ADRIANA MARCONDES MACHADO

"INVENTANDO UMA INTERVENÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA"

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo,
para a obtenção do título de Mestre em
Ciências (Psicologia).
Área de Concentração: PSICOLOGIA SOCIAL.
Orientadora: Dra. Arakcy Martins Rodrigues

SÃO PAULO
1990

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

"INVENTANDO UMA INTERVENÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA".

Candidata: ADRIANA MARCONDES MACHADO

Orientadora: Arakcy Martins Rodrigues

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia - área de concentração PSICOLOGIA SOCIAL.

Comissão Julgadora

Doutora Suely Belinha Rolnik

Doutora Maria Inês Assumpção Fernandes

Doutora Arakcy Martins Rodrigues

Suely Rolnik
Maria Inês Assumpção Fernandes
Arakcy Martins Rodrigues

Para:

Clóvis, Cida, Angelo, Carlos,
Adriana, Neide, Marivaldo,
David, Vanilde, Erica, Andreza,
Sandra e Genivaldo,

Agradeço a

- Deolinda - por me deixar conhecer e participar das cenas cotidianas de suas aulas,
- Arakcy Martins Rodrigues - pelo paciente carinho com que acompanhou os diferentes momentos deste trabalho, e desta orientanda,
- Sérgio Maida - pela torcida e cumplicidade,
- Minha mãe Wanda - que introduzindo a intensidade do computador neste trabalho, inventou uma nova dissertação,
- Dalva e Denise - companheiras inesquecíveis nos grupos com as crianças,
- Lino de Macedo, Maria Inês A. Fernandes, Marta Rabioglio, Dulce M. Machado, Graciela Barbero e Maria Cristina Kupfer que acompanharam essa história desde seu início,
- Aos técnicos, docentes e principalmente aos estagiários do Serviço de Psicologia Escolar da USP que realizam comigo o trabalho de intervenção,
- Aos professores, diretores e funcionários das Escolas Estaduais nas quais realizamos os trabalhos de intervenção.

Machado, A.M.- Inventando uma intervenção na Escola Pública. São Paulo, 1990 (83 pp). Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia de Universidade de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho se inicia com uma cena que aconteceu durante uma intervenção realizada com um grupo de crianças, alunos de uma classe especial em uma Escola Estadual. O objetivo desta intervenção foi modificar as relações, muitas vezes cristalizadas, que essas crianças mantinham na classe especial.

Após o relato desta experiência e de algumas versões das crianças em relação ao fato de serem consideradas alunos especiais, são feitas reflexões sobre a intervenção realizada.

Utilizando um pensamento e uma prática acatégoricos, a diferença é afirmada como positividade e tendência e não como anormalidade. Valorizou-se o funcionamento de diversas relações para buscar fortalecer tendências que um processo de cristalização das relações enfraquece.

Machado A.M.- Making an intervention at the Public School. São Paulo, 1990 (83 pages). Masters of Sciences Dissertation presented at the Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

ABSTRACT

This paper begins with a scene that happened during an intervention with a group of students from a special education class in a State Public School. The objective of the intervention was to promote changes in the relationships, many of them cristalized, that the children had within the special class.

After reporting this experience and the children's versions regarding the fact that they are considered special studens, reflections were made concerning the intervention.

Based on a non-cathegorical philosophy and practice, the difference is affirmed as positivity and tendency, not as anormality. We aimed at enhancing other relationships that would conteract the process of cristalization.

INDICE

CENA	1
HISTÓRICO	4
RELATO	
-os grupos-1º semestre	14
-a intervenção-2º semestre	23
-algumas versões	30
REFLEXOES	
-contextuando	42
-intenções	49
-problematizando a intervenção	56
FINALIZANDO	75
ANEXOS	
-Anexo 1 -"Dicionário do Ano"	77
-Anexo 2 -"O Mapa"	78
-Anexo 3 -Cronograma-(2º sem.1990)	79
BIBLIOGRAFIA	81

CENA

Nós nos encontrávamos com as 12 crianças da classe especial duas vezes por semana. Produzimos uma história com os encontros, os chamados "grupos". Minha intenção era ir pensando com eles as várias cenas e introduzir alguns temas que considerava importantes.

18/maio

Cena: Clóvis acertara Sandra no olho com uma borracha durante a aula. Clóvis tem 11 anos, não pára quieto, é do tipo que sabe bater ou apanhar. Sandra tem 9 anos, é loirinha, distraída, com jeitão de bebê. Ela foi levada para o Posto de Saúde perto da Escola. Clóvis está com medo de ser expulso e de apanhar do pai. No grupo, Clóvis aterroriza todo mundo. Marivaldo, com 10 anos, é um medroso que se mostra valente. Marivaldo tem medo de Clóvis e de Genivaldo. Genivaldo tem 13 anos, dá ordens como um chefe e é sedutor com quem tem algo que lhe interesse.

Clóvis pega a bola e fala alto para todos:

-Aposto que ninguém tira a bola de mim.

Eu estava no fundo da sala mexendo nos brinquedos.

Clóvis me vê com um revólver de plástico na mão e grita:

-Vem tentar me matar, Adriana!

-Eu não quero te matar! - falo de longe.

O giz vira bala de revólver e agora Clóvis acerta em todo mundo, deixando quietas apenas as duas meninas que normalmente brincam no canto da sala. O principal alvo é Marivaldo. Marivaldo sai da sala e quando volta tranca a porta dizendo que viu o capeta lá fora (referindo-se ao Genivaldo). Ele guarda as chaves da porta no bolso.

-Dá a chave senão eu te dou uma gizada - diz o Clóvis.

Marivaldo obedece, entrega as chaves.

-Isso é chantagem... - eu ainda falava quando Marivaldo começou a derrubar as coisas no chão.

-Não é para fazer isso - digo brava. Você ficou com raiva e foi derrubar as carteiras, mas foi você quem deu as chaves para ele!

-Mas eu não queria dar! - reclama Marivaldo.

-Vamos brigar para ver quem fica com as chaves? - pergunta Clóvis para Marivaldo.

-Não. Você não quer que eu te quebre, quer? Você quer que eu te quebro? - pergunta Marivaldo, valente.

-Quero. Vem me quebrar. - responde Clóvis, satisfeito.

Marivaldo faz com a cabeça que não irá. Clóvis insiste:

-Se eu te der a chave você vem quebrar?

-Vou - responde Marivaldo e recebe as chaves.

-Agora vem me pegar - cobra Clóvis.

-Não - diz Marivaldo e sai correndo.

Clóvis avança na direção de Marivaldo.

...Pensar o medo de Clóvis, o medo de Marivaldo, sem colocar em questão se o medo deveria ou não existir. Ele existe. Sair do julgamento, do certo ou errado e se conectar com as intenções. Afinal, Clóvis parece desejar socorro e no meio do terror que ele provoca, o problema é que esse desejo se perde...

Algumas meninas jogavam bola, outras brincavam de ligar pecinhas. Clóvis continuava ameaçando com o giz. As crianças estavam dispersas, para atraí-las faço um jogo como chamativo:

-Me veio uma palavra na cabeça - falo para todos me escutarem. - Sabe qual? Começa com ME. E ME...ME...

-DO! - responde Clóvis prontamente.

-E isso aí, você tá com medo e tá fazendo a gente ter medo de você.

-Eu tô com medo porque vou apanhar da minha mãe quando eu chegar em casa e do meu pai quando ele chegar em casa.

-E, essa é uma situação que dá medo mesmo. Quem aqui já teve medo? - pergunto.

-A Erica já, quando foi atropelada, mas só a perna dela foi atropelada.- diz Cida.

-Eu também já tive - fala David.

-Eu não! - grita Marivaldo...

HISTORICO

A Pesquisa teve início em março de 1988, com as crianças e a professora de uma classe especial em uma Escola Estadual de São Paulo, no bairro do Jaguaré. Essa classe foi formada juntando duas classes especiais que existiam na Escola no ano anterior. Meu contacto oficial com a Escola foi como psicóloga-técnica do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), que tem como um de seus objetivos o atendimento a Escolas Públicas.

Durante os anos de 1986 e 1987, completei os créditos necessários para o Mestrado e estava à procura da definição do projeto de pesquisa para a Dissertação. Eu já trabalhava nessa Escola há dois anos, sendo esta classe, formada por 12 crianças de 8 a 16 anos, minha velha conhecida. A minha presença como psicóloga na Escola vai ao encontro de uma infinidade de queixas a respeito de algumas crianças. Vejamos algumas:

-*"Ela aprende na hora, mas depois esquece tudo"*

-*"Ele está há 3 anos na 1ª série e não quer saber de aprender. O pai disse que em casa está tudo bem, o único problema é que ele repete o ano."*

-*"Nesta classe tem muita bagunça."*

- "A mãe dele é débil mental e ele fica muito nervoso quando a avó não faz o que ele quer. Aqui na escola ele é apático, não faz nada."

Algumas crianças preocupam pois "*elas vão ficando para trás*", como dizem os professores.

Aqui surge a primeira pergunta: O que acontece que elas vão "*ficando para trás*"? O destino dessas crianças é variado: ser aluno repetente (muitas vezes em classe de repetentes ou classe dos lentos), ser aluno especial (encaminhado para classe especial), ou então parar de estudar (parar de ser aluno).

Alguns desses alunos que não acompanham o que o professor ensina, que vão ficando para trás, saem desse lugar. Algo acontece, às vezes uma mudança de professor, o tempo que passa... Outros não, vão ficando para trás como em um processo de cronificação. Alguns são encaminhados para classe especial - os alunos especiais.

O que é classe especial? Vejamos o que diz sua proposta formal dada pela Resolução SE nº247 de 30.09.86: "...são classes com objetivo de atendimento educacional especializado para portadores de deficiência auditiva, física, visual, mental (grau leve) e superdotados... Só poderão ser atendidos pela Educação Especial os alunos caracterizados como excepcionais por profissionais credenciados..."

As classes especiais das Escolas Estaduais visam portanto ser um lugar de ensino para crianças diagnosticadas

como deficientes. São classes compostas por 10 a 15 crianças e uma professora especializada.

Essas crianças, que precisam de um trabalho diferente do ministrado na classe comum, podem ir para classe especial se forem diagnosticadas por um psicólogo como deficientes mentais educáveis. Vejamos agora a definição do deficiente mental educável: "os deficientes mentais educáveis (grau leve) são alunos que, embora possuam grau de inteligência abaixo da média, podem ser alfabetizados segundo programa curricular adaptado às suas condições pessoais, alcançando ajustamento parcial ou total" (Portaria Interministerial nº186/78).

Mas, onde aparecem essas deficiências? Como é a criança? O que ela faz? Como o professor e os pais explicam a criança? Como a criança entende tudo isso?

A idéia de estar mais próxima a essas crianças, de poder conhecê-las melhor, de saber como eram, como chegaram na classe especial, me provocou perguntas. Independentemente de quem eram, ou quantos eram, ou se eram deficientes, a idéia de deficiência circulava com muita naturalidade na Escola. Mas, e neles? O que acontece numa classe especial?
Em quê eu poderia ser útil?

Chamava a atenção nessa classe o fato de crianças tão diferentes terem sido encaminhadas para o mesmo lugar. A classe era dividida em subgrupos pela professora; o dos lentos, o dos médios e o dos adiantados. Essa diversidade tem relação com a disparidade dos encaminhamentos e com o

tempo que cada criança está na classe especial. Existe dificuldade por parte das crianças e das mães em explicar essa passagem da classe comum para a classe especial. Muitas vezes esses alunos especiais são também filhos especiais, outras vezes não. Algumas mães dizem ter outros filhos que também têm dificuldades. Existem as queixas das professoras e das mães; às vezes são as mesmas.

A conduta para encaminhar uma criança para a classe especial é uma, no caso de a classe já existir na Escola e outra, no caso da classe especial estar em processo de criação.

No momento de criação da classe especial é necessário que todos os diagnósticos das crianças sejam analisados e apreciados por um órgão centralizador - pelos Psicólogos da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

Os diagnósticos das crianças, para chegar às mãos da CENP, percorrem várias etapas onde são acrescidas algumas informações, tais como o número de classes especiais na região, os recursos físicos, materiais e outros. O percurso é o seguinte: os relatórios saem da Escola, vão para a Delegacia de Ensino (DE), onde são encaminhados à Divisão Regional do Ensino (DRE), em seguida para a Coordenadoria do Ensino (COGESE ou CEI), chegando finalmente à CENP. Os diagnósticos saem portanto das mãos de cada psicólogo que conheceu cada criança e vão para as mãos de outro psicólogo que centraliza, isto é, reúne todos os diagnósticos candidatos e separa os possíveis para que a classe especial,

pedida pela Escola, seja criada. Essa constituição da classe especial dependerá da existência de pelo menos 10 crianças com um mínimo de 7 anos e um máximo de 14 anos (quando se tratar da primeira matrícula), em cujas avaliações tenham sido usados os instrumentos corretos e cujos resultados diagnósticos estiverem dentro dos limites estabelecidos pelas categorias definidas na curva de QI (coeficiente de inteligência). Os deficientes mentais educáveis (grau leve) são aqueles em cujo teste de QI o resultado está na faixa dos 50 aos 70 (a normalidade populacional, segundo esta categorização, está na faixa dos 85 aos 115). Enquanto isso, a criança que foi ao psicólogo para ser avaliada, fica esperando para saber se será ou não um aluno especial que irá frequentar uma classe especial recém criada.

Depois de criada a classe especial, o processo é mais rápido. Não há necessidade de o diagnóstico passar por um órgão centralizador, os diagnósticos não circulam. A criança deveria fazer o mesmo trajeto descrito acima, isto é, ser submetida a uma avaliação psicológica para então ser encaminhada a uma classe especial, dessa vez, já existente.

A criança então, como paciente de um psicodiagnóstico (cliente de um Serviço de Psicologia) terá uma avaliação que define se ela será ou não considerada um aluno especial na Escola. Na prática as avaliações dessas crianças são feitas usando diferentes critérios e instrumentos, conforme a pessoa que as avalia e encontramos crianças que nem sequer passaram por uma avaliação específica.

Mas, sendo ou não submetida a uma avaliação psicológica, alguém decide que a criança vai para a classe especial, isto é, existe uma passagem, que ocorreu em algum momento da vida da criança, da mãe, da ficha da Escola, do diretor, do psicólogo que avalia, do irmão, da vizinha... Existem várias versões.

Cabe ao professor, que optou por se especializar em trabalhar com crianças especiais, estar reunido com todas essas crianças para ensinar. Uma tarefa nada fácil, e a lei espera que na classe especial seja dado o conteúdo do programa da 1ª à 4ª série.

Como eles aprendem? Com o tempo vimos que também existem "os especiais que vão ficando para trás", "os especiais que caminham" e "os especiais adiantados".

Algumas referências mudam na classe especial. Não se diz: "Ele repetiu o ano", pois nela nem se passa nem se repete; fica-se ou se vai. O Marivaldo disse durante uma conversa "Eu achava que a classe especial era uma 1ª série que durava para sempre". Ele assim se expressou em um momento onde já sabia existir no sistema uma passagem que servia para os dois sentidos.

Tudo isso eu vim a saber, a pensar e a perguntar durante um trabalho que fiz nessa Escola. Como disse, eu trabalhava nessa Escola há dois anos (1986-1987), duas vezes por semana, participando da vida da Escola, das mudanças de Diretor, chegadas e despedidas de professores, começo e final de ano; propondo e realizando alguns trabalhos, como

atuar em grupos de crianças, conversar com professores, participar de aulas e reuniões, visitar familiares... Enfim, essa Escola já fazia parte de minha vida.

Em março de 1988 eu estava indo para a Escola com o seguinte espírito: o próximo trabalho deveria ser pensado e contado nos moldes de uma pesquisa que seria meu projeto de Mestrado em Psicologia Social.

Deolinda, a professora da classe especial, não conseguia ser ouvida. Deolinda tinha 40 anos, morava em uma casa no bairro do Jaguaré com o marido, dois filhos e a mãe. Era uma pessoa bastante religiosa, católica, que optou por trabalhar com classes especiais pois havia uma vaga nessa Escola, que era perto de sua casa. Trabalhava aí há cerca de 15 anos.

Os seus 12 alunos especiais estavam distribuídos em 2 classes especiais durante o ano anterior (a professora da outra classe especial pedira remoção). Deolinda se queixava da bagunça. Algumas crianças brigavam, chutavam a porta, provocavam os menores. Combinamos que iríamos juntas discutir essas questões com eles, isto é, tentar discutir.

No dia marcado, cheguei mais cedo e assisti a uma parte da aula. Deolinda falava sobre a Semana Santa e o sentimento cristão. Genivaldo, um dos alunos, não queria esse assunto. Eu não entendia a presença de Genivaldo na classe especial pois, aparentemente, não tinha nada de "especial". Genivaldo tinha 13 anos, era inteligente, analfabeto, sedutor, sabia conseguir o que queria. O que ele fazia lá?

Genivaldo: "Não quero ouvir" (tampa os ouvidos).

Deolinda: "Eu estou ofendendo alguém?"

Quero ver se vocês entenderam a situação do negro no Brasil, a situação da escravidão..."

Genivaldo: "Tá ofendendo sim"... "Negro é negro" (ele e Angelo riem).

Deolinda: "Como você diz isso? Você é tão amigo do Angelo! Você acha que ele deveria ser escravo?"

Genivaldo: "O Neguinho? Acho sim..." (os dois, Angelo e Genivaldo, começam a brincar de luta).

Nesse contexto começamos a conversa sobre a bagunça. Foi impossível chegar a alguma regra comum, a qualquer acordo.

Não havia nada em comum, a não ser o fato de estarem na mesma classe especial. Nenhum acordo.

Fizemos uma lista chamada "as coisas que não gosto que aconteçam" como, por exemplo: apanhar de Clóvis; chute no caderno; fazer lição; jogar pó de giz no meu cabelo... Depois uma outra chamada "aquilo que gosto que aconteça": bater nos outros; fazer lição; brincar; bagunçar... Quando eu perguntava o que fazer quando alguém joga pó de giz, eles diziam: "*Depende de quem foi que jogou*".

Quando sai da sala, Genivaldo e Angelo estavam no corredor, bagunçando. Chamei os dois para conversar em outra sala. Sentamos os três e eles disseram que tudo era chato e que para não ser tão chato teria que fazer o seguinte:

- Sair todo o dia para o pátio, com bola, das onze às onze e meia.
- Colocar para fóra quem atrapalha. *"Como castigo o que adianta é não deixar ir para o recreio."*
- Passar lição de casa igual para todos (Genivaldo é muito inteligente, tem 13 anos, não sabe ler nem escrever e queria a lição dos mais adiantados da classe).

Parecia não haver dúvida e nem conflito das crianças quanto ao fato de estarem nessa classe. Quando perguntadas sobre isso elas falavam "não sei", desinteressadamente, ocupando um lugar cristalizado, sem potência e sem movimento. Um lugar que se reflete em outros momentos de suas vidas.

Eles falavam, em um tom agressivo e bem humorado, que tudo é ruim, nada presta. Perguntei se eles gostariam de, uma vez por semana, a gente se reunir para fazer algo que fosse bom. Fizeram então uma avalanche de perguntas: "Onde?", "Como assim?", "Com quem?", "Quando?", "Você traz jogo?". Depois de respondidas as perguntas, eles aceitaram, chamaram Clóvis e Carlos para saber se também queriam participar. Como não havia mais ninguém que fosse unanimemente aceito, ficou combinado que o grupo seria formado pelos quatro, eu e uma outra pessoa que eu queria que participasse (uma outra coordenadora).

Voltei para a sala de aula e contei essa idéia para Deolinda e para as outras crianças da classe. Elas (as outras crianças) também queriam participar de um grupo. Com-

binamos, então, que seriam dois grupos, um com os quatro meninos e outro com as outras oito crianças da classe, o que foi logo contestado pelos quatro meninos que diziam que, já que eu tinha tempo, deveria ficar com eles duas vezes por semana. Para a formação dos dois grupos respeitei, portanto, a pré existência dos mesmos. Com isso, já havia algo marcado, já havia uma expectativa.

RELATO

OS GRUPOS - 1º semestre

Com os encontros eu estava oferecendo um momento optativo para as crianças; ia se quisesse ir e indo haveria diversas opções sobre o que fazer. Como combinado, eu levaria jogos e material para brincarmos. Era para ser bom.

Eu queria ajuda para trabalhar com as crianças e para o registro dos encontros. Chamei duas amigas psicólogas, Dalva e Denise, que também se interessavam por trabalhos em instituição. A coordenação era composta, portanto, por três pessoas, eu e duas observadoras, uma para cada grupo. A coordenação de cada dia (eu e uma das observadoras) se reunia uma hora antes da sessão do grupo para discutir e atualizar o trabalho. Cada grupo tinha seu funcionamento; usávamos duas salas de aula diferentes e cada grupo tinha seu material: uma caixa com brinquedos, sucatas e material gráfico. A equipe funcionou muito bem, permitindo que cada uma praticasse o seu estilo com as crianças.

Nós nos víamos duas vezes por semana, digo nos víamos porque cada encontro de cada um dos grupos era um acontecimento para toda a classe. Havia uma circulação grande entre eles. Algumas crianças que não eram do grupo do dia e que deveriam ficar com a professora, iam visitar ou invadir o grupo do dia. Também, semanalmente, eu me reunia com a

professora desta classe para conversarmos sobre o que acontecia nos grupos e na classe.

Foram, ao total, 18 encontros realizados durante os meses de abril, maio e junho. Para ajudar na análise do trabalho foi registrado o material das sessões (anotado pelas observadoras), das conversas com a professora, das reuniões da coordenação e anotações pessoais. Foram realizadas quatro supervisões que nos ajudaram muito na análise das diversas implicações com o trabalho.

A estratégia utilizada na coordenação dos grupos foi a de explicitar tudo o que eu via acontecer, fazer perguntas e associações, encontrar sentidos e dar idéias. Vivendo cenas como a borrachada no olho da Sandra, as lutas nos colchões de Educação Física, as carteiras transformadas em carros, o fato de sempre existir alguém apanhando, o choro da Vanilde que, embora no lugar da mais boba da classe, mostrava que atacar não era a única defesa. Era comum o Clóvis bater na Vanilde e ninguém fazer nada para que ele não batesse. Introduzir o desejo de que queriam Vanilde apanhando, parecia ser o mesmo que introduzir o diabo. "Eu não quero saber de nada disso, o problema não é meu", alguém dizia.

Neles a deficiência circulava como loucura e eram enlouquecidos, amedrontados, que muitas vezes agiam no grupo. "Quem vai para a classe especial?", perguntei uma vez. Clóvis respondeu rindo: "Gente doida". Para ele, ser doido é quebrar a porta, provocar os menores, sair da sala.

Pensar, analisar, era algo que tinha que ser forçado pela coordenação pois, para eles, a expulsão de Clóvis de um dos grupos, a violência do Angelo depois da morte do pai e outras cenas que detalharei depois, eram sem motivo, sem sentido. Era frequente a atitude de "não estou nem aí" das crianças para com suas próprias queixas e as dos outros, como se nada pudesse ser resolvido por eles. Clóvis chutava a porta e isso era problema de Clóvis, da professora e da porta.

Era necessário quebrar as relações cristalizadas, buscar as diversidades, dar chance a novos desejos, enfim mudar (eu inclusive). E por que não em um lugar alegre?

Dividir a classe em dois grupos ajudou a diferenciação, a singularização, pois trouxe à tona um dos assuntos que mais foi tema nos nossos encontros: as diferenças. Nesse sentido o material foi muito facilitador, pois havia possibilidades variadas para gostos variados: jogar, pintar, montar, conversar, olhar...

Os dois grupos ficaram assim:

grupo 1 - dos 4 meninos (a gang) representados pelas letras A,B,C,D e a Dalva - encontros às 4^{as} feiras.

grupo 2 - das 8 crianças representados pelos números 1,2,3,4,5,6,7,8, e a Denise - encontros às 6^{as} feiras.

Começamos o trabalho com o grupo dos quatro meninos. Houve três encontros com esse grupo 1 antes de iniciar-

mos os encontros com o grupo 2. Nada era suficiente para os quatro meninos, sempre havia queixas.

No dia 29 de abril, terceiro encontro com o grupo 1, Clóvis é expulso desse grupo por Genivaldo. Durante uma brincadeira de jogar saquinhos de areia e montar trincheira, Clóvis acertou um dos saquinhos em um Cristo de gesso que estava pendurado na parede. Os quatro entraram em pânico. Angelo, Genivaldo e Carlos foram logo deixando claro que tinha sido o saquinho de areia do Clóvis que havia atingido o Cristo e portanto, a culpa era dele. Ele deveria ser crucificado, como se isso resolvesse o problema do Cristo quebrado.

Cinco dias depois houve o primeiro encontro com o grupo 2. Se, para os meninos do grupo 1, nada parecia ser suficiente, para as crianças desse grupo parecia que qualquer coisa servia. Os quatro meninos do grupo 1 fizeram uma invasão avassaladora, bem no momento em que as crianças começavam a ver o que eu tinha levado. Nenhum dos oito fez força para expulsar os invasores. Genivaldo ocupava todo o espaço. Sandra, a que tem um jeitão de bebê, aproveitou um momento em que os invasores tinham saído, pegou a chave e trancou a porta.

Na semana seguinte, durante o quarto encontro com o grupo 1, os meninos esperavam e queriam a revanche - serem invadidos. Mas isso não aconteceu. Havíamos conversado com a professora sobre a necessidade de ela oferecer algo interessante, diferente para os que ficassem na sala de aula. Sem

invasão, eles mesmos começaram a bagunça, a se invadir. Genivaldo ia morar no Nordeste e queria levar a bola de plástico. O raciocínio dele era assim: *"Como todo mundo pode usar essa bola, ela não é de ninguém. Se eu esvaziar a bola, ninguém vai querer, então ela fica sendo só minha"*. Um caminho um tanto estranho para conquistar o que se deseja.

Nada servia para todos. Não havia acordo que funcionasse. Nesses momentos era necessário singularizar, isto é, tomar uma atitude que buscasse, forçasse, desejos diferentes. Combinei que só traria para os encontros o material que eles quisessem. E querer, significava pôr o material em cima da mesa. Genivaldo colocou a bola, Angelo o quebra-cabeça...

No segundo encontro com o grupo 2 não houve invasão. A professora marcou uma avaliação para os meninos do grupo 1. Clóvis mudou para esse grupo. O pessoal do grupo 2 o convidou, pois assim o protegia de Genivaldo. Essa decisão não foi unânime. Assim, a divisão dos grupos, ficou:

grupo 1 - A,B,C.

grupo 2 - 1,2,3,4,5,6,7,8 e D.

Cida, irmã de Clóvis, de 16 anos, era desse grupo 2. Nesse dia muita coisa aconteceu. Clóvis provocava e brigava. Marivaldo o tratava como chefe e escravizava David, bem menor e mais fraco que ele. Isso incomodava muita gente, principalmente Cida, que era a mais forte. Um dia, Clóvis estava querendo expulsar Neide, que estava pela primeira vez no grupo, pois tinha estado doente.

Eu disse: - "*Estão querendo tirar Neide do grupo.*"

Cida respondeu: - "*Eu não tô fazendo nada.*"

Eu: - "*Então está expulsando a Neide também.*"

As intervenções eram no sentido de mostrar que essas coisas acontecem juntas, Clóvis expulsa, Cida se incomoda e não faz nada, Neide chora, eu falo. As coisas se afetam.

Clóvis inaugurou uma circulação que passou a acontecer entre os dois grupos, principalmente depois que Genivaldo foi para o Nordeste. Quem mais usava essa circulação era Clóvis, que passou a ir, sistematicamente, aos encontros dos dois grupos.

No quinto encontro com o grupo 1, estavam presentes Carlos, Angelo e Genivaldo. Era o último dia de Genivaldo. Algumas frases:

- *Tudo está velho.*

- *Tudo vai para o latão.*

- *Expulsamos o Clóvis.*

- *Queremos andar de carro, se não a gente fura o pneu.*

Nessa fase dos encontros muitas coisas já haviam se tornado conhecidas e por isso, havíamos perdido o medo.

Os meninos do grupo 1 funcionavam como os "especiais-especiais" na Escola. Transgrediam. Não havia nem lugar e nem interesse pelo que era oferecido pela Escola. Sem saber o que poderia lhes fazer bem ali, sem estratégia. A maneira mais fácil de conseguir identidade nos grupos era

expulsando. Eles haviam sido tirados da classe comum. Queriam a rua, o carro, a praça. Eram meninos de 11, 13 e 15 anos.

O grupo 2 era dos "especiais-normais". Durante as aulas eles só atrapalhavam quando os meninos, que formavam o grupo 1, faltavam. Vanilde, a mais estranha, que se dizia com 7 anos de idade, apesar de ter 11 anos, depois de ter ficado 4 anos nesta classe especial aprendera a desenhar a letra "a". Para Erica e Neide, a preocupação sobre sair ou ficar na classe especial parecia ser só minha e não delas. Elas se divertiam e gostavam da classe especial.

Um dia segurei o Clóvis, ele estava agitadoíssimo, provocando todo mundo. Encostei-me na parede, encostei-o em mim e fiquei prendendo-o. Ele pedia ajuda para sair, ninguém ajudava e eu o abraçava. Ficamos assim muito tempo fazendo as negociações. Perguntei: *"Vocês querem que eu o solte?"* O incrível é que reponderam *"queremos"*. Soltei. Clóvis saiu pisando em tudo e todos. Marivaldo ria com Clóvis e dizia: *"A gente tá vivo"*. Rir com o Clóvis... e ele tinha mesmo umas coisas muito engraçadas. Mudar o que se sente em relação a Clóvis, quebrar estereótipos. Esta é a intenção no grupo de crianças: conhecer vários estilos e movimentar algo que se repete.

Expulsão, invasão, medo, cuidado, ciúmes, culpa, saudades, o Cristo quebrado, brincar de sentar no colo, foram alguns temas que surgiram.

Uma das curiosidades: Genivaldo saiu da classe, pois se mudou para o nordeste, onde deixaria de ser especial, já que lá não há classe especial, e de onde voltaria um ano depois com média 9,0(nove), sem saber ler nem escrever.

Meu trabalho nessa Escola é bem aceito. Professores, funcionários e a diretoria apóiam minhas iniciativas. Quando fui discutir esses grupos em uma reunião de professores do ciclo básico, alguns comentaram que eu dava muita liberdade aos alunos. Meu argumento foi de que dessa maneira eu podia mostrar às crianças que o que elas faziam era porque assim queriam fazer.

Final dos grupos, final do primeiro semestre. Saldo positivo. Todos gostaram dos encontros, o material quase todo destruído, muitas perguntas, marcas na sala e cansaço. Esses grupos deram muito trabalho, possibilitaram uma intensa aproximação e com isso, mais perguntas, novas curiosidades, novas inquietudes. Apareceram diferentes estilos. Adriana, que vivia pulando corda, era canguru; eu falava muito, era vitrola; Angelo era o sabonete elétrico e não mais os "deficientes mentais educáveis grau leve".

As crianças não sabiam nem por que e nem há quanto tempo estavam na classe especial e isso parecia não interessar. A mim interessava. A história das crianças fora da instituição era negada, a história dentro da escola era esquecida. A instituição cria assim sua clientela sem memória.

Em julho de 1988, já tendo encerrado os grupos, eu estava sem saber qual era exatamente a pergunta. Eu havia mudado, havia conhecido as crianças. Os encontros foram intensos e eu já sabia falar de cada criança, separadamente. E eles passaram a me conhecer.

Eles queriam continuar com os grupos, todos haviam gostado. Eu percebi que estarmos juntos, pensar e conversar com eles sobre essa condição de aluno especial, não era suficiente nem para eles, nem para mim. Esse problema não era só nosso.

Deolinda, a professora, se queixava do fato de eles não se desenvolverem, não aprenderem. Por que não aprendem? O que acontece nas aulas?

Durante uma conversa com Deolinda sobre o trabalho, discutimos como eu poderia ajudar a pensar as cenas que ela contava acontecerem durante a aula. Combinamos que eu, no início do segundo semestre, proporia aos alunos a minha participação na aula de Deolinda (uma vez por semana, durante duas horas). Assim, conversaríamos e tentaríamos analisar juntos o que acontecia na aula.

A INTERVENÇÃO - 2º semestre

Entreguei a eles as fotos que havíamos tirado na última reunião do grupo quando estavam presentes todas as crianças, as duas observadoras, a professora e eu.

Combinamos um dia para eu cumprir a promessa feita de darmos uma volta no tão querido "Gol", que era o objeto concreto mais visado por eles. Levei primeiro as meninas e depois, os meninos (utilizando-me dessa antiga divisão de grupos) até o Instituto de Psicologia da USP, local onde trabalho. O desafio era tão novo que havia comemoração e risos a cada ônibus que era ultrapassado. Eu apresentei a eles minha sala, o pessoal do café e da secretaria. O que mais gostaram foi de tomar água na máquina que tem um botão para água fria e outro para água normal. Funcionários e professores da USP que os conheceram gostaram da visita e ficaram curiosos sobre o trabalho. Angelo, que adorou o passeio, rasgou as fotos e me machucou com uma pedra "sem querer" em um outro dia. Angelo era o meu parâmetro. Sempre depois de alguma situação de que ele gostava, tomava alguma atitude que eu chamava de atitude "NÃO".

De coordenadora de grupo eu passei a participar da aula a meu modo, fazendo perguntas, anotando as aulas, dando idéias. Enfim, um tipo de aluna especial.

Era preciso saber quem iria sair e quem iria continuar na classe especial. Para isso, era necessário

ampliar o movimento conquistado, facilitar encontros com outras pessoas envolvidas nesses temas e nessas histórias. Conhecer esses temas em outras histórias e outras relações.

Eu ia à Escola às terças-feiras e depois da aula visitava a casa de algum deles. Todos moravam na favela. Esse trajeto das visitas introduziu dois outros locais de encontro, o "Gol" e suas casas. Sempre iam outras crianças acompanhar a visita e assim, ficamos conhecendo que Adriana morava no barraco menor, que Sandra era a mais pobre, que Angelo tem dez irmãos, que Clóvis, que não ia mais à Escola, pois xingou feio a professora, tinha galinhas, cobaias, araras e cachorros em casa.

Nessas visitas o assunto comum era a classe especial. Algumas mães já me conheciam pelas fotos do último dia do grupo (cada criança escolheu duas fotos). Conversávamos sobre como a criança tinha ido para a classe especial, para quê servia essa classe para ela e eu explicava a localização da classe especial perante as classes comuns. Eu enfocava que a classe especial ficava fora da sequência da 1ª à 8ª série e que existia a possibilidade de a criança permanecer um tempo nessa classe, para depois voltar à classe comum.

As reações eram diversas; mães que não sabiam o que era a classe especial; outras que achavam que a classe especial fazia parte de uma outra sequência da Escola, paralela à classe comum; ninguém falava desse lugar como sendo possível dele sair.

Durante uma das aulas de Deolinda, ela tentava explicar os 12 meses do ano e as crianças não se interessavam. Perguntei quando era o aniversário de cada um, inclusive o de Deolinda e o meu. Fiquei de trazer para eles uma tabela, um gráfico das idades, desde o ano de nascimento do mais velho. Eles adoraram e a brincadeira era comparar: "A Cida tinha 6 anos quando o Marivaldo nasceu". A brincadeira era se diferenciar.

Mês de outubro, greve.

Com as visitas, as observações e as conversas no "Gol", ficou clara a falta de sentido no entendimento sobre a classe especial e o desinteresse em aprender o que a professora ensinava. Eles haviam gostado do gráfico de idades. Preparei outro, deixando agora duas colunas em branco (vide Anexo 1). Uma, onde cada um escreveria o nome da professora que tivera naqueles anos e outra, onde escreveria qual seria a idade de todos no ano seguinte. Tirei cópias para cada um e percebi que eu teria somente mais um mês, novembro, para tentar preencher com eles essas colunas.

Inicia-se aí, depois da greve, um segundo momento onde tenho um objetivo claro e comum com um desejo deles. Eles queriam saber sobre o ano de 1989, mas para isso precisávamos saber dos anos passados; precisávamos preencher o mapa (Anexo 2), lembrar a história e o tempo de cada um deles. Conhecendo os anos anteriores e buscando um sentido neles, chegaríamos em 1989. Outro dado que gostavam de saber

era em qual série estariam se tivessem continuado na classe comum, sem repetir de ano. Cida já estaria no 1º Colegial.

As visitas em suas casas passaram a ter como objetivo discutir, pensar e preencher esse mapa com a ajuda das mães. Na secretaria da Escola existem poucos dados da história escolar e dos encaminhamentos, embora fossem obrigatórios. Muitos espaços do mapa ficaram vazios e para preenchê-los, foi necessário telefonar e entrar em contacto com antigas professoras da Escola, principalmente com a professora anterior da classe especial, que pedira remoção. Assim, fomos fazendo as descobertas: Carlos estava há 5 anos na classe especial e achava que saindo de lá iria para a 6ª série, quando, na verdade, ele tinha condições de acompanhar uma 2ª série. Adriana veio de outra Escola e não lembrava se lá ela já era aluna de classe especial ou não. Angelo, que havia repetido três vezes a 1ª série e estava há dois anos na classe especial, não lembrava qual tinha sido sua professora (nesses três anos na 1ª série ele teve 5 professoras).

Ficamos sabendo também quem já tinha estudado junto, sido colega, em outros anos. Ficou combinado que, no momento em que completássemos o mapa, haveria uma comemoração. Decidiu-se que seria em minha casa que ainda não havia sido visitada.

Mas o mapa tinha também o ano de 1989 para ser preenchido e as opções dadas pela professora, conforme a criança, eram:

-continuar mais um ano na classe especial

- ir para a 1ª série
- ir para a 2ª série
- fazer mobral à noite
- sair da Escola e ir trabalhar
- fazer curso técnico

As opções foram discutidas com cada mãe. Ficou definido que dois iriam para a 2ª série, um para a 1ª série e os outros ficariam mais um ano na classe especial. Conversei com algumas professoras da 2ª e 1ª séries, contando todo o trabalho e pedindo que deixassem que algumas crianças circulassem nas suas classes nos três últimos dias de aula antes das férias. Tudo era discutido com as crianças; na classe de qual professora queriam assistir aula, o que achavam... Afinal, o ano de 1989 tinha que ter um pé em 1988.

No dia 6 de dezembro houve uma reunião de pais com 100% de participação. Um fato inédito. Eu havia feito para cada criança um mapa pessoal, com a história dela no tempo da Escola e entreguei para cada responsável. Completamos o ano de 1989.

Nesse dia pedi permissão para levá-los à minha casa no dia seguinte. Era a festa de comemoração. Algumas mães contaram que já sabiam pois o filho já vinha falando sobre esse dia havia uma semana. Todos concordaram.

Nessa noite do dia 6 preparei a festa, que seria das nove às onze e meia da manhã seguinte. Pão, queijo, coca-cola e Deolinda traria o bolo. Seriam cerca de 11 crianças, a professora, eu, as duas observadoras dos grupos

do primeiro semestre, uma amiga educadora que acompanhou o trabalho e minha faxineira. Eu e Dalva, uma das observadoras, iríamos buscar as crianças e a professora na Escola.

Eu não sabia muito bem o que esperar. Tinha medo de bater o carro, de criança cair pela janela e me lembrava das sessões do grupo onde não havia acordo. Resolvi gravar uma fita sobre tudo isso.

Dia 7. A festa foi um sucesso!!! Ninguém apanhou, todos se divertiram (inclusive eu) e o que mais impressionou foi o cuidado com que todos se trataram. Quando o carro da Dalva ficava para trás, todos berravam para eu esperar e riam e aplaudiam quando avistavam o carro novamente.

Eram tantas coisas novas, cenas novas, que resolvi gravar tudo logo depois da festa, tudo que ouvi e que vi acontecer; como o Carlos apavorado, no elevador, dizendo que eu moro no ar (moro no 7º andar de um edifício), o Angelo no carro perguntando o que era "aquilo" - uma escultura na frente da FAAP; a Vanilde vestida com o vestido branco da primeira comunhão; o sucesso do meu abajur que acende com o pé; Marivaldo andando com minha touca de palhaço pela casa; e o reencontro com o material (o que sobrou dele) usado nos grupos. Em cada canto da casa acontecia alguma coisa e não era na televisão.

O desejo: festejar. Fim de ano.

Durante as férias de janeiro de 1989 aproveitei para visitar Deolinda, fazer cópias das fotos que tiramos, escrever a primeira versão do histórico e do relato e trans-

crever as fitas que gravei antes e depois da festa. Nos veríamos no primeiro dia de aula quando, então, seria acertado com qual professora Adriana faria a 1ª série; e Angelo e Carlos a 2ª série. Eu queria estar lá nesse momento. Os três estudariam no período da manhã, enquanto que a classe especial seria transferida para o período da tarde.

ALGUMAS VERSOES

Adriana, Angelo e Carlos saíram da classe especial, cada um à sua maneira.

Adriana, que foi para a 1ª série, não compareceu nos três primeiros dias de aula. Fui procurá-la em sua casa. Ela disse que estava com dúvidas se continuava na classe especial. Queria ter ido para a 2ª série, como Carlos e Angelo. Ela poderia ir para a 2ª série em 1990. Para 1989 havia duas opções: continuar na classe especial ou fazer a 1ª série. Eu achava mais interessante que ela fosse para a 1ª série, pois a classe especial ela já conhecia e ir para a 1ª série seria algo novo. Ela concordou.

Genivaldo voltou do Nordeste depois de ficar seis meses lá. Encontrei-o um dia tentando e quase conseguindo convencer o Diretor a pô-lo na classe especial. Afinal, seriam só quatro horas por dia, à tarde (enquanto a 1ª e 2ª série - ciclo básico - são seis horas por dia). Ele não precisaria acordar cedo. Fora isto, Genivaldo achava que já podia ir para a 2ª série. Ele concordou em fazer a prova que as professoras dão no final da 1ª série. Genivaldo não sabia nem ler as questões da prova. Sob protestos foi para a 1ª série. Ficou numa classe de repetentes, com uma professora excelente. Em dois meses estava alfabetizado. Durante a greve dos professores do Estado (maio e junho de 1989) Genivaldo,

que estava com 14 anos, arranhou um emprego e saiu da Escola. Na mesma época e com a mesma idade, Angelo resolveu sair da escola também.

Todos os que saíram da classe especial eram ótimos alunos nas classes comuns. Algumas professoras se espantavam pois achavam que classe especial era para crianças, pessoas, que sempre teriam dificuldades.

Resolvi fazer uma entrevista individual com cada um dos alunos da classe especial e com os três que haviam saído dela. Quando fui convidá-los para a entrevista, perguntei quem sabia o que era uma entrevista e Marivaldo respondeu: - *"É um cara com microfone e outro com câmara"*. A idéia de filmar as entrevistas me parecia ótima, mas essa seria uma entrevista somente com gravador pois não dispúnhamos de uma filmadora (não recebi nenhuma ajuda financeira durante o trabalho). Todos quiseram participar.

Meu objetivo era ter uma conversa individual com cada um deles. Lembrar, pensar e registrar alguns acontecimentos, como por exemplo, a passagem para a classe especial, os grupos, as fotos que tiramos, os mapas... Eu começava a conversa mostrando os dois mapas que havíamos feito durante o trabalho: um mapa com as idades de todos e os anos, o "dicionário de ano", segundo o Marivaldo; e o outro com os nomes das professoras de cada um e os anos, chamado pela Adriana de *"o tempo na Escola"*.

Para todos, em algum momento da conversa, eu trazia a questão da saída da classe comum. Queria saber o

que a criança achava que acontecia com ela, como ela explicava sua ida para a classe especial.

Angelo disse: *"Eu repetia demais"*

Eu: *"Por que?"*

Angelo: *"Porque eu bagunçava, dava um negócio na minha cabeça e eu bagunçava."*

Angelo não aprendera a ler e nem a escrever, durante as quatro vezes que cursara a primeira série.

Eu: *"O que tem a classe especial que nela você aprendeu a ler e a escrever?"*

Angelo: *"Lá dava jogo para a gente jogar e escrevia o nome do jogo na lousa."*

Angelo surpreendeu a todos, inclusive a mim, quando resolveu sair da Escola. Fui procurá-lo e ele disse que não queria mais estudar, *"era chato"*.

Carlos explicou que a diferença entre classe comum e classe especial é que desta pode-se voltar à classe comum e ele não sabia. Carlos que havia passado para a 2ª série, resolveu frequentar a 2ª série da manhã e a classe especial à tarde, durante um mês. Ele disse que fazia isto para *"desacostumar"*.

Marivaldo contou: *"fui numa psicóloga que falou que eu não estava bom da vista...Aí eu tive que ir para a classe especial para estudar mais, adiantar, e poder sair da classe especial"*.

Com Sandra a conversa foi difícil. Ela estava angustiada, contou que seu pai ia sair de casa e que a mãe ia

levá-la *"para uma mulher cuidar"*. Os pais de Sandra brigaram várias vezes durante aquele ano. Sandra falava disso nos grupos e brincava que ela era um bebê que morava em uma casinha com outros bebês. A mãe dela dizia que *"todos os filhos são iguais"*.

Sandra: *"Foi a mulher que me mandou para a classe especial"*.

Eu: *"O que você acha que você tem?"*.

Sandra: *"Eu preciso, porque eu não sei de nada"*.

Eu: *"De nada, o quê?"*

Sandra: *"Não sei lição"*

Eu: *"Que lição você sabe?"*

Sandra: *"Sei um pouco. Sei meu nome, sei serra-serra e sei continha. Eu conto os números do meu dedo"*.

Erica, com 12 anos, é a única filha mulher e caçula de um casal com 5 filhos. Ela é negra, gorda, infantil e carinhosa. Sua mãe disse que ela nasceu para ficar brincando. Erica também diz que uma mulher a mandou para a classe especial.

Eu: *"Por que ela te mandou?"*

Erica: *"Eu tenho problema"*.

Eu: *"Qual problema?"*

Erica: *"Problema de ler e escrever"*.

Eu: *"Esse ano você está aprendendo?"*

Erica: *"Bastante coisa"*.

Eu: *"O quê?"*

Erica: *"Do sapo, da vaca, do elefante, do navio, do macaco, da Zazá..."*

Erica e Vanilde são amigas. Vanilde tinha 11 anos. Todos seu irmãos são normais, *"só ela tem problema"*, diz seu pai. Logo que ela entrou na escola ela foi direto para a classe especial. A diretora da Escola aceitou sua matrícula na classe especial pois todos os irmãos haviam estudado nessa Escola. Vanilde não fala direito, não lê, não escreve, não sabe quantos anos tem. Ela tem um calo enorme na cabeça. Sua mãe contou que o médico queria fazer uma operação quando ela tinha 3 anos, mas como iria sair muito sangue, resolveram não fazer. Perguntas do tipo: por que você está na classe especial, ou o quê você aprende na Escola, não fazem sentido para a Vanilde. Ela respondia a perguntas do tipo: quais as fotos do grupo pegara, ou da impressão que tivera ao andar no elevador do meu prédio. Vanilde é muito respeitada em casa e nos grupos se defendia quando era atacada.

A professora disse que Neide, que tinha 12 anos, aprende mas esquece o que aprende. Neide contou: *"Quando eu era pequenina minha mãe falava assim, que ia me colocar na Escola, era para mim saber,... eu esqueço as letras,...quero aprender tudo, mostrar e a professora falar 'que letra bonita!'"*.

David tinha 8 anos, é magro, pequeno e bravo. Tem um problema no braço e na mão esquerda. Ele explicava sua ida para a classe especial da seguinte maneira:

David: *"Na classe normal eu não respeitava ninguém"*.

Eu: "O quê você fazia?"

David: "*Eu não sentava*"

Eu: "O que você faz na classe especial?"

David: "*Fico sentado na cadeira*".

Eu: "Quem não senta tem que ir para a classe especial?"

David: "*Não sei*".

Eu: "Então pensa".

David: "*Minha mãe colocou eu lá*".

A explicação "eu não sabia nada", era muito comum. Adriana, uma menina que tinha 13 anos, alegre e inteligente, morava com a mãe e 4 irmãos que ela cuidava enquanto a mãe trabalhava. Ela punha a mão na cintura e falava "eu era burra" .

Eu: "O que é uma pessoa burra?"

Adriana: "*E uma pessoa que não sabe fazer as coisas que mandam*".

Eu: "O que mandavam você fazer?"

Adriana: "*Lição difícil*".

Vou, a seguir, apresentar uma conversa que tive com Andreza, uma menina de 8 anos que havia recém entrado na classe especial. Ela não participava do trabalho. Eu a conheci nas visitas quinzenais que continuava fazendo à classe. Um dia lhe perguntei por que estava naquela classe. Ela disse que tinha "*idade mental*"; que havia escutado atrás da

porta o que a psicóloga falava com sua mãe e que havia um segredo nisso tudo.

... gravando...

-Quantos anos você tem, Andreza?

-Oito.

-Este é teu primeiro ano na Escola?

-Aqui é.

-No ano passado você estava em qual Escola?

-No Brasil-Japão.

-Na 1ª série?

-E.

-E daí, o que aconteceu que te mandaram para a classe especial? Você sabe contar essa história?

-Sei. É muito curta.

-É muito curta? Então conta.

-Ah! Descobriram que eu tenho que ir para a classe especial. Que eu não fazia nada.

-Você não fazia nada? O que acha que aconteceu com você, que você teve que ir para a classe especial?

- Eu acho que eu... que minha mãe já levou eu para a psicóloga.

-E o que a psicóloga disse?

-Disse que eu tenho que ir para a classe especial.

-Andreza, me conta uma coisa: você está na classe especial. A classe especial é para quem? Quem vai na classe especial?

-Não sei.

-Por que você está lá, então?

-Eu não sei. Adriana, minha mãe que sabe essas coisas.

-Então você não sabe? Mas o que você acha? Tua mãe que sabe mas você pode achar alguma coisa. O quê você acha?

-Eu acho que é para criança que não sabe fazer nada, que está aprendendo.

-Mas você mal tinha começado. Como é que descobriram que você não sabia fazer nada? Você não sabe?

-No Brasil-Japão passavam coisa difícil para mim, que eu não sabia.

-Aqui você sabe quando a Deolinda passa?

-Sei. É porque a tia começou a passar tracinho, pauzinho. Que nem, você olha no meu caderno, tem continha que eu aprendi a fazer. Continha de mais, continha de menos. Então eu estou aprendendo com a Deolinda. A tia é muito sossegada com a gente. Ela presta atenção no que a gente fala. Ela é muito calma com as crianças. Eu acho que ela é uma professora que serve para ser o ano inteiro para mim. Eu tô gostando dela.

-Se você ficar com a Deolinda o ano inteiro, o ano que vem você vai para qual série?

-Para a 3ª, eu acho.

-Não, se você sair da classe especial no ano que vem, você vai ou para a 1ª ou para a 2ª série.

-Eu acho que eu vou para a 1ª.

-Para a 1ª ? Vai começar a 1ª no ano que vem?

-Isso eu não sei, né Adriana (fala rindo).

-Esse ano então você fica na classe especial?

-Esse ano todo? Vou. Eu vou até eu aprender.

-Quer dizer que tua mãe te levou na psicóloga. Você me contou outro dia que você tinha idade mental de quantos anos?

-Quatro anos.

-Quatro anos. E por isso você tinha ido para a classe especial?

-E.

-E você concorda com isso?

-Concordo.

-Eu não concordo. Você acha que você tem idade mental de quatro anos? Você já viu uma criança de quatro anos?

-Já.

-E você é igual?

-Eu não sei...impossível... eu te contei que tinha segredo nisso. Minha mãe é que sabe.

-Qual o segredo?

-Que minha mãe já levou na psicóloga. Que a psicóloga disse que eu tinha idade mental. Você não é psicóloga também?

-Eu sou.

-Onde você trabalha?

-Na USP, na Cidade Universitária.

-Então...minha mãe acreditou em mim. Eu tinha falado para ela que você...que se você descobrir que eu não sou...Não. Eu não sei se eu sou. Se eu não sou e você falou que ia lutar para falar que eu não era. Eu falei para minha mãe. Minha mãe falou assim: "Eu não sei, filha, se eu posso acreditar"

-Em mim?

-E, Você é psicóloga, você sabe das coisas. Minha mãe também já me levou para psicóloga, mas eu vou ter que ficar esse ano todo na classe especial.

-Bom, você vai ficar esse ano com a Deolinda, porque está sendo bom, não é? Mas a questão é a seguinte, Andreza. Você é ou não é uma criança especial?

-Sou.

-Por que?

(silêncio, eu mudo a pergunta)

-O quê você tem de especial?

-Não sei.

-Então, não dá para dizer que você é.

-Eu não sei, mas minha mãe sabe.

-Sua mãe sabe, mas alguma opinião você tem. Tua mãe nunca te contou?

-Eu escuto na psicóloga, mas eu tenho medo de contar...que minha mãe descubra...

-Descubra o quê?

-Isso.

-Isso, o quê?

-Que eu sou idade mental.

-Bom Andreza, o que eu acho que está acontecendo é o seguinte: um dia você foi para uma psicóloga, que aplicou um teste e que descobriu, naquele teste deu, que você tinha idade mental de 4 anos. Eu te digo que esses testes funcionam de jeitos diferentes. Um dia, você está bem, faz o teste e vai bem, outro dia você não está com vontade de fazer o teste, tá com sono, não vai bem. Assim como um dia faz sol, outro chove, outro venta. Então como é ... (Andreza me interrompe)

-Eu queria te perguntar uma coisa. Se você descobrir que eu... eu não sei se eu tenho idade mental. Você acha que eu não tenho, você não acha?

-Eu acho que você não parece uma criança de 4 anos.

-Você falou que ia lutar para ver que não era verdade que eu tinha idade mental de 4 anos - primeira vez que ela fala "idade mental de 4 anos" e não somente "idade mental".

-Você quer que eu aplique um teste e que daí a gente veja que idade mental que dá?

-Quero.

-Então eu vou trazer um teste e a gente vê.

-Se eu não for... se eu for... se eu não for... você tira eu da classe especial?

-Você quer ficar esse ano na classe especial?

-Quero ficar.

-Então você fica esse ano na classe especial e o ano que vem você sai. Por que? Porque a classe especial está sendo boa para você; não é isso que você está falando?

-Adriana, eu posso te contar de coração? Eu tenho medo. Eu sei tudo porque eu ouvi tudo que minha mãe conversou com a psicóloga. Eu sei de umas coisas.

-O quê você sabe?

-Todo mundo acha que eu tenho idade de 4 anos, por isso me botaram na classe especial.

-Você falou que tinha um segredo que você não tinha contado. Esse você já tinha contado.

-Que eu não sei. Que minha mãe quer provar que eu sou.

-Qual é a vantagem para ela se ela provar que a filha tem idade mental de 4 anos?

-Eu não sei. Ela me botou na classe especial. Ela vai provar coisas... eu não sei... ela me botou na classe especial porque eu não sabia fazer nada, porque... a minha idade... ela pensa que eu sou assim mas eu, eu acho também que eu não sou. A turma toda da minha família acha que eu sou especial - Primeira vez que Andreza diz que acha que não é.

REFLEXÕES

CONTEXTUANDO

Com esse trabalho eu fui desvendando, perguntando, conhecendo, como o fato de estar na classe especial era explicado, pensado, negado por diferentes pessoas, em diferentes momentos. A intenção não era só descobrir e conhecer as várias versões, mas sim poder opinar, poder conversar, principalmente com as crianças e os pais delas, sobre essas várias versões, inclusive as minhas.

Algumas questões me chamaram a atenção.

Falar classe especial é uma generalização. Encaminhar uma criança para a classe especial de uma certa Escola pode ser muito diferente do que encaminhá-la para uma classe especial de outra Escola. Existem classes especiais com crianças portadoras de deficiências graves, outras que funcionam dividindo as crianças em fracas, médias e fortes e outras, ainda, onde todos estão começando a se alfabetizar. Na classe especial, mais do que nas classes comuns, a dinâmica e as características vão variar muito conforme os fatores singulares: como são as crianças, o que faz o professor, para o que serve a classe naquela escola.

A classe especial é um lugar onde cabe "repetente", "bagunceiro", "burro", deficiência, delinquência, alienação. Afinal, não é um lugar para crianças normais.

Aprender em uma classe especial é diferente do aprender numa classe comum e é diferente do aprender numa classe de repetentes. Aprendem-se coisas diferentes da vida.

Um dia, fazendo um trabalho numa classe de repetentes, levei um globo terrestre à sala de aula. Queria discutir com eles a questão do tempo e a rotação da Terra.

Perguntei: - "*O que se repete sempre ?*" (querendo ouvir, o dia, a noite...)

Eles responderam: - "*O ano.*"

Estar na classe especial, ser repetente, ser aluno de escola estadual, deveriam ser temas a se pensar com as crianças. É possível intensificar esse pensar, por pior que sejam as dificuldades econômicas, afetivas e intelectuais por que passam algumas crianças. Como intensificar esse pensar? As práticas das salas especiais têm sido pouco criativas neste sentido.

No relato de professores experientes é comum ouvir que antigamente era diferente, era melhor, mais fácil de ensinar.

Atualmente vive-se:

-Um número absurdo de crianças que repetem, que não aprendem, que saem da Escola para trabalhar ou às vezes por desinteresse.

-Um grande número de professores que gostariam de estar fazendo outra coisa e ganhando melhor.

-A falta de professores para o preenchimento das vagas existentes.

-O baixo nível dos cursos de formação de professores (magistério e pedagogia). Em alguns deles entra quem quiser, tanto para aprender como para ensinar.

-A contaminação, não somente nesses cursos, pela ideologia que privilegia a tendência de se imprimir às diferenças valores negativos. Busca-se um modelo.

Enfim, conquistas de uma política que trata a Educação e a Saúde com descuido, como uma prestação de favor, tornando atrasada e caótica a estrutura atual do Ensino Público. Um ensino ao qual grande parte da população nem tem acesso.

Nesse contexto, muitas crianças são encaminhadas para os Serviços de Psicologia como portadoras de problemas de aprendizagem. Alguns psicólogos têm se preocupado com a eficiência dos diagnósticos que decidem se a criança vai ou não para a classe especial. Muitos desses diagnósticos crêm que sujeito e objeto são duas coisas diferentes nas ciências humanas e muitos psicólogos não aproveitam esse momento para discutir com a criança, pensar com ela, o que está acontecendo e porque foi pedida uma avaliação.

A Escola se preocupa em dar um lugar para aquelas crianças; o professor se preocupa em ensinar essas crianças; os movimentos grevistas se preocupam com os baixos salários.

A criança se preocupa em passar de ano. Eu estava preocupada com a idéia de que fosse resolvido, até o final do ano, quem iria sair e quem iria continuar na classe especial no ano seguinte (1989).

Como já mencionei anteriormente, trabalho desde fevereiro de 1986 como psicóloga-técnica do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP. Um serviço público composto por 7 psicólogos, sendo 4 técnicos e 3 docentes.

Uma das funções deste serviço é organizar a parte de estágio, as intervenções em Escolas Estaduais das disciplinas optativas que pensam a Escola Pública e a prática do psicólogo nestas instituições. As disciplinas são semestrais e com isto, a cada semestre trabalho como supervisora de um novo grupo de alunos. São alunos do 3º e 4º ano do Curso de Psicologia e que fazem o seu primeiro estágio de intervenção em instituição. Nessas equipes funcionamos como em um time, aproveitando o fato de a cada semestre haver cerca de oito novos estagiários para trabalharmos juntos.

Optamos neste serviço por trabalhar sobre o momento em que ocorre a maior repetência e evasão de alunos da Escola Pública: no início da vida escolar. A repetição é um tema que preocupa. A repetição de ano, de idéias, de práticas...

Organizar as intervenções, definir com o pessoal da Escola (orientador, diretor, professor e outros) a função do trabalho e viabilizá-lo, implica numa série de atitudes,

como por exemplo, preparar o cronograma de trabalho prevendo os dias e horários de cada atividade - a conversa com os professores, as visitas à sala de aula, as entrevistas com os pais, o início dos grupos de crianças e dos professores, os encontros entre pais e estagiários, as devolutivas, - tirar cópias e distribuir para todos.

Esses quatro anos e meio de pesquisa como aluna de pós-graduação em Psicologia Social, como técnica do Serviço de Psicologia Escolar e como terapeuta em consultório particular, buscaram descobrir e pensar um tipo de intervenção na repetição, em algo que está cristalizado. O que se repete na realidade da Escola Pública ?

Como dizia na introdução deste trabalho, minha presença como psicóloga na Escola vai ao encontro de uma infinidade de queixas a respeito de algumas crianças. As queixas são normalmente relacionadas a dificuldades no rendimento das crianças e ao seu comportamento.

Essas queixas são também as que chegam nos Postos de Saúde. Em junho de 1989 um grupo de psicólogos que trabalhava em Unidades Básicas de Saúde do Estado de São Paulo e na Prefeitura de São Paulo apresentou ao Serviço de Psicologia Escolar uma tabulação e análise sobre a demanda de trabalho com crianças nessas Unidades. Verificou-se que 70% das crianças que chegam a essas Unidades buscando um atendimento eram encaminhadas pela Escola. As queixas eram 50% de problemas de aprendizagem e 20% de problemas de comportamento. Esses psicólogos questionaram a expectativa da es-

cola tanto em relação à sua clientela como em relação ao trabalho do psicólogo e a transferência de um problema que é escolar, institucional, para um problema de saúde mental da criança. As perguntas: o que fazer com essa demanda? Como trabalhar?

Não basta se recusar a fazer o psicodiagnóstico, mesmo porque algumas escolas condicionam a matrícula da criança no início do ano à realização de um psicodiagnóstico, que defina se a criança deve ou não ir para a classe especial. Encaminhar a criança para uma classe especial e não acompanhar essa mudança, é acreditar na existência de "a" classe especial, como se todas fossem iguais.

Houve um aumento do número de pedidos de classes especiais para deficientes mentais nos últimos anos. Em fevereiro de 1985 foi implementado o projeto do Ciclo Básico pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na rede estadual de ensino. O Ciclo Básico encampa a primeira e a segunda série. A criança não precisa mais cumprir essas duas séries separadamente, mas sim cumprir etapas de aprendizagem. Nesse projeto é necessário que o professor avalie em qual etapa cada um de seus alunos se situa ao final do ano. Considera-se portanto o que cada aluno já aprendeu.

Essa prática de uma avaliação mais individual e de formar classes com crianças na mesma etapa, acontece juntamente com um aumento do número de crianças encaminhadas para a classe especial. Para a maioria dos professores é bom existir a classe especial para atender as crianças que não

conseguem acompanhar o que eles ensinam. As classes de educação especial funcionam algumas vezes como uma "válvula de escape"(1) para a inadequação e fracasso do ensino público. Alguns professores acreditam na possibilidade de uma atenção especial, para algumas dificuldades da criança, poder acontecer na classe especial já que lá o número de crianças é menor do que na classe comum.

(1) Expressão utilizada por Beatriz Belluzo Brando Cunha em sua tese "Classes de Educação Especial para Deficientes Mentais: Intenção e Realidade", Universidade de São Paulo, 1988.

INTENÇÕES

As dificuldades na tarefa de ensinar e aprender, os alunos repetentes, os alunos especiais, os professores fracassados, podem ser pensados como objetivações de uma série infinita de práticas; como por exemplo, formar uma classe só com alunos repetentes sem que haja professor interessado em trabalhar com essas crianças. O sucesso em alfabetizar crianças que repetiram depende de desejar essa relação. Dou outro exemplo. Uma vez, numa das escolas em que trabalho, alguns professores achavam que quatro crianças que haviam repetido e que estavam de novo na 1ª série, deveriam ter sido promovidas. Essas crianças haviam frequentado, no ano anterior, uma 1ª série que teve quatro professores diferentes ao longo do ano e não houve nenhum trabalho com as crianças a respeito dessas mudanças.

Muitos têm sido os trabalhos que falam das práticas e das relações no cotidiano da Escola Pública. Patto (1990) em seu livro "A produção do fracasso escolar", mostra que o fracasso escolar da maioria das crianças não pode ser justificado pela história individual das mesmas. Estes fracassos acontecem nos cruzamentos, nos atravessamentos de várias histórias: a história da classe especial, da professora, da criança, do projeto do ciclo básico, desta tese.

Pensar o desvio, a diferença, é pensar a classificação de pessoas na mente dos homens (2). E pensar a mente dos homens... Aluno especial, mas afinal o que é isso? Não são óbvios esses objetos tidos como naturais e é desviando o olhar deles que se percebe a série de práticas que os objetivaram.

Práticas objetivam objetos... Paul Veyne(1982) no texto "Foucault revoluciona a história", discute essa questão. Para Michel Foucault, o que é feito, o objeto, se explica pelo que foi o fazer em cada momento da história. Nesse sentido, o objeto aluno especial, não tem a tendência a tomar sempre o mesmo rosto, a ter sempre a mesma objetivação, depende dos fazeres. Assim como "a" instituição classe especial não responde a "uma" função que deve ser preenchida segundo as épocas. A classe especial serve a diferentes funções em virtude de práticas, épocas e lugares diferentes, em virtude de uma série de transformações da realidade. O desaparecimento do aluno especial suporia uma metamorfose das práticas.

No livro "História da Loucura", Foucault(1987b), mostra que não existe "a" loucura através dos tempos. É a teoria da descontinuidade explicando a vida, que é descontínua. Explica-se sem contar com causas. Nenhum fato é uma causa primeira. Este é um convite para se olhar as práticas. Nas práticas que se encontram, em efeitos que produzem

(2) Assim defende Dorith Schneider, em seu artigo "Alunos Excepcionais: Um Estudo de Caso de Desvio ", em "Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social" organizado por Gilberto Velho, Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1985.

efeitos. O movimento é descontínuo. As coisas podem ser de um ou de outro jeito, dependendo do que acontece nos cruzamentos das diferentes intenções, no atravessamento das tendências, com diferentes forças. É preciso que essas crianças de 8 a 16 anos tenham sido objetivadas como alunos especiais para que elas sejam percebidas pelos professores como alunos que precisam de um programa especial de ensino. Mais lento. Mais individual. O professor que trata seus alunos como especiais, nem imagina que poderia fazê-lo diferentemente. Faz o que lhe parece evidente.

A prática de encaminhar algumas crianças com problemas de aprendizagem e comportamento para psicólogos se fundamenta nas realidades do momento, isto é, numa série de outras práticas vizinhas nas quais a prática do encaminhamento se ancora: psicólogos fazendo avaliações diagnósticas para encaminhamento, professores entendendo os problemas das crianças como algo individual ou familiar, a exigência de um laudo psicológico para a criança estar na classe especial...

Se são as práticas que engendram os objetos que lhes correspondem e se esses objetos são correlatos dessas práticas, me interessava conhecer essas práticas que projetam objetivacões que nos fazem tomar um aluno como especial (ou por variedades de alunos especiais) e realizar uma prática vizinha. Assim, eu passava a fazer parte do circuito. Não é só restituir a história, mas me incluir na história da criança. Incluir uma prática, uma política, uma experiência refletida, que pudesse atualizar outras objetivacões, novas

virtualidades e movimentar relações e idéias cristalizadas, isto é, que estão há muito tempo da mesma maneira. Se em uma certa prática aquela criança é objetivada como aluno especial, em práticas vizinhas a mesma criança tem outras objetivações. Como filho, amigo, vizinho, trabalhador. A prática atravessa um espaço que não é só o do aluno normal versus aluno especial, mas também, criança de periferia, criança de cidade, psicologia exercida no Posto de Saúde, psicologia de campo. Não recorta a criança só como aluno, mas transversaliza esse conhecimento, buscando outras relações e outros papéis.

Fui visitar algumas classes especiais durante o ano de 1989. Busquei especialmente uma classe de cuja professora eu já muito havia ouvido por ela ter um compromisso pessoal muito grande com o trabalho que fazia. Ela conhecia a história das famílias das crianças e acreditava na capacidade delas em aprender o que ela ensinava. Nessas visitas pedia ao professor para observar um pouco a aula e depois conversar, juntamente com o professor e com os alunos, sobre alguns temas: quais as diferenças entre classe especial e classe comum, como as crianças foram encaminhadas para essa classe, quanto tempo querem ficar lá, para qual série iriam se saíssem. Eu defendia a idéia de que esses temas fossem pensados em grupo.

Meu objetivo nessas conversas era intensificar as diferenças, a estranheza e não buscar objetos gerais. Em uma das visitas uma menina disse: "Eu tô aqui porque aqui eu

faço certinho". Um menino que disse que ele esquece das coisas, comentou que a diferença entre classe comum e classe especial é que a classe comum é "chata". Algumas crianças não entendiam minhas perguntas... Nenhum deles se referiu à passagem para a classe especial, ao movimento. Apontando a multiplicidade desses objetos naturais, problematizando-os, combate-se uma ação unificante da Escola e uma ação julgadora da psicologia.

Uma vez, durante os grupos com as crianças da classe especial, Genivaldo contou que havia nascido seu primeiro sobrinho e nos convidou a ir conhecê-lo. Angelo respondeu "Ah, isso tem de penca lá em casa". Genivaldo ficou ofendido. No tempo das visitas fui conhecer a família de Angelo. O pai, que era dono de um bar na favela, havia morrido há quatro meses, em abril. A mãe assumiu o bar. Ela morava em um barraco atrás do bar com filhos e netos. Entrei na casa. Numa rede havia 4 bebês deitados e 3 crianças pequenas brincando no chão. Realmente uma penca. Fui algumas vezes lá. Um dos irmãos mais velhos de Angelo, um caminhoneiro que havia estudado durante 6 anos na classe especial, disse que achava que o Angelo poderia aprender a fazer barcos de palito como os que ele já havia feito. Ele me mostrou um barco e com boas intenções, queria que Angelo aprendesse algo que ele aprendeu a fazer durante o tempo que esteve na prisão.

Angelo tinha 13 anos, era magro, negro, inteligente, não tinha paciência com as coisas da escola. Passava

a tarde toda na rua com amigos que achavam graça no fato de ele estar na classe especial. Um dia, na classe, brincando de inventar apelidos para todos nós, eu dei o apelido de "sabonete elétrico" para o Angelo. Quando eu ia pegá-lo, ele escorregava. A mãe dele me contou que ela e Angelo eram parecidos: "de guardar as coisa e não falar". Angelo nunca falava da morte do pai. Eu falava e opinava em diferentes relações.

É a relação que determina os elementos aos quais se refere. É na relação que se produz o acontecimento, que surgem idéias e desejos. Quando escolho contar para a mãe da criança a queixa da professora, ou para a professora alguma cena do grupo, ou para as crianças um passeio que fiz, é na relação que escuto, falo e sou ouvida. A idéia do que falar e como falar depende das intenções. Existe uma preocupação e uma queixa, algumas vezes paralisada há algum tempo, do professor em relação à criança. Essas versões afetam as crianças. Existem as versões das crianças e histórias familiares importantes de se conhecer. Existem minhas intenções. É necessário descobrir variedades. Encontrá-las em histórias paralelas que acontecem em diferentes geografias: na classe, na casa, na festa junina, no grupo e daí cruzá-las. Não me propus diagnosticar, mas sim facilitar encontros que julgava produzirem importantes efeitos, que julgava potencializar. O episódio ocorrido com Carlos é esclarecedor. Com a informação de que depois de 5 anos, saindo da classe especial, iria para a 2ª série e não para a 6ª série, ele e seu pai conver-

saram e decidiram que não valia mais a pena para Carlos continuar na classe especial. Mudaram-se os projetos.

PROBLEMATIZANDO A INTERVENÇÃO

Nas filosofias que pensam as diferenças, como a filosofia de Foucault, as perguntas são feitas sobre as relações e as práticas e não sobre os objetos. Ao invés de perguntar por que a Escola Pública produz alunos especiais, ou por que aqueles alunos não aprendem, deve-se perguntar como as relações de aprendizagem e as relações diagnósticas fabricam alunos especiais. Deve-se buscar o funcionamento. Desta maneira, compreendendo a realidade presente, os atos da vida humana, devolve-se à história, na criação histórica, aquilo cuja existência naturalizamos. A loucura apareceu no mundo contemporâneo como doença mental, com o estatuto de objeto a ser visto e analisado. Ela não foi sempre assim vista como objeto.

Naturalizar, o que é isso? Souza(1984) explica que nas instituições ocorre um efeito de naturalização, como se o que acontecesse fosse decorrente da natureza mesma das coisas e não da história. Quando se naturaliza, como por exemplo, ao sentir que é natural o aluno especial não ficar em fila, o problema é que algo fica estagnado nas relações. Naturalizam-se certas explicações, certas queixas, certas maneiras de viver. Essa naturalização funciona normalizando. Algumas coisas passam a ser normais, outras não. Com isso,

as diversas tendências da natureza ficam sendo categorizadas.

Categorizar a natureza exige que em algum momento haja uma generalização. Por exemplo, a crença de alguns psicólogos na existência da tal "classe especial" com "tal" funcionamento para a qual a criança é encaminhada. Existe sim esse lugar físico e seu funcionamento também é problema nosso. Uma das psicólogas que trabalha na Saúde e que participou dos encontros quinzenais que realizamos durante 1990, desenvolveu um trabalho muito interessante em uma Escola Pública que havia encaminhado muitas crianças para serem avaliadas no Posto de Saúde. Eram 57 crianças encaminhadas, das quais 9 não estavam aprendendo a ler e a escrever. Depois de realizado um trabalho com as crianças, os professores e os pais, nenhuma criança foi encaminhada para a classe especial. Não questionamos a eficiência dos diagnósticos e nem a existência de deficiências, mas sim a postura dos encaminhamentos que alimentam a produção de fracasso escolar no ensino público.

Um dia, tentando entender a questão do diagnóstico e da avaliação psicológica, desenhei a seguinte sequência de gráficos. Poderíamos pensar que cada uma das categorias do gráfico abaixo possui um modelo, isto é, existe a típica criança deficiente mental educável; o que depende da política do lugar onde aquilo é típico.

Poderíamos desdobrar o gráfico acima nos seguintes

ou então,

Essa reta central inventa um ponto médio, centralizando, e instaura uma distância valorativa entre um ponto e outro. Um mais longe, outro mais perto. Do que? Do centro, do ponto no meio da reta, do mais comum, do mais normal, do típico.

Esse processo de normalização, de juntar os homogêneos, aprisiona a diferença num sistema negativo, comparativo. O diferente não é normal. Comparam-se diferenças em relação a um certo ponto de vista, a uma certa política. Procurar o normal, a boa cópia do modelo ideal, fora das relações, é apostar na existência do verdadeiro aluno, do

verdadeiro professor, do verdadeiro psicólogo. Apostar nesse ponto ao qual muita coisa converge.

Os homens normais criam o desvio, ao fazer as regras cuja infração constitui o desvio. As instituições fazem-se norma e criam o anormal. Nos espaços onde se tenta domesticar o que foi segregado, o anormal, a má cópia do modelo, ele é recriado com mais força. "Não é à-toa que os presídios são máquinas de fabricação de delinquentes e os manicômios, máquinas de fabricação de doentes mentais. Pois, na verdade, eles constituem espaços de cristalização da produção inconsciente" (Naffah Neto(1985), pg 35). Não há criação.

Quais são os efeitos dessa tecnologia, desse processo de normalização, em se pensando nas relações, nos encontros que se efetuam, ou como melhor diz Deleuze, nos agenciamentos? Um dos efeitos, eu diria, é que esse processo de normalização paralisa a ação, desvitaliza as relações, enfraquece.

Como potencializar?

Interessante lembrar que houve um momento na História onde nasceram as Ciências Humanas. Nasceu "o homem" como objeto. Surgiu a Psicologia e o conhecimento daquilo que há de mais interior no homem, como forma válida da razão, para depor se aquele homem tem ou não consciência da intencionalidade dos seus atos. Vamos vigiá-lo, vamos examiná-lo. Mas por que em silêncio? O quê se quer descobrir? É muito comum ouvir a pergunta "por que essa criança não aprende?" Ora,

perguntamos a ela. Surgiu a Psicanálise como forma válida para dialogar com o que estava silenciado. Mas por que sem dar idéias para produzir mudanças?

Voltemos aos gráficos.

Talvez, se eu fosse aluna de uma classe especial, eu seria uma deficiente-CDF. Alguém que tem suas deficiências e se esforça para aprender. Gosto de que a professora goste de mim, enfim, uma típica boa aluna da classe especial. Existem vários estilos: o aluno especial-CDF, o aluno especial briguento, o engraçado, o chato, o culpado... E ainda teríamos que considerar o dia em que o aluno especial engraçado estava triste. Como ficaria o gráfico? As relações não seriam todas convergentes a um só ponto. Ao invés de um gráfico com pontos centrais,

imaginemos a inexistência dessa reta que fixa a distância e o movimento. Pegando uma tesoura e cortando esta linha parece que os círculos vão se movimentar mais livremente e que cada criança, cada um de nós, circula e se conecta com infinitas tendências possíveis.

Existe criança com dificuldades que é amada, é curiosa; há criança rejeitada e inteligente... Este é o desejo no grupo de crianças: conhecer os vários estilos, "num território no qual é possível um confronto que vai além de qualquer categorização" (Basaglia(1985), pg 29). Com isso, compreende-se alguma coisa a respeito do funcionamento dessas dificuldades e percebendo como as coisas permanecem as mesmas, percebemos como mudá-las. O "jogo de percurso", no grupo de crianças, é um bom exemplo que detalharei mais adiante.

Mudar as perguntas, o olhar. Pensar em encontros que produzem efeitos. Produzir encontros e olhar os efeitos, as práticas.

Vejamos na cena descrita no início deste trabalho: Clóvis fica com medo. Medo de quê? De o diretor contar para o pai o que ele fez? Do olho de Sandra machucado? Da borracha acertando no olho de Sandra? De apanhar do pai e da mãe?

Buscar as causas do medo ou suas razões é tratar o medo como um objeto e portanto, naturalizá-lo como imutável; "o" medo. O medo não é um objeto, é afeto que problematiza.

O que é problematizar? Eu diria que problematizar é a busca de efeitos, é multiplicar o medo de Clóvis. Não interessa o porquê do medo e nem o que o medo significa, mas sim como ele funciona. O diretor costuma contar para o pai de Clóvis o que ele faz na escola, o olho de Sandra está machucado, a borracha acertou o olho de Sandra, Clóvis diz que vai apanhar do pai e que está com medo. E o

que ele faz? O que provoca nos outros? Ele está irritado? Chora? Pede ajuda? E "*quem aqui já teve medo?*" O que é legal fazer quando se está com medo?

Ter medo e brigar é diferente de ter medo e chorar. Aliás, não existem "o" medo, nem "a" loucura, nem "a" intervenção. Problematicar seria então libertar o desejo de qualquer categoria, como por exemplo, da categoria de se esse desejo deveria ou não existir. E deixá-lo existir em paz, é substituir o "porquê" pelo "e". Explico-me. Uma vez durante uma intervenção que eu e alguns alunos da Psicologia fazíamos em uma escola, com um dos grupos das crianças, aconteceu que Henrique, um menino de 8 anos, pequeno, que chora fácil e vive abraçando todo mundo, saiu de uma brincadeira de correr como um trem. As estagiárias que coordenavam esse grupo escreveram no relatório do encontro: "Ele provavelmente abandonou a brincadeira porque não conseguiu acompanhar a velocidade dos outros". Essa interpretação foi tema na supervisão. Ficamos brincando com essa frase. A escolha dessas palavras, essa maneira de escrever e pensar tem a ver com uma certa maneira de sentir essa cena, onde o "não conseguir acompanhar" e o "abandonar" foram conectados numa relação de causa-consequência. Como se houvesse uma certa origem. Daí vêm perguntas do tipo: por que ele abandona quando não consegue? O que abandonar significa? São falsos problemas que capturam os desejos, as potencialidades de pensar e inventar fatos. Henrique abandonou a brincadeira e não conseguiu acompanhar os outros e foi fazer o que? E o

que as outras crianças fizeram nesse momento? Ele estava triste, alegre, com raiva? Tem gente que abandona quando consegue, tem gente que não consegue e não abandona nunca.

Problematizar, libertar o desejo de uma relação que aprisiona. Olhar as diferenças de natureza, as tendências, os devires. Não é uma atividade somente racional. Um objeto não problematiza outro objeto como se algum deles permanecesse parado. Eles se afetam mutuamente. "Em vez de perguntar e responder dialeticamente, há que pensar problematicamente" (Foucault(1987a),pg 68). Deve-se perguntar como as coisas funcionam.

Quando escrevi o projeto de pesquisa minha intenção era entender a presença das crianças na classe especial e pesquisar como essas coisas se compõem e se decompõem. Entender e pesquisar. Algumas perguntas, eu fui ver mais tarde, eram falsos problemas. Outras, para responder, era necessário estar intervindo.

O que é um falso problema?

Deleuze, no livro "El Bergsonismo", discute no primeiro capítulo a intuição como método. Citando as obras de Bergson explica os atos que determinam esse método. Um deles é "aplicar a prova do verdadeiro e do falso aos problemas mesmos, denunciar os falsos problemas e reconciliar verdade e criação no nível dos problemas" (Deleuze(1987a), pg.11). Nos enganamos quando cremos que o verdadeiro e o falso se referem somente às soluções.

Os problemas são inventados e têm sempre a solução que merecem, em função da forma, das condições e dos meios que são formulados. Para Bergson os falsos problemas são de dois tipos: os problemas inexistentes e os mal postulados.

Os problemas inexistentes, como por exemplo perguntar por que acontece isto e não aquilo, aquilo que era igualmente possível. Por que a criança não aprende ao invés de aprender? Por que a classe especial atende a certos mecanismos institucionais estigmatizantes ao invés de atender aos usuários? Essas perguntas carregam a ilusão de que o possível existe antes do existente, o não-ser antes do ser, como se o ser viesse encher o vazio, como se o real viesse a realizar uma possibilidade primordial, como se o normal fosse aprender.

Os problemas mal formulados agrupam arbitrariamente coisas que diferem de natureza. Cada vez que pensamos em termos de mais ou menos, vemos diferenças de graus ou intensidades, onde há diferenças de natureza entre os seres, entre os existentes. São as eternas comparações. A saída de Angelo da escola foi ou não foi uma fuga?

Denunciar os falsos problemas. Pensar problematizadamente. Para isso é preciso libertar a diferença, inventar um pensamento afirmativo, sem negação. Afirmar a diferença como positividade.

Como pensar afirmativo?

O projeto de pesquisa se intitulava "Aluno Especial: Produção da Escola Pública". O Relato sobre o tra-

balho com as crianças naquele ano teve seu título mudado de "A Circulação da Deficiência na Escola Pública" para "Circulando a Deficiência na Escola Pública". No projeto, eu queria entender a produção de alunos especiais; no trabalho eu quis movimentar a relação que as crianças tinham com o fato de estarem na classe especial, intervir nessa produção.

Na verdade, o que eu queria naquele momento era fazer o grupo com as crianças. Esse era o desafio. Desafio cumprido com jogos, choros, brigas, alegrias, borrachadas no olho, braço de ferro, Cristo quebrado e tudo mais a que se tinha direito.

Mas era pouco. Era preciso descobrir algo que estava fora dos grupos. Toda uma rede de histórias, de fatos, de informações, de vida. Nesse momento, mudaram-se as atitudes. Parei de perguntar para mim mesma como ocorria essa produção de fracasso escolar e propus fazermos o trabalho juntos. Eu queria fazer os gráficos de idade, o mapa, as visitas, a festa, com as crianças.

Na primeira vez que fiz o gráfico das idades e dos anos para eles preencherem foi uma desgraça. Eles tinham que, desde o primeiro ano de escola, dar o nome da professora e a série ou classe que frequentaram. Ninguém sabia direito. Essa foi uma lição de casa que resolvi fazer junto com eles. Foi nesse momento que surgiu a idéia do mapa e das visitas. "A questão passa do que ocorre dentro do grupo para o que ocorre com seu lugar ao lado de outros grupos". (Fernandes(1989), pg.26).

O mapa, um cartaz cheio de datas, nomes e fatos, tinha como desafio preencher a casa de 1989, isto é, descobrir em qual série e em qual classe cada criança estaria no ano seguinte. Descobrir que se tornou inventar, aprender, intervir. Mudaram-se as intenções.

Uma das intenções é coletivizar o trabalho e compartilhar minhas intenções, tanto com as crianças como com seus pais. O exemplo de que me utilizarei a seguir, aconteceu na intervenção que eu e mais dez estagiários fizemos nesse segundo semestre de 1990, numa outra Escola Pública. Ficou decidido, junto com o pessoal da Escola, que trabalharíamos em pequenos grupos com 10 crianças da classe especial, com 14 crianças da primeira série que não aprendiam a ler e escrever e com 4 professoras (duas da 1ª série, uma da classe especial e uma de Educação Física). Eu organizei o cronograma do trabalho e fui às classes nas quais haveria crianças que iriam participar dos grupos para contar o trabalho que iria ser feito. O cronograma, dando uma idéia geral desse trabalho atual, está no Anexo 3.

Eu me apresento, brinco, faço perguntas.

Eu: - "Meu nome começa com A. Quem advinha?"

De vez em quando aparece uma xará...

Eu: - "Sou psicóloga, trabalho aqui perto, na Cidade Universitária. Quem conhece?"

Aparece alguma história de um tio que trabalha por perto.

Eu: - "Para que serve o psicólogo?"

Alguém conta que já foi em um psicólogo.

Eu: -"Eu vim aqui, para contar para vocês o seguinte: Falei com a professora outro dia e ela me disse que tem gente que está aprendendo a ler e a escrever e que tem gente que não está aprendendo. Quem está aprendendo?"

Uns levantam a mão.

Eu: -"E quem não está?"

Outros levantam a mão.

Eu: -"O que acontece que às vezes a gente não aprende?"

- "*Por causa de fazer bagunça*", uma menina fala.

Eu: -"Qual o seu nome?"

- "*Raquel*", ela responde.

Eu: -"Olha aí, gente, a Raquel acha que é por bagunça que a gente não aprende. Quem aqui não está aprendendo e não é de fazer bagunça?"

Sempre aparece alguém.

E assim continua a conversa, não conseguimos uma explicação só.

Eu: -"Acho que às vezes a gente não sabe por que não aprende, ou por que não acontece alguma coisa que a gente quer que aconteça. Às vezes a gente quer aprender e não aprende. Eu acho legal aprender a ler e a escrever. Quem aqui quer aprender a ler e a escrever bastante coisa?"
Todos dizem: "Eu, eu..."

Confesso que nesse encontros com a classe toda me inspiro, em alguns momentos, nos recursos que aprendi trabalhando em animação de festas de crianças.

A intenção, aí, é compartilhar o trabalho com as crianças apostando na potencialidade disso. Eu conto que para entender melhor o que acontece a gente precisa "fazer um grupo", se encontrar para conversar e brincar. Convido as crianças indicadas pela professora, para uma conversa posterior.

Nessas conversas com as crianças indicadas pelas professoras para participar dos grupos, eu tento mostrar o que é "saber ler e escrever" e converso um pouco sobre elas. As vezes, antes de falar com a criança, eu já me encontrei com a sua mãe.

Eu: -"Escreve aí alguma coisa"

Zé Carlos (7 anos) -"*Não sei escrever*"

Eu: -"Você sabe escrever o seu nome?"

Zé Carlos:-"*Sei*"

Eu: -"Então escreve"

Ele escreveu.

Eu: -"Eu tenho um tio que gosta de andar a cavalo. Sabe como é o nome d'ele? Zezé. Dá para escrever com as letras do seu nome. Pega este aqui Ze e ,escreve duas vezes."

Ele faz isso e magicamente aparece o Zezé.

Eu: -"Saber fazer isto é saber escrever. Então, não é legal?"

Apostar em algo que potencialize. E comum, em relação a certas coisas da vida, em algumas relações, ficar-se queixando impotente sobre algo que se quer e não se consegue. Não conseguir algo que se quer... Andreza diz na entrevista, que ela tem idade mental de 4 anos. Ela não parece uma menina de 4 anos. O teste deu errado? Ela ouviu errado? Não sei. Sei que se ela quiser a gente aplica outro teste. Andreza pergunta então com receio de perder "*se eu não for... se eu for... voce tira eu da classe especial?*" Andreza não quer sair agora da classe especial, quer ficar. Então, esse ano, ela fica. Andreza quer ficar na classe especial. Algo lá lhe faz bem. O que é? Como conseguir isso sem adoecer, sem ser "idade mental"?

Numa mesma Escola Pública, tem gente que pensa e vive muito diferentemente, tanto adultos como crianças. As mesmas cenas são interpretadas de maneira muito diferente de um professor para outro. Dois acontecimentos preocupam: repetir e evadir. Porisso, surge preocupação com as crianças que não estão aprendendo a ler e a escrever tanto na classe comum como na classe especial. Pergunta-se muito se as coisas são ou não normais, ou por que, qual a causa de elas serem assim e não serem de outra maneira. Raramente se pergunta a suposta causa se ela tinha a intenção de produzir determinado efeito. Barthes comenta o PORQUE: "Ao mesmo tempo em que se pergunta obsessivamente por que não é amado, o sujeito apaixonado vive na crença de que na verdade o objeto amado o ama, mas não o diz" (Barthes(1986),pg.161).

O sujeito apaixonado não se sente amado e faz o quê?
Pergunta o porquê.

O conceito de patológico, anormal, não é o contraditório lógico do conceito de normal, porque a vida no estado patológico não é a ausência de normas, mas sim presença de outras normas. Canguilhem(1976), refere-se a patológico como a repetição do mesmo e saúde a criação. Quando as coisas estão se repetindo de uma certa maneira não há criação. Algumas crianças se sentem culpadas por não fazer as coisas da maneira que lhes é pedida. Uma sensação ruim, bem explicada por Foucault, quando fala dos efeitos nos corpos, eu diria, nas células. Enfraquecem-se.

Desejar que essas crianças aprendam implica em descobrir o que se pode fazer para que isso aconteça. Essa é a tarefa que temos nos grupos com os professores. Explico-me. Uma vez, em um desses grupos, o assunto era o Henrique, que estudou na classe especial no primeiro semestre. Henrique tem um irmão gêmeo que está na 1ª série. No começo do segundo semestre, Henrique não queria mais ir à classe especial. Ele foi para a 1ª série da professora Beth. Essa classe havia sido formada com os alunos mais "lentos" da escola. Beth estava desanimada. *"Eu não sei o que fazer para despertar o interesse dele"*.

Henrique não sabe ler e escrever. Beth se sente impotente e diz que as três crianças que ela encaminhou para o grupo de crianças só falam "não".

Para o que eles estão falando "não"? "*Pode ser medo de errar*", lembra a professora de Educação Artística. Medo de errar... e ficam lembrando que uma das três crianças que Beth encaminhou, o Douglas, estudou com uma professora que não admitia erros. Para o que mais fala-se "não", e se for "não" para a Beth? Como Beth é com essas crianças? Ela conta, "*Quando eles falam "não" eu não faço nada. Dou a lição e não insisto*". E assim, fomos conversando sobre essa estratégia que se usa com algumas coisas da vida: não insistir. Ela deixou claro para eles que não está insistindo?

Beth propôs o seguinte para os três meninos: ela iria ficar três dias sem insistir, eles poderiam fazer lição se quisessem e sair da classe quando quisessem. Passados os três dias ela voltaria a insistir e queria saber se eles queriam ou não aprender a ler e a escrever. Os meninos viveram esse não insistir de Beth de uma maneira diferente. Sentiram coisas diferentes. Com o grupo dos professores vamos acompanhando as tentativas e o que essas tentativas provocam. Achar ruim o desinteresse de algumas crianças, ter idéias para animá-las, dizer a eles que se está buscando idéias, são atitudes diferentes.

Desejar, que desejo é esse? São os efeitos e não a vontade ou o querer da consciência. Eu diria que é o fazer das células, é o que se efetua. Clóvis aterroriza. Ele quer ajuda aterrorizando. Talvez, fazendo isso, ele se fortaleça.

Não interessa. Fazendo assim ninguém o ajuda, esse é o efeito. Será que dá para buscar ajuda de outro modo?

O grupo com as crianças e com os professores é um momento muito especial das intervenções na escola. Acreditamos que a queixa do professor é algo que surge numa relação com a criança e, portanto, nos interessa qualquer pessoa ligada ao funcionamento do que se queixa. Nesse sentido, a importância em conversar com os pais de cada criança antes, durante e depois dos grupos.

Existem forças, intenções, da mãe para com o filho. Existem forças que trabalham ora conjuntamente, ora em oposição, ora em paralelo. Os corpos produzem encontros, algumas relações fortalecem, às vezes enfraquecem.

Fortalecer e buscar as potências implica em romper com certos mecanismos institucionais, relacionais, que enfraquecem, mecanismos que reduzem e padronizam a produção inconsciente em um processo de cristalização onde, como já dissemos, os problemas ficam sendo os mesmos conhecidos.

O "jogo de percurso", inventado pelos estagiários, ilustra bem o que quero dizer com, "buscar nos encontros dos corpos, efeitos que potencializem".

Regra: cada criança deve, na sua vez, jogar o dado e percorrer com o seu pino o número de casas indicado pelo dado. Durante o percurso existem tarefas em determinadas casas, tais como: dar dois pulos; fazer uma careta; tirar um cartão e dizer o que está escrito; escrever DADO e acertando andar duas casas e errando, andar uma; escolher o caminho da

classe especial ou da 1ª série; jogar duas vezes; mandar um beijo para alguém.

Jogam todos, adultos e crianças. O jogador tem que jogar na sua vez. A tarefa não é discutir se a criança é ou não deficiente, se ela sabe ou não ler, se ela quer mandar um beijo para alguém; a tarefa é jogar o jogo do percurso e ver quem chega primeiro.

Vejamos alguns efeitos que aconteceram nos grupos com as crianças da classe especial coordenados pelos estagiários:

- Preferir o caminho da classe especial e dizer que lá dá para brincar bastante.
- Escolher, de imediato, a 1ª série.
- Não escolher nenhuma das duas dizendo, após ser perguntado, que queria ir para a 3ª série. Como era a sua vez de jogar, escolheu a classe especial.
- Uma menina demorou para decidir e então, um outro menino mandou-a ir para a classe especial. Ela foi.

Na hora de escrever DADO, de fazer uma careta ou de mandar um beijo, cada um agia diferentemente. Enquanto jogamos vamos conversando por exemplo, sobre quanto tempo cada criança ainda quer ficar na classe especial. Assim, vão-se introduzindo temas que acho muito importante serem abordados.

Os estagiários vão tendo suas próprias relações com as crianças. É interessante o encontro tanto dos pais como dos professores com os estagiários que trabalham com as

crianças. Um momento onde diferentes relações, sentimentos e impressões são conversadas. Inclusive as nossas. Visamos pensar em algo que possa fazer bem à criança: que tal ir assistir um pouco de aula numa 3ª série e numa 1ª série para ver como é?

Uma criança uma vez respondeu: *"Só se você me der dois chicletes"*

Eu disse: "Depois você tem que contar para mim o que você achou de cada aula. Daí eu topo os dois chicletes"

A criança disse: *"Negócio fechado"*.

Nada mais justo.

FINALIZANDO

Este trabalho priorizou, a todo o tempo, o funcionamento das relações para fortalecer e movimentar tendências que um processo de cristalização enfraquece.

O grupo é considerado um lugar privilegiado, pois facilita o aparecimento de diversidades nas relações. Cada criança se relaciona com os acontecimentos no grupo e com sua condição de ser aluno especial ou aluno repetente, de forma diferente. É comum numa classe especial, a criança sentir que o acontecido com um colega na classe não tem relação com aquilo que tem acontecido com ela, como se o problema que motivou o seu encaminhamento à classe especial fosse um problema apenas individual. Conforme vamos vivendo as histórias no grupo, essa sensação vai diminuindo. As coisas se afetam. As crianças costumam pedir ajuda para o adulto quando do início de uma briga ou quando acontece algo que lhes desagrade. Em alguns momentos do grupo tomo atitudes com a simples intenção de viver a possibilidade de se fazer algo. As vezes digo "eu não quero saber sobre a briga, quero desenhar um barco de guerra", outras vezes interfiro na briga.

Um dos efeitos de um processo de cristalização é a sensação de que não se pode fazer nada a não ser esperar. É bom não adoecer, não ser "idade mental", como disse Andreza.

Nesse sentido é importante que a classe especial possa ser um lugar de circulação, que inquiete e movimente e não paralize.

Para imprimir algum movimento começamos perguntando sobre o lugar presente. O que lhe faz bem? O que lhe faz mal? Esse questionamento é feito em grupo. As crianças sabem sobre o grupo que realizamos com os professores e sobre os encontros que temos com seus pais. Os pais e os professores sabem que tentamos brincar, jogar e conversar com as crianças sobre os temas que também conversamos com eles. Eu diria que, no final do trabalho, crianças, professores, pais e estagiários se sentem com mais direitos e idéias sobre o que fazer. As coisas passam a ser menos naturais do que eram.

Nestes trabalhos aprende-se a ter atitudes que facilitem romper certos mecanismos institucionais de cristalização. O "jogo de percurso" e o "mapa" facilitaram problematizar a trajetória da criança na escola. Estabelecer o programa da intervenção e distribuir cópias para pais e professores facilitou a comunicação entre os interessados.

Concluindo, objetivamos dar lugar à diversidade nas relações e romper certos mecanismos institucionais, buscando conhecer os vários estilos e dar realidade às idéias que intensifiquem a problematização.

1980	CIDA 8anos Itapevi	CARLOS 7anos	ANGELO 5anos	ERICA 4anos	VANILDE 3anos	ADRIANA 3anos	NEIDE 3anos	CLOVIS 3anos	MARIVALDO 2anos	DAVID 1anos	SANDRA 1anos
1981	9anos Itapevi	8anos Esc.ME 1ªserie (Elizabeth)	6anos	5anos	4anos	4anos	4anos	4anos	3anos	2anos	2anos
1982	10anos Esc.JCC 1ªserie	9(17/06) Esc.ME C.Esp. (Rosa)	7anos	6anos	5anos	5anos	5anos	5anos	4anos	3anos	3anos
1983	11anos Esc.JCC 1ªserie	10anos Esc.ME C.Esp (Rosa)	8anos Esc.ME 1ªserie (Mary)	7anos Esc.ME 1ªsér-1ªs (Elisa) 1ªsér-2ªs (Flora)	6anos	6anos	6anos	6anos	5anos	4anos	4anos
1984	12anos Esc.JCC 1ªserie	11anos Esc.ME C.Esp. (Isolate)	9anos Esc.ME 1ªserie (Aparecida)	8anos NF(não freq.)	7anos	7anos Rio Pequeno	7anos Esc.ME 1ªsér-1ªs (Flora) NF- 2ªs	7anos Esc.JCC	6anos	5anos	5anos
1985	13anos Esc.JCC 1ªserie	12anos Esc.ME C.Esp. (Oldenice)	10anos Esc.ME 1ªsér-1ªs (Nilsa) 1ªsér-2ªs (Aparecida)	9anos Esc.ME 1ªserie (Elisabeth)	8anos Aval. Diagn.	8anos Esc.CD C.Esp (???)	8anos Esc.ME 1ªserie (Elisabeth)	8anos Esc.JCC	7anos Esc.ME 1ªserie (Elisabeth)	6anos	6anos
1986	14anos Esc.ME C.Esp. (Oldenice)	13anos Esc.Me C.Esp. (Oldenice)	11anos Esc. ME 1ªsér-1ªs (Catarina) 1ªsér-2ªs (Elisabeth)	10(15/05) Esc.ME C.Esp. (Oldenice)	9anos Esc.ME C.Esp. (Oldenice)	9anos Esc.CD C.Esp. (Gema)	9anos Esc.ME 1ªsér-1ªs (Aparecida) 1ªsér-2ªs (Débora)	9anos Esc.ME C.Esp. (Oldenice)	8anos Esc.ME 1ªserie (Elisabeth)	7anos	7anos
1987	15anos Esc.ME C.Esp (Oldenice)	14anos Esc.ME C.Esp (Deolinda)	12anos Esc.ME 1ªsér-1ªs (Aracy) C.Esp-2ªs (Deolinda)	11anos Esc.ME C.Esp (Oldenice)	10anos Esc.ME C.Esp (Oldenice)	10anos Esc.ME C.Esp (Oldenice)	10anos Esc.ME 1ªsér-1ªs (Clara) C.Esp-2ªs (Oldenice)	10anos Esc.ME C.Esp. (Oldenice)	9(08/06) Esc.ME 1ªsér-1ªs (Clara) C.Esp-2ªs (Oldenice)	8anos Esc.ME 1ªsér-1ªs (Marlene) NF-2ªs	8anos Esc.JCC Aval. Diagn.
1988	16anos Esc.ME C.Esp. (Deolinda)	15anos Esc.ME C.Esp. (Deolinda)	13anos Esc.ME C.Esp. (Deolinda)	12anos Esc.ME C.Esp. (Deolinda)	11anos Esc.ME C.Esp. (Deolinda)	11anos Esc.ME C.Esp. (Deolinda)	11anos Esc.ME C.Esp. (Deolinda)	11anos Esc.ME C.Esp. (Deolinda)	10anos Esc.ME C.Esp. (Deolinda)	9anos Esc.ME C.Esp. (Deolinda)	9anos Esc.ME C.Esp. (Deolinda)
1989	17anos Saiu da Escola	16anos Esc.ME 2ªserie	14anos Esc.ME 2ªserie	13anos Esc.ME C.Esp.	12anos Esc.ME C.Esp.	12anos Esc.ME 1ªserie	12anos Esc.ME C.Esp.	12anos Saiu da Escola	11anos Esc.ME C.Esp.	10anos Esc.ME C.Esp.	10anos Esc.ME C.Esp.

dia 13, 5ªfeira -10:45h - 12:15h - 1º encontro dos 5 grupos (5 salas).

dia 20, 5ªfeira -10:45h - 12:15h - 2º encontro dos 5 grupos (5 salas).

dia 27, 5ªfeira -10:45h - 12:15h - 3º encontro dos 5 grupos (5 salas).

OUTUBRO

dia 04, 5ªfeira - 8:30h - Encontro dos pais com os estagiários que atendem os seus filhos nos grupos de crianças (4 salas).

-10:45h - 12:15h - 4º encontro dos 5 grupos (5 salas).

dia 11, 5ªfeira -10:45h - 12:15h - Encontro dos professores com os estagiários que atendem seus alunos nos grupos de crianças (3 salas).

OBS. Providenciar alguém para ficar com as crianças da classe especial neste horário.

dia 18, 5ªfeira -10:45h - 12:15h - 5º encontro dos 5 grupos (5 salas).

dia 25, 5ªfeira -10:45h - 12:15h - 6º encontro dos 5 grupos (5 salas).

OBS. Último encontro com as crianças.

NOVEMBRO

dia 08, 5ªfeira -10:45h - 12:15h

- 7º encontro com o grupo dos professores (1 sala).
- Devolutiva feita pelos estagiários para os pais (4 salas).

dia 22, 5ªfeira -10:45h - 12:15h - Reunião devolutiva com o diretor, orientador e professores da escola.

BIBLIOGRAFIA

- ASSIRIO & ALVIM (Org.)- Sociedade Editorial e Distribuidora Ltda -Capitalismo e Esquizofrenia . Dossier Anti-Edipo. Cadernos Peninsulares, Nova Série, Ensaio 20, São Paulo, (1976).
- BAREMBLITT, G. (Org.)- Grupos. Teoria. e Técnica. Rio de Janeiro, Ed. Graal, (1982).
- BARTHES, R.- Fragmentos de um discurso amoroso, Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, (1986).
- BASAGLIA, F.- A Instituição Negada, Rio de Janeiro, Ed. Graal, (1985).
- BECKER, H.- Uma Teoria da Ação Coletiva, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, (1977).
- BLEGER, J.- Temas de Psicologia, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, (1974).
- -Psico-higiene e Psicologia Institucional, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, (1984).
- CANGUILHEM, G.- El conocimiento de la vida, Barcelona, Ed. Anagrama, (1976).
- CUNHA, L.A.- Educación e Desenvolvimento Social no Brasil, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, (1980).
- CUNHA, B.B.B.- Classes de Educação Especial para Deficientes Mentais: Intenção e Realidade, São Paulo, (1988), Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da USP.
- DELEUZE, G.- Foucault, Buenos Aires, Paidós, (1987a)
- - El Bergsonismo, Madrid, Ed. Cátedra, (1987b).
- DONZELOT, J.- A Polícia das Famílias, Rio de Janeiro, Ed. Graal, (1980).
- FERNANDES, M.I.A.- De Como Emerge a Questão do Narcisismo e da Alteridade no Grupo Operativo, São Paulo, (1989), Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da USP.

- FOUCAULT, M.- Nietzsche, Freud, Marx - Theatrum Philosophicum, São Paulo, Ed. Princípios, (1987a).
- - História da Loucura, Ed. Perspectiva, São Paulo, (1987b).
- FRAYSE-PEREIRA, J.- O que é Loucura, São Paulo, Ed. Brasiliense, (1982).
- FREITAG, B.- Escola, Estado e Sociedade, São Paulo, Moraes, (1980).
- GOFFMAN, E.- Manicômios, Prisões e Conventos, São Paulo, Ed. Perspectiva, (1961).
- GUILHON ALBUQUERQUE, J.A.- Metáforas da Desordem, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, (1978).
- GUATARRI, F.- Revolução Molecular: Pulsações Políticas do Desejo, São Paulo, Ed. Brasiliense, (1987).
- GUIRADO, M.- Psicologia Institucional, São Paulo, E.P.U., (1987).
- LAPASSADE, G.- Grupos, Organizações e Instituições, Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, (1983).
- MANNONI, M.- Educação Impossível, Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, (1977).
- MELLO, S.L.- A Sobrevivência no Campo e na Cidade, segundo Relato de Mulheres da Periferia, São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, Tese de Livre-docência, (1985).
- NAFFAH NETO, A.- O Inconsciente, São Paulo, Ed. Atica, (1985).
- PATTO, M.H.S.- A Produção do Fracasso Escolar, São Paulo, T. A. Queiroz, (1990).
- PAVLOVSKY, E.(Org.) - Lo Grupal 2, Buenos Aires, Ed. Busqueda, (1985).
- PICHON-RIVIERE, E.- O Processo Grupal, São Paulo, Ed. Martins Fontes, (1986).
- RAIÇA, D. & OLIVEIRA, M.T.B.- A Educação Especial do Deficiente Mental, São Paulo, E.P.U. (1990).
- RIBEIRO, R.J.(Org.)- Recordar Foucault, São Paulo, Ed. Brasiliense, (1985).

- SAO PAULO (Estado) - Secretaria de Estado da Saúde. Departamento de Assistência ao Escolar. Divisão de Estudos, Normas e Programas em Assistência Médica. Avaliação Psicológica de Alunos da Rede Estadual de Ensino. Orientação aos Recursos da Comunidade. Coordenação de Isabel Toledo Pita. São Paulo, (1987).
- SAO PAULO (Estado) - Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Diretrizes da Educação Especial. Coordenação de Maria Celeste R. Machado e Maria Nilza D. D. Scalabrini. São Paulo, (1987).
- SAVIANI, D.- Escola e Democracia. São Paulo, Ed. Cortez, (1983).
- SOUZA, H.R.- Institucionalismo: A Perdição das Instituições. Temas IMESC-Instituto de Medicina Social e de Criminologia de São Paulo, (1984).
- VELHO, G. (Org.)-Desvio e Divergência. uma Crítica da Patologia Social. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, (1985).
- VEYNE, P.- Como se Escreve a História - Foucault Revolucionou a História. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, (1982).