

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**ANDREA PEROSA SAIGH JURDI**

**O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO  
COM DEFICIÊNCIA MENTAL: A ATUAÇÃO DO  
TERAPEUTA OCUPACIONAL.**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Lúcia Toledo M. Amiralian.

São Paulo  
2004

Ao Cassem,  
Companheiro de todas as horas, por  
acreditar em mim, muito mais do que  
eu mesma.

À  
Erika e Julia,  
Meus dois grandes amores.

## **AGRADECIMENTOS**

À Maria Lúcia, que com sua generosidade soube me auxiliar nos caminhos mais difíceis, especialmente pela forma segura e pelo respeito ao meu trabalho e minha forma de pensar.

À Mari, agradeço por me oferecer uma parceria que tem dado muitos frutos. Obrigado pela confiança, pelo carinho e pela amizade com que tem acompanhado meu trabalho.

À Bel, pela disponibilidade e confiança que sempre depositou em mim e no meu trabalho.

À Andréa, que com sua sensibilidade e meiguice pode me emprestar seu ombro nas horas mais difíceis.

À Ciça, com quem aprendi sobre os ofícios de oficinas e o de ser supervisora.

Ao Prof. Mazzotta e à Prof. Cristina Kupfer que muito me auxiliaram com suas sugestões por ocasião da qualificação deste trabalho.

Ao grupo de orientação que sempre ofereceu um espaço de apoio e continência a tantas dúvidas.

Aos alunos, professores, funcionários e equipe técnica da escola em que esse trabalho foi realizado.

Às crianças que frequentam e frequentaram o Espaço Lúdico Terapêutico e suas famílias, com as quais muito aprendi.

Aos estagiários e alunos do curso de Terapia Ocupacional que, com suas dúvidas e discussões, mostraram-me caminhos diversos e permitiram que esse trabalho pudesse se realizar.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	i
<b>ABSTRACT</b>	ii
<b>I. INTRODUÇÃO</b>	1
1.1. Retomando um Percurso	1
1.2. Ponto de Partida	10
<b>II. CONHECENDO A DEFICIÊNCIA MENTAL</b>	21
2.1. A deficiência mental sob a ótica winnicottiana	30
<b>III. A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL</b>	38
3.1. Educação Especial	47
3.2. Educação Inclusiva	61
<b>IV. ATIVIDADE LÚDICA: CONSTRUINDO UM CONCEITO</b>	68
4.1. O brincar e a educação	74
4.2. A Terapia Ocupacional e seu fazer: um determinado olhar sobre a atividade	81
4.3. O brincar para Winnicott	89
<b>V. RELATO DA EXPERIÊNCIA</b>	96
5.1. Construindo uma leitura da realidade	98
• Encontro com a infância:	98
• Encontro com professores:	100
• Encontro com a deficiência:	104
• Encontro no recreio	105
5.2. Narrando os passos de uma intervenção	110
• Momento I	113
• Momento II	117
<b>VI. ANÁLISE DA INTERVENÇÃO</b>	124
<b>VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	130
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	134
<b>ANEXO</b>	146

## **RESUMO**

Este estudo, de cunho empírico e qualitativo, parte do princípio que, apesar da legislação existente em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência mental, ainda ocorre a exclusão dos mesmos nas relações cotidianas que se estabelecem na escola. O objetivo deste trabalho é compreender como a atividade proposta pela terapia ocupacional pode interferir e modificar as relações estabelecidas em relação aos alunos com deficiência mental no ambiente escolar. Através do relato de uma experiência de intervenção realizada por estagiários de terapia ocupacional no horário de recreio de uma escola estadual de ensino fundamental da cidade de São Paulo, procuro verificar como a atividade proposta, a atividade lúdica, provoca possibilidades de encontro entre os alunos da classe especial e os outros alunos, propondo mudanças no processo de inserção escolar dos alunos com deficiência mental. Usando a teoria winnicottiana, proponho um determinado olhar para o ambiente escolar e a atividade como fazer criativo do indivíduo. A análise qualitativa da intervenção realizada vem apontar as dificuldades que o ambiente escolar apresenta ao estabelecer relações cotidianas de qualidade com o aluno com deficiência mental. Permeada por preconceitos e desconhecimento, as relações que se desenrolam no ambiente escolar reforçam, para o aluno com deficiência mental, o papel cristalizado no insucesso e no fracasso escolar, impossibilitando-o de resignificar sua ação como indivíduo criativo e saudável, perpetuando um padrão de relacionamento que impede o processo de uma real inclusão escolar.

## **ABSTRACT**

This study which is of empirical and qualitative connotation starts on the principle that, besides the existing legislation regarding school inclusion of the mental handicapped students, their exclusion from day-to-day relations still occurs. The objective of this work is to comprehend how the activity proposed by Occupational Therapy can interfere and modify the established relations regarding the mental handicapped student in the school environment. Through the report of Occupational Therapy Trainees on an intervention experiment during break time in an elementary public school in Sao Paulo city, I look forward to verifying how the proposed activity, the ludic one, provokes gathering possibilities between the special class students and the others, proposing changes in the school inclusion process of the mental handicapped students. Using Winnicott's theory I propose a determined look at the school environment and at the activity as how to make creative individual. The qualitative analysis of the intervention made points out to the difficulties which the school environment shows as when it establishes day-to-day relations of quality with the mental handicapped student. Covered up by prejudism and lack of information, the relations developed in the school environment reinforce the unsuccessful and school failure cristalized role to the mental handicapped student unabling him (her) to remean his (her) action as a creative and healthy individual, perpetuating a relation pattern that blocks up the process of a real school inclusion.

# I. INTRODUÇÃO

“A arquitetura como construir portas, de abrir; ou como construir o aberto, construir, não como ilhar e prender, nem construir como fechar secretos; construir portas abertas, em portas; casas exclusivamente portas e teto.”  
(João Cabral de Melo Neto)

## 1.1. Retomando um Percurso

Ao iniciar a escrita dessa pesquisa, foi necessário retomar o percurso profissional realizado até então, mesmo porque, nenhum tema ou foco de interesse advém de uma escolha aleatória.

Esse trabalho encontra sua origem na prática da terapia ocupacional com pessoas com deficiência mental. Por anos, trabalhar com crianças, adolescentes e adultos com deficiência mental, seu fazer e seu cotidiano trouxeram inúmeras experiências de encontros com o campo da educação especial.

O trajeto por instituições de ensino especializado possibilitou-me um conhecimento e aprofundamento sobre o campo da deficiência mental e da escolarização de pessoas com deficiência mental, sedimentando algumas certezas a respeito das possibilidades que a educação pode oferecer à essas pessoas. A minha prática e a construção de meu percurso profissional se alicerçam em algumas destas certezas. Uma delas é acreditar que o fato de uma pessoa ter deficiência mental não implica, necessariamente, em uma impossibilidade ou uma diminuição como indivíduo, não implica em concebê-la menor ou incapaz. A outra certeza se baseia na necessidade de estabelecer intervenções que provoquem rupturas em ações cristalizadas na questão da deficiência e suas dificuldades.

A reconstrução desse trajeto profissional parte do princípio de que a compreensão do ser humano se dá a partir da compreensão da ação humana, consciente e significativa, a partir da qual o homem se constrói na relação com o mundo.

Ao produzir ações no sentido de buscar construir um cotidiano saudável para a pessoa com deficiência e sua família, a inserção social e a melhora da qualidade de vida eram objetivos primordiais. O foco das intervenções acabava por atuar no cotidiano e priorizar as relações que o envolvem.

Como profissional da saúde, da área de reabilitação, entro em contato com a área da educação especial, mais precisamente em escolas especiais para alunos com deficiência mental, e começo a tomar conhecimento da contradição que a educação especial se encontra. Verdadeiro paradoxo que se reflete em sua atuação com a clientela: a educação especial vem tratar ou educar seus alunos?

Vivenciava em minha trajetória o mesmo conflito em que se debatia a educação especial: por que estar na escola enquanto profissional da saúde? A mim, parecia estar sempre servindo para reafirmar uma determinada concepção que traduzia deficiência em doença, reafirmando, juntamente com a instituição, a necessidade de um cuidado médico e terapêutico indispensável a todas essas crianças e adolescentes. Ao mesmo tempo, procurava, criticamente, analisar as instituições especializadas pelas quais passava, pois entendia a atuação profissional como resultante do conjunto de relações que envolvem essa clientela.

Essas instituições eram, em sua maioria, filantrópicas, algumas constituídas por grupos de familiares de crianças com deficiência mental, outras constituídas a partir de políticas de educação e saúde dos governos municipais de algumas cidades da grande São Paulo. Em todas, a noção de assistencialismo se sobrepunha à noção de educação e construção do papel de cidadão que seus alunos tinham o direito de exercer. A falta de autonomia e a pouca iniciativa de seus alunos eram reforçadas pela instituição, que não acreditava em um outro futuro ou caminho.

Essa noção de assistencialismo não foge aos relatos que a história nos mostra, em que a educação de pessoas com deficiência mental sempre esteve permeada pela concepção médica da deficiência. Um modelo que define parâmetros de normalidade e anormalidade orgânica individuais, definindo as possibilidades de recuperação ou normalização. A tendência de localizar no indivíduo a causa do desvio perpassa toda a prática da educação especial. A partir



dessa linha de pensamento, os profissionais da saúde sempre foram convocados a ocupar um lugar nesse campo, refletindo a questão que associa deficiência à doença.

Segundo Bartallotti (1995),

"O que se percebe, na literatura e na prática, é que a educação especial confronta-se com sérios desafios, como no embate entre a especificidade de sua população e a sua caracterização como processo educativo. Ao se propor a atender a especificidade de seus alunos, muitas vezes a educação especial acaba por perder, ou pelo menos afastar-se de maneira relevante, dos objetivos educacionais. Descaracteriza-se então como processo escolar, mostrando-se, frequentemente, muito mais próxima de um trabalho de reabilitação. Outro aspecto importante é que, buscando atender ao objetivo de preparar o excepcional para integrar-se à sociedade, a educação especial, geralmente, constitui-se em espaço de segregação." (p.57)

Ao tocar nesse ponto, a autora expõe a questão crucial da educação especial, principalmente no que toca às escolas especiais. As instituições especializadas que conheci abriam suas portas para a população com deficiência, mas quase nunca estruturavam suas portas de saída. Ao trabalhar nessas escolas especiais, a exclusão e a segregação de sua clientela sempre foram pontos de divergência com a instituição, já que estas pouco apoiavam processos de inserção de seus alunos na comunidade ou abriam suas portas para que a comunidade pudesse participar desse processo de escolarização. O conflito também se instalava quando a instituição acreditava em um projeto de educação que tirava dessa criança sua autonomia, o exercício de seu desejo, não acreditando, inclusive, que uma criança com deficiência mental pudesse tê-lo.

A escolaridade e a educação da pessoa com deficiência mental sempre esteve atrelada ao insucesso dessa população em relação ao aprendizado escolar, direcionando o olhar dos profissionais envolvidos para o fracasso escolar como sendo de responsabilidade do indivíduo e não, também, das relações que se reproduzem socialmente, desconsiderando, ou tornando menos importante, o entendimento de que o desenvolvimento cognitivo e escolar deve ser visto não só

como habilidade para ler e escrever, mas também como desejo de aprender, de movimentar um processo cognitivo o qual muitas crianças acreditam serem incapazes de realizar. Como nos diz Jordão (2001), o desenvolvimento escolar/cognitivo, deve ser compreendido não apenas como aquisição de habilidades de ler e escrever, "mas, antes, como o desejo de aprender, de colocar em movimento o processo cognitivo que em muitas crianças permanece estacionado aquém de suas possibilidades." (p.22)

O aspecto imperativo da educação, no campo da deficiência, é particularmente grave e colabora com o impedimento do processo de desenvolvimento dessas crianças.

"Porque, para o deficiente mental, dizer-lhe tudo o que tem que aprender, fazer e seus modos não é somente suprimir provisoriamente a sua criatividade, como ocorre com a aplicação do comportamentalismo em uma criança comum. Equivale, o que é ainda mais grave, a dizer-lhe que dele não se espera que saiba nada por si mesmo, ou que o deduza ou que o invente. Ou seja, repetir o que lhe vem sendo dito em sua casa ou no mundo externo, suprimindo a esperança, se é que ainda lhe restava alguma, de que na escola lhe reconheçam outra condição que a de nulidade absoluta." (Jerusalinsky, 1999, p. 111)

Portanto, ao longo desse tempo, as ações desenvolvidas em instituições de reabilitação, em escolas especiais e na saúde pública, foram suficientes para que meu olhar se voltasse criticamente para as ações de reabilitação, assim como provocaram em mim reflexões quanto à minha forma de atuar e de olhar para essa população. Inúmeras vezes, projetos de intervenções caíram no vazio, em outras, a minha ausência da instituição colocava um fim em processos de inserção social, dando-me a entender que esses projetos não eram compartilhados pela instituição. Outras vezes, as intervenções divergiam do olhar das instituições e de sua forma de agir em relação à sua clientela, deixando-me sem interlocução para discussões ou validação de minhas intervenções. Essa falta de diálogo e respaldo levou-me a

buscar referenciais teóricos que trouxessem a possibilidade de um diálogo com a prática da reabilitação.<sup>1</sup>

Durante esse trajeto, ao abrir as portas das instituições para a saída de seus alunos para a comunidade, ou ao trazer a comunidade para dentro da escola, era imprescindível trazer à tona o desejo de cada aluno sobre seu próprio aprendizado. Ao buscar alternativas para as oficinas abrigadas, procurando cursos na comunidade ou trazendo pessoas para discutir as profissões, trabalhava e tentava estimular que cada um pudesse falar de seu desejo, mesmo que este estivesse ainda distante. Procurava fazer com que a alienação existente nas práticas institucionais com as pessoas com deficiência mental pudesse se reverter e resultar em autonomia e decisões.

Esse percurso continua e toma um novo trajeto, quando ingressei, como funcionária, junto à Secretaria da Saúde do Município de São Paulo. A contratação de profissionais como terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e fonoaudiólogas, trouxe às Unidades Básicas de Saúde (UBS) a possibilidade de estender à população com deficiência o acesso aos serviços de saúde.

A atenção à pessoa com deficiência mental, historicamente vinculada a instituições filantrópicas ou de caráter privado, ainda, nessa época, se mantém sem uma política pública definida, ficando ao encargo dos profissionais que constituíam as equipes de saúde mental das Unidades Básicas de Saúde definir as metas de atenção à essa população. O trabalho das equipes de saúde mental não se restringiam a ações dentro da unidade, tentando traçar uma atenção em nível preventivo, e até de reabilitação. Outras atividades eram desenvolvidas em parcerias com escolas, creches e outros equipamentos inseridos na área urbana de abrangência da UBS.

Assim, além do trabalho na UBS, havia uma nova proposta de atenção às crianças com necessidades especiais em escolas e creches da prefeitura. Regulamentado pela Prefeita de São Paulo, Luiza Erundina de Souza, através do decreto municipal de n. 32.066 de 18 de agosto de 1992, instituiu-se equipes

---

<sup>1</sup> Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), reabilitação compreende todas as medidas destinadas a reduzir os efeitos das afecções que produzem incapacidade e impedimento e permitir ao indivíduo que realize sua integração social. (1981)

regionais, integrando servidores das secretarias municipais de Educação, Bem Estar Social e Saúde. O termo necessidades especiais era utilizado no Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais.

Como terapeuta ocupacional, era integrante de uma das equipes regionais da Zona Norte do município de São Paulo, onde o trabalho começou a ser realizado. Além disso, havia o trabalho desenvolvido em escolas municipais da região, próximas às UBSs de referência, e o atendimento à demanda vinda da escola. Neste momento, o contato com as escolas se estreitou e pude entender, não apenas os problemas que a educação especial apresentava, mas os problemas que a educação regular vivia e não obtinha meios para resolvê-los.

O desconhecimento sobre a infância, a criança e suas relações familiares e sociais, adensavam-se quando se tratava de discutir a criança com deficiência. Percebia que dentro da estrutura escolar cada professor desenvolvia um trabalho solitário, apesar das reuniões semanais, acabando responsável por seus alunos isoladamente, debatendo-se solitariamente com problemas e realizando encaminhamentos errôneos, comprometendo, muitas vezes, a saúde mental das crianças e a sua própria. A relação professor/aluno era pouco valorizada no processo ensino-aprendizagem, levando a um desconhecimento do professor em relação a seus alunos. Daí à criação de estereótipos e estigmas era um passo muito pequeno. Além disso, esses profissionais traziam as dificuldades e a desvalorização da categoria docente como um dos obstáculos a se desenvolver um bom trabalho.

Entendia que a criança com deficiência não poderia ser responsabilidade de apenas um professor, assim como qualquer outra criança. Elas eram responsabilidade da escola como um todo, já que traziam necessidades e singularidades que não poderiam ser respondidas por uma única pessoa.

Ao atender a demanda vinda da escola, defrontava-me com encaminhamentos de crianças que, muitas vezes, o professor sem saber adequadamente o motivo, solicitava da equipe, e mais especificamente do psicólogo, uma avaliação e um encaminhamento para a classe especial. Apesar da articulação realizada pelo projeto de inserção de alunos com necessidades

especiais na educação regular de ensino municipal, o desconhecimento e a dificuldade por parte da escola em lidar com alunos com dificuldade eram imensos. Jordão (2001), refere que os encaminhamentos normalmente são justificados através dos comportamentos faltantes da criança: falta de maturidade, falta de atenção, falta de mãe, falta de inteligência (deficiência mental), etc. Os encaminhamentos pareciam ser uma forma de rotular crianças que desviavam-se do padrão exigido e valorizado dentro do ambiente escolar.

Muitas vezes, defrontava-me com crianças que, através de um espaço de escuta e atenção, conseguiam superar alguns de seus déficits, bem como adquirir autonomia para lidar com o ambiente de uma forma que pudessem superar as dificuldades impostas. Entretanto, entendia que tirar a criança da escola e atender suas necessidades básicas não bastava. Era importante entender sua história escolar e as dificuldades que a escola trazia como prementes e importantes. Só assim, os resultados seriam positivos e os encaminhamentos, reavaliados.

Nessa proposta de parceria com as escolas, o deficiente mental passa a ser visto não como incapaz, mas sim, como um indivíduo, com especificidades e a deficiência, vista como condição, e não como doença.

Assim, a inserção escolar de crianças com deficiência mental, ao longo desse percurso, vem trazer fortes inquietações quanto ao processo que vem sendo realizado. Entendo que não basta colocar a criança portão adentro da escola, delegando-lhe um espaço físico dentro da sala de aula. É preciso que a escola, enquanto instituição, viabilize formas de atendimento a essa população.

Na década de 90, a discussão sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência se intensifica e propicia leis federais e estaduais, as quais procuram regulamentar a educação especial. (Bissoli Neto, 1997)

Mas, se houve a preocupação com a legalidade desse processo, pouco se fez em termos de uma efetiva política pública de educação que trouxesse um resultado efetivo. Como nos diz Kupfer (2000a), até então temos convivido com a inclusão avançando caso a caso e com muito empenho dos profissionais envolvidos com a criança.

Nos agenciamentos que a escola provoca, percebemos que a criança com deficiência mental ainda mantém o *status* de quem é diferente. O fracasso escolar o acompanha e o preconceito assume sua forma mais vil: a exclusão. A transformação desse espaço, no sentido de trazer novos olhares para a deficiência e para as pessoas que a possuem, se faz necessário.

Um ambiente como o que a escola apresenta hoje, onde a competitividade é estimulada e a homogeneidade é valorizada, as diferenças são suprimidas e recusadas. Não há espaço para ser diferente, único e estabelecer um diálogo com a diversidade. Portanto, falar em inclusão é falar de uma mudança de comportamento, de atitude, de valores e conceitos.

Ao adentrar no campo da educação, percebia que, muitas vezes, faltava algo para que os processos de inserção ocorressem de forma mais efetiva. As leis não traziam para o cotidiano escolar crianças apenas com dificuldade em aprender o que a escola gostaria de ensinar; traziam crianças carregadas de uma história de exclusão e preconceitos que, na maioria das vezes, eram submetidas a relações permeadas por estigmas e estereótipos. Perguntava-me como contribuir para desconstruir ações cristalizadas em relação a esses alunos? Como efetivar mudanças para que houvesse alterações de concepção e de atitudes?

Ao mesmo tempo, defrontava-me com professores e equipe técnica das escolas solicitando auxílio que trouxesse soluções para as ações do cotidiano escolar, demonstrando, com essa necessidade, que faltavam ações que interferissem nas práticas cotidianas de professores, alunos e funcionários, além dos cursos e qualificações que eram obrigados a realizar. Muitas vezes, ouvi dos professores que era difícil colocar em prática o que aprendiam ou ouviam nesses cursos, solicitando ações mais práticas e cotidianas.

Como terapeuta ocupacional, compreendia que o instrumento que possuía, a atividade, poderia me trazer respostas mais concretas a esse respeito. Percebia ao longo desse trajeto que tínhamos as leis, mas faltavam e faltam, ainda, intervenções que tragam para o cotidiano escolar um outro olhar para o aluno com deficiência mental, suas possibilidades e singularidades; intervenções que instaurem as diferenças e não as desigualdades.

A atividade lúdica sempre esteve presente em minha atuação com crianças. Percebia que esta possibilitava encontros e inscrevia a criança com deficiência mental no universo infantil. A comunicação e a criação, muitas vezes difíceis para estas crianças, era facilitada pelo uso da atividade do brincar. A possibilidade de uma comunicação com a infância, facilitando a inserção social das crianças com deficiência, motivou-me a procurar estudar mais essa atividade e utilizá-la para além dos espaços terapêuticos.

O pressuposto sobre a potência dessa atividade levou-me ao trabalho dessa pesquisa, que se estrutura como relato de uma experiência de intervenção de estagiárias de Terapia Ocupacional em uma escola estadual de ensino fundamental da cidade de São Paulo. Nesta intervenção, observei que o uso da atividade lúdica, oferecida por essas estagiárias, propiciou uma modificação nas relações que se estabeleciam com os alunos com deficiência mental.

Ao propor essa intervenção através do uso da atividade lúdica no recreio, estabeleço, como objetivo dessa pesquisa, compreender como a atividade proposta pela terapia ocupacional para alunos com deficiência mental e sem deficiência mental, poderia interferir nesta relação, e verificar o quanto esta interação propõe mudanças na inserção escolar do aluno com deficiência mental.

Esta pesquisa, portanto, vem se configurando no bojo da discussão sobre o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência mental, acompanhando os movimentos e intervenções realizadas em vários campos nos processos de inclusão desses alunos. Além disso, encontra-se vinculada a uma determinada instituição e à concepção que esta tem da pessoa com deficiência, bem como as suas propostas de intervenção para com essa população.

Acredito ser importante para o desdobramento desse trabalho um olhar mais aprofundado para a instituição que foi o ponto de partida para o início dessa pesquisa.

## **1.2. Ponto de Partida**

Em 1996, com a implantação do PAS, projeto político de privatização do sistema público de saúde, houve uma ruptura de diversas ações já desencadeadas, dentre elas o projeto de inserção de crianças com deficiência junto à rede de ensino municipal. Os profissionais da saúde que não aderiram à essa proposta foram afastados de seus encargos e realocados em órgãos burocráticos ou em outras secretarias, comprometendo várias ações importantes da rede pública de saúde mental.

Em 1997, surge a possibilidade de uma parceria entre o Curso de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo e a Secretaria de Saúde da Prefeitura Municipal de São Paulo, trazendo novas possibilidades de realizar um trabalho compartilhado, aliado a uma proposta de pensar a clínica, que não se limitava ao modelo de assistência centrado no modelo médico, mas se propunha a pensar a prática clínica para além de seus limites tradicionais.

A proposta de articular novos espaços e práticas clínicas trouxe um certo rejuvenescimento a um fazer estéril e desgastante que a ruptura provocada pelo PAS ocasionou.

Criado em 1996, o Espaço Lúdico Terapêutico (ELT), pertencente ao Laboratório de Estudos sobre Cotidiano e Deficiência do curso de Terapia Ocupacional da USP, alia três vertentes: assistência, ensino e pesquisa, oferecendo um campo de atuação junto à população com deficiência mental e uma nova concepção de clínica. Em maio de 1997, passo a compor a equipe do ELT, como comissionada, auxiliando nesse novo pensar e fazer em relação a essa clientela.

O ELT tem como proposta o atendimento às crianças e adolescentes com Deficiência Mental e Distúrbio Global do Desenvolvimento, constituindo-se como um espaço que traga possibilidades de novos agenciamentos e encontros, possibilitando novas formas de circulação social. O projeto, nesse processo, vai se



direcionando para uma prática que aponta para a construção de espaços de socialização, em oposição aos espaços terapêuticos tradicionais.

" Num nível mais imediato o projeto ambicionava tensionar o campo da clínica no sentido de não se colocar como mais uma terapia na vida dessas crianças, mas se constituir como um espaço de brincadeiras, de jogos e de abertura para a criança encontrar seu próprio caminho." ( Galletti, 2001, p. 76)

O projeto inicial tinha a proposta de oferecer um espaço que propiciasse o processo criativo dessas crianças e adolescentes e que, a partir da vivência neste espaço, elas construíssem seu próprio trajeto.

A proposta da instituição, nas palavras de uma das coordenadoras foi oferecer possibilidades de um viver mais criativo, "estabelecendo pontes com o desejo, com o outro, com o fazer, com o mundo." ( Brunello,2001a,p. 30)

Configura-se, então, uma instituição que parte do pressuposto de que a criança com deficiência mental, em sua singularidade, pode e deve ter novas perspectivas de ser, estar e fazer novos caminhos em um espaço compartilhado.

Se, socialmente, a deficiência e o deficiente comumente são tratados por estratégias que configuram a exclusão, o ELT parte do princípio que uma instituição não detém todo o saber sobre a criança. Além de oferecer um espaço de acolhimento às suas necessidades, deve oferecer, também, as portas de saída e, como nos diz Mannoni (1977), a respeito de seu conceito de "instituição estourada", a instituição deve oferecer as "brechas para o exterior". Os estudos de Mannoni foram importantes para sedimentar alguns conceitos e auxiliaram a instituição à medida em que ofereceram uma interlocução com a prática terapêutica.

Para Mannoni:

"A noção de instituição estourada (éclatée), que foi por nós introduzida, tem em vista aproveitar e tirar partido de tudo o que de insólito surja ( esse insólito que, pelo contrário, tem-se o costume de reprimir). Portanto, em vez de oferecer permanência, a estrutura da instituição oferece, sobre uma base de permanência, aberturas para o exterior, brechas de todos os gêneros... O que

sobra: um lugar de recolhimento, um retiro, mas o essencial da vida desenrola-se em outra parte – num trabalho ou num projeto no exterior. Mediante essa oscilação de um lugar ao outro, poderá emergir um sujeito que se interrogue sobre o que quer.” (Mannoni, p.79, 1977)

O ELT, portanto, caracteriza-se por oferecer às crianças e adolescentes uma circulação dentro e fora da instituição, configurando-se como um espaço terapêutico, à medida em que acolhe suas dificuldades e oferece a possibilidade de circulação em um campo social ampliado.

Essa configuração aponta aos profissionais da instituição uma outra circulação, que implica em sair do ambiente terapêutico e intervir nos espaços cotidianos dessa clientela, formando uma rede de sustentação à tão desejada inclusão.

" Essa montagem institucional foi assim pensada por acreditarmos que essas crianças e adolescentes assistidos por nós não necessitavam apenas de atendimentos específicos de T.O. ou de outra especialidade, mas de um corpo institucional e de dispositivos diversos de sustentação, como dobras terapêuticas no tecido social, que lhe abrissem possibilidades de alternância, isto é, ir de um lugar para outro, comportar novas experiências, habitar novos lugares, situações difíceis para sujeitos marcados por histórias de psicoses, autismos ou deficiências mentais." (Galletti, 2001,p.80)

Coube à instituição estruturar seu trabalho a partir de rupturas de ações que provocavam a exclusão desta clientela. Essa prática partia do olhar para o cotidiano das crianças e sua qualidade de vida. As oficinas, os grupos terapêuticos, os acompanhamentos familiares, saídas para fora da instituição, trabalhos junto às escolas e outras práticas trouxeram para a equipe a dimensão da importância desse movimento institucional, acarretando uma mobilidade institucional necessária para romper ações tão cristalizadas no atendimento à criança com deficiência mental. O movimento institucional que se estabelece parte de uma concepção de indivíduo que o justifica, isto é, ao abordarmos a criança com deficiência mental, não é mais possível estabelecer um trabalho institucional

voltado para pensar as impossibilidades, mas sim, pensar em quais trajetórias, a partir de sua singularidade e subjetividade, essa criança irá construir, compartilhar e percorrer. Constrói-se uma outra concepção de deficiência e indivíduo, onde o ambiente terapêutico se faz necessário, mas não é o único ambiente possível para essa clientela.

As crianças e suas famílias que chegam ao ELT nos trazem histórias de repetidos fracassos, de negativas de vagas em assistência e educação. Todas as queixas voltam-se para as dificuldades que a deficiência aponta: dependência, isolamento, dificuldade em aprender, atrasos em seu desenvolvimento e na sua maneira de estar no mundo. Dessas queixas, deriva-se a privação social de crianças e famílias, a cronificação de relações que se estabelecem sobre pilares da impotência e da negação.

No atendimento às crianças percebemos que oferecer possibilidades de transitar pela infância e seus espaços traz novas perspectivas para as famílias que acompanham os atendimentos. A possibilidade de ir ao cinema, passear no parque e frequentar uma sala de aula modificam relações e estabelecem perspectivas de mudanças.

Algumas famílias apresentam uma paralisia nesse processo, o que nos leva a entender que esta não se restringe apenas à deficiência ou ao diagnóstico de cada um. Apresenta-se como uma impossibilidade de acreditarem que possam estar em outros espaços sociais que não os estritamente terapêuticos.

A esse respeito Lerner (1997), em seu texto, aponta as dificuldades de inserção de crianças com deficiência mental e como a família tem um importante papel, o qual não deve ser deixado de lado. É preciso considerar a integração da criança na família e a integração da família na comunidade, sendo que a integração da família diz respeito à circulação social, a qual tem lugar a partir da participação da criança na esfera social.

Assim, o objetivo do atendimento às famílias e às crianças é oferecer possibilidades de alternância, possibilidades para que se interroguem sobre o filho e construam a dúvida, tomando como possibilidade o que antes era interpretado como deficiência. Ao acolhermos os desejos das famílias de estarem em outros

espaços sociais, é necessário que haja uma construção conjunta do trajeto a ser percorrido.

Esse trajeto assemelha-se à metáfora de uma rede, cujo artesão tece-a nó a nó, desfaz alguns, refaz outros, mas obtém uma rede constituída de tramas, onde cada nó leva a um caminho seguro, que se sustenta no todo.

Em um dos nós da complexa rede social localiza-se a escola. O papel desta no cotidiano de nossa clientela sempre esteve presente: seja pela dificuldade, seja pela necessidade, e até mesmo pela ausência, mas sempre requisitada como necessária, como se esta fosse a abertura e a permanência no mundo infantil. Como ressalta Jerusalinsky (1999):

“ a escola é um lugar para entrar e sair, é um lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social. Portanto, alguém que frequenta a escola se sente geralmente mais reconhecido que aquele que não frequenta.”(p. 150)

Ao pensarmos a escola como um dos espaços por onde circula a infância e a normalidade, a idéia de inclusão escolar da criança com deficiência mental passa a ser entendida como importante e necessária.

Foi, portanto, como um dos eixos de trabalho do ELT, que a inclusão escolar levou-me a intervir e problematizar a realidade desse processo.

Como supervisora de estágio de alunos do quarto ano do curso de graduação de Terapia Ocupacional da USP, entro em contato com a escola estadual foco dessa intervenção em 1999.

O estágio acima citado faz parte do programa que o ELT desenvolve com os alunos de quarto ano do curso de graduação de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, na área de deficiência mental. Portanto, essa experiência de intervenção encontra-se atrelada à linha de pesquisa desenvolvida pelo ELT, assim como, vinculada ao ensino de seus alunos de graduação.

O acesso a esta escola deu-se exatamente por uma das vertentes do trabalho e pesquisa desta instituição, que é o papel da atividade lúdica no cotidiano de crianças com deficiência.

No planejamento do estágio de atuação, durante o momento em que era discutida a atividade lúdica em relação à infância, abriu-se uma discussão, advinda de questionamentos das estagiárias sobre a ação lúdica de crianças com deficiência e sem deficiência, se havia um brincar diferenciado ou mesmo se a atividade lúdica teria um papel de integração para as crianças com deficiência. Além disso, traziam questionamentos a respeito do que os usuários do ELT relatavam sobre a dificuldade que tinham em estar na escola, a falta de interesse em relação à escola e a falta de integração com os outros alunos. As crianças maiores traziam, repetidas vezes, que nunca eram convidadas a participarem de brincadeiras na escola, que durante o recreio ficavam sozinhas, sem brincar.

A partir destes dados, a proposta para as estagiárias foi começar a discutir os pontos levantados em observações de diferentes espaços por onde circula a infância com deficiência e sem deficiência. Um desses espaços foi a escola citada acima, tanto pela sua proximidade, como por ter em seu quadro uma classe especial para alunos com deficiência mental.

Nesse primeiro momento, o meu contato com a escola foi através da observação feita pelo grupo de estagiários, que passaram a observar os momentos em que ocorria a atividade lúdica na escola, o recreio. Ao retornar com os resultados desta primeira observação, percebemos<sup>2</sup> que havia algum impedimento de interação entre os alunos da classe especial e os outros alunos. Os relatos dos estagiários eram de uma não interação e apontavam para a falta de repertório lúdico dos alunos da classe especial que favorecesse a integração. Um relato que abordava muito mais a dificuldade dos alunos com deficiência mental, voltando novamente para a concepção de que a interação depende apenas de um lado: o da pessoa com deficiência. Nessa visão do esforço unilateral pouco se poderia fazer. Ao abordar essas questões, trouxemos a necessidade de repensar o papel

---

<sup>2</sup> Nesse período, a supervisão acontecia conjuntamente com outra terapeuta ocupacional.

do aluno com deficiência mental na escola, o papel da classe especial e o que significava o conceito de inclusão.

A inserção escolar, até então abordada pontualmente e isoladamente, passa a fazer parte do programa de estágio, localizando-a como um dos espaços fundamentais da inserção social dessas crianças, bem como espaço de atuação do terapeuta ocupacional. Qual seria esse espaço e como construir esse trabalho foram perguntas que permearam todo o processo de intervenção. Na construção da rede de apoio à inserção social das crianças com deficiência que o Espaço Lúdico Terapêutico pensa como necessária e importante, a escola aparece como um dos lugares mais almejados e desejados pelas famílias e necessários para o amadurecimento e aprendizado de cada uma dessas crianças. Na concepção de uma escola para todos, uma escola inclusiva, entendemos que a rede de apoio à escola faz parte da clínica, mas não se confunde com esta, isto é, o nosso papel, enquanto terapeutas ocupacionais, não poderia ser o papel de quem iria “curar”, mas, sim, de construir, a partir das necessidades do cotidiano escolar, uma intervenção que trouxesse outros fazeres para todos os atores desse cenário.

Compreendemos que a complexidade de relações que se estabelecia nesta instituição de ensino, poderia ser abordada através de um tempo maior. Propusemos ao segundo grupo de estagiários<sup>3</sup>, que permanecessem na escola, elaborando uma proposta de intervenção. Nesta segunda observação, surgem elementos novos que remetem não só aos alunos da classe especial, mas também aos outros alunos. Surgem aspectos referentes ao preconceito que cerca o aluno com deficiência mental, como fator impeditivo à interação entre os alunos. Através de uma observação mais estruturada, percebeu-se que o repertório de atividades lúdicas era conhecido tanto por alunos da classe especial como pelos alunos de outras classes. Portanto, não seria o obstáculo sugerido na primeira observação.

Além disso, outro fator nos pareceu tão importante quanto os dois anteriores: a classe especial era composta em sua maioria por adolescentes, cuja faixa etária oscilava entre 13 a 18 anos, sendo que o recreio da classe especial era

---

<sup>3</sup> O estágio no ELT tem a duração de 300 horas, por um período de 4 meses, sendo os estagiários substituídos por outro grupo.

dividido com crianças de primeira e segunda séries, de faixa etária entre 7 e 8 anos. A deficiência, portanto, não era o único impeditivo para a interação entre os alunos, mas o interesse respectivo às faixas etárias tão diferenciadas.

Segundo relato das estagiárias, "observamos que a socialização destes alunos estava de fato comprometida, porém não pela questão da deficiência, mas pela disparidade das idades. Isto nos leva a pensar qual seria o olhar que a direção pedagógica da escola tem frente à questão da deficiência mental e da classe especial."<sup>4</sup>

Minha entrada na escola acontece com a proposta de estruturação desse trabalho, entendendo que o espaço escolar seria importante para o processo de formação e conhecimento dos estagiários que passavam pelo ELT.

Assim, no ano de 2001, entrei na escola com o objetivo de conhecê-la, saber suas demandas e estabelecer uma intervenção que viesse ao encontro dos objetivos de ambos: ELT e escola.

Ao entrar em contato com o cotidiano escolar, vivenciei situações conhecidas por mim em outros momentos de minha trajetória profissional. A exclusão dos alunos com deficiência mental do resto da escola, o desconhecimento dos professores em relação à deficiência levando a uma relação deficiente – professor especializado, o preconceito e a relação ensino/aprendizagem conduzida de uma forma que aliena os alunos de seu próprio processo de aprendizagem e conhecimento.

A partir deste ponto, questionava-me a todo momento porque me mobilizava tanto em função da escola e sua problemática. Entendia que questões em relação à pessoa com deficiência mental, sua inserção na escola e como modificar relações tão cristalizadas no preconceito deveriam ser abordadas. O meu olhar passa a ser o olhar não apenas da supervisora de estágio, mas também o olhar de uma pesquisadora, a medida que procuro enxergar de um ponto de vista diferente, o que até então não havia sido visto nesta escola. Passo a abordar o cotidiano e entender as dificuldades que este comporta. Como a escola, os profissionais e as crianças abordam as diferenças, e como a atividade poderia me auxiliar na intervenção e provocar uma possível modificação nesta estrutura?

---

<sup>4</sup> Excerto extraído de relatório de estagiários.

Situações conhecidas e vivenciadas na escola traziam-me angústias antigas de um trajeto profissional que se deu ligado à área de educação especial. O trabalho em escolas especiais sempre me traziam questões referentes ao papel do terapeuta ocupacional nesta área, assim como a falta de interlocução das instituições quanto à real necessidade de pessoas com deficiência.

A prática da terapia ocupacional com crianças com deficiência mental tem nos mostrado que, apesar de haver um prejuízo intelectual, há, em contrapartida, a construção de um cotidiano que deve se estabelecer com significado e desejos. As habilidades que emergem do desejo de realizar do indivíduo, obriga-o a ocupar um outro papel na sua comunidade.

Ao trazer um outro olhar para a questão da deficiência e sua real inserção na escola, obrigatoriamente, via-me envolvida com outras possibilidades de ser e fazer do indivíduo que passa pelo campo da terapia ocupacional, a atividade como possibilidade de transformação e criação.

Segundo Brunello (2001a), toda atividade deve estar impregnada de desejo, de sentido ou de um objetivo que justifique um movimento e uma ação sobre o mundo.

" A criança precisa estar no mundo, pertencer a ele, agir como um ser desejante para que tenha sentido ser independente e assim possa crescer. A inclusão passa necessariamente pela questão do desejo, pelo sentido de pertença. Aí sim faz sentido conquistar determinadas atividades. É um movimento dialético em que para se fazer parte do mundo deve-se ter acesso a uma série de atividades, ao mesmo tempo em que, para fazer sentido a realização de determinadas atividades é preciso se sentir pertencente ao seu grupo social."  
(p.17)

Justificando esses princípios, procurei ancorar minha ação em uma linha teórica que me trouxesse a articulação entre sujeito e ambiente, além de uma concepção de indivíduo e deficiência que modificasse o olhar para esta clientela, assim como, sedimentar e alicerçar a visão de homem no mundo, sua



subjetividade e sua conseqüente relação com o ambiente. Uma linha teórica que abordasse a constituição do indivíduo e sua criação.

Encontro este referencial na teoria de D.W.Winnicott, psicanalista inglês, a quem coube, no campo da psicanálise, aprofundar-se na noção de experiência cultural no processo de desenvolvimento do indivíduo. Propõe que, ao lado da realidade interna e da realidade externa, haja o destaque para um lugar terceiro, chamado pelo autor de espaço potencial, situado entre o mundo interno e o mundo externo do indivíduo.

Ao propor o estudo do espaço potencial, o autor afirma que é nesse espaço que ocorrem as experiências significativas, criativas, a brincadeira e toda a vida cultural.

É a partir da compreensão da integração do indivíduo e do papel do ambiente nesse processo de desenvolvimento que poderemos abordar o papel da escola em uma fase posterior da vida do indivíduo.

Isso implica em compreender que a experiência cultural, no processo de desenvolvimento do indivíduo, situada pelo autor no espaço potencial criado entre mãe e filho, amplia-se à medida que a própria criança amadurece e requer do ambiente outras provisões para suas necessidades. Como diz o autor, “ à medida que a criança cresce, o conteúdo de sua vida pessoal não fica restrito a ela. O self fica cada vez mais moldado pela influência do ambiente.” (Winnicott, 1988/1990, p.93)

Para Winnicott (1951/1975a), o termo experiência cultural é uma ampliação dos fenômenos transicionais e da brincadeira, dando ênfase especial à experiência. O autor parte da hipótese que as experiências culturais estão em continuidade direta com a brincadeira.

Para responder sobre a localização da experiência cultural, a criatividade e as necessidades psíquicas do indivíduo, o autor as explica através do eixo central de sua teoria: o processo de amadurecimento e desenvolvimento do indivíduo. Explica que, a fim de estudar a brincadeira e, depois, a vida cultural do indivíduo, há que estudar o destino do espaço potencial existente entre mãe e bebê.

Assim, faço esse caminho através de sua teoria, passando pela constituição do SER, para, posteriormente, discutir as outras fases do

desenvolvimento e focar o processo de escolarização de crianças com deficiência mental e sua complexidade.

O autor refere que o SER vem antes do FAZER. Assim, no segundo capítulo, abordo o processo de constituição da pessoa com deficiência mental, na intenção de discutir as vicissitudes que ocorrem no processo de amadurecimento de uma criança que traz consigo diferenças advindas de um déficit orgânico e como esse aspecto se reflete em seu desenvolvimento e na sua relação com o ambiente.

No terceiro capítulo, apresento o papel do ambiente escolar no processo de amadurecimento de uma pessoa com deficiência mental, a educação especial e os principais recursos utilizados por esse campo para atender a essa população e as transformações que vão ocorrendo com o princípio da educação inclusiva.

No quarto capítulo, discuto as concepções sobre o brincar e as dificuldades quanto à terminologia que é encontrada sobre o tema. Posteriormente, abordo o brincar em relação à escola de ensino fundamental, e como normalmente tem sido compreendido nesse campo. A partir da noção de atividade que Winnicott nos oferece, discuto a terapia ocupacional e seus processos de FAZER com a pessoa com deficiência mental. Por fim, abordo o brincar sob a perspectiva da teoria winnicottiana.

No quinto capítulo, passo a relatar a pesquisa propriamente dita, que se inicia com a experiência vivenciada na escola e os procedimentos utilizados para a intervenção no recreio.

No sexto capítulo, faço uma análise dessa intervenção, apoiando-me nos preceitos, até então discutidos, da teoria winnicottiana.

## II. CONHECENDO A DEFICIÊNCIA MENTAL

" Somos nós que definimos o outro (...). E a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais (...). A partir desse ponto de vista, o louco confirma a nossa razão (...); a criança a nossa maturidade; o selvagem, a nossa civilização; o marginalizado, a nossa integração; o estrangeiro, o nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade.  
(Larosa e Lara)

Ao trazer à tona o indivíduo com deficiência mental, suas necessidades e desejos, deparo-me com algo subjacente a esse processo: a questão da conceituação e a da compreensão da deficiência mental.

Ao definir, muitas vezes, incorremos no risco de reduzir e, portanto, restringir o olhar para o indivíduo, originando concepções que priorizam os limites e não as possibilidades. No âmbito da deficiência mental, observamos que o debate sobre terminologias e classificações não se restringe apenas à academia, mas interfere e influencia as práticas sociais, as famílias e as instituições sociais em relação à pessoa com deficiência mental.

Mas, ao mesmo tempo em que pode reduzir, uma definição ao marcar limites e delinear fronteiras, permite delimitar algo particular em um universo ilimitado. Ao definir um campo, aprofundam-se os estudos científicos, contribuindo para a compreensão, tanto da deficiência mental, quanto do indivíduo que a tem.

A história nos mostra que as diversas concepções de deficiência mental foram construídas a partir de determinado contexto histórico, impregnadas dos valores culturais de determinada sociedade.

Historicamente, a pessoa com deficiência mental sempre ocupou o lugar da diferença, da singularidade de quem é um desviante. Mas, além disso, foi atribuído, ao longo da história, a essa diferença, um valor ligado aos atributos do sujeito, delegando-lhe a deficiência como algo pertencente a si e determinando-lhe um lugar específico, o lugar do estranho, do diferente. Em função disso, as

peças com deficiência mental são desacreditadas socialmente, reduzidas a uma falta (a falta de inteligência), e inscritas numa espécie de destino pré-determinado, esvaziado do que pertence à sua personalidade como um todo.

Ghirardi (1993), em seu estudo sobre a deficiência mental, refere que o conceito de desvio surge como relativo, uma vez que, para cada grupo social, haverá um código de relacionamento, estabelecido por regras internas, sendo o desvio um fato existente à medida em que determinado grupo social considera determinado indivíduo como transgressor das regras estabelecidas.

Nessa perspectiva, o conceito de desvio, utilizado por Velho (1985), constata que os grupos sociais, ao estabelecerem as regras, a conseqüente infração se constituirá no próprio desvio, ou seja, o desvio pode ser compreendido não como uma característica individual, mas como um enunciado acerca desse indivíduo por um grupo social.

"A noção básica é que não existem desviantes em si mesmos, mas sim, uma relação entre atores (indivíduos e grupos) que acusam outros atores de estarem consciente ou inconscientemente quebrando, com seu comportamento, limites e valores de determinada situação sócio-cultural."  
(p.23)

Canguilhem (2000), especializado em biologia, faz uma crítica em relação à visão errônea que se tem sobre a deficiência, ao insistir sobre o aspecto relativo do julgamento de normalidade ou anormalidade, mesmo quando se trata do corpo, dando um exemplo em que uma enfermidade como a miopia ou astigmatismo pode ser normal em uma sociedade agrícola ou pastoril e anormal na Marinha ou na Aviação. Com este exemplo, o autor ressalta que é além do corpo que é necessário olhar para apreciar o que é normal ou anormal para esse próprio corpo, compreendendo-se que julgamentos de valor, com dimensão social, intervenham na diferenciação entre normal e patológico e no reconhecimento da deficiência.

A concepção de que o desvio não é algo inerente ao indivíduo e não deve ser compreendido individualmente, mas sim, a partir de um contexto sócio cultural, nos remete a uma outra importante reflexão nessa compreensão da diferença que

se estabelece a partir da deficiência, a de que a definição de desvio parece preceder, historicamente, o conceito de deficiência, sendo esta um tipo particular de desvio. Os indivíduos que por algum motivo se distanciam dos padrões estabelecidos pela sociedade como norma são definidos como desviantes ou anormais, sofrendo formas variadas de discriminação e segregação.

A deficiência, entendida como desvio da normalidade, constitui-se como objeto permanente de práticas de vigilância e isolamento social. No cotidiano, esta atitude corresponde às formas de preconceito e discriminação vividas pelas pessoas com deficiência.

Ao deter-me nas definições sobre a deficiência mental, a maioria delas me remetia à compreensão da deficiência como desvio da norma, a partir de termos comparativos com os padrões estabelecidos como de normalidade.

Mendes (1995), relata que a preocupação com o estudo científico da deficiência mental se inicia no século XIX e, a partir daí, várias definições se sucederam no tempo.

Ao estudar as concepções de deficiência mental, deparo-me com conceituações que a definem através do déficit intelectual e da acentuada dificuldade na habilidade de se adaptar às demandas sociais. Portanto, a partir das concepções estudadas, para que uma pessoa seja diagnosticada como deficiente mental, tanto o funcionamento intelectual, como a conduta adaptativa, devem estar prejudicados.

Essa perspectiva deve ser compreendida como resultado do processo histórico da deficiência mental. Sem pretender retomar a história em detalhes ou refazer o percurso histórico da deficiência mental, tão bem realizado por pesquisadores como Pessotti (1984) e Mendes (1995), tento traçar algumas considerações que auxiliem na compreensão desse percurso, pois os componentes históricos que permeiam as diversas concepções e condutas, em relação à pessoa com deficiência mental, devem ser compreendidas a partir do contexto histórico social e da cultura na qual estão inseridas.

A história nos mostra que a passagem das questões relacionadas à deficiência mental, do âmbito da religião para o âmbito da medicina (da ciência),

traz um novo entendimento a respeito da deficiência mental: o desvio biológico. Essa mudança de compreensão traz uma outra: a de tratamento da deficiência mental, estabelecendo que a pessoa com deficiência mental deverá, obrigatoriamente, passar por processos de reabilitação e educação e colocando que a deficiência é um problema específico do indivíduo e, conseqüentemente, deve ser tratado.

Mendes (1995), relata que, no início do século XX, a teoria e a prática relacionadas à deficiência mental estão fortemente influenciadas pela crença eugênica, movimento iniciado na Inglaterra, segundo a qual a classe dos "inadaptados" (defeituosos, prostitutas, criminosos, pobres, idiotas, entre outros) era irremediavelmente vítima da hereditariedade, colocando em risco a eugenia de outras classes sociais. O pensamento eugenista teve grande influência durante as duas primeiras décadas do século XX.

Em relação à deficiência mental, segundo a autora, os eugenistas publicaram estudos documentando que essa deficiência era resultante de uma herança recessiva, representando um risco para a sociedade em geral. Nesse movimento surgem os testes de inteligência, usados como recurso para diagnosticar crianças que não se adequavam às demandas escolares, pois a obrigatoriedade escolar começa a trazer sérios problemas em relação à repetência e à retenção escolar. Os testes de inteligência vêm responder às necessidades educacionais, que se viam às voltas com crianças que não correspondiam ao que a escola preconizava. Para Zazzo (1971), as formulações responsáveis pelos métodos de testagem mental foram influenciadas pela teoria evolucionista, pelo desenvolvimento da Psicologia do Desenvolvimento Infantil e pelo surgimento do "débil mental", filho da escola pública obrigatória, e respondiam apenas às exigências escolares e sociais.

Durante a primeira década do século XX, apesar das críticas, as técnicas dos testes emergem como quase definitivas para a definição da deficiência mental, trazendo como consequência o diagnóstico da deficiência mental passível de verificação, a origem orgânica e a incurabilidade da condição.

Na prática profissional, a noção de incurabilidade era adotada por profissionais e resultava na cristalização dos indivíduos em condições deficitárias, intensificando o processo de segregação, respaldado e justificado pela noção de incurabilidade.

A importância dada aos fatores orgânicos levou a um descuido com os fatores ambientais, e o atendimento às pessoas com deficiência mental praticamente era, desenvolvido por grandes hospitais, para o cuidado custodial e para classes especiais nas escolas regulares.

A partir do final da década de 50, a área da deficiência mental passa a ser dominada por definições sócio - educacionais publicadas nos manuais da American Association on Mental Retardation - A.A.M.R.

Passo a utilizar as definições da AAMR por entender que, no Brasil, a partir da década de 70, elas têm sido adotadas por órgãos oficiais relacionados à educação especial e por profissionais da área da deficiência mental.

Em 1959, a AAMR edita o primeiro manual de uma série que trataria da definição sócio educacional e comportamental, visando uma uniformização da linguagem na área, passando a servirem como referência em relação ao diagnóstico, definição e classificação da deficiência mental.

A definição de 1959, destacada por Mendes (1995), define a deficiência mental como:

"um funcionamento intelectual subnormal que se origina durante o período de desenvolvimento e está associado com déficit no comportamento adaptativo.  
(Herbert,1959, apud Mendes,1995,p.34)

Aparece, nesta definição, a questão do comportamento adaptativo, definido como a efetividade do indivíduo em adaptar-se às demandas sociais de seu ambiente.

Em 1992, a AAMR publicou a nona edição de seu manual (preparado por Luckason, Coulter, Polloway, Reiss, Schalock, Snell, Spitalnik e Stark), que visava introduzir quatro mudanças básicas: expressar as mudanças em direção a uma compreensão mais atualizada da deficiência mental; formular o que deveria ser

classificado, assim como, descrever o sistema de apoio que tais pessoas poderiam requerer; representar uma mudança no paradigma que vê a deficiência mental como um traço absoluto expresso unicamente pelo sujeito, para uma condição que expressa a interação entre uma pessoa com funcionamento intelectual limitado e seu ambiente; avançar mais na questão do comportamento adaptativo. (Mendes, 1995)

Segundo essa definição, a deficiência mental passa a ser compreendida como:

"Uma substancial limitação no funcionamento presente. É caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concorrentemente com limitações relacionadas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, auto-cuidado, vida no lar, habilidades sociais, uso da comunidade, auto direção, saúde e segurança, desempenho acadêmico funcional, lazer e trabalho. O retardo mental manifesta-se antes dos 18 anos." (AAMR, 1992, apud Mendes, 1995. p.45)

A diferença básica entre essa definição e as anteriores está no reconhecimento da importância do ambiente sobre o funcionamento do indivíduo. Além disso, a questão do diagnóstico não fica restrita ao indivíduo, mas requer uma avaliação do ambiente e das necessidades do indivíduo para que se melhore sua qualidade de vida na comunidade em que está inserido. As limitações constatadas são tomadas, não como traços ou características do sujeito, mas como um estado circunscrito a um momento presente. Quanto ao critério psicométrico, este deve ser revisto por uma equipe interdisciplinar.

Nessa perspectiva, faz-se necessário distinguir o que resulta da enfermidade da deficiência e o que é decorrente da deficiência no encontro entre as dificuldades advindas do déficit e das normas sociais.

Para Mantoan (2000), essa definição refere um avanço no desenvolvimento conceitual em que se propõe que abandonemos os graus de comprometimento intelectual,



“pela graduação de medidas de apoio necessárias às pessoas com déficits cognitivos e destaca o processo interativo entre as limitações funcionais próprias dos indivíduos e as possibilidades adaptativas que lhes são disponíveis em seus ambientes de vida.” (p.138)

Para a autora, essa nova concepção de deficiência mental abre brechas para que as habilidades adaptativas, considerando-as um ajustamento entre as capacidades dos indivíduos e as expectativas do meio em que vivem, possam ser apreciadas, trazendo novas perspectivas quanto à inserção social e educacional de pessoas com deficiência mental e sugerindo que hoje nenhum modelo educativo pode ignorar as características do funcionamento dessas pessoas, sem considerar a interação com o meio.

Ao considerar um ajustamento entre a capacidade do indivíduo e as expectativas do meio, propicia uma discussão que não se restringe apenas a um movimento individual, mas uma reformulação do ambiente para que este atenda às necessidades deste indivíduo.

Na prática clínica, em diversos momentos, era difícil perceber o que era da ordem do déficit orgânico e o que era da ordem desse desencontro com o ambiente. Muitas vezes, crianças chegavam à instituição com dificuldades acentuadas em estar com o outro, perceber o outro, dificuldades de linguagem, dificuldades no fazer, mas principalmente, dificuldade ou impedimento de trazer seu próprio desejo, de se perceber como indivíduo, e isto parecia se dar por uma diversidade infinita de motivos e causas.

Ao entrar em contato com a história dessas crianças, era comum a constatação de estas estarem submetidas às vontades e desejos alheios, apresentando uma passividade às intervenções do meio, alienando-se de seu próprio processo terapêutico ou educacional.

Talvez esse fato se esclareça se entendermos que a deficiência mental é comumente compreendida através de seu déficit intelectual. Assim, quem não “pensa”, ou tem sua inteligência diminuída, é passível de ser comandada por outros, não tendo direito a ter necessidades e desejos próprios. Essa concepção se traduz não apenas no ambiente familiar ou escolar, mas nos processos

terapêuticos, nos quais é comum a programação atividades determinadas, com o intuito de desenvolver habilidades que os terapeutas consideram necessárias para a adaptação social da criança, não deixando espaço para sua própria expressão.

Neste sentido, Amiralian (1997b), refere que

“a generalização da deficiência física ou mental à pessoa total esteja na base das muitas violências intersubjetivas no relacionar-se mutuamente com pessoas com deficiências. Assim como a desconsideração da deficiência e de suas limitações tem por base a crença de que a diferença e a deficiência em órgãos e/ou funções incapacitam a pessoas para a posse de elementos psíquicos e suas funções.”(p.49)

O campo da psicanálise traz respostas no sentido de compreender a deficiência mental, auxiliando através da sua compreensão de homem como ser total e integrado. Neste sentido, Mannoni (1995) aborda a questão da deficiência mental a partir da necessidade de se compreender o indivíduo como um ser de diálogo. Para a autora, não lhe era importante, em sua trajetória clínica, as medidas quantitativas de inteligência, mas entender como esse indivíduo encontrava-se inserido no discurso familiar e social, compreendendo-o a partir desse lugar que ocupava.

Referia que, tanto os profissionais, como as famílias submetiam as crianças a diagnósticos, medidas de quociente intelectual e métodos de reeducação; muitas vezes, tentando ajudar essa criança, mas muitas vezes também, paralisando-a na enfermidade.

A autora faz a pergunta : "Mas o que é na realidade a debilidade mental?" E sua resposta: "Escolhi, deliberadamente, nunca saber.", marcando sua posição que a compreensão desse sujeito advém da necessidade de um tempo de diálogo, de conhecimento de sua história e das dificuldades que apresenta. Ressalta, ainda, que descobre um universo desconhecido, encontrando dramas e relações patogênicas, levando-a a perguntar-se: "O que há de perturbado ao nível da linguagem (na relação mãe-filho) que se exprime por um caminho desviado,

fixando o sujeito no status social que lhe foi conferido, fixando a mãe no papel que ela se atribui?" (p.11)

A compreensão do indivíduo com deficiência mental, como ser de diálogo, me fez buscar no processo de desenvolvimento as respostas das dificuldades apresentadas pelas crianças e suas famílias na área clínica. Ao acreditar que existe um indivíduo, e sua subjetividade, para além da deficiência e que a pessoa com deficiência mental tem capacidades várias e pode constituir-se como sujeito, é que passo a abordar essa constituição e o papel do ambiente como favorecedor desse processo através da ótica da psicanálise e, especificamente, da teoria de D.W.Winnicott.

O contato com a teoria de Winnicott, a partir de grupos de estudo, disciplinas e leituras, ofereceu-me uma interlocução na área clínica para que eu pudesse desenvolver uma leitura particular sobre o campo da deficiência mental. Em sua teoria, Winnicott não fala, especificamente, sobre a deficiência mental, mas seu conceito de saúde, sua teoria do amadurecimento e o olhar que provoca sobre o fazer do indivíduo e sua capacidade criativa, propiciou-me pensar sobre a clínica da terapia ocupacional com pessoas com deficiência mental a partir da ótica winnicottiana, e refletir sobre as vicissitudes que podem ocorrer no desenvolvimento da criança com deficiência mental, indo para além disso – encontrar possibilidades nesse amadurecimento que poderiam levar-me a compreender tanto a questão do ambiente, como o recurso que utilizei nessa pesquisa – a atividade lúdica.

O brincar e a experiência cultural, nessa teoria, têm um lugar fundamental no processo de amadurecimento do indivíduo e na sua ação sobre o meio.

Assim, percorro os conceitos básicos de sua teoria, oferecendo um novo olhar para a concepção de deficiência mental.

## **2.1. A deficiência mental sob a ótica winnicottiana**

Para Winnicott, um estudioso da natureza humana, saúde significa integração, isto é, na saúde o indivíduo encontra-se sempre integrado, habitando o próprio corpo e sentindo que o mundo é real. Saúde, nesta teoria, não significa ausência de doenças.

Em sua visão de homem, o autor acredita que fatores ambientais e pessoais devem ser considerados, priorizando a constituição da experiência a partir da relação com o outro. Concebe a criança física e psicológica em constante troca com o ambiente, entendendo que este ambiente se estrutura na confiabilidade, no encontro com o outro humano.

Todo ser humano é dotado de uma tendência inata ao amadurecimento e à integração em uma unidade, sendo essa sua herança mais importante. Assim, o principal da hereditariedade é a tendência inerente do indivíduo a crescer, se integrar, se relacionar com objetos e amadurecer. Ressalta, porém, que apenas a tendência é inata, não os caminhos pelos quais ela se realiza, o que significa que a tendência ao amadurecimento pode, ou não, vir a se realizar.

Assim, a pessoa saudável é aquela que tem o sentimento de se sentir real, vivendo seu processo de amadurecimento de acordo com sua maturidade emocional, processo este possível de ser vivido por uma criança com deficiência mental.

Ao falar sobre o amadurecimento, Winnicott (1988/1990) refere que para o bebê tornar-se real é preciso que haja um ambiente que lhe dê sustentação e facilite os processos de amadurecimento, ressaltando que isso só pode ocorrer em um ambiente humano de confiabilidade. Existir é sempre uma conquista, um eterno vir a ser, que diz respeito não ao biológico ou mental, mas ao que é especificamente pessoal: o sentimento de ser, de existir em um mundo real.

Sua grande contribuição ao estudo da natureza humana é o detalhamento sobre o que se passa com o bebê nos estágios iniciais do amadurecimento, que se inicia em algum momento após a concepção.

“Nesse estágio, o bebê está em estado de não-integração, não sabe da existência de si mesmo ou do mundo, não tem objetos e não habita no corpo. Aos poucos, com a ajuda do ambiente, ele fará conquistas básicas que se constituem em fundamentos da personalidade: a integração no tempo e no espaço, o alojamento da psique no corpo e o início do contato com os objetos.”  
(Dias,1999,p.16)

Ao conceituar saúde, Winnicott (1949/2000a) diferencia corpo, mente e psique. Para ele, existe o soma e a psique se inter-relacionando e uma organização desse relacionamento chamada mente, sendo esta algo distinto da psique. A psique estaria ligada ao soma e ao funcionamento corporal, ao passo que a mente dependeria da existência e do funcionamento das partes do cérebro que se desenvolvem depois (na filogênese). Refere que a mente não existe como entidade e, para estudar seu conceito, deve-se estudar o indivíduo total, incluindo o desenvolvimento do indivíduo desde os primórdios de sua existência psicossomática, pois esta se especializa a partir da parte psíquica do psique - soma.

A psique começa como elaborações imaginativas das funções somáticas, tendo como sua tarefa mais importante a interligação das experiências passadas, a consciência do momento presente e as expectativas para o futuro. É dessa forma que o self passa a existir. Safra, em suas aulas, afirma que existe a humanização do corpo do bebê pelo toque do outro, oferecendo-lhe a noção de existência, e este toque é compreendido pelo bebê através da elaboração imaginativa. Esta imagem é presença do outro e se organiza em qualidades sensoriais, dando ao bebê um repertório para que este possa ter vida imaginativa. O self, compreendido como experiência de si, é um elemento bastante complexo em sua constituição e está em um contínuo processo de vir a ser, tratando-se de uma situação processual, não

estranque, sendo sua constituição decorrente da corporeidade do indivíduo, do estabelecimento de si com os outros, com o tempo, com o espaço, com o mundo.

O intelecto, assim como a psique, tem sua base somática no tecido e é considerado um caso especial de funcionamento do psique soma. Para Winnicott (1988/1990), apesar de algumas crianças apresentarem um tecido cerebral alterado, não se fala em saúde ou doença intelectual, mas sim, em termos de mais ou menos. Em termos de desenvolvimento, o intelecto não pode estar doente, ainda que possa ser explorado por uma psique doente.

A teoria que Winnicott (1988/1990) desenvolve a respeito da relação psique-soma e da mente nos oferece uma outra visão sobre a deficiência mental. De uma certa maneira, auxilia na desmistificação da questão intelectual, muitas vezes, tão restritiva à pessoa com deficiência mental, colocando-a não como doença ou desvio, mas como uma condição orgânica marcada pela presença de um déficit, e que, a partir dessa situação, ocorreria o processo de constituição pessoal dessa criança. A proposta do autor é que se compreenda o desenvolvimento do indivíduo a partir de um potencial orgânico herdado que irá se desenvolver na interação com o ambiente.

A deficiência, a partir desse ponto de vista, passa a ser concebida como uma condição constituinte e estruturante do ser humano que a possui, e deve ser considerada neste contexto: da criança que possui uma condição orgânica marcada pela presença de uma deficiência. Sendo uma condição constituinte e estruturante do indivíduo que a possui, este terá experiências somáticas peculiares e seu psiquismo terá como base essas vivências. Desse modo, aqueles que possuem alterações no tecido, ou no funcionamento cerebral desde o nascimento, terão seu psiquismo construído a partir dessa condição. (Amiralian, 2001)

Temos, portanto, uma proposta teórica que nos fala de um desenvolvimento saudável que possibilita ao indivíduo crescer e amadurecer de acordo com seu aparato biológico. O ambiente terá como função oferecer condições necessárias de interação que favoreça o amadurecimento dessa criança com deficiência.

Para Amiralian (2001), essa compreensão da deficiência impõe uma atitude e uma proposta de intervenção que implica na aceitação de suas condições peculiares, que não devem ser analisadas com conotações valorativas.

Assim, a proposta dessa teoria é que se conceba dois fatores como essenciais para a constituição e desenvolvimento do ser humano. Um é a tendência inata do indivíduo para a integração e amadurecimento; o outro fator é a necessidade de um ambiente humano, facilitador, baseado em uma relação de confiabilidade. Qualquer que seja o potencial herdado, ele só se realizará através dos cuidados de outro ser humano.

"O psique-soma inicial prossegue ao longo de uma certa linha de desenvolvimento, desde que esse *continuar a ser não seja perturbado*. Por outras palavras, para que ocorra o desenvolvimento saudável do psique-soma inicial é necessário um ambiente *perfeito*. No início, essa necessidade é absoluta." (Winnicott, 1949/2000a, p.334)

O ambiente perfeito é o que se adapta ativamente às necessidades do "recém-criado psicossoma", isto é, do bebê que acabou de nascer. Nesse estágio, o bom ambiente é o ambiente físico, com a criança no útero ou sendo segurada e cuidada de um modo geral.

Com o decorrer do tempo, o ambiente virá a desenvolver novas características que precisarão de outros termos para descrevê-las, tais como emocionais, pedagógicas ou sociais.

A mãe, como bom ambiente, é o que Winnicott chama de mãe devotada comum ou suficientemente boa, com sua capacidade de adaptar-se ativamente às necessidades de seu bebê, proveniente de sua devoção, que o autor diz ser possível, pelo seu narcisismo, sua imaginação e suas memórias, que a capacitam, por meio da identificação, saber quais são as necessidades do bebê. Através do "holding", a mãe dá ao bebê a sustentação física e psíquica necessárias.

Winnicott (1956/2000b) usa o termo "preocupação materna primária" para definir o estado da mãe neste período:

" Não acredito que seja possível compreender o funcionamento da mãe no início mesmo da vida do bebê sem perceber que ela deve alcançar esse estado de sensibilidade exacerbada, quase uma doença, e recuperar-se dele." (p.401)

Inicialmente, essa mãe devotada comum é suficientemente boa, e o bebê poderá vir a dar conta de suas falhas através de sua atividade mental. Isso se aplica não só à satisfação de impulsos instintivos, mas a todos os tipos de necessidades primitivas do ego. Essa atividade mental do bebê transforma um ambiente suficientemente bom em um ambiente perfeito, ou seja, "transforma a falha relativa da adaptação num êxito adaptativo. O que libera a mãe da necessidade de ser quase perfeita é a compreensão do bebê." (Winnicott, 1949/2000a,p.335)

O autor refere que, provavelmente, os bebês com Q.I. mais baixo tendem a liberar suas mães de suas tarefas mais lentamente que os outros.

Nesse momento inicial de vida, entre mãe e bebê, é comum observarmos, em histórias de crianças que chegam para os atendimentos, desencontros estabelecidos desde o início do nascimento: seja por histórias de um parto prolongado ou prematuro ou por internações precoces, impedindo esses bebês de estarem com suas mães. Para o bebê, essas são experiências físicas que farão parte da constituição de sua psique e, conseqüentemente, poderão interferir na sua forma de se relacionar com o mundo.

Por outro lado, a mãe, muitas vezes, tem que se haver com a deficiência que o filho apresenta e que, conseqüentemente, poderá ocasionar dificuldades em sua compreensão das necessidades de seu bebê. Este, devido à sua condição deficiente, se manifestará de maneira incomum e desconhecida para a mãe, provocando perturbações nesse momento difícil. A troca positiva entre mãe e filho, tão natural, fica comprometida.

"A sustentação, a manipulação, a tarefa da linguagem, o brincar, tudo pode e costuma ficar profundamente perturbado quando o déficit constitucional do bebê produz um desencontro precoce entre a mãe e seu bebê. Desencontro que, por um lado, aparece como efeito de uma dor que se instala, suprimindo o gozo de intercâmbio entre mãe e filho, por outro lado, alimenta-se com os baixos níveis



de registro e resposta do pequeno, ocasionado pelos seus déficits constitucionais.” (Jerusalinsky, 1999, p.66)

Nessa mesma linha de pensamento, Amiralian (1997a) refere que, se há uma deficiência mental, a criança poderá apresentar uma resposta tão frágil que a mãe não conseguirá decodificar ou, ainda, poderá não apresentar resposta alguma. Refere, ainda, que esses desencontros dificultam as funções maternas com o ‘holding’, “handling”<sup>5</sup> e a apresentação do mundo ao bebê, podendo causar falhas mais ou menos profundas nas tarefas básicas de integração, personalização e realização.

Melo (2000), em seu estudo com bebês com deficiência mental, relata que há duas situações distintas nos processos mais precoces do desenvolvimento, nos quais a mãe precisa adaptar-se ao seu bebê. A primeira delas refere-se aos casos em que a deficiência mental pode ser detectada logo após o nascimento, como em alguns casos de síndromes ou malformações congênitas, gerando consequências nos cuidados com o bebê, como segurá-lo ao colo, alimentá-lo adequadamente e olhar em seus olhos. Tais bebês exigem mais do ambiente por um tempo mais longo. A autora refere, ainda, que ao adiantarmos o desenvolvimento do bebê, pode-se considerar a dificuldade da mãe em permitir a passagem da dependência absoluta à dependência relativa, e desta para a autonomia possível.

Em outra situação, há crianças que recebem o diagnóstico de deficiência mental ao desenvolverem os sintomas ao longo de seu processo de desenvolvimento e, muitas vezes, sem o substrato orgânico comprovado.

“a análise de tais casos torna-se mais complexa, levando-nos a questionar até que ponto um distúrbio no desenvolvimento emocional precoce, provocado por falhas na adaptação ambiental às necessidades do bebê, pode ser responsável pelo comprometimento intelectual.” (Melo,2000, p.18)

---

<sup>5</sup>  *Holding e handling* são termos usados por Winnicott para descrever o “segurar” e o “manipular” do bebê pela mãe. Normalmente, são utilizados em inglês, pois a tradução não define o significado dado pelo autor.

Estamos falando, portanto, das vicissitudes que ocorrem no relacionamento entre mãe e bebê, ocasionando desencontros, instalando maneiras dessa criança se relacionar com o ambiente e dificultando sua forma de estar no social.

À mãe, portanto, cabe oferecer um ambiente que propicie a integração de seu bebê, processo que propicia ao bebê tornar-se uma unidade, e capaz de sentir o self como um todo, de modo que, a partir de suas peculiaridades, possa se estruturar como sujeito.

Além de oferecer condições para que o seu bebê se integre, a mãe tem a importante função de apresentar o mundo ao seu filho, o mundo dos objetos conhecidos por ela, oferecendo possibilidades de experiências no processo de organização da inteligência. É comum ouvirmos de mães e familiares a constatação de que seu filho não brinca, não se utiliza de objetos, não realiza atividades de acordo com as expectativas dos pais. Podemos pensar que isto possa se dar em função de dificuldades da mãe em oferecer um espaço de troca e criação para seu filho, decorrentes da lentidão de respostas do mesmo. Ou, talvez, pensarmos na dificuldade que algumas mães apresentam em sair do estado de preocupação materna primária, não conseguindo promover as falhas graduais que o bebê necessita para realizar seu desligamento da mãe e ter acesso a um espaço de experiências significativas, criativas e compartilhadas, rumo à sua independência, lugar onde o brincar e a experiência cultural acontecem.

“Todo objeto é um objeto ‘descoberto’. Dada a oportunidade, o bebê começa a viver criativamente e a utilizar objetos reais, para neles e com eles ser criativo. Se o bebê não receber essa oportunidade, então não existirá área em que possa brincar ou ter experiência cultural, disso decorrendo que não existirão vínculos com a herança cultural, nem contribuição para o fundo cultural. (Winnicott, 1967/1975b, p.141)

É importante enfatizar que nesse processo de amadurecimento, de afastamento da mãe, a separação é tarefa, tanto do bebê, quanto da mãe. Portanto, se o bebê apresenta uma dificuldade nesse sentido, provavelmente,

demorará mais tempo para liberar sua mãe nesse período, provocando uma lentidão nesse processo de transição tão importante.

Freller (1999) refere que Winnicott destaca dois movimentos fundamentais para o ambiente facilitar o encontro do indivíduo com os objetos externos. O primeiro refere-se às funções exercidas pelo meio, que possibilitam à criança construir um espaço em que pode experimentar, brincar e interagir com determinada cultura.

A segunda função importante do ambiente é a que este forneça material cultural nas fases apropriadas do desenvolvimento da criança, de acordo com sua capacidade, idade e necessidades. O que nos leva a refletir sobre como a escola pode desempenhar essas funções em relação ao aluno com deficiência mental, participando da instauração e ampliação do espaço potencial, oferecendo material cultural de forma que o aluno possa se apropriar dele de uma forma criativa e singular, preservando sua identidade pessoal e grupal.

### III. A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL

“Se eu tivesse te obedecido menos, certamente estarias muito mais satisfeito comigo. Ao contrário do que pensas, o teu sistema pedagógico atingiu em cheio seu objetivo; não escapei de nenhum ato de posse, tal como sou, eu sou o resultado da tua educação e da minha obediência. (...) Tu dizias: ‘nada de respostas!’, querendo desse modo fazer com que emudecessem em mim forças que te eram desagradáveis; mas o efeito produzido foi demasiado forte, eu era demasiado obediente e tornei-me inteiramente mudo. “ (Kafka, apud Mannoni, 1977, p.34)

No início desse capítulo, relembro o papel estruturante que Winnicott atribui ao ambiente externo que, nas fases mais precoces do desenvolvimento da criança, é inicialmente representado pela mãe. À medida em que ocorre o processo de amadurecimento, o indivíduo traz necessidades que não são mais aquelas que se remetem ao seu estágio inicial de desenvolvimento. O ambiente evolui de acordo com tais necessidades, de maneira que cada indivíduo poderá desenvolver seu potencial para utilizar o acervo cultural da humanidade. A escola, no processo de amadurecimento do ser humano, vem em uma fase posterior, em um estágio que o autor denomina rumo à independência, em que a criança se torna capaz de se defrontar com o mundo e com todas as complexidades que advém do mesmo.

A entrada na escola, para o autor, é consequência de um caminho gradual que parte da relação do indivíduo com a mãe e é seguida pela família, pela escola e pela sociedade mais ampla. Ele sugere que o estudo das funções ambientais posteriores sejam efetuadas levando-se em conta o papel da mãe. Isto é, fala-se de um certo modelo de relação e de que as coisas, para o autor, são sempre uma questão de crescimento e desenvolvimento. “Nunca penso no estado de uma pessoa aqui

e agora a não ser em relação ao meio ambiente e ao crescimento dela desde sua concepção até a época do nascimento.” (Winnicott,1968/1999,p.139)

Para Rosa (1996), a escola, como o primeiro ambiente fora do âmbito familiar, recepciona e coloca o futuro adulto na esfera das relações sociais. Por isso mesmo, sua importância nas primeiras experiências vividas no seu interior serão decisivas para a construção do modo desse indivíduo se colocar no mundo, nas relações com o outro, e frente ao conhecimento e ao ato criativo.

Nesse sentido, as experiências culturais fornecem continuidade da raça humana que transcendem as mesmas. Cada ser humano, mediante essas experiências, é capaz, como indivíduo singular, de poder formar uma ponte que conduz ao passado e ao futuro. O extremo da ponte que leva ao passado é fundamental, à medida que traz a história individual e a história da humanidade. (Davis e Wallbridge,1982)

Para que haja a garantia da continuidade existencial da criança, o ambiente adequado contribui, sustentando a relação dialética que o indivíduo estabelece com o mundo, articulando realidade interna e externa, nos vários processos transicionais experimentados ao longo de seu processo de desenvolvimento.

Na educação, o processo ensino-aprendizagem ocorre na mesma área em que o brincar acontece – o espaço potencial – assim como, o processo de socialização e a função da herança cultural, intermediados pelos fenômenos transicionais que facilitam a passagem do mundo familiar para a cultura mais ampla.

Nesse processo da educação escolar, a relação professor-aluno parece ser fundamental para Winnicott. Cabe ao professor propiciar o papel da ilusão na relação com o mundo compartilhado e com a cultura mais ampla, cuidando para que o fazer do aluno se torne expressão de seu ser.

“O problema da educação se transforma também no de construir uma relação adulto-criança, que abra um espaço de comunicação, de experiência partilhada, dentro do qual adultos e crianças possam elaborar a capacidade de brincar e de conhecer, de imaginar e de saber, a capacidade de realizar um

intercâmbio criativo entre o mundo interior e exterior, em condições , ao mesmo tempo, de liberdade emocional e de desenvolvimento.”(Winnicott, 1978, apud Gelpi,1984,p.20)

A educação se dá através de um encontro, o qual possibilita o acesso a conhecimentos que fazem com que o indivíduo se aproprie do mundo humano.

Para Rosa (1998), a questão que deve nos ocupar ao discutir a escola e a educação, a partir da perspectiva winnicottiana, não é tanto se os educadores podem brincar em sala de aula, mas sim, a possibilidade de transitar entre as exigências de ordem e disciplina impostas pela realidade e um tipo de vivência, não tão linear como a ordem e a disciplina, como é o brincar, o qual tratamos até aqui, como atividade humana e criativa, e que possibilita o acesso ao mundo compartilhado da cultura. A autora refere que a escola existe como um parêntese da própria realidade, porém, sem deixar de fazer parte da mesma. O tempo vivido na escola é apenas um fragmento do tempo indivisível da vida, sendo marcado pelos toques das campainhas, pelo calendário letivo, pela extensão das grades curriculares definidas em horas/aula.

“Essa vivência do *tempo* na escola se associa à característica própria do *espaço* escolar como espaço diferenciado dos demais em que a vida acontece. Sua própria arquitetura – seja ela qual for – lhe empresta esse caráter singular, facilmente reconhecido como o ambiente especialmente preparado para abrigar e testemunhar um tipo bastante específico de atividade humana: o ensinar e o aprender sistematizados.”(Rosa,1998,p.48)

A escola, para a autora, se institui, ao já conhecido e acumulado historicamente, sob a forma de tradição cultural. É um espaço aberto, um espaço de criação, um lugar privilegiado de trânsito entre o real e seus múltiplos sentidos, espaço de trânsito entre a criação e a tradição. Porém, esse espaço deve ser compreendido não como espaço físico, mas um espaço de possibilidades que se estabelece a dois: entre professor e aluno.

Parece-me ser importante destacar essa relação, pois esse campo de transicionalidade entre tradição e criação, onde se alicerça o conhecimento, deve

ser construído na relação “eu-outro”. As experiências que podem ocorrer na escola vão depender da qualidade da relação professor-aluno, se ambos forem capazes de construir um espaço de encontro, onde aprender e ensinar aconteçam de modo significativo, isto é, se ambos tiverem capacidade de “brincar”. Como ação criativa, a educação implica em desenvolver consciência, propiciando processos de transformação, de apropriação do saber social, e historicamente construído. Apropriando-se de um determinado saber, o indivíduo cria possibilidades de intervir e agir no ambiente, transformando-o.

Freller (1993), refere que ao ambiente-escola cabe facilitar a transição, sustentando a continuidade do movimento evolutivo de cada aluno. No processo rumo à independência do indivíduo, o ambiente tem que garantir a continuidade existencial da criança, sustentando a relação dialética que esta estabelece com o mundo, articulando realidade interna e externa, nos vários processos transicionais experimentados no curso do seu crescimento em direção à autonomia. A autora refere que são esses processos que permitem à criança aceitar a diferença, lidar com a separação, e explorar a cultura e o ambiente de modo geral. Gradativamente, vai aperfeiçoando sua capacidade para simbolizar, jogar e fazer experiências culturais cada vez mais complexas e diversificadas. Entende a autora que o espaço potencial é o lugar de uso dos símbolos, e o processo de socialização e de fruição da herança cultural têm lugar nessa terceira área de vida. Nesse sentido, entende que o brincar é precioso para um rico e prazeroso desenvolvimento cultural do sujeito e, também, para garantir sua integração ao mundo compartilhado de forma plena, pessoal e gradativa.

Ao pesquisar sobre o percurso dos alunos com deficiência mental e sua trajetória escolar, percebo que a escola, muitas vezes, não se configura como um ambiente que possibilita a emergência de um espaço transicional, em que tradição e criação possam se transformar em conhecimento, e assim sendo, a escola pública delega ao aluno com deficiência mental uma inserção escolar cheia de percalços e obstáculos, não se constituindo como um ambiente seguro e confiável para essa continuidade de existência e crescimento. Percebo, também, que não são apenas os alunos com deficiência que sofrem com a falta desse ambiente

confiável em seu processo de amadurecimento. Inúmeros outros alunos da rede pública de ensino têm seu processo interrompido ou negado pela falta de capacidade da escola de lidar com as diferenças que emergem no cotidiano escolar. Sabe-se que a maioria das crianças não é fracassada escolar por apresentarem problemas de aprendizagem, dislexias ou qualquer outro fator que leve ao fracasso escolar. Como diz Kupfer (2000b), elas se tornam fracassadas na escola a partir do modo como a escola aborda e desqualifica a diferença social, o desencontro de linguagens que se estabelece entre as crianças de extração pobre e a escola.

Portanto, ao realizar esse trabalho, compreendo que problematizar a escolarização de alunos com deficiência mental não pode vir separada da problematização da educação regular como um todo, pois parto do princípio que a educação especial, apesar de sua especificidade, deve ser entendida como parte da educação comum e, portanto, tem sua história vinculada à história da educação pública regular.

Como nos diz Mannoni (1977), os fracassos da pedagogia não afetam apenas as crianças com deficiência, mas todas as crianças do mundo contemporâneo. Na França, na época em que a autora lançou o livro Educação Impossível(1977), proliferavam centros de tratamentos médico-pedagógicos para dar conta do fracasso escolar.

Chauí (1989) refere que a escola aparece como uma instituição que tem por função garantir e defender os ideais de uma sociedade democrática e capitalista, em que todos têm direito à educação. Porém, se esta oportunidade de estudar é igual para todos, cabe à criança que não aprende, ou não se integra, arcar com o ônus da “responsabilidade”, e será considerada doente, diferente e deficiente. Assim, dois eixos se entrecruzam: tratamento e educação. Nascidos juntos para cuidar de crianças com problemas graves, como veremos a seguir, atuam juntos para cuidar dos fracassados na escola.

Os trabalhos de Patto (1999) foram importantes para a compreensão de como a escola, no Brasil, se estrutura, e as repercussões das raízes da discriminação que a escola pública ainda tem em relação aos alunos de classes



menos favorecidas. Numa análise sócio-histórica, a autora nos mostra que a educação pública teve atenção de governantes somente à medida em que isto era importante para os mesmos. Criada para atender a uma parcela da burguesia, a escola ainda não sabe como educar as crianças mais pobres. O desencontro entre a realidade escolar e a realidade cultural dessas crianças parece assumir um vulto gigantesco, interpondo-se entre a educação dessas crianças.

A transição do século XIX para o século XX, no Brasil, traz mudanças políticas e estruturais. Com a proclamação da primeira República, os ideais liberais trazem a crença de que a distribuição social dos indivíduos pauta-se por suas aptidões naturais, explicando as diferenças entre raças e grupos e, conseqüentemente, as diferenças de rendimento escolar presentes entre as classes sociais. O fim do trabalho escravo traz uma nova categoria social – o trabalhador – livre. Além disso, a complexização da economia, mudando de um modelo agro-exportador para um modelo industrial, ampliando as camadas médias da sociedade e provocando uma crescente urbanização, provoca uma necessidade de escolarizar a mão de obra, além de mobilizar vários segmentos da sociedade social em prol de uma educação pública mais efetiva. Até então, 90% da população adulta era analfabeta e a educação fundamental era quase inexistente. (Patto,1999)

A transição dos séculos traz ao Brasil os ideais da Escola Nova, constituindo uma das vertentes da pesquisa educacional sobre o fracasso escolar. Os precursores da Escola Nova preocupavam-se com o indivíduo no processo de aprendizagem, na medida em que distinguir os processos individuais facilitava a tarefa pedagógica que se propunha a desenvolver ao máximo as potencialidades humanas. Porém, ao registrar que os indivíduos diferem e sua educação deveria ser adaptada a estas diferenças, já há um prenúncio sobre a direção que o tema das diferenças irá tomar. Patto (1999) refere que, à medida que a psicologia se constitui como ciência experimental e diferencial, os ideais escolanovistas passam a construir uma pedagogia não apenas voltada para as potencialidades da espécie, mas passa a dar ênfase à importância de afiná-la com as potencialidades dos educandos, concebidos como indivíduos que diferem entre si quanto à capacidade

de aprender. Ao realizar essa passagem, cria-se uma complementaridade entre psicologia e pedagogia, inclinada a uma redução psicológica para a explicação das dificuldades de aprendizagem escolar.

Aliada à essa concepção, o século XX traz um importante destaque da competência médica no âmbito educacional, que foi decisiva na constituição teórica e instrumental da psicologia educacional, direcionando-a a uma identidade baseada no modelo médico. (Patto,1999)

Nessa época, há uma preocupação em diagnosticar e separar os indivíduos considerados deficientes, para que possam ter acesso a uma educação especializada. A importância do profissional médico foi importante nos rumos que a educação especial tomou no Brasil. A esse respeito veremos mais à frente.

Em 1917, o critério para avaliar a normalidade seria o grau de inteligência em relação ao parâmetro do desenvolvimento normal. É importante ressaltar que, nesse período, o aluno era submetido ao médico escolar, que classificaria os deficientes por inspeção. Instala-se a seleção dentro da escola, separando os alunos considerados deficientes.

“Dos hospitais psiquiátricos para os institutos, ligas e clínicas de higiene mental, destes para os serviços de inspeção médico-hospitalar, destas para as clínicas de orientação infantil estatais e destas para os departamentos de assistência ao escolar de secretarias de educação, onde se tornaram coordenadores de equipes multidisciplinares de atendimento escolar.”(Patto, 1999,p.106)

Com a escola pública caminhando sobre a influência das teorias de segregação e medicalização da diferença, na década de 70, a teoria da carência cultural, parece trazer mais uma explicação para a questão da desigualdade. Estas passam a ser explicadas pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classe “baixa” e “média” se desenvolvem. A teoria de carência cultural leva, equivocadamente, à idéia de ausência de cultura, deixando entrever o preconceito em relação à diferença e à deficiência. Ao nomear a precariedade qualitativa e quantitativa das relações mãe-criança, a pobreza da estimulação

ambiental leva a escola a localizar as causas do fracasso na clientela, efetivando um preceito que a escola é inadequada para as crianças carentes. O diagnóstico de que a escola pública primária seria palco de um desencontro cultural, generalizou-se e deu margem a todo tipo de reflexões e propostas. “É importante ressaltar que a ‘teoria da diferença’ acabou subjugada pela ‘teoria do déficit’, pois a tese da diferença continha sutilmente a tese da deficiência.”(Patto, 1999,p.153)

A pesquisa realizada por Collares (1994) demonstra que a teoria da carência cultural ainda é utilizada para explicar o fenômeno do fracasso escolar. Um outro ponto relevante de sua pesquisa surge nas entrevistas com os profissionais das escolas pesquisadas, nas quais aparece o desconhecimento dos mesmos em relação à dimensão do problema do fracasso escolar em termos globais, referentes a dados no país ou no Estado, no âmbito municipal e, até mesmo na própria escola.

“As professoras desconhecem os índices de aproveitamento escolar da própria escola. Sua atenção, sua preocupação restringe-se à sua sala de aula. Já aqui, apenas com este dado, pode-se questionar a concepção da escola, do sistema educacional que possuem. Sua sala de aula parece isolada, sem conexões nem mesmo com a sala ao lado, que dirá da sociedade.” (Collares, 1994,p.46)

Nessa pesquisa, a autora refere-se sobre a medicalização da educação, querendo, com isso, se referir ao setor da saúde que incorpora a educação, aplicando-lhe seu raciocínio clínico tradicional, privilegiando as relações causais lineares e explicações fisiopatológicas, tendo como resultado a medicalização do fracasso escolar. Para a autora, ao localizar na própria criança as causas do fracasso escolar, coloca-se um problema eminentemente social em um nível organicista e individual, isentando a instituição escolar e o sistema social de responsabilidades em relação a esse fenômeno. Na pesquisa realizada, 25% das diretoras citam a deficiência mental como a causa relevante para o fracasso escolar. Em relação aos professores, 47,5% têm a mesma opinião. A autora refere que a estigmatização dos alunos com deficiência não é simplesmente pela deficiência em si, mas pela diferença que ela apresenta. Para a autora, a

deficiência que existe no imaginário da escola não existe em graus, intensidades, causas diferentes, individualidade. Para a escola, a deficiência se constitui como um bloco sólido, único, monolítico. A criança com deficiência será sempre igual, gravemente deficiente e como todo deficiente grave, não aprende.

Percebemos que, sob esse ponto de vista, como um dos elementos da sociedade, a escola, através de seu discurso, cristaliza certos lugares. Algumas crianças colam-se a estes lugares e permanecem impossibilitadas de “serem” algo diferente do que lhes é dito, levando-nos a pensar que, apesar de a escola ser para todos, parece estar organizada para poucos.

Sob esse ponto de vista, Kupfer (2000b) afirma que a instalação da escola engendra e fabrica os excluídos. As diferenças individuais, definidas a partir do padrão escolar, são historicamente engendradas, e não naturais como a escola nos faz acreditar. Nessa perspectiva, a criança especial passa a ser uma criação produzida no, e pelo, discurso escolar posto em circulação no início da modernidade.

A educação regular define uma seleção, onde a deficiência é definida em função do fracasso escolar, sem que, em nenhum momento, seja questionada a qualidade do ensino. O parâmetro utilizado para definir normalidade e anormalidade passa a ser a capacidade de cumprir ou não as expectativas da escola. (Bueno,1993)

Lobo (1992) afirma que a escola impõe seu modelo de infantilização da infância a todas as crianças, limitando suas formas de expressão, prescrevendo normas e inventando a criança ideal. "A criança considerada deficiente é a presa mais frágil da armadilha do excessivo treino individualizado que lhe subtrai oportunidades de socialização, dos generosos corações assistencialistas que lhe suprimem a autonomia, paralisando-a no tempo endurecido de uma infância permanente." (p.119)

Mas é preciso compreender que a escola, enquanto agente de inserção social, não se limita a um espaço físico que agrupa crianças por faixa etária para ensinar a ler e escrever. Ela deve ser considerada como lugar privilegiado de vários agenciamentos, promovendo a integração social, a formação de cidadãos, não restringindo-se apenas à função de ensinar, mas também a de educar.

Finalizo esse texto com uma citação de Aquino (1998), que define a escola como:

“... o lugar não só de acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lugar a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam novas apreensões sobre o mundo já conhecido. Em outras palavras, a escola é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem – marcas indelévels da medida de transformabilidade da condição humana.”(p.56)

### **3.1. Educação Especial**

Atualmente, a educação especial no Brasil tem passado por mudanças e reestruturações. Repensando sua prática, tem sido foco de atenção dos estudiosos da área em função de mudanças sociais e políticas que vêm ocorrendo, tanto no Brasil, como no mundo.

No Brasil, a educação especial para pessoas com deficiência mental tem sido estudada por pesquisadores como Jannuzzi (1992), Mendes (1995) e Mazzotta (1996), dentre outros.

Definida por diversos autores, a conceituação de educação especial se caracteriza por utilizar recursos educacionais especiais para atender a clientela, as pessoas com deficiência. Mazzotta (1996) define a educação especial como:

"Modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens." (Mazzotta, 1996, p.11)

Para Raiça e Oliveira (1990), a educação especial é entendida como: "atuação técnica e pedagógica, destinada àqueles que necessitam de uma forma específica de atendimento."(p.3)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1999, a educação especial tem sido definida, no Brasil, segundo uma perspectiva mais ampla, que ultrapassa a simples concepção de atendimentos especializados tal como vinha sendo sua marca nos últimos tempos. "Conforme a nova LDB, trata-se de uma modalidade de educação escolar, voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania." (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999, p. 21)

Apesar de desvincular o aluno com deficiência da necessidade da educação especial, o MEC refere que a maioria dos sistemas educacionais ainda baseia-se na concepção médico – pedagógica, quanto à identificação e ao atendimento de alunos com necessidades especiais. A educação especial ainda

"Focaliza a deficiência como condição individual e minimiza a importância do fator social na origem e manutenção do estigma que cerca essa população específica. Essa visão está na base de expectativas massificadas de desempenho escolar dos alunos, sem flexibilidades curriculares que contemplem as diferenças individuais." (PCNs, 1999, p.19)

Talvez, essa dificuldade advinha de anos de prática da educação especial, formalizados muito mais na assistência à população com deficiência que na educação de seus alunos. Mazzotta (1996) refere que a educação especial figura na política educacional brasileira desde o final da década de 50, mas, apesar disso, tem sido, frequentemente, interpretada como um apêndice indesejável da educação. Muitas vezes, o sentido a ela atribuído é o da assistência aos deficientes e não o de educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais.

Bueno (1999) se refere a duas concepções teóricas sobre a função social que a educação especial exerce na sociedade moderna e que têm influenciado nas análises sobre ela.

O autor refere que a educação especial exerce um duplo papel: por um lado atende à democratização do ensino, à medida que amplia as oportunidades educacionais de uma clientela que não conseguia acompanhar o processo regular de ensino; por outro lado, responde a um processo de segregação da criança com deficiência, legitimando a ação seletiva da educação regular. (Bueno, 1999)

Pode-se pensar que esse duplo papel encontra-se atrelado à concepção de deficiência que tem acompanhado a trajetória da educação especial. Nos estudos referentes à pessoa com deficiência e seu convívio social, específico o trabalho de Aranha (1991), o qual ressalta que, na história das relações humanas com a pessoa com deficiência, constata-se que a maior parte dessa população era confinada em instituições totais<sup>6</sup>, inicialmente representadas por asilos e hospitais, e que, nas décadas de 50 e 60, passa a se caracterizar por escolas especiais em regime de internato e classes especiais segregadas.

Jannuzzi (1992), em seu estudo sobre a escolarização da pessoa com deficiência mental, corrobora com as afirmações acima quando afirma que, no Brasil, as escolas especiais para crianças com deficiência mental surgem, inicialmente, acopladas à grandes hospitais psiquiátricos. A autora acredita que tais instituições tenham sido fundadas para atender os casos mais graves de anomalias, isto é, das pessoas com deficiência mental que, devido a componentes orgânicos e mentais globais, fossem percebidos claramente pela família e pela comunidade.

No Brasil, a história da educação especial tem seu início no período final do Brasil colônia, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1857. Ainda no período Imperial, em Salvador, Bahia, foi fundada a primeira instituição para atendimento médico-pedagógico das pessoas com deficiência mental, em 1874, cuja denominação atual é Hospital Juliano Moreira.

Neste mesmo período, segundo Jannuzzi (1992), iniciam-se duas vertentes na educação especial do Brasil: a médico – pedagógica e a

---

<sup>6</sup> Conceito desenvolvido por Goffman (1988).

psicopedagógica, caracterizadas pela criação de serviços agregados aos hospitais e às escolas regulares.

A vertente médico – pedagógica permaneceu subordinada ao médico, não só em relação ao diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares. A premissa básica, no início do século XX, era a de que a educação de pessoas com deficiência mental deveria ser feita em separado, baseado na ortopedia mental, isto é, ajustar, corrigir as faculdades intelectuais. A orientação principal na educação dessas crianças seria dada pelo médico, auxiliado pelo pedagogo. Para a autora, introduz-se um aspecto novo na segregação da pessoa com deficiência mental, anteriormente ligada à triagem ampla da sociedade, como o cego e o surdo. Criou-se agora um mecanismo de diferenciação mais sutil, mais afinado nesta seleção. A autora afirma que não se cogitou sobre o papel ativo que a escola poderia representar em relação a essas pessoas e, inclusive, não se cogitou que a possível segregação, sob esses parâmetros, poderia tachar como deficientes os diferentes níveis de conhecimento, em função de serem provenientes de camadas menos favorecidas.

Analisando o período colonial, esta autora conclui que prevaleceu o descaso, tanto em relação à educação especial, como em relação à educação popular como um todo, e que é possível que as raras instituições existentes tenham sido criadas para o atendimento dos casos mais graves, com deficiências generalizadas facilmente identificáveis, ao passo que os casos mais leves eram indiferenciados em função da desescolarização generalizada da população, que era predominantemente rural.

Mendes (1995) refere que a República brasileira, iniciada em 1889, faz a primeira constituição em 1891, a qual instaura o federalismo e define responsáveis pela política educacional: aos estados e municípios cabia a responsabilidade pelo ensino primário e profissionalizante, e à União, o ensino secundário e superior. Nesta época, o país contava com apenas 6 instituições destinadas ao ensino da pessoa com deficiência mental.

Neste período, a educação de pessoas com deficiência mental continuava a se desenvolver vinculada às vertentes médico – pedagógica e psicopedagógica.



Na área médica, os serviços de higiene mental e saúde pública são criados e têm grande repercussão na educação especial. Em alguns Estados, esses serviços deram origem à inspeção médico – escolar e à preocupação com a identificação e educação de anormais da inteligência.

Jannuzzi (1992) é uma das autoras que aponta que medidas ligadas à eugenia e à saúde pública estão na base destas primeiras iniciativas da área médica em relação à educação especial no país. Medidas que resultaram na segregação social, uma vez que a concepção de deficiência mental era a de que se tratava de uma doença, geralmente atribuída à sífilis, doenças venéreas, tuberculose, pobreza e falta de higiene.

Para Mendes (1995), tais iniciativas instituem a segregação social e significavam a crença na importância da educação para esta população.

Até a Primeira Guerra Mundial, poucas mudanças ocorreram na economia da sociedade brasileira, significando a manutenção de um sistema dualista, servindo para a elite nacional e grande parcela da classe média, sendo que as classes populares não tinham acesso à escola.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ocorre um surto industrial e a tendência de nacionalização da economia, iniciando-se uma lenta mudança do modelo econômico. Há a necessidade de mão de obra especializada, resolvida em parte pela imigração de europeus.

No campo da educação, inicia-se o processo de popularização da escola primária pública, sendo que, nas décadas de 20 e 30, o analfabetismo da população era de 90%. (Jannuzzi, 1992)

A vertente psicopedagógica no Brasil será influenciada, neste período, pelas reformas nos sistemas de educação, sob o ideal do movimento escolanovista. Decroly e Montessori foram os representantes mais influentes neste movimento, no Brasil, e tinham se dedicado, anteriormente, à educação de pessoas com deficiência mental.

Como foi visto anteriormente, o ideal da Escola Nova permitiu a penetração da psicologia na educação e o uso de testes de inteligência para identificar as pessoas com deficiência mental.

Em 1929, Helena Antipoff inicia seu trabalho no Brasil, mais especificamente em Minas Gerais, cuja proposta inicial foi a organização da educação primária na rede comum de ensino, baseada na composição de classes homogêneas, prevendo a instalação de classes especiais para alunos com deficiência mental nas escolas públicas.

Apesar de criticar o uso indiscriminado de testes psicológicos (Antipoff afirmava que os mesmos não mediam apenas capacidades inatas, mas envolviam também as influências recebidas pelas crianças), ela utilizou-os como critérios para homogeneização das classes, de tal forma a separar as crianças normais de crianças com deficiência mental. Além disso, propõe que a educação de alunos com deficiência mental devia se pautar nos procedimentos da medicina, incorporando os processos de reabilitação:

“Se o trabalho pedagógico, numa classe de alunos normais, pode ser comparado, no terreno da medicina, ao higienista – o trabalho nas classes especiais tem sua analogia no do terapeuta e algumas vezes no do cirurgião. (Antipoff, H. **O Ensino nas classes especiais**, 1930, cit. por Bueno, 1999, p.93)

Para Bueno (1999), essa visão de educação especial, onde a cura, a reabilitação, a eliminação de comportamentos inadequados, constituía-se no núcleo central da educação escolar de pessoas com deficiência mental e resultou em uma delimitação da importância da verificação dos conhecimentos básicos transmitidos pela escola.

Portanto, na história da educação especial, Antipoff teve grande influência e foi responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas regulares. Em 1932, criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que em 1945, se expande e se transforma em uma sociedade nacional. Também influenciou na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954. (Mendes, 1995)

Percebe-se que a influência do movimento escolanovista, no Brasil, no âmbito da educação especial, apesar de defender a diminuição da desigualdade

social, enfatizou o estudo das características individuais, a proposição do ensino adequado e especializado e a adaptação de técnicas de diagnósticos, especificamente de nível intelectual, o que contribuiu para a exclusão dos diferentes das escolas regulares.

Jannuzzi (1992) afirma que não houve solução escolar para as crianças com deficiência mental no período estudado por ela (período do Brasil colônia até 1935). As conceituações de deficiência mental eram imprecisas e incorporavam as expectativas sociais do momento histórico em que surgiram, englobando diversas e variadas crianças com comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas e veiculadas aos padrões escolares.

A autora ressalta, ainda, que constata-se, no âmbito da educação especial para crianças com deficiência mental, uma relação diretamente proporcional entre o aumento das oportunidades de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para os casos mais leves de deficiência mental nas escolas regulares públicas. A partir daí, começa a surgir a equação entre fracasso escolar e “deficiência mental leve”, com a implantação das classes especiais nas escolas públicas para solucionar tal problema.

Mendes (1995) refere que, no início da década de 60, observou-se um movimento da sociedade civil de se organizar em iniciativas comunitárias, e passaram a implantar as escolas especiais, procurando suprir uma lacuna deixada pelo sistema educacional regular em relação aos casos mais graves de deficiência mental. A partir deste período, a evolução dos serviços de ensino especial se processará, basicamente, através das modalidades de classes especiais para pessoas com deficiência mental de graus leves nas escolas regulares públicas, e de escolas especiais de natureza privada e sem fins lucrativos para os casos mais graves.

“Nesse sentido, percebe-se que a concepção de deficiência mental como um problema centrado na pessoa e, ao mesmo tempo, como um conceito unitário e evasivo, baseado claramente em critérios culturais já começa a ser observada no panorama nacional, muito embora havia propostas educacionais diferenciadas para os casos leves e graves de deficiência mental,

configurando-se assim uma espécie de deficiência mental institucional e deficiência mental escolar.” (Mendes, 1995, p.278)

Assim, além da ampliação de oportunidades educacionais às crianças que possuíam dificuldades pessoais que prejudicavam sua inserção escolar em processos regulares de ensino, a educação especial, para Bueno (1999), espelhou muito mais seu caráter avalizador da escola regular que, “por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: o de instrumento de legitimação da seletividade social.”(p.80)

Define-se, ao longo da trajetória histórica da educação, uma correlação imediata entre deficiência e educação especial, estabelecendo que sua clientela são os indivíduos caracterizados como deficientes, concepção determinada pelas condições do indivíduo em atender às exigências sociais, seja pelo desempenho escolar, pelo trabalho ou pelo lazer. As concepções de deficiente consideram que estes indivíduos possuem características intrínsecas diferentes da maioria da população, prejudicando sua inserção escolar e social, trazendo como necessidade um outro recurso ou um serviço educacional especializado.

Mazzotta (1982) refere que é difícil precisar a época em que essa idéia se estabeleceu. Refere, ainda, que é provável que tenha ocorrido quando começaram a surgir instituições para pessoas com deficiência mental na Europa, Estados Unidos da América e outros países. O autor aponta que pode ter surgido em decorrência da obrigatoriedade escolar explicitada pela legislação de vários países, que garantia o acesso à educação para todas as crianças, inclusive às crianças com deficiência.

Por outro lado, Bueno (1993) afirma que a história nos mostra que a educação especial nasceu voltada para a escolarização de crianças com anormalidade que, aprioristicamente, foram determinadas como prejudiciais ou impeditivas para a inserção em processos regulares de ensino. Afirma que esta é uma diferença de fundo na análise do percurso histórico da educação especial, demonstrativa do caráter segregativo da pessoa com deficiência e exigido pelas formas de organização social.

Esta segunda explicação nos parece mais plausível quando, ao percorrer a história de pessoas com deficiência, a encontramos impregnada de ações segregativas, as quais acreditavam que pudessem atender à essa população de forma segregada, em instituições asilares, onde podia ser melhor atendida, fruto da concepção do modelo médico, definindo a deficiência mental como um desvio biológico e, colocando no indivíduo a responsabilidade pelo mesmo.

Desta forma, a educação especial permanece centrada nas peculiaridades da população absorvida por ela, reduzindo sua ação de tal forma que o fundamental se restringiu à adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência mental.

“A educação geral, por seu lado, ofereceu chancela a esse isolamento, com a aceitação de que somente o saber especializado poderia dar conta da educação do excepcional definido **a priori** como aquele que, por características intrínsecas, diferentes das da espécie, não poderia aproveitar os processos correntes de escolarização e de integração social, necessitando, portanto, de formas especiais para realizar aquilo que os normais fazem de forma ‘natural e espontânea’.” (Bueno, 1999, p.15)

Assim, podemos perguntar, parafraseando Mazzotta (2000), educação especial para que e para quem? O autor acredita que a educação especial tem seu sentido distorcido, sendo compreendida apenas como mecanismo de discriminação de camadas populares sob a rotulação de problemas de aprendizagem e segregação do meio escolar regular. Refere, ainda, que se faz necessário conhecer os auxílios educacionais proporcionados no contexto da escola comum, ou regular, aos alunos com deficiência mental. Para ele, a via comum de ensino, ou ensino regular, consiste nos serviços e recursos organizados para todos, e a via designada como especial é aquela em que o ensino ocorre mediante utilização de recursos especiais, os quais, geralmente, não estão disponíveis nas situações comuns de educação escolar. O autor afirma, ainda, que a educação de alunos com deficiência mental pode ser feita tanto pela via comum de ensino como pela especial, entendendo que são as necessidades individuais, confrontadas com os

serviços educacionais existentes, que devem subsidiar a definição da via ou dos recursos a serem utilizados para a educação de qualquer pessoa. "Não é a condição de deficiente que por si só define diretamente a conveniência e necessidade de atendimento mediante educação especial. Não existe esta relação direta, deficiente - educação especial." (Mazzotta, 1982,p.18)

Em 1987, Mazzotta ressalta a necessidade de se observar o direito às oportunidades educacionais, e não apenas o direito à educação. Isso implica em atender, nas instituições escolares, a extensa gama de diferenças individuais existentes entre os educandos. O autor aponta como necessário uma outra concepção de educação, de currículo e organização didática, para que a escola regular tenha como função atender toda a clientela com deficiência em seu sistema regular de ensino. Ressalta que, no plano nacional, instrumentos legais e normativos básicos traduzem uma certa ambigüidade em sua interpretação, comportando ações distorcidas e limitadoras, devido a uma legislação, que quando contempla o direito das pessoas com deficiência à educação, atrela o direito do aluno com deficiência à recursos educacionais especiais, definindo a relação: educando com deficiência necessariamente requer educação especial. E educando normal, necessariamente, requer educação comum ou regular.

Para o autor,

"As classes especiais e as escolas especializadas, públicas e particulares, não têm evidenciado os resultados de sua atuação no sistema escolar. Por outro lado, o desconhecimento de seu papel tem acarretado, muitas vezes, a sua disfunção, transformando-os em depositários dos problemas de aprendizagem detectados nas escolas. Isso tem contribuído para solidificar mitos e *slogans* sobre suas desvantagens e prejuízos. Além disso, tem lhes sido imputada a função ideológica das dificuldades impostas às crianças das classes populares. Confundida com panacéia para o fracasso escolar produzido, a educação especial tem sua validade posta em dúvida, principalmente para os educandos deficientes mentais. Em tal contexto está comprometida a realização do direito à educação escolar." (p.25)

É a partir dos anos 80 que a qualidade dos serviços de ensino especial, no Brasil, passam a ser pesquisados. Alguns estudos, como os de Scheneider (1974),

Raiça e Oliveira (1990) e Machado (1994), se remetem ao papel das classes especiais que parecem se constituir mais como um mecanismo de exclusão de alunos indesejáveis das classes regulares, do que em formas de ampliarem as oportunidades educacionais para crianças com limitações intelectuais que necessitam, em sua aprendizagem, de recursos especiais.

As classes especiais foram criadas e instaladas junto às escolas públicas, com a finalidade de proporcionar um atendimento educacional compatível com as necessidades dos educandos. Apesar da justificativa de que esse serviço educacional é importante, à medida que possibilita o desenvolvimento do educando nos aspectos onde apresenta maior dificuldade, na prática, funcionam em plano segregado e os alunos permanecem, durante o período de aula, sob os cuidados de um professor especializado, que assume total responsabilidade pelo desenvolvimento do planejamento pedagógico, constituindo-se como um “corpo estranho” à escola. (Raiça e Oliveira, 1990)

“A realidade muitas vezes nos mostrou a classe especial como pátio isolado, distante das quadras de esporte, da cantina e de outro pátio maior. Sala baixa, parecendo mais um almoxarifado. Ali não chegava o ruído alegre dos alunos “normais”, a agitação dos corredores e a algazarra da entrada e saída das aulas.”(Raiça e Oliveira. 1990,p.1)

A exclusão física da sala de aula, muitas vezes reflete como a escola se posiciona frente aos alunos da classe especial, adquirindo a característica de agente rotulador. Muitas vezes, o contato com outros alunos é realizado nos horários de entrada e saída da escola, ou no recreio. Em muitas escolas, em que há a classe especial, seus alunos nem do recreio participam, fazendo-o em horários separados. Poucos são os alunos da classe especial que saem para integrar uma classe regular e, quando o fazem, já estão em idade avançada para estar em uma classe de segunda ou terceira séries, dificultando seu processo escolar.

Machado (1994), em seu trabalho com alunos com deficiência mental de classe especial, constatou que a não seriação, a mesmice das atividades ano após

ano, desorienta temporalmente esses alunos, que não sabem quantos anos têm ou como foi sua história escolar. É como se tivessem parado no tempo e ingressado num eterno presente, que apaga o passado e os impede de planejar o futuro.

Mendes (1995) aponta que as orientações metodológicas oficiais para o ensino dos alunos com deficiência mental parecem ignorar o que já foi produzido na área. Os programas curriculares frequentemente ignoraram conteúdos acadêmicos e enfatizaram habilidades básicas de vida diária, reforçando preconceitos e estereótipos, favorecendo uma imagem ainda mais deteriorada da condição genérica do aluno com deficiência mental. A autora afirma, ainda, que o sistema de educação especial parece ter se limitado a generalizar, a partir do rótulo básico, e a se concentrar na recuperação ou remediação de supostas etapas que faltam ao aluno. Daí a propensão de não se trabalhar assuntos acadêmicos e se enfatizar o ensino de supostos pré-requisitos para tais habilidades.

Para a autora, em sua pesquisa, os currículos especiais, das classes especiais, parecem se limitar ao desenvolvimento de programas de prontidão, influenciados pela teoria neurogênica das dificuldades de aprendizagem acadêmica, na década de 60. Trata-se de uma metodologia que praticamente assume uma infantilização do aluno com deficiência mental, a partir de um raciocínio equivocado, em que o conceito de “idade mental” inferior supõe que estes indivíduos devam aprender habilidades típicas do nível pré-escolar para adquirir uma “prontidão” para a alfabetização.

Isolando os indivíduos em ambientes educacionais segregados e tratando-os como pré-escolares, a educação que recebem acrescenta-lhes um duplo ônus: o rótulo e o estigma da deficiência mental com a conseqüente exclusão social, além de minimizar suas potencialidades através de uma qualidade inferior.

No Brasil, na década de 90, o quadro da educação especial era preocupante. Em 1993, estudos realizados por Bueno apontavam que apenas de 10 a 15% da população com deficiência, em idade escolar, conseguiam receber alguma forma de atendimento educacional, fazendo com que a população não atendida seja duplamente penalizada: por ser deficiente e por não ter acesso à escolaridade. Aos que conseguem acesso à educação, Bueno aponta que, apesar



de permanecerem na escola durante longos períodos de tempo, quase não conseguem aprender. Nestes casos, os especialistas da educação especial têm resposta pronta: não conseguem aprender porque são deficientes, deixando de se questionar sobre os métodos empregados e a atuação do profissional em relação ao processo ensino-aprendizagem.

A educação especial que surge para dar conta de uma população considerada incapaz de responder às exigências da educação regular, ao incorporar essa parcela da população, parece não dar conta minimamente dessa escolarização, justificando seu próprio fracasso através das características da população que motivou sua criação.

É preciso, em fase de mudança e reestruturação, que a educação especial abandone seu papel de sub – educação em relação à educação regular, cabendo-lhe exercer seu objetivo de permitir ao aluno a apropriação do saber. A escola especial, e a classe especial como recursos específicos da educação especial, devem assumir seu papel de agente integrador do aluno pela via do conhecimento.

A educação especial, portanto, tem sido alvo de críticas pela sua prática segregadora e sua inércia em relação à grande parte de sua clientela. Tanto as escolas especiais, como as classes especiais, apesar de se estruturarem com métodos de ensino específicos para essa população, poucos resultados conseguem para reverter o quadro que se refere à segregação na qual vivem os alunos com deficiência mental. A infantilização dos mesmos, a falta de convívio social, o despreparo na formação do cidadão, refletem-se em perspectivas futuras.

Stainback e Stainback (1999) oferecem relatos de adultos que passaram as suas vidas em escolas ou classes especiais. Todos se referem a um despreparo para viver em um mundo real. Não têm iniciativa para procurar empregos ou reivindicar seu papel social como cidadãos. Tampouco estão preparados para conviver socialmente, já que não têm claro que papel podem exercer.

Na prática, quando trabalhamos com adultos com deficiência mental, seus históricos escolares remetem a uma descontinuidade, um percurso por ensino especializado e o fracasso frente a um aprendizado efetivo, de acordo com suas habilidades. O resultado é, também, um desconhecimento do mundo real,

acreditando estarem aptos apenas a continuarem o percurso por instituições de ensino especializado, agora frente a um ambiente de trabalho protegido ou a permanecerem vinculados a cursos e técnicas que nunca terminam ou se repetem incansavelmente, o que os leva a estarem sempre no papel de um aprendiz eterno, como se nunca pudessem exercer o papel de profissional.

Nas diversas histórias de inserção escolar de crianças com deficiência mental, há o relato de desencontros, de preconceitos e de expectativas que não se cumprem. A possibilidade de uma ação criativa, de uma busca pelo saber, do desejo de conhecer, acaba sendo boicotado pela escola, transformando o ingresso escolar, em muitos casos, em um processo traumático e descontínuo. A culpa pelo fracasso, ou pela inadaptação, recai sobre o aluno e, poucas vezes, são pensadas como uma problemática produzida na relação com a instituição.

As mudanças sociais e educacionais que vêm ocorrendo, ao longo da últimas décadas, reafirmam a necessidade de mudanças no campo da educação especial. A educação inclusiva traz novas perspectivas à população com deficiência, mas não exclui, ou extingue, a educação especial. Pelo contrário, ao contemplar necessidades específicas e singulares advindas de um déficit orgânico, a utilização de recursos específicos que atendam a essas demandas se faz necessário. A educação inclusiva extingue, sim, a segregação como forma de atendimento educacional, o isolamento de quem é diferente, o afastamento definido, *a priori*, em função da deficiência.

Para Mrech (1998), a educação inclusiva consiste no processo de inclusão das pessoas com deficiência na rede comum de ensino, enfatizando uma série de mecanismos que precisam ser garantidos, para que a concepção de educação se efetue, desde a formação de uma equipe escolar, os recursos específicos que os alunos possam demandar, e o estabelecimento de uma infra-estrutura de serviços, dentre outros, que contemplem essas necessidades específicas.

Mazzotta (2002) parte do pressuposto que os processos de integração e inclusão são essenciais à vida humana. Discute que a educação de pessoas com deficiência deve resgatar o sentido da educação especial, argumentando que existem necessidades educacionais específicas que esses alunos possam

apresentar, e que a educação escolar deve responder às situações de ensino-aprendizagem que são diferentes das planejadas para a maioria dos alunos. Para o autor, para que a educação escolar não exclua qualquer educando, é preciso que se entenda que integração e a inclusão não se concretizam com a mera retirada ou extinção dos auxílios especiais de educação. Se, para alguns alunos, estes continuam sendo requeridos no próprio processo de inclusão, para outros, tornam-se dispensáveis.

Para que a escola possa oferecer um ensino de qualidade a todos, é necessário uma modificação na forma como a escola concebe o aluno que não responde aos padrões esperados. Ao trabalhar com a idealização de um modelo de aluno, a criança com deficiência mental estará sempre distante desse aluno ideal, justificando, para a escola, os encaminhamentos obrigatórios às classes especiais e escolas especiais. É necessário que a educação regular reveja o preceito de igualdade, concebida como uniformidade, que alimenta o mito do aluno ideal e a patologização das diferenças.

### **3.2. Educação Inclusiva**

A década de 90 formaliza acontecimentos que principiaram nas décadas anteriores e que provocaram rupturas no campo da educação especial e começaram a modificar preceitos estabelecidos na educação regular.

Santos (2000), afirma que é a partir dos anos 60 que a luta pelos Direitos Humanos se fortalece, sendo explicado pela autora a partir do avanço científico que promove a desmistificação de preconceitos fundados na ignorância sobre as diferenças da espécie humana; um crescente pensar de cunho sociológico, questionando práticas discriminatórias, e um pensar sobre o avanço tecnológico, que aproxima os povos, disseminando mais rapidamente as informações. A autora reflete que, por mais paradoxal que seja, estes aspectos vêm se refletindo conjuntamente nos sistemas educacionais de todos os países. A humanidade prima pela igualdade de valor dos seres humanos e pela garantia de direitos entre

eles. Por outro lado, essa mesma humanidade não comporta mais a existência da ignorância, pois esta pode tornar o ser humano mais dependente, incapacitado para desfrutar seus direitos, ou então, por que ela o exclui de um ritmo de produção cada vez mais competitivo.

Emerge, portanto, a necessidade de indivíduos - cidadãos, sabedores e conscientes de seus valores, direitos e deveres. A educação, nesse sentido, ganha importância, e cresce a necessidade da inserção de todos em um programa educacional que, pelo menos, lhes tire da condição de ignorância. Em consequência, surge a necessidade de se planejar programas educacionais flexíveis que abranjam o mais variado tipo de alunado, e que ofereçam o mesmo conteúdo curricular sem perda de qualidade do ensino e da aprendizagem. (Santos,2000)

Nesse espírito, acreditando que a pobreza e a miséria são produtos, em grande parte, da falta de conhecimento a respeito de seus deveres e direitos, e acreditando que a falta de direito à educação constitui fonte de injustiça social, é que a Conferência Mundial de Jomtien sobre Educação para Todos, em 1990, realizada na Tailândia, adotou como objetivo a educação para todos até o ano 2000. Chefes de Estado e ministros da educação do mundo todo assumiram esse compromisso público. Porém, mais de 10 anos se passaram e pouco há para celebrar nos mais diversos países do mundo. As metas estabelecidas pela Conferência Educação para Todos 2000 sofreu um retrocesso para 2015, mas há grande dúvida se a meta irá ser atingida. (Mittler,2003)

Embora os documentos de Jomtien apresentem referências explícitas às pessoas com deficiência, poucos governos relataram novas iniciativas para criar condições para essa clientela freqüentar a escola.

Em 1994, A Conferência de Salamanca foi um marco histórico. Organizada pela UNESCO e pelo governo da Espanha, contou com a participação de 94 representantes de governos e de organizações não governamentais.

No Brasil, a Declaração de Salamanca é o mais importante documento e tem sido o referencial básico para os mais recentes debates sobre Educação para Todos com a denominação de Educação Inclusiva.

As crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiência foram vistas como parte de um grupo mais amplo de crianças do mundo, às quais estava sendo negado seu direito à educação. Esse grupo inclui crianças que vivem nas ruas ou que trabalham; vítimas de guerras, doenças ou abusos; de desvantagem e portadoras de deficiência ou com altas habilidades. (Mittler, 2003)

Uma das conseqüências diretas na educação especial, a partir desse documento, é a ampliação do conceito de necessidades educacionais especiais. Outra conseqüência é a necessidade de inclusão da própria educação especial dentro da estrutura de educação para todos, oficializada em Jomtien.

No que diz respeito ao conceito de necessidades educacionais especiais, a Declaração afirma que:

"a expressão 'necessidades educacionais especiais' refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolarização." (Declaração de Salamanca e Linhas de Ação, 1994,p.18)

Assim, o conceito de necessidades educacionais especiais passa a incluir, além das crianças com deficiência, uma ampla gama de crianças que por algum motivo social, familiar ou psicológico, esteja necessitando de uma educação especial.

No Brasil, uma série de leis federais, estaduais e municipais, foram formuladas para efetivar o compromisso assumido na Declaração de Jomtien, em 1990:

"Ao participar da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (em 1990), e assinar a Declaração dela resultante, o Brasil assumiu como compromisso, perante a comunidade internacional, combater a exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional. Tal compromisso representou um esforço qualitativo importante no segmento populacional constituído de pessoas com deficiência, ao qual a Constituição Federal já

garantia desde 1988, o direito à educação, preferencialmente no ensino regular." (MEC/SEESP, 2001,p.14)

Para efetivar o objetivo proposto, 3 aspectos relacionados entre si trouxeram conseqüências inevitáveis à educação especial: o estabelecimento de metas claras que aumentem o número de crianças freqüentando a escola, a tomada de providências que assegurem a permanência da criança na escola para que se obtenha um real benefício da escolarização, o início de referenciais educacionais significativos que façam as escolas repensarem suas atividades e currículos, e que ofereçam serviços que correspondam às necessidades de seus alunos, famílias e da comunidade local.

Altera-se, nessa trajetória, pelo menos uma certeza que se estabelecia em relação à educação especial. A relação direta deficiente - educação especial se modifica. O termo necessidades educacionais especiais abrange a população deficiente, mas não se restringe somente a ela.

É importante destacar que, ao trazer um avanço ao incluir a educação das pessoas com deficiência no âmbito da educação, não se pode negar que elas possuem características diferentes das demais categorias que compõem o que a Declaração chama de necessidades educacionais especiais. É preciso que se estabeleça uma política de inclusão que atenda, de fato, as reais necessidades dessa população, entendendo que muitas dessas necessidades são semelhantes às dos alunos não deficientes, mas, outras, não o são, pois repercutem as especificidades originárias de algum déficit. Tratar a todos igualmente não significa apenas promover a igualdade de oportunidades, mas sim, que se considere, no âmbito das políticas públicas e no das práticas sociais, as necessidades específicas que caracterizam a cada um como pessoa humana em seu contexto histórico, social, cultural e econômico. Buscar a igualdade, ignorando as diferenças, apenas perpetua a desigualdade.

A Declaração de Salamanca, do ponto de vista educacional, vem propor uma escola que na prática ainda não existe: a escola inclusiva, que resgata a idéia da educação para todos.

No Brasil, a influência das duas Declarações está bem caracterizado na legislação vigente, embora, de fato, sua implementação esteja apenas começando, uma vez que, a inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino não se efetua por decretos ou leis, mas requer uma mudança profunda na forma de encarar a diferença no sentido da despatologização e da desculpabilização do sujeito.

Na prática, lidamos com as dificuldades que as escolas públicas enfrentam ao receber a clientela com deficiência: o desconhecimento, o preconceito e a falta de recursos para realizar um trabalho efetivo de inclusão.

A escola pública passa a se defrontar com um número cada vez maior de alunos que requerem seu direito de freqüentar a sala de aula. Mas, defrontam-se, também, com uma ação cotidiana cristalizada na exclusão do fracasso escolar, no conhecimento de práticas pedagógicas que priorizam a competição entre os melhores, e pouco valorizam o aprendizado criativo e individual. A homogeneidade ainda é tida como benéfica ao processo ensino-aprendizagem e as diferenças ainda incomodam aos educadores.

A inclusão escolar de crianças com deficiência mental traz inúmeras perguntas e dúvidas em relação não apenas à socialização, mas, principalmente, à capacidade de aprender que estes alunos têm. As angústias dos educadores são legítimas e devem ser ouvidas e problematizadas. Muitas ainda não têm respostas e estas virão ao longo do processo de inclusão.

Amiralian (2001b), ao discutir os termos integração e inclusão, usados como antagônicos por muitos teóricos da educação e inclusão, refere que o termo inclusão contempla uma “idéia de compreensão, além dos fenômenos e atos de envolver e pertencer.” O termo integração, por sua vez, “é um conceito que assegura a inteireza. Integrar é uma condição para se completar, para tornar inteiro.” (p.3 )

A partir desse ponto de vista, o termo inclusão escolar se remete a uma situação em que é imprescindível uma compreensão do aluno com deficiência, para que ele passe a pertencer à escola e a fazer parte integrante dela. Para Amiralian (2001b), essa condição assegurará a inteireza da escola, a completará e a transformará em uma escola integrada/inclusiva. A autora ressalta, ainda, que

para a educação especial o processo de integração, em determinado momento histórico, era compreendido como a colocação de alunos em classes especiais, e exigido dos mesmos que se adaptassem às condições da escola, deixando muito a desejar, na medida em que não atingia os objetivos propostos – a integração dos alunos com deficiência. Refere a autora que poucas eram as escolas realmente integradas, talvez porque faltasse a inclusão, isto é, “a compreensão sobre os alunos com deficiência, de tal forma que possibilitassem a esses que efetivamente pudessem sentir-se como parte integrante da escola, assim como são todos os alunos, sem exceções.” (p.3 )

Para que esses processos se realizem, cada vez mais, sente-se a necessidade de uma ação no cotidiano escolar, para que os mesmos não sejam interrompidos e cristalizados no discurso da impotência e do fracasso.

Mittler (2003) afirma que a inclusão somente sobrevive como um assunto enquanto alguém é excluído. Para o autor, inclusão e exclusão começam na sala de aula, não importando quão comprometido um governo pareça estar com os pressupostos inclusivos. São as experiências cotidianas de crianças nas salas de aula que definem a qualidade de sua participação e as experiências de aprendizagem oferecidas pela escola. O mesmo peso têm as interações e as relações sociais que as crianças têm umas com as outras e com outros membros da comunidade escolar. “As formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentado por todas as crianças.”(Mittler, 2003, p.139)

Se a inclusão de alunos com deficiência mental na escola regular vem denunciar práticas tão excludentes, mantendo um papel da denúncia de um sistema psicopedagógico hegemônico, vem, também, apontar algumas soluções através de inúmeras práticas da qual a escola pública tem sido alvo. Mas, sem dúvida, ainda estamos muito distantes do que preconiza a Declaração de Salamanca - a escola inclusiva, mesmo por que, muitos estudiosos consideram, atualmente, a inclusão uma jornada sem fim, sendo que cada escola deverá encontrar obstáculos e soluções diferenciadas, porém, todas acharão que as barreiras mais difíceis de enfrentar emergem de dúvidas e preconceitos mais arraigados.



Ao auxiliar as escolas nos processos de inclusão escolar de crianças com deficiência mental, percebo que sem a atenção necessária e uma política educacional comprometida de fato com a inclusão, sem perder de vista a qualidade do ensino, os alunos estarão freqüentando a escola, usufruindo do mesmo espaço físico, mas continuarão sem acesso aos conhecimentos construídos e propagados nestes espaços. Assim como, se não forem trabalhados os preconceitos e as concepções cristalizadas acerca da deficiência mental no cotidiano da escola, e com o envolvimento de toda a comunidade escolar, o isolamento e a segregação permanecerão portão adentro dos prédios escolares e das salas de aula regulares.

Na construção desse trabalho de pesquisa, a atividade lúdica é o recurso utilizado pelas estagiárias de Terapia Ocupacional durante a intervenção no recreio da escola, foco deste trabalho.

O brincar, considerado uma atividade da infância, muitas vezes não tem o espaço necessário na escola, seja como potência para o processo ensino-aprendizagem, seja como potência para a comunicação e relação entre os indivíduos nesse ambiente.

Acredito ser necessário um olhar para a construção do conceito de brincar, antes de relatar a experiência propriamente dita.

#### IV. ATIVIDADE LÚDICA: CONSTRUINDO UM CONCEITO

“Eu animava todas as personagens: cavaleiro, eu esbofeteava o duque; eu girava sobre mim mesmo, duque eu recebia a bofetada.”

(Sartre)

O brincar tem sido tema de diversas pesquisas e estudos nas mais diversas áreas e disciplinas, como a psicologia, educação, antropologia, sociologia, terapia ocupacional e tantas outras, transformando o brincar e o brinquedo em área multidisciplinar, como atesta Bomtempo (1997).

Bomtempo, em suas aulas, refere que o brincar, apesar de um tema antigo, tem sido estudado a partir de épocas recentes. A autora refere que as pesquisas, realizadas nas décadas de 20 e 30, resumiam-se em descrever as ações das crianças, realizando um levantamento de acordo com o desenvolvimento infantil. Na década de 40, com o início da psicanálise, há um incentivo às pesquisas sobre o brincar. Após esse período, segue-se um hiato e, na década de 70, o brincar adquire uma importância maior devido aos trabalhos de Piaget.

Várias tentativas têm sido realizadas para definir e conceituar a atividade. No Brasil, uma das pesquisadoras que tem se dedicado ao brincar, Kishimoto (1997), refere que não é uma tarefa fácil. A autora diz que a palavra jogo pode levar a entendimentos diferentes, pois pode-se estar falando de vários tipos de jogos como amarelinha, jogos políticos, futebol, dominó, contar histórias, etc. Percebe-se que a variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo. Além disso, a dificuldade fica maior quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não - jogo. A autora dá, como exemplo, a atividade de uma criança indígena, atirando arco e flecha em pequenos animais. Para alguns, pode ser uma brincadeira, mas para a comunidade indígena é uma forma de preparo para a arte da caça, necessária à

subsistência da tribo. Essas e outras dificuldades corroboram para aumentar a complexidade do campo em questão, levando-nos a entender que o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Uma determinada ação, em um determinado contexto, pode ser caracterizada como brincar, um objeto pode ser considerado um brinquedo para alguns, mas para outros, um objeto de coleção, inferindo-se que as formas de utilização conferem aos objetos o caráter de brinquedo.

Rosamilha (1979) refere que a presença de palavras relativas ao jogo, ao lúdico, em várias línguas da cultura ocidental, sua significação ampla, sua precisão relativa, constituem a necessidade de uma melhor caracterização de seus atributos.

Santa Roza (1993), ao tentar definir um conceito sobre o brincar, utiliza-se de algumas definições que partem do pressuposto de que o brincar é uma forma de comportamento característico da infância e pertence a um conjunto de atividades que compõem a noção de jogo, sendo que essa noção possui uma diversidade que se origina de cada grupo social e suas características culturais.

A autora se refere a algumas palavras de origem que possam explicar o brincar. O termo brincar do português - oriundo do latim *vinculum*, que significa laço, união - parece possuir uma especificidade que as palavras de outras línguas parecem não ter. Mas a autora acredita que o termo de maior abrangência é o termo *ludus*, do latim, remetendo-se a jogos com regras, competições, recreação, brincadeiras, representações teatrais e litúrgicas. O nosso termo lúdico deriva desse termo e se refere, tanto ao brincar, quanto ao jogar. Neste trabalho, as palavras jogo, brincar, lúdico e brincadeira serão utilizadas indistintamente, inclusive para poder acompanhar a discussão que vários pesquisadores realizam, utilizando denominações diversas.

Acredito que as dificuldades de conceituação se originam na pluralidade cultural e na diversidade de cada grupo social, se entendermos que o brincar é uma apropriação da cultura de um determinado grupo social pela criança.

Vários autores discutem o brincar a partir dessa perspectiva e sua relação com o aprendizado infantil. Outros autores entendem o brincar como uma atividade

natural da infância, e uma outra linha de pensamento inscreve o brincar em um processo de desenvolvimento localizado a partir do processo cognitivo. Enfim, são inúmeros os trabalhos que nos dizem que a atividade lúdica é uma atividade da infância, sendo considerado um indicador de um desenvolvimento saudável. A criança que não brinca, geralmente, é uma criança que necessita de auxílio em seu processo de desenvolvimento e amadurecimento, para que se aproprie dessa atividade.

O brincar é uma atividade universal, e Huizinga (1996) ressalta o caráter de universalidade desse fenômeno. Segundo esse historiador, o jogo está presente em todas as formas de organização social, sendo sua existência inegável. A obra de Huizinga é considerada fundamental pelo seu pioneirismo, por conter uma extensa análise de características dos jogos e situá-los como um elemento da cultura, numa época em que o brincar tinha uma finalidade biológica. O autor conceitua jogo como qualquer atividade humana, sem querer, com isso, incorrer no risco de generalizar, mas buscando localizar, dentro da cultura, o importante papel que o jogo assume, de modo a pensar que a própria cultura tem um papel lúdico.

Nesse ponto de vista, o jogo passa a ser mais antigo que a cultura, e passa a ser definido por algumas características: o jogo é uma atividade livre e voluntária, não tem caráter de obrigatoriedade ou necessidade; vai além do cotidiano e pode ser chamado de intervalo da vida corrente, como uma atividade temporária e com finalidade própria, sendo que o prazer que proporciona vem da sua própria realização; possui uma delimitação no espaço e no tempo, diferenciada do cotidiano; possui uma ordem específica e absoluta, o que equivale a dizer que a desobediência à ordem significa estragar o jogo. Enfatiza que, desde os tempos mais primitivos, a humanidade tem conhecido diferentes formas de jogo, que manifestam a cultura de um povo.

Para Chateau (1987), o jogo é o centro da infância. Refere que uma criança que não sabe brincar, será um adulto que não saberá pensar. Pelo jogo, a criança desenvolve possibilidades e concretiza suas potencialidades virtuais. Diferencia os jogos do bebê e da criança maior, caracterizando os primeiros, do bebê, como jogos de experimentação, como meros exercícios das funções e

gestos, que dão prazer à criança e contribuem para desenvolver funções mais complexas. Os outros jogos, os da criança, deixam de lado o prazer sensorial que comandava o gesto das atividades dos bebês, e dão lugar ao prazer do ato. Refere que o objeto ou a sensação interessante se dilui na atividade do sujeito. "O que agrada à criança é menos o resultado em si mesmo do que o fato de que ela produziu esse resultado."(p.18)

Ressalta, o autor, que jogar é afirmar-se a si mesmo através da atividade, demonstrando ter sua personalidade e se concebendo como único e singular. Sendo uma função séria, o jogo permite que a criança exercite funções importantes para a vida adulta. Para Chateau, o conteúdo do universo lúdico é uma antecipação do mundo das ocupações sérias, fruto do desejo da criança de se fazer adulto. Mas ressalta que o aspecto principal do jogo é o aspecto criador. Só o distanciamento que o jogo propicia leva a criança a um mundo onde ela tem o poder, onde ela pode criar.

Nicolopoulou (1991) refere que, na década de 70, as pesquisas sobre o brincar foram fortemente influenciadas pelos estudos de Piaget (1977). Em seus livros, o pesquisador localiza o brincar no contexto dos processos cognitivos e no desenvolvimento cognitivo. O brincar, na vida mental, é caracterizado por uma orientação particular em direção ao comportamento, no qual pode encontrar mais ou menos expressão nas atividades. Piaget (1977) esboçou um extenso esquema sobre a evolução do brincar infantil nos primeiros sete anos de vida, identificando três sistemas sucessivos: sensório motor, brincadeira simbólica e jogos com regras. Para o autor, essa brincadeira marca a transição da atividade de brincar socializada. Nicolopoulou (1991) refere que, nesta teoria, as regras pressupõem a interação de, no mínimo, dois indivíduos, e que a função das mesmas é regular e integrar o grupo social, sendo que o autor vê nestes jogos com regras um equilíbrio entre assimilação do ego - o princípio de toda brincadeira - e a vida social. Em suma, esse pesquisador atesta que o desenvolvimento da brincadeira progride de um processo puramente individual e de símbolos privados idiossincráticos para a brincadeira social e o simbolismo coletivo. A brincadeira, enquanto processo assimilativo, participa do conteúdo da inteligência, à semelhança da aprendizagem.

Outro expoente nessa linha cognitivista é Vygotsky (1988), o qual considera a brincadeira genuína a partir dos três anos de idade, com a brincadeira simbólica. Para ele, brincar é sempre uma atividade simbólica social: envolve mais que uma criança e os temas, histórias ou papéis no brincar, expressam a compreensão que as crianças fazem e a apropriação do material socio-cultural de sua sociedade. O autor enfatiza que a característica social do brincar concorda com a principal tese de sua vasta teoria psicológica, a qual dá a chave para a cultura e para a transmissão através da interação social, e comunicação, na formação da mente. O brincar, nessa perspectiva, contribui significativamente, para o desenvolvimento cognitivo e é essencial para a atividade social. Para Nicolopoulou (1991), Vygotsky justifica teoricamente o papel especial que a sociedade designa aos professores. Entre outras coisas, esse papel envolve a transmissão sistemática para as crianças de recursos culturais acumulados, incluindo lingüística e outros sistemas simbólicos, estruturas cognitivas e conhecimento concreto. Estes recursos guiam a interpretação de mundo das crianças e as ajudam a sistematizar a diferença física e o fenômeno social. A influência dos professores, não somente no momento da interação, mas estruturando um aprendizado do ambiente, pode ser crucial, moldando e dirigindo a cognição das crianças, desde que mediando e capacitando estruturas de uma cultura adulta.

Bruner (1986) é outro pesquisador que pertence à teoria cognitivista e refere que as questões cognitivas estão estreitamente relacionadas com a cultura e a educação, sendo o jogo visto como forma do sujeito violar a rigidez dos padrões de comportamentos sociais da época. Refere, ainda, que a interação mãe-cria, desde os cuidados iniciais com a alimentação, catar piolhos e brincar é fundamental para a aquisição de determinados comportamentos dentro do grupo.

A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados por medo de erro e punição. Nesta teoria, a potencialidade da brincadeira, que leva à descoberta de regras e aquisição de linguagem, se inicia com a interação mãe –

criança, em que esta ensina as brincadeiras para seu filho, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e o aprendizado da linguagem.

A grande contribuição de Bruner se refere, no entanto, ao brincar como atividade de socialização, a qual prepara a criança para ocupar um lugar na sociedade adulta, demonstrando que o conhecimento das modalidades lúdicas garante a aquisição de valores para a compreensão do contexto. Cita como exemplo, na comunidade de Tengu, na Nova Guiné, brincadeiras que remetem à compreensão que os adultos têm de valores sociais, e que a forma como abordam a competitividade nos jogos das crianças contribui, amplamente, para desenvolver nestas uma atitude competitiva quando adultos. O contexto social, e a cultura em que as crianças estão inseridas, trazem à sua atividade elementos culturais que interferem na compreensão que a criança tem do jogo.

“No jogo se ensina a ganhar, mas, por exemplo, as crianças de Tengu, Nova Guiné, têm jogos que não terminam nunca com a vitória de uma das partes, mas com a igualdade dos campos. Não é, pois, estranho constatar que esta importância que se dá à igualdade é também característica da sociedade adulta em Tengu? Esta diferença de ênfase na competitividade do jogo é o que faz com que nossa sociedade e a sociedade de Nova Guiné sejam tão diferentes como são? Não, isto seria ir demasiado longe. Mas, a forma como aborda a competitividade nos jogos das crianças contribuem amplamente a desenvolver neles uma atitude competitiva quando são adultos.” (Bruner, 1986,p.80)

Brougère (1997), na teoria sócio-antropológica, nos fala não apenas do caráter da atividade, mas fala de uma cultura lúdica, em que afirma ser necessário romper com o mito da brincadeira natural. Nas palavras do autor:

"A criança está inserida, desde o seu nascimento, em um contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura." (p.97)

A brincadeira pressupõe um aprendizagem social e a criança aprende a brincar. Em relação à cultura lúdica, Brougère (1998a) afirma que esta não existe pairando acima de nossas cabeças, mas é produzida pelos indivíduos que dela participam. Existe à medida em que é ativada pelas próprias atividades lúdicas, sendo que a criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. E essa cultura tem suas raízes na interação mãe-bebê, onde esta ensina seu bebê a brincar, trazendo elementos da cultura e inserindo seu filho no universo cultural.

Brougère (1998b), em seu livro *Jogo e Educação*, faz uma análise da atividade lúdica em relação à história da pré-escola francesa. Seus questionamentos são importantes e pertinentes à essa pesquisa à medida em que contextualiza, historicamente, tanto o brincar, quanto a escola.

#### **4.1. O brincar e a educação**

Se na pré-escola o brincar é considerado fundamental à aprendizagem, é permitido e incentivado, criando-se uma "pedagogia lúdica", no ensino fundamental percebemos que a atividade lúdica permanece restrita à educação física e à recreação.

É comum as crianças ouvirem de seus professores frases que estabelecem a diferença entre o jogo e o trabalho, como por exemplo: *Crianças, acabou a brincadeira. Agora a coisa é séria*. Estabelece-se uma dicotomia entre o brincar e o trabalho, entre seriedade e frivolidade, entre aprender e brincar.

Esta dicotomia tem raízes históricas, onde o papel reservado ao jogo, ao brincar, teve determinadas concepções que encontravam-se atreladas a conceitos culturais, isto é, percebe-se que a concepção de jogo vai se alterando conforme a representação da infância em determinadas épocas e culturas. Não é o intuito desse trabalho se aprofundar nessa análise, mas sim, tentar compreender como o jogo evolui em relação à educação.

Historicamente, a relação entre o jogo e a educação se inicia antes da revolução romântica, mas, como veremos, o jogo ainda não é considerado como



atividade possível na educação. Segundo Brougère (1998b), há três modos principais de estabelecer a relação entre o jogo e a educação.

O primeiro é a visão do jogo como recreação, conceito este que parte de Aristóteles e Tomás de Aquino, onde o jogo é o relaxamento indispensável ao esforço em geral. Para a educação, o aluno relaxado poderia ser mais eficiente em seus exercícios e sua atenção. Aqui, o jogo é visto como artifício pedagógico, um momento de escolar que não é o da educação, mas o tempo do repouso necessário antes da retomada do trabalho.

"Por muito tempo, o lugar do jogo será limitado à recreação e ainda hoje o jogo pode se encontrar preso a esse espaço essencial à medida que influenciou muito, por suas limitações, a cultura lúdica da criança, a representação da oposição entre o tempo de aula e o do jogo. A oposição entre recreação e ensino esconde exatamente a oposição entre jogo e seriedade."  
(Brougère,1998b,p.54)

O segundo modo de ver o jogo é o uso deste como favorecedor do ensino e seus conteúdos escolares; Quintiliano e Erasmo vão abrir um espaço para o jogo no próprio estudo. Para Erasmo (1529, apud Brougère, 1998b), o jogo é um meio, um suporte para seduzir a criança, motivá-la e despertar seu interesse. Ainda não se confia no jogo como valor educativo, mas o estudo assume o aspecto do jogo para manter o interesse da criança. Brougère (1998b) ressalta que essa concepção é permitida às crianças pequenas, os mais velhos deverão retornar ao trabalho e o jogo será permitido como recreação em horários limitados. Basedon (1723, apud Brougère,1998b), no final do século XVIII, sugere os jogos para estimular a inteligência e facilitar os estudos. É o que ele denomina "jogos úteis".

"De Erasmo a Basedon, trata-se, para o educador, de controlar o conteúdo do jogo de modo que permita à criança adquirir conhecimentos relevantes neste ou naquele momento. O jogo não é senão uma forma, um continente necessário tendo em vista os interesses espontâneos da criança, porém não tem valor pedagógico em si mesmo." (Brougère,1998b,p.57)

Na terceira concepção, o jogo vem trazer o diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis. No final do século XIX, nasce a psicologia da criança como método científico, a qual procura justificar a relação entre o jogo e a educação, apresentando fundamentos dessa relação em função das teorias de referência. Froebel, para Brougère (1998b), vai no cerne do pensamento romântico e é o criador do *kindergarten*. Para ele, o jogo infantil passa a ser o eixo da pedagogia do *kindergarten*.

"Aponta no brincar, características como atividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização do processo de brincar, expressão de necessidades e tendências internas aproximando-se de autores como Henriot (1893-1989), Brougère (1995), Vygotsky (1987,1988,1982), Piaget (1977,1978) e tantos outros." (Kishimoto,1998b,p.68)

A discussão que Kishimoto (1998b) faz a partir da teoria de Froebel, é interessante e pertinente à medida em que retoma a compreensão de uma teoria por parte dos educadores, distanciando-se da ideologia inicial. A autora nos diz que Froebel percebia e considerava a atividade simbólica da criança criar significações a partir de objetos de seu mundo. Ao propor atividades livres de manipulação, levando a uma recriação do objeto, Froebel acreditava que a criança estaria, assim, produzindo seu próprio conhecimento, no que não foi compreendido pelas jardineiras, que preferiram o uso de ocupações e tarefas na forma convencional, em uma pedagogia centrada no professor e não na criança.

Com Karl Groos (1895,apud Brougère,1998b) e Claparède (1873-1940, apud Brougère, 1998b), o jogo torna-se indispensável para a aprendizagem. Claparède traz o desenvolvimento de uma pedagogia entendida como psicologia aplicada, num movimento chamado Escola Nova.

"Para Claparède, a educação deve assentar-se sobre o conhecimento da criança, a pedagogia deve ser precedida de uma psicologia da criança. O jogo desempenha uma função de articulação entre esses dois aspectos. Estudado pela psicologia, é como um motor do autodesenvolvimento da criança e, por conseguinte, como um método natural de educação. (...) Descobrimos um

discurso pedagógico que se justifica como discurso psicológico, fazendo do jogo uma pedagogia natural, espontânea, que a psicologia revela aos pedagogos." (Brougère,1998b,p.88)

Esse histórico, apesar de sucinto, revela uma linha de pensamento da educação em relação ao brincar. Atualmente, encontramos resquícios dessas concepções no âmbito escolar.

Ainda hoje, na escola de ensino fundamental, o jogo é, frequentemente, trazido pelos professores apenas em momentos de recreação e atividades dirigidas, onde o adulto é quem determina grupos e funções. Nas bibliografias pesquisadas, em relação ao brincar na escola, encontro estudos referentes ao jogo no ensino fundamental ligados à área de educação física (Figueiredo, 1989 e Gomes, 2001) ou como recurso pedagógico e auxiliar nas disciplinas oferecidas pela escola.

Os dois autores acima citados realizaram suas pesquisas em escolas públicas e problematizaram o papel da atividade lúdica nas escolas de ensino fundamental. Para Figueiredo (1989), nas atividades escolares, não há lugar para a cultura infantil, expressa através das atividades lúdicas que ocorrem fora dos muros da escola, negando não só essas atividades, mas também o corpo concreto das crianças, seu conhecimento, percepções e linguagem. As crianças, comumente, criam atividades e se organizam em brincadeiras corporais, porém, ao chegar à escola são impedidas de assumirem sua corporeidade anterior e passam a ficar, por horas, imobilizadas em salas de aula, na maioria das vezes, repetindo conteúdos. Duvidar, criticar as atividades é visto como ato de indisciplina, sendo os alunos induzidos a responderem o que o professor quer ouvir.

Gomes (2001), através de um estudo etnográfico sobre o brincar na escola pública e fora dos espaços escolares, refere que foi extremamente difícil encontrar autores que falem sobre a ludicidade na escola, principalmente no que se refere ao brincar descompromissado de função pedagógica. Nos mostra que a escola ainda mantém os pressupostos que opõem jogo e trabalho, muitas vezes, fazendo com que os próprios alunos reproduzam esses valores.

O brincar como atividade de interação entre as crianças é basicamente pesquisado pela etologia (Carvalho, 1989 e Pedrosa, 1995). Esses dois trabalhos se referiam à interação entre crianças sem deficiências através da atividade lúdica.

Aranha (1991) realiza uma pesquisa em que estuda a interação social e desenvolvimento de relações interpessoais em um ambiente integrado, no caso uma pré-escola, tendo como sujeitos crianças de 3 e 4 anos, com deficiência e sem deficiência. Tomando a deficiência enquanto fenômeno socialmente construído e as relações sociais interpessoais como o âmbito em que se dá essa construção, teve por objetivo identificar se a criança com deficiência, convivendo em ambiente integrado, forma relações interpessoais estáveis. Em sua análise, constatou que a assimetria das relações, no caso com a professora, que orientou, protegeu e cuidou, sua ação pareceu impeditiva para o processo de integração da criança com deficiência, mantendo uma situação de dependência e passividade. Essa pesquisa se mostra interessante, contribuindo com os estudos referentes à integração social da pessoa com deficiência, ao indicar que a criança com deficiência não difere dos alunos considerados normais, a não ser nas condições que a mantém em seu *status* de deficiente. A diferença no ritmo e na aprendizagem, observadas durante o processo, são entendidas como peculiaridades das diferenças constatadas nesses indivíduos. Entretanto, elas se tornam causas da manutenção e intensificação da diferença a partir das ações educacionais que não encaminham para a transformação. Porém, a existência de condições facilitadoras para o processo de estabelecimento das relações sociais implicam na humanização do grupo como um todo.

Takatori (1999), em seu levantamento bibliográfico, registra uma experiência importante com crianças com deficiência e sem deficiência no espaço escolar, mediada pelos interesses em comum das crianças diante dos brinquedos, realizada por Jones, Jarret & Quay (1984, apud Takatori, 1999), cujos resultados apontaram para um menor engajamento das crianças com deficiência nas interações sociais.

Poresky e Hooper (1984) estudaram a importância do professor para orientar, promover e reforçar as situações de interação entre as crianças com e

sem deficiência durante o brincar na escola. Os resultados verificaram que há uma quantidade duas vezes maior de interações sociais entre as crianças sem deficiência do que a observada entre essas crianças e os companheiros que possuíam alguma deficiência.

Para Takatori (1999), essas pesquisas remetem à discussão sobre o estigma presente nas interações sociais entre crianças cujo desenvolvimento apresenta-se sem intercorrências e aquelas que têm uma deficiência.

A dimensão lúdica nas relações sociais tem sido tema de diversos autores, entre eles, Rubem Alves (2002) que, repetidamente, questiona o papel da escola, dos educadores e de uma infância que dia a dia perde seu significado. Chama a atenção para os perigos que a educação enfrenta ao suprimir a criatividade e a infância de seus alunos. Para esse autor, toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva.

Cotidianamente, somos abordados, através da mídia, sobre as condições em que hoje se encontra a escola pública no Brasil. Dados sobre violências, exclusão e fracasso escolar são os indicadores de que essa escola merece uma reflexão aprofundada, além de intervenções que provoquem mudanças nesse quadro crítico.

A Folha de São Paulo, do dia 20 de fevereiro de 2003, traz uma página inteira, de sua edição, comentando sobre a violência física e moral na escola. A violência física, já a conhecemos, através de assassinatos, espancamentos, depredações que as escolas sofrem. A violência moral se traduz por ameaças de extorsões, obrigando alunos menores a pagar dinheiro ou lanche para os maiores; apelidos preconceituosos ou exclusão de determinados alunos em atividades escolares; violência psicológica, agredindo repetidamente com palavras alguém por sua aparência física ou comportamento na escola. O jornal destaca que a violência moral pode levar os alunos a atitudes extremadas, excluindo-se do convívio social. Em uma das soluções apresentadas para tal problemática, os especialistas consultados pelo jornal referem que a tolerância deve ser ensinada pela escola para auxiliar na questão da violência moral e física. Se o preconceito é aprendido

socialmente, a tolerância e o respeito pelo diferente também podem ser ensinados às crianças.

Acreditando na inclusão social e escolar de pessoas com deficiência mental, percebo que esses processos não são fáceis de serem realizados, pois são inserções difíceis de serem mantidas, sem que se tenha em mente uma possibilidade de transformação do ambiente escolar. O preconceito e a exclusão que acompanham esses alunos devem ser reconhecidos e corrigidos, e não simplesmente aceitos pela sociedade e pela escola.

A terapia ocupacional, ao longo de sua história, traz um determinado saber sobre o uso de atividades com a população que atende. Nesse sentido, abordo o campo da terapia ocupacional, através de seu fazer, e como ela se utiliza da atividade para favorecer a inserção social da população atendida por seus profissionais.

Como profissão da saúde, o campo da Terapia Ocupacional passa por transformações, como passam outros campos de saber, em uma época em que as fronteiras e limites sofrem mudanças, ultrapassando e acomodando-se nas fronteiras de outros campos de saber. Lima (1997) propõe que a profissão da terapia ocupacional procure construir ou encontrar suas singularidades a partir das características de um campo transdisciplinar que vem se desenvolvendo no território fronteiro entre várias disciplinas, onde as diferenças possam aparecer e gerar frutos.

Trata-se de tentar, numa experiência de trânsito, num exercício transdisciplinar, construir as singularidades do campo da terapia ocupacional e, como diz a autora,

“nos perguntar pelas marcas que constituíram nosso campo (marcas históricas produzidas nos encontros com os mais diversos saberes: psicológico, biológico, sociológico, estético); refletir sobre as questões que esses saberes nos remetem e as que podemos a eles enviar.” (p.99)

Essa pesquisa vem trazer uma perspectiva sobre o encontro de três campos de saber: a terapia ocupacional, a psicologia e a educação, tensionando o

discurso da diferença, justamente onde ele tende à segregação, à justificativa orgânica e à distinção de identidades.

## **4.2. A Terapia Ocupacional e seu fazer: um determinado olhar sobre a atividade**

Segundo a literatura, os povos antigos já se utilizavam da atividade para fins terapêuticos. Filósofos gregos, na Grécia Antiga, falavam dos benefícios que a música poderia trazer aos doentes, por exemplo.

Em uma breve retrospectiva, pode-se perceber que a emergência da profissão de terapeuta ocupacional remonta à noção da atividade como recurso terapêutico. No final do século XIX e início do século XX, foi que a prática de utilização da atividade, como recurso para tratamento do doente mental, recebe várias nomeações como tratamento moral, laborterapia, entre outros. Nesse período, começa a haver uma preocupação com a inatividade dos internos dos grandes hospitais e, segundo Goubert (1999), Pinel, na França, começa a chamar a atenção para a necessidade de ocupar os internos que viviam em manicômios em situações desumanas. A negligência e o abuso foram expostos e os doentes mentais ganharam a simpatia da sociedade. Nos Estados Unidos, Adolphe Meyer, psiquiatra, propunha que a saúde deveria ser vista dentro do contexto do cotidiano e que a desorganização do papel social, demonstrada pela deterioração dos hábitos humanos, poderia ser evitada por um programa de utilização ativa do tempo. A atividade passa a ser utilizada, nesse período, como tratamento auxiliar à receita médica.

Esse modelo é chamado, por Kielhofner e Burke (1977), de paradigma de ocupação, sendo a ocupação entendida como parte da natureza humana, fundamental para a manutenção da saúde. Esse modelo passa a ser aceito por um grupo de pessoas que se denominavam terapeutas ocupacionais, sendo tomado como modelo conceitual básico na constituição inicial da profissão.

Sob esse paradigma, iniciaram-se os cursos de terapia ocupacional, por volta de 1900, nos Estados Unidos da América, sob a proteção de Adolphe Meyer. (Goubert,1999)

Com o advento das duas grandes guerras mundiais, o papel do terapeuta ocupacional se modifica e os profissionais são chamados para desenvolver ações no campo da reabilitação física. A grande quantidade de mutilados de guerra traz a terapia ocupacional para perto da medicina.

A crescente especialização e os avanços tecnológicos, aliados à fragmentação do trabalho e do conhecimento humano, levam a uma visão fragmentada do homem. Nesse período, há a emergência de um outro modelo, dentro de uma visão positivista, que passa a considerar o homem não em seu todo, mas a priorizar o olhar para sua patologia, sendo que esta direcionava o olhar e a ação do terapeuta ocupacional. Esse modelo, chamado por Kielhofner e Burke (1977) como paradigma reducionista, é aceito pela terapia ocupacional por volta da década de 50.

Nesse paradigma, estabelece-se a noção de atividade como exercício de funções e como recurso para a intervenção específica em determinada patologia, transformando-a em instrumento de ciência exata, a qual para ser utilizado como tratamento, deveria ser conhecida, adaptada e graduada para adequá-la ao diagnóstico realizado.

"Para que possa intervir especificamente, numa determinada patologia, torna-se, então, fundamental que a atividade seja analisada, para que o terapeuta ocupacional possa conhecê-la adequadamente em todas as propriedades e prescrevê-la corretamente. Estabelece-se o procedimento de análise de atividade, que consiste no desmembramento de cada atividade em suas propriedades físicas ou mentais." (Bartalotti,1995,p.18)

Ao mesmo tempo em que reduz e fragmenta o homem, esse modelo faz com que o profissional terapeuta ocupacional, através da análise da atividade, se especialize e torne-se um conhecedor, um especialista no tema atividade. Surge, para a profissão, o mito da atividade terapêutica. (Nascimento,1990) As atividades



conteriam, em si, as propriedades terapêuticas, utilizadas como instrumento aplicado pelo terapeuta, significando um remédio para determinada disfunção, desconsiderando-as enquanto expressão da relação do indivíduo com o mundo.

Ao utilizar a atividade neste sentido, o terapeuta ocupacional procurava a normatização, a cura para determinada patologia, colocando-a externa ao sujeito, devendo ser prescrita pelo terapeuta. Teria o poder de modificar o homem, física e mentalmente.

No Brasil, os serviços de reabilitação iniciaram-se por volta da década de 40, decorrente do movimento internacional de reabilitação. (Soares,1986) Apesar de já existirem no Brasil experiências de uso de ocupações com objetivo terapêutico em manicômios psiquiátricos, houve a implantação dos cursos de terapia ocupacional, preferencialmente, na área de reabilitação física, vinculados ao Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, no final dos anos 50 e início dos 60.

Para Soares (1986), a terapia ocupacional surge a partir de dois processos: a ocupação de doentes crônicos em hospitais de longa permanência e a restauração da capacidade funcional dos incapacitados físicos.

Ao começarem a atuar em instituições, os terapeutas ocupacionais encontram práticas calcadas em concepções de atividades ligadas ao tratamento moral, remetendo a uma ocupação esvaziada de significado e distanciada das necessidades reais dos pacientes.

"Vendo as atividades contaminadas por esses resquícios de um tratamento moral, ou, muitas vezes, reduzidas a exercícios físicos ou treinos de funções e habilidades, a partir de tarefas monótonas e repetitivas, muitos profissionais buscaram repensar a profissão sobre outras bases teóricas, ideológicas e práticas. Para estes profissionais, havia a possibilidade de questionar o campo da terapia ocupacional, tornando esse conjunto de práticas e saberes já construídos e acumulados, não para negá-los, mas para reconstruí-los, enfrentando as contradições de uma reformulação e propondo modos de operar e pensar uma atuação que respondessem de forma mais adequada à demanda que a prática e o encontro com os pacientes colocava cotidianamente." (Brunello,2001b,p.43)

Juntamente a esse movimento de repensar a prática no interior do campo da terapia ocupacional, nos anos de 1970 a 80, acontecia na área da saúde um forte movimento de questionamento crítico do papel dos técnicos nas instituições e em relação às populações atendidas. Os movimentos de organização de pessoas com deficiência, a luta pelos direitos às mesmas oportunidades que outros cidadãos e a desinstitucionalização psiquiátrica trouxeram a necessidade de uma transformação da prática em relação à essa clientela. Não apenas no campo da terapia ocupacional, mas no de uma produção de possibilidades concretas a essas populações em nível de políticas públicas de saúde.

Aliada a essa necessidade de reformulação, está uma nova noção de reabilitação,

"que tem como sentido a construção dos direitos substanciais (afetivos, relacionais, materiais, habitacionais, produtivos e culturais) dos pacientes e um interesse, de fato, em pesquisar a transformação ocorrida nas dinâmicas sociais, culturais, econômicas dos doentes mentais, dos deficientes e das populações chamadas excluídas." (Brunello,2001b,p.45)

Portanto, a partir da perspectiva da história da saúde e das propostas de reabilitação psicossocial é que "as atividades passam a ser elementos importantes no movimento de desconstrução de uma lógica excludente e alienante." (Brunello,2001b,p.45)

Para a terapia ocupacional, esse processo de mudanças traz profundas transformações na prática dos profissionais e das instituições que atendem pessoas com deficiência. Provocam uma demanda em que sair da instituição fortalece ações no campo social, fazem emergir e produzir sentido no cotidiano de cada uma das pessoas assistidas.

Neste novo panorama, construir um trabalho que traga a melhora na qualidade de vida do usuário se transforma em um dos objetivos. Segundo Mângia (2000),

"para a terapia ocupacional, há, assim, o desafio de repensar a reabilitação a partir da vida cotidiana, sobre o que torna as pessoas hábeis ou inábeis e

sobre como desempenhar sua contratualidade social. Essas preocupações têm deslocado os *settings* experimentais da terapia ocupacional para espaços reais do habitar, do trabalhar e do conviver. Os pacientes têm que poder usar suas habilidades no mundo, e o processo de reabilitação se transforma em um processo de reconstrução/construções das redes relacionais." (p.31)

Nesse novo modelo de atuação, o sentido é trabalhar para aumentar a tolerância social, garantindo os direitos dos pacientes pela dinamização dos fenômenos inclusão/exclusão e enfrentando práticas que produzem a dependência e a cronicidade.

Em relação à deficiência mental, o processo de reabilitação foi marcado por políticas de exclusão que reforçavam, ideologicamente, o que a sociedade tinha como exigência: o treino e a fixação de comportamentos ligados a um modelo social. (Silva,1989)

Trabalhos atuais de terapeutas ocupacionais na área de deficiência mental, como os de Silva (1989), Prado (1991 e 1997), Bartalotti (1995), Ghirardi (1993 e 1999) e Brunello (2001a), nos trazem novas perspectivas de produção e atuação com esta clientela, demonstrando que as práticas apresentadas levam à construção de uma realidade em que a diversidade possa se exprimir sem ficar cristalizada nos estereótipos e preconceitos.

No meu percurso em particular, a atividade utilizada para normatizar, treinar e fixar hábitos e atitudes, tão solicitados pelas instituições especializadas, careciam de significado e me mobilizaram a procurar por novos conceitos sobre esta atividade.

Os trabalhos de Silva (1989) tiveram grande contribuição em minha formação e nas discussões sobre o uso de atividades com esta população. Para esse autor, a atividade deveria ser compreendida como toda tentativa de concretização de um impulso, de uma necessidade ou desejo, criando e recriando a identidade do indivíduo, definindo posturas, caminhos e espaços.

A terapia ocupacional é definida pelo autor como

"uma forma de tratamento que a partir do uso da atividade promove uma forma de contato entre os aspectos subjetivos e objetivos da realidade do indivíduo, abrindo espaço para o aparecimento de formas de expressão mais integradoras de sua personalidade." (Silva,1989,p.17)

A emergência da subjetividade do sujeito a quem atendemos é possibilitada através da atividade. Mas uma atividade criativa, a qual possibilite a emergência do novo; a qual torne possível novos agenciamentos, novos encontros, com sujeitos, com objetos, e com o próprio corpo.

Winnicott (1949/1994), em um artigo sobre Terapia Ocupacional, refere que essa profissão, no contato com pacientes, capacita cada um deles, à sua própria maneira, a criar uma ponte entre o inconsciente e o viver comum consciente, uma ponte de duas mãos.

"Muita coisa acontece, mas o principal é que o paciente, por gradualmente descobrir suas premências criativas e forças integradoras positivas, fica capaz de olhar para o que está dentro do *self*, a fim de ver o que quer que esteja lá, sejam o caos, as tensões, a morte, assim como a beleza e a vivacidade inata. (Winnicott, 1949/1994, p. 423)

O trabalho do profissional de terapia ocupacional, junto a pessoas com deficiência mental, tem nos mostrado a necessidade da construção de um cotidiano que se estabelece com significado e desejo. As habilidades que emergem do desejo de realizar desse sujeito obriga-o a ocupar um outro papel na comunidade a qual pertence.

"Os projetos terapêuticos elaborados buscam construir, reconstruir e ressignificar relações, ampliar possibilidades de expressão, tecer nexos com a história pessoal, encontrar alternativas às necessidades materiais e simbólicas emergentes, reconstituir sentidos ante a crise da história pessoal (...) Caracteriza-se pela busca de linguagens diferentes, da diversidade de instrumentos e de estratégias plurais e são conduzidos por profissionais dispostos a trabalhar menos com as definições e mais com as incertezas, que entendam que no interior dessas práticas ocorre a complexa tarefa de se rever

e de aprender constantemente com a diferença, com o inusitado e com a alteridade." (Castro,2001,p.26)

As atividades, nesse sentido, instrumentalizam o indivíduo para a construção da autonomia em seu cotidiano, rompendo com a reprodução de relações de dependência.

O trabalho realizado no cotidiano, na construção da saúde e nos projetos de vida, volta-se para a ocupação de outros territórios que não os de âmbito terapêutico: a escola, os parques, a casa, o bairro, o território da cidade. Nesse sentido, as atividades são múltiplas e diversificadas e buscam a qualidade das relações sociais para que se efetive a inserção social fundamental.

Nos processos de inserção social e escolar, a atividade lúdica vem adquirindo um papel fundamental para as crianças que frequentam o Espaço Lúdico Terapêutico. Há a possibilidade, através dessa atividade, de uma linguagem comum da infância, reconhecida por vários campos de saber como fundamental para um desenvolvimento infantil saudável, facilitando um trânsito difícil de ser conquistado pela criança com deficiência mental.

Através da teoria de Winnicott, o brincar ganha um outro lugar que, até então, não tinha adquirido no campo da psicanálise. Sua contribuição para a compreensão dessa ação passa pelo entendimento de que um indivíduo se constitui criando, organizando-se pela possibilidade que tem de criar símbolos. O autor contribui para uma área de estudo em que é possível conceitualizar a obra, o jogo, não apenas como frutos de um processo intrapsíquico, mas, principalmente, trazendo a relação do indivíduo com sua obra ou com seu jogo, em si mesmos, oferecendo um determinado olhar à potencialidade transformadora das expressões não – verbais.

Brougère (1998b), estudioso do brincar, refere que a psicanálise bebeu nas mesmas fontes que a educação para explicar a função e a origem do brincar, interiorizando a referência animal para sustentar o projeto de conceder um espaço para esta atividade na psicanálise. A importância dos ecos que a psicanálise encontrou no mundo educativo torna indispensável a reflexão sobre o lugar que esta concede ao jogo. O autor refere que o brincar não é um conceito no

pensamento de Freud, tratando-se de um fenômeno comportamental que nunca foi estudado por si mesmo na psicanálise, mas sempre em relação a outros fenômenos como o chiste, a criação literária ou no que esta atividade revela como a pulsão de morte através da repetição. A importância do brincar e sua seriedade, para Freud, estão ligadas ao investimento psíquico que ela manifesta.

O autor refere que, para Freud, há um vínculo entre o brincar e o princípio do prazer a partir de dois eixos: o desejo da criança em crescer e a necessidade de controle de situações desagradáveis. Nesta teoria, o brincar é um lugar de repetição de experiências dolorosas de vida. No contexto da brincadeira, as crianças podem reviver angústias e renunciar ao prazer, presentificando um sentimento traumático que se encontrava inconsciente. Revivendo o trauma, a criança pode adaptar-se melhor à realidade e dominar, no plano simbólico, os acontecimentos que a mantinham sob dominação. Freud desenvolveu suas interpretações a partir da observação da brincadeira de um menino que lançava um carretel de linha, repetindo várias vezes os vocábulos *fort* (ao lançar o carretel) e *da* (ao puxá-lo de volta).

Nessa perspectiva, o brincar revela-se como uma linguagem simbólica, expressão e tentativa de compreensão da relação entre a presença e a ausência do objeto, de grande valor na teoria psicanalítica.

Melanie Klein (1882 – 1960) utiliza os conceitos desenvolvidos por Freud, associando o jogo ao sonho, na medida em que fornece conteúdo simbólico a interpretar-se e, portanto, uma via de acesso ao inconsciente da criança. Os princípios psicanalíticos de análise e interpretação de angústias, medos, bloqueios, resistência e conteúdos simbólicos serão mantidos através de um processo de transferência com o terapeuta. A livre associação, que no adulto se faz por meio de palavras, na criança se dará através da brincadeira. Para Brougère (1998b), o jogo para Melanie Klein, é apenas um meio de comunicação e a criança se torna, não somente sujeito, mas objeto de estudo direto.

Brougère (1998b) se refere à teoria de Winnicott como outro expoente da psicanálise, em relação à teoria do brincar. Ele refere que Winnicott (1975) preocupa-se em dar um novo enunciado ao brincar, rompendo com a busca

permanente de sentido no brincar, importando-se em analisar, além do brincar, a atividade do brincar, a brincadeira. Para Brougère (1998b), a psicanálise passa a elaborar uma tese fundamental, a qual vê na brincadeira o espaço de constituição da personalidade da criança, oferecendo um significado especial à sua parcela criativa e semântica.

### **4.3. O brincar para Winnicott**

Na teoria de Winnicott, o brincar tem uma história que antecede o brincar simbólico e cujo pressuposto é a possibilidade de separação entre sujeito-objeto, “eu” e “não – eu”, mundo objetivo e mundo subjetivo.

A esse respeito, Rosa (1998) afirma que o brincar, nesta teoria, se inicia a partir de uma relação de amor entre mãe-bebê, em uma fase precoce, alicerçada na confiança e fidedignidade, em que o bebê encontra-se fundido à mãe, não percebendo o mundo externo como separado. Nesse período de total dependência do bebê, a mãe, para que tudo corra bem, adapta-se às necessidades de seu filho, permitindo que ele viva a ilusão de onipotência, de modo que ele sinta que o seio, e tudo o que o satisfaz, tenham sido criados por ele, por sua fome.

Winnicott (1988/1990) se utiliza da primeira mamada teórica para que se compreenda melhor o encontro entre mãe e bebê, e que se perceba como a mãe é capaz de preocupar-se e desempenhar essa tarefa. Assim, é utilizada, pelo autor, como uma das primeiras experiências onde o ambiente deve mostrar-se satisfatório, já que este momento se faz representativo do contato do bebê humano com o mundo externo, adotando como o primeiro modelo de relação com os objetos o par bebê-seio (ou mãe).

Em função do alto grau de adaptação da mãe nos tempos iniciais, esta capacita seu bebê a experimentar a onipotência: a encontrar realmente aquilo que ele cria e a criar e a vincular isso com o que é real.

Nessa fase de dependência absoluta, o bebê não se diferencia do seio: ele é o seio. Do ponto de vista de um observador externo, há duas pessoas, o bebê e sua mãe. Do ponto de vista do bebê, não há diferenciação, há uma unidade

existencial: “o bebê é o seio que o alimenta, o colo que o sustenta, as mãos que o acariciam.” (Amiralian, 2003, p.58)

Essa relação aponta a importância da mãe na humanização do corpo do bebê pelo toque do outro, oferecendo-lhe a noção de existência. É importante assinalar que, para o bebê, nesse período, este toque é compreendido através da elaboração imaginativa. Winnicott (1951/1975a), ao abordar o seu conceito de objetos e fenômenos transicionais, assinala qual seria a sua compreensão de imaginação, utilizando a idéia como imagem, ao referir que a criança, frente à sua necessidade, concebe uma idéia onde a mãe se coloca para o estabelecimento do fenômeno da ilusão. Fala, portanto, de uma imagem que nasce da necessidade, da necessidade de existir, da necessidade do encontro. A imagem é a presença do outro e se organiza em qualidades sensoriais, dando à criança um repertório para que esta possa ter vida imaginativa.

Nessa primeira mamada teórica, é fundamental que o bebê tenha a criação – o sentido de estar criando o seio que alucinou. A mãe proporciona ao seu bebê a oportunidade de viver uma experiência de ilusão de que o seio materno é ou faz parte dele mesmo: para o bebê, o seio está sob seu controle mágico. A repetição dessa experiência possibilita o desenvolvimento de um fenômeno subjetivo, por meio do qual o bebê é capaz de experienciar, criar e recriar o seio materno.

“É possível dizer que devido à extrema imaturidade do bebê recém-nascido, a primeira mamada não pode ser significativa como experiência emocional. No entanto, não há dúvida de que se a primeira mamada ocorre satisfatoriamente, estabelece-se um contato, de modo que o padrão das mamadas se desenvolve a partir dessa primeira experiência.” (Rosa, 1998, p.120)

Winnicott (1975) nomeia esse controle mágico, tão presente nas brincadeiras simbólicas de faz de conta, de experiência de onipotência. Refere, ainda, que este padrão de relação é importante, pois traz para toda a vida uma capacidade de se relacionar com o ambiente de forma satisfatória, baseado em uma relação de confiabilidade e fidedignidade. Só assim, o bebê poderá acreditar



no mundo, o que lhe permite vivenciar sua própria dependência e a crescente separação.

Dessa experiência de onipotência inicial, o bebê vai sendo capaz de experimentar a frustração advinda das falhas maternas graduais. Para o autor, nessa fase, as palavras-chave são ilusão e desilusão. “A ilusão deve surgir em primeiro lugar, após o que o bebê passa a ter inúmeras possibilidades de aceitar e até mesmo utilizar a desilusão.” (Winnicott, 1988/1990,p.121)

A ilusão ocorre na sobreposição do que é proporcionado pela mãe e do que é concebido pelo bebê, constituindo uma terceira área de experiência entre a subjetividade e a objetividade.

Winnicott (1975a) descreve essa área de transição, em seu texto “Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais”, escrito em 1951. Nesse texto, esclarece o que seria essa terceira área de experiência localizada entre interior e exterior, pertencendo ao mesmo território da ilusão, proporcionada quando o bebê ainda vivia em um estado de dependência absoluta.

Esta relação ocorre na continuidade do tempo, ao longo do qual a mãe gradualmente falha, iniciando a sua segunda tarefa mais importante: a desilusão. Para Winnicott (1951/1975a), desiludir é tão importante quanto iludir, pois só assim os objetos do mundo tornam-se reais.

Apesar desse objeto transicional (ursinho, cobertor) estar simbolizando um objeto (o seio ou a mãe), a importância do mesmo se deve ao fato de ser real, e não apenas ao seu valor simbólico, sendo a principal função dos objetos e fenômenos transicionais a de dar forma a um território que, para Winnicott, será sempre muito importante para o ser humano, um território de “descanso”, uma área não contestada da experiência onde terá lugar o brincar e, mais tarde, a experiência cultural.

A mãe apresenta o mundo ao seu bebê em pequenas doses, oferecendo-lhe a oportunidade de criar essa terceira área de experiência, chamada pelo autor de espaço potencial, campo onde realidade interna e externa convivem, e no qual há a primeira posseção do não – eu, definida por Winnicott como objeto transicional.

Como refere Winnicott (1951/1975a), essa é uma área de experimentação,

“área intermediária de experiência, incontestada, quanto a pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada), constitui a parte maior da experiência do bebê e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador”.

(p.30)

É nesse espaço potencial, criado entre mãe e filho, que Winnicott chama de primeiro *playground*, pois a brincadeira começa aqui. Este espaço só é criado através da confiança deste relacionamento, no qual a criança pode exercer sua experiência de onipotência, por meio de sua fantasia de ser o criador do mundo, momento que pode ser o início da criatividade.

Nem interno, nem externo, esse espaço pode ser compreendido como lugar privilegiado da experiência humana, espaço em que o indivíduo se constitui, tem acesso à realidade, onde ocorre a comunicação significativa, por meio da superposição de espaços potenciais, e as relações interpessoais atingem estabilidade, sendo constituído por coisas, por dimensões que ocorrem na relação precoce entre mãe e bebê.

Winnicott (1951/1975a) refere que introduziu os termos objetos transicionais e fenômenos transicionais para designar essa área intermediária de experiência entre o polegar e o ursinho, “área que se localiza entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que foi introjetado.”(p.14)

O bebê se apega a um objeto, o qual possui e parece ter domínio sobre o mesmo, ao mesmo tempo em que este o conforta em uma situação de angústia ou afastamento da mãe. Os pais chegam a reconhecer o valor desse objeto para a criança, permitindo-lhe o uso e que o leve consigo para onde quiser.

O espaço potencial, área entre mãe e bebê onde se passam essas experiências, se alarga cada vez mais para conter toda a riqueza da nossa vida cultural e criativa, a religião, a ciência, o lazer, a arte. Este espaço torna-se um espaço sem limites e essencial para a vida humana, nosso reservatório de criatividade.

Para o autor, o brincar se dá no espaço transicional e é sempre uma experiência criativa, na continuidade espaço – tempo, e uma forma básica de viver. Por transitar entre a realidade compartilhada e o mundo interno, o brincar possibilita abrir caminhos para um viver criativo, possibilitando o desenvolvimento do indivíduo em relação à maturidade, propiciando o ingresso na realidade compartilhada de forma criativa e pessoal.

Onde há confiança e fidedignidade, há também um espaço potencial, espaço que pode tornar-se uma área infinita de separação, e o bebê, a criança, o adolescente e o adulto podem preenchê-la criativamente com o brincar que, mais tarde, se transforma na função da herança cultural. A característica principal desse lugar, em que a brincadeira e a experiência cultural têm uma posição, está no fato de que, para existir, ele não depende de tendências herdadas, mas sim, da experiência de viver.

O autor chama a atenção para a teoria que desenvolveu, e sua importância, também, na prática dessa terceira área, a da brincadeira, que se expande no viver criativo e em toda vida cultural do homem.

“Localizei essa importante área da experiência no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente, aquilo que, no início, tanto une quanto separa o bebê e a mãe, quando o amor desta, demonstrado ou tornado manifesto como fidedignidade humana, na verdade fornece ao bebê sentimento de confiança no fator ambiental.” (Winnicott, 1967/1975b, p.150)

O espaço potencial, portanto, é o espaço que vai se constituindo enquanto lugar de uso, de experiência, matriz da criatividade, do brincar e do uso de símbolos. É nesse espaço que se experimenta o viver criativo, é o momento de viver criativamente. O fazer, nesse sentido, é a possibilidade de um fazer criativo, determinante de saúde e amadurecimento, significando a manutenção da vida de algo que pertence à experiência infantil: a capacidade de criar o mundo.

A capacidade do indivíduo criar, fazer, estabelecer uma ação no mundo, iniciada na relação primordial com a mãe, estende-se à vida adulta, sendo que o

fazer criativo só poderá emergir se o indivíduo tiver uma relação com o ambiente sustentada na confiabilidade.

Portanto, a ação do indivíduo não se dá de forma aleatória, mas vem impregnada de uma história, da sua inserção cultural, e influenciada pela resposta do ambiente às suas necessidades.

Nessa perspectiva, a atividade é criativa, à medida que recupera essa história, e possibilita ao indivíduo inúmeras trocas sociais. O indivíduo saudável ocupa esse lugar virtual, espaço potencial entre bebê e mãe, e coloca em ato o viver criador através do brinquedo e da cultura.

Nesta teoria, portanto, o brincar deve ser entendido como prática significativa, que se dá anteriormente ao surgimento da linguagem verbal da criança, sendo estabelecida na relação mãe-bebê, e ampliando-a a um ambiente favorecedor, o qual possibilita ao indivíduo entrar em contato com a experiência cultural.

O brincar pode ser compreendido como a extensão do uso dos fenômenos transicionais, pertencendo ao espaço potencial entre o eu individual e o ambiente, e deve ser entendido como ação criativa, linguagem compartilhada pela infância, propiciando um lugar de encontro, troca e interação. A potência da atividade lúdica como linguagem ultrapassa a sua compreensão de ser utilizada como recurso pedagógico ou terapêutico, devendo ser compreendida em uma função maior, a de atividade significativa e criativa, possibilitando à infância compartilhar afetos, linguagem, regras e desejos, possibilitando, enfim, um campo de transformação.

Na teoria winnicottiana, a brincadeira é universal e é um indicador de saúde. Se pertence ao âmbito da saúde, devemos encontrar elementos de singularidade daquele que brinca, considerando nesse brincar as possibilidades da criança SER, através de sua singularidade, incluindo as limitações que porventura possa ter.

Nesta pesquisa, vamos nos ater ao FAZER da criança com deficiência mental, uma vez que são crianças já inseridas na escola e que necessitam de um outro ambiente, o qual não se restringe mais ao ambiente – mãe, mas remete a necessidades que advêm de sua entrada no mundo da cultura. A escola, como

ambiente, deve ser facilitador para esse tipo de experiência e amadurecimento do aluno com deficiência mental.

## V. RELATO DA EXPERIÊNCIA

"Desconfiei do mais trivial  
na aparência singelo  
E examinei, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente:  
não aceiteis o que é de hábito  
como coisa natural,  
pois em tempo de desordem sangrenta,  
de confusão organizada,  
de arbitrariedade consciente,  
de humanidade desumanizada,  
nada deve parecer natural  
nada deve parecer impossível de mudar."

B. Brecht

Este estudo parte de uma experiência de intervenção durante um ano, em uma escola estadual da rede pública de ensino, de primeira à quarta série do ensino fundamental, que tem em seu organograma uma classe especial para alunos com deficiência mental.

Portanto, este estudo tem como sujeito a própria intervenção, partindo do pressuposto de que a inclusão escolar requer uma mudança institucional, uma modificação do ambiente para que este acolha as diferenças que aparecerão no processo de inclusão.

Partindo desses princípios, no ano de 2001, estabeleço o contato inicial com a escola, levando uma proposta de trabalho conjunto, resultante das observações iniciais realizadas por mim e pelos estagiários. Esta proposta tinha o intuito de estabelecer uma parceria com a escola, oferecendo propostas de intervenção através dos estagiários de terapia ocupacional, que possibilitasse um olhar crítico e efetivo para a população com deficiência mental, no que diz respeito

às propostas de inserção escolar, o papel da escola no cotidiano desses alunos e a real inserção dos mesmos no ambiente escolar.

Esta escola, em especial, é privilegiada ao estabelecer parcerias com vários segmentos da universidade, por sua proximidade da mesma e por abrir suas portas a trabalhos tão diferenciados. Ao mesmo tempo, parecia-nos exemplar, dada a complexidade das relações que se estabeleciam nesse ambiente escolar, em relação às diferenças e às pessoas com deficiência.

Ao aceitar a parceria, passei a freqüentar os diversos espaços da escola, os diferentes momentos de sua rotina e conhecer seus alunos, professores, funcionários, coordenação pedagógica e direção.

Em relação ao espaço físico, esta escola tem salas de aula amplas, distribuídas em dois andares, e mais um pequeno prédio em anexo. No prédio central, localizam-se as salas de aula de primeiras e segundas séries, a classe especial, a diretoria, secretaria, coordenação pedagógica, sala dos professores e a biblioteca. No prédio em anexo, estão as salas de aula de terceira e quarta séries. Há, ainda, um pátio coberto com banheiros, refeitório e uma pequena lanchonete. Ao lado, um laboratório de ciências, utilizado apenas para reforço escolar, uma sala de vídeo e almoxarifado. Ao ar livre, uma quadra de futebol e um pequeno espaço anexo. Há pouca área verde nos espaços citados.

A clientela que freqüenta a escola é composta de crianças da região, cujo entorno possui favelas, áreas livres da Prefeitura Municipal de São Paulo ocupadas por moradores da região e o quadro geral não se diferencia de qualquer outro local da periferia da cidade de São Paulo: muita pobreza e falta de estrutura básica para suprir as necessidades reais da população.

No dia a dia, a escola funciona em dois turnos: das 7:00 - 12:00 e das 13:00 - 18:00. A classe especial para alunos com deficiência mental encontrava-se, no segundo semestre de 2001, no período da manhã e, no primeiro semestre de 2002, no período da tarde. Exceto no horário de recreio, os alunos da classe especial não tinham contato com os outros alunos da escola.

Ao observar a rotina da escola, pude testemunhar vários momentos, os quais me deram a noção de como se estruturavam as relações dentro da escola.

Meu primeiro contato foi com a coordenadora pedagógica, que trouxe algumas dificuldades pelas quais a escola tem passado. Dificuldades com os alunos, quanto à violência, a agressividade, a dificuldade de aprendizagem e a preocupação com a classe especial. Nesse sentido, esta coordenadora tinha uma preocupação especial com a classe especial, pois, durante sua atuação como docente, havia trabalhado com classe especial para alunos com deficiência mental e parecia muito motivada quando se remetia às suas experiências. Ao abrir as portas da escola para uma parceria com a terapia ocupacional, percebo que a preocupação da escola, em relação aos alunos com deficiência mental, não é a preocupação com a inserção dos mesmos, mas a possibilidade de encaminhamentos ou mesmo de um atendimento terapêutico dentro da escola. Percebo, durante o período em que permaneci na escola, que não há inserção de qualquer aluno com deficiência em classes comuns. Nesta escola, a porta de entrada para o aluno com deficiência é, obrigatoriamente, a classe especial. Quanto às outras deficiências, física, auditiva ou visual, a coordenadora justifica dizendo que, para os alunos com deficiência física, a escola em questão é inadequada por ter inúmeras escadas e não ter ambientes adaptados. Quanto aos alunos com deficiência visual ou auditiva, não houve procura.

Para uma melhor descrição desse período, estabeleço-o a partir dos diversos encontros que se estabeleceram e me permitiram conhecer o cenário desta pesquisa e seus atores.

## **5.1. Construindo uma leitura da realidade**

### **Encontro com a infância:**

Durante uma conversa com a coordenadora, chegam à sala, trazidos por uma funcionária, quatro meninos, sendo que um deles com o rosto sangrando. A funcionária disse que o motivo era uma briga no recreio e, antes que a coordenadora pudesse perguntar o que havia acontecido, os meninos passaram a acusar um ao outro, indiscriminadamente. Em razão disso, a coordenadora



começou a pontuar na fala dos alunos os aspectos que acreditava estarem errados. "Não pode brigar", "Vou ter que chamar a sua mãe." E assim por diante. Ao ver que a conversa não estava chegando a lugar algum, perguntei ao menino que estava machucado o que havia acontecido. Ele disse que nada acontecera, que ele tropeçara e caíra, machucando o rosto, e que os outros meninos tropeçaram nele e caíram por cima. Mas, que na verdade, ninguém o havia machucado. Seguiu-se um grande silêncio, com os meninos tentando antever o que iria acontecer. A coordenadora se levanta e leva o menino machucado para se limpar e ser medicado. Ao ficar só com os outros três meninos, estes pegam alguns livros que estão em cima da mesa e demonstram curiosidade em relação às suas figuras. Perguntam-me o que está escrito. Percebo que alguns alunos não sabem ler, mas têm muita curiosidade. Leio algumas partes e pergunto-lhes sobre a escola. Eles me dizem que, na escola, têm que fazer lição. Só é bom quem faz lição. Pergunto, então, o que há de bom na escola. Respondem-me que bom é andar de bicicleta, bom é ver os golfinhos. Não conseguem me trazer o que a escola tem de bom. Ao voltar, a coordenadora presencia um trecho da conversa e, após a saída dos alunos, ressalta admirada que são crianças inteligentes.

Neste encontro, várias questões me invadem e me fazem pensar na dificuldade que a escola, talvez, tenha em ouvir, escutar seus alunos, provocando um desconhecimento dos mesmos. Além disso, o fato relatado me mostrou crianças se acusando sem motivo, tentando se defender de algo que não sabem o quê, mas que se exprime em sanção. Penso, também, na relevância de um saber que os alunos trazem que é um saber construído a partir de relações fora da escola, em casa, na comunidade. Me parece que este saber, muitas vezes, não é levado em consideração pela escola no processo da relação ensino-aprendizagem. Um saber não validado pela escola. Freller (1993) salienta que a bagagem cultural da criança pobre, muitas vezes, é ignorada e desprezada pelos educadores, que fazem da história escolar uma história sem pré-história.

Nas salas de aula, encontro crianças com dificuldade em se apropriarem dos recursos utilizados pela professoras. Em todas as salas, havia alunos com dificuldades básicas de alfabetização, pouca conversa entre eles e muita disciplina.

Nos corredores, o contato foi com a infância escondida. As crianças não podiam andar um pouco mais depressa, brincadeiras entre eles, por menores que fossem, eram reprimidas. Aos alunos, não é permitida a entrada na sala dos professores ou outros espaços, a não ser na sala de aula, banheiros e pátio.

Nas paredes dos corredores, encontro pinturas feitas pelos professores e diretora. Em poucos momentos, essas paredes mostram trabalhos realizados pelos alunos. Em uma das reuniões pedagógicas, trago a importância de um espaço na escola que mostre a produção dos alunos e seus projetos, que as classes se abram para a comunidade escolar como um todo, como um mural, por exemplo. Tive, como resposta, que a escola não tem um espaço específico para isso e as paredes do corredor podem ser utilizadas para esse fim por pouco tempo.

Um outro aspecto relacionado à infância, e que chama a atenção, é a exclusão intra-muros, a qual não se restringe aos alunos com deficiência, mas é formalizada em cada aluno que não corresponde aos ideais que a escola ambiciona.

Como exemplo, cito o caso de alguns alunos que, em função de uma medida do governo estadual em administrar uma grande prova para todos os alunos de quarta série da rede pública de ensino do estado de São Paulo, e com o intuito de avaliar a produtividade de alunos e de escolas, são encaminhados, antes da prova, para a classe especial por não estarem ainda alfabetizados. Um desses alunos, especificamente, recusa-se a permanecer na sala especial, dizendo que não era doente, que não era louco. Perambula pela escola, sem sala e sem professor, já que não aceita a classe que lhe delegaram. Até que achem uma professora que o atenda, é considerado “louco” ou “marginal”, já que não se adequa às normas que a escola coloca. Considerado um ou outro, passa a ser submetido a encaminhamentos que comprovem o seu desvio.

### **Encontro com professores:**

O encontro com os professores deu-se em horário de reunião semanal que eles têm para realizar discussões referentes ao planejamento, entre outras atividades do cotidiano escolar. A coordenadora me apresenta a um grupo de

professores como terapeuta ocupacional da USP, a qual estará ali para realizar um projeto. Nesse encontro, quase não falo, dando espaço para que os professores verbalizem e eu possa entender a demanda que apresentam. Em sua maioria, destacam as suas dificuldades com os alunos, principalmente em relação ao comportamento, a agressividade e à violência que aumentam dia a dia dentro da escola. Pedem encaminhamentos e soluções. Explicam essas dificuldades centralizando a culpa pelo fracasso escolar, violência e problemas outros de comportamento nas famílias e na falta de incentivo e apoio que os alunos têm em casa. Todos os professores parecem concordar que a culpa pelo insucesso escolar dos alunos é da família, por esta ser desestruturada, pobre, desassistida. Alguns professores remetem-se à imaturidade, falta de valores, comportamento e hábitos inadequados, como os principais aspectos que dificultam ou impedem seus alunos de se adaptarem à escola e suas regras, como uma forma de explicar a dificuldade dos mesmos e, conseqüentemente, o insucesso escolar.

Percebi uma descontinuidade família – escola, devido a um confronto de valores, comportamentos e atitudes, tendo, a escola, uma dificuldade muito grande em problematizar a primeira, e evitando o questionamento referente à segunda. A escola, apontando as famílias como causadoras das dificuldades dos alunos, exime-se de qualquer responsabilidade neste sentido.(Nicolaci-Da-Costa,1987)

O descontentamento dos professores com qualquer proposta, seja ela pedagógica, ou não, parecia ser grande. Percebi que não queriam me ouvir nesse momento, mas queriam soluções rápidas para seus problemas. Portanto, ouvir e aceitar as queixas trazidas, nesse momento, foi importante.

Nesta escola o professor, muitas vezes, sente-se destituído de seu saber. A coordenadora refere que o planejamento, em linhas gerais, vem pronto da delegacia de ensino e cabe ao professor apenas ministrá-lo. Destituído de um saber que já não lhe pertence, mas que pertence a outras áreas e instâncias superiores, culmina por exercer um poder de controle sobre seus alunos. Métodos e técnicas vêm em forma de leis e decretos e não fazem parte de sua formação e de sua crença do que é ser professor. Uma das professoras de primeira série se queixa de alunos, os quais não consegue alfabetizar. O que a impede de

alfabetizar essas crianças? O que a impossibilita de ir atrás de outros recursos para auxiliar seus alunos?

Destituído desse saber, o professor apenas repassa um conhecimento. Não cria, não transforma, não tem prazer. Não tem o desejo de realizar, não brinca. Invasivo e perseguidor, o ambiente não é satisfatório para que o professor possa exercer seu fazer de forma criativa e pessoal.

Ao oferecer uma parceria que pudesse auxiliá-los em sua prática cotidiana, mostram-se passivos, apesar do interesse. Referem que têm muito trabalho, um planejamento a cumprir e não há tempo para tudo. Citam os inúmeros curso de capacitação que pouco ajudam nesta prática. Novamente, percebo um FAZER sem o SER, alienado-os de seu próprio desejo e expressão.

“Eles se queixam de que nesses cursos sua prática docente não é levada em conta. Os técnicos responsáveis pela reciclagem agem como se o professor nunca tivesse lecionado ou então criticam sua prática e seu discurso. Ao desprezar a história e a prática docente dos professores, tais cursos causam enorme insatisfação e os professores os freqüentam por obrigação, relatando depois não aproveitar essa oportunidade.” (Freller, 1993,p.40)

Freller (1993) refere que, neste ambiente, o paradoxo de criar o que é encontrado no ambiente é eliminado pelo professor, que apresenta o objeto como externo, acabado, possibilidade única, sob seu controle e domínio. A criança não pode se apropriar e usar, mas apenas olhar, observar, copiar e imitar. Aluno e professor não criam, ambos sofrem da mesma dificuldade na manifestação do si mesmo neste ambiente invasivo. Talvez possamos entender uma parcela de dificuldade, tanto dos professores, como dos alunos, no fenômeno do insucesso escolar. Este fato parece ser exemplificado através da fala comum entre os professores, quando se remetiam à minha figura na escola, demonstrando certa passividade e de que maneira se apropriam do próprio aprendizado: "O que você vai fazer com a gente hoje?"

O ambiente que parece se estabelecer na escola é um ambiente disciplinador e muito severo com a infância. Algumas vezes, em sala de aula, ou no

corredor, presenciei cenas que acabavam por humilhar o aluno, ora apontando-o na frente de todos como fracassado escolar, o que não aprende, ora repreendendo-o na frente de seus colegas, deixando-o constrangido. Quando indagadas a respeito, professoras e funcionárias referem que com estas crianças tem que ser assim, trazendo a tona um preconceito que a escola pública não superou em relação aos alunos de classe social menos favorecida.

Ouvia, com frequência, dos professores a necessidade de se ter uma classe homogênea, reivindicando para si uma classe ideal que não correspondia à que tinham neste momento. Nesse sentido, Collares (1994) refere que vários autores brasileiros na área educacional têm defendido a importância da heterogeneidade para o processo ensino-aprendizagem. Porém, o ideal das classes homogêneas persiste nas escolas brasileiras. Patto (1999) afirma que a divisão de alunos em busca da homogeneidade é ilusória e perigosa, pois é estigmatizante e mais impeditiva do que benéfica à progressão escolar.

Por outro lado, encontramos, durante o período de observação, algumas professoras que demonstravam um respeito grande por seus alunos, trazendo a idéia da cooperação entre eles e a necessidade de se respeitar as diferenças, preservando o vínculo na relação professor-aluno. Eram professores que não traziam as dificuldades referentes a alunos problemáticos ou dificuldades em relação ao seu fazer.

Em contraponto, outros professores eram mais autoritários, acreditando que dessa forma estavam contribuindo para formar crianças mais disciplinadas e educadas.

No processo de aprendizagem, o aluno parece ocupar o lugar do não-saber. De seu repertório cultural, de sua vivência fora da escola, pouco ou nada parecia ser aproveitado em seu processo de aprendizagem, na sua busca pelo novo. O professor acaba por centralizar o saber na sala de aula, delegando ao aluno um papel passivo no processo de aprendizagem. Observo que poucas atividades em grupo são realizadas, pois, para alguns professores, atividade em grupo era sinônimo de bagunça, suprimindo uma oportunidade de troca, autonomia e cooperação entre os mesmos.

### **Encontro com a deficiência:**

Na classe especial, o encontro foi com o tédio, o desânimo, a mesmice. Uma atmosfera de repetição pairava no ar. É inútil referir que, tampouco aqui, havia algo de lúdico ou criativo. Professora e alunos parecem ter repetido a mesma aula várias vezes e encontravam-se desmotivados para buscar alternativas, e até para vivenciarem coisas novas. A impossibilidade era o tom da conversa: “*Não sei. Ele não consegue. Ele não faz. Ele não pode.*”

A professora encontrava-se fechada em sua própria classe. Não participava das reuniões com os outros professores, nem seu planejamento era feito no mesmo período. Parecia estar excluída do resto da escola. Ao mesmo tempo, colocava-me que seus alunos pareciam estar integrados ao resto da escola, no recreio. Não acreditava, neste momento, que tivesse alguma atitude de repúdio ou preconceito em relação a seus alunos.

Estes, em conversas informais, eram alegres. Conversavam e criavam vínculos com facilidade. Traziam suas dificuldades na escola, críticas à professora (principalmente os adolescentes) e solicitação de coisas novas.

A classe era dividida entre os adolescentes e as crianças mais novas. Pareciam, dentro da sala, reproduzir as relações que conheciam em outros espaços; havia, dentro da sala, uma atitude de preconceito em relação a alguns alunos, com os quais evitavam brincar e sempre havia o melhor aluno, o que sabia mais e o que sabia menos e que não conseguia aprender ou fazer as lições.

Em sua maioria, tinham o diagnóstico de deficiência mental e, nos históricos escolares, várias passagens por classes especiais ou repetidos anos nesta classe especial (principalmente os adolescentes). Alguns haviam feito a tentativa de frequentar uma classe regular, mas foram encaminhados para a classe especial.

A professora relata que um de seus objetivos é o encaminhamento de seus alunos para classes regulares, mas que suas tentativas foram, em sua maioria, frustradas. Poucos alunos conseguiram efetivamente permanecer nas classes regulares, mesmo que tenham adquirido conhecimento para a continuidade do trabalho pedagógico. Alguns se recusavam a sair da classe especial, outros iam e

voltavam. Para a professora, parecia ser uma fatalidade; para a escola, a problematização deste fato não era importante, sendo mais fácil creditar o fracasso ao aluno e voltá-lo para onde acredita-se, deveria ficar.

Alguns alunos apresentavam déficits de linguagem que dificultavam a sua comunicação. Mas, de um modo geral, eram crianças e adolescentes que tinham uma boa compreensão, mantinham diálogo e demonstravam interesse por algo novo que adentrasse seu cotidiano.

Novamente, no discurso da professora da classe especial, aparece a necessidade de se ter uma classe homogênea para que obtenha resultados positivos em relação aos seus alunos. Em uma das nossas conversas, parecia muito contente, pois a homogeneidade que tanto esperava havia chegado com todos seus alunos com diagnóstico parecido, como se apenas o dado oferecido pelo mesmo pudesse unificá-los.

### **Encontro no recreio:**

A observação no recreio nos deu a exata dimensão da antítese da sala de aula. Observar o recreio era observar uma explosão de risos, sons, contatos. Era a alegria e o sabor de estar solto e poder realizar algo seu, construindo as brincadeiras sem interferências de adultos. Figueiredo (1991) aponta o recreio como espaço privilegiado da organização através do jogo:

"De nossa parte, também observamos que, no recreio, elas são capazes de se organizar, seguindo, por exemplo, nas brincadeiras e jogos, as regras por elas estabelecidas de comum acordo. Entendemos que as crianças, na sala de aula, não conseguem se organizar como no recreio porque o professor centraliza todas as decisões, não permitindo que elas exercitem seus conhecimentos, decidam e se organizem." (p.8)

Por outro lado, o recreio reproduz a exclusão que percebemos em sala de aula: os alunos da classe especial nunca brincam juntos com outras crianças;

xingamentos e ofensas os perseguem. Ouvia a todo momento: “*Não brinca com ele, tia. Não conversa com ele, ele é louco. Ele não entende.*”

Em uma das observações no recreio, mais um encontro se deu: o encontro da possibilidade. Um dos alunos da classe especial passou por mim, me abraçou e saiu correndo, corri atrás dele e o abracei também. Quando me levantei e olhei em volta, parecia que todos os alunos da escola estavam me olhando, parados, e pediram que eu os pegasse. Todos queriam ser pegos e abraçados. Depois de um tempo, percebi que sozinha seria impossível. Então, no meio da brincadeira, sugeri uma outra regra: quem eu pegasse e abraçasse, me ajudaria a pegar os outros. E, assim, brincamos o resto do recreio, como uma enorme serpente. A convivência ultrapassava a questão das diferenças, fossem elas produzidas pela deficiência ou não.

A partir dessa experiência, percebi que o recreio poderia ser o espaço para intervir através do lúdico e favorecer outras relações, provocando mudanças em relações tão cristalizadas.

A escola pouco valoriza, ou prioriza, a possibilidade de exploração do espaço potencial, seja em cada sujeito, seja na relação entre eles. Espaço este que Winnicott coloca como o lugar do jogo, da criatividade e da experiência cultural. Em seu lugar, prioriza-se uma relação de submissão e adaptação ao ambiente escolar.

Percebo que os alunos falam com prazer de espaços onde ocorrem trocas e relações significativas no ambiente escolar. Para eles, são preciosos os momentos em que podem “brincar”, ser criativos e espontâneos. Os professores, por sua vez, relatam que se utilizam das atividades lúdicas para promover o aprendizado, mas percebo que estas atividades se caracterizam por serem dirigidas pelo adulto, restringindo a colaboração e a criação das crianças. Em uma pesquisa realizada com os professores desta escola (Jurdi, Nunes e Rogone, 2002), sobre a concepção do brincar para o professor do ensino fundamental, estes definem o brincar como atividade desenvolvida com jogos e brincadeiras e referem que as crianças brincam para se relacionarem, conhecerem o mundo, aprender ou apenas se divertirem. Ao se referirem à utilização do brincar como



recurso pedagógico, este é considerado como efetivo apenas se for bem dirigido e com objetivo específico, justificando a utilização, pelo prazer em brincar e de ensinar brincando. Porém, a literatura a respeito contradiz essa percepção dos professores, pois ao dirigir a brincadeira, subtrai-se desta sua característica de prazer e espontaneidade. Para Kamii e Devries (1991), o papel dos adultos em relação à educação de crianças deve ser reduzido, a fim de que a criança possa desenvolver autonomia através de relacionamentos seguros. Isto pode ser realizado através da redução do poder do adulto em centralizar em si as decisões, as regras e o comando das propostas. Em uma proposta educacional, na qual as crianças estejam acostumadas a ser firmemente controladas pelo professor, ao possibilitar a brincadeira de uma forma mais livre que propicie à criança exercitar sua autonomia, "primeiro emergirá o caos, até que se aprenda a viver democraticamente." (Kamii e Devries, 1991, p.16)

Talvez, por este motivo, o de evitar-se o "caos e a indisciplina", os professores evitem oferecer atividades em grupo, definindo-as como bagunça.

A importância do momento do recreio como espaço de trocas e criação era visto pela escola, direção e professores, como um espaço de bagunça e caos. Isto parecia se dar devido à pouca tolerância que a escola tinha a tudo que viesse da infância. Qualquer brincadeira, curiosidade, era visto não como expressão da infância, mas com falta de disciplina

Nos processos de inserção das crianças que freqüentam o ELT, é comum ouvirmos relatos de receio, tanto da família, como dos professores, sobre a possibilidade desta criança freqüentar o recreio. Medo de estar com as outras crianças, de se machucarem, do preconceito que se estabelecem nas dinâmicas entre as crianças. O recreio parece ser o indicador se a inserção desta criança na escola foi efetiva, tanto para os pais, como para a escola.

Entendemos que, nesse espaço, poderia ser iniciada uma experiência que provocasse o desmonte das ações de exclusão que a escola vivia. Através da intervenção com os alunos, entendemos que as relações poderiam se modificar através de um fazer coletivo que trouxesse as diferenças como fundamentais para as relações compartilhadas que se estabelecem no dia a dia.

Nesta escola, os alunos com deficiência mental estavam sim inseridos, mas a partir do *status* que o definia a partir do não saber, do louco, do doente.

Em nossa sociedade, a competição e o individualismo são a tônica das relações. A escola, reproduzindo as relações sociais mais amplas, não se diferencia disso e marca a diferença entre o tempo para brincar e o tempo para aprender, a diferença entre quem aprende e quem não aprende, entre bom e mau.

As características que a atividade lúdica traz consigo, como a possibilidade de estimular a autonomia, de ter um caráter livre e criativo, de alterar papéis, faz com que seja possível reverter as relações sociais que se estabelecem na instituição. Faz-se necessário pensar como a ludicidade, presente em cada um de nós, pode ser um veículo transformador de ações que favoreça a construção de uma cultura mais solidária.

Portanto, parto do princípio de que a interação social entre pessoas com deficiência e sem deficiência é benéfica para ambas as partes. A atividade lúdica possibilita outras formas de relação, e que estas possam se estabelecer e auxiliar em uma interação mais positiva.

Aranha (1991), em sua pesquisa, faz um levantamento bibliográfico importante nesse sentido. Afirma que é unânime a constatação da necessidade de implementação de programas e procedimentos que promovam a interação, assim como das vantagens que a intervenção representa, quando comparada ao modelo de simples proximidade física, para a interação social da pessoa com deficiência.

Nos estudos que pesquisou, aponta um tipo de programa que tem se mostrado efetivo e se baseia na estruturação de objetivos cooperativos para a aprendizagem. Cita alguns autores, como Rynders et al (1980), Johnson et al (1983) e Johnson e Johnson (1983), que pesquisaram sobre a situação de aprendizagem cooperativa. Afirma que as pesquisas citadas demonstraram que, na aprendizagem cooperativa, os estudantes podem alcançar seu objetivo de aprendizagem somente se os demais colegas, a quem estão cooperativamente ligados, obtiverem seu objetivo. Na situação de aprendizagem competitiva, a relação é negativa, na qual um estudante só pode alcançar seu objetivo de aprendizagem se os demais colegas falharem. Já na situação de aprendizagem individualista, o alcance do objetivo de

cada estudante não tem qualquer relação com o alcance de objetivos dos demais colegas. Em todos os estudos, a situação cooperativa mostra-se claramente vantajosa para a promoção de interação em comparação com os demais modelos.

Para Ezpeletta e Rockwell (1989), tanto na visão positivista (Durkheim), como nas versões críticas (Althusser, Bourdier), a escola é uma instituição ou aparelho do Estado e sua pertença ao mesmo a transforma automaticamente em representante unívoca da realidade estatal. Nesta interpretação, a escola é difusora de um sistema de valores dominantes, os quais transmite sem modificação. Na visão positivista, a escola, além de conseguir a inculcação de valores e normas comuns à sociedade, consegue também a realização dos direitos civis e da justiça social. As versões críticas demonstram seu caráter reprodutor da ideologia dominante e das relações sociais de produção.

Mas os autores ressaltam que coexiste com esta história e existência, documentada, uma outra história e existência, não documentada, através da qual a escola toma forma material e ganha vida.

"Nesta história, a determinação e a presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõem-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não - documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola." (Ezpeletta e Rockwell, 1989,p.13)

Portanto, um dos lugares privilegiados do encontro entre o Estado e as classes menos favorecidas é a escola. Para as crianças dessa classe social, a educação constitui um objetivo, a possibilidade de superar a exploração de transformar a trama de relações que define seu modo de existir na sociedade. Para o Estado, manter a estabilidade social é compromisso de cumprimento de suas obrigações. Objeto de tantas reivindicações, a educação como prova de direito constituído, também traz a proposta de explicação e organização da realidade, transformando-se em instrumento de ação e poder político. Para esses autores, um dos pontos de apoio iniciais, a fim de integrar 'o outro' da escola, foi a noção de vida

cotidiana, o que fundamenta a opção metodológica e o corte empírico. Ao aproximar-se da escola com a idéia de vida cotidiana, significa algo mais que 'chegar e observar' o que ali ocorre diariamente. Antes, é a orientação de uma certa busca e uma certa interpretação daquilo que pode ser observado na escola. Nesse sentido, o conceito de vida cotidiana delimita e recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas, empreendidas e articuladas por sujeitos individuais.

Pensar em uma intervenção que tenha o intuito de provocar mudanças no cotidiano escolar, é pensar em uma intervenção que privilegia a ação compartilhada, as inter-relações, "uma vez que o relacionamento entre crianças, a apropriação que elas fazem da escola é, sem dúvida, indicativa do que se passa no âmbito escolar." (Ezpeletta e Rockwell,1989,p.74)

## **5.2. Narrando os passos de uma intervenção**

A partir desse contato inicial com a escola, conhecendo seu cotidiano, estabeleço uma proposta de intervenção que conta com a presença de uma dupla de estagiárias de terapia ocupacional por semestre. Esta proposta tem como foco de intervenção o espaço e o tempo do recreio, os quais os alunos da classe especial passam a compartilhar com os alunos de terceira e quarta séries.

Espaço e tempo delimitam esta intervenção, definindo o formato da mesma. O recreio tem o tempo de 20 minutos, que as crianças dividem entre a alimentação e a brincadeira. O espaço é o de uma quadra de futebol e um pátio coberto. A proposta de intervenção se estabelece em uma vez por semana, durante os 20 minutos do recreio. Portanto, as atividades desenvolvidas têm que se limitar ao tempo e ao espaço delimitados pela rotina escolar.

Ao me referir à terapia ocupacional, no campo da educação, com ações voltadas para essa clientela, e à escolha do referencial winnicottiano para a compreensão do ser humano e suas relações com o ambiente, marco um determinado recorte da realidade a ser estudado. A particularidade deste estudo se

refere, também, ao fato de estar atrelado ao desenvolvimento de uma proposta de estágio em terapia ocupacional. É importante frisar que a análise deste trabalho não se refere às questões relacionadas à supervisão, mas se restringe à análise da intervenção a partir de certos procedimentos realizados pelas estagiárias.

A teoria adotada para a análise desse estudo comporta duas compreensões fundamentais que norteiam a ação: a primeira é que nenhum fenômeno humano ocorre sem a presença do outro. A segunda compreensão é que o fenômeno humano é um fenômeno processual de vir a ser. Ao utilizar este tipo de conceito, compreendo que este permite ao investigador estar em diferentes condições que possa observar o fenômeno como intersubjetivo e processual.

Portanto, o que o investigador adota é o papel de quem observa fenômenos e indivíduos sendo “ fundamental que tenha consciência dessa participação e possa utilizar-se dela conscientemente, buscando produzir alteridade e movimento e não reforçando a rigidez e estereotípias.” (Freller, 2001,p.50)

Em uma abordagem qualitativa estabeleço os procedimentos que norteiam a ação das estagiárias e ofereçam elementos para análise das intervenções.

Ludke e André (1986) afirmam que, nesta abordagem, o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas vivências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo trabalho como pesquisador que o conhecimento específico sobre o assunto vai crescer, mas, além disso, esse trabalho vem carregado e comprometido com as peculiaridades do pesquisador, inclusive e, principalmente, com suas definições políticas.

As características da abordagem qualitativa são definidas pelos autores através de alguns parâmetros: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.

Os procedimentos que se seguem foram estabelecidos para viabilizar a intervenção e oferecer parâmetros para a intervenção das estagiárias:

- Observação do cotidiano escolar: nesta abordagem, a observação ocupa um lugar privilegiado, pois é utilizada como principal método de investigação. Foi

definido um período de observação de 4 semanas, para que as estagiárias pudessem conhecer o cotidiano escolar, as relações que se estabeleciam e para, a partir dos dados observados, estabelecerem uma ação. Um roteiro foi elaborado, permitindo que focalizassem o olhar em determinados contextos como salas de aula, recreio, momentos de entrada e saída dos alunos e atividades extra sala. O roteiro permitia o conhecimento da escola, seu cotidiano e dos próprios alunos e, que pudessem estabelecer vínculos para iniciarem a intervenção. As observações foram sendo realizadas concomitantemente com as demais formas de coleta de dados. Entendo que a sala de aula é local privilegiado do ensino formal, onde as crianças passam anos de suas vidas. No entanto, ela não é o único espaço em que ocorre a aquisição de conhecimento. A observação da sala de aula, nesse estudo, teve por objetivo verificar a forma como os trabalhos escolares eram realizados, as relações sociais que se estabeleciam, o uso da atividade lúdica, não apenas como recurso pedagógico, mas como forma de expressão, criação e padrão de relacionamento

- Entrevistas informais com os alunos durante o período de observação: este procedimento foi elaborado para que as estagiárias pudessem conhecer o repertório lúdico dos alunos e também como concebiam as diferenças e os diferentes na escola.
- Filmagens no recreio: além da observação, as estagiárias puderam utilizar o recurso da filmagem como um recurso auxiliar neste processo de observação. Ao focar o olhar, especificamente, para as brincadeiras, puderam delimitar as relações que ocorriam entre os alunos com deficiência e sem deficiência, além de compreender as brincadeiras que ocorriam no recreio. Para tanto, solicitei às estagiárias que filmassem o horário do recreio e as brincadeiras que se desenvolveram, como as crianças se dividiam para brincar e qual o repertório lúdico que apresentavam.
- Relatórios das estagiárias sobre as atividades realizadas.
- Observação de um momento posterior da intervenção para avaliar o processo e os resultados obtidos.

A análise desse trabalho ocorreu em dois momentos: ainda quando estava na escola, procurando construir a ação, estabelecer relações entre os diversos fatos observados e uma releitura dos dados até então acumulados, construindo uma síntese entre o referencial teórico adotado e a realidade estudada. Opto por uma análise qualitativa e interpretativa. Assim, não utilizo categorias pré-determinadas na leitura dos resultados, sendo que essas categorias surgiram a partir do decorrer do trabalho.

A primeira intervenção ocorreu no segundo semestre de 2001. Uma dupla de estagiárias frequentou a escola uma vez por semana, durante o período da manhã, acompanhando a rotina da escola. Durante o período de 4 semanas, estas estagiárias observaram algumas salas de aula, o momento do recreio e as brincadeiras que acontecem nele. Essa observação tinha um roteiro, com alguns pontos que direcionaram o olhar para a futura intervenção.

Após esse período de observação, que normalmente se restringia ao primeiro mês das estagiárias na escola, e estas já conhecidas das crianças, elas passaram pelas salas de terceira e quarta séries que dividiam o recreio com a classe especial, convidando-os a compartilhar de uma brincadeira no recreio.

Divido, para fins didáticos, a intervenção em dois momentos: o primeiro momento, que nomeio Momento I, será a análise da observação e intervenção, bem como os resultados obtidos pela primeira dupla de estagiárias, que atuou no segundo semestre de 2001. O Momento II seria a observação, intervenção e os resultados obtidos durante o primeiro semestre de 2002, pela segunda dupla de estagiárias que seguem os mesmos procedimentos metodológicos.

### **Momento I**

A observação do recreio partia de um olhar específico para as brincadeiras que aconteciam, como aconteciam, se os alunos da classe especial brincavam, e com quem brincavam. Se eram convidados a participarem das brincadeiras ou não.

Neste recreio, as brincadeiras eram centralizadas em pequenos grupos, que se dividiam conforme as afinidades. Nesta faixa etária, de 9 a 11 anos, as crianças já tem seus grupos de amigos, que muitas vezes, se restringem aos

amigos de sua sala de aula. Geralmente, se dividiam em grupos e realizavam brincadeiras como: futebol, pega-pega, jogos com figurinhas, amarelinha, algumas meninas traziam bonecas em alguns dias da semana.

Uma observação mais atenta do recreio mostra uma divisão de grupos e brincadeiras, organizadamente, desfazendo a impressão de caos. A correria acontece, os gritos, mas todos dentro de um contexto de brincadeira. Algumas brincadeiras preocupam a quem não está no "clima" do recreio, como a brincadeira observada entre três meninos, que percorriam o pátio, lutando e rolando entre eles. Até que um deles se levanta e diz: *Pára, pára, que eu vou beber água*. A brincadeira se interrompe e é retomada após a volta do terceiro menino.

Em relação aos alunos da classe especial, estes não brincavam com os outros alunos e não brincavam entre si, constituindo-se enquanto grupo, como acontecia com os outros alunos. Em nenhum momento, vimos um aluno da classe especial ser convidado a participar das brincadeiras desenvolvidas. Também não percebemos uma solicitação clara desse pedido por parte dos alunos da classe especial. Estes circulavam pelos grupos, observando as brincadeiras, sozinhos ou aos pares.

No período de observação, percebo uma dificuldade das estagiárias em olharem o recreio como um todo, atendo-se aos alunos da classe especial. Andavam no recreio com os mesmos sempre juntos, numa atitude que lembrava uma determinada "proteção" aos mesmos. Ao observar a filmagem do recreio, onde a proposta era filmar as brincadeiras que aconteciam, todo o tempo da filmagem foi utilizado para filmar os alunos da classe especial em vários momentos do recreio: conversando, dando depoimentos, cantando, dançando, entre outros. Em nenhum momento, observa-se as brincadeiras ou os outros alunos do recreio. Essa filmagem reforçou o aspecto observado anteriormente: havia uma determinada concepção sobre o aluno com deficiência mental que parecia corresponder à concepção que a própria escola tinha sobre os mesmos, definindo uma atitude de tutela, de proteção, reforçando a dependência e o preconceito que se estabelecia na escola em relação aos outros alunos.



Em seus relatórios de observação, trazem a dificuldade que sentem em relação à proposta do estágio, citando a falta de formação técnica dos professores, a falta de disponibilidade interna dos mesmos para estar com as crianças, falta de recursos financeiros, como empecilhos para que ocorra uma real inclusão dos alunos da classe especial na escola. Quanto à atividade lúdica, referem que observam um empobrecimento no ato de brincar, não apenas nos alunos com deficiência, mas também nos outros alunos e nos próprios professores. "O recreio é caracterizado por brincadeiras corporais, algumas violentas, as brigas são freqüentes, as brincadeiras não variam muito, são desorganizadas, com freqüência não finalizadas, divididas em grupos. O compartilhar da brincadeira é limitado em geral a um grupo de amigos. As crianças da classe especial brincam sozinhas ou entre si, às vezes não brincam, ficam observando as outras crianças brincarem e, em alguns momentos, fazendo gestos corporais como se estivessem ensaiando o movimento da brincadeira."<sup>7</sup>

Observa-se uma dificuldade das estagiárias, apesar dos procedimentos relatados, de compreenderem a cultura lúdica dos alunos então observados. A explicação dada pelas mesmas à concepção de que o recreio é um espaço de caos, em consonância com os professores, é devido a fatores psico-sociais, culturais, violência, televisão e ao empobrecimento da brincadeira como recurso pedagógico.

Em uma visão que novamente se adequa à da instituição, estabelecem como objetivos: "facilitar, por meio de atividades lúdicas, a inclusão das crianças da classe especial na escola; promover uma reflexão a respeito da importância da atividade lúdica para o desenvolvimento e aprendizado da criança e como atividade relevante no seu cotidiano e possível mediador no processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais."<sup>8</sup>

Propõem como procedimento, "organizar atividades recreativas em forma de jogos cooperativos durante parte do recreio das quintas - feiras, com o intuito de promover situações de cooperação entre os participantes, sendo que serão convidados alunos e professores. Será facilitada a participação das crianças da classe especial e observaremos quais as possíveis contribuições para sua inclusão na escola."<sup>9</sup>

É importante frisar alguns pontos relevantes nessa proposta. Primeiro, que alguns alunos da classe especial tinham idade acima dos outros alunos. Eram

---

<sup>7</sup> Excerto extraído de relatório das estagiárias.

<sup>8</sup> Excerto extraído de relatório das estagiárias.

<sup>9</sup> Excerto extraído de relatório das estagiárias.

adolescentes e, como tal, demonstravam seu papel, através de recusas em participar de algumas brincadeiras que chamavam de “*brincadeira de criancinha*”. Isto deveria ser entendido como uma escolha própria e não imposta pelo grupo.

Ao nomeá-los de crianças, as estagiárias os infantiliza e unifica, chamando a todos, indistintamente de crianças, homogeneizando toda a classe especial e seus alunos. Nesta concepção, a deficiência aparece como um bloco único, novamente em consonância com o que a instituição pensa.

Em um dos itens propostos, falam em facilitar a inserção dos alunos da classe especial nas brincadeiras. A proposta do estágio, mais uma vez é esquecida ou mal compreendida, já que não nos cabe facilitar a interação das crianças, mas sim, oferecer outros modelos de ação entre todos os alunos, modificando ações até então cristalizadas e preconceituosas. O objetivo seria favorecer, através do repertório lúdico dos alunos, as relações entre os participantes.

As entrevistas informais, que realizaram com os alunos, ofereceram uma gama de brincadeiras que faziam parte, tanto do repertório dos alunos da classe especial, como dos outros alunos. O lugar que davam à brincadeira na escola era o recreio e nas atividades de educação física. Em relação à concepção de diferença que tinham, reforçavam o papel de quem não sabe, de quem não faz lição, de quem não consegue aprender, reproduzindo uma atitude dos adultos da escola.

As atividades programadas para o recreio deveriam ser curtas para que tivessem o tempo certo para começar e acabar, deveriam ser realizadas com o mínimo de recurso material possível e favorecer as trocas entre os alunos, uma vez que era um objetivo que esse padrão de relacionamento pudesse ocorrer sem a nossa presença, ou auxílio, na fase posterior da intervenção. Portanto, quanto menos recurso material utilizado nas brincadeiras, mais fácil seria para os alunos se apropriarem delas e as retomarem por iniciativa própria.

As estagiárias elegeram os jogos cooperativos como recurso para compor as atividades.

O brincar junto a adultos, propiciando as trocas, permitindo um conhecimento que antes não era relevante para a escola, facilita o acesso dos alunos ao universo lúdico.

Convidar os alunos da classe especial, esperar o momento de cada um, não nomear negativamente suas ações e favorecer o acesso de todos às brincadeiras, trouxe um outro contexto ao recreio. Durante o processo, através dos jogos cooperativos, estabelecia-se um outro padrão de relacionamento, que enfatizava não apenas a cooperação, mas também respeitava as intervenções dos alunos, seus pedidos e o que traziam de conhecimento. O acesso às brincadeiras era livre e ninguém era obrigado a participar ou permanecer nas atividades propostas.

Após o período estabelecido de 8 semanas, as estagiárias finalizaram as intervenções e despediram-se dos alunos.

Nas semanas seguintes, voltaram à escola para observar o recreio e observar o que havia sido modificado. Nesse recreio, observou-se que, a partir das intervenções, o acesso dos alunos da classe especial foi facilitado.

Atitudes que não foram observadas, inicialmente, de alunos de outras classes que chamavam os alunos da classe especial para brincar e compartilhar esse momento da brincadeira. As brincadeiras as quais chamavam os alunos da classe especial para brincarem, coincidentemente, faziam parte das atividades propostas pelas estagiárias.

Observa-se, também, que os alunos da classe especial continuavam em uma posição de submissão, sem iniciativa para solicitar a participação na brincadeira. Aceitavam ou não os convites realizados, que com o passar do tempo foram se reduzindo.

## **Momento II**

No primeiro semestre de 2002, deu-se a continuidade deste trabalho com uma nova dupla de estagiárias. A classe especial também mudou de horário, passando para o período da tarde, alterando nossa proposta de aprofundarmos um trabalho já iniciado. Essa mudança traz um outro ambiente de recreio, com outras crianças e com mudanças de alguns alunos da classe especial.

Retomo o contato com a direção, a qual não se opõe à intervenção, e retomo o contato com os professores, para reiniciarmos as observações.

Neste semestre, aparece com mais freqüência, na fala da professora da classe especial, fatos que remetem à exclusão e ao preconceito que seus alunos enfrentam na escola. Tanto dentro de sala de aula, onde seus alunos parecem reproduzir ações de exclusão com os próprios colegas, como um fato ocorrido no recreio com uma aluna nova da classe especial.

Alguns alunos da classe especial saem da escola e outros chegam. São novos na escola e não se inibem com o que já está estabelecido em relação à classe especial. Um dos alunos, um adolescente, bastante comunicativo e sociável, traz novos ares ao recreio, conversando e brincando com todos. Reproduz os gestos e cumprimentos das outras crianças. Os alunos conversam e brincam com ele, mas é um brincar de aceitação e complacência de suas atitudes, enquanto um "deficiente". Ouço de passagem, após dois alunos responderem às suas brincadeiras, um comentário de "este menino é louco".

Na própria classe especial, alguns alunos se recusam a permanecer ao lado deste aluno novo, pois ele é diferente.

Para esta dupla de estagiárias, o processo vivido na escola trouxe angústias decorrentes da exclusão que viam acontecer.

Segundo uma estagiária " uma situação presenciada por mim no recreio reafirma o quanto a criação de classes especiais estigmatizam as crianças que nela se encontram. Durante um recreio uma criança aponta para G. e diz: *tia, esse menino já foi da minha sala e agora está na classe especial porque não consegue aprender.*" Ainda segundo essa estagiária, nesta escola, a sala especial parece existir para o aluno incapaz, improdutivo, louco, o lugar da falência do ideal. Esse lugar parece distanciar esses alunos do resto da escola, que cria uma pré-concepção e uma imagem deturpada desses alunos que não coincide com o que realmente são.

A observação do recreio relatada por esta estagiária traz elementos importantes:

"No decorrer das observações, fui transformando meu olhar à medida que conhecia o espaço e brincar daquelas crianças. Na primeira observação, toda movimentação parecia-me caótica, demorei a identificar alguma brincadeira. Via muito futebol, crianças correndo de um lado

para outro (inicialmente não entendia essa movimentação, essa agitação). Após algumas observações e processual mergulho na cultura lúdica daquelas crianças, as ações enchiam-se de significados e faziam-me entender que naquele caos da primeira impressão estava o pega-pega, menino que pega menina, menina pega menino, o esconde-esconde, a garrafa de água que virava bola, o subir e descer o alambrado, uma amarelinha desenhada no chão jogada apenas por meninos. Vejo um peão, uma boneca, uma bolinha de pingue-pongue, brinquedos estes trazidos de casa. Percebo também uma violência corporal vinculada a brincadeira: chutes, empurrões, puxões. Todo recreio presenciava brigas e me desesperava com medo que alguém se machucasse, mas depois percebia que não eram brigas, eram brincadeiras e não as via inicialmente dessa forma porque talvez não tivesse apropriado-me dessa cultura lúdica."<sup>10</sup>

Também, nesse recreio, a brincadeira compartilhada entre as crianças da classe especial com as outras pouco acontece. A provocação e a seqüencial resposta à provocação acaba se tornando uma brincadeira, perversa, mas relatada como brincadeira e que acompanha todo o processo desse recreio: um menino da quarta série deu, como exemplo, essa brincadeira no recreio, que designou como cutucar R. (aluno da classe especial) e sair correndo para que R. o pegasse. Ou perseguir D. (aluno da classe especial) para que ele repetisse, incessantemente, "chega, chega."

Na entrevista realizada pelas estagiárias para conhecer o repertório lúdico dessas crianças, a brincadeira preferida é o futebol, até mesmo entre as meninas. Validando esta fala, as estagiárias acreditaram que as atividades que envolvessem bolas teriam mais receptividade. Propuseram aos alunos, de sala em sala, que trouxessem meias velhas para "fabricarem" as bolas, já que não teriam bolas suficientes para utilizar nas brincadeiras.

No primeiro dia, as estagiárias iniciaram uma gincana com bolas no recreio. Na semana anterior, convidaram os alunos que compartilham esse recreio para participarem. Inicialmente, ensinaram a fazer as meias, mostrando passo a passo a construção das bolas. Dividiram as equipes aleatoriamente por cores, formando quatro equipes. A regra era passar a bola até chegar ao final da fila e o último viria trazer a bola para o início. Ganha quem chegar primeiro.

Nesta atividade cerca de 80 crianças participaram. Mas, mesmo com um número elevado, a participação dos alunos da classe especial foi mínimo: cerca de

---

<sup>10</sup> Excerto extraído de relatório da estagiária.

4 crianças participaram efetivamente da brincadeira, as outras ficavam como "satélites", próximas ao espaço, mas sem se aproximarem. Encostam-se na parede, observam, dão um passo à frente e recuam, expressando um movimento de desejo, mas também, de contenção.

Apesar de não ser uma proposta baseada na competição, a própria brincadeira induziu os alunos a pensarem em um jogo competitivo. Muitos deles queriam saber o que iriam ganhar como prêmio. Na análise dessa brincadeira, pudemos entender a não participação dos alunos da classe especial talvez pelo caráter competitivo da atividade proposta.

Na segunda semana, a brincadeira continua com a bola, com as estagiárias sugerindo um jogo de queimada. O jogo inicia-se e, sem pensar, uma estagiária coloca mais duas bolas em campo. Estabelece-se uma frustração coletiva, pois não conseguiam entender nem as regras e nem os grupos. Além disso, não havia a demarcação de um campo, delimitando o espaço do jogo. Para esta estagiária, o que fez foi romper com o jogo, quebrando a norma e interrompendo o código compartilhado que sustenta o jogo.

Para Piaget (1977), a criança com 9 - 10 anos inicia a codificação das regras, e a regra é considerada uma lei imposta por consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório.

Segundo a estagiária, "nesse jogo, um menino rasga o papel com sua cor na minha frente dizendo que nunca mais iria jogar o que propuséssemos."

Os alunos da classe especial novamente estão presentes, mas pouco ativos. Apenas um deles realmente participa do jogo, mas entra e sai, sem permanecer por muito tempo. Essa brincadeira referida pelos adolescentes como uma das mais prazerosas, também não teve repercussão entre eles.

No terceiro dia, as estagiárias voltaram com a proposta de retomar o jogo de queimada.

Retomaram as regras do jogo, junto com as crianças, delimitando com um giz o campo. Participaram ativamente do jogo alguns alunos da classe especial. D., aluno da classe especial, ora entra, ora sai, e esse movimento é aceito normalmente pelos jogadores. A. (outra aluna da classe especial) fica dentro do

campo, mas não entra na queimada. Novamente, poucos alunos da classe especial participaram da atividade.

No quarto dia, as estagiárias, ouvindo um dos alunos, propõem que a brincadeira do dia seja corre cotia.

Uma criança que sabia corre cotia explica às outras. Neste dia, resolvo entrar na brincadeira, participando com as crianças. O número de crianças da sala especial participando é grande. Chama nossa atenção para o número de meninos considerados "terríveis" pela escola e que aderem à brincadeira. Em muitos momentos, a ação de alguma criança durante esse brincar gerou discussões: "tem que sentar no lugar daquele que você colocou a bola", "feche o olho direito", "corra em apenas um sentido", mostrando-nos que as crianças conheciam várias versões da brincadeira. No início, achei que as crianças da classe especial não iriam, espontaneamente, serem convocadas a brincar. Mas as outras crianças jogavam o lenço atrás das mesmas. A. (aluna da classe especial), que normalmente é uma criança tímida e retraída, com problemas de comunicação, ficou mais à vontade, quando os jogadores respeitaram seu ritmo e seu desconhecimento de algumas regras. Gritavam para que ela pegasse a bola ou esperasse a música acabar para jogar o lenço. Os adolescentes não brincaram, referindo que é brincadeira de criança.

O papel do adulto, brincando junto, parece ter sido o diferencial nessa atividade. O fato de estar compartilhando a brincadeira parece ter deixado os alunos da classe especial, até então afastados, mais tranquilos e seguros para participarem.

Até então, as estagiárias apenas dirigiam as atividades, não estando incluídas efetivamente na brincadeira, brincando junto com os alunos.

Em continuidade à semana anterior, propõe-se como atividade a brincadeira de batata quente.

Este jogo parece ter sido a continuidade do anterior. Todos participaram e, na gritaria, brincavam com as diferentes regras. Novamente eu participo da brincadeira.

No sexto dia, as estagiárias retomam a proposta de um jogo com bola, o jogo de Alerta.

A brincadeira consistia em fazer uma roda, e a bola seria jogada para alguém da roda e se a criança que a receber deixá-la cair, deverá dar 3 passos, gritar alerta e tentar queimar alguém. Toda roda deveria correr e apenas parar quando ouvirem a palavra alerta. No início, corriam, mas voltavam de novo para a roda. Com a entrada de D., aluno da classe especial, a brincadeira se modificou, o alerta deixa de ser dito. Agora o jogo é ficar lançando a bola com D. como se os outros fossem "bobinhos".

D. não respeitou as regras iniciais, mas essa não incorporação das regras foi absorvida pelo grupo. D. provocou um novo jogo, um novo movimento, uma nova ação e esse novo jogar criado por D. foi incorporado pelo grupo.

Este significado não foi uma ruptura com o jogo, como ocorrido com a colocação de mais bolas na queimada, ocorre uma transformação, que foi sendo percebida durante a movimentação no jogo, e que tinha o consentimento coletivo.

Na sétima semana, as estagiárias se despediram das crianças e passaram a observar o recreio, para perceber se havia alguma diferença ou não.

A avaliação de uma das estagiárias é que, apesar de não ter havido uma transformação institucional, puderam perceber gestos, ações que se alteraram desde o início da observação: a não existência de um brincar compartilhado. R., o mesmo indivíduo usado como objeto de riso, de perseguição, pelas outras crianças, estava naquele momento jogando futebol com um menino que nas semanas anteriores o provocava.

Foi nítido que, em meio à brincadeira, de um modo geral, não havia diferença entre as crianças. Quando, no período de observação, as estagiárias conversavam com as crianças no recreio, elas sempre diziam que não brincavam com os alunos da classe especial porque eram doentes. E, no entanto, quando passaram a propor uma brincadeira, pareciam sequer perceber que havia alunos de tal sala entre eles.

Por outro lado, os alunos da sala especial, muitas vezes, se colocaram em um lugar de incapacitados para a brincadeira. Um lugar que assumiram com o



tempo e foram se acostumando a ocupar. Um lugar, hoje, que lhes parece o mais seguro e acolhedor.

Segundo outra estagiária, o último dia de estágio na escola trouxe mudanças significativas:

"O grupinho de meninas que participou muito ativamente de todas as brincadeiras estavam jogando queimada com uma das bolas de meia confeccionada no recreio. A cena mais significativa delas, sem diminuir as demais, foi observar um jogo de futebol acontecendo entre R. e o menino que o perseguia. Inicialmente desacreditei estar vendo aquilo, achei que fossem fazer algo de ruim com R., principalmente quando percebi que estavam jogando os dois contra ele. Mas não, estavam realmente se divertindo com o jogo, os três. "<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Excerto extraído de relatório das estagiárias.

## VI. ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

A análise da intervenção de terapia ocupacional, durante o recreio, junto à escola estadual de ensino fundamental, está inscrita e é decorrente do papel que o ambiente escolar desempenha em relação aos alunos com deficiência mental. Portanto, ao pensar na análise a ser realizada, penso que esta não pode vir separada e desconexa da análise do ambiente escolar.

No contexto específico dessa pesquisa, a exclusão intra muros, que permeava as relações cotidianas, não se restringia apenas aos alunos com deficiência que freqüentavam a classe especial, mas abrangia todos os alunos sem distinção, desde que não se mostrassem aptos a ocuparem o lugar do aluno idealizado pela escola.

As relações sociais baseadas na competição, na reprodução das desigualdades, tornavam o ambiente escolar um espaço de reprodução de relações sociais baseadas no preconceito e na exclusão.

A esse respeito, Crochik (1997) esclarece que o preconceito não é inato e a criança pode perceber que o outro é diferente dela, sem que isso impeça seu relacionamento. Como não é inato, entende-se que, no preconceito, está presente a interferência dos processos de socialização que obrigam o indivíduo a se modificar para responder às exigências sociais.

À medida em que a criança cresce, o conteúdo de sua vida não fica restrito apenas a ela. Winnicott (1963/1983) afirma que o self é cada vez mais moldado pela influência do ambiente. O autor refere que, no processo evolutivo, a criança afrouxa os laços da dependência familiar e passa a integrar a sociedade global e a apropriar-se da herança cultural, devendo o ambiente provê-la neste sentido. Mas, quando o ambiente é repetidamente insuficiente, obriga essa criança a reagir e a substituir seu gesto espontâneo pela submissão, adaptação e imitação.

Em sua relação com o ambiente, percebo que as crianças com deficiência mental somaram fissuras de descontinuidade, marcando esse processo evolutivo,

deixando marcas em sua personalidade e na forma como vão se estruturando como sujeitos sociais e culturais.

A escola, como ambiente, deve sustentar a continuidade do processo evolutivo de cada aluno, pois as experiências vividas na escola se somam e re-significam experiências de histórias passadas da criança, influenciando na sua auto-expressão e interação com a cultura.

Ao priorizar a adaptação e submissão, através de certos modelos de educação e práticas pedagógicas, que recorrem à repetições incansáveis como propostas de recursos especializados, a escola pauta suas relações com os alunos com deficiência mental pela falta, e não pela manifestação do si mesmo. Sob esse ponto de vista, a escola não destaca o papel da criação na relação do indivíduo com o mundo compartilhado e com a cultura mais ampla. Mas, como uma mãe que não consegue desiludir, prende a criança com deficiência em um ambiente sem criatividade, sem contato com os objetos do mundo externo.

Pode-se compreender o padrão de relacionamento mantido pelos alunos da classe especial, durante e após a intervenção, como resultantes dos desencontros e tensões ocorridos também na fase escolar, que imprimiram mais marcas em seu processo evolutivo, delimitando decisivamente a experiência cultural e social que se reincrementa nesse período e contribuindo para reeditar, na relação com o novo círculo social, dificuldades vivenciadas anteriormente.

Quanto à atitude dos alunos em relação aos alunos da classe especial, esta parece estar fundada, também, em um desconhecimento a respeito da deficiência mental e do indivíduo que a tem, aliando à figura da pessoa com deficiência a noção de doença e loucura.

Os alunos verbalizavam que não brincavam com os alunos da classe especial por que estes não sabiam brincar ou não conseguiriam. Esse tipo de atitude não parecia incomodar ao corpo docente, técnicos e funcionários da escola que, de uma certa forma, através de algumas atitudes, chegavam a reforçar e a reafirmar o papel do aluno com deficiência mental como o aluno incapaz ou doente. Ao delegar um local exclusivo na escola para os alunos da classe especial, no momento de entrada dos alunos, marcavam uma diferença que levava à exclusão.

Ao comparar os outros alunos com os alunos da classe especial, através de palavras depreciativas, localizavam nestes alunos a falência do ideal.

Com a intervenção, compreendo que a atitude dos alunos pôde ser modificada, pois puderam perceber a possibilidade de estarem juntos, construírem e compartilharem as mesmas brincadeiras. Ofereceram espaço no grupo para que estes alunos pudessem modificar as atividades e pudessem criar outras possibilidades, transformando o jogo.

Quanto às atitudes dos alunos com deficiência mental, estas nos pareceram significativas, no que diz respeito às dificuldades que encontram no processo de inclusão, o qual requer transformações, muitas vezes, difíceis de serem realizadas.

Para que pudesse se estabelecer um outro modelo de relação entre os alunos, os alunos da classe especial teriam que assumir, também, esse outro modelo de relação. A atitude desses alunos pode ser analisada através dos dois momentos da intervenção.

O Momento I teve como proposta de atividade os jogos cooperativos, visando favorecer um espaço de cooperação que facilitasse o relacionamento entre os alunos. Essa proposta não foi suficiente para que os alunos da classe especial pudessem exercer sua autonomia e desejo de realizar algo.

A ação desses alunos foi tolhida e suprimida pela ação das estagiárias, que foram além do convite para participarem da atividade compartilhada: elas os traziam pelas mãos, brincavam com estes alunos próximos a elas; ou seja, estabeleceram uma relação de tutela muito próxima ao que a instituição pensa e acredita.

Nesse sentido, não possibilitaram a autonomia dos mesmos em relação às atividades propostas, não favoreceram a apropriação do uso desta atividade e pouco puderam observar em termos de iniciativa, ou desejo, destes alunos estarem participando ou não. Pouco se observou em relação às intervenções dos alunos da classe especial, no sentido de alterar, ou trazer, novas regras às brincadeiras propostas. Passivamente brincaram.

Na observação final, percebeu-se que a atitude das estagiárias em favorecer a cooperação do grupo, chamar a todos, respeitar as diferenças de ritmos e compreensão de regras, auxiliando quem as desconhecia, trouxe um outro contorno ao recreio, possibilitando uma outra atitude das crianças em relação aos alunos da classe especial, mas percebeu-se, também, uma dificuldade dos mesmos em manterem e sustentarem essa relação por um tempo mais prolongado e sem o auxílio das estagiárias. Apresentaram dificuldades em permanecerem nas brincadeiras e, com o tempo, o número de convites para brincarem foram se reduzindo. A falta de respostas levou-os novamente às brincadeiras isoladas.

O brincar, atividade que poderia trazer modificações nesse padrão de relacionamento, constituindo-se como uma experiência que permite re-significar e elaborar outras experiências através da recriação de experiências vivenciadas passivamente, produzir uma mudança de lugares, levando-os a serem protagonistas mais ativos, possibilitando a transformação do ambiente, não foi devidamente utilizado.

Pela dificuldade das estagiárias de conceberem a criança com deficiência mental como indivíduos capazes de realizar transformações, acabaram por reproduzir relações que os paralisavam na própria deficiência.

No segundo Momento da intervenção, uma outra atitude das estagiárias, em relação aos alunos da classe especial, os convoca a ocupar outro papel no âmbito das relações sociais que se estabelecem no recreio. Eram convidados a realizarem as atividades, mas não tutelados.

Nesse momento da intervenção, os alunos da classe especial ainda demonstram dificuldades em sair desse modelo de relação, mas as atividades lúdicas, aliadas à atitude das estagiárias, propiciou ações mais criativas neste sentido, como a possibilidade de um dos alunos da classe especial em modificar as regras do jogo, que passam a ser seguidas pelo grupo.

Há, ainda, a necessidade de estar ao lado de um adulto para estar na brincadeira de uma forma mais confortável, como visto nas brincadeiras de corre cotia e batata quente. Fato este que parece ter um significado parecido para as outras crianças que participaram em maior número das brincadeiras.

As transformações percebidas nessas atividades foram nítidas quando, ao final, as estagiárias conseguem perceber mudanças no recreio em relação à participação dos alunos da classe especial. Permaneceram junto a outras crianças, compartilhando o mesmo jogo e de uma forma mais ativa.

Ao não reproduzirem o mesmo tipo de relação que a escola mantém com os alunos da classe especial, as estagiárias ofereceram um outro lugar: o de sujeitos criadores da ação.

Mas percebe-se o quão difícil é, para esses alunos, manterem-se nesse papel, pois, ao estabelecerem um outro padrão de relacionamento, precisam ocupar um outro lugar social e desempenhar um outro papel que não o já conhecido papel de “deficiente”, acomodando-se nesta situação, já que muitas vezes, deixar de ser deficiente é deixar de ser. Como diz Jordão (2001): “perceber-se de forma diferente não é uma tarefa simples, o que está em jogo é sua própria identidade, pois muitas vezes deixar de ser deficiente, de ser incapaz é deixar de ser.” (p.30)

Acredito que esses alunos poderiam ter um maior trânsito e sentir-se mais seguros para estabelecerem relações em outras bases, se o outro núcleo de análise dessa pesquisa, o ambiente escolar, pudesse favorecer outros modelos de relacionamento para esses alunos.

As atividades lúdicas realizadas no momento do recreio, baseadas em relações de confiabilidade, puderam trazer o germe de possíveis transformações nas relações cotidianas que se desenvolvem na escola, mas sem uma intervenção institucional maior, pode-se cair no risco de que estas relações não evoluam no sentido de oferecer um ambiente confiável e seguro para os alunos com deficiência mental.

Percebe-se que, através da fala de alguns professores, transformações também ocorreram entre eles. Apesar de localizar essa experiência em espaço e tempo restritos, a mesma propiciou um olhar mais aprofundado para a complexidade das relações que se estabelecem no cotidiano escolar, em relação ao aluno com deficiência mental.

As modificações que foram ocorrendo ao longo dessa intervenção, em relação à professora da classe especial e seus alunos, foram percebidas nas conversas, pedidos de auxílio, na abertura para novas propostas. Sua atitude se

modifica a partir do momento em que passa a olhar para seus alunos como indivíduos com possibilidades. Daí resulta o fato de alguns alunos saírem da classe especial e passarem a estudar em classes regulares. Mas outros chegaram e ocuparam os lugares vagos, demonstrando que, para a escola, esta ainda é a porta de entrada para os alunos com deficiência mental.

A própria professora parece ocupar um outro lugar junto ao corpo docente, participando de reuniões e horários de lanche. Nesse momento de transformação, assinala a sua própria exclusão dentro da escola e do corpo docente.

Outros professores trazem a necessidade de conhecer e de se aprofundar na atividade lúdica, e os recursos para utilizá-la em sala de aula.

A discussão sobre a inclusão dos alunos da classe especial em salas regulares leva os professores a se voltarem para os problemas da realidade escolar e suas condições de trabalho, questionando suas qualificações e os papéis que assumem na escola.

Há a construção de uma brinquedoteca na escola, organizada pela diretora. Mesmo sem a participação dos alunos nessa construção, é um espaço de referência para que o brincar possa existir dentro da escola.

Mas, sem dúvida, para ocorrer efetivamente uma mudança institucional, seria importante a continuidade desse trabalho e uma intervenção junto a professores, diretor e funcionários.

O espaço do recreio é rico em trocas e encontros. Várias experiências têm sido realizadas nesse espaço de brincadeiras, reforçando-o como espaço rico em trocas sociais. A utilização desse espaço mostra que o mesmo pode ser considerado um indicador da real inclusão desses alunos na escola.

Além disso, a atuação diferenciada das duplas de estagiárias fez com que meu olhar se voltasse para a importância do papel do profissional nesse processo. A atuação das mesmas abre um importante campo de discussão, focalizando as práticas que produzimos e reproduzimos em relação à população com deficiência mental.

## VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse trabalho foi pensar de que forma a atividade lúdica poderia interferir e modificar relações estabelecidas no ambiente escolar e de que forma ela poderia auxiliar e compor os processos de inclusão escolar de alunos com deficiência mental.

Na teoria winnicottiana, o acontecimento humano depende da intervenção do ambiente, sendo que sua primeira função é através da facilitação que ocorre através de três funções básicas: segurar, manejar e apresentar objetos, realizadas no momento certo, de forma adequada, respeitando e partindo das características e necessidades do indivíduo. Portanto, a atualização da tendência ao amadurecimento depende da facilitação ambiental e da não interrupção da continuidade desse processo, compreendendo-se que não existe indivíduo desvinculado de seu meio cultural. A segunda função importante do ambiente é fornecer material cultural relevante para uma determinada necessidade, nas fases apropriadas do desenvolvimento da criança, de acordo com sua capacidade e necessidade.

A escola deve desempenhar essas funções em relação ao seu aluno com deficiência mental: participar da instauração e ampliação do espaço potencial, apresentando materiais culturais relevantes, de forma que seu aluno possa se apropriar dos mesmos de forma criativa e singular.

Mas, ao longo do trabalho realizado, a escola se apresentou com um sistema educacional homogeneizador, que não concebe as diferenças, e estas, quando emergem, são vistas como distúrbios que ferem a harmonia positivista, precisando ser identificadas, rotuladas e segregadas.

Entendo que a escola, embora não seja o único espaço, é o lugar favorável, por excelência, para promover o aprendizado formal. Porém, nos dias de hoje, o papel que a escola desempenha não se restringe apenas aos processos de ensino-aprendizagem, mas se constitui como um importante espaço de trocas,



agenciamentos, de transmissão de valores sociais e culturais, e portanto, é um espaço onde a desmistificação da deficiência mental pode ocorrer de forma concreta. Sua importância nos processos de desenvolvimento da criança com deficiência e na veiculação de valores sociais é incontestável.

Porém, constata-se a grande dificuldade que a escola apresenta em receber os alunos com deficiência mental e em re-significar o papel que a pessoa com deficiência tem na sociedade. Essa dificuldade parece estar enraizada na concepção de que pessoas com deficiência mental possuem qualidades negativas, uma vez que o termo deficiência, no senso comum, nega a eficiência. A escola reporta-se às faltas e não às potencialidades individuais, reproduzindo atitudes e valores da sociedade mais ampla.

A visão que muitos pais, profissionais e educadores têm do aluno com deficiência mental, como um ser incapaz, infantil e dependente, sempre esteve presente nas atitudes que reforçam ainda mais estas características estigmatizantes, colocando-se como um dos entraves às propostas de sua inclusão no sistema regular de ensino.

Ao cristalizar o aluno como deficiente e incapaz, contribuindo para sua constituição como um indivíduo deficiente, não irá protegê-los, como ela própria imagina, mas sim, manter imagens estereotipadas que geram preconceito e exclusão, e que estão fundadas na própria imagem que o aluno com deficiência vem construindo sobre si mesmo.

Essa pesquisa constatou que os processos de inclusão escolar são viáveis, mas merecem um olhar cuidadoso para as práticas e relações que se estabelecem no cotidiano escolar, em relação ao aluno com deficiência mental. A inclusão escolar desses alunos não se restringe a ocupar um espaço na sala de aula. Ela implica em um processo de re-significação da deficiência e do lugar que esse indivíduo ocupa na sociedade.

Nesse trabalho de pesquisa, a deficiência mental é concebida como uma condição e a inclusão como um processo que pressupõe aceitar o diferente sem estigmatizá-lo como menor, sem torná-lo normal/igual. E essa transformação exige um outro contato, um outro tipo de comportamento, de auxílio mútuo, pressupondo

que cada indivíduo é diferente, e que a diversidade existe e podemos conviver com ela.

A transformação não pode ser compreendida apenas como uma transformação do ambiente, mas também do indivíduo com deficiência que precisa re-significar sua prática, sendo capaz de utilizar a sua atividade de uma forma mais significativa e criativa.

Na teoria winnicottiana, o ser humano é um ser de relação, e é na relação com outro ser humano que se possibilitam as mudanças. A partir de uma experiência de relação baseada na confiabilidade, procurou-se oferecer outros modelos de relação entre os alunos, objetivando favorecer, através da atividade lúdica, essas relações.

A escolha da atividade lúdica deve ser entendida por ser uma atividade da infância. É na infância que ela se inaugura. Além disso, parto do pressuposto que a atividade deve ser tratada e pensada de uma forma mais ampla, isto é, menos como atividade determinada, mas como uma qualidade de relação que o indivíduo estabelece com os objetos do mundo externo e a conseqüente apropriação da experiência cultural.

Como atividade humana, abre possibilidades para um campo onde as subjetividades se encontram com os elementos da realidade externa, possibilitando uma experiência criativa com o conhecimento.

As atividades realizadas partiam de alguns princípios: o primeiro é que a atividade, enquanto ação significativa e potencializadora de um ato criativo, sustentada em uma relação de confiabilidade, permitiria que a expressão cultural de cada criança pudesse dialogar e construir um campo compartilhado, possibilitando a interação entre os indivíduos envolvidos.

O segundo princípio se refere aos jogos em grupo, que propiciariam a cooperação a partir de suas regras, isto é, as regras do jogo são de colaboração, pois o jogo não pode ser jogado a não ser que todos os jogadores concordem, mutuamente, com as regras e que cooperem, seguindo-as.

Construir um ambiente lúdico, que propicie relações menos individualizadas e mais coletivas, onde a autonomia possa contribuir para gerar

relações solidárias, contribuindo para a formação de uma outra cultura, parece ser uma alternativa para o processo de inserção/inclusão desses alunos no âmbito escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, R. (2002, 29 de outubro). A arte de produzir fome. In: *Folha de São Paulo*.

Amiralian, M.L.T.M. (1997a). Compreendendo a deficiência pela óptica das propostas winnicottianas. *Estilos da Clínica, USP*, Ano II, (2), 96 – 98.

\_\_\_\_\_ (org). (1997b). *Deficiência: alternativas de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

\_\_\_\_\_ (2001 a). *A contribuição das propostas winnicottianas para a compreensão e intervenção junto às pessoas com deficiência*. Apresentado na XXXI Reunião Anual de Psicologia. Simpósio: Deficiências: um novo olhar. No prelo.

\_\_\_\_\_ (2001b). *Desmistificando a inclusão*. Texto apresentado em mesa redonda, na Colméia. São Paulo.

Amiralian, M.L.T.M., Fonseca, M.C.S.S. & Hirschon, C.L.M.(2003). Os elementos masculinos e femininos no amadurecimento – suas expressões no viver criativo. *Panorama – Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo*.

Aquino, J.G. (Org.) (1998). *Diferenças e preconceito na escola*. São Paulo: Summus Editora.

Aranha M.S.F. (1991). *A interação social e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Bartalotti, C.C. (1995). *A concepção de educação especial de terapeutas ocupacionais e suas implicações na prática profissional*. Tese de mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2001). A Terapia Ocupacional e a atenção à pessoa com deficiência mental: refletindo sobre integração/inclusão social. *O Mundo da Saúde*, v.25, n.4, p. 361-364.

Bissoli Neto, J. (1997). Legislação e Situação atual das classes especiais no Estado de São Paulo. In: *Educação especial em debate*. Casa do psicólogo, p.55 – 65.

Bomtempo, E. (1997). *Brincando se Aprende: uma trajetória de produção científica*. Tese de Livre Docência, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Brotto, F.O. (2001). *Jogos Cooperativos*. São Paulo: Ed Projeto.

Brougère, G. (1997). *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez Ed.

\_\_\_\_\_. (1998a). *A criança e a cultura lúdica*. In: Kishimoto, T.M. et al. *O brincar e sua teorias*. São Paulo: Pioneira Ed.

\_\_\_\_\_. (1998b). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Brunello, M.I.B. (2001a). *Ser lúdico: promovendo a qualidade de vida na infância com deficiência*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo

Brunello, M.I.B., Castro, E.D. & Lima, E.F.A. (2001b). Atividades Humanas e Terapia Ocupacional. In: Bartalotti e Prado (org) *Terapia Ocupacional no Brasil*. São Paulo: Ed. Plexus, p. 41 – 59.

Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*, n.1, p. 79 – 85.

Bueno, J.G.S. (1993). A produção científica e a educação especial: algumas considerações críticas. *Revista Integração*, ano 5, n. 14, p. 22 – 25,.

\_\_\_\_\_ (1999). *Educação Especial Brasileira – Integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ.

Canguilhem, G. (2000). *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Carvalho, A.M.A.(1989). Brincar juntos: natureza e função da Interação entre crianças. In: Ades, C. (org.) *Etologia: de animais e de homens*. Edicon/Edusp, cap.13, p.199 a 210.

Castro, E.D.( 2001). *Atividades Artísticas e Terapia Ocupacional: construção de linguagens e inclusão social*. Tese de Doutorado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Chateau, J.(1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus Editora.

Chauí, M. (1989). *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora.

Collares, C.A.L. (1994). *O cotidiano escolar patologizado*. Tese de Livre Docência, Unicamp, Campinas.

Crochick, L. (1997). *Preconceito, Indivíduo e Cultura*. São Paulo: Robe Editora.

Davis, M. & Wallbridge, D. (1982). *Limite e Espaço*. Imago.

Declaração de Salamanca (1994). *Linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE.

Dias, E.O.(1999). A clínica das psicoses e a teoria do amadurecimento de Winnicott. *Revista Infante*, p. 8- 41.

Ezpeletta, J. & Rockwell,E. (1989). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez Editora.

Figueiredo, M.X.B. (1989). *A corporeidade na escola*. Tese de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Folha de São Paulo, *Caderno Cotidiano*, 20/02/2003.

Freller, C.C. (1993). *Crianças portadoras de queixa escolar: um enfoque winnicottiano*. Tese de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. (1999). Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. *Revista de Psicologia USP*, v.10, n.2, p. 189 – 203.

Galletti, M.C. (2001). *Oficina em saúde mental: instrumento terapêutico ou intercessor clínico?* Tese de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

Gelpi, E. (1984). A criança e o adolescente entre a família e a escola. In: D'Avila Neto, *A negação da deficiência*. Rio de Janeiro: Achiamé.

Ghirardi, M.I.G. (1993). *O convívio com o portador de Síndrome de Down: um estudo exploratório a partir do relato de mães*. Tese de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. (1999). *Representações da deficiência e práticas de Reabilitação: uma análise do discurso técnico*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Gomes, C.F. (2001). *Meninos e brincadeiras em Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Goubert, J.P. (1999). O advento da Terapia Ocupacional no meio hospitalar. O caso da França. *Revista de Terapia Ocupacional USP*, v.10, n.2/3, p.36-41.

Huizinga, J. (1993). *Homo Ludens*. São Paulo: Ed. Perspectiva.

Jannuzzi, G. (1992). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez.

Jerusalinsky, A. (org). (1999). *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Jordão, M.C.M. (2001). *A criança, a deficiência e a escola: uma intervenção orientada pela psicanálise*. Tese de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Jurdi, A.P.S., Nunes, S.S. & Rogone, H.M.H. (2003). *Estudo Exploratório sobre a concepção do brincar*. Trabalho apresentado no VI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, Salvador, Bahia.



Kamii, C. & Devries, R. (1991). *Jogos em grupo na educação infantil*. Trajetória Cultural.

Kilhofner, G. & Burke, J.P. (1977). A Terapia Ocupacional após 60 anos: um relatório sobre a mudança de identidade e de corpo de conhecimentos. *The American Journal of Occupational Therapy*, v.31, n.10, p.675-689.

Kishimoto, T.M. (org). (1997). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez Editora.

\_\_\_\_\_. (1998). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.

Kupfer, M.C. & Petri, R. (2000). Porque ensinar a quem não aprende? *Estilos da Clínica*, n.9, p.109-117.

Kupfer, M.C. (org) (2000). *Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento*. São Paulo: Ágalma.

Lerner, R. (1997). Escolarização de crianças portadoras de distúrbios globais de desenvolvimento. *Estilos da Clínica*, n.2, p.63-71.

Lima, E.A. (1997). Terapia Ocupacional: um território de fronteira? *Revista de Terapia Ocupacional USP*, v. 8, n.2/3, p. 98-101.

Lobo, L.F. (1992). Deficiência: prevenção, diagnóstico e estigma. In: Rodrigues, H.B.C. (org). *Grupos e Instituições em análise*. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos.

Lüdke, M. & André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. Temas Básicos de Educação e Ensino. EPU.

Machado, A.M. (1994). *Crianças de classe especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mângia, E.F.(2000). A trajetória da terapia ocupacional da psiquiatria às novas instituições e estratégias de promoção da saúde mental. *Revista de Terapia Ocupacional USP*, v.11, n.1, p. 28 -32.

Mannoni,M. (1977). *Educação Impossível*. Francisco Alves Editora.

\_\_\_\_\_. (1995). *A criança retardada e a mãe*. São Paulo: Martins Fontes.

Mantoan, M.T.E. (2000). *Ser ou Estar: eis a questão*. Rio de Janeiro: WVA.

Mazzotta, M.J.S. (1982). *Fundamentos da educação especial*. São Paulo: Série Cadernos de Educação.

\_\_\_\_\_. (1987). *Educação Escolar – comum ou especial?* São Paulo: Pioneira.

\_\_\_\_\_ . (1996). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2002). *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional*. São Paulo: Mackenzie.

Mazzotta, M.J.S. & Sousa, S.M.Z. (2000). Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. *Estilos da Clínica*, n. 9, p. 96-108.

Mendes, E.G. (1995). *Deficiência Mental : a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Melo, S.F. (2000). *A relação mãe-criança portadora de deficiência mental: uma abordagem winnicottiana*. Tese de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (1999) *Parâmetros Curriculares Nacionais: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, D.F.

Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva – contextos sociais*. Artmed Editora.

Mrech, L.M. (1998) O que é educação inclusiva? *Revista Integração*, n.20, p.37-39.

Nascimento, B.A. (1990). O mito da atividade terapêutica. *Revista de Terapia Ocupacional USP*, v.1, n.1, p.17-21.

Nicolaci-da-Costa, A.M. (1987). *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social*. Ed. Campus.

Nicolopoulou,A. (1991). Play, Cognitive Development and the social Word: The Research Perspective. In: *Play and the Social Context of Development in Early Care and Education*. Columbia University, New York, cap.9, 129 a 142.

Organização Mundial da Saúde. (1981). *Prevenção de incapacidades y rehabilitación*. Informa del Comité de Expertos de la OMS en Prevenición de Incapacidades y Rehabilitación. Genebra.

Patto, M.H.S. (1999). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pedrosa, M.I. & Carvalho, A.M. (1995). Interação social e a construção de brincadeira. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, p.60 – 65.

Pessotti, I. (1996). *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. Ed. Hucitec.

Piaget, J. (1977). *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Ed Mestre Jou.

Poresky, R.H. & Hooper, D.J. (1984). Entrancing prosocial play between handicapped and nonhandicapped preschool children. *Psychological Reports*, n.54, p. 391-402.

Prado, M.R.M. (1991). *Des-cobrando o lúdico. A vivência lúdica infantil na sociedade moderna*. Tese de Mestrado, UNICAMP.

\_\_\_\_\_. (1997). *Por detrás dos muros de uma instituição asilar – um estudo sobre o desenvolvimento humano comprometido pela deficiência*. Tese de Doutorado, UNICAMP.

Raiça, D. & Oliveira, M.T.B.(1990). *A educação especial do deficiente mental*. São Paulo: EPU.

Rosa, S. S. (1996). A dissociação do self e suas implicações na educação. *Revista Percurso*, n.17, p.75-83.

\_\_\_\_\_. (1998). *Brincar, Conhecer, Ensinar*. São Paulo: Cortez Editora.

Rosamilha, N. (1979). *Psicologia do Jogo e aprendizagem Infantil*. São Paulo: Pioneira.

Santa Roza, E. (1993). *Quando brincar é dizer*. Rio De Janeiro: Relume-Dumará.

Santos, M.P. (2000). Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema educacional brasileiro. *Revista Integração*, n.22, p.34-40.

Saraceno, B. (1996). *Reabilitação psicossocial: uma estratégia para a passagem do milênio*. In: PITTA, A. et al. *Reabilitação Psicossocial no Brasil*. São Paulo: Hucitec.

\_\_\_\_\_. (1998). A concepção de reabilitação psicossocial como referencial para as intervenções terapêuticas em saúde mental. *Revista de Terapia Ocupacional USP*, v.9, n.1, p.26-31.

Schneider, D. (1985). *Alunos Excepcionais – um estudo de caso de desvio*. In: Velho, G. (org). *Desvio e Divergência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Silva, R.J.G. (1990). O deficiente mental: esse ser desejante. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, v.1, n.1, p.22-26.

Soares, L.B.T. (1986). *Terapia Ocupacional: lógica do capital ou do trabalho?* Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos.

Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão – um guia para educadores*. . Porto Alegre: Artmed.

Takatori, M. (1999). *O Brincar no cotidiano da criança com deficiência física: privilegiando um olhar para a construção das intervenções em reabilitação*. Tese de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Velho, G. (org). (1985). *Desvio e Divergência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Vigotsky, L.S. (1998). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Winnicott, D.W. (1975a). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: *O brincar e a realidade*. (pp. 13-44). Rio de Janeiro: Imago.

\_\_\_\_\_ (1975b). A localização da experiência cultural. In: *O brincar e a realidade*. (pp. 133-143). Rio de Janeiro: Imago.

\_\_\_\_\_ (1975c). O lugar em que vivemos. In: *O brincar e a realidade*. (pp. 145-152). Rio de Janeiro: Imago.

\_\_\_\_\_ (1983). Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In: *O ambiente e os processos de maturação*. (pp.79-87). Porto Alegre: Artes Médicas.

\_\_\_\_\_. (1988/1990). *Natureza Humana*. Rio de Janeiro: Imago.

\_\_\_\_\_. (1994). Terapia Ocupacional. In: Winnicott, C., Shepherd, R. & Davis, M. (orgs). *Explorações Psicanalíticas: D.W.Winnicott*. (pp.422-423). Porto Alegre: Artes Médicas.

\_\_\_\_\_. (1999). O aprendizado infantil. In: *Tudo começa em casa*. (pp.137-144). São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2000a). A mente e sua relação com o psicossoma. In: *Da pediatria à psicanálise*. (pp. 332-346). Rio de Janeiro: Imago.

\_\_\_\_\_. (2000b). A preocupação materna primária. In: *Da pediatria à psicanálise*. (pp. 399-405). Rio de Janeiro: Imago.

Zazzo, R. (1971). *As debilidades mentais*. Coleção Educação e Reabilitação. Lisboa.

## Carta de Consentimento

Senhora diretora, estou realizando uma pesquisa sobre a inserção escolar de alunos com deficiência mental na escola.

Sua escola participou de uma intervenção de terapia ocupacional com atividades lúdicas no recreio e, portanto, foi escolhida a participar dessa pesquisa.

Estarei relatando e analisando a intervenção para poder refletir como contribuir para a efetiva interação e inserção destas crianças no espaço escolar.

Gostaria de sua autorização, deixando claro que todos os nomes serão omitidos neste trabalho e a privacidade de sua escola garantida.

.....

Eu, ..... consinto contribuir para a realização deste trabalho.