardando ela sair. Ficou ali por pelo menos 10 minutos, sem dizer nada. Quando o sinal bateu, chamei ele para entrar no elevador. Marcos jogou a flor no chão e pisou nela com muita força.

Desde o primeiro dia de aula, Marcos se encantou por essa menina. Ela era nova na escola e parecia tímida. Marcos a elogiava de longe, dizia que *ela era a menina mais bonita da escola*, mas não se aproximava muito como fazia com outras amigas que já conhecia. Parecia que ele tinha aprendido um pouco sobre o limite com o outro, pelo menos com quem ele não conhecia tão bem, com quem não era íntimo. Ela ignorava seus comentários e não demonstrava muito interesse em sua amizade, mas isso não parecia fazê-lo desistir de conquistá-la.

Conversei com ele sobre ela poder estar tímida e um tanto incomodada por causa dos seus comentários, sempre feitos em voz alta para a turma toda, mas ele não parecia compreender porque ela não lhe retribuía o carinho que ele tentava demonstrar por ela. Os professores também disseram para o Marcos que ela era nova e poderia se sentir desconfortável com seus comentários, mas ele continuava tentando se aproximar dela.

Depois do dia narrado, perguntei para o Marcos porquê ele escolheu dar uma flor para a colega. Ele disse que ele queria “*ser legal e romântico*”, mas não quis conversar quando perguntei como ele se sentiu ao ser rejeitado. Como os episódios de rejeição eram frequentes, não só com a menina da narrativa, deixei que ele tivesse o tempo que precisasse para digerir o que aconteceu e me procurar para conversar mais tarde.

Enquanto aguardava que Marcos quisesse falar, refleti sobre o significado do ato de entregar a flor e do significado dessa para ele. Talvez a minha dificuldade em perceber a importância daquela flor para o Marcos consistisse em pensar que o próprio objeto trazia um valor, porém, esse é exatamente o motivo pelo qual muitas vezes fracassamos em simbolizar o significado dos objetos, pois os verdadeiros valores são os atribuídos pelo próprio sujeito, em seu imaginário (JERUSALINSKY, 2010). O objeto então deixa de ser um mero objeto e adquire um significado para aquele que o possui ou entrega, assim como para quem o recebe. A flor, no caso da narrativa, parecia carregar uma expectativa de que nela se visse aquilo que Marcos queria transmitir com sua entrega, que ele era “*legal e romântico*” e que, apesar de ser rejeitado constantemente, procurou uma abordagem mais simples e inocente para tentar uma aproximação com a colega. Acerca disso, Jerusalinsky (2010) formula a seguinte questão:

O objeto, além de representar o outro (parte do imaginário), e simbolizar a relação com o outro, tem também uma condição real, ou seja, que nos encontramos com aquilo que nele é possível e com o que nele é impossível. Mas como podemos saber acerca desta possibilidade e desta impossibilidade? (JERUSALINSKY, 2010, p. 15)

Não havia, como o autor menciona, uma maneira de saber o que aquela flor representaria para a colega de Marcos, mas pelo desfecho da narrativa se pode inferir que o significado para os dois não foi o mesmo. Ao pegar a flor e ter a intenção de entregá-la, Marcos se abriu a uma possibilidade e também a uma impossibilidade, de que a colega aceitasse ou rejeitasse novamente seu amor, simbolizado naquele objeto. A rejeição, marcada pela fuga da colega foi sua resposta e Marcos joga ao chão e pisa, esmaga a flor, e seu amor.

Corso, D. e Corso, M. (2006) apontam que em várias histórias, desde as mais antigas, a flor é um objeto que aparece repetidamente representando o amor, o carinho fraternal ou até mesmo uma maldição. De acordo com os autores, esse objeto teria relação com o deflorar para a vida adulta, a perda da inocência. Porém, há que se ter cuidado com a entrega de um objeto tão valioso para quem o carrega,

que a inocência é algo que a partir do momento que se perde, dificilmente se recupera por completo e é esse um dos motivos para que a infância seja tão protegida dos amores e relações adultas por tanto tempo na atualidade. Os autores acrescentam:

Amar é... ser incompleto. Por isso, essa ingenuidade é defendida com unhas e dentes, para voltar a ser algo tão valioso como acreditávamos ser quando bebês e perdê-la é ficar a mercê do amor. Homens ou mulheres, por mais principescos ou poderosos que sejam, se estiverem em busca de algum amor, estarão lidando com a incompletude (CORSO, D.; CORSO, M., 2006, p. 60)

Diante de sua atitude para com o objeto tão precioso, pode-se dizer que Marcos sentiu essa incompletude do que é amar e não ser correspondido. Não só ele foi rejeitado, mas sua inocência, tão frágil como a pequena flor, foi “esmagada” pela rejeição da colega. A partir da abertura que deu a ela para aceitar ou não seu carinho, ele não teve mais como fugir ao conhecimento de como ela se sentia com relação a ele e esse sentimento de incompletude, como disseram os autores, já não poderia ser evitado, apenas vivenciado e ressignificado com o tempo.

Após o caso narrado, Marcos passou a demonstrar uma autoestima muito baixa, dizia “*ser burro*”, “*não ter amigos*”, “*ser feio*”, etc. Pensei que isso poderia ter relação com o episódio da flor e fui conversar com responsáveis na escola sobre o que poderíamos fazer para que ela se sentisse mais confortável com o Marcos e não fugisse dele daquela maneira, mas para meu espanto eles disseram que “*Marcos não deveria ter tentado lhe entregar uma flor*”, que eu “*devia tê-lo impedido*”, já que “*isso não era adequado na idade deles*”.

Essa última fala me fez refletir sobre algumas atitudes de Marcos com as meninas ao longo dos anos. Ele sempre disse gostar de alguma menina, as abraçava e elogiava muito, porém nunca enxerguei esse comportamento como inadequado, pois ele nunca tentara ir além disso. Crianças de todas as idades pensam em relacionamentos e fantasiam sobre eles, muitas por consequência dos filmes e desenhos infantis que retratam os relacionamentos e a família, por exemplo os filmes da Disney. Corso, D. e Corso, M. (2006) dizem que os contos de fadas, sejam eles representados nos livros ou na televisão, ajudam a criança a simbolizar e compreender muitas coisas que julgamos, como adultos, não termos condição de lhes explicar ou até mesmo de conversar sobre assuntos que nos deixam tão desconfortáveis e inseguros quanto uma criança:

“[...] eles tanto podem simplesmente traduzir nossos sofrimentos íntimos, como dar uma forma e uma inclinação a algo que não estava bem-definido. Nesse sentido, eles ajudam na construção da subjetividade: por um lado, traduzindo o inconsciente em imagens acessíveis e com isso aumentando nosso contato com as fantasias ocultas e, de certo modo, sugerindo pautas para nossas aflições, e ainda fornecendo peças de encaixe para nossa subjetividade em formação (CORSO, D; CORSO, M., 2006, p. 179)

Como apontado no excerto acima, os contos trabalham questões do inconsciente infantil e sua subjetividade, isso é, desde que abordado de maneira que dê espaço para que as crianças absorvam seu conteúdo e isso as ajude a trabalhar suas fantasias imaginárias, todos são assuntos próprios. Os adultos muitas vezes se sentem mais desconfortáveis para lidar com certos assuntos, não por realmente acharem que é inadequado para a criança, mas porque lhes falta a compreensão e o tato para falar sobre eles. “Imaginamos as crianças como uma espécie de bichinhos de pelúcia animados, inocentes e graciosos, a quem queremos oferecer um mundo protegido, feito de fantasia e pequenos mimos” (CORSO, D.; CORSO, M., 2006, p. 188), porém nos esquecemos que essas crianças são conscientes, mesmo que não com a mesma maturidade de um adulto, de tudo o que acontece a sua volta e de que, em algum momento, elas formularão questões sobre os mais diversos assuntos, independente de os adultos evitarem ou não.

Dessa forma, no caso narrado, seja por influência de um conto que leu ou assistiu, de algo que ouviu de um amigo ou que viu acontecer com um terceiro, Marcos deu um pequeno, e ao mesmo tempo grande passo para o desenvolvimento de sua consciência sobre o amor e suas diversas facetas, sobre as possibilidades e impossibilidades que se nos apresentam e podem gerar alegria ou frustração. Estejamos ou não preparados, essas situações irão se repetir em nossa vida a não ser que nos privemos de nos expressar e lidar com as dificuldades de um amor não correspondido. O responsável na instituição, não enxergando essa possibilidade, condenou o ato de Marcos, porém, o que podemos afirmar com toda a certeza é que a partir do momento que Marcos arrancou aquela flor, ele assumiu, conscientemente ou não, a responsabilidade de aprender a lidar com a resposta de sua colega e essa é uma atitude louvável quando se trata de um sentimento como o amor.

Sobre a culpa que atribuiu a si mesmo diante da rejeição, não é só com relação ao amor erótico que atribuímos culpa pela rejeição, mas também ao amor fraternal, ao reconhecimento no trabalho, enfim, nas mais diversas facetas da vida. Atribuir culpa a si pela rejeição do outro também é uma forma de negar a existência do sentimento de escolha do mesmo, isso é, para que ele não me queira precisa haver algo errado comigo. No caso de Marcos isso se agrava, pelo fato de sua autoestima já ser afetada pela insegurança

causada pela deficiência, talvez por isso o medo da escola que logo ele se expusesse em tal ato, no qual por já acharem que a rejeição seria certa, lhe negam o direito de tentar.

Narrativa X – “Sai, Marcos!”

A cada ano, Marcos se conectava mais a uma aluna, dizendo estar apaixonado. Neste ano, foi uma colega nova, Daniela. No início, Marcos a elogiava e dizia em voz alta que queria *casar-se com ela e que ela era linda, perfeita*. Com o tempo, Daniela começou a mostrar incômodo com as falas de Marcos e a ignorá-lo, passando a se afastar quando ele passava por ela, dizendo “*Sai, Marcos*”, até mesmo quando este não dizia nada. A partir desse momento, Marcos começou a repetir essa fala, inventando músicas, como “*De dia e de noite, sai Marcos, sai Marcos*”. Ao repetir muitas vezes, Daniela pedia para que ele parasse. Marcos nunca havia verbalizado nenhum incômodo direto sobre essa fala, só a repetindo, até que durante uma aula foi pedido para que os alunos construíssem uma frase com o adjetivo “mal”. Marcos pediu para ler a sua em voz alta. Ele escreveu: “*Quem fala ‘sai, Marcos’ está me tratando mal*”. A professora apenas respondeu: “*Marcos, ninguém está te tratando mal. Depois temos que conversar*”. A professora e outros responsáveis na escola conversaram com ele, e ele voltou dessa conversa dizendo que *essa frase era algo da sua cabeça, que era uma ideia fixa e não era compatível com a realidade*, mas eu ouvia e sabia que era verdade. Ninguém ouvia, nem a ele, nem a mim, apenas diziam: “*Fernanda, não podemos forçá-la a gostar dele*”.

A escolha das narrativas envolvendo as paixões de Marcos neste subcapítulo tem uma razão, é a de que o amor, assim como já falado na narrativa anterior, sempre vem acompanhado de incertezas, inseguranças e frustrações. Também porque os episódios de preconceito podem estar tão camuflados em costumes ou nas brincadeiras das crianças que são nesses momentos mais explícitos de demonstração de amor que eles se fazem mais visíveis.

As atitudes da colega de Marcos me lembraram de uma fala da personagem principal do livro “Extraordinário” na qual ele descreve o comportamento de algumas crianças da escola que pareciam ter medo de encostar nele: “*Evitavam esbarrar em mim a qualquer custo, dando a volta e pegando o caminho mais longo, como se eu tivesse algum germe que elas pudessem pegar*” (PALACIO, 2013, p. 68). Marcos nunca me falou sobre como se sentia por ela sair do caminho ou não deixar que ele encostasse nela, mas depois de algum tempo, começou a evitar passar na fileira em que estava sua carteira e já não tentava cutucá-la ou abraçá-la, o que parece ter sido efeito dessa constante esquiva da menina, atitude que sempre vinha acompanhada da fala “*Sai, Marcos!*”.

Considero que grande parte do problema dessa fala era a naturalidade com que era tratada, seja pelos educadores ou pelos outros colegas de Marcos. A afirmativa era a de que ela tinha o “*direito de não gostar dele*”, o que ocultava e relativizava o preconceito

contido nessa fala. Cabral (2016) cita um pensamento de Batista e Monteiro (2004), que destacam que

[...] as crianças de pouca idade manifestam mais explicitamente o preconceito, pois ainda não conseguiram internalizar por completo as normas sociais, as crianças mais velhas declaram menos abertamente afirmações preconceituosas, mas o pensamento não deixa de existir, apenas é represado e exposto de forma socialmente mais aceita (CABRAL, 2016, p. 32).

De acordo com o trecho, a fala da colega era acompanhada por comportamentos discriminatórios, que não eram entendidos como tal pelos professores. As crianças mais velhas, no caso narrado com aproximadamente 10 anos, já compreendem que algumas falas podem não ser aceitas socialmente e gerar advertências ou punições, como falas de cunho preconceituoso, portanto, escolhem expor seu preconceito de maneira menos jocosa, menos explícita. A instituição que, por sua vez, deveria conversar sobre esse assunto com os alunos, entendeu que a fala não era tão frequente como Marcos dizia, que havia se tornado uma “*ideia fixa*” na cabeça dele, além de negar que algum colega o pudesse estar tratando mal.

Uma das afirmações dos educadores para chamar essa fala de uma “*ideia fixa*” era porque a ouviam mais da boca de Marcos do que da colega. Não há como afirmar que Daniela escolhia os momentos que dizia “*Sai, Marcos*”, mas dificilmente a fala aparecia quando algum educador ou adulto estava presente, com exceção da minha presença. Muitas vezes as cantorias de Marcos denunciavam preconceitos, dificuldades e faziam crítica a algo que não estava de acordo com a sua vontade, mas por serem cantadas e repetidas muitas vezes, não eram levadas a sério pelos colegas e educadores. Sobre isso, Corso, D. e Corso M. (2006) afirmam que a criança

[...] está sempre cantando, contando para si mesmo o que está acontecendo e encontrando nas músicas conforto e soluções para os seus problemas. Essa *cantarolança* também é um mecanismo infantil revelado: a infância precisa de muita voz, ela precisa falar e escutar as coisas para entendê-las (CORSO, D.; CORSO, M., 2006, p. 188)

Ao fazer a observação sobre a fala que o incomodava, não usando músicas, mas os meios dados pela própria escola, Marcos se mostrou consciente de quais eram suas possibilidades de ação e de ser ouvido por todos, escolhendo um momento no qual sabia que todos estariam prestando atenção nele. A professora, autoridade responsável naquele momento, não sabendo como reagir àquela exposição, negou em frente a todos o

sofrimento de Marcos e sua denúncia. Essa fala teve uma natureza defensiva, na qual a negação do sofrimento do outro seria uma tentativa de retirar de alguma maneira a responsabilidade que a professora tinha sobre o que acontece na sala de aula que foi atribuída a ele. Cabral (2016) alerta sobre o perigo das atitudes de uma autoridade que podem contribuir para a perpetuação do preconceito e essa é uma delas, a de desacreditar na fala de um aluno e, antes de procurar compreender o que está se passando, afirmar que a fala é mentirosa.

Qual não é a surpresa, depois dessa atitude da professora, de que Marcos voltasse para a sala com a conclusão de que seu sentimento era inválido e imaginário, uma ideia fixa criada por ele em sua constante “*busca por atenção dos colegas*”. Marcos, um aluno com deficiência, era muitas vezes colocado como um coitado pela escola e tantas outras como “*louco*”, pois até mesmo aquilo que dizia acontecer era desmentido, desacreditado. É por meio dessa imagem de dependente, incapaz e coitado que a escola se esquivava da responsabilidade de lidar com as dificuldades reais da inclusão, principalmente o preconceito, usando essa imagem a seu favor quando necessário, pois é um trabalho cobrado pela sociedade, e em outros momentos a utilizando para se recusar a lidar com os problemas causados pela ingerência dessas questões que por tantas vezes desnorream os educadores (D’ANTINO, 1988).

Por consequência disso, tentei conversar com os educadores, já que Marcos não foi ouvido, porém para mim a resposta foi outra: “*Fernanda, não podemos forçá-la a gostar dele*”. Não só essa resposta demonstrou que eles estavam cientes do que estava acontecendo, como justificavam seus atos de descrença nas falas de Marcos com o argumento de que tudo estava acontecendo porque a colega simplesmente não gostava dele e, portanto, o melhor seria negar o que estava acontecendo. Acredito que uma atitude mais apropriada, além de uma conversa com a colega sobre essa fala constante de rejeição até quando ele não procurava contato, era uma aproximação de respeito, via atividades da própria escola. Na vida, seja na escola ou no trabalho, todos terão que conviver com pessoas que podem vir a não sentir empatia ou não apreciar a companhia, porém, o respeito deve prevalecer, sendo importante também refletir o motivo de essas pessoas não estarem conseguindo se relacionar.

[...] quanto mais possibilidades de viver experiências diversas é que poderá modificar os valores que lhes são transmitidos rumo à constituição de um meio social mais apto à diversidade e a expressão das diferenças, o que favorece a identificação entre os diferentes e inibe o desenvolvimento do preconceito. A possibilidade de contato com o diferente é exatamente um dos fortes argumentos

apresentados pelos movimentos em defesa da educação inclusiva, alegando que quanto maior for o contato de todas as crianças com a diferença, maior será a possibilidade de que ela saiba lidar com situações diversas e crescer priorizando valores de respeito e aceitação das diferenças (CABRAL, 2016, p. 29)

Tendo em vista o que a autora diz acima, a melhor forma de priorizar o respeito seria ensinar os colegas a conviverem uns com os outros independente das afinidades, gostos e diferenças. A resposta da escola foi sobre não poder obrigar a colega a gostar de Marcos, mas isso não responde à problemática anunciada por Marcos desde o início, que é o limiar entre não gostar de alguém e tratar mal ou fazer sentir mal esta pessoa. Ao tratar o assunto de maneira a relevar essa segunda hipótese, o que se pode entender é que enquanto o mal estiver oculto ou atribuído apenas à fala do aluno, no caso com deficiência, a situação é mais facilmente contornada, sem que os educadores tenham que intervir junto à aluna e depois talvez confrontar pais e responsáveis pela mesma.

A atitude dos educadores também permite que outros alunos desenvolvam comportamentos como esse sem uma reflexão do que isso pode gerar no outro, sabendo que não haverá nenhuma consequência caso o aluno fale sobre a situação, o que acaba gerando mais preconceito. Nesse caso, depois da conversa com Marcos, ouvi repetidamente os outros colegas dando broncas em Marcos e dizendo para ele “*se lembrar que o ‘Sai, Marcos’ era uma ideia fixa*”, repetindo o discurso dos educadores. Bettelheim (1988) diz que as crianças precisam de modelos, mais do que de críticas, isso é, se o educador, que naquele momento é a figura de autoridade e a referência para as crianças, está negando o sofrimento de um aluno e relativizando o ato que o causou é muito possível que as crianças passem a agir de maneira semelhante. Ter sua fala e seu sofrimento validado pelo outro é essencial não só para a criança, mas para qualquer indivíduo, pois só a partir do momento é que somos vistos é que de fato existimos. Ter seu sofrimento negado por todos a sua volta é fazer-se questionar sobre a existência do mesmo, gerando culpa e insegurança. Falarei um pouco mais sobre esse assunto na próxima narrativa.

Narrativa XI - “Quero ser burro”

Apesar de tirar notas boas e conseguir fazer grande parte das atividades com os colegas, Marcos sempre se mostrou inseguro consigo mesmo, comparando-se com seus colegas. Ele dizia que *tudo o que fazia era pior, mais feio, como desenhar, escrever, ler*. Eu perguntava para ele porque ele achava isso e ele me dizia que *não conseguia fazer nada bem, que só fazia coisas erradas e idiotas, que era bobo e não conseguia se controlar*. Mesmo conversando bastante e tentando exaltar suas qualidades, mostrando suas conquistas e evoluções, Marcos começou a assumir essa postura de quem não conseguia fazer nada e se recusar a tentar. Ele dizia: “*Quero ser burro*” e “*Quero tirar zero*”.

A culpabilização e a baixa autoestima são características recorrentes na vida da criança com deficiência, é muito comum que a criança e até mesmo a sua família a culpe pelas dificuldades e desordens que ocorrem na família (D'ANTINO, 1988). Na escola não seria diferente, durante muitas reuniões com educadores ouvi que ter uma criança com deficiência ou com necessidades educacionais especiais numa sala *“equivale a ter vários alunos a mais”*, essa era uma das justificativas para que houvesse menos alunos na sala dessas crianças. Não à toa a criança que ouve esse discurso se identifica como um fardo, um peso para os colegas e para os professores e isso torna quase impossível para ela se igualar a seus colegas.

A narrativa apresenta não um momento, mas vários nos quais Marcos se compara com os amigos. Essas falas eram frequentes e não eram muito questionadas pelos professores, mas mais pelas outras crianças. Quero apontar a contradição que existia entre as crianças o elogiarem ou dizerem que ele não era burro e o fato de nunca escolherem o Marcos para seu grupo de trabalho, time na Ed. Física, etc. Por mais que existisse um movimento entre as crianças para que Marcos não se sentisse inferior, na prática continuavam a dizer – sem dizer – o contrário. Ao perceber isso, Marcos me questionava sobre suas capacidades e o por que era diferente, agredia sua mão direita, na qual não possui coordenação e voltava a brincar, falar e fantasiar sozinho até que a professora escolhesse um grupo que não teria escolha senão aceitá-lo como membro. Geralmente o grupo de Marcos tinha uma criança a mais do que os outros, o que fazia parecer que com o Marcos o grupo não tinha as mesmas condições que os outros se tivesse o mesmo número de crianças.

Marcos quer ser Engenheiro projetista, ou pelo menos essa era a profissão que permanecia em seus sonhos entre as tantas outras que apareciam e desapareciam em alguns meses. Seu objetivo é projetar carros, pois ele é fascinado por esse assunto, e demonstrava muito conhecimento sobre tudo o que envolvia esse tema. Porém, sempre que ele expunha esse sonho, os colegas e professores evitavam prolongar o assunto. Em outros momentos, os colegas davam risada ou diziam que ele *“teria que estudar muito e não ficar fazendo bagunça como ele faz agora”*, já os professores muitas vezes me diziam para não fomentar essa expectativa, pois ela era *“impossível de ser realizada”*. Acredito que sonhar e fazer planos para o futuro faz parte da vida de todos os seres humanos e não via porque com o Marcos deveria ser diferente, afinal, como eu ou qualquer pessoa poderia prever o que ele seria ou não no futuro? E sendo assim, que direito eu teria de lhe arrancar esse sonho? Nem

todas as crianças que sonham em ser astronauta o serão, mas nem por isso acho que devemos impedi-las de fantasiar com essa possibilidade.

Essa descrença, que é como costume chamar essas práticas de desacreditar na capacidade de alguém, claramente atingia Marcos, que se comportava muitas vezes da forma que era esperado dele, mesmo que eu, estando com ele por tanto tempo, soubesse que ele era capaz de realizar a atividade, por exemplo, da forma correta e sem muitas dificuldades. Imagino que seja difícil para a criança estar sempre preocupada em corresponder com as expectativas de todos a sua volta e ao mesmo tempo defender a sua individualidade. No fundo, Corso, D. e Corso, M. (2006, p. 217) apontam, “somos o delicado equilíbrio entre não encarnar o que esperam de nós, mas levando em conta exatamente isso. Enfim, resta-nos a possibilidade de uma vida que é balizada por desejos alheios, os quais recusamos ou não conseguimos satisfazer”.

Os colegas também, além de não o escolherem para seus grupos de trabalho e para jogos e atividades, muitas vezes riam de suas perguntas nas aulas. No início, Marcos sempre queria perguntar ou comentar algo sobre a aula, mesmo que fosse algo simples ou que já tivera sido dito antes, mas depois que percebeu as risadas e os sussurros dos amigos, começou a me dizer que “*queria levantar a mão, mas estava com vergonha de falar e todos rirem dele*”. Algumas vezes eu começava a pergunta e ele continuava, estimulando-o a continuar participando das aulas como gostava, porém, sua timidez foi se agravando até não querer nem que eu o ajudasse a perguntar, dizendo que sua “*pergunta era boba*” ou que “*devia estar errada sua resposta*”, ficando nervoso com quem respondesse certo, por vezes com a mesma resposta que ele ia dar.

A resposta mais frequente do Marcos quando alguém duvidava da sua capacidade era a agressiva, principalmente quando ele tentava provar que podia fazer aquilo que duvidavam e não conseguia. Quando conversava com ele, tentando mostrar o que nos anos que estivemos juntos ele tinha melhorado, raramente ele reconhecia sua evolução, voltando a se comparar com os colegas, já que apesar de fazer bem “*o que os outros faziam era sempre melhor*”. Ele sentia muita raiva, xingava os amigos e os provocava, muitas vezes antes de tentar realizar uma tarefa, já esperava que, independente do resultado, o dele seria inferior ao dos colegas. O mesmo ocorria no início de alguns jogos propostos pelos professores em sala de aula ou na Ed. Física. Quando ele ganhava, a provocação continuava, principalmente com as crianças que Marcos via como competidores.

Corso, D. e Corso, M. (2006, p. 38) dizem que “a partir do momento em que nos julgemos vitoriosos na aventura da vida, por ter conseguido qualquer coisa que achemos

merecedores de ser apreciada pelos outros, temos um sentimento de vingança relativo àqueles que pensávamos que não acreditavam em nós”. Isso é, de acordo com os autores, é possível que mesmo vencendo o jogo ou conseguindo realizar a tarefa, a pessoa ou a criança pode continuar sentindo raiva daqueles que a achavam incapaz de realizá-la, não sendo a vitória suficiente para que a agressão cesse. Nesse constante movimento de se sentir inferior e tentar ser melhor, Marcos enxergava tudo como uma competição, fosse ser escolhido para falar a resposta de uma pergunta na sala de aula ou chegar na fila do elevador antes de todos. A consequência disso era a repetição das provocações, recusas para participar das atividades ou ofensas contra si mesmo, como as citadas na narrativa.

Por causa da frequência das ofensas dirigidas a si mesmo, as crianças começaram a ignorar essas falas e, pouco a pouco, passaram a responder de maneira automática, como que só por educação, contradizendo o que ele dizia. Penso no que Canavez (2015) escreveu sobre a vitimização e como é comum deslegitimar o sofrimento de alguém por meio de expressões como “está se fazendo de vítima”, o que significaria o mesmo que estar apenas querendo chamar a atenção e não sofrendo de verdade. Não posso dizer que Marcos não fazia de tudo para chamar a atenção de seus colegas, seja por meio de provocações ou carinho, mas também não consigo relacionar suas falas a um não sofrimento real, pois em grande parte do tempo Marcos não só não tinha atenção como era ignorado ou chacoteado.

Por consequência disso, era mais comum que Marcos tentasse chamar a atenção dos colegas ou mostrar descontentamento por meio de provocações ou ataques a eles, dificilmente mostrando empatia quando o colega ficava triste ou quando pedia para que ele parasse. Com o passar do tempo, entretanto, Marcos começou a demonstrar mais consciência de como aquilo que fazia afetava o outro e a si mesmo, até que começou a se atacar, seja com ofensas ou até com tapas e socos. Corso, D. e Corso, M. (2006, p. 192) dizem que “mesmo a mais saliente das crianças consegue olhar de fora a cena da sua bagunça e temer pelos seus efeitos. Aliás seu objetivo é produzir efeitos [...], suas preocupações se centram no amor e na atenção que é capaz de gerar”.

Para exemplificar, lembro-me de um episódio no qual Marcos recebeu um bilhete de advertência para os pais assinarem por ter tirado sujeira do nariz e colocado no cabelo de uma colega que o estava ignorando. Ele ficou muito assustado com o bilhete, dizendo que *não iria entregar para os pais porque estava com medo de ser expulso da escola*. Mesmo eu explicando que ele não seria expulso, que estava sendo advertido pelo comportamento ruim que teve com a colega, ele tirou novamente a sujeira do nariz e colocou em si mesmo, dizendo “*e se eu fizer isso em mim?*”. Por perceber que sua atitude

realmente não foi boa, resolveu se castigar, fazendo algo equivalente com ele mesmo. Isso mostrava que Marcos, apesar de parecer sempre alheio àquilo que causava, conseguia perceber que seu ato se igualava a um castigo, a algo ruim.

Esse tipo de comportamento passou a se repetir diariamente, mais do que provocar os colegas, Marcos tirava peles de seus dedos, se arranhava até formar machucados, se xingava e se batia, repetindo as frases que já mencionei, e principalmente de que *“não tinha amigos e ninguém gostava dele porque ele fazia mal às pessoas e não sabia fazer nada direito”*, mesmo quando não havia feito nada de ruim para os amigos. Zimerman (2010) fala que essa agressividade consigo mesmo pode resultar de

[...] um ódio que não foi sublimado e, por despertar remorsos, faz o sujeito imaginar que causou vítimas por ação dos seus ataques (na maioria das vezes, imaginários) e, como autocastigo, inconscientemente, o faz mutilar suas capacidades, colecionar insucessos em sua vida profissional, social ou conjugal (ZIMERMAN, 2010, p. 117).

O que mais me chamava a atenção era o fato de que essa violência de Marcos consigo mesmo não chamava a atenção dos educadores e dos colegas tanto quanto quando as vítimas dos ataques eram as outras crianças, o que só mostrava que contanto que só ferisse a si mesmo, não havia problema, ou que seu sentimento não importava tanto quanto o dos colegas. A insatisfação e o sofrimento de Marcos estavam explícitos em seus comportamentos agressivos, mas independente do que o motivava a fazê-lo, nada era conversado com ele a não ser para mostrar que ele estava errado em responder daquela forma. Foram poucas as vezes que conversas foram feitas com a sala de Marcos sobre isso e em algumas delas ele foi retirado da sala, sem poder falar por si mesmo, expressar com suas palavras o que estava sentindo.

É muito comum essa invalidação do sofrimento das crianças pelos adultos, seja porque consideram que aquele ser em desenvolvimento não tem maturidade para lidar com as dificuldades que se apresentam ou porque pensam a vida infantil como um grande conto de fadas, cheio de encantos e desencantos de pequena relevância. Situações em que isso pode ser visto com maior frequência são as que ocorrem durante as brincadeiras. Na próxima narrativa falarei um pouco sobre como o preconceito pode ser naturalizados por meio de brincadeiras consideradas normais entre as crianças e a influência que a escola pode ter na escuta ou silenciamento dos alunos que se sentem violentados com esses comportamentos.

Narrativa XII - Quem quer casar com o Marcos?

No quinto ano, no dia do seu aniversário, Marcos ficou muito triste por não receber parabéns da menina que gostava, Larissa. Ele a parabenizou no dia do aniversário dela sem abraçá-la, pois ela já havia dito que não gostava, porém, não foi em sua festa. Os colegas lhe contaram que na festa cantaram “*Com quem será?*” com seu nome, dando risadas. Marcos ficou nervoso, fazendo barulhos de rosnado para os colegas e se afastando deles e começou a repetir sozinho: “*Por que você me odeia?*”, “*O que eu te fiz?*”. Eu perguntava de quem ele estava falando, mas ele não falava, só olhava na direção da colega. Conversei com as pessoas da escola, já que na semana anterior as crianças haviam aprendido e discutido sobre atitudes de *bullying* em sala de aula. Eles se posicionaram dizendo que conversaram com ela sobre algumas atitudes, mas que não entenderam essa situação como *bullying* e sim como uma “*brincadeira normal entre as crianças*”.

À medida que Marcos e seus colegas iam ficando mais velhos, eu alertava os pais e professores da possibilidade do aumento de comportamentos discriminatórios voltados a ele e a importância de se falar sobre isso com as crianças e com o Marcos. Todas as pessoas se lembram de pelo menos uma brincadeira que se repetia em algum ano escolar e que incomodava a si mesmo ou outro colega, que fazia chorar ou ficar com vergonha. Alguns autores definem esse comportamento como *bullying*, apesar de haver contradições sobre o uso desenfreado desse conceito no ambiente escolar, o que vou discutir mais a frente.

O limiar entre a brincadeira e o *bullying* é tênue e muito difícil de ser reconhecido. Diria que as únicas que podem nos dizer sobre quando uma brincadeira se torna desconfortável a ponto de pedir a intervenção de um adulto é a própria criança que está sofrendo com as investidas das outras. Uma das dificuldades é compreender o que constitui uma situação como *bullying*, já que não existe uma tradução para essa palavra em português.

Para Fante (2005), o *bullying* é

[...] um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos, levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas manifestações do comportamento bullying (FANTE, 2005, p. 28-29).

Portanto, a princípio, para se classificar como tal é preciso que haja algum tipo de violência entre os pares, uma vítima e um ou mais agressores. Em um contexto mais

radical, essa violência é física e faz com que a vítima não queira mais frequentar a escola e tenha medo de estar perto de seus colegas.

Na brincadeira “com quem será?”, canção tradicional nos aniversários infantis, os convidados da festa escolhem uma criança para que o aniversariante se case na letra da canção. Geralmente se trata de um menino ou menina que o aniversariante não gosta muito, então todos se divertem com a ironia da brincadeira. Com o Marcos não foi diferente, todos os colegas entendiam que Marcos gostava da Larissa e que esta não o queria por perto, então o escolheram para a canção. O problema é que a brincadeira de que todas as meninas e até mesmo meninos seriam “*namoradinhas (os)*”, “*babás*”, “*papai e mamãe*” do Marcos já havia afastado muitas amigas e amigos dele, já que estes não podiam ser vistos no recreio ao lado dele sem serem perseguidos por comentários e risadas dos outros colegas. Além disso, essa perseguição fazia com que outras crianças ficassem receosas de se aproximar ou fazer atividades com ele.

Acredito que essa associação frequente com um papel na vida do Marcos, seja de namorada ou pai e mãe, tem relação com a visão que alguns dos educadores transmitiam sobre o Marcos, como uma criança sempre dependente da ajuda de outrem, por exemplo, ao pedirem a constante presença da professora auxiliar, a minha ou a de um colega mesmo quando Marcos conseguia realizar a tarefa ou atividade sozinho. Essa visão impedia os que estavam a sua volta de enxergá-lo como uma criança com suas próprias possibilidades, que precisava por vezes de uma atenção diferenciada, mas também de autonomia e respeito (CABRAL, 2016). O *bullying*, de acordo com os autores Pedra e Fante (2008, p. 41), acontece justamente por causa da “diferença, da intolerância, do desrespeito ao outro”, e que a criança que é alvo das gozações e violência é escolhida justamente por seus aspectos físicos ou psicológicos aparentemente frágeis, isso é, a imagem a qual Marcos era associado na escola.

As diversas formas de violência que se sustentam por meio das brincadeiras, de acordo com Canavez (2015), refletem o modelo contemporâneo de hierarquia e competitividade transmitido nas escolas. Portanto, se um aluno se acha superior ou mais capaz do que o outro, sente que tem que afirmar isso por meio da subjugação daquele que parece mais fraco e menos apto ao ideal social de sucesso. Não considerando sequer essas atitudes como algo que poderia magoar os sentimentos de Marcos, a escola naturaliza esse comportamento e o coloca num estatuto de normalidade. Sem uma intervenção de um educador ou de uma instância de autoridade para a criança, esse comportamento não cerceará, uma brincadeira se legitimará por meio de outra e assim consecutivamente.

É nesse momento da discussão que se faz necessária uma reflexão sobre o conceito de *bullying* que tem tomado conta do ambiente escolar. Antunes e Zuin (2008), critica o uso desse conceito por ser utilizado por uma ciência instrumentalizada e que prevê a adaptação e a culpabilização individual do preconceituoso em detrimento da reflexão sobre a origem do preconceito e dos comportamentos discriminatórios na cultura e numa ordem social cristalizada. O autor acrescenta que o uso do conceito para definir a violência escolar mascara um problema social ainda maior e já conhecido, o preconceito. Desse modo, ao invés de ir no sentido de promover uma reflexão ampla sobre o problema, redu-lo a um indivíduo e sugere como solução a correção do mesmo, isso é, a mudança do comportamento ruim para um comportamento bom e de acordo com a conduta moral ideal daquele ambiente.

Isto posto, o conceito mal empregado de *bullying* pode ser um dos fatores que contribuem para a perpetuação do preconceito enraizado na cultura e mascarado numa classificação que individualiza o problema, ainda mais quando ensinado em forma de conteúdo e sem relação nenhuma com a realidade daquele ambiente e indivíduo. O *bullying*, por consequência disso, acaba por aparentar menos aspectos negativos do que os comportamentos manifestos de discriminação, ficando mais suscetível de passar despercebido. Já o indivíduo preconceituoso é culpabilizado e forçado a agir de uma maneira adaptada, sem haver a construção de um pensamento sobre a origem dessas práticas, isso é, o preconceito não acaba, mas fica oculto pela cortina da boa conduta.

Na narrativa, a atitude dos professores foi de naturalizar a brincadeira entre as crianças, que se repetia em outros momentos sem que eles estivessem presentes. Sem o reconhecimento do sofrimento de Marcos e a imposição de limites sobre esses comportamentos era difícil se esperar que as “brincadeiras”, diga-se “*de mau gosto, porém normais*”, parassem. A resposta de Marcos foi a de se culpar por essas atitudes dos colegas, perguntando a si mesmo por que era tão odiado pela colega, o que também ocorria em outros momentos nos quais me perguntava “*por que todos me odeiam?*”, “*por que sou o único que não tem amigos?*” ou ainda “*por que ninguém me escolhe para brincar?*”. Essas perguntas, que nem sempre eram dirigidas a mim, mas a ele mesmo, ocorriam em momentos em que os colegas riam dele ou o ignoravam. Em nenhum momento ouvi Marcos se questionar sobre a atitude dos amigos de maneira que ele não estivesse errado de alguma forma e acredito que isso tem relação com o silêncio dos educadores em todas essas situações.

O que mais me surpreendeu, no decorrer do tempo, foi que a atitude de Marcos, frente a essa recusa de ser ouvido, foi de ao invés de se calar por ser silenciado, começar a se impor e se empoderar de um discurso mais consciente e maduro sobre seus direitos na escola. O tema das próximas narrativas se dará em torno desse discurso de Marcos e como a escola reagia a ele, a legitimidade de sua fala e a relevância de um contexto institucional que favoreça e impulse esse empoderamento, principalmente nos alunos com deficiência.

3.3. A voz que emerge do silêncio escolar

Como somos azarados nós, pobres os
meninos. Todo mundo nos repreende, todo
mundo nos censura, todos nos dão conselhos.
Se deixássemos por conta deles, todos poriam
na cabeça que são nossos pais e nossos
professores

Pinóquio¹⁷

A fala de Pinóquio me faz pensar em como nós adultos estamos constantemente interferindo na vida e nas decisões das crianças, sejam elas nossos filhos, alunos ou completos desconhecidos. Por mais que ao final da fala, Pinóquio faça parecer que apenas os pais e os professores poderiam repreender, censurar e dar conselhos, é importante perceber até que ponto é preciso intervir, independente de quem sejamos. O silenciamento é algo muito preocupante e ele tem aparecido cada vez mais no ambiente escolar, seja porque a fala e desejo das crianças não são valorizados ou por se entender que a infância é uma fase completamente imatura repleta de seres ainda não conscientes daquilo que querem ou fazem, precisando sempre de um adulto para lhes guiar, ou dito de outra forma, lhes controlar.

Para Silva, A. (2007), isso tem acontecido principalmente por influência de alguns discursos pedagógicos que têm tomado a infância como objeto:

Da forma como o assunto vem sendo tratado, a infância foi materializando-se como um primeiro degrau da vida humana e associada à marca de um ser que se caracteriza por aquilo que ainda não é, mas que poderá ser. Uma travessia que nos coloca como seres em ascensão, sempre em busca de novas etapas e de progresso. Nesse sentido, a criança seria pura potência, a escola e a família

¹⁷ Preferi deixar como referência o nome da personagem a qual a fala pertence nos contos de fadas. O trecho foi retirado da obra que tem como referência COLLODI, Carlo. As Aventuras de Pinóquio. Tradução Gabriela Rinaldi. São Paulo: Iluminuras, 2002, p. 220.

seriam as instituições colocadas como responsáveis pela tarefa de conduzi-la pelos caminhos do mundo civilizado, colocando na sua formação as melhores intenções e desenvolvendo com ela os melhores projetos para que seja potencial cidadão e, assim, contribuindo para que passe por essa travessia e consiga alcançar à pretensa “adulter” que marca o fim dessa travessia (SILVA, A., 2007, p. 11-12).

Nesse sentido, sem considerar a criança como um ser humano capaz de realizações e transformações, o silenciamento é quase inevitável, pois as ações da criança serão monitoradas e limitadas pelos adultos que a rodeiam, o que a autora chama de uma “desapropriação da experiência da infância” (SILVA, A., 2007, p. 51). O silenciamento da experiência é, para a autora, um grande problema na educação atual, pois quando impossibilitadas de significar aquilo que vivem, que sentem, as crianças perdem a autoridade para narrar, para se expressar sobre sua própria condição como pessoa e como parte da sociedade, isso é, “perde-se a capacidade de ser sujeito da própria experiência” (SILVA, A., 2007, p. 86).

Pensando na inclusão escolar, esse silenciamento é ainda mais perigoso, considerando que as crianças com deficiência ou com necessidades educacionais especiais já sofrem com a desvalorização dos seus desejos em todos os outros setores da vida, por não serem consideradas aptas para responder por si mesmas. Vi isso acontecer diversas vezes com o Marcos, seja por meio de ignorar suas falas ou críticas ou até mesmo ignorar suas necessidades de ajuda. É desse silenciamento que pretendo me ocupar nas próximas narrativas que irei apresentar, e também, principalmente, da potência e do empoderamento que surgiu em Marcos diante disso.

Narrativa XIII – Injusto para quem?

Marcos tem uma mão que não é muito funcional, a direita. Por conta disso, não consegue realizar algumas atividades sem ajuda, por exemplo segurar a régua, usar a tesoura ou a borracha. Nesse ano, os alunos estavam aprendendo a usar o compasso e tinham aulas de geometria. O compasso era uma ferramenta que Marcos queria muito aprender a usar e eu tentei ajudá-lo, porém era muito difícil para ele segurar e coordenar o círculo que fazia com a mão esquerda. Ele ficava muito incomodado ao ver os amigos conseguindo e ele não. Assim como com os outros objetos que Marcos não conseguia manusear, eu o auxiliava, as vezes fazendo por ele se fosse necessário. Eis que na avaliação de matemática houve uma questão que pedia para desenhar o raio de uma circunferência e me foi exigido que não fizesse o círculo nem ajudasse o Marcos a fazê-lo usando o compasso, pois *se ele acertasse o raio iriam desconsiderar se o círculo não ficasse perfeito*, então deixei que ele fizesse sozinho. A justificativa foi que *seria injusto com os outros colegas se eu o ajudasse a manusear o compasso, a régua ou outro objeto durante a avaliação, já que as outras crianças não tinham esse auxílio*. Quando foram entregues as avaliações, vi que a nota dessa questão havia sido diminuída porque o círculo não estava com a medida exata do raio, apesar de este estar correto. Fui conversar com a professora, que me disse que *não*

podia considerar certo, pois estava fora das medidas e descontou só alguns pontos. Os pais pediram a revisão da avaliação, pois não poderiam lhe tirar nota se ele não conseguia manusear corretamente o compasso e não pôde ter ajuda. Nada foi falado a esse respeito, porém a nota foi alterada para o valor máximo antes da entrega final das avaliações no fim do semestre.

A narrativa se refere a um episódio que retrata o descaso com a necessidade educacional especial de um aluno com deficiência, porém infelizmente esse não foi um caso isolado, muitos outros aconteceram durante todo o meu trabalho dentro da escola. Escolhi essa situação porque ela ilustra com bastante precisão como as várias faces da inclusão podem ser enxergadas por pessoas e instâncias diferentes. Nesse caso, por exemplo, a professora sentiu que estaria prejudicando ou sendo “*injusta*” com os outros alunos se eu auxiliasse o Marcos, mesmo que ele não tivesse as mesmas condições de usar o objeto como as outras crianças.

O termo injustiça já apareceu anteriormente na fala de um aluno que gostaria de receber auxílio como o que Marcos recebia, porém, acredito que isso acontece porque não está claro para as outras crianças que tipo de auxílio Marcos precisava e porque ele o poderia ter enquanto elas não o tinham. No início do terceiro ano escolar, diante dos questionamentos dos próprios alunos sobre o Marcos, a professora sugeriu que utilizássemos o início de uma aula para conversar sobre essas dúvidas e curiosidades que se apresentavam nas falas dos colegas. Marcos se sentou ao meu lado e juntos respondemos a algumas perguntas como “*O que faz um acompanhante?*”, “*Por que o Marcos precisa de alguém para ajudá-lo na sala de aula?*”, “*O que aconteceu com o Marcos? Por que a mão dele é assim? Por que ele usa isso (órtese) nos pés?*”, entre outras. Como nem todas as crianças permaneceram nos próximos anos na sala com o Marcos, algumas dúvidas deveriam ter sido sanadas novamente com os alunos que passaram a estudar com ele. Já quando os próprios educadores sentem que as adaptações são injustas com os outros alunos, talvez a melhor opção seja uma reunião de equipe, para elucidar e discutir sobre as mesmas e entender o que os está levando a pensar dessa forma. Afinal, a matéria-prima da formação dos professores é o compartilhamento de experiências, ideias, sentimentos e das vivências concretas que desequilibram o trabalho nas salas de aula (Mantoan, 2015).

Sobre as aulas retratadas na narrativa, de matemática, pode-se dizer que era a disciplina pela qual Marcos mais se interessava e sempre se mostrou ativo e participativo nas atividades e exercícios com esse conteúdo. Porém, com o tempo, foi se convencendo de que não era capaz de fazer como seus colegas, já que os objetos que começaram a usar

exigiam uma coordenação que ele não possuía. Quando eu o auxiliava, ele não parecia se importar, se mostrava feliz com o resultado, ainda que frustrado por não conseguir fazer sozinho, mas sem que isso diminuísse seu interesse nos exercícios. Quando passaram a pedir que ele fizesse sem ajuda, isso é, sem que eu pudesse segurar a régua para ele riscar, girar o compasso para desenhar o círculo ou ajudá-lo a apagar uma resposta, ele começou a rejeitar com mais frequência as atividades pedidas, por vezes jogando os objetos no chão, dizendo *“por que só eu não consigo usar isso? Isso é uma porcaria”*.

Os educadores enxergavam isso como um desafio para o Marcos, como uma exigência para a sua independência, mas eu questionava se isso não acabava por prejudicá-lo, primeiro porque ele não conseguiria usar a mão direita com total coordenação ou traçar uma reta sem usar a régua com a precisão exigida nos exercícios. Bomtempo (2014, p. 141), diz que “o desafio a ser superado pela criança deve ser adequado a seu nível de desenvolvimento. Se for muito difícil ela irá desanimar ou, muito fácil, ela irá se desinteressar”. Portanto, seja numa brincadeira ou numa atividade pedagógica, é preciso respeitar as capacidades e limites das crianças, não concedendo privilégios, mas atendendo às necessidades de cada aluno em particular.

No caso de crianças que já se sentem estigmatizadas por uma condição física ou mental diferente das demais crianças, o movimento para criar condições de que estas participem ativamente das atividades é mais do que essencial. Será por meio disso que a criança ficará mais consciente daquilo que a diferencia, mas também de quais são suas possibilidades frente a isso. Para isso, é preciso respeitar as características de cada aluno, estimular que este seja ativo e participe, junto com os educadores, reinventando e reelaborando o cotidiano escolar e as relações que são construídas dentro dele (PITIÁ; SANTOS, 2005).

À medida que são oferecidos recursos para enfrentar as dificuldades que se apresentam no caminho do aprendizado, as crianças também desenvolvem maior capacidade de descobrir seus potenciais e acreditar nelas mesmas. Entretanto, também é importante que o educador que está a frente dessa aprendizagem acredite no potencial dessa criança. “Ora, se não se crê na capacidade potencial de aprendizagem dos educandos, o melhor que se tem a oferecer é mesmo o abrigo, o carinho e a superproteção”, escreveu D’Antino (1988, p. 138), que é o que muitas vezes acontecia ao Marcos, sendo essa atitude extremista para qualquer um dos lados, ou tendo que ser superprotegido e dependente ou completamente independente, sem nenhuma adaptação ou ajuda.

A ambiguidade na forma de fazer a inclusão gera nos profissionais e nas crianças um certo receio de desenvolver novas formas de ensinar e de avaliar, pois não sabem exatamente como devem agir frente aos comportamentos que ora exigem ajuda, ora devem ser evitados. Mantoan (2015, p. 47) acrescenta que é preciso “criar condições para que o professor de sala regular consiga explorar as potencialidades e possibilidades dos alunos, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva” e não há como fazer isso sem que haja uma quebra da inércia institucional (PITIÁ; SANTOS, 2005). Por vezes o material precisará de adaptação, por outras será a didática, e deve haver abertura para que isso ocorra com a participação dos alunos envolvidos nas atividades.

Na situação narrada, algumas adaptações poderiam ajudar para que Marcos não se sentisse prejudicado por não utilizar os objetos pedidos, uma delas era o meu auxílio para manuseá-los, no caso do compasso e da régua, outra era usar uma fita adesiva para segurar a folha na mesa para que ele pudesse usar a borracha sem que a folha escorregasse. Agindo dessa forma e estando abertos a tentar novos métodos, estamos ajudando a criança a aumentar suas possibilidades de ação e a melhorar sua representação no seu ambiente (OLIVEIRA, 2014). A tentativa de que Marcos fizesse o desenho geométrico da forma que conseguisse, levando-se em conta apenas a resposta numérica e não o desenho foi uma tentativa da escola de promover sua independência sem deixar de considerar o seu aprendizado, mas o desconto em sua nota pelos mesmos motivos, a não exatidão do desenho, deslegitimou essa tentativa, retirou a sua validade.

Sabendo que não conseguiria fazer o exercício sozinho na exatidão necessária, uma saída que Marcos encontrava era a rejeição das atividades. Os educadores dificilmente entendiam a recusa do Marcos como uma prova de que as suas ações não estavam favorecendo seu aprendizado, e sim como uma afronta, ataques sem sentido, exigindo cada vez mais dele uma independência e atitudes que nem sempre ele conseguia ter. Mantoan (2015) aponta que em muitos casos a escola, ao invés de promover a inclusão, ainda está agindo nos moldes de uma integração, isso é, o aluno é que deve se adaptar e mudar para ser aceito na sala regular e não o oposto. No exemplo dado, se a professora aceitasse o desenho de Marcos da maneira que ele conseguiu fazer e considerasse apenas a resposta numérica, a intervenção iria ao encontro da inclusão, mas como a sua nota foi diminuída e a escola exigia uma capacidade do aluno que não era possível sem adaptação ou auxílio, a inclusão não ocorreu.

Marcos me questionou sobre sua nota, vendo que sua resposta era a mesma que a dos colegas, mas não relacionando com a diferença nos desenhos. Eu pedi para que

mostrasse aos pais e eu conversei com eles explicando o que havia ocorrido, mas ninguém da escola falou comigo ou com o Marcos antes de alterar a nota, que foi corrigida no final do bimestre. Isso mostra que há uma dificuldade por parte da instituição de manter o diálogo e buscar soluções de maneira compartilhada. Essa dificuldade pode fazer com que a culpa recaia sobre a própria criança ou sobre aqueles que estão a sua volta, algum profissional ou a família. Para falar sobre isso, gostaria de introduzir a próxima narrativa.

Narrativa XIV - O vínculo de confiança

Foi durante uma aula de Educação Física, no terceiro ano. Marcos participava junto com os colegas de todas as atividades e nesse dia o jogo era futebol. Quando corria atrás da bola, Marcos colidiu com um colega e os dois foram ao chão. O impacto, aos olhos, não pareceu grande, mas Marcos começou a chorar e gritar. Fui ao encontro dele e ele me disse *que estava doendo muito, que precisava ir ao médico*. Eu nunca tinha visto Marcos chorar daquela maneira e ele sempre me dizia que odiava ir ao hospital. Eu o ajudei a levantar para levá-lo até a enfermaria. Os professores diziam coisas como *“Marcos, não é para tanto”*, *“Para que gritar desse jeito? Está todo mundo olhando para você”*. Na enfermaria, a enfermeira colocou gelo e disse que *não havia acontecido nada, mas que ligaria para os pais*. Depois de o levarem ao hospital, descobriram que Marcos havia quebrado a clavícula no impacto, pois caiu do lado direito do corpo, o qual não possui coordenação para se defender numa queda, e os ossos são mais frágeis. Os pais disseram ter advertido a escola sobre Marcos não poder participar de atividades de grande impacto, porém a escola afirmou não ter ciência dessa restrição. O professor e a orientadora disseram que *eu estava na quadra e não poderia ter deixado aquilo acontecer*. Marcos ficou com o braço imobilizado durante as férias e quando retirou o gesso, houve uma reunião com todos os profissionais que o acompanhavam para falar das mudanças necessárias nas aulas de Educação Física. O professor especialista da Educação Física não estava presente. A fisioterapeuta e a terapeuta ocupacional passaram algumas orientações. A escola chegou a sugerir que o horário da aula fosse usado para *ajudar nas atividades de terapia ocupacional*. Fomos todos contra, dizendo que era preciso fazer as adaptações necessárias para que ele participasse da aula. Nos meses a seguir, Marcos passou a fazer as atividades em grupos menores, numa quadra separada, não mais acompanhado por mim, mas pela professora auxiliar.

Quando revisito essa narrativa, a principal característica que se apresenta é a falta de confiança, entre a instituição, os pais e eu. Isso fica visível desde a culpabilização mútua entre pais e escola pela advertência de Marcos poder ou não participar das aulas de Educação Física, até o momento no qual sou responsabilizada por não ter evitado a queda. Há um mal estar que já estava presente e que se mostra com mais força nesse momento de tensão e ao mesmo tempo uma dificuldade para lidar com ele sem julgamentos. É preciso dizer que a confiança é um dos pilares para a construção de um ambiente inclusivo e para a construção desse vínculo é necessário o envolvimento de todos nesse ambiente.

Ao explorar o conceito da ação de confiar, Sekkel (2003) o define como

[...] a transmissão do compromisso para com os objetivos e valores assumidos. Esse compromisso implica em responsabilidades, e parte da compreensão da necessidade da ação solidária, em prol de objetivos comuns. [...] A confiança, nesse sentido, deve vir junto com o compromisso assumido, como um princípio que o acompanha (SEKKEL, 2003, p. 72).

Além da confiança, a autora cita outros dois princípios essenciais para a construção de um ambiente inclusivo: o cuidar e o refletir. Cuidar no sentido de ter atenção e escuta às necessidades do outro e refletir como uma maneira de se colocar no lugar do outro, de pensar por outros pontos de vista, mesmo que isso gere desconforto. No episódio narrado, esses princípios não foram alcançados, não houve cuidado ao ouvir, confiança no que foi dito, nem reflexão sob os outros pontos de vista. O que houve foi uma ruptura ainda maior do vínculo entre todos, o que prejudica a compreensão do episódio e dificulta o pensar em soluções conjuntas para evitar a repetição de situações como essa.

Apesar do mal estar, a situação suscitou o encontro dos diversos profissionais e dos pais de Marcos para discutir o que poderia ser feito a partir desse acontecimento. A criação de um coletivo dentro da escola, de acordo com Sekkel (2003), no qual todas as opiniões e interpretações são respeitadas, é fundamental para transformar aquela realidade com movimentos de abertura ao diálogo, às adversidades e aos obstáculos. Esse coletivo seria responsável por tecer uma rede de memórias da experiência do grupo

[...] dando visibilidade à multiplicidade de interpretações e associações que podem se dar a partir de uma mesma situação. Ao contar sobre um episódio qualquer, cada participante terá sua própria narrativa., dando destaque a diferentes momentos e desencadeando suas próprias associações e significados (SEKKEL, 2003, p. 70).

Nessa reunião foram expostas e ouvidas todas as sugestões para evitar que esse tipo de acidente voltasse a acontecer. A escola sugeriu que o horário da aula de Educação Física fosse usado por outro especialista e para outra finalidade que não a Educação Física, o que foi recusado pelos profissionais e pelos pais, pois Marcos teria direito a participar das aulas com seus colegas. Também foi sugerido pelos profissionais a contratação de um professor estagiário que pudesse ter um olhar atento ao Marcos e ao mesmo tempo tivesse conhecimentos específicos para opinar e ajudar o professor a gerir as atividades, porém essa possibilidade foi descartada de início, ficando uma professora auxiliar, não desta área, responsável pelo Marcos nessas aulas. Houve uma falta de clareza com relação ao que a escola esperava do profissional que acompanhasse o Marcos nas atividades físicas, pois se a queda ocorreu por um ou outro motivo, o melhor, de acordo com a fisioterapeuta e a terapeuta ocupacional, era que houvesse alguém nas aulas que entendesse melhor das

atividades do que um profissional de outra área. Essa ambiguidade nas funções de cada educador e profissional acaba por não proporcionar um espaço para que eles explorem as possibilidades dentro da escola, por não terem definido com clareza qual é o seu papel naquele momento, seja de limitar, criar, opinar ou apenas observar.

Outro ponto levantado foi a culpabilização dos pais pela queda de Marcos pela falta de um documento médico que dissesse que ele não poderia participar nessas atividades e como elas deveriam ser feitas, o que passou a ser uma exigência depois do ocorrido, porém a saída burocrática nem sempre leva a uma solução para a problemática encontrada. D'Antino (1988, p. 52), afirma que “o poder da força da burocracia expresso pela racionalização e despersonalização tem tendência a dificultar ou impedir mudanças, funcionando como chave de freio para o processo de transformação”, e a cada ano essas exigências burocráticas cresciam, pedidos de laudos médicos, receitas de medicamentos não administrados em horário escolar, documentos escritos por fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, ortopedista. Sem essa documentação, a escola passou a se negar deixar que Marcos fizesse uma atividade ou outra para não arriscar que outro acidente ocorresse.

Mantoan (2015) afirma:

Os professores acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar alunos com deficiência ou dificuldade de aprender referem-se sobretudo à conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências; que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicos para a aprendizagem escolar desses alunos se tiverem de ‘aceitá-los’ em suas salas de aulas (MANTOAN, 2015, p. 80).

De acordo com a autora, podemos enxergar esse processo de culpabilização como uma forma de afastar esses alunos da tutela da escola e dos educadores, como se houvesse uma exigência de um saber técnico cada vez mais específico para que estes possam estar então preparados para participar do processo de inclusão. Ao julgar não tê-lo, os profissionais são inseridos numa posição de contínua insegurança quanto as suas intervenções, ao passo que a responsabilidade é sempre atribuída a algum técnico, mesmo que, e principalmente, não seja funcionário da instituição.

A escola não confia no técnico para gerir a situação e isso gera ainda menos confiança entre pais, técnicos e instituição. Também parece que, como pontua D'Antino (1988, p. 138), “nas associações em apreço, a participação dos alunos no cotidiano se dá através do pensar, sentir e fazer dos demais atores institucionais que em seu nome falam, lutam, brigam e os abrigam”, e não dos próprios alunos. Essa negação de que o aluno tem

algo a dizer sobre sua própria condição e participação na instituição acaba por gerar mais conflitos entre os educadores, técnicas e todos que tomam decisões sem ouvir aquilo que as crianças têm a dizer.

Isso se manteve por alguns meses, não só enquanto Marcos estava usando o gesso, mas também depois que ele o tirou. Ele era proibido de correr, pular, jogar com os amigos, subir escadas. Marcos chegou a ficar por uns dias na sala de aula durante o recreio, para “evitar que outra criança, ao correr, o derrubasse sem querer”. Educação física, “*nem pensar!*”. Enquanto isso, Marcos se revoltava, se mostrava triste e dizia *querer participar das aulas e brincar como os seus amigos* e culpava o colega com o qual esbarrou quando quebrou a clavícula por não poder fazer nada. Apesar de ouvirem as críticas de Marcos, os educadores falavam que ele ainda não estava “*liberado pelo médico para brincar*”, desqualificando suas falas e questionamentos, assim como o fizeram no dia da queda e, novamente, atribuindo a responsabilidade a um profissional de fora da escola.

Naquele dia, novamente observamos o silenciamento de Marcos, dessa vez na desqualificação da sua dor. Como narrado, Marcos nunca havia chorado daquela maneira antes e as reclamações de dor raramente vinham acompanhadas de choro, então percebi imediatamente que havia acontecido algo sério com ele. Os professores insistiam que os gritos eram “*para chamar atenção*” e mesmo quando foi atendido na enfermaria, a profissional disse que estava *tudo bem, que só estava doendo por causa do impacto*, o que deu mais abertura para que os professores continuassem a desqualificar sua dor. Marcos olhava para mim e gritava “*Me leva no médico, Fê, por favor, está doendo muito*”, ignorando a fala dos outros a sua volta. Mesmo quando Marcos recebeu o diagnóstico, alguns professores desacreditaram, dizendo que “*foi uma pancada muito leve para quebrar*”. Essa fala só mudou quando os pais apresentaram o laudo médico no qual constava que Marcos caiu com o lado do corpo com menos massa muscular, sem proteção do braço e, portanto, mais frágil e vulnerável a fraturas, o que mostrou ainda mais a falta de confiança existente entre os profissionais da escola e os pais do Marcos.

Percebo que algumas atitudes de Marcos começaram a mudar depois da volta às aulas, já que não se dirigia mais aos educadores para expressar o que estava sentindo, falava para mim em voz baixa e quando eu pedia para falar com os professores, ele se negava. O silenciamento que já o incomodava antes pareceu alcançar um outro patamar quando se revelou num momento no qual estava completamente exposta sua fragilidade perante os outros colegas. Marcos não falou diretamente sobre isso, mas algumas falas que serão tratadas na próxima narrativa corroborarão com essa hipótese, de que para ser

ouvido, Marcos deveria falar de outra posição, não mais a de impotência na qual era colocado na escola, mas como um aluno com conhecimento dos seus direitos.

Narrativa XV - Educação física para quem?

Durante o quinto ano, Marcos começou a se queixar que *não gostava mais da aula de Educação Física*, pois *estava fazendo atividades diferentes dos seus amigos*. Por conta de uma queda que ocorreu nesta aula no ano anterior, no qual Marcos quebrou a clavícula, ele passou a fazer as atividades em grupos menores, numa quadra diferente, como já mencionado na narrativa XIV. Porém, neste ano dizia que era *deixado brincando no pebolim, chutando a bola no gol sozinho ou que apenas lhe deixavam brincar do que quisesse, sem adaptar a atividade para que ele participasse*. Durante uma tarde, Marcos e eu fomos chamados para uma reunião com professores e responsáveis da escola para conversar sobre essa aula. Marcos pergunta *por que não pode fazer esportes e de que adianta usar um tênis especial se não vai poder participar da aula*. Explicam-lhe que as atividades de impacto são perigosas e que não queriam que ele se machucasse de novo. Ele diz *que as atividades têm de ser adaptadas como no ano anterior, que ele quer participar fazendo as mesmas atividades que os amigos e que o que estavam fazendo não era inclusão*. Impressionados com a maturidade com que Marcos abordou o assunto, foi decidido que uma nova conversa com o professor de Educação Física seria realizada para que mais adaptações fossem feitas e Marcos pudesse participar das mesmas atividades que os amigos, e lhe pediram para que, quando incomodado, fosse até a sala de apoio fazer sua reclamação e deixá-la registrada. Não muito tempo depois dessa conversa, Marcos voltou a se queixar de ser retirado e de não participar da aula de Educação Física, mas tivemos outra reunião para falar sobre isso.

Essa narrativa representa o ponto chave do tema que busco tratar neste subcapítulo, a voz que emerge do silenciamento escolar. Em outras narrativas pudemos ver surgindo uma consciência crescente em Marcos sobre seu cotidiano, seus direitos, além de críticas à suposta inclusão feita pela escola, mas nessa ele demonstra todo o seu potencial em confrontar os adultos que pensam saber mais sobre o que ele precisa do que ele mesmo. Para Benjamin (2009), o adulto se esconde atrás de uma máscara que representa a sua suposta “experiência”¹⁸, porém esta não é mais do que outra maneira de deslegitimar a fala dos mais novos, ou daqueles que julgam ainda não terem esse conhecimento que só recebem ao serem considerados adultos. Benjamin (2009) faz uma breve descrição sobre a máscara:

Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideais, esperanças, mulheres. Foi tudo ilusão. – Ficamos, com frequência, intimidados ou amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos objetar-lhes? Nós ainda não experimentamos nada (BENJAMIN, 2009, p. 21).

¹⁸ Aspas do autor.

De acordo com o cenário que o autor descreve, as crianças nunca poderiam se julgar sábias daquilo que concerne a elas, apenas assistir aqueles que detém essa sabedoria ditando o que deve ou não deve ser da infância. É como se esse adulto nunca tivesse experimentado essa fase da vida, como se esses anos tivessem se esvaziado de significado e, portanto, não haveria motivos para se dispor a ouvir, a conhecer as crianças de hoje. Pedó (2010) fala que os adultos têm certo receio de se aproximar da infância, justamente pela familiaridade que ela carrega, tentando impor um modelo de regras e posturas que também lhes foi imposto sem considerar a individualidade de cada um. Dessa forma, se a sua subjetividade não foi respeitada e essas regras se tornaram inquestionáveis, assim também deverá ser com a nova geração.

Quando o adulto impõe uma estrutura e padrões rígidos a uma criança sem olhar para ela como um ser individual, sem perceber está lhe dando uma chance para se rebelar, de maneira a expor as falhas de uma educação que exclui e não permite que os alunos tenham espaço para expressar seu descontentamento. Para Melman (2010), é esse choque entre as posições conflitantes na educação que permite e gera transformações. Na maioria das vezes, nós adultos não compreendemos que a criança não aceite receber a mensagem que queremos passar, não entendendo a oposição da criança como dialética. É por meio dessa oposição que a criança preservará alguns aspectos da educação que lhe foi transmitida e também anulará os aspectos incongruentes com aquilo que ela acredita, tornando possível uma superação da antiga educação e a construção de novas possibilidades dentro da mesma.

A autora afirma que a mudança ocorre por meio do conflito, assim como aquilo que permanece também é definido por meio dele. Isso é, não é possível haver uma superação de uma estrutura rígida sem que haja certa rebeldia por parte das crianças em aceitá-la. O mesmo ocorria com Marcos após a queda da narrativa anterior. Seus esforços e dos profissionais para que ele pudesse participar da aula de Educação Física de forma adaptada eram encarados como uma afronta, uma maneira de governar por fora dos muros da instituição e por isso mesmo a pessoa encarregada para dividir essas aulas com ele deixou de ser eu, que tinha maior contato com os pais, passando a ser alguém de confiança da escola. Foi por meio da fala de Marcos sobre a falta de adaptação nas aulas que as falhas foram expostas, possibilitando a abertura para um diálogo sobre o que até então não era falado.

Eu não ficava o período de aulas inteiro com o Marcos, nem acompanhava mais suas aulas de Educação Física, então dependia de que ele compartilhasse algo comigo para

saber como estavam instalando as mudanças combinadas na última reunião de equipe. Nesta, além de estabelecer que Marcos não seria mais acompanhado por mim, foi pedido para que o professor especialista dividisse a sala em dois grupos, um maior e outro menor no qual Marcos pudesse fazer a mesma atividade que a dos colegas, com as mesmas regras adaptadas para menos jogadores, diminuindo a probabilidade de ocorrerem colisões. Porém, Marcos começou a dizer que isso não estava acontecendo, ora porque estava chovendo e não se podia usar a quadra descoberta, ora porque nessa atividade o deixaram brincar com as crianças de outra turma que estavam no pátio naquele momento.

Só comecei a perceber que algo acontecia quando sua fala veio acompanhada de argumentos repetitivos e que não pareciam seus, como *“eu poderia escorregar na quadra molhada”*, *“quando estava com as crianças menores não tinha que correr e era mais seguro”*, *“esse jogo tinha muito impacto, então era perigoso para mim”*. Resolvi então perguntar se ele estava feliz com a aula e ele disse que *“não”*, que *“gostaria de fazer o mesmo que os amigos, mas ninguém deixava”*, sempre o tirando da aula. Além de desqualificar suas falas, Marcos contou que insistiam que isso *“era o melhor para ele”* e que o estavam *“protegendo porque gostavam muito dele”*. Essas conversas ocorriam em períodos no qual eu não me encontrava presente, sempre o retirando de alguma aula para conversar e convencendo-o, de acordo com ele, que ele *“estava errado, mas que iriam lhe dar uma chance”*¹⁹.

Foi apenas quando Marcos começou a dizer a mim e aos pais sobre essas reuniões e até sobre um caderno no qual desenhava em alguns momentos que era retirado das aulas e levado para a sala de apoio, que começamos a desconfiar que nem tudo o que era combinado era seguido na instituição quando eu não estava lá. E, enquanto isso, para manter em sigilo essa informação, convenciam Marcos de que essa era a melhor forma de ajudá-lo, o que ele até então repetia com afinco. Quanto mais convencido ficava, mais era separado e segregado dos colegas e das atividades quando alguma adaptação era necessária, o que me fez pensar em uma potente declaração de Rolnik (2014, p. 161): *“Quanto mais se divide, melhor se reina”*. Ou seja, essa segregação e manipulação do Marcos ajudavam a escola a manter na aparência seu esforço pela inclusão sem que houvesse uma reorganização curricular, didática e social nas aulas e na instituição.

Jerusalinsky (2010, p. 20-21) diz que *“o outro quer que a criança reproduza o que está lhe impondo simplesmente para gozar com isso. Assim ocorre com a demanda social.*

¹⁹ Os educadores nunca admitiram essas falas, que foram reproduzidas por Marcos para mim e para os pais.

Esta é cega acerca do que singulariza o sujeito. A demanda social o quer igual àquele que a sociedade precisa”. Logo, se considerarmos a relação adulto-criança da forma descrita, no caso de uma criança com deficiência, seja de qualquer natureza, sem que haja a inclusão e o exercício dos seus direitos, ela se torna nada mais para a sociedade do que um fardo, alguém que deve aprender a se comportar da maneira que lhe é imposta para ser minimamente aceita entre os ditos normais. Logo, quando a criança se rebela, farta de receber tratamentos diferentes que ao invés de incluí-la, a excluem, quando esta para de repetir o discurso que recebe dos educadores, que esperam que ela reproduza “como um papagaio” (MELMAN, 2010, p. 32), é gerado um impacto em todos dentro da instituição, que não esperam dela esse movimento de rebeldia.

Ao perceberem que Marcos já não estava mais calado e para evitar novos conflitos, pediram uma reunião comigo e com ele, com a presença das professoras, orientadora e duas psicólogas, nunca com a presença do professor de Educação Física. Nesta, Marcos preenche o espaço com falas inesperadas, críticas em relação a falha na inclusão e falta de adaptação nas aulas, surpreendendo a todos ali presentes. Tentei deixar que ele tivesse o máximo de espaço para falar, apenas complementando quando necessário, pois percebi que aquele era um momento muito importante de amadurecimento e empoderamento para ele.

Apesar de no início mostrarem resistência às críticas de Marcos, retrucando seus argumentos com as mesmas falas que ele estivera repetindo antes, ao longo da conversa foram percebendo que seus argumentos eram consistentes e que ele já não aceitaria um tratamento infantilizado, mas buscava uma solução objetiva e clara para o seu problema, e cederam. Benjamin (2009) critica essa maneira de o adulto se relacionar com a criança, de modo infantil e não com o mesmo respeito e clareza que teriam por outro adulto, pois apesar de não carregar a suposta experiência que este usa como apoio para seus atos insensatos e incoerentes, a criança compreende bem e respeita aquele que lhe trata à mesma altura, com igualdade. É somente quando o adulto passa a respeitar a infância e aqueles que a vivem que a comunicação acontece de maneira a produzir mudanças e a desenvolver um vínculo duradouro entre a instituição, os educadores e os alunos.

Melman (2010), diz que existe uma dificuldade em aceitar que as crianças podem nos traduzir a verdade do que lhes dissemos diretamente, aquilo que muitas vezes se encontra inconsciente, e acrescenta que suportar e respeitar a verdade das crianças e não puni-las por dizê-la é um desafio na educação. Assim como o discurso de Marcos, que não só constrangia os educadores, que não estavam fazendo seu papel na inclusão de seu aluno, como denunciava uma prática constante de tentativas de silenciamento do mesmo.

Foi por meio desse mesmo ato que a voz de Marcos conseguiu se fazer ouvir, diante da constante desvalorização do seu potencial e da descrença de que essa voz sequer existisse. Ostermann (2010), sobre esse movimento, defende:

[...] é muito mais provável que, a despeito da ação pedagógica formal da sala de aula, pessoas que rompem com esta relação, se opondo a ela, consigam por caminhos absolutamente duros, construir a si mesmos, alguma coisa que presumidamente se possa, talvez, entender como a cidadania (OSTERMANN, 2010, p. 263).

Desse modo, Marcos precisou se opor, se desvincular da ameaça constante de enfrentar seus professores e os educadores. Precisou, como disse Larrosa (2016), se desalunizar, se perceber como um indivíduo detentor de direitos que não estavam sendo respeitados naquele local. Confesso que foi um momento de muita potência, que gerou em mim uma sensação de um dever cumprido, de que, para além de um educar apenas para a escolarização, o trabalho também ajudou a educar para o exercício da cidadania.

Quando inserida numa instituição na qual os profissionais desacreditam no potencial desses alunos e estão constantemente em posição defensiva, o acompanhante escolar talvez seja a única figura a permitir a emergência dessa voz. A partir do constante reconhecimento dos seus desejos e das suas necessidades, o acompanhante não só ajuda a criança a reconhecer os seus direitos, mas a construir uma autoestima e maturidade sólida, permitindo que esta consiga caminhar nesse território com seus próprios pés, a se empoderar da sua própria voz e criar consciência crítica sobre o que a rodeia. Pode-se dizer que essa é uma das potências do acompanhamento, a de dar oportunidade do aluno discutir e se fortalecer para o enfrentamento das condições opressoras.

Diante disso, percebo que a inclusão, acima de muitas outras instâncias presentes na educação escolar atual, é semeadora de uma agitação, um abalo que se faz necessário nas instituições para que a educação se torne cada vez mais pluralizada e democrática. Essa crise da identidade escolar, como se refere Mantoan (2015), é essencial e a inclusão é produtora disso, com suas constantes exigências de flexibilidade, diálogo e criatividade para suportar e enfrentar os desafios e dificuldades que se apresentam nesse caminho tortuoso, mas também instigante que é o da educação. Sair da passividade e ensinar as crianças a usarem o aprendizado fora das paredes da instituição e para reclamar seus direitos e deveres é papel da escola e daqueles que se dedicam ao ato de educar.

A situação narrada serviu como um marco simbólico do amadurecimento de Marcos e de como ele, a partir daquele dia, aprendeu a usar de maneira eficaz o que

aprendia na sala de aula para combater o preconceito do dia-a-dia. A próxima narrativa mostrará um exemplo desse apoderamento dos termos aprendidos na luta de Marcos por respeito e reconhecimento, principalmente por parte de seus colegas.

Narrativa XVI - Bullying

Cada ano que se passava, Marcos se mostrava mais consciente dos seus direitos e de como gostaria de ser tratado na escola pelos amigos e professores. Não só se apropriava do discurso da inclusão escolar, mas conseguia colocar em palavras seus descontentamentos e nomear o que achava ser errado. Durante uma aula, a professora disse que fariam sobre *bullying*. Eu já havia conversado com Marcos fora do horário de aula sobre isso, mas no dia ele não me parecia muito interessado, pois não comentou nada sobre o assunto. A professora perguntou se alguém podia dizer o que era *bullying*. Marcos levantou a mão e foi escolhido, então disse: “*bullying é quando as pessoas acham que eu não consigo fazer alguma coisa só porque minha mão é assim, mas eu consigo sim, eu escrevo, eu brinco...*”. Os amigos, admirados com a fala de Marcos, o elogiaram sobre suas conquistas, concordando com sua colocação.

O termo *bullying* passou a ser utilizado pelas crianças com frequência depois da aula citada na narrativa e, apesar das contradições já citadas que envolvem o uso deste, gostaria de mostrar como Marcos foi aprendendo a lidar com as situações nas quais ele identificava a ocorrência do mesmo e a responder a elas usando o aprendizado adquirindo na sala de aula. Neste subcapítulo, o preconceito apareceu de várias formas, seja na descrença nas falas e no potencial de Marcos, a desvalorização do seu sofrimento, os cuidados em excesso, etc. Aqui ele aparece como denúncia na fala de Marcos, para os que o consideram incapaz por conta da sua diferença. Foi uma fala genérica e podia se referir a qualquer pessoa e esse tipo de construção linguística também era uma conquista para ele. À vista disso, acredito que, como disse na narrativa anterior, a maior contribuição que meu trabalho pôde trazer para o Marcos foi que ele desenvolvesse aos poucos a capacidade de falar por si, de reclamar seus direitos e exercer sua cidadania.

Esse papel também poderia ser atribuído às escolas, não fosse a busca desenfreada destas por prestígio, altas colocações em rankings e aprovações em vestibulares, e eu gostaria de aproveitar essa narrativa para me debruçar um pouco sobre isso. Promover atividades de cunho criativo e político, nas quais as crianças possam aprender a se expressar, desenvolver pensamento crítico e se enxergarem como cidadãos faz parte desse papel, mas apesar de algumas instituições parecerem se interessar em transmitir esse conhecimento, ele parece não ser internalizado pelos alunos. Mantoan (2015, p. 22), atribui isso à massificação do ensino, aos conteúdos sempre oferecidos sem o aprofundamento necessário para a incorporação desses ao cotidiano, à vida daqueles que o aprendem, e

acrescenta que “expressar, dos mais variados modos, o que sabemos implica representar o mundo com base em nossas origens, em nossos valores e sentimentos”.

A dificuldade e questão que nos toma é de como tornar possível que a educação se livre das amarras da reprodução e da massificação e preencha a vida das crianças, ajudando-as a representar o mundo no seu âmago, com as peculiaridades que cada uma carrega. Enquanto isso não ocorre, estamos diante de uma educação que não está a serviço das crianças, mas do mercado, da burguesia, que serve de espaço para se colecionar prêmios e títulos, e só assim ser reconhecida, valorizada. A criança não só é bombardeada pela pressão em todos os setores da vida, seja escolar ou familiar, como também aprende a acreditar que seu valor está diretamente ligado ao cumprimento dessas demandas sociais.

Para que ocorra uma mudança significativa é preciso romper com esse sistema de ensino enraizado e rígido que desumaniza seus conteúdos, que afasta toda e qualquer identificação com eles (BENJAMIN, 2009). A criança deixa de aprender por se interessar por aquilo que está sendo ensinado, por lhe gerar curiosidade, mas aprende, sem que esse conhecimento se converta em experiência, porque é preciso saber para conseguir uma nota que a fará passar para o ano seguinte. Dessa forma, como aponta Silva, A. (2007, p. 86), a “experiência passa a não ter mais valor, só o conhecimento adquirido por meio da instrução ou do reconhecimento dos saberes produzidos fora do sujeito e da sua experiência é que tem validade”. Entretanto, negar essa demanda social significa enfrentar, muitas vezes sozinho, um mundo ameaçador, repleto de pessoas prontas a questionar suas escolhas e tentar convencer de que só existe uma maneira correta de se ensinar e de aprender. Conforme Calligaris (2010) afirma, o que as escolas transmitem é a promessa de no futuro se poder desfrutar dos possíveis resultados de agir conforme essas regras, impedindo a criança de desejar o conhecimento, de desfrutá-lo no presente:

Podemos dizer a uma criança: ‘Estuda, pois assim virás a ser sábio’. Neste caso a promessa valoriza imaginariamente a própria autoridade que sustenta o dever proposto. Ou então: ‘Estuda agora, pois assim tu serás um dia rico e poderás não trabalhar’. Neste caso a promessa anula imaginariamente o dever que ela deveria justificar (CALLIGARIS, 2010, p. 27).

O exemplo acima ilustra como as promessas da educação destróem a si mesmas, afinal a aprendizagem fica a mercê da produtividade, da reprodução, por fim tornando-se inútil, descartável. Pois, se a informação transmitida não produz uma transformação no indivíduo, se não permite que este se aproprie desta, o mais provável é que seja esquecida, abandonada. É por razão disso que temas como o preconceito, apesar de aparecerem

insistentemente nas cartilhas, continuam presentes nas práticas tanto dos adultos quanto das crianças. Ou seja, a escola oferece o conteúdo sem deixar que a criança vivencie a experiência e construa seu conhecimento com base nisso, tornando o conteúdo vazio e distante, mesmo que fale de um fator vivido cotidianamente por elas, como o preconceito (CABRAL, 2016).

Para Benjamin (2009), esse tipo de ensino é mais um exemplo de como o conhecimento é colocado como um meio, não como um fim, o qual as crianças devem perseguir a todo o custo caso queiram ser aceitas e reconhecidas. O professor é aquele que detém esse saber e, por consequência tem o poder de controlar e ditar as regras, servindo como um exemplo a ser seguido pelos alunos. Isso é, para um dia comandar é preciso competir com os outros para alcançar um suposto saber que traz com ele esse ar de superioridade que os adultos carregam. O autor sugere que esse modelo de educação seja transformado para que o conhecimento passe a ter relevância pelo desejo que ele suscita de mais se conhecer, mais se saber, não pela promessa de um futuro poder tirano que este garantiria. A nova escola, rompendo com esse modelo, levaria em consideração “a maneira de ser da criança, para quem a aprendizagem, como tudo o mais, significa pela própria natureza uma grande aventura” (BENJAMIN, 2009, p. 146), e dá um exemplo de como orientar a criança nessa aventura: “como se, na aula de zoologia por exemplo, ela não fosse conduzida diante do cavalo, mas sim montada, como um cavaleiro, sobre ele” (BENJAMIN, 2009, p. 152).

É por esse motivo que a fala de Marcos apresentada na narrativa é tão potente, pois demonstra a força de quem se reconhece naquilo que aprende, que consegue se dizer a partir do que recebeu da educação. Nas aulas, a turma teve contato com o termo *bullying* e preconceito. Evidentemente, as crianças já tinham ouvido ou tido algum contato com os mesmos, mas a sala de aula é um ambiente propício para esclarecerem suas dúvidas e conhecer mais profundamente as raízes e consequências de atos dessa natureza. Todas se mostraram atentas e consoantes com o que era ensinado, as regras de uma boa conduta, ou também conhecido como o politicamente correto, mas percebia-se que apesar de suas falas ali estarem de acordo com o que era ensinado, nem sempre a prática correspondia com isso e foi isso que Marcos denunciou com seu exemplo.

Marcos demonstrou maturidade e compreensão do termo para expor uma realidade nem sempre visível aos olhos de todos, mas sentida na pele por ele a cada vez que era rejeitado pelos colegas para fazer parte de um grupo ou participar de um jogo, por exemplo. Não consigo dizer se naquele momento as crianças o elogiaram pois era o que

sentiam ser o certo a fazer ou porque acreditavam realmente nisso, mas posso afirmar que esse reconhecimento, mesmo que momentâneo e sutil, deu forças para que Marcos continuasse se empoderando dessas falas e denunciando o preconceito que sofria e, com isso, exigisse cada vez mais respeito e reconhecimento de todos a sua volta.

Volto agora ao motivo pelo qual escolhi essa narrativa para encerrar esse subcapítulo, e que irá me auxiliar a introduzir o próximo e último tema que também será acompanhado por narrativas. Quero me debruçar ao empoderamento e a potência da fala entre os pares, as conquistas de Marcos e como a inclusão feita de maneira adequada é importante para todos, mas principalmente para que a criança com deficiência não seja mais silenciada, mas compreendida e estimulada para crescer e se superar sempre, acreditar em si mesma, se amar. Como o declara Pedó (2010), a beleza está na não-regularidade, na não-linearidade, isso é, na pluralidade de cada indivíduo na sua subjetividade.

A educação, portanto, é grande responsável pela transmissão desses valores e não só um baú amarrotado de um saber secreto, fechado a chaves pelos adultos, e pelo qual as crianças têm que lutar entre si para ter acesso. Ela deve ser ampla e flexível, um saber em contínua evolução. Benjamin (2009, p. 153), defende que é importante que a criança sempre tenha o conhecimento e os livros como melhores amigos, e nossa maior prova de que isso está acontecendo é o fato de ela “tagarelar o que mal acabou de aprender, a aprontar tolices e disparates com a lição”, não só repetir os conteúdos exatamente como lhe foram passados. Isto posto, quando o conhecimento é transmitido, já não é do nosso total controle o que será feito com ele, mas é nosso maior papel fazer com que esse saber seja acessível e compartilhado, não só pelos adultos, mas entre as próprias crianças.

3.4. Uma salva de palmas

Acho que devia haver uma regra que determinasse que todas as pessoas do mundo tinham que ser aplaudidas de pé ao menos uma vez na vida.

August Pullman²⁰

Este será o subcapítulo no qual apresentarei as últimas narrativas deste trabalho. Pensei que o tema se encaixava melhor ao final, pois nele irei apresentar algumas conquistas e reflexões sobre como mesmo com todas as dificuldades e obstáculos que

²⁰ A citação é parte do livro Extraordinário (PALACIO, 2013, p. 237), e se refere à fala da personagem August Pullman.

ocorreram no desenvolver do trabalho com o Marcos, ele conseguiu amadurecer e conquistar um espaço de fala e respeito no ambiente escolar. Foi necessário, para isso, que Marcos tomasse consciência, aos poucos, dos seus direitos como criança e também como pessoa com deficiência, que se empoderasse da sua própria voz e confiasse no seu potencial, nas suas capacidades.

No subcapítulo anterior, já pudemos ver esse empoderamento por meio da fala de Marcos na reunião com os educadores, exigindo que fossem cumpridos os combinados feitos com todos e que a inclusão ocorresse da maneira correta, sem isolá-lo dos colegas. Acredito que o reconhecimento dessas conquistas diárias é indispensável para que a criança continue amadurecendo e para que a presença de um acompanhante escolar seja cada vez menos necessária. Para isso, não só o acompanhante, mas também os educadores e as outras crianças devem percorrer juntos esse caminho, reconhecendo e respeitando as necessidades, deveres e conquistas uns dos outros.

[...] não bastam duas vezes, mas sempre de novo, cem e mil vezes. Não se trata apenas de assenhorear-se de experiências terríveis e primordiais pelo amortecimento gradual, pela invocação propositada, pela paródia; trata-se também de saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos. O adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência. A criança a recria, começa sempre tudo de novo, desde o início (BENJAMIN, 2012, p. 271).

Compreender que a criança precisa da repetição pode ser difícil para os adultos, mas para o trabalho educativo e a inclusão é acima de tudo essencial. Não é só a repetição da valorização do bom desempenho, mas de todos os combinados, da assimilação das regras, das brincadeiras. Uma fala comum entre pais e educadores é a de que eles já repetiram muitas vezes a mesma coisa e não têm nenhum resultado. Porém, esse suposto resultado, expectativa por vezes alta e imediata, faz parte de um longo processo de repetições, na qual o adulto e a criança experimentarão a cada dia de maneira diferente a mesma regra, as mesmas falas e as mesmas brincadeiras. Nenhum momento é igual ao outro, principalmente para a criança, que a cada repetição se surpreende com as novas possibilidades que se apresentam diante dela e do mesmo desafio. Saber respeitar o tempo de assimilação de cada criança e repetir quantas vezes forem necessárias é fundamental, assim como dosar as expectativas e saber valorizar as pequenas conquistas, cada passo que ela dá.

Escolhi o título desse subcapítulo depois de ler o livro “Extraordinário”, de Palacio (2013), já citado algumas vezes nesse trabalho, percebi as semelhanças entre a história

narrada e sentimentos das personagens e a minha experiência com o Marcos. O livro conta a história de um menino com uma deformação facial que começa a frequentar a escola e se vê diante de muitos desafios enfrentados por muitas, se não todas, as crianças com deficiência ou que fogem aos padrões considerados normais, seja na aparência ou no comportamento. A fala da personagem principal, citada no início desse texto, me fez pensar todas as vezes em que Marcos procurava o reconhecimento de todos a sua volta e o quanto ele me dizia que tinha medo das palmas. Penso que esse medo pode ter relação com a dificuldade de ele aceitar e reconhecer suas conquistas, e também ter dificuldade em aplaudir os outros colegas, já que isso significava reconhecer a conquista do outro. Com o passar do tempo, Marcos foi aprendendo a receber tanto as palmas quanto o elogio dos colegas, assim como, mesmo com dificuldade, às vezes aplaudí-los também. Assim como Auggie, acredito que todas as pessoas deveriam ser aplaudidas ao menos uma vez na vida e durante o trabalho com o Marcos, pude presenciar algumas vezes em que ele recebeu esses aplausos e o quanto isso significou para ele.

Nas narrativas aqui apresentadas será possível acompanhar e sentir um pouco da potência desses momentos e como a partir deles Marcos ganhou mais forças para lutar e acreditar em si mesmo. A participação das crianças e dos professores, a flexibilização das formas enrijecidas das práticas de ensino e da dinâmica das aulas são as maiores aliadas da educação inclusiva e isso também será evidenciado e discutido nas próximas análises, sendo a primeira uma demonstração da potência da fala entre os pares, mais do que, às vezes, a intervenção de um adulto, seja o acompanhante, pais ou educadores.

Narrativa XVII – “Como todo mundo”

Quando comecei a trabalhar com Marcos, ele já sabia escrever, porém se recusava, fazendo desenhos de cobrinhas para fingir que estava escrevendo. Quando começou a aceitar a escrita dizia *preferir a letra bastão ao invés da cursiva*. Ele sabia a letra cursiva, mas mesmo que pedíssemos, ele não a utilizava. Tentamos de várias formas convencê-lo a usá-la, sem sucesso. Durante uma atividade de produção de texto, no qual todas as crianças deveriam criar uma história, Marcos estava escrevendo quando olhou para as folhas dos colegas. Virou para a colega atrás dele e perguntou *por que ela não escrevia em letra bastão como ele*, ao que ela respondeu: *“Marcos, por que você não escreve em letra cursiva como todo mundo?”*. Marcos pediu para *que eu apagasse o que ele já havia escrito* e recomeçou o texto em letra cursiva e, a partir desse momento, passou a utilizá-la em todas as atividades escritas sem que pedíssemos.

Esse episódio aconteceu ainda no início do meu trabalho com o Marcos, quando ele estava no terceiro ano da escola. Ele nunca gostou muito de escrever, dizia que o deixava cansado, que tinha preguiça. Eu insistia, via-o fazendo algumas brincadeiras para fugir da

escrita, como fazer letra invisível (movimentando a mão corretamente sem encostar o lápis na folha) ou fazendo desenhos estilo cobrinhas e depois me dizendo o que significava. Quando Marcos passou a escrever com a letra bastão, que ele já havia aprendido, porém se recusava a usar, foi uma grande conquista. Eu lhe dizia sempre que sua letra era bonita e que eu estava feliz por agora compreender o que ele escrevia, já que eu não sei ler letra invisível nem cobrinhas, eu dizia a ele, apesar de querer muito.

A minha proximidade com ele foi se dando principalmente por meio das brincadeiras, como já comentei anteriormente. Eu brincava com as letras que ele fazia, também escrevia num papel ao lado do seu com a minha letra, para brincarmos de quem escrevia mais rápido, maior, menor, enfim, de todas as formas que poderiam tornar a escrita mais atrativa e divertida. No início eu ainda escrevia muitas coisas para ele, pedia para que ele lesse e eu escrevia, nunca fazendo as duas coisas sozinha, pois queria que ele participasse desse processo. Eu brincava: *“E se eu fizer letra invisível agora?”*, e ele me corrigia, dizendo que ninguém ia conseguir ler, nem ele, assim como eu lhe dizia quando era ele quem a fazia. Esses momentos de troca de papéis também ajudaram Marcos a perceber que não escrevemos só para os outros, mas para nós mesmos e para isso precisamos usar símbolos que reconhecemos.

John (2015, p. 128), afirma que quando as crianças pedem para que você escreva algo para elas, “com tal pedido, garantem que algo fique registrado, que tenha a permanência necessária para que uma história não se esvaneça”, e acredito que minha participação nesse processo de aproximação com a escrita foi significativa para que Marcos tivesse menos resistência com ela. Minha letra e a sua estavam em seus cadernos, livros e avaliações, escrevíamos histórias que ele me contava, cartas que ele queria mandar para alguma amiga, algumas vezes eu escrevia uma palavra e ele outra, outras vezes uma frase e ainda outras um pequeno parágrafo. Esse jogo ao mesmo tempo que inserido num contexto educativo, registrava definitivamente o nosso vínculo e o compromisso que tínhamos um com o outro ao combinarmos o que cada um ia escrever, quem ia ler, etc.

Lerner (2010), diz que a escrita, para além de uma forma de representar a fala, é parte do processo de cisão da simbiose mãe-criança e da entrada da criança no princípio da realidade, reconhecendo a existência do outro para o qual a escrita e também a leitura se dirige. Em sua análise, a autora afirma:

[...] a escrita é contemporânea à entrada no laço social e só pode se dar posteriormente ao tempo da constituição do campo do outro. Escrever seria uma manifestação da operação do recalque, na medida em que significa separar-se de

uma língua original materna e inscrever-se numa língua compartilhada e organizada segundo as leis da cultura (LERNER, 2010, p. 120).

Considerando o apontamento acima, parece-me que para o Marcos essa dinâmica da leitura e da escrita precisava ser registrada como uma experiência, um momento de expressão, de vínculo e reconhecimento, e não somente como uma atividade mecânica e obrigatória. A aceitação da escrita estaria representando a criação de um laço não somente comigo, mas com a instituição e com todos com quem se relacionava naquele ambiente. Entretanto, essas habilidades parecem ser, na maioria das vezes, vazias de sentido, cada vez mais técnicas. Para a criança que se recusa a escrever e ler, como era o caso do Marcos, essa visão automatizada dessas práticas afasta o interesse pelas mesmas, gerando cada vez mais resistência. Larrosa (2016), supõe que talvez

[...] as maiores preocupações estejam relacionadas justamente com a leitura e com a escrita. O que de verdade nos preocupa é o que e como ler e o que e como escrever. Sabemos que é aí o lugar por onde passam as opções mais importantes. Mas ninguém fala disso. Como se desse por suposto que, tendo chegado a esse nível, todo mundo já soubesse ler e escrever, e que, se não sabe, a única coisa que é preciso fazer é melhorar as competências instrumentais de expressão e de compreensão (LARROSA, 2016, p. 61)

O autor ainda acrescenta que a linguagem tanto pode gerar acolhimento como exclusão, sendo no segundo caso a exclusão “daqueles que não a dominam, que não a aceitam, que nela não se sentem à vontade, que não a usam, que não se submetem a suas regras, que não obedecem a seus imperativos” (LARROSA, 2016, p. 60). Nesse sentido, Marcos utilizava a escrita e a leitura das duas formas, seja tentando impressionar e responder ludicamente ou enfrentando quem lhe impunha a função de escritor ou leitor, desafiando suas regras e normas. Isso podia ser observado em seu comportamento, pois ele se recusava ou colaborava dependendo de quem estava ao seu lado ajudando ou dizendo para que ele fizesse o que estava sendo pedido. Me parecia que a escrita era algo que ele dividia com pessoas que ele selecionava por seu vínculo ou em momentos específicos, quando queria agradar aquela pessoa.

Marcos escrevia principalmente comigo, com grande parte dos amigos e com alguns profissionais, como a terapeuta ocupacional ou uma das professoras auxiliares de quem ele gostava muito. Para além de registrar o conteúdo da aula, o que parecia importante para Marcos era que a pessoa com a qual ele estava trabalhando reconhecesse sua capacidade de escrever e ler. Ele perguntava repetidamente se estava escrevendo ou lendo corretamente, além de pedir desculpas e ficar nervoso quando gaguejava ou errava

alguma palavra. Quando era alguém que ele queria provocar, ele voltava a se recusar ou a usar as letras invisíveis, isso acontecia principalmente com os professores e os pais, não por acaso as figuras de autoridade da escola e de casa.

Pereira (2010), faz uma colocação interessante sobre esse movimento do ensinar e do aprender:

Só é possível ensinar na medida em que houver transferência, quer dizer, suposição de saber. É nesta suposição que vai se fundar a autoridade do professor para a criança (e, aliás, não apenas para a criança). Por isso, é necessário que o sujeito suposto saber sustente as construções imaginárias da criança para que seu discurso tenha efeito (PEREIRA, 2010, p. 213)

Para Marcos, além da suposição do saber, era necessária a construção de um vínculo de confiança e reconhecimento, não só com o professor, mas com todos que se dispunham a estar com ele no momento da aprendizagem. Quando eu, os colegas ou os professores insistíamos para que ele realizasse um exercício sem para isso estabelecer um diálogo com ele e entre ele e o conteúdo, a atividade simplesmente não acontecia. Sinto que também ocorreu desse modo a mudança da letra bastão para a cursiva, o que se tornou uma exigência vazia de significado para o Marcos e, conseqüentemente falhávamos ao tentar convencê-lo a cumprí-la.

Confesso que, só ao revisitar essa experiência, me questioneei sobre a razão de ter sido tão importante para nós, adultos, que ele escrevesse com a letra cursiva, já que em algum momento da vida todos nós nos decidimos pelo estilo de letra que vamos utilizar diariamente, seja ela cursiva ou bastão. As palavras de Larrosa (2016, p. 66) me ajudaram a refletir sobre a escolha de Marcos em se diferenciar naquele momento, diz ele que a “nossa língua é mais insegura, mais balbuciante. Não lemos o que todo mundo lê, o que todo o mundo simula que leu. Não queremos escrever como todo mundo escreve”. E por que Marcos não queria escrever como todo mundo, afinal, não era esse o objetivo da inclusão? De fato eu estava errada, não éramos nós adultos que tínhamos de mostrar ao Marcos que ele era como todo mundo, não éramos nós que faríamos ele se sentir parte daquele grupo, e sim as próprias crianças.

Corso, D. e Corso, M. (2006, p. 230), afirmam que “alguns adultos podem aprender a falar com as crianças, quando são pais, avós, professores, psicólogos e outros que se ocupam delas, mas funcionarão como bons falantes de uma língua estrangeira, nunca como os nativos dela que um dia foram”. Isto posto, a fala de um adulto e a de uma criança tinham significados completamente diferentes, mesmo que estivessem fazendo o mesmo

pedido. Portanto, quando sua amiga lhe convida a escrever “*como todo mundo*”, ela na verdade está lhe dizendo que ele faz parte daquele coletivo, que eles reconhecem a sua capacidade de fazer parte dele e isso o faz se sentir seguro para escrever daquela maneira. O que impedia Marcos de usar a letra cursiva quando nós adultos pedíamos era que a escrita não significava apenas se adequar ao ano letivo no qual se encontrava, mas era um sinal de resistência, contra um padrão no qual ele deveria se encaixar sem que se sentisse pertencente a ele. Pertença que ele só sentiu quando a colega o nomeou e usou da linguagem para incluí-lo.

A segregação não ocorre somente com a diferenciação, mas também e principalmente com a padronização, com a imposição de uma igualdade inalcançável e injusta, na qual todos os indivíduos têm que se encaixar num perfil e se deles saírem são novamente excluídos. Corso, D. e Corso, M. (2006), parecem discordar dessa ditadura da igualdade:

[...] é dos desvios, do desperdício e da contestação que provém a riqueza cultural da nossa espécie. Não somos formigas ou abelhas, nosso mundo não é uma colmeia com um lugar social estabelecido, nossa natureza não oferece um caminho simples, só nos dá alguns para viver (CORSO, D.; CORSO, M., 2006, p. 214)

As crianças que rompem com esse enquadramento rígido são as que muitas vezes são colocadas numa posição de revolta, de mau comportamento. mas em verdade são as que promovem as mudanças necessárias para que o ambiente escolar amadureça e se transforme, modificando e reinventando o cotidiano de maneira a não encaixar os alunos em caixas fechadas, mas de reconhecer e ressaltar as diferenças de forma positiva e inclusiva, de reconhecer a criança como um ser desejante e, portanto, esse desejo deve ser considerado em todos os setores de sua vida, inclusive o escolar.

Narrativa XVIII - O primeiro 10

Durante o quinto ano, Marcos teve um período de avaliações muito agitado, não conseguindo se concentrar para fazê-las e dizendo *querer tirar zero em todas*. Quando recebeu as notas, percebeu que tinha tirado notas bem abaixo dos colegas, além de uma nota vermelha. Os pais foram alertados e Marcos ficou de castigo, sem poder usar seu tablet e celular até que recuperasse suas notas. No próximo período de avaliações, Marcos dizia que *iria se esforçar e que queria recuperar suas notas, tirar 10 em tudo*. Ele se concentrava para ler, não se recusava a escrever as respostas completas e praticamente não precisava da minha ajuda. Apenas me perguntava: “*Eu estou fazendo o meu melhor, não estou, Fê?*”, e eu dizia que sim. Ao receber as notas, ficou muito feliz, pois elas haviam de fato aumentado. A matéria que Marcos mais rejeitava era Português,

ele dizia que *não gostava de escrever e ler, e que era melhor em matemática*, porém, ao receber a nota da avaliação de interpretação de texto ficou parado e não disse nada. Olhei e ele tinha tirado 10. Ele olhou para mim ainda chocado e disse: *“Fê, eu não sabia que era tão bom em LP”*. Fiquei muito contente e lhe dei parabéns. Os amigos, vendo sua reação, foram até sua mesa e também o parabenizaram, falando muito alto e empolgados. Uma colega virou para eles e disse: *“não precisa de tudo isso, todos somos capazes de tirar 10”*.

As notas de Marcos nunca foram muito baixas, apesar de ele não cumprir as exigências como seus colegas, recusando-se a fazer lições de casa e a estudar para as avaliações em casa. Ele permanecia na média, sendo o bastante para que passasse de ano. Durante as aulas, era muito comum ele se distrair com as nuvens, o barulho da chuva, as cortinas balançando com o vento ou com objetos que usava para brincar, imitando um foguete ou um carro. Mesmo chamando a sua atenção e tentando falar sobre os conteúdos, buscando deixá-lo interessado, percebi que o tempo de atenção focada nas atividades não era longo e de tempos em tempos ele olhava fixamente para algum lugar ou brincava com algum objeto, falando sozinho e em voz baixa.

Em parte desses momentos, apesar de não parecer ouvir o que estava sendo dito, Marcos conseguia compreender parte do que estava sendo explicado, participando esporadicamente ou comentando comigo sobre algo que a professora havia acabado de falar. Percebi que Marcos prestava atenção, porém não da maneira que era esperada pelos professores, parado e em silêncio, mas fazendo movimentos com as mãos e as vezes até algum som. Sua atenção oscilava entre as falas dos professores e suas fantasias e isso de alguma forma, quando equilibrado, o ajudava a participar, à sua maneira, da aula. Assim como quando os professores usavam das suas brincadeiras para incluí-lo nas aulas, isso é, reorganizavam o conteúdo e as aulas “de forma mais versátil e ramificada, combinando-os de inúmeras formas, buscando enriquecer progressivamente as possibilidades de ação e representação da criança no seu ambiente” (OLIVEIRA, 2014, p. 124).

Uma das coisas preferidas de Marcos, por exemplo, era inventar canções com melodias repetidas para responder ou ler o que era pedido. Uma professora, no terceiro ano, depois de alguns dias pedindo para que ele parasse de cantar, resolveu lhe fazer uma pergunta sobre o conteúdo cantando, uma intervenção que resultou numa maior participação dele nessa aula. Outras professoras também incluíram conteúdos de interesse de Marcos nas aulas para que ele participasse e tivesse mais interesse, usando os assuntos preferidos dele, carros, o barco e até futebol, além de usar seu nome para dar exemplos e formular perguntas para todos responderem. Toda essa flexibilização e preocupação com a participação de Marcos pareciam ajudá-lo a manter o foco por mais tempo nas atividades e

aulas. Isso é o que Pitiá e Santos (2005) chamam de criar condições favoráveis para enfrentar as dificuldades encontradas e oferecer recursos para a construção pessoal.

Pereira (2010, p. 214), acrescenta que “a relação ensinante não é nada mais do que a transferência que ela institui. O método, o saber, a ideia, são dados a mais, são acréscimos”, portanto, a relação entre o aluno e o educador e o vínculo que se cria são essenciais. Arrisco dizer que ao menos para o Marcos, esse aspecto era ainda mais significativo do que o método ou as técnicas de ensino, pois a mesma maneira de ensinar era encarada de forma diferente dependendo de quem o estava ensinando, do vínculo que ele tinha com essa pessoa. Para além de um método ou didática inovadores, é fundamental que o aluno crie uma conexão com aquele que o ensina, uma confiança que gere prazer na escuta e na realização das atividades.

É vital, ademais, o cuidado para que a aceitação das dificuldades e das limitações da criança não seja justificada apenas pela insuficiência e insatisfação com a instituição de ensino ou educadores, o que pode gerar uma procura incessante por uma suposta escola que resolveria todos esses impasses, uma “escola suficientemente boa”, nas palavras de D’Antino (1988). Na opinião da autora, nenhuma instituição é capaz de suportar e satisfazer todas as idealizações projetadas na criança com deficiência, seja pelos pais ou pelos professores. A inclusão nas escolas ocorre por meio de uma transformação que abarca desde o conteúdo, o material, a adequação das estruturas físicas até a política educacional, as regras. Isso é, a mudança ocorre em todos os setores, não existindo hoje uma escola completamente transformada e preparada para receber toda e qualquer criança, já que a cada uma, haverá ainda outras mudanças a serem feitas.

Para que Marcos realizasse as avaliações, foram feitas muitas tentativas e adaptações, tanto na aplicação, no ambiente em que eram realizadas ou até mesmo em como as perguntas eram formuladas. A maior parte das avaliações eram realizadas na biblioteca da escola com a minha supervisão. Marcos conseguiu fazer algumas delas em sala de aula, porém sua dificuldade para ler mentalmente as perguntas podia atrapalhar a concentração de seus colegas, então ocorria algumas vezes de começarmos a avaliação na sala e depois descer para a biblioteca, principalmente quando havia textos grandes para ler. As que ele mais conseguia realizar em sala eram as de matemática, sua matéria preferida. Houve, contudo, períodos em que Marcos se recusava a responder as perguntas, a escrever e a participar e um desses períodos foi o citado no início da narrativa.

Nesse período, Marcos respondia errado propositadamente às perguntas mesmo quando sabia o conteúdo e ficava muito nervoso quando um colega acertava alguma

questão. Ele passou a ficar cada vez mais intolerante com seus erros, odiava usar a borracha ou corrigir um exercício, até que assumiu que era “burro” e que seu objetivo seria o de “tirar zero em todas as avaliações”. Ao errar, Marcos atribuía a culpa a seus pais dizendo “foi meu pai que errou”, a sua cachorrinha ou aos “Marcozinhos”, personagens imaginários que eram geralmente associados ao mau comportamento de Marcos. Assumir a responsabilidade pelos erros parecia insuportável e, portanto, associá-los a um outro, mesmo que fantasioso, tornava esse peso menor.

Corso, D. e Corso, M. (2006, p. 196), falam um pouco sobre esses personagens imaginários que as crianças criam para dividir sentimentos, atribuir culpas, etc. Eles podem ser invisíveis ou um ursinho de pelúcia, um animal de estimação. Acho interessante que os autores dizem, que esses personagens não são objetos quaisquer, mas “quase um *alter ego*”, uma “extensão imaginária da própria criança”. Os Marcozinhos nada mais eram do que essa extensão, responsáveis por uma parte de sua personalidade que não era aceita seja por ele ou pelos colegas e professores. Eram seus erros, seus momentos de revolta, de rebeldia. Quando alguém levava uma bronca, era um dos Marcozinhos e Marcos dizia querer “criar um milhão de Marcozinhos”, me perguntando o que aconteceria se ele fizesse isso. No início, fiquei resistente a responder a seus jogos de atribuição de culpa às personagens, mas posteriormente percebi que para conseguir acessar esses sentimentos de Marcos, precisaria compreender a função de cada uma das personagens.

Existia o “Marcozinhos da letra invisível”, o “Marcozinhos que grita”, enfim, todos os tipos de Marcozinhos, sempre atribuídos a feitos não convencionais ou considerados errados. Comecei então a atribuir coisas boas aos mesmos. Criamos então o “Marcozinhos da leitura”, o “Marcozinhos escritor”. Como esperado, Marcos não gostava que quem ganhasse os elogios fossem os Marcozinhos e não ele, então me dizia: “mas eu é que escrevi”, “eu que li certo”, até que o questionei sobre quem eram os Marcozinhos e ele me disse “sou eu”. Parecia que a culpa pelos erros era mais fácil de ser atribuída aos personagens, mas não suas conquistas. Quando Marcos se identificou com os Marcozinhos, estava assumindo a responsabilidade pelas vitórias e também pelos erros, e a partir daí conseguimos começar a trabalhar esses sentimentos de culpa por não alcançar a expectativa que lhe atribuía ou que ele buscava alcançar para compensar a deficiência que carregava.

A infância, de acordo com Corso, D. e Corso, M. (2006, p. 212), “não é curável, nem domesticável, o único modo de passar pelos seus revezes e mal-entendidos é vivendos e sofrendo suas consequências, pois é com elas que se cresce”. Marcos precisava viver

tanto suas vitórias quanto suas dificuldades, seus erros, aceitar suas limitações e construir possibilidades em cima delas. Acredito que não foi só o castigo que o estimulou a querer tirar notas melhores nas próximas avaliações, mas também o reconhecimento de suas responsabilidades.

Ao receber a nota de Português, uma das disciplinas que tinha mais resistência em aprender, ficou surpreso, pois não esperava pelo 10, e aparentemente seus colegas também não. Comemoramos sua conquista, pois ele havia se esforçado para estudar e para realizar a avaliação. Ele estava muito feliz com o reconhecimento dos colegas, que lhe davam parabéns. Acho que a fala da colega no final da narrativa não faz com que essas parabenizações tenham menos importância, mas aponta para algo também essencial, de acreditar na capacidade de todos os alunos de tirarem boas notas ou atingirem suas metas, seus objetivos. Apesar de não ter a certeza se Marcos compreendeu a profundidade dessa fala, percebi que os colegas ficaram mais atentos, não usando mais a expressão “*até o Marcos consegue*”, fala corriqueira entre eles. Sobre o significado disso para o Marcos, posso inferir que teve um grande impacto sobre sua autoconfiança, pois até o final desse ano, não disse mais que era burro ou atribuiu a culpa aos Marcozinhos. Às vezes o pai ou a mãe ainda apareciam como culpados de algum erro nas lições, até mesmo eu, mas não mais os personagens imaginários, além de rapidamente se responsabilizar quando questionávamos quem havia feito a lição. Se não tivesse sido ele, teria que refazê-la, afinal, ele é quem estava estudando.

A dificuldade em assumir a responsabilidade sobre seus próprios erros e procurar a valorização e a aprovação do outro em todas as suas conquistas tem relação ainda com a autoconfiança, o valor atribuído a si mesmo. Nas próximas duas e últimas narrativas pretendo abordar esse aspecto conjuntamente com a questão da imagem corporal, tema que permeia a vida da criança com deficiência física visível.

Narrativa XIX - Como Marcos disse que amava a si mesmo

Marcos demonstrava muito incômodo com a mão direita, que foi afetada pela paralisia e que, portanto, não possui muita coordenação. No início, batia nela e a xingava, dizendo que *se odiava por não ter uma mão que funcionasse direito, por não conseguir fazer tudo como seus amigos, por ser quebrado*. Durante um mês, no quarto ano do fundamental, Marcos começou a demonstrar interesse em tentar utilizar a mão direita. Fixava o apontador na mão com cuidado e com a esquerda apontava o lápis ou segurava a mão direita com a esquerda e escrevia com as duas, porém com o lápis preso a primeira. Ao fazer isso, perguntava aos amigos *se estavam orgulhosos dele* e eles diziam que sim e faziam elogios ao seu esforço. Também pedia no meio da aula para que *quem gostasse dele levantasse a mão*. No final desse mesmo mês, Marcos escreveu na lousa antes da professora

entrar na sala: “*Eu amo todos os 21 alunos*”. Um amigo lhe disse que *deveria escrever 20 alunos, pois a sala tinha 21 contando com ele*, ao que ele respondeu: “*Mas eu me amo também!*” e desenhou corações a volta do que havia escrito com a mão direita, usando a esquerda para ajudar.

Um grande desafio que enfrentei no trabalho com o Marcos foi ajudá-lo a desenvolver autoconfiança e aceitação da sua imagem corporal. Desde o início, percebi que sua relação com a mão direita, mais afetada pela paralisia cerebral, não era boa, ele a agredia com frequência, além de deixá-la esquecida, jogada ao lado do corpo, sem dar a ela nenhuma utilidade. Nesta ele usava um abdutor, objeto que tem a função de deixar a mão e o pulso na posição correta e proporcionar o movimento de pinça, não deixando que os músculos nessa região fiquem flácidos e percam sua função. Além disso, Marcos usava uma órtese na perna direita, principalmente nos dias de educação física, e quando não a utilizava era impedido de correr para não tropeçar, o que o deixava nervoso, e também tinha que tomar cuidado para não bater em alguém enquanto corria, por não ter um bom reflexo para conseguir se proteger do lado direito do corpo. Com frequência, Marcos retirava o abdutor da mão e se recusava a colocá-lo de volta, com a órtese da perna isso acontecia principalmente no segundo e terceiro ano.

Outra relação conflituosa era com seus olhos, pois Marcos possui estrabismo, o que o incomodava, pois o tornava “*muito diferente dos amigos*” e também prejudicava a sua leitura, tendo que manter os livros em ângulos específicos para facilitar a visão. Marcos chegou a pedir aos pais por uma cirurgia para corrigir o estrabismo, porém os médicos chegaram a conclusão de que seria arriscado e iria prejudicar ainda mais a sua visão, tornando-a dupla, o que deixou Marcos muito triste, então os pais optaram pelo botox, menos agressivo e com curta duração, para um teste. Após a aplicação, o estrabismo ainda existia, mas Marcos parecia confiante de que a diminuição tinha sido quase completa, e perguntava a todos se estava bonito, ao que respondiam que sim. Aos poucos o olho foi voltando ao normal, mas ele já não falava muito sobre isso.

Essa não aceitação da própria imagem também aparecia em seus desenhos, onde a figura humana geralmente tinha um aspecto ainda primitivo, de crianças muito abaixo da sua idade. No início, eu pedia para que ele me explicasse onde estava a cabeça, os membros em seu desenho, pois era difícil compreendê-lo. Aos poucos, esse desenho foi se desenvolvendo e tomando forma, mas ainda possuía algumas deformações, por exemplo, a extensão dos membros e a falta de pescoço. Silva, D. (2017), em sua tese, pesquisa sobre a relação da criança com deficiência e a imagem corporal e encontra na literatura indícios de

que se a criança possui uma relação conflituosa com a sua deficiência, essa imagem será cada vez mais prejudicada e isso se reflete nos desenhos. Muito comum também é que a criança desenhe o corpo baseada no seu ideal de corpo, isso é, como ela gostaria que ele fosse. Marcos, por exemplo, nunca incluiu suas órteses ou o estrabismo quando se desenhava, e ao perguntar uma vez a ele onde estava a sua órtese, ele me respondeu “*aqui eu não preciso usar*”, constatando mais uma vez o seu desejo por um corpo sem nenhuma deficiência e a não aceitação dessas suas características.

Essa visão sobre si mesmo foi ganhando um novo significado com a ajuda da terapia ocupacional, que lhe indicou possibilidades de funcionalidades para a mão que Marcos não havia experimentado. Na escola, eu lhe lembrava de usar a mão, de colocá-la em cima do papel para ajudar a segurar, de usar o braço para ajudar a carregar os livros quando era ajudante do professor, etc. Após perceber que podia usar a mão, Marcos passou a experimentá-la em outras funções, como para segurar o apontador enquanto a outra mão girava o lápis e para escrever, também com a ajuda da mão direita. Isso aconteceu num dia em que ele me falou que queria conseguir escrever com a mão direita e eu disse que gostaria de escrever com a mão esquerda, mas não conseguia. Tentamos então os dois escrever com as mãos que não conseguíamos. Ele segurou a mão direita com a esquerda para conseguir segurar o lápis e fazer alguns rabiscos. Depois disso, passou a querer escrever seu nome nos exercícios com a mão direita e fazer desenhos.

Esses avanços e tentativas fizeram com que Marcos retomasse um pouco da confiança em si mesmo, arriscasse carregar mais livros, escrever mais e descobrir que sua mão tinha sim utilidade. A cada passo, chamava a atenção dos amigos, mostrava seus avanços e os amigos o elogiavam e encorajavam a continuar tentando. Sinto que esse coletivo que enxerga, que encoraja e comemora junto a conquista de cada um tem uma força imensa sobre a inclusão e sobre a imagem corporal de crianças com deficiências físicas visíveis, tornando-as menos repulsivas aos olhos daqueles que rejeitam o que é diferente, que têm medo de se relacionar com o que não conhecem. Rolnik (2014, p. 195), diz que “o charme é proporcional à atenção à vida em sua invisível vibração”, ele é proporcional aos vínculos, às experiências, ao contato dos olhos, dos corpos. Não há rejeição quando o coletivo acolhe as diferenças, quando elas são respeitadas como parte de cada indivíduo, tornando-o único.

Pacheco (2006), cita Perron (1991) em sua tese, dizendo que a imagem que a criança tem de si tem relação com o próprio valor que é atribuído a ele pelo outro e, consequentemente, o valor que ela mesma atribui a si. Winnicott (1983), também atribuiu o

olhar do outro à existência do próprio indivíduo, sendo este olhar muito estimado por aquele que o recebe. Se o olhar gera interesse, estima e afeto, é um olhar que acolhe, que ajuda a desenvolver uma boa imagem corporal e, portanto, uma maior autoconfiança. Já o olhar que julga, rejeita, que nega, gerará desconforto e não aceitação.

A criança com paralisia cerebral necessita estabelecer para a construção das representações de si, um conjunto de valores positivos, mesmo que suas capacidades físicas não permitam a realização de atividades da forma como são realizadas por outras crianças. Ainda assim, ela seria capaz de tomar decisões, e esta poderia se constituir na força motivacional da construção de suas representações positivas. Essa regulação é necessária para a construção de um sistema de valores e a formação de um sentimento de valor pessoal (PACHECO, 2006, p. 45).

Isso é, apesar da criança com deficiência talvez não conseguir realizar as atividades da mesma maneira que as outras crianças, o modo que é vista por elas, de maneira positiva ou negativa, terá grande influência sobre sua autoimagem, assim como se deu a sua relação com a sua imagem em todo o seu desenvolvimento. Por esse motivo era tão importante para Marcos que os colegas enxergassem e reconhecessem, por exemplo, aquilo que ele conseguia fazer com a mão direita, suas notas nas avaliações, desenhos ou na educação física, mostrar que conseguia correr mais rápido. O pedido para que levantasse a mão quem o amasse também confirma essa hipótese, de que para se amar, Marcos precisava garantir o amor do outro.

De acordo com Zimmerman (2010), o indivíduo precisa ser visto e reconhecido, mesmo que primeiramente pelo terapeuta, que se sinta acolhido tanto nas suas expressões de ódio, amor ou em sua ilusão onipotente, principalmente nos casos em que este não pôde receber esse olhar nas primeiras fases da vida, seja por conta de uma deficiência, desestruturação familiar, etc. No caso da deficiência, esse olhar é ainda mais essencial, estando a imagem corporal afastada do considerado ideal de corpo e gerando limitações e impotências. Nessa luta para ser reconhecido diante desse corpo não-idealizado, a criança, consciente da sua dependência do outro, pode ter reações das mais extremas, da tentativa insistente em agradar à agressividade na qual se esconde sua frustração por não alcançar completamente a autonomia desejada (PACHECO, 2006).

Marcos oscilava entre essas duas posições, a de querer agradar os colegas e a de odiá-los por conseguir realizar algo que ele não conseguia. No período da narrativa, Marcos buscava mais pela aprovação e se empenhou em desafiar o uso da mão na qual não via utilidade, se mostrando orgulhoso ao me mostrar ou mostrar aos colegas o que

conseguia fazer. Sua escrita na lousa e sua fala representaram o que para mim foi uma das maiores conquistas de todo o período trabalhado, a expressão escrita e oral do reconhecimento e do amor de Marcos por ele mesmo. Ao escrever com a mão direita que se amava, Marcos também estava dizendo: eu me aceito e me amo como eu sou, e esse era um olhar que só ele podia desenvolver, o olhar para si mesmo.

A próxima e última narrativa deste trabalho será uma extensão dessa reflexão sobre a importância do autorreconhecimento e de como este se relaciona com o comportamento de Marcos na sala de aula e com a sua participação nas atividades da escola.

Narrativa XX - Uma salva de Palmas

Marcos sempre *se sentiu muito diferente dos amigos e expressava que sua falta de capacidade para algumas coisas lhe deixava triste*. Sempre conversei com ele, tentando mostrar que ser diferente não era algo que lhe impedia de ter qualidades e ser bom em algo. Disse o quanto ele era corajoso e citei uma vez em que ele me mostrou no celular um vídeo no qual ele pulava em alto mar para buscar uma bóia que havia se soltado do barco do pai. Ele colocou a corda na boca e nadava usando apenas o braço esquerdo. Ele me disse que *queria muito que os amigos o vissem fazendo aquilo*. Eu sabia que talvez não se encaixasse na aula, mas conversei com a professora, mostrando que teria um grande valor para o Marcos e podia encorajá-lo. Combinamos que se ele fizesse as atividades com atenção e caprichasse, no final do dia seria mostrado o seu vídeo. Marcos se esforçou muito, escreveu com cuidado e a todo momento perguntava sobre o vídeo. No final do dia, como combinado, a professora mostrou o vídeo para a turma e todos faziam comentários de como Marcos *era corajoso, forte e que nadar com um braço só era incrível*. Quando o vídeo chegou ao final, todos bateram palmas. Marcos disse que *estava muito feliz* e me perguntou *se os amigos estavam orgulhosos dele*. Eu disse que achava que sim e perguntei se ele estava orgulhoso de si mesmo. Ele sorriu e me disse que sim, que *estava muito orgulhoso*.

Esta é a última narrativa e experiência que irei apresentar neste trabalho. O título é o mesmo do subcapítulo, pois nesta encontramos reunidos os aspectos que mostram a importância da convivência com a diferença, a influência do reconhecimento da criança com deficiência e do seu interesse e rendimento nas atividades propostas pela escola, além do desenvolvimento da autoconfiança como um dos objetivos fundamentais do trabalho do Acompanhamento Escolar.

Como vimos desde a primeira narrativa apresentada, a insegurança de Marcos e a não aceitação das limitações impostas pela deficiência estiveram presentes e marcaram todas as situações de conflito ou de adaptações e conquistas. Ora por ser ignorado ou tratado de maneira diferente, por não ser compreendido, por considerar os amigos mais inteligentes ou mais fortes, por não conseguir realizar uma atividade da mesma maneira que os colegas, essas eram as principais fontes de sofrimento para o Marcos na escola e

que geravam os desafios que enfrentávamos todos os dias na sala de aula e fora dela. A agressividade e a busca incessante por reconhecimento eram fruto dessa frustração e da tentativa de compensar a deficiência ou negá-la.

Havia uma parte da aprendizagem de Marcos que era parcialmente prejudicada pela deficiência, como já discutido, a dificuldade para manter o foco, a compreensão de textos e de metáforas, entre outras, mas para além disso, sua participação e esforço dedicado às atividades era diretamente proporcional à atenção dedicada a ele nos momentos necessários, no reconhecimento do seu potencial e na boa relação com os colegas e professores. Em todos os períodos de conflito entre Marcos e algum professor ou colega, a aprendizagem era prejudicada, assim como seu empenho para participar e ter bons resultados na escola.

Para Marcos, tudo se tornava uma aventura, a fantasia estava presente em tudo e todos, auxiliando-o a lidar com aquilo que era mais desagradável, difícil ou fatigante, como as exigências que faziam sobre ele ou os sentimentos com os quais não conseguia lidar. Muitas vezes, eu participava de suas fantasias, brincando e narrando aventuras para que ele compreendesse melhor um sentimento, conflito ou para que voltasse a participar de uma atividade da qual estava se recusando a participar. Recordo de uma passagem do texto de Corso, D. e Corso, M. (2006), no qual é descrita a relação de Calvin, da série de tiras Calvin & Haroldo, um menino de 6 anos que frequenta a escola e tem muitas aventuras garantidas pela imaginação fértil do personagem, com sua professora:

A professora, Miss Wormwood, é uma senhora mais velha, cuja comunicação com o menino é inexistente. Ela é impassível e Calvin não presta atenção no que ela diz, afinal, passa a aula em outro planeta. Quando ela tenta contato com o aluno, interrompendo seus devaneios, normalmente é representada como um enorme e viscoso monstro alienígena do planeta *Zorg* (CORSO, D.; CORSO, M., 2006, p. 283).

Assim como Calvin, Marcos dizia ser um super-herói que iria destruir os monstros, seus professores ou colegas dos quais sentia raiva, ou que os mandaria para outro planeta. Imaginava a escola voando como um foguete e uma máquina duplicadora que criaria “*um milhão de Marcos*” ou um milhão de cópias de sua cadelinha. Marcos narrava suas aventuras em voz alta, durante a aula ou quando nos encontrávamos no pátio da escola na entrada ou na hora do intervalo. Quando eu o contrariava ou tentava trazê-lo para a realidade sem entrar em seu jogo, ele não respondia. Era preciso que eu compartilhasse esse momento de fantasia com ele para acessar o que ele estava pensando e o que queria

dizer com seus devaneios, quem era quem em seu jogo e o que representavam para ele. Os autores dizem que a melhor forma de falar com uma criança e que esta confie em você é tentar entender suas premissas, e não tentar desmentí-las. Para isso, é preciso primeiro considerar que tudo aquilo é verdadeiro para ela e ouvir o que ela tem a dizer.

Utilizar a imaginação e a fantasia para lidar com problemas e dificuldades do dia a dia é muito comum em crianças, principalmente nas mais pequenas, e podemos dizer que a extensão desse comportamento em crianças maiores tem relação com a dificuldade em assumir suas responsabilidades, crescer afinal. De acordo com Corso, D. e Corso, M. (2006, p. 223): “Crescer é admitir que temos de nos ocupar de tarefas e desafios que ninguém pode executar ou vencer por nós. Não é sem queixas que nos desprendemos da proteção nutriz e aconchegante do ventre materno”. Para Marcos, crescer podia representar um desafio ainda maior, considerando que ainda existiria alguma dependência do outro por consequência da sua deficiência. Se crescer significa ter cada vez mais autonomia e se Marcos ainda não havia conquistado uma autonomia como os colegas iam alcançando e por diversas vezes rejeitava as tentativas de fazer algo sozinho dizendo não conseguir, como poderia se dar esse processo de crescimento e amadurecimento para ele?

Acredito que essa sensação de dependência é maior se também é maior a resistência do outro para ajudar, compartilhar e aprender com a criança com deficiência. Se essa relação for construída de forma a não gerar desconforto e uma obrigatoriedade nas duas partes, ela pode acontecer sem criar essa sensação de dependência, e sim de um coletivo que serve como suporte para todos que dele participam. Dessa forma, crescer não seria abrir mão de toda a ajuda, mas aceitar que ela faz parte da vida em sociedade e é necessária em algum momento para todos nós. Isso não significa também que essas crianças sempre precisarão de ajuda e não conseguirão superar desafios maiores, mas que elas vão respeitar cada passo que dão, tentando com cuidado e com a certeza de que, se cair, haverá o suporte necessário do seu grupo.

São nesses termos que enxergo o amadurecimento de Marcos durante esses anos de acompanhamento, uma criança que foi descobrindo suas potencialidades dentro e fora da escola e aprendendo a reconhecer e valorizar seu potencial e habilidades, mesmo que diferentes. Vimos que Marcos participou das aulas no dia da narrativa com empenho, confiando que o combinado seria cumprido e que o vídeo seria mostrado para a turma. A potência das imagens naquele vídeo motivou Marcos a se concentrar e participar, evidenciando que o seu comportamento na aula não estava diretamente ligado a uma falta de controle ou desinteresse total, mas que a escola precisaria reconhecê-lo, criar vínculos,

para que ele, se sentindo pertencente àquele lugar, com aquelas pessoas, pudesse dar o melhor de si.

Mais de uma vez, durante exposições de trabalhos das crianças para os pais, Marcos não teve seu trabalho exposto, ora porque deixou de fazer por ter faltado naquela aula ou por se recusar a participar da atividade. Essas informações, que nem sempre chegavam aos pais ou a mim, acabavam por tornar a visita à exposição mais um motivo de frustração, um problema cíclico entre Marcos se recusar ou faltar, não ter trabalhos expostos e se recusar a fazer ou participar dos próximos. Oliveira (2014), afirma que a exposição dos trabalhos gera satisfação e orgulho nas crianças, além dos pais, pois ela se reconhece neles e consegue ver os seus progressos, desejar ver os próximos. Sem esse registro, a criança que por algum motivo não teve suas produções expostas pode se sentir rejeitada ou excluída do grupo, ficando mais resistente a qualquer atividade junto ao mesmo.

Na narrativa apresentada, a professora aceita mostrar o vídeo que ele queria, isso é, expor para a sala uma conquista que ele queria dividir com todos, e faz um combinado com ele, de que ele participaria de todas as atividades e se esforçaria para fazer os exercícios, o que ele cumpre sem dificuldade. No vídeo, Marcos chama a atenção dos colegas, que dizem surpresos que não conseguiriam nadar com um braço só e ainda com uma corda na boca. Marcos fica feliz por ter uma habilidade diferente dos colegas, provando que a deficiência não o impedia de alcançar grandes feitos e realizações. Achei importante perguntar se ele estava orgulhoso de si mesmo, pois como já compartilhado, Marcos tentava de todas as formas ganhar o reconhecimento e ser valorizado pelos colegas, ser amado, mas se esquecia de que também era importante que ele se reconhecesse, se valorizasse.

Na narrativa anterior, vimos Marcos usar a mão direita e deixar de a rejeitar, utilizando-a para finalidades diversas que antes achava não conseguir, como usar o apontador. Em consequência disso, Marcos passou a sentir mais confiança e desenvolver um sentimento de amor consigo mesmo, assim como nesta narrativa, ao reconhecer sua capacidade perante as adversidades, até mesmo a força que possui justamente por ter que compensar as braçadas, no caso da natação, de um dos braços. Não se trata aqui de um ato heroico, mas de uma adaptação da atividade, tornando-a possível mesmo com a deficiência do braço direito, o mesmo que acontece em diversas outras atividades com o estímulo e as adaptações necessárias.

CAPÍTULO IV

INQUIETAÇÕES

Visto que todo percurso tem um fim e que para muitos um fechamento é essencial, me coloco agora a refletir sobre tudo o que foi analisado nesta pesquisa. Veja, não é por não acreditar que as considerações finais sejam desnecessárias, mas muitas vezes elas trazem uma sensação de que o trabalho se encerrou, que foi satisfatório ou insatisfatório, enfim, uma coisa ou outra. Não quero que essa seja a característica desse texto final, mas que ele convide a pensar em como o trabalho sempre continua, nas mãos de outras pessoas, de outras instituições, por toda a vida da criança que se acompanha e também depois dela, que ele gere inquietações.

Ao analisar e refletir sobre as narrativas, trago elementos que impulsionaram o trabalho, mas que também o estancaram, o enrijeceram. Fico apreensiva de que na leitura, do modo que escolhi trazer as narrativas, o leitor tivesse a impressão de que afinal tudo correu bem, de que houve uma “vitória no final das contas”²¹. Quero aqui problematizar essa visão, como não deveríamos pensar nas conquistas que alcançamos com as crianças com deficiência como uma vitória. E por que não, já que há tantos obstáculos a serem enfrentados para alcançar qualquer objetivo? Justamente pela razão de que a verdadeira inclusão não incluiria, idealmente, a luta contra a instituição, o embate com os professores, a dificuldade extrema de fazer uma adaptação, mas sim a cooperação de todos para que o aluno(a) tivesse todo o apoio necessário para ser parte fundamental daquele ambiente, assim como todos os outros, para ter as mesmas possibilidades de brincar, tirar boas notas, fazer amigos.

A visão da vitória também é problemática, pois coloca a pessoa com deficiência a serviço daqueles que não a possuem. Ele vira o exemplo, a prova da caridade da instituição e daquelas pessoas. Stella Young (2014), uma comediantes e jornalista australiana, em uma conferência realizada em Sydney²², fala de como as pessoas com deficiência são objetificadas para se tornarem objetos de inspiração para aqueles que não têm deficiências e como essa forma de enxergá-las é depreciativa.

²¹ Aspas da autora.

²² A conferência foi realizada em Sydney, na Austrália, para o canal de conferências TEDx, em abril de 2014. Disponível em:
<https://www.ted.com/talks/stella_young_i_m_not_your_inspiration_thank_you_very_much?language=pt-br>

Em uma de suas falas, ela diz:

Estou aqui para dizer-lhes que temos sido enganados a respeito da deficiência. É, venderam-nos a mentira de que deficiência é uma Coisa Ruim, com C maiúscula e R maiúscula. Que é uma coisa ruim, e que viver com uma deficiência torna você excepcional. Isso não é uma coisa ruim, e não torna você excepcional (2:41)

E ainda acrescenta:

Eu quero viver num mundo em que não tenhamos expectativas tão baixas para com as pessoas deficientes, em que sejamos parabenizados por sair da cama de manhã e por lembrar nosso próprio nome (8:18)

O ponto levantado por ela é um dos motivos pelos quais a inclusão em todos os setores tem tantos obstáculos, pois as adaptações, as mudanças são quase como um favor, uma caridade para aquele que possui a deficiência e não como um direito, algo que deveria ser cuidado para toda criança que necessite da mesma. Por esse motivo, a educação deve ser questionada como um todo, não só com relação a educação inclusiva.

O preconceito, que coloca a pessoa com deficiência num lugar de não-saber, de doente ou louco, é o mesmo que impõe limites e não cria possibilidades. E não são limites como fronteiras delineadas, como sugere Jurdi (2004, p. 5), que buscam um universo infinito de possibilidades dentro das mesmas, mas um limite que impede de crescer, que reduz. A autora diz que esse preconceito e desconhecimento que permeia as relações dentro da escola, reforçam uma visão sobre a pessoa com deficiência²³, do “papel cristalizado no insucesso e no fracasso escolar, impossibilitando-o de ressignificar sua ação como indivíduo criativo e saudável, perpetuando um padrão de relacionamento que impede o processo de uma real inclusão escolar”.

Winnicott (1975/1983), transmite a ideia do que seriam esses universos infinitos de possibilidades, o que ele chama de Espaço Potencial. Esse espaço de transição entre o mundo interno e o mundo externo, onde, de acordo com o autor, são desenvolvidas a expressão criativa, a vida imaginária e a experiência cultural, só é possível na interação, isso é, no contato com o ambiente e com o outro, pois é por meio desse outro que aquele ser será concebido como uma pessoa. O preconceito impede justamente esse

²³ A autora usa a pessoa com deficiência mental como exemplo, porém compreendo que sua fala envolve todos os alunos com qualquer tipo de deficiência no ambiente escolar.

reconhecimento, esse olhar do outro, que carrega a expectativa sobre a capacidade e a potência da criança, no caso observado, da criança com deficiência.

Crochík (2017) fala dos afetos gerados pelo preconceito de uma forma interessante, dividindo-os em três tipos de atitudes:

1- o ódio em relação aos que são discriminados, que pretende sua marginalização e/ou segregação; 2- a falsa proteção, caracterizada pela formação reativa, tal como caracterizada pela Psicanálise: o ódio em relação ao alvo tende a se converter em proteção exagerada: esse alvo é desprezado, mas como isso gera incomodo ao preconceituoso, ele se transforma em seu contrário; a proteção excessiva em relação às minorias revela esse tipo de afeto; e, 3- a indiferença, que é a negação de toda possibilidade de identificação do preconceituoso com seu alvo (CROCHÍK, 2017, p. 165).

Apesar de as três atitudes poderem ter sido observadas nas narrativas apresentadas, gostaria de me debruçar um pouco sobre a segunda, pois disfarçado de preocupação, o preconceito se torna mais difícil de ser combatido. O autor, no mesmo texto, dá o exemplo do professor auxiliar, que ao invés de auxiliar todas as crianças da sala, faz um atendimento praticamente privado ao aluno com deficiência, negando a dificuldade que outros alunos possam ter e ao mesmo tempo criando uma barreira entre o aluno com deficiência e seus colegas, como por exemplo, quando na minha presença, os alunos ao invés de falarem com o Marcos, falavam comigo: “*Fernanda, o Marcos me empresta a borracha?*”. Entretanto, mesmo podendo gerar segregação, a presença do professor auxiliar ou do acompanhante escolar facilita o aprendizado desse aluno. Esses dilemas ocorriam também no meu ambiente de trabalho, mas por serem atitudes justificadas no cuidado e preocupação com o aprendizado da criança com deficiência, eram difíceis de serem conversados.

O tipo de profissional contratado para auxiliar as crianças com deficiência também refuta essa dimensão do cuidado em excesso, seja este o professor auxiliar ou o acompanhante escolar, já que características relativas ao afeto muitas vezes se sobrepõem à experiência profissional na área da inclusão, funcionando como um substituto de uma função materna/paterna superprotetora. Esses profissionais, que costumam ocupar papéis ambíguos dentro da instituição, também podem servir como depositários de angústia e expectativas para os pais, que vislumbram nestes a possibilidade de realizar todos os seus ideais pedagógicos (D’ANTINO, 1988). Aproveitando-se dessa idealização, muitas vezes a função educativa é “terceirizada”, ficando a cargo do acompanhante ou do professor auxiliar, como em uma situação no meu trabalho em que se referiram a mim como “*aluna*

da escola” e, como tal, capaz de “*ensinar os conteúdos ao Marcos quando ele faltasse na aula*”, retirando essa responsabilidade do professor.

Por esse e mais vieses, é perceptível o quanto todos, não só as instituições, mas também os profissionais, estão despreparados para lidar com a inclusão de forma a minimizar as atitudes preconceituosas, mesmo aquelas que se escondem atrás da máscara da superproteção. Sekkel (2017), ao discutir o conceito de ambiente inclusivo, aponta:

É preciso que haja um ambiente acolhedor, que inspire segurança, para favorecer a tomada de consciência em relação aos próprios preconceitos, nas situações em que estes se manifestam. Nesse sentido, é necessário fortalecer um clima favorável à aceitação das fragilidades que nos ameaçam, único caminho possível rumo à superação de preconceitos. Não é apontando e recriminando as ações preconceituosas que conseguiremos transformá-las, pois o preconceito pode permanecer oculto e latente, à espera de momentos oportunos para se manifestar. Para superar preconceitos é preciso, além de um clima favorável, a vontade e determinação daquele que o manifesta (SEKKEL, 2017, p. 241).

Se tivermos um olhar mais aprofundado sobre essas questões, veremos que a visão sobre o aluno com deficiência é um agravamento de um pensamento sobre a própria criança, como ser incapaz de realizações criativas, de habitar o próprio corpo. Para gerar uma transformação em pensamentos enrijecidos como este é preciso uma grande abertura ao diálogo, a uma comunicação segura, que não invalide quaisquer dos sentimentos que surgirem dela. A falta de comunicação, principalmente entre adulto-criança, produz uma barreira que impede o crescimento que seria possível para ambos ao partilharem experiências, brincar, conhecer (JURDI, 2004). A primeira função desse adulto, e uma das mais importantes, de acordo com Kupfer, Voltolini e Pinto (2010), é a de supor um sujeito na criança, com tudo o que esse termo sugere, os desejos, afetos, expectativas e frustrações, assim como suas infinitas possibilidades.

Vimos também que o olhar do adulto, seja ele educador ou acompanhante escolar, tem grande influência no olhar das crianças. Sendo assim, o trabalho de constante reconhecimento da criança com deficiência é coletivo. Nas narrativas, observamos que, quando munidas de um pensamento verdadeiramente inclusivo, as crianças podem fazer muito pelas outras, alcançar patamares que os adultos não foram capazes de alcançar. A inclusão permite essa troca de papeis, o transitar pelos mais diferentes discursos.

Kupfer, Voltolini e Pinto (2010) discursam sobre a importância dessa troca:

A suposição é a de que nessa imersão em banhos de discursos, em banhos de linguagem, as crianças serão forçadas a convocar seus pares a sair da repetição. A experiência de ocupar posições discursivas diferentes poderá assim sacudir o

sujeito, que já não será mais o mesmo. Talvez essa experiência não altere sua posição subjetiva, ou sua estrutura clínica. Pode ser que seja um objetivo educativo, previsto em qualquer ato que mereça o nome de educativo. Porém essa experiência de mudança de posição, ainda que não seja analítica, será terapêutica (KUPFER; VOLTOLINI; PINTO; 2010, p. 106).

Os autores também apontam que a escola, como instituição, atribui um lugar comum, de pertinência a todas as crianças, e tem um poder tão grande nessas atribuições que é através dela que quem está na escola recebe “o carimbo de ‘criança’” (p. 100). Esse “carimbo”, como designaram os autores, pode ser o motivo para a aposta incessante dos pais na educação institucionalizada de seus filhos com deficiência, mesmo que para isso a criança tenha que chegar ao limite de suas frustrações, tristezas e sentimentos de impotência.

Não acho que cabe neste trabalho, principalmente no momento de fechamento, um tema tão abrangente como a problemática da necessidade da escolarização institucionalizada de todas as crianças, mas penso que é uma reflexão de extrema urgência, dado tudo o que foi apresentado nessa pesquisa. Esse questionamento é necessário não pela desistência na luta por uma escola democrática e inclusiva, mas pelo sofrimento incessante a que muitas vezes essas crianças, fragilizadas em diversos âmbitos, são expostas em prol dessa luta. Como constatado por vários autores, a circulação e o contato entre todas os alunos(as) produz transformações e amadurecimento, porém existem muitos ambientes nos quais essa troca pode ocorrer, fora da sala de aula de uma escola regular. Assim como a presença da criança na escola não exclui a possibilidade de ela circular por mais ambientes onde pode ter contato com outros tipos de ensino, de troca, como grupos de artes, esportes, etc.

Em algumas narrativas, a característica fundamental para que a intervenção tivesse um resultado positivo foi a abertura ao mundo fantasioso da criança, à brincadeira. Sinto que nos ambientes escolares hoje não há muito espaço para o humor, o brincar e a imaginação. Essa é a minha aposta, a sugestão da criação de ambientes nos quais essa abertura seja possível. Como Corso, D. e Corso, M. (2006, p. 282) o colocam muito bem: “talvez a nós também possa parecer que a realidade seja carente de aventuras espaciais, dinossauros, histórias de piratas, monstros embaixo da cama e distorções no espaço e no tempo”. Afinal, se para Winnicott (1994), existir e ser está intimamente relacionado com as nossas experiências criativas, como seria possível se desenvolver, se constituir como um ser, se não há abertura para que a criatividade de cada um se expresse?

Não quero me delongar demais em mais teorias e análises, mas acho essencial dizer que com este trabalho não pretendi dizer aquilo que “deve” ser feito, apesar de sugerir muitas mudanças em todo o processo de escrita. Acredito que uma angústia que acompanha os profissionais que lidam com a inclusão escolar seja parte dessa demanda de todos os lados de como eles “devem” fazer isso ou aquilo, como a escola “deveria” ser. Idealmente, todos construímos um cenário no qual acreditamos que todas as transformações são possíveis, porém ainda estamos conquistando esse território tanto na educação quanto fora dela e é preciso pensar como grupo, sugerir, questionar e ouvir. Para isso, o diálogo é imperioso, e foi no diálogo que busquei fundamentar esse trabalho.

Mesmo que quisesse, seria impossível sistematizar todo o conteúdo discutido aqui, e uma conclusão sem questionamentos carregaria o risco de reduzir a experiência a um mero objeto de pesquisa. Se posso afirmar que minha experiência me possibilitou algo, seria a reflexão e a capacidade de formular questões a serem discutidas e carregar uma potência transformadora. Não apenas as contidas nesse singelo texto que carrega parte das minhas inquietações, mas em todo o corpo das narrativas, das análises e no que surgir depois delas. São com esses questionamentos que encerro a discussão presente neste trabalho, esperando que as reflexões e análises nele contidas impulsionem novos discursos, outros olhares, e que a inclusão alcance ares muito além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- ALT, C. B. **Contos de fadas e mitos**: um trabalho com grupos numa abordagem junguiana. São Paulo: Vetor, 2000.
- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- AMARAL, L. A. **Resgatando o passado**: deficiência como figura e vida como fundo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- AMORIM, C.; MICHEL, R. Recursos Terapêuticos a Serviço do Acompanhamento Terapêutico. In: IAMIN, S. R. S. **Manual de acompanhamento terapêutico**: contribuições teórico-práticas para aplicabilidade clínica. São Paulo: Santos, 2013.
- ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 33-41, abr. 2008.
- BARRETO, K. D. **Ética e Técnica no Acompanhamento Terapêutico**. São Paulo: Unimarco, 1998.
- BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BARROS, R. B.; PASSOS, E.. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2009.
- _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, v. 1. Tradução Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho**: pais bons o bastante. Rio de Janeiro: Campos, 1988.
- BOMTEMPO, E. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____.; BORGES, M. C. A Pesquisa Participante: um momento da Educação Popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, p. 51-62, 2007.

BRASIL. **Congresso Nacional**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 23 set. 2016.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, mar. 2012.

CABRAL, F. A. **Investigação do potencial de desenvolvimento do preconceito em crianças pequenas**. 139 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CALLIGARIS, C. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.

CANAVEZ, F. A escola na contemporaneidade: uma análise crítica do bullying. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 271-278, ago. 2015.

CHAUÍ-BERLINCK, L. **Novos andarilhos do bem: caminhos do Acompanhamento Terapêutico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COLLODI, C. **As Aventuras de Pinóquio**. Tradução Gabriela Rinaldi. São Paulo: Iluminuras, 2002.

CORSO, D. L.; CORSO, M.. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CROCHÍK, J. L. Preconceito, Indivíduo e Sociedade. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 47-70, dez. 1996.

_____. Pesquisas sobre educação inclusiva e preconceito desenvolvidas pelo Laboratório de Estudos sobre o Preconceito. In: SILVA, S.; DIGIAMPIETRI, L. (Org.). **Conhecendo a USP: contribuições do ensino, da pesquisa e da extensão no campo das deficiências**. São Paulo: FEUSP, 2017.

D'ANTINO, M. E. F. **A máscara e o rosto da instituição especializada: marcas que o passado abriga e o presente esconde**. São Paulo: Memnon, 1988.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 1995.

ELYSEU JUNIOR, S. Complexo fraternal: a fonte do ciúme e da inveja. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 55-66, dez. 2003.

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

- FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2a ed. Campinas: Versus, 2005.
- FRANCK, F. The zen of seeing. IN: OAKALANDER, V. **Descobrendo crianças**: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. 5a ed. São Paulo: Summus, 1980.
- GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GAVIOLI, C.; RANOYA, F.; ABBAMONTE, R. **A Prática do Acompanhamento Educacional na Inclusão Escolar**: do Acompanhamento do Aluno ao Acompanhamento da Escola. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP: Psicanálise, Infância e Educação, ano 3. São Paulo, out. 2001.
- GUTFREIND, C. **O Terapeuta e o Lobo**: a utilização do conto na psicanálise da criança. Rio de Janeiro: Artes e Ofícios, 2010.
- JERUSALINSKY, A. Apesar de você, amanhã há de ser outro dia: dialética da demanda e do desejo na educação. In: CALLIGARIS, C. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.
- JOHN, D. **Reinventar a vida**: narrativa e ressignificação na análise. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.
- JURDI, A. P. S. **O processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**: a atuação do terapeuta ocupacional. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- _____. BARROS, R. B. Movimentos-funções do dispositivo na prática do dispositivo na prática da Cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- KLEIN, M. **Inveja e gratidão**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- KUPFER, M. C. M.; VOLTOLINI, R.; PINTO, F. S. C. N. O que uma criança pode fazer pela outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças. In: KUPFER, M. C. M.; PINTO, F. S. C. N. (Org.). **Lugar de vida, vinte anos depois**: exercícios de educação terapêutica. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010.
- LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LERNER, A. B. C. A escrita e a psicose da criança: uma proposta de tratamento. In: KUPFER, M. C. M.; PINTO, F. S. C. N. (Orgs.). **Lugar de vida, vinte anos depois**: exercícios de educação terapêutica. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010.

- LO BIANCO, A. C.; COSTA MOURA, F.; SOLBERG, M. C. A psicanálise e as narrativas modernas: a transmissão em questão. **Psicologia Clínica**, v. 22, p. 17-26, 2010.
- MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. **O que falta à verdade para ser dita**. Campinas: Papirus, 1990.
- _____. A contribuição de Winnicott para um trajeto na Psicanálise. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 8-19, 1º sem. 1998.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MARINHO, D. M. **Acompanhamento terapêutico: caminhos clínicos, políticos e sociais para a consolidação da reforma psiquiátrica brasileira**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- MAUER, S. K.; RESNIZKY, S. **Acompanhantes Terapêuticos e Pacientes Psicóticos: manual introdutório a uma estratégia clínica**. Campinas: Papirus, 1987.
- MEIRA, A. M. As crianças na cidade e o acompanhamento terapêutico. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. esp. 2, p. 41-45, jan. 2013.
- MELMAN, C. Sobre a educação das crianças. In: CALLIGARIS, C. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.
- NETO, R. O. R.; PINTO, A. C. T.; OLIVEIRA, L. G. A. Acompanhamento terapêutico: história, clínica e saber. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 30-39, 2011.
- OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 11a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- OSTERMANN, R. C. Educação e Cidadania. In: CALLIGARIS, C. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.
- PACHECO, A. M. **Representações de si e habilidades na paralisia cerebral**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- PALACIO, R. J. **Extraordinário**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.
- _____. **Auggie & Eu: três histórias extraordinárias**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.
- PASSOS, E.; BARROS, R. B. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 71-79, jan-abr. 2000.
- _____.; BARROS, R. B. A Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

_____.; BARROS, R. B. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

_____.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEDÓ, M. Possibilidades para uma criança nos dias de hoje. In: CALLIGARIS, C. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.

PEDRA, J. A.; FANTE, C. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PEREIRA, M. R. A transferência na relação ensinante: a palavra como agente no contrato pedagógico. In: CALLIGARIS, C. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.

PESCE, L. R. **Sobre a inveja e o narcisismo: uma perspectiva psicanalítica acerca das novas redes sociais virtuais**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PITIÁ, A. C. A. Acompanhamento terapêutico e ação interdisciplinar na atenção psicossocial. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 73-81, 2013.

_____.; FUREGATO, A. R. F. O Acompanhamento Terapêutico (AT): dispositivo de atenção psicossocial em saúde mental. **Interface**, Botucatu, v. 13, n. 30, p. 67-77, set. 2009.

_____.; SANTOS, M. A. **Acompanhamento terapêutico: a construção de uma estratégia clínica**. São Paulo: Vetor, 2005.

POZZANA, L. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. **Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 323-338, maio-ago. 2013.

PULICE, G. O. **Fundamentos clínicos do acompanhamento terapêutico**. São Paulo: Zagodoni, 2012.

QUAGLIATTO, H. S. M.; SANTOS, R. G. Psicoterapia psicanalítica e acompanhamento terapêutico: uma aliança de trabalho. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 24, n. 1, p. 74-81, 2004.

RAHME, M. M. F.; MRECH, L. M. Os efeitos da inserção escolar para alunos pouco convencionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, p. 1-335, 2004.

- ROCHA, S. L. A. Experiência e tradição em Walter Benjamin: ressonâncias para a educação. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 14, n. 1, p. 121-132, 2016.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- SEKKEL, M. C. **A construção de um ambiente inclusivo na Educação Infantil**: relato e reflexão sobre uma experiência. 218 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- _____. O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott. **Revista Psicologia USP**, v. 27, n.1, p. 86-95, 2016.
- _____. O conceito de ambiente inclusivo. In: SILVA, S.; DIGIAMPIETRI, L. (Org.). **Conhecendo a USP**: contribuições do ensino, da pesquisa e da extensão no campo das deficiências. São Paulo: FEUSP, 2017.
- SILVA, A. S. T.; SILVA, R. N. A Emergência do Acompanhamento Terapêutico e as Políticas de Saúde Mental. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 210-221, 2006.
- SILVA, A. T. T. **Infância, Experiência e Trabalho Docente**. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.
- SILVA, D. R. **Explorando a imagem corporal de crianças com deficiência física congênita**: limites, traços e riscos. 188 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- SILVA, F. A. F. Acompanhamento Terapêutico em Escola Regular: um caso de inclusão. In: IAMIN, S. R. S. **Manual de acompanhamento terapêutico**: contribuições teórico-práticas para aplicabilidade clínica. São Paulo: Santos, 2013.
- TAFURI, M. I. **A Clínica Psicanalítica e o Trabalho de Acompanhamento Terapêutico**: uma interseção possível. São Paulo: Escuta, 2006.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- TSCHIRNER, S. C. Self e Referências. In: OUTEIRAL, J., HISADA, S.; GABRIADES, R. **Winnicott**: seminários paulistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- VARELA, F. **Ética y accion**. Santiago do Chile: Dólmén/Granica, 1996.
- WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- _____. **O Ambiente e os Processos de Maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- _____. (Org.). **Explorações Psicanalíticas**: D.W. Winnicott. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

YOUNG, S. **Eu não sou sua inspiração, muito obrigada**. 2014. TEDxSydney. Material em vídeo. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/stella_young_i_m_not_your_inspiration_thank_you_very_much?language=pt-br>. Acesso em 28 out. 2016.

ZIMERMAN, D. E. **Os quatro vínculos**: amor, ódio, conhecimento, reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas. Porto Alegre: Artmed, 2010.