

RAQUEL ALVES CASSOLI

**AS VÁRIAS FACES DA PRODUÇÃO DO FRACASSO
ESCOLAR: EM NOME DA INCLUSÃO, UMA HISTÓRIA
DE EXCLUSÃO**

Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP

São Paulo - 2006

RAQUEL ALVES CASSOLI

**AS VÁRIAS FACES DA PRODUÇÃO DO FRACSSO
ESCOLAR: EM NOME DA INCLUSÃO, UMA HISTÓRIA
DE EXCLUSÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP

São Paulo – 2006

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Quero registrar, neste espaço, meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que participaram de alguma forma na construção deste trabalho, em especial:

Ao aluno Ricardo, por participar desta pesquisa e a sua família, por permitir sua participação e contribuir ativamente com a mesma.

A minha orientadora Mimi, que compreendendo minhas intenções, acolheu minhas idéias e me orientou neste estudo.

À Escola, por permitir que o estudo fosse realizado em seu espaço.

À equipe de genética, principalmente ao médico Dr. Danilo, por fornecer dados importantes para o desenvolvimento deste trabalho e por se esforçar em enxergar Ricardo tal como ele é.

Aos colegas do curso de mestrado, pelas infindáveis reflexões sobre inclusão escolar.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

A minha família. Meus pais: João e Ema, que sempre acreditaram e apoiaram meus estudos, pelo amor e presença em minha vida, que muitas vezes viabilizaram minha vinda a São Paulo, para as orientações e estudos. Meus irmãos, Juliano, Caio e Mônica, pela compreensão, amizade eterna e o carinho. E tia Elaine, pelo auxílio na tradução do resumo para a Língua Inglesa.

RESUMO

Este trabalho constitui-se no estudo de caso de um aluno inicialmente apresentado como uma criança com deficiência visual, com grande probabilidade de ficar cega, sendo, portanto, de início um caso de inclusão, cujo acompanhamento seria tema desta pesquisa. Esse comprometimento visual fora apontado como suspeita de ser característico da síndrome Bardet-Biedl. A partir de um contato mais próximo com a escola, optou-se por realizar um estudo sobre os diferentes olhares profissionais sobre essa criança, pela análise de documentos e relatórios da escola, cotejado pela observação direta da criança, contribuindo para o conhecimento do processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência. Entretanto, foi constatado que se tratava de um caso de produção de fracasso escolar e conseqüentemente de exclusão. Assim, optou-se por apresentar o relato do processo de conhecimento dessa criança que, partindo de um estudo de caso sobre sua “inclusão como educando com deficiência visual” numa classe regular, segundo a escola, flui para o desvelamento paulatino de um processo sutil de exclusão, demonstrando que uma inclusão escolar ampla e efetiva implica mudanças mais radicais na compreensão dos sujeitos e na estrutura da escola.

Palavras chaves: inclusão escolar e produção de fracasso escolar.

ABSTRACT

The present work establishes the study of a child who was presented as having a visual deficit with great probability of getting blind, which would turn into an inclusion case and following the case will be the subject of this study.

This visual deficit was supposed to be a characteristic of Bardet-Biedl syndrome. From the moment we've contacted the school the option of performing a study using different professional views about the child has been made.

By analysing the school documents and reports, and through the child's direct observation would contribute for the knowledge of the school inclusion process of people with such disorder. However, it was detected that the disorder was, in fact, a case of school failure production and therefore, an exclusion.

Based on that evidence we've opted to presenting a report of this child's knowledge process through a case study about the inclusion of a child with visual deficit in a regular class. As the school stated, it flows to slowly reveal of subtle exclusion process which shows that a wide and effective school inclusion requires radical changes of school staff and structure.

Key words: school inclusion and school failure.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
Cap.I PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL E FRACASSO ESCOLAR....	14
Cap. II INCLUSÃO	24
Legislação e documentos.....	29
Síndrome de Bardet-Biedl.....	41
Cap.III A ESCOLA.....	44
Cap.IV RICARDO VISTO POR PROFISSIONAIS DA ESCOLA E OUTROS....	53
Introdução.....	53
A queixa escolar.....	55
O que dizem os profissionais d'A Escola.....	56
O que dizem os profissionais externos à escola.....	68
Cap.V RICARDO OBSERVADO PELA PESQUISADORA.....	75
A consulta médica.....	122
2005.....	129
2006.....	134
O que diz a família. Como é a família.....	137
Ricardo em casa.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156
ANEXOS.....	162

“Assim, a moeda foi lançada e girou no ar; às vezes apareciam caras, às vezes, coroas. O homem, que é a medida de todas as coisas, fala através de mim e reconta por minhas palavras o que meus olhos viram. De dez caras possíveis, eu talvez só tenha visto uma única coroa, ou vice-versa: não há desculpa; minha boca fala o que meus olhos lhe disseram para falar. Teria nossa visão sido estreita demais, preconceituosa demais ou apressada demais? Teriam nossas conclusões sido muito rígidas? Talvez, mas é assim que a máquina de escrever interpreta os impulsos desbaratados que me fizeram pressionar as teclas, e esses impulsos fugazes já estão mortos. Além disso, ninguém pode responder por eles. A pessoa que tomou estas notas morreu no dia em que pisou novamente o solo argentino. A pessoa que está reorganizando e polindo estas mesmas notas, eu, não sou mais eu, pelo menos não sou o mesmo que era antes. Esse vagar sem rumo pelos caminhos de nossa Maiúscula América me transformou mais do que me dei conta.

Qualquer manual de técnicas de fotografia pode mostrar uma paisagem noturna com a lua brilhando no céu e um texto ao lado que revele os segredos dessa escuridão iluminada. Mas o leitor deste livro não sabe que espécie de fluido sensitivo recobre minha retina, eu próprio não o sei com certeza, então não é possível examinar os negativos para encontrar o exato momento em que minhas fotos foram tiradas. Se eu mostrar uma foto noturna, você, leitor, é obrigado a aceitá-la ou recusá-la por inteiro, não importa o que pense. A menos que você conheça as paisagens que eu fotografei em meu diário, será obrigado a aceitar minha versão delas. Agora, eu o deixo em companhia de mim, do homem que eu era...”

Ernesto Che Guevara (1928 – 1967)

APRESENTAÇÃO

Iniciei em março de 2000, no último ano de graduação em Psicologia, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), o estágio em Psicologia Escolar. Esse estágio foi realizado em uma escola pública do município de Campinas e foi meu primeiro contato com a área escolar, quando as escolas deveriam começar o processo de inclusão de alunos das classes especiais em classes do ensino regular. Infelizmente, essa não foi uma experiência das mais agradáveis, pois a proposta do estágio acabou sendo reduzida à mera observação e reflexão sobre o cotidiano escolar, sem abrir possibilidade de intervenção e avaliação de resultados.

Após concluir a graduação, dediquei-me à área de Recursos Humanos, numa consultoria de recrutamento e seleção, mas estava insatisfeita com aquele trabalho, que julguei muito mecânico, pois não havia um olhar para os indivíduos como totalidade.

Saindo desse trabalho de consultoria, em 2002 fui chamada para trabalhar numa Organização não-governamental (OnG) que prestava consultoria à Prefeitura de Santo André, na área da Educação, dando suporte ao projeto de Educação Inclusiva das escolas municipais.

Novamente em contato com o cenário escolar e diante do desafio da proposta de auxiliar o município a construir uma proposta efetiva de inclusão educacional de crianças com deficiência na escola regular, fiz parte de uma equipe da qual participavam mais uma psicóloga e uma pedagoga. O objetivo era avaliar o funcionamento do sistema de ensino, a qualificação de professores e, por meio de uma avaliação funcional, indicar alternativas para a melhoria do ensino público. Considero esse trabalho um divisor de águas em minha vida profissional, pois esse contato, apesar de curto, foi bastante intenso e me motivou a iniciar o curso de Especialização em *Psicologia e Educação: processos de aprendizagem e escolarização*, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP).

Esse curso possibilitou-me estagiar numa escola municipal de uma cidade do interior de São Paulo, na qual pude perceber que alguns professores ainda atribuíam a

responsabilidade pelo fracasso escolar mais aos alunos do que aos condicionantes sócio-culturais e intra-escolares. Apesar de o contato ser de um semestre, estendi minha permanência na escola até o fim do ano de 2003, na tentativa de problematizar algumas questões junto aos professores e, pela monografia, aprofundar meu conhecimento em Educação.

Primeiramente pensei em fazer minha monografia voltada para a proposta de educação inclusiva, porém o tempo para estudo e elaboração desta era curto para dar conta da complexidade do tema. A questão que busquei responder na monografia foi: quais as representações que os professores têm do papel do psicólogo na Educação? Esse trabalho originou-se, portanto, de minhas inquietações sobre as representações que os professores têm desse profissional em atuação não âmbito da Educação. Para isso, o estudo procurou identificar e analisar tais representações, indicando o que elas podem produzir na prática dos professores, a partir da análise de seus depoimentos.

No início de 2004 ofereci-me para trabalhar numa escola particular de uma cidade do interior de São Paulo, que está em processo de construção de um modelo inclusivo para seus alunos. Atuo sem vínculo empregatício e, desde o primeiro contato, explicitiei meu desejo de utilizar o espaço da escola como campo para meus estudos. A Escola¹ funciona há 42 anos com ensino superior, 30 anos com educação infantil, ensino fundamental e médio e, desde 2002, recebe alunos com alguns tipos de deficiência. Há crianças com síndrome de down, deficiência visual, paralisia cerebral e altas habilidades, que estão distribuídas entre educação infantil e ensino fundamental, de acordo com a idade. Meu trabalho iniciou com a avaliação dessas crianças, para que fossem traçados objetivos e planos de trabalho pelos professores, sob a orientação de uma pedagoga, que iniciou um processo de assessoria à escola em 2004. Aos poucos venho ampliando o trabalho de conscientização sobre a inclusão para toda a escola, dando orientações a professores e funcionários.

Foi escolhido como sujeito da presente pesquisa um aluno com dificuldade no processo de escolarização, visto pela escola como um caso de inclusão escolar, devido a uma deficiência visual. Particularmente, sensibilizei-me com a situação de um aluno que foi apresentado a mim como alguém com grande probabilidade de ficar cego. Esse

¹ A instituição será doravante denominada “A Escola” e os nomes de todas as pessoas citadas serão substituídos, para preservar a privacidade de todos os envolvidos na pesquisa.

comprometimento visual fora apontado como suspeita de ser característico da síndrome Bardet-Biedl, uma síndrome rara e de difícil diagnóstico; assim, a escola demonstrava grande dificuldade em trabalhar com essa criança.

A finalidade desta pesquisa era realizar um estudo de caso sobre o processo de inclusão de uma criança com uma deficiência visual, apresentando dificuldade no processo de escolarização e suspeita de ter a Síndrome Bardet-Biedl, por meio da observação das relações da criança com os demais sujeitos da escola (gestores, professores, outros profissionais da escola e demais alunos), incluindo a análise dos documentos e relatórios produzidos pela escola e por outros profissionais (psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo) sobre o aluno, procurando contribuir para o conhecimento sobre o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Entretanto, ao analisar os documentos e relatórios acima citados, junto com algumas pequenas entrevistas com profissionais da instituição, percebeu-se a existência de diferentes olhares profissionais sobre a criança, muitas vezes contraditórios. Assim, o problema inicial de pesquisa foi mudado; decidiu-se por elaborar um estudo sobre os documentos e relatórios da escola, analisando as semelhanças e as contradições nesses olhares, que tinham como foco uma única e mesma criança, embora muitas vezes parecesse tratar-se de sujeitos muito diferentes, cotejado pela observação direta da criança.

Contudo, à medida que a coleta de dados prosseguia, principalmente a partir da observação do aluno, entrevistas com pais e profissionais e documentos e relatórios produzidos sobre a criança, eu percebia que minha interpretação inicial sobre o aluno (uma criança com uma determinada deficiência visual e com problemas de escolarização) se modificava. Questionamentos e dúvidas se impunham e gradativamente fui constatando que se tratava de mais um caso de produção de fracasso escolar e conseqüentemente de exclusão.

Em outras palavras, os objetivos do trabalho modificaram-se no decorrer da pesquisa:

1) Pretendia-se acompanhar um caso de inclusão de uma criança com deficiência visual, com grandes possibilidades de evolução para cegueira, e conhecer as condições pedagógicas da escola, especificamente o trabalho de inclusão do referido sujeito. Visto

que não se tratava de uma criança com deficiência visual, decidi mudar o foco da pesquisa.

2) Passou-se então para um estudo sobre os diferentes olhares sobre um educando com dificuldades escolares, com suspeita de ter a Síndrome Bardet-Biedl, procurando contribuir para o conhecimento sobre o processo de inclusão escolar de pessoas com dificuldades no processo de escolarização.

Entretanto, descartada a possibilidade de fechar um diagnóstico de síndrome, o objetivo do trabalho mais uma vez mudou.

3) Com base na análise de documentos e relatórios profissionais sobre a referida criança, entrevistas com profissionais da escola e externos a ela e, sobretudo, com as observações da criança em diferentes atividades escolares, percebeu-se que se revelava um caso de produção de fracasso escolar. Da queixa centrada numa deficiência visual, passou-se à queixa de dificuldade no processo de escolarização, e desta a um sutil, mas sistemático, processo de produção de fracasso escolar, em que supostos diagnósticos iam se tornando “verdades” que justificavam e legitimavam as manifestações da criança, que não eram vistas ou eram apenas consideradas equivocadamente como forma de demonstrar a queixa que já estava consolidada como condição própria da criança.

Considerando os objetivos iniciais do trabalho e o problema apresentado, optou-se por, primeiramente, coletar dados através de documentos escolares sobre a criança (relatórios médicos e escolares), cotejado por observação da criança e, mais tarde, entrevistas com a família e a criança, finalizando com a entrevista com o médico. Diante da análise dos dados coletados, decidiu-se por elaborar a apresentação desta dissertação sob a forma de um relato, organizado pelas várias fontes de informação sobre a criança e em seqüência cronológica, buscando permitir ao leitor acompanhar o processo, vivido pela pesquisadora, de “descortinamento” desse caso de produção de fracasso escolar. Em outras palavras, decidi que esta pesquisa seria exposta sob a forma de relato, de maneira a permitir ao leitor acompanhar minha trajetória de descoberta desse aluno, isto é, as mudanças que ocorreram nas análises e interpretações que o conhecimento sobre essa criança provocou. Este é um relato que, partindo de um estudo de caso sobre a inclusão de uma criança com deficiência “visual” numa classe regular, segundo a

escola, flui para o desvelamento paulatino de um processo sutil de exclusão, demonstrando que uma inclusão escolar efetiva implica mudanças mais radicais na compreensão dos sujeitos e da estrutura da escola.

Finalmente, espero, com os resultados, contribuir com meus colegas de profissão e com outros profissionais da Educação para a construção de um modelo de educação que atenda não apenas as crianças com deficiência, mas todos os excluídos do processo educacional, isto é, para a construção de uma escola efetivamente inclusiva, que se inicia com a ruptura da produção do fracasso escolar, que, apesar de tantos estudos e tantos esforços no trabalho de formação de educadores, perpetua-se, encontrando, em nome de situações que trazem avanços efetivos para a promoção de uma educação de boa qualidade para todos, encontrar brechas para manter-se tal e qual.

CAPÍTULO I

PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL E FRACASSO ESCOLAR

Ao final da década de 1970 e início da década de 1980, com a defesa da tese de Maria Helena Souza Patto, começam a ser criadas condições para uma revisão crítica da trajetória da Psicologia Educacional/Escolar no Brasil.

De acordo com Meira (2000), a Psicologia Educacional constituiu-se no início do século como área de conhecimento que se propunha a estudar questões relacionadas à educação escolar; na década de 1940 tornou-se prática profissional e proporcionou o surgimento do psicólogo escolar, como veremos adiante.

Estudos feitos por Massimi (1984) mostram que as idéias psicológicas são produzidas no Brasil desde sua colonização. A autora estudou obras produzidas por brasileiros durante o período colonial. Muitos desses autores pertenciam à igreja católica e eram representantes das camadas dominantes, que se preocupavam, dentre vários conteúdos, com questões relacionadas à educação.

Preocupações que relacionam o fenômeno psicológico e a educação também são encontradas no século XIX, idéias estas produzidas em instituições médicas (teses da Faculdade de Medicina) e educacionais, como as escolas normais, secundárias e superiores.

A virada do século XIX para o século XX caracterizou-se pela gradativa conquista de autonomia da Psicologia como área específica de conhecimento, denominada *Psicologia Científica*, que vinha sendo produzida na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, muitas transformações ocorreram, buscando a modernização do país; a construção de uma “nova nação” era tarefa a ser empreendida também pela Educação, com a contribuição do pensamento *escolanovista*. Nesse contexto, a Psicologia assumiu grande importância, por ser um dos principais sustentáculos científicos dessa proposta. (ANTUNES, 2003)

Nos Estados Unidos, a Psicologia Educacional surgiu a partir de 1903, com a publicação de *Educational Psychology* e a edição da revista *Journal of Educational Psychology*, por E. L. Thorndike. A Psicologia Educacional consolidou-se principalmente por três núcleos componentes: as teorias de aprendizagem, as teorias de desenvolvimento da criança e a medida das diferenças individuais, chegando à década de 1950 como portadora de enormes expectativas de solução para os problemas da educação. (MALUF, 1994).

No Brasil, o período de 1930 a 1962 foi tido como o período de consolidação da Psicologia como ciência e campo de atuação. As Escolas Normais continuaram sendo importantes, com foram no período anterior; foram as bases para os cursos de Pedagogia, alicerces que, junto com os cursos superiores de Filosofia, deram base para o ensino superior de Psicologia. Nesse contexto, a partir da década de 1930, teve início o ensino formal de Psicologia em cursos superiores. Durante esse período, a sociedade passou por mudanças significativas. O Brasil buscava inserir-se entre as nações industrializadas, visando à substituição de importações, por meio de uma política de intervenção do Estado na economia. A Psicologia teve uma função relevante nesse processo e no atendimento dos interesses dominantes, contribuindo com suas técnicas, sobretudo na seleção e orientação profissional. (ANTUNES, 2003).

A lei 4119, 27 de agosto de 1962 reconheceu a Psicologia como profissão; na mesma década foi instaurada a ditadura militar e a reforma universitária de 1968.

Entre 1950 e 1970 houve uma grande expansão da área em pesquisas e publicações, mas em meados dos anos 1970 começam a surgir críticas aos resultados até então obtidos e a sua utilização em situações reais. Até a década de 1970 a Psicologia Educacional acreditou nos determinismos hereditários e no caráter decisório das cargas genéticas. (MALUF, 1994).

Uma das mais severas críticas à Psicologia da Educação referia-se à maneira como os testes eram utilizados e suas conseqüências para o educando. (ANTUNES, 2003).

Partindo da análise de autores como Maluf (1994) e Patto (1984), entre outros, podemos observar que a “Psicologia com aproximações da Educação surge primeiro como área de conhecimento, trazida para o Brasil por acadêmicos com formação

européia ou por pesquisadores europeus que aqui se instalaram, cuja preocupação era com o estudo de temas que pudessem subsidiar ou ampliar o novo paradigma da Psicologia como ciência, apoiado no modelo das ciências da natureza. Daí a ênfase nos estudos desenvolvidos em laboratório e baseados na experimentação. No entanto, com a criação das universidades e da cátedra de Psicologia Educacional, além da ampliação do sistema educacional, que passou a solicitar respostas mais concretas por meio dos serviços de atendimento escolar, a Psicologia impôs-se como prática profissional, definindo-se assim o psicólogo escolar ou o psicólogo educacional “como profissional de uma área específica ‘a quem cabia’ enfrentar situações-problema que surgiam na escola.” (TANAMACHI, 2000, p.75)

De acordo com estudo feito por Souza, Souza, Machado, Freller e Souza (1994) e Patto (1999) essas idéias criaram mitos que ainda estão presentes nas escolas públicas; são eles: *A criança pobre não aprende porque é desinteressada e apática* – para as autoras ficou claro como isto não se confirma, seja na relação da criança em pequenos grupos, seja nas visitas domiciliares, em que as crianças mostraram-se ativas e participativas. *A criança pobre não aprende porque é indisciplinada* – no cotidiano escolar o termo indisciplina abarca uma diversidade de situações que os adultos definem como o que “não pode”. Para os professores, o aluno disciplinado é o aluno dócil, obediente, quieto, que só fala quando lhe é dirigida a palavra. A “bagunça” é a forma que os alunos encontram para dar vazão às necessidades de brincar, falar, conversar sobre assuntos interessantes, relacionar-se com colegas ou expressar-se corporalmente de outra forma. Já o que está por trás das brigas são fatores de ordem psicossocial, tais como racismo, preconceitos de classe social, machismo, que muitas vezes são reforçados pela própria escola. *A criança pobre não aprende por que é desnutrida* – existe uma crença muito arraigada entre os educadores de que a desnutrição leva a problemas de aprendizagem. Essa crença parte de alguns estudos, que afirmavam que a desnutrição causava lesão ao cérebro, porém o que se observou é que há uma irregularidade na alimentação destas crianças e que não trazia mudanças na qualidade do potencial para o aprendizado, visto que falam, brincam, jogam e aprendem tantas outras coisas. *Os pais são desinteressados; por isso, a criança não vai bem na escola* – esse desinteresse atribuído aos pais está relacionado à falta destes às reuniões de pais; porém, o que foi observado é que a escola mantém uma postura de cobrança e exigências. Nas visitas domiciliares, as autoras notaram que os pais não apenas se

preocupam com a educação dos filhos como também possuem uma postura crítica em relação à escola. *As crianças das classes desprivilegiadas apresentam déficit cognitivo* – esse tipo de queixa varia desde a não-prontidão para a alfabetização, passando pela lentidão e chegando à deficiência mental. Essas afirmações não se confirmam, pois as pesquisadoras observaram que, quando colocadas diante de um objeto novo, as crianças reagiam com interesse e o exploravam. Demonstravam inteligência e perspicácia em diversas brincadeiras, piadas, paródias e, por que não dizer, nas situações de transgressão, tais como furtos e vendas de objetos. A escola tende a avaliar a capacidade intelectual da criança, basicamente, por sua produção escrita, não dando importância a outros indicadores do desenvolvimento cognitivo (linguagem verbal, expressão plástica, utilização do corpo). Essas idéias, além de outras consequências, cristalizaram a ação do profissional de Psicologia ao modelo clínico.

A história da Psicologia Educacional foi dominada pelos quadros de referência do modelo médico, caracterizado pela predominância de atividades de diagnóstico e tratamento centrados na criança. (MALUF, 1994).

A partir da década de 1980, várias pesquisas passaram a pensar a relação fracasso escolar e pobreza na área da Psicologia Escolar e outras áreas como Medicina, Lingüística e Psicologia Social (MACHADO e SOUZA, 1997). Num levantamento bibliográfico feito pela autora, referente ao período de 1980 a 1992, foi constatado que um grande número de publicações atem-se aos aspectos clínico e psicométrico da atividade do psicólogo, sobretudo junto às escolas do então primeiro grau, hoje educação fundamental. (MALUF, 1994).

Tanamachi (2000), com base em seus estudos, mostra que houve uma difícil relação entre Psicologia e Educação, elucidando uma prática profissional do psicólogo marcada pela predominância de atividades diagnósticas e avaliativas, com tratamento das dificuldades escolares centradas na criança.

O problema mais grave desse modelo que valoriza os encaminhamentos de alunos para avaliação, de acordo com Souza (1997), encontra-se no fato de não haver um acompanhamento e essa prática continua a ocorrer nos dias atuais.

Outro aspecto grave dos encaminhamentos psicológicos reside no fato de que ao se encaminhar para o psicólogo uma criança com problemas escolares para que este profissional a avalie fica implícita uma relação de causa e efeito entre

problema emocional e dificuldade de aprendizagem. Esta relação ainda não foi convincentemente provada ou ainda comprovada pela Psicologia. (SOUZA, 1997,p.27).

Uma vez assumida, pelo psicólogo, a função de diagnosticar, sem considerar as possibilidades da produção de problemas de aprendizagem e fracasso escolar pelo ensino, a Educação passa a ser vista de forma *psicologizante*. (TANAMACHI, 2000)

Sempre que estamos diante de encaminhamentos de crianças para serviços de Psicologia, estamos diante de perguntas que precisam ser respondidas. Machado (2000) questiona qual seria o objeto de análise do psicólogo quando este realiza um diagnóstico de uma criança. A autora afirma que a pergunta feita por professores: “o que a criança tem que produz problemas de aprendizagem ou posturas agressivas?”, sugere que o problema está na criança. A análise feita por Souza (1997) sobre os atendimentos psicológicos frente à queixa escolar revela que o modelo teórico em relação a essas crianças entende a queixa escolar como um problema individual. Ou seja, não se considera o que se passa na escola e a “dificuldade de aprendizagem” é vista como tendo causas estritamente psicológicas.

De acordo com Patto (1997), a *teoria da carência cultural*, nascida nos Estados Unidos, nos anos 1960, considerava que o fracasso escolar estava ligado à condição de pobreza, devido ao fato de que as crianças crescidas nesse meio eram privadas de estímulos cognitivos, assim como outras experiências adequadas. No Brasil, tais idéias ainda estão muito presentes. Essa crença foi responsável pela cristalização de um modelo de psicólogo escolar baseado nas medidas de inteligência e avaliação da personalidade, bem como em caracterizar quem tem ou não condições de aprender. Embora as raízes sejam da própria constituição e evolução da Psicologia, Patto (1997) afirma que o psicólogo não é preparado para praticar uma “psicologia popular”; o conhecimento adquirido durante o curso de Psicologia não favorece ao psicólogo conhecer de forma geral o ambiente em que irá exercer sua profissão.

Todas essas concepções de fracasso escolar que culpabilizam o aluno chamam a atenção para a má qualidade do ensino oferecido e para a presença de práticas escolares, de estereótipos e preconceitos existentes a respeito da criança pobre. (MACHADO e SOUZA, 1997).

A Psicologia Escolar possuía um modelo de atuação muito próximo do modelo clínico; no decorrer de sua história foi proposto que não focasse mais a criança, a família, a pobreza e a cultura, mas os processos e práticas que se desenvolvem na instituição escolar. Assim, o psicólogo escolar não agiria mais de maneira tradicional, devendo deixar de trabalhar na sala de atendimento. (SOUZA, SOUZA, MACHADO e outras, 1994).

Bock (2001) afirma que, com o conhecimento e as práticas produzidas nos Estados Unidos e Europa, a psicologia no Brasil pôde responder adequadamente aos interesses de grupos dominantes. Tornou-se uma profissão classificatória e diferenciadora, buscando naturalizar o que é social. A psicologia sistematizou os registros e observações do desenvolvimento infantil e tomou-o como natural, desconsiderando esse trajeto como construído socialmente.

De acordo com Neto (1991), o ato de normalizar ou de naturalizar não caracteriza somente a psicometria, ele está presente sempre que se fala em diagnosticar ou tratar, sempre se volta para algum desvio de conduta ou anormalidade.

Patto (2000) afirma que a prática de encaminhar para diagnóstico os alunos que não correspondem às expectativas de rendimento e de comportamento, presente nas escolas, corresponde ao anseio de alguns professores e profissionais da educação, que um número crescente de psicólogos tem ajudado a realizar. Esse exame, como regra, conclui pela presença de deficiências ou distúrbios mentais nesses alunos, que, ainda, terão resultados diferentes de acordo com a classe social a que pertencem. Se a criança pertence à camada média ou alta burguesia, esse diagnóstico a levará para psicoterapias, orientação de pais e acompanhamentos que visam a adaptá-las a uma escola que realiza seus interesses de classe; já a criança das classes subalternas recebe um laudo que acabará justificando sua exclusão da escola. E “(...) *a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente (ou seja, com a pretensa isenção e objetividade) através de explicações que ignoram sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade*”. (PATTO, 2000. p 65).

Bock (2005), Antunes (2003), Tanamachi (2000), Patto (1999) e Souza (1997), entre outros, revelam que a Psicologia contribuiu para a construção de uma escola excludente.

“A Psicologia, durante anos, no Brasil, colaborou para a construção de uma escola que obedeceu a uma lógica da exclusão. As teorias de desenvolvimento e de aprendizagem, as concepções naturalizantes de infância e a visão estreita da escola como fortaleza e proteção da infância, permitiram que se fortalecessem concepções que, com a melhor das intenções, levaram a escola a exigir que os alunos se adaptassem aos seus critérios e ficasse cega e impermeável à realidade social brasileira. Uma realidade de pobreza, de preconceito e de desigualdade que chega à escola nos chinelos velhos e nos narizes que escorrem, na fome e na dificuldade de atenção, no caderno sujo de gordura e no baixo aproveitamento da ‘cultura’ que se ensina”. (BOCK, 2005)

As teorias de aprendizagem, os conceitos de “diferenças individuais” e “dificuldades de aprendizagem” cristalizaram a idéia de que tudo dentro da escola estaria na mais perfeita ordem, em momento algum se pensou se a escola estaria com “dificuldade de ensinar”. As escolas continuam, assim, produzindo o fracasso escolar e atribuindo-o às crianças, justificado por supostos problemas de aprendizagem.

Tanamachi (2000) destaca a importância de apreender as questões produzidas historicamente pela Psicologia, a fim de pensar novas perspectivas para a prática profissional do psicólogo na escola.

Meira (2000) afirma que o movimento de crítica à Psicologia surge das reflexões sobre a insuficiência das práticas desenvolvidas em nosso meio, bem como os quadros conceituais sobre os quais ela vem se sustentando no decorrer da história. Essa intenção, porém, de construir uma Psicologia crítica e voltada para a transformação, por si só não é suficiente, já que atualmente tornou-se lugar comum a afirmação da necessidade de compreender o homem como ser social e histórico, o que muitas vezes não passa de uma simples adesão, sem outros significados e conseqüências, a uma idéia que tem sido considerada como atual ou moderna. Tanamachi (2000) alerta, ainda, que na tentativa de acabar com o reducionismo provocado pela visão *psicologizada* da Educação, muitos psicólogos passaram a buscar explicações para o fracasso escolar na realidade social, instaurando um novo reducionismo: o *sociologismo*, que privilegia as causas macroestruturais em uma visão mecânica e não-dialética. Essa discussão sobre a necessidade de se buscar uma nova concepção para a Psicologia não é nova, pois vários autores têm se dedicado a ela, por isso há varias denominações tais como: Psicologia Histórico-dialética, Histórico-social, Histórico-crítica, Crítica, Progressista, Marxista e Política, entre outras. (MEIRA, 2000).

Há hoje uma ênfase na Psicologia Escolar numa perspectiva crítica: a teoria sócio-histórica em psicologia, que tem como fundamento o postulado marxista de que

“não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. (MARX e ENGELS, 1980, apud: BOCK, 2000). Essa afirmação tem sido traduzida na referida abordagem teórica de Psicologia por algumas considerações. Para a Psicologia Sócio-histórica não existe natureza humana, existe condição humana. Pensar o homem a partir da natureza humana é ignorar toda história social da constituição do humano. Essa corrente está interessada em conceber o homem como ser em movimento, em constante construção no decorrer do tempo histórico. O homem transforma a realidade para garantir sua sobrevivência; também constrói seu mundo psicológico de acordo com as possibilidades e limites da sociedade na qual se insere. O homem é visto como ser ativo, social e histórico: *“o homem precisa ser visto como criado pelo homem”*. (BOCK, 2000, p.17).

A Psicologia dispõe de elementos teórico-críticos importantes para compreender dialeticamente a relação entre indivíduo e sociedade, bem como o desenvolvimento da individualidade pelo processo histórico. A Psicologia não pode ver os indivíduos como seres em si, já que para viver necessitam estabelecer relações de interdependência. (MEIRA, 2000).

A Psicologia toma como tarefa o estabelecimento de mediações entre o desenvolvimento histórico-social da humanidade e a vida particular dos indivíduos. Entendendo que a partir do mundo objetivo (que é histórica e socialmente determinado) constrói-se o mundo subjetivo do indivíduo. Assim, Vigotski e outros autores *“explicitam tanto a concepção filosófico-metodológica que embasa as análises da Psicologia, quanto os procedimentos e as funções de tal conhecimento; não reduzem o pensamento e a ação humana a determinações do psiquismo individual, não partem, portanto, de um errôneo primado ontológico do indivíduo, mas das relações sociais para chegar à biografia do indivíduo e retornar ao social; não reduzem o conceito de indivíduo à descrição das características de indivíduos em geral (indivíduos empíricos)”*. (TANAMACHI e MEIRA, 2003, p.23)

Bock (2001) diz que a Psicologia Sócio-histórica carrega a possibilidade de crítica. Fundamenta-se no marxismo e adota a teoria do materialismo histórico-dialético como filosofia, teoria e método. O homem é ativo, social e histórico e a sociedade é vista como produção histórica dos homens que, por meio do trabalho, produzem sua vida material. As idéias, como representações da realidade material, e a história são os

movimentos constantes do fazer humano; a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de idéias, incluindo a ciência e a Psicologia.

A Psicologia tem sua história “colada” aos interesses dos grupos dominantes. Estivemos sempre produzindo conhecimentos e traduzindo-os em uma Psicologia aplicada, de forma a permitir o aumento do controle sobre os grupos sociais, a ampliação da capacidade produtiva dos trabalhadores, a distribuição de crianças de forma homogênea ou heterogênea nas classes, para garantir aprendizado e disciplina, a seleção do homem certo para o lugar certo, a higienização moral da sociedade, o controle do comportamento, a classificação e a diferenciação. (BOCK, 2001, p. 26).

A Psicologia Sócio-histórica pretende romper com a tradição classificatória e estigmatizadora. Para a Psicologia Sócio-histórica, o fenômeno psicológico não é visto como característica humana, nem é preexistente ao homem, mas reflete a condição social, econômica e cultural em que vivem os homens. Falar de fenômeno psicológico é, portanto, obrigatoriamente, falar de sociedade. As capacidades humanas devem ser vistas como algo que surge após uma série de transformações qualitativas, em que cada transformação cria condições para novas transformações em um processo histórico (BOCK, 2001).

De acordo com Meira (2000), a análise das principais críticas dirigidas à Psicologia Escolar parece indicar que esta se transformou em uma Psicologia *do escolar*, descomprometida das questões fundamentais da Educação e da necessidade premente de efetivação de um processo de democratização do ensino.

Ao longo da história da Psicologia, o processo de culpabilização do aluno e da patologização dos problemas escolares tem sido fundamentado por várias abordagens teóricas, que por diferentes caminhos expressam a mesma desconsideração pelas múltiplas determinações da Educação (MEIRA, 2000). Sobre isso, afirmam TANAMACHI e MEIRA:

“No que se refere à educação, este objetivo concretiza-se por meio da valorização do papel da escola para trabalhar com o que ainda não está formado no aluno (adiantando-se ao seu desenvolvimento), com o controle das atividades, sempre privilegiando a autonomia, a criatividade, a automotivação e a diferenciação. Ainda, a ênfase no papel do professor como mediador na dinâmica das relações interpessoais e na relação da criança com os objetos do conhecimento, ressaltando um lugar importante para a imitação e o brincar.” (2003, p.26)

Com base em Meira (2000), ainda estamos longe de superar aquilo que criticamos em nossa área; consideramos que já existem alguns elementos importantes que podem garantir aos psicólogos escolares a possibilidade de contribuir de maneira

decisiva para que nas escolas sejam favorecidos os processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico. Alguns elementos possíveis dizem respeito à concepção do profissional sobre o fracasso escolar, que deve refletir criticamente sobre suas práticas sociais e escolares. Sobre as áreas de intervenção, desde que haja compromisso do psicólogo com a transformação, isto significa colocar-se a serviço do processo de apropriação crítica dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e por todos os alunos, e da construção de uma cidadania, de fato, participativa. Em relação aos modelos de atuação, este deve romper com o modelo clínico tradicional e situar mais adequadamente os processos psicológicos no interior do processo pedagógico. O psicólogo, nesse contexto, é situado como mediador no processo de elaboração das condições necessárias para a superação da queixa escolar, uma demanda freqüente, de acordo com Tanamachi e Meira (2003). Por fim, sobre os processos de avaliação, estes devem ser constituídos a partir de um profundo conhecimento das multideterminações presentes no encontro entre sujeito humano e processo educacional.

CAPÍTULO II

INCLUSÃO

Discutir educação no século XXI supõe uma atitude crítica frente aos exageros da denominada sociedade do conhecimento; é preciso situar a importância da educação na totalidade dos desafios e incertezas de nosso tempo; portanto, pensar em educação inclusiva é um dos nossos desafios, mas não podemos e nem devemos desprezar as questões pertinentes a sua prática no seio da realidade escolar. A “Declaração de Salamanca” retomou a discussão sobre educação especial na intenção de minimizar os abismos entre os humanos, partindo do pressuposto da “Educação para Todos”, que vem sendo defendido mundialmente pela UNESCO.

É preciso diferenciar, no entanto, inclusão de integração. No ensino brasileiro, é o princípio da integração que é utilizado, isto é, o educando tem que se integrar à escola tal como ela é, se possível com a intervenção de profissionais externos a ela, como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos etc. A escola inclusiva, ao contrário, busca transformar-se em toda sua estrutura (física e pedagógica) para ser capaz de promover condições de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças, isto é, oferecer ensino de boa qualidade para todos. Glat (1998, p.45) aponta alguns problemas entre o discurso e a prática social da educação para a integração, afirmando que:

“Apesar da integração dos portadores de deficiência ser o discurso dominante na Educação especial no mundo todo, direcionando programas e políticas educacionais e de reabilitação, esses indivíduos, mesmo aqueles inseridos no sistema regular de ensino ou em empregos competitivos, continuam, na grande maioria dos casos socialmente isolados dos seus colegas não deficientes. (...) o problema não é, em sua essência, de natureza legal ou ocupacional, mas sim de natureza relacional, e somente sob esse prisma pode ser melhor compreendido, e quem sabe, minimizado. (...) a questão da integração dos deficientes envolve antes de mais nada o relacionamento entre essas pessoas e os considerados normais”.

Com efeito, o contato que passamos a ter com outras formas de pensar e agir nos colocam frente a mudanças e alterações na constituição da sociedade, implicando mudanças também na constituição psíquica do homem. Isso traz como consequência transformações radicais na concepção de educação, pedagogia, escola e pessoa com

deficiência, fundamentada em outras bases teóricas de psicologia, isto é, numa psicologia que reconhece o homem como sendo constituído historicamente e socialmente; mas, a implicação situa-se na transformação da ação educativa e do tempo-espaço escolar.

A educação inclusiva leva também à transformação da representação da criança e do jovem sobre a deficiência, pois educando e crescendo junto aos “diferentes”, compreenderá a heterogeneidade, já que o trabalho escolar tem sido historicamente voltado para a homogeneidade, não se levando em conta a diversidade humana. Este é um eixo ético, cuja vivência a escola pode e deve propiciar ao cidadão, sob pena de deixar de ser efetivamente “escola”.

A inclusão é consequência de uma escola de qualidade, isto é, uma escola capaz de perceber cada aluno como uma realidade a ser desvendada. O que se percebe é que a criança com deficiência na escola atual denuncia a falência do sistema escolar e a inadequada gestão da escola. O que se verifica é que os professores não sabem o que fazer, o que denuncia sua formação precária. Outro ponto de dificuldade é o tipo de relação que se estabelece entre a escola e a família, sendo que aquela atribui a esta a responsabilidade de buscar adequações para que a criança possa ser “integrada” à escola; a escola encontra-se ainda muitas vezes fechada à comunidade para um trabalho coletivo. Essas, entre tantas outras situações inadequadas no sistema brasileiro escolar, têm representado apenas a abertura das portas das escolas para educandos com deficiência, o que não significa educação inclusiva de fato. Acreditamos, no entanto, que, apesar disso, aponta-se, mesmo que timidamente, para uma nova atitude.

Assim, a escola inclusiva deve atender a todos, como afirma a Declaração de Salamanca:

“(…) O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.”

Cabe, então, à escola criar estratégias para incluir todos os alunos no ensino regular, reconhecendo as necessidades individuais de cada um, implementando novas estratégias de ensino, isto é, promovendo uma transformação radical na concepção e na prática didática, metodológica, curricular, avaliativa etc. Por outro lado, é necessário que se tenha um serviço de apoio à inclusão efetivamente funcionando, pois o reconhecimento das necessidades específicas de cada criança têm que ser contempladas. A LDB, no artigo 58, diz que:

“1º Haverá quando necessário serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.”

Levando em conta os paradigmas conceituais e princípios que vêm sendo progressivamente defendidos em documentos nacionais e internacionais, a inclusão é um movimento mundial de luta das pessoas com deficiência e seus familiares em busca de seus direitos e lugar na sociedade.

A inclusão pode e deve contribuir para uma prática social menos segregacionista e menos preconceituosa. O adjetivo “inclusivo” é usado quando se busca qualidade de vida em geral para todas as pessoas com ou sem deficiência. O termo inclusão já traz implícita a idéia de exclusão, pois só é possível incluir alguém que já foi, de certa maneira, excluído. A inclusão está respaldada na dialética inclusão/exclusão, com a luta das minorias (ou majorias) oprimidas na defesa de seus direitos.

Para falar sobre inclusão escolar é preciso repensar o sentido que se está atribuindo à educação, além de atualizar nossas concepções e ressignificar o processo de construção de todo indivíduo, compreendendo a complexidade e a amplitude que envolve essa temática.

A idéia de uma sociedade inclusiva fundamenta-se numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade em geral e de qualquer indivíduo em especial. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

O paradigma da inclusão busca eliminar a exclusão e propor ações que garantam o acesso e a permanência do aluno com deficiência no ensino regular, garantindo sua aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, o paradigma da segregação é forte e enraizado nas escolas que, com todas as dificuldades e desafios a enfrentar, acabam por reforçar o desejo de manter os “diferentes”, sejam eles quem forem, em espaços especializados ou fora do espaço escolar.

A Declaração de Madrid (2002) define o parâmetro conceitual para a construção de uma sociedade inclusiva, focalizando os direitos das pessoas com deficiência, as medidas legais, a vida independente, entre outros: *“O que for feito hoje em nome da questão da deficiência terá significado para todos no mundo de amanhã”*.

O marco histórico da inclusão foi a Declaração da Salamanca, realizada pela UNESCO na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, assinado por 92 países, e que tem como princípio fundamental: *"todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e diferenças que apresentem"*.

O Brasil é signatário de documentos internacionais que definem a inserção incondicional de pessoas com deficiência na sociedade – a chamada inclusão. Muito mais do que uma idéia defendida com entusiasmo por profissionais de diversas áreas, a construção de sociedades inclusivas, nos mais diferentes pontos do planeta, é meta do que se poderia chamar de movimento pelos "direitos humanos de todos os humanos". No dia 14 de dezembro foi assinada a resolução 45/91 da ONU, que solicitou ao mundo *"uma mudança no foco do programa das nações unidas sobre deficiência passando da conscientização para a ação, com o compromisso de se concluir com êxito uma sociedade global para todos por volta de 2010"*.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, refere-se à necessidade de que toda criança deve estar "preferencialmente" incluída, mas também haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades, e que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas do aluno não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Por inspiração do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981, o conceito em relação à pessoa com deficiência foi alterado: não é o deficiente que tem que se adaptar à sociedade, mas a sociedade tem que se adaptar às pessoas "diferentes". A deficiência não é, portanto, um atributo do indivíduo, mas está relacionada à forma como a sociedade o vê. O enfoque médico, da patologização, passa a ser social.

Esse processo, pelo qual a sociedade tem que se adaptar para incluir as pessoas com deficiência é denominado inclusão (SASSAKI, 1997). Segundo essa proposta, essas pessoas precisam ser preparadas para assumir seus papéis como cidadãos. Para isso, faz-se necessário uma parceria – sociedade e pessoas com deficiência, com o objetivo de solucionar os problemas que estão colocados em nossa sociedade até hoje.

Na educação, as escolas comuns devem adaptar-se à diversidade dos seus alunos (SASSAKI, 1997). Pode-se assim permitir o exercício da cidadania tanto para os alunos "incluídos" quanto para toda a comunidade escolar. Países como os EUA, Canadá, Espanha, Itália, foram os pioneiros na implantação de classes e escolas inclusivas. Na Declaração de Salamanca, em junho de 1994, uma assembléia com representantes de 92 países e 25 organizações internacionais que assumiram a "Educação para Todos", surgiu a expressão "educação inclusiva".

De acordo com Sasaki (1997), a abordagem ideal das instituições inclusivistas, através de seus profissionais e colaboradores, é considerar seus usuários como cidadãos com direito a maior autonomia física e social, independência para agir, tomar decisões e mais espaço para praticarem o *empowerment*.

A inclusão tem o amparo do princípio de igualdade, defendido pela Constituição Federal em seu art. 5, aliado ao direito à educação constante no art. 208.

Com a Resolução n.2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, houve um avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade na educação brasileira, com a seguinte recomendação: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos”. No entanto, a realidade desse processo INCLUSIVO é bem diferente do que se

propõe na legislação e requer muitas discussões relativas ao tema e, sobretudo, ações efetivas que possam transformar princípios em realidade cotidiana.

Legislação e Documentos²

A homologação da LDB 9394/96 desencadeou um amplo processo de mudanças no sistema educacional, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Uma dessas mudanças foi a implantação da política de inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, modificando a sistemática de atendimento adotada até então, que segregava essas pessoas em instituições especializadas.

Com a aprovação dessa lei, explicitou-se a proposta da educação inclusiva, segundo a qual as pessoas com deficiência devem participar em condições iguais do processo educativo das escolas regulares. A escola de qualquer nível ou modalidade passa a ser uma só e para todos, sem qualquer discriminação, prescreve a lei.

Antes da promulgação da LDB 9394/96, outros instrumentos legais já preconizavam e subsidiavam essa política, inspirados nos princípios democráticos dos direitos sociais, defendidos na Constituição Federal de 1988. Com efeito, a necessidade de instauração e consolidação da política de inclusão escolar vinha constituindo-se como objeto de debate, tanto no âmbito nacional como internacional. No caso brasileiro, os resultados desses debates repercutiram na elaboração da LDB/96, que recebeu influência marcante da Declaração da Educação como Direito de Todos, celebrada em Jomtien na Tailândia, em 1990, e a Declaração de Salamanca, publicada em junho de 1994, por ocasião da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais.

² Muitos desses documentos utilizam-se de expressões como “portadores de necessidades especiais”; optamos, neste trabalho, pelo uso da expressão “pessoas com deficiência”, por concordarmos com a proposta de Lígia Assunção Amaral e de várias associações representativas de pessoas com deficiência, de que esta expressão é a que identifica de maneira objetiva e direta as condições dessas pessoas, sem recorrer a artifícios lingüísticos que tentam ser “politicamente corretos”. Da mesma maneira, utilizamos as expressões inclusão e integração com significados diferentes, tal como já foi exposto anteriormente, embora muitos desses documentos, em geral escritos originalmente em outras línguas, utilizem a expressão “integração” com o significado que aqui damos para “inclusão”.

Constatamos também, de outro lado, que esse movimento de luta em defesa da igualdade entre as pessoas vem de longas datas, conforme comprovam os registros de nossa história da educação, em especial os trabalhos referentes às atividades dos Pioneiros da Educação, como as lutas travadas, entre outros, por Anísio Teixeira em prol da educação democrática como direito de todos. É eminente e radicalmente educação inclusiva a proposta de educação popular de Paulo Freire. Muitos outros abraçaram essa causa. Uma incursão pela literatura referente à educação escolar - sua implantação, política, desenvolvimento e resultados – revela que a educação integrou, embora apenas parcialmente, a pauta de muitas lutas. É possível constatar a defesa da política de inclusão escolar e social, em sentido amplo, nos diferentes movimentos pela igualdade de condições sociais, entre os quais, o de educação. A permanência da educação escolar como item integrante na luta pela democratização dos direitos sociais evidencia sua importância na conquista da cidadania.

Segundo Abenhaim (2005), o final do século XX foi marcado por uma inquietação mundial em relação à globalização. Nesse fim de século verifica-se uma tendência mundial de acirramento das diferenças sócio-econômica e de divergências étnico-culturais.

Percebendo a urgência de aproximar os povos na tentativa de minimizar os conflitos, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania) elegeu a educação como eixo articulador do desenvolvimento e decidiu assumir como prioridade as discussões sobre a necessidade da educação básica e criar uma política de educação para a paz (ABENHAIM., 2005).

Nos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, a dificuldade de acesso e permanência na educação básica e a baixa qualidade da escola atingiram níveis insuportáveis.

Em 1990, como ação primeira, a Unesco realizou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que estabeleceu seis metas mundiais para a educação:

- ? expandir e melhorar a educação e cuidados com a infância, visando em particular as crianças em situação de vulnerabilidade;

- ? assegurar para todas as crianças, especialmente meninas, crianças em circunstâncias difíceis e provenientes de minorias étnicas, o acesso a uma educação primária universal de boa qualidade;
- ? assegurar que as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens sejam satisfeitas de modo equitativo, por meio de acesso a programas de aprendizagem apropriado;
- ? atingir, até 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, em particular para mulheres, em conjunção com acesso equitativo à educação básica e continuada para adultos;
- ? eliminar, até 2005, as disparidades de gênero na educação primária e secundária e atingir, até 2015, a igualdade de gênero no acesso à educação básica de qualidade;
- ? melhorar todos os aspectos relacionados com a qualidade da educação, de modo a atingir resultados reconhecíveis e mensuráveis para todos, particularmente em alfabetização, aritmética e habilidades (UNESCO, 1990).

Foi criada, em 1993, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, com a missão de estudar e refletir sobre os desafios nesse campo e apresentar sugestões e recomendações em forma de relatório, para, a partir dele, serem desenvolvidas as políticas públicas e as práticas educativas, notadamente nos países em desenvolvimento (ABENHAIM, 2005). Essa comissão orientou seus trabalhos baseando-se em seis princípios considerados fundamentais para todos os envolvidos no processo educativos. São eles:

- ? a educação é um direito fundamental da pessoa humana e possui um valor humano universal; a aprendizagem e a educação são fins em si mesmos, constituem objetivos a alcançar, tanto pelo indivíduo como pela sociedade; devem ser desenvolvidos e mantidos ao longo de toda a vida;
- ? a educação formal e não-formal deve ser útil à sociedade, funcionando como instrumento que favoreça a criação, o progresso e

a difusão do saber e da ciência, colocando o conhecimento e o ensino ao alcance de todos;

- ? qualquer política de educação deve orientar-se pela tripla preocupação com equidade, pertinência e excelência; procurar associar, harmoniosamente, esses três objetivos é uma tarefa crucial para todos os que participam do planejamento da educação ou da prática educativa;
- ? a renovação da educação e qualquer reforma correspondente devem basear-se numa análise refletida e aprofundada das informações de que dispomos, a respeito de idéias e práticas que deram bons resultados, e na perfeita compreensão das exigências próprias de cada situação particular; devem ser decididas de comum acordo, mediante pactos apropriados entre as partes interessadas, num processo de médio prazo;
- ? se a grande variedade de situações econômicas, sociais e culturais exige, evidentemente, diversas formas de desenvolvimento da educação, todas devem levar em conta os valores e preocupações fundamentais sobre os quais já existe consenso no seio da comunidade internacional e no sistema das Nações Unidas: direitos humanos, tolerância e compreensão mútua, democracia, responsabilidade, universalidade, identidade cultural, busca da paz, preservação do meio ambiente, partilha do conhecimento, luta contra a pobreza, regulação demográfica, saúde;
- ? a responsabilidade pela educação corresponde a toda a sociedade; todas as pessoas a quem diga respeito e todos os parceiros – além das instituições que têm essa missão específica – devem encontrar o devido lugar no processo educativo (DELORS, 2001, P. 274-275).

Segundo Abenhaim (2005), nesse mesmo período havia um movimento mundial em favor das pessoas com deficiência. Esse movimento propunha a inclusão social dessas pessoas e não estava satisfeito com a tentativa de integração que vinha acontecendo nas escolas regulares, quando elas eram colocadas em classes especiais.

A autora diz ainda que analisando mais detalhadamente a proposta de Educação para Todos e percebendo a necessidade de explicitar o lugar das pessoas com deficiência nessa proposta, representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais realizaram a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na cidade de Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994.

A Declaração de Salamanca, como ficou sendo nomeada essa Conferência, ratificava o compromisso com a Educação para todos e apontava para a necessidade de todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência, estarem incluídas no sistema comum de educação. Essa declaração proclama que:

- ? todas as crianças, de ambos os sexos, têm como direito fundamental a educação e a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- ? cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios;
- ? os sistemas educativos devem ser projetados e os problemas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
- ? as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- ? as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de conhecer atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994).

Essa mesma declaração conclama os governos a:

- ? dar a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos, para que possam abranger todas as

crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;

- ? adotar, com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário;
- ? desenvolver projetos demonstrativos e incentivar intercâmbios com países com experiência em escolas integradoras;
- ? criar mecanismos, descentralizados e participativos, de planejamentos, supervisão e avaliação do ensino de crianças e adultos com necessidades educativas especiais;
- ? promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e no processo de tomada de decisões para atender a alunos e alunas com necessidades especiais;
- ? despendar maiores esforços na pronta identificação e nas estratégias de intervenção, assim como nos aspectos profissionais;
- ? assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados pra atender às necessidades educativas especiais nas escolas integradoras (UNESCO, 1994).

Em 1996, depois de ter sido criada, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors e composta por representantes dos cinco continentes, finalmente divulgou seu relatório, que depois transformou-se no livro *Educação: um tesouro a descobrir*. O objetivo dessa publicação era ser referência mundial para os governos definirem as políticas públicas em educação e os agentes financiadores, principalmente o Banco Mundial, desenvolverem suas propostas de ajuda financeira aos países em desenvolvimento. Propõe-se nessa obra:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de

participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 2001 apud ABENHAIM, 2005).

Segundo Abenhaim. (2005), quatro anos após a publicação, em 25 de abril de 2000, e dez anos após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi elaborada, em Dakar, a Declaração das ONGs, com a presença de cerca de 300 entidades, quando foi avaliado o resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Apesar de reconhecerem a relevância da proposta de educação para todos, concluíram que os objetivos não tinham sido alcançados: milhões de crianças estavam fora da escola e 880 milhões de adultos ainda eram analfabetos.

As ONGs, ao mesmo tempo em que se comprometiam a trabalhar e cooperar para alcançar a meta de Educação de Qualidade para Todos, exigiam maior compromisso dos governos e das agências internacionais para que os objetivos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos fossem alcançados e que ficasse assegurado que essa proposta estaria voltada para a questão da qualidade e da inclusão “de todos os grupos marginalizados e excluídos, como os portadores de deficiências, as minorias étnicas, as pessoas internamente deslocadas e os refugiados” (UNESCO, 2000).

Nos dias 26 a 28 de abril de 2000, a Cúpula Mundial de Educação também se reuniu em Dakar, quando, mais uma vez, o resultado da Conferência Mundial foi avaliado. Consideraram que houve progresso significativo em muitos países, mas consideraram inaceitável que:

(...) no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuam sem acesso ao ensino primário, que 880 milhões de adultos sejam analfabetos, que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas estejam longe das aspirações e necessidades de indivíduos e sociedade, que jovens e adultos não tenham acesso às habilidades e conhecimentos necessários para um emprego proveitoso e para participarem plenamente em suas sociedades. Sem um progresso acelerado na direção de uma educação para todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e serão ampliadas as desigualdades entre nações e dentro da sociedade (UNESCO, 2000).

A proposta da elaboração dos Planos Nacionais de Educação para Todos, sob a liderança dos governos, com a participação direta e sistemática da sociedade civil nacional, está colocada nesse mesmo documento.

Os Ministros da Educação da América Latina e do Caribe em março de 2001 reuniram-se, a pedido da UNESCO, na cidade de Cochabamba, Bolívia, para desenvolver estratégias que dessem conta de melhorar a qualidade e a eficiência da educação.

Reconheceram que alguns países fizeram progressos, principalmente no número de crianças matriculadas no sistema escolar. No entanto, afirmaram que a região não alcançou os objetivos propostos. Levantaram ainda o número de crianças que não são matriculadas nas escolas, as altas taxas de repetência e evasão escolar e a falta de qualidade dos serviços educacionais (Abenhaim, 2005).

A preocupação por não terem sido alcançados os objetivos exigiram que os sistemas educacionais apressassem o ritmo da sua transformação, para que não se atrasassem em relação às mudanças que ocorriam em outras esferas da sociedade e pudessem dar um salto qualitativo, considerando que sem a educação não é possível haver desenvolvimento humano.

Nessa mesma declaração foi colocada a necessidade da criação de um novo tipo de escola, “mais flexível e altamente sensível aos desafios, e que tenha uma efetiva autonomia pedagógica e administrativa (...) na qual estudantes e professores possam aprender a usar a tecnologia a serviço dos seus respectivos processos de aprendizado” (UNESCO, 2001).

Impõe-se a necessidade de os sistemas educacionais abrirem oportunidades de aprendizado para cada criança, jovem e adulto, cultivando a diversidade de capacitações, vocações e estilos, dando ênfase especial às necessidades especiais de aprendizado, garantindo que as diferenças individuais, socioeconômicas, étnicas, lingüísticas e de gênero não se transformem em desigualdades de oportunidades ou qualquer outra forma de discriminação (UNESCO, 2001).

Após três anos de investimento, houve um aumento significativo no número de pessoas matriculadas nas escolas; porém, aumentou também a evasão escolar e a repetência. No Brasil, o Programa Bolsa Escola e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, medidas tomadas para tentar minimizar esses problemas, não conseguiram os resultados esperados. O acesso à educação melhorou, porém a

qualidade ainda está muito aquém do esperado e a permanência no sistema de ensino ainda não está garantida.

Segundo Abenhaim (2005), foi elaborado o Plano Nacional de Educação, que tem como eixo a inclusão, a Escola de Qualidade para Todos, permanece, porém, a proposta da escola especial e das classes especiais.

Atualmente, a maioria das escolas está muito distante do que pretendemos que ela seja, excluindo todo aquele que não corresponde a um modelo previamente elaborado, impossibilitando o caminhar junto da diversidade, dificultando, para alguns, o desenvolvimento, eliminando muitas possibilidades de troca e destruindo os sonhos de muitos. (ABENHAIM, 2005).

Abenhaim (2005) considera importante o foco que o relatório Delors coloca no aprender, pois a aprendizagem está relacionada a um processo que implica desenvolvimento pessoal e social, no qual a contribuição de cada um é fundamental para o resultado de todos; ouvir diversas vozes é fundamental para ampliar a possibilidade de falar e compreender a própria voz.

A principal fonte do saber é a diversidade humana. A divisão entre escola especial e escola regular é mais uma tentativa de homogeneizar, o que é impossível diante da diversidade humana. O resultado disso é uma separação, marcada pela presença de alguém que sabe, é eficiente, perfeito e, portanto, normal, e alguém que não sabe, que é deficiente, imperfeito, ou seja, anormal. Essa divisão tão clara quanto destrutiva se reproduz na sociedade, impossibilitando a participação dessas pessoas escondidas e asfixiadas pelos rótulos.

É fundamental, para pensar em inclusão, romper com o conceito de normal como igual e adotar que normal é a diversidade. Um dos nossos pontos comuns é que somos seres únicos e, portanto, incomparáveis, ninguém é perfeito, todos temos deficiências, mas temos também mais possibilidades do que somos capazes de demonstrar.

Segundo Alves e Garcia (2000 apud ABENHAIM, 2005), a escola inclusiva não é aquela que simplesmente coloca para dentro as pessoas com deficiência e depois não sabe o que fazer com eles. Ela nos mostra que a “verdade” que sustenta nossa

escola – pensar que todos os que ela “aceita” são iguais, que precisam aprender as mesmas coisas, da mesma maneira e ao mesmo tempo – é um grande engodo. Por mais que tente trabalhar com as diferenças, muitas de nossas escolas excluem até quem ela imagina incluir. É isso o que nos mostra o número de alunos em recuperação, a repetência, a violência e a evasão.

A inclusão impõe um olhar para cada um como um ser em desenvolvimento, que precisa de caminhos para desenvolver suas possibilidades. Então, a inclusão é um movimento que pretende aproximar a todos, sem que ninguém fique de fora.

Em sentido geral, a política educacional inclusiva propõe metas e garante recursos que possibilitam a educação de todas as pessoas, independente de suas condições bio-psico-física e socioculturais. A esse respeito, as contribuições apresentadas pelos autores anteriormente citados são elucidativas.

Reafirmamos a importância da Declaração de Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) especialmente desta última na formulação da proposta brasileira de educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca subsidia vários documentos e iniciativas brasileiras, haja vista a incorporação de seu conteúdo em diversos textos legais, desde conceitos até as formas de ação e gestão educacional. A Declaração de Salamanca, inspirada nas experiências de inúmeros países do mundo inteiro reafirma o direito de TODOS à educação e conclama os diversos países a implementar uma política educacional nessa direção: “O princípio norteador desta declaração é o de que cabe às escolas adaptarem-se, criarem as condições materiais e de aprendizagem para que ‘todas as crianças’ independente de suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras” (p.6) possam se educar. Dessa forma, cabe à escola preparar-se adequadamente, bem como a seus professores, para educar todas as crianças, sejam quais forem suas condições físicas, pessoais ou sociais.

A Declaração de Salamanca propõe como medida pedagógica a adoção da pedagogia centrada na criança/no estudante, evitando-se as reprovações e evasões escolares que causam transtornos humanos e duplicação de recursos materiais. O

documento sugere como forma de garantir a integração da pessoa com deficiência mudanças na própria sociedade: “As escolas centradas na criança são, assim, a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças quer a dignidade de todos os seres humanos” (p.7)

A Constituição Federal brasileira prevê em seu capítulo III, artigo 208, que a educação escolar das pessoas com deficiência se realize na rede regular de ensino e garante “o acesso obrigatório e gratuito” como “direito público e subjetivo” a todos os níveis de ensino, “segundo a capacidade de cada um”.

No artigo 227, a Carta Magna determina a criação de programas preventivos e atendimento especializado de acordo com cada pessoa e a preparação para o trabalho. Prevê também a adequação dos espaços, com a remoção dos obstáculos arquitetônicos ou outros e prescreve outras medidas que facilitem o acesso e a circulação das pessoas com deficiência. Anuncia ainda alterações nos “veículos de transporte coletivo, a fim de garantir o acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência”.

A LDB 9394/96 incorpora os princípios da Constituição Federal que já tinham sido promulgados e que estavam previstos em outros textos legais. Dedicou todo um capítulo à educação especial, prescrevendo uma versão democrática e inclusiva de ensino-aprendizagem para as pessoas com deficiência. Entretanto, na lei supracitada, a educação especial não integra a estrutura didática da educação básica, uma vez que é apresentada, separadamente, em capítulo próprio (MOREIRA, 1998, p. 171-172). Constitui, portanto, uma modalidade educativa paralela à educação básica. Prova disso é o artigo 58, que conceitua a educação especial como modalidade de educação escolar a ser oferecida “preferencialmente” na rede regular de ensino àquelas pessoas com deficiência. Isso garante o funcionamento das escolas especiais. A educação especial recebeu tratamento mais enfático nesta LDB do que nas que a precederam: Lei 4.024/61 e Lei 5.692/71. Opinião semelhante à de Moreira é a de Saviani (2001, pp. 217-218) para quem a educação especial ganhou mais destaque nesta do que nas leis anteriores.

De acordo com a LDB, a exemplo do que registra a Declaração de Salamanca, compete à escola e aos profissionais de educação prepararem-se para receber e educar as pessoas que apresentam alguma necessidade educativa especial. Para tanto, os

sistemas de ensino precisam equipar as instituições escolares e oferecer condições para que os professores e outros profissionais de educação preparem-se adequadamente para essa tarefa. Para o que aqui nos interessa sobre a inclusão educacional, merece destaque o inciso I do § 1.º do artigo 5.º [...], que prescreve “recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso” [...].

Consideramos o recenseamento uma condição imprescindível para que conheçamos o perfil da população estudantil, seja ela caracterizada como pessoa com deficiência ou não e, ainda, para que se destinem recursos humanos, materiais e pedagógicos de acordo com as demandas. O recenseamento, todavia, não pode restringir-se às informações gerais, tampouco às macroestruturais. Para funcionar como instrumento auxiliar de desenvolvimento, o censo educacional tem que retratar as microestruturas, as populações localizadas em cada Estado, município, região urbana ou rural. Enfim, o recenseamento tem que oferecer uma cartografia completa sobre a realidade escolar e as pessoas que demandam a educação, sobretudo, aquelas que apresentam deficiência.

Com base na Constituição Federal, outros documentos legais foram emitidos, antes e depois da promulgação da LDB 9394/96, visando à concretização dos objetivos propostos para a educação inclusiva. A legislação anterior à Lei 9394/96 assegura os direitos das pessoas com deficiência e promove a transição da educação institucionalmente segregada para a rede regular de ensino, bem como garante outros direitos sociais às pessoas com deficiência. A garantia dos direitos sociais constituem, também, o objetivo da legislação publicada posteriormente à LDB. Anteriormente foram publicados: a) a Lei n. 7.853 em 24 de outubro de 1989, que assegura “apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social” e b) a Lei n. 8.069 em 13 de julho de 1990, o “Estatuto da Criança e do Adolescente”, que dispõe, entre outros assuntos, sobre a educação especial às crianças e adolescentes com deficiência. Posteriormente à promulgação da LDB, o governo emitiu os seguintes documentos, visando à democratização das oportunidades sociais e educacionais às pessoas com deficiência: a) o Decreto Presidencial n. 3.298, em 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n.7.853 de 24/10/1989, conhecida como “lei da integração”; b) a Portaria Ministerial n. 1.679 em 2 de dezembro de 1999, que “Dispõe sobre os

requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”; c) Lei 10.098, em 19 de dezembro de 2000, que “Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências”; d) o Plano Nacional de Educação e) as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Assim, apesar das dificuldades na implantação da política educacional de inclusão escolar, consideramos importantes as iniciativas governamentais e insistimos na necessidade de investimentos materiais e, sobretudo, humanos para uma efetiva consecução desses princípios.

A síndrome Bardet-Biedl

As informações dadas pela Sociedade Laurence-Moon-Bardet-Biedl (LMBB), de Londres afirmam: uma síndrome é um grupo de características que ocorrem juntas e caracterizam um distúrbio médico. A síndrome Bardet-Biedl é um subtipo mais comum da síndrome Laurence-Moon-Bardet-Biedl; é um distúrbio raro, recessivamente herdado, o qual afeta aproximadamente 1 em 100.000 bebês nascidos. Genes recessivos são aqueles que carregamos, mas não afetam nosso desenvolvimento. Uma criança cujos pais possuem a síndrome tem a chance de 1 em 4 de desenvolver os sintomas.

O diagnóstico da síndrome Bardet-Biedl não pode ser feito por um mero exame de sangue ou um só exame médico e, por não ser uma síndrome muito comum, muitos médicos não a conhecem. O diagnóstico só pode ser confirmado pelas características que a pessoa apresenta, pelo exame oftalmológico, presença de dedos extras e anormalidades renais detectadas por um exame de ultra-som. O que caracteriza a síndrome:

- ? Dificuldade visual: causada por uma distrofia na retina que é diagnosticada como *retina pigmentosa* ou visão de túnel. Primeiramente

se mostra como uma dificuldade noturna, seguindo para uma degeneração progressiva da retina e finalmente a cegueira.

- ? Obesidade.
- ? Polidactilia: dedos a mais nas mãos e pés, e/ou dedos parcialmente ligados.
- ? Órgãos genitais subdesenvolvidos em homens.
- ? Atraso no desenvolvimento; fala e problemas de coordenação, e frequentemente, dificuldades de aprendizagem de leve a moderada. Não há retardo mental.
- ? Outros problemas de saúde podem ocorrer: problemas renais e pressão sanguínea alta.

Nem todas as características estão sempre presentes nas crianças diagnosticadas e cada uma pode variar em grau de severidade.

Não há cura para o problema visual característico, mas todos os outros sintomas podem ser amenizados com tratamento adequado o quanto antes a síndrome for diagnosticada.

A escola pode auxiliar na identificação de crianças com síndrome assim como também podem prejudicar seu desenvolvimento. Ela pode ser muito prejudicada se não houver um tratamento adequado para suas necessidades, ela pode ser avaliada como lenta, distraída e ser excluída pelos colegas.

A visão de túnel é como um fechamento do campo visual; com a progressão da dificuldade a criança passa a tropeçar em obstáculos grandes, como lixeira, mochilas escolares deixadas no chão ou andar em direção a portas entre-abertas, a criança poderá ser rotulada de desajeitada e distraída. Quando deixa objetos caírem no chão demora em encontrá-los. Nota-se dificuldade em acompanhar o movimento rápido de um objeto, daí a falta de habilidade e confiança para a prática de esportes com bola; essa inabilidade gera mal entendidos entre os colegas e, posteriormente, desprezo. Algumas crianças também apresentam braços e pernas curtas, o que faz com que pareçam ainda

mais desajeitadas e sem coordenação. O mesmo pode ser observado no playground da escola, onde, para evitar esbarrar freqüentemente com outras crianças e objetos a criança com síndrome Bardet-Biedl tende a se isolar.

As dificuldades de criança em atividades físicas podem, também, estar associadas à obesidade. A obesidade da criança não se dá por excesso de alimento e pode ser resolvida com uma dieta adequada.

Embora não seja uma característica principal da síndrome, é comum algumas crianças apresentarem dificuldade auditiva, mas há um número muito reduzido de casos de surdez.. São consideradas características secundárias, também, pouco equilíbrio e as pernas duras como se fossem travadas nos joelhos, por isso algumas crianças sentem dores e dificuldades com atividades físicas, necessitando de atividades específicas.

Se isso não for compreendido a criança desenvolve problemas de comportamento, baixa auto-estima, frustração e apatia por se sentir mal entendida, e somando-se as dificuldades, físicas podem ter explosões emocionais.

A Sociedade Laurence-Moon-Bardet-Biedl diz que a criança que possui a síndrome Bardet-Biedl não necessita ir para escolas especiais. A sociedade recomenda que um professor capaz de identificar e desenvolver suas habilidades especiais (tal como digitação em teclado do computador e programas adequados), trabalhe com o aluno em período extra escolar, facilitando o caminho para a próxima etapa. Muitos alunos vão para a faculdade comum, mas suas competências podem ser desfavoravelmente afetadas pela maneira pela qual eles tenham sido tratados socialmente. Para a Sociedade LMBB é muito importante a divulgação das características das dificuldades para que a criança seja compreendida durante os anos escolares e tenha chances de sucesso na educação superior e além.

CAPÍTULO III

A ESCOLA

Meu vínculo com A Escola é antigo, conheci-a primeiramente como aluna.

Entrei na Escola em 1981, no maternal, e saí em 1994, no 2º. Colegial, hoje segunda série do ensino médio. Na minha lembrança, D. Isabela era diretora, D. Cida era coordenadora pedagógica da educação infantil e D. Vanilde, a coordenadora pedagógica de 1º. e 2º. graus. D. Vanilde dividia a coordenação da escola com D. Cecília, outra coordenadora pedagógica. Sempre fui uma aluna média, não possuía a maior média da classe nem a menor, e, por usar óculos, minha mãe pedia todo início de ano que me deixassem sentar na carteira da frente. Os coordenadores diziam a minha mãe que eu era muito distraída. Minha mãe achava que havia algo errado comigo e na escola diziam que eu era muito geniosa e fazia o que queria.

Em 1988, então com 11 anos, depois de consultar diversos médicos na cidade por causa de uma alergia sem solução, fomos a um médico otorrinolaringologista de outra cidade e este descobriu que eu tenho uma pequena perda auditiva em ambos os ouvidos e de graus diferentes. Por ser uma perda pequena, num primeiro momento não foi considerada a possibilidade por minha família de eu usar um aparelho auditivo. Apesar de a escola saber, em nenhum momento houve mudanças que me auxilhassem, como, por exemplo, falar sempre de frente para mim. Sentia alguma dificuldade com os ditados e acabava nas vésperas de prova emprestando cadernos para fazer cópia das matérias.

Era permitido ficar em dependência apenas de duas disciplinas; a reprovação em mais de duas disciplinas significava ter que fazer o ano novamente. Minha saída da escola deu-se pelo fato de, em 1993, eu ter repetido o então 2º. Colegial. Eu, que nunca fora boa aluna em matemática, senti muitas dificuldades em física e desenvolvi uma antipatia com a professora de biologia; como não podia entrar na sala depois dela, passei a ficar aulas e aulas para fora. A coordenadora, D. Cecília, parecia não se

incomodar muito; chamou minha mãe para dizer apenas que minhas notas estavam ruins e que eu seria retida. Abandonei os estudos no final do ano; ia à escola apenas para ver os amigos.

Sempre suspeitei que alguns alunos eram privilegiados por sua condição social; havia alunos que tiravam notas ruins durante todo o ano e no último bimestre conseguiam recuperar-se quase que milagrosamente; outros, que colocavam bombas dentro de armários e não sofriam qualquer consequência. Essa suspeita foi posteriormente confirmada em conversa com D. Cida, que afirmou que muitos alunos eram aprovados para contentar os pais, considerados formadores de opinião e de boa posição social. O ano letivo era dividido em quatro bimestres e a média era nota 7,0. As recuperações ocorriam apenas no final do ano, ficando para a chamada “segunda época” quem não conseguisse se recuperar.

Em 1994, eu estava matriculada novamente no 2º. colegial e meus pais estavam irredutíveis quanto à mudança de escola, considerando que isso em nada me auxiliaria; mas, no mês de abril os professores fizeram greve, o que pesou para a decisão deles sobre minha mudança de escola.

D. Cecília deixou a escola pouco depois de minha saída, por motivos pessoais, e D. Isabela faleceu em 2002. A maioria das pessoas que trabalharam com D. Isabela acredita que a vida dela foi dedicada à escola e que é impossível separar a história do colégio da história de D. Isabela.

D. Isabela nasceu em 1939, numa cidade do interior de Minas Gerais, onde formou-se em Pedagogia em 1970 e, ao se casar, veio para a cidade em que está situada a escola. Em 1973 e 1974 ocupou a cadeira de Sociologia Geral da faculdade e, em 1974, foi chamada pelo presidente da entidade para cuidar de um projeto para a instalação do ensino infantil, fundamental e médio, que se tornou A Escola. Mergulhou fundo no universo dos projetos educacionais, das licenças de funcionamento, dos currículos e programas de ensino, da elaboração de uma equipe de trabalho, logo encontrando em D. Vanilde e D. Cida grandes colaboradoras. Poderia ter se aposentado, mas nunca quis. Dizia gostar demais do trabalho e achava que seu lugar era n’A Escola. A prova de que conseguiu imprimir sua marca n’A Escola foi o fato de que, após sua morte, algumas coisas continuaram a ser conduzidas tal como ela fazia antes.

Com o falecimento de D. Isabela, foi indicada D. Helena para o cargo da direção. D. Helena possui formação em História e ocupou diversos cargos n'A Escola, que a legitimavam a ocupar o cargo de direção, mas necessitava fazer um curso que a habilitasse legalmente para o cargo. Nos anos que não pôde assumir, indicou D. Vanilde para dirigir A Escola de 2002 a 2005.

Em 2002 soube que A Escola estava aceitando crianças com deficiência para inclusão e que seus profissionais estavam buscando ajuda e aperfeiçoamento em instituições da cidade de São Paulo.

Em 2003, ocasião em que voltei para a cidade para estagiar numa escola municipal, soube que A Escola estava precisando de mais psicólogos e que encontrava dificuldades na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Em 2004, procurei a instituição, apresentando o trabalho realizado na escola da prefeitura, que me rendeu a monografia para conclusão do curso de especialização. Comecei, então, a conversar com D. Cida sobre a possibilidade de realizar minha pesquisa de mestrado n'A Escola.

Ao iniciar meu trabalho, percebi que muitas coisas estavam ainda amarradas à imagem de D. Isabela: alguns alunos ainda pareciam gozar de privilégios, como antes, e havia uma névoa no discurso dos coordenadores, que diz que os alunos não podem deixar A Escola, como se esse fato fosse inaceitável, independentemente do motivo. Descobri em uma conversa informal com D. Cida, uma das fundadoras do colégio e coordenadora da educação infantil, que D. Isabela favorecia alguns alunos de nível sócio-econômico melhor como forma de atrair alunos pagantes para A Escola e que lhe conferiu o status que possui hoje de escola tradicional, freqüentada por alunos da camada média alta.

Consigo ver, hoje, que A Escola é o retrato da sociedade em que vivemos. Uma sociedade segregadora, movida por interesses econômicos, políticos e sociais, na qual, em nome de uma suposta igualdade de oportunidades, perpetua, pela exclusão explícita ou sutil, as diferenças sociais. De acordo com estudo realizado por Bock e Aguiar (2003) foi construído um distanciamento entre escola e realidade, o mecanismo de pensamento que opera nessa construção trata o sujeito

como guiado por uma natureza humana, diminuindo tudo o que é próprio da condição social. Uma das conseqüências pedagógicas que observamos muito presentes n'A Escola é a educação responsabilizar o indivíduo e a família pelo fracasso escolar.

A Escola é uma entidade jurídica de direito privado, com sede e foro numa cidade do interior do Estado de São Paulo. Possui estatutos próprios que a regem. É uma das instituições de ensino mais conceituadas na região. O estatuto que a rege tem como órgãos competentes: uma assembléia geral que, entre outros itens, é responsável pela eleição do presidente, que deve ser seu membro; o Conselho Curador, exercido por um membro de poder público, encarregado de administrar e de aprovar as contas da Instituição Educacional.

A história do colégio começa com a história da faculdade. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi criada por lei municipal em 1964; posteriormente foi criada uma fundação, que é a entidade mantenedora, conforme o estabelecido pelo Conselho Estadual de Educação. A faculdade iniciou suas atividades no final do ano de 1966, por decreto do governo do Estado de São Paulo.

Para dar apoio e suporte às atividades de pesquisa, bem como atender às aspirações educativas da comunidade, foi agregada, em 1976, ao campus universitário, a escola de 1º. e 2º.graus, hoje o colégio, que denominamos aqui como A Escola, que abrange toda a educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, mantendo convênio com um sistema de ensino apostilado. Em 1976, o Diário Oficial do Estado de São Paulo (D.O.E.) publicou o despacho do Sr. Coordenador do Ensino do Interior, homologando o Plano de Organização Didática e Administrativa; em 1977, o D.O.E. publicou a autorização de funcionamento d'A Escola, com suas habilitações profissionais, homologando os atos escolares praticados a partir do ano letivo de 1976. Quanto ao regimento escolar, o D.O.E., em 1977, publicou sua aprovação. Sua primeira diretora foi a professora Isabela, que permaneceu no cargo até 2002, ano de seu falecimento.

Hoje, A Escola mantém faculdade e colégio. Os cursos oferecidos pela faculdade são: História, Geografia, Pedagogia, Letras, Administração de Empresas, Ciências

Contábeis, Sistema de Informação, Direito e Enfermagem e Obstetrícia. A Escola conta com Educação infantil, Ensino fundamental e médio.

A Escola tem como um de seus princípios permitir o acesso e a permanência nas unidades de ensino de alunos sócio-economicamente menos favorecidos. Para tanto, mantém um programa social que inclui bolsas e atividades destinadas à realização de trabalhos junto aos diversos departamentos e setores da instituição.

A instituição possui ao todo (colégio e faculdade) 3.598 alunos, sendo 1.400 alunos matriculados, entre bolsistas e pagantes. A Escola concede aos alunos descontos que vão de 5% a 100% do valor da mensalidade. A instituição possui ao todo 397 funcionários. Em recursos humanos é constituída de 201 professores e 196 funcionários.

No ano em que o estudo foi realizado, 2004, a diretora era D. Vanilde, que, em seus atos, deixava muito claro não acreditar na inclusão escolar de crianças com deficiência ou com dificuldades no processo de escolarização. As famílias, que procuravam a escola esperando incluir seus filhos, procuravam as coordenadoras pedagógicas ou D. Helena, que ocupava o cargo de assistente técnica do colégio, e eram orientadas para que trouxessem o laudo médico solicitando a inclusão escolar. D. Vanilde ocupava-se exclusivamente do ensino médio e queixava-se com frequência, dizendo que era um esforço inútil incluir alunos com deficiência no ensino regular, pois esses alunos jamais chegariam a completar a escolarização, atrapalhariam os bons alunos e o que eles necessitavam era de uma escola especial. Na hierarquia escolar, abaixo de D. Vanilde, estavam as coordenadoras pedagógicas: Maria, responsável pelo ensino fundamental I; Leda, pelas classes de 5^a. e 6^a. séries; Marilda, pelas 7^a. e 8^a. séries; Vânia e Marília pelo ensino médio e D. Cida, que responde pela educação infantil. Apesar de ser Vanilde a autoridade máxima na escola, todos os coordenadores tinham autonomia em seu setor para tomar decisões e realizar projetos.

O ano letivo do ensino fundamental e médio, hoje, é dividido em 3 trimestres e a média é 6,0. Há aulas para recuperação e reforço durante todo o ano e os alunos que não conseguem recuperar o conteúdo ficam para avaliação complementar. Com a inclusão de alunos com deficiência, o material de apostilas do sistema de ensino adotado pela escola é adaptado de acordo com as necessidades do aluno. A escola recebeu rampas que facilitam o acesso de pessoas com deficiência física e sanitários adaptados.

A educação infantil não segue sistema apostilado. Não há boletins com nota, os alunos são avaliados de acordo com sua participação nos projetos e desenvolvimento; para isso, os professores fazem um acompanhamento do desenvolvimento motor, cognitivo e emocional das crianças. Os componentes curriculares trabalhados são: Matemática, Língua Portuguesa, Artes, Teatro, Coral, Flauta, Banda, Inglês, Educação Física, Faz-de-conta, Informática/Internet, Natureza e Sociedade. O setor conta com apoio de uma psicóloga, uma fonoaudióloga e professores especialistas para as disciplinas de Educação Musical, Educação Física e Língua Inglesa.

O ensino fundamental I conta com o apoio de uma psicóloga e professores especialistas para as disciplinas de Língua Inglesa, Ciências, Educação Musical e Educação Física, cujas disciplinas complementam a grade curricular composta também por Língua Portuguesa, Matemática, Artes e Computação. Diversos projetos extra-curriculares são desenvolvidos ao longo do ano; são alguns deles: Olimpíadas, Feira Cultural, Feira de Ciências, Biblioteca em sala de aula, Semana da Água e Reciclagem, entre outros.

No período matutino, com entrada dos alunos às 7h 30 e saída às 12 h, funciona o ensino infantil e fundamental I; no mesmo horário de entrada e com horário de saída às 12h 50, o ensino fundamental II e ensino médio. O período vespertino começa às 13h e atende ensino infantil, fundamental I e aulas de um curso da faculdade. Durante esse horário, que vai até às 17h 30, são oferecidos: aulas de música, treinos esportivos de vôlei, futebol e polibol, além de aulas de reforço, laboratório, projetos e plantões de dúvidas para os alunos do ensino fundamental II e médio. O período noturno atende apenas os cursos da faculdade.

Nesse mesmo ano (2004), quando houve eleições municipais, o presidente da instituição pediu afastamento de seis meses para concorrer à vaga na prefeitura; em seu lugar ficou Rafael. Rafael, com o intuito de modernizar a escola, reformou as salas de aula, trocando a pintura dos prédios, as lousas verdes por lousas brancas e reformou o jardim do pátio.

A área do terreno da escola conta com 28.000 m², sendo 18.000 m² de área construída. A escola possui varias unidades de apoio, tais como: Bibliotecas, Centro de Documentação, Centro de Áudio-visual, Centro de Processamento de Dados,

Laboratórios de Informática, Editoração Eletrônica e Setor Gráfico, Salas de Internet, Laboratório de Ciências e Biologia, Sala de Fotocópia e Mimeografia, Ginásio de Esportes e quadras poliesportivas, Posto – Agência Bancária, Centro de Informação, Elaboração e Integração Comunitária, Departamento de Serviço Social, Núcleo de Atenção à Saúde, Painel de Oportunidades, Refeitórios, Projetos Comunitários, Centros Acadêmicos, provedora de acesso a Internet, Núcleo de Pesquisa da Faculdade, Núcleo de Prática Jurídica, Núcleo de Estágio e Núcleo de Comunicação. Segue abaixo a planta da instituição.



Bloco A – Vermelho: área total = 1.214,00m²

Tesouraria, departamento de contabilidade, contas a pagar e receber, controle de transporte, departamento de informática, departamento financeiro, presidência, telefonista, núcleo de comunicação, coordenação de 1^a. a 4^a. série do ensino fundamental, sala dos professores e 8 salas de aula do ensino fundamental.

Bloco B – Violeta: área total = 565,00 m²

Áudio visual, centro de documentação, xerox 1, gráfica e agência bancária.

Bloco C – Dourado: área total = 365,00 m²

Capela

Bloco D – Cinza: área total = 1.408,00 m²

Arquivo de Diário Oficial, centro de análise, coordenação do curso de Enfermagem, coordenação do Núcleo de atenção à saúde, diretório acadêmico, laboratório bioquímico, laboratório de anatomia, laboratório de semiotécnica, sala dos professores, sala de pesquisa, secretaria do curso de Enfermagem e 4 salas de aula.

Bloco F – Amarelo: área total = 895,60 m²

Educação Infantil: 9 salas de aula, sala dos professores, sala da fonoaudióloga, coordenação da Educação Infantil e almoxarifado.

Bloco G – Branco: área total = 367,00 m²

Cantina 1

Bloco H – Laranja: área total = 762,00 m²

Almoxarifado, biblioteca 1, coordenação Serviços gerais, laboratórios de informática 1 e 3 e laboratório de hardware.

Bloco I – quadra poliesportiva: área = 604,50 m²

Bloco J – Azul: área total = 2.540,00 m²

Coordenação de 5^a. a 8^a. série do ensino fundamental, CIEIC (centro de informação, elaboração e integração comunitária), Coordenação e secretaria dos cursos da faculdade de pedagogia, história, geografia e letras, coordenação de projetos da faculdade, sala da psicóloga do colégio e 16 salas de aula.

Bloco K – Verde: área total = 545,00 m²

Coordenação dos cursos de administração, contábeis e sistema de informação, coordenação de estágios, sala dos professores e 4 salas de aula.

Bloco L – Bordô: área total = 173,00 m²

Lavanderia, manutenção informática, serralheria e marcenaria.

Bloco M – quadra poliesportiva 2: área total = 562,00 m²

Bloco N – Cartório anexo do Juizado Especial Cível. Área total = 71,50 m²

Bloco O – Marrom: área total = 485,00 m². Centro Acadêmico dos cursos de Administração, Contábeis, Sistema de Informação, laboratório geografia, laboratório de pesquisa 1, departamento de vestibular e 3 salas de aula.

Bloco P – Marfim: área total = 5.000,00 m²

Assistente social, biblioteca 2, cantina 2, coordenação faculdade direito, diretoria das faculdades, diretoria colégio, espaço cultural 1, laboratórios informática 4 e 5, laboratórios física e química, núcleo de prática jurídica, secretária da faculdade de direito, secretaria geral das faculdades, secretaria do colégio, sala dos professores, xerox 2, anfiteatro e 13 salas de aula.

Bloco Q – Ginásio de esportes, núcleo de atenção à saúde, coordenação educação física e cozinha. Área total = 2.160,00 m²

Bloco R – Estacionamento.

CAPÍTULO IV

RICARDO VISTO POR PROFISSIONAIS DA ESCOLA E OUTROS

Introdução

Ricardo nasceu em junho de 1995, foi uma criança desejada pelos pais, mas fruto de uma gravidez complicada. A mãe, Suzana, teve problemas de hipertensão durante a gravidez, tendo Ricardo nascido por uma cesariana de emergência, nasceu cianótico e teve diversos problemas de saúde. Após a gravidez, Suzana não conseguiu mais emagrecer, tornando-se uma pessoa obesa. Ele tem uma irmã adotiva, mais nova. Suzana diz que ele é uma criança com a saúde muito sensível, tendo muita alergia. A escolaridade de Ricardo iniciou com a entrada dele no Jardim II, na escola Cores, com 4 anos de idade; de acordo com a mãe, não deu trabalho, nunca chorou, nem quando mudou desta para A Escola, que é bem maior. Quando Ricardo terminou a pré-escola, Suzana questionou a dona da escola se ele estava pronto para ir para a 1ª. série; ela disse que Ricardo estava um pouco atrasado, mas tinha condições de progredir. Ricardo mudou para A Escola em 2002, matriculado na 1ª. série do Ensino Fundamental, na ocasião com 6 anos. A professora da 1ª. série notou uma diferença de ritmo de trabalho da criança e a encaminhou para a psicóloga e para um oftalmologista; por não ter atingido os pré-requisitos necessários para o avanço de série, Ricardo ficou retido na primeira série. A mãe diz que nunca notara dificuldades em Ricardo para enxergar; mesmo em casa, ele sempre disfarçou (sic) bem. Em seguida, a família foi encaminhada para o serviço de genética e começaram a estudar as dificuldades de Ricardo. Em um dos documentos escolares que li, quando o conheci, estava o registro de uma entrevista feita pela escola com a mãe, cujo relato dizia que a mãe estava chocada com o fato de um médico ter sugerido que Ricardo não fosse filho do casal, alegando que o garoto não se parecia nem com o pai, nem com a mãe. Conheci Ricardo em 2004, quando ele já estava na 2ª. série; ele é uma criança com cabelos escuros, obesa, usa óculos com lentes grossas e é destro.

Quando conheci Ricardo, ele já estava com o estigma de "aluno deficiente"; confesso que procurei "sinais" que indicassem isso, mas não encontrei nada. Aparentemente não há nada em Ricardo que o diferencie das demais crianças e, inicialmente, eu possuía grande expectativa em relação ao estudo de caso de Ricardo, devido ao fato de ter sido dado a mim como "caso de inclusão escolar de uma criança que estava ficando cega", e que o médico, ao fazer o encaminhamento para aconselhamento genético, disse aos pais que a criança podia não ser filhos deles, por possuir feições diferentes. De acordo com os estudos de Goffman (1988), o estigma é como uma marca, que avisa sobre algo na pessoa. É uma situação em que o indivíduo encontra-se inabilitado para uma aceitação social plena. Isto gera sofrimento, por causa de um determinado tipo de rejeição social. A sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas, define o que é comum e natural, certo ou errado. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que lhes são próprias e aceitas. E a escola estabeleceu suas categorias, antes mesmo de Ricardo chegar.

Sentia-me chocada à medida que conhecia as particularidades do caso, que foi se revelando como um caso de produção de fracasso escolar. Aos poucos fiquei indignada com o sistema escolar e ao mesmo tempo senti-me aliviada com a possibilidade de Ricardo não "portar" nenhuma síndrome que pudesse prejudicar seu desenvolvimento. As dificuldades de Ricardo eram seus menores problemas, o estigma foi o pior, pois criou problemas que foram, como num círculo vicioso, atribuídos a ele próprio. Ainda preocupo-me com o rótulo que a ele foi dado, de ser uma criança que tem dificuldades, e que, logo, só pode haver algo errado **com ele**. A suposição de que há algo errado **nele** é o que impossibilita a ação pedagógica da escola e reforça a idéia de que **ele tem** um problema. Assim como eu, há professores que acreditam e conseguem ver o quanto

Ricardo é capaz de progredir, e lamentamos pelo sofrimento que ele certamente sente quando se vê incompreendido e que tenha demorado tanto para alguém começar a acreditar que ele é capaz. Da maneira como se tem entendido "inclusão", Ricardo não é uma criança que deveria ser inserida nessa categoria.

A queixa escolar

O primeiro encaminhamento feito pela escola foi em 2002, para uma avaliação psicológica, quando Ricardo estava na 1ª. série. A queixa que chegou à psicóloga que o atendeu e que constava no relatório da escola é: *mãe relata que a criança é desatenta, que não está conseguindo ler e escrever, mesmo com acompanhamento (na escola). Talvez tenha bloqueio, no aspecto motor é lento em relação às outras crianças.*³.

A professora da 1ª. série, de 2003, Elaine, via Ricardo como uma criança com: *Problemas de Aprendizagem: atenção: perde com muita facilidade para olhar os amigos. Compreensão: sem iniciativa, reproduz cópias com falhas. Fixação: pouca (algumas cores, alguns números, algumas letras). Problemas de relacionamento: poucos amigos; não se envolve, fica afastado do grupo. Retraído: eu diria não participativo (...) Tenta se justificar quando questionado. Aspectos emocionais: Ausência. Desatenção: envolve-se com outras coisas desviando a atenção da explicação da atividade e até mesmo da história. Chorão, instável. Outros: não expressa nenhum interesse no que está sendo apresentado, apenas tenta copiar desenvolvendo o mínimo ainda com muita insistência do professor.*⁴.

Em relatório enviado ao médico, em 2004, a coordenadora, D. Cida, e Mariana, a psicóloga da escola, descreveram Ricardo da seguinte forma: *O aluno Ricardo matriculou-se na escola no ano de 2002, na 1ª série do Ensino Fundamental. Logo no início a professora observou que o seu desempenho não era compatível com o restante da classe e a coordenação solicitou a presença dos pais na escola. Após entrevista com*

³ O que está grafado em itálico é uma cópia do documento escolar.

⁴ Os relatórios e documentos na íntegra estão anexos.

a mãe foi encaminhado para avaliação psicológica com a psicóloga Renata, que constatou: Falta de equilíbrio, lentidão para aprender, infecções seguidas de convulsões, não consegue brincar. Dificuldade na escrita, expressão do pensamento de forma desconexa e fantasiosa. A avaliação pedagógica apontou: Não conhece todas as letras, às vezes reconhece algumas. Não sabe trabalhar com números. Tem problemas de fono e de visão. A fono avaliou a musculatura, a fala e a escrita, e constatou: Hipotomia facial, respiração pela boca e mastigação com a boca aberta, deglutição atípica, atenção curta. Fala bem, mas o conteúdo da fala não é compatível com o que se pergunta. Desde o início do ano a escola trabalhou individualmente, mas com poucos avanços na aprendizagem.

Por fim, a queixa entendida pelo médico: *Relatório da equipe pedagógica muito bem realizado nos informa dificuldade de leitura com pouca desenvoltura em atividades em grupo e bom desempenho em tarefas de cálculo e matemática. Sem crises convulsivas e sem atraso significativo dos marcos motores. Leve atraso de fala (frases com 3 anos de idade).*

O que dizem os profissionais d'A Escola.

○ Fonoaudióloga d'A Escola, 2003:

Postura: *“Criança fala bastante, tem resposta para qualquer pergunta, mas não a sustenta. Se for feito à criança uma pergunta, mudar o assunto e depois refazê-la, a resposta será outra e quase sempre relacionada ao último assunto. **Apresenta também uma ‘distração’ grande, se desliga facilmente das atividades***⁵.”

Aprendizagem: *“Nomeia quase todas as cores; não reconhece todas as letras. Na escrita está na fase pré-silábica. Não conseguiu ler o que foi dado. **Diz que gosta de escrever, mas faz somente bolinhas**”.*

⁵ Doravante, serão destacados, na transcrição de trechos dos relatórios analisados, os aspectos negativos em cor vermelha e positivos em verde.

Conclusão: “*Audição – boa. Visão – aproxima-se do papel para escrever. Atenção – pouco tempo de atenção.*”

Nesse relatório, a profissional não relata quais foram as condições do exame, atividades dadas e o objetivo da avaliação. A criança é destacada de seu meio social e contexto, e a avaliação desconsidera sua história e seu cotidiano escolar.

○ *Professora de Inglês, 2003 (Professora Cinira)*

Postura: *O aluno Ricardo esteve atento às aulas de Inglês. (...) O aluno demonstra alegria quando se depara diante de um desafio e consegue transpô-lo de forma bem sucedida. Muitas vezes, ao notar sua dificuldade em compreender o que está sendo estudado em inglês, tento outros critérios para facilitar a compreensão, com isso ele se esforça para dar uma devolutiva positiva e prosseguir na tarefa cabível.*

Aprendizagem: *Não realizou práticas verbais do idioma com muita frequência, pois revelou estar mais interessado em realizar registros. O aluno é capaz de interagir frente a algumas palavras em inglês, porém não fez uso algum de frases. (...) Diante disso, o aluno apresenta condições específicas de estar alcançando novos conhecimentos e praticando-os em situações apropriadas, embora não seja de oralizar as palavras em Inglês. Nos registros apresentados demonstra que está respondendo aos comandos propostos no que diz respeito à atividade mais simples, pois nas de maior complexidade é necessário a presença da professora para lhe auxiliar em minuciosos esclarecimentos. Não guarda o conteúdo ensinado até o próximo encontro, só realmente quando é repetido por diversas vezes.*

Socialização: *Ricardo não é de muito contato com os demais alunos da 1ª. serie C (...) Ricardo não permaneceu em meio a muitos amigos. Ele sempre demonstrou ser mais reservado.*

O relatório da professora Cinira é um dos que mais fazem justiça ao aluno. Ela percebe Ricardo como um

aluno esforçado e capaz, mas cita o esquecimento do conteúdo de uma aula para outra, como se fosse uma falha dele.

o **Professor de Educação Física, 2003 (Professor João)**

Postura: (...) *é dedicado e atencioso, procura executar as atividades de acordo com suas possibilidades, mas sempre dentro do seu mundo. É um aluno sério e pouco sorri. (...) Está muito desatento nas aulas, ainda o aluno cria suas histórias e suas próprias brincadeiras, ex: que o ginásio iria ser um lugar onde ele iria colocar seu pônei; e fica brincando como se isto fosse real. Sua coordenação motora responde de maneira lenta e seus reflexos nos exercícios também.*

Socialização: *Relacionamento com os colegas: conversa muito sozinho e busca ficar também sozinho ou na maioria das vezes procura ficar perto do professor, mostrando suas brincadeiras diferentes das que o grupo está desenvolvendo. Relacionamento com o professor: ouve, presta atenção como deve fazer as atividades, mas tenta sempre dizer ao professor que já veio com uma brincadeira pronta, e se pode executar. Senti que diminuiu a intenção de estar com o grupo. É necessário pacientemente resgatá-lo e socializá-lo, pois ele também gosta de estar com os amiguinhos e de brincar.*

Desenvolvimento: *Físico: executa com dificuldade atividades de correr e saltar. Cognitivo: executa as atividades de reflexo e agilidade de forma sempre lenta em relação ao grupo, falta de atenção em relação às regras dos joguinhos”.*

Conclusão: (...) *percebe-se que o aluno Ricardo tem se dedicado a tentar fazer as atividades solicitadas, e quando ele consegue executar mesmo com certa dificuldade e consegue relacionar-se com o grupo, ele tem ficado mais feliz.*

Apesar de a conclusão ser positiva, o relatório des se professor é marcado por falas que elucidam o modo como o aluno é visto: uma criança que se relaciona pouco com os

colegas, distrai-se com facilidade, tem pouca atenção, certa resistência a seguir a atividade proposta pelo professor e lentidão.

○ Professora de Ciências, 2003 (Professora Gina)

Postura: *O aluno é bastante calmo. Prefere ouvir do que falar, e não se manifesta, a não ser quando é solicitado. Pouco concentrado, precisando ser chamado a atenção para poder retomar as atividades*

Aprendizagem: *“O aluno tem seu próprio ritmo. Dificilmente faz as atividades se não houver uma explicação individual. Não copia texto da lousa a não ser que alguém o ajude. Ele tem seu próprio ritmo.”*

Socialização: *“Relacionamento com o professor: tudo o que aprende dentro e fora da aula costuma contar individualmente para a professora. Não demonstra interesse quando a atividade é em dupla ou em grupo, preferindo trabalhar sozinho. Relacionamento com os colegas: É um aluno muito reservado. Geralmente está sozinho ou então tenta ajudar a uma colega de classe.”*

Conclusão: (...) *Participa das aulas práticas e encontra dificuldades quando precisa registrar dados no caderno. Os desenhos já são mais bem definidos.*

Nesse relatório há poucos pontos positivos e a professora diz que Ricardo é um aluno com dificuldades para fazer registro e executar tarefas sem explicação individual. Em relação à cópia, a observação mostra que Ricardo faz muitas cópias e em relação à execução de tarefas, as observações (relatadas adiante) demonstram que esse comportamento foi produzido pelas condições pedagógicas a que ele está sujeitado. É importante notar que a professora refere-se reiteradamente a “seu próprio ritmo”, que parece querer dizer “lentidão”.

○ Professora da 1ª. série, 2003 (Professora Elaine)

Queixa: Problemas de Aprendizagem: *Atenção: perde com muita facilidade para olhar os amigos. Compreensão: sem iniciativa, reproduz (cópia com falhas). Fixação: pouca (algumas cores, alguns números, algumas letras.)* Problemas de relacionamento: *poucos amigos; não se envolve, fica afastado do grupo. Retraído: eu diria não participativo.* (...) Tenta se justificar quando questionado. Aspectos emocionais: *Ausência, Desatenção: envolve-se com outras coisas desviando a atenção da explicação da atividade e até mesmo da história. Chorão, Instável. Outros: não expressa nenhum interesse no que está sendo apresentado, apenas tenta copiar desenvolvendo o mínimo ainda com muita insistência do professor.*

Postura: *Não são todas as atividades apresentadas que demonstra interesse em realizá-las, precisa de uma certa cobrança para desenvolvê-las e muitas vezes não as conclui. Necessita de explicação individual para uma melhor compreensão e assim executar sua tarefa. Busca ajuda quando possui dúvidas.*

Aprendizagem: *Fala muito de acontecimentos do cotidiano, fugindo às vezes da discussão de sua atividade.* Os questionamentos pela professora são freqüentes para estimulá-lo a executar a atividade ou mesmo para que exponha suas dúvidas ou o porquê de não querer fazer determinada atividade. *Está demonstrando interesse em expor suas atividades (qual foi sua estratégia, como respondeu, que palavra usou para completar).* Tem seu próprio ritmo, mas o seu bem estar interfere no desenvolvimento das atividades. O desempenho nas atividades deve ser sempre lembrado pelo professor. Com passagens pela carteira, com elogios, com nova explicação, com questionamentos, ou seja, não pode ser esquecido. (...) Os problemas de saúde, que resultaram em faltas, foram as principais causas que interferiram em seu desempenho. Leitura e escrita: *Quanto à escrita: necessita de certo questionamento, mas está escrevendo de forma convencional, indagando em certas dificuldades, mas está muito feliz nesta conquista. Quanto à leitura demonstra avanços dia a dia. Falta um pouco mais de segurança para realizá-la sem ajuda.* Matemática: *Já se organizou para realizar um tipo de estratégia para resolver cálculos de adição, subtração e multiplicação. Outros conteúdos como: dobro, metade, par, ímpar, dúzia, dezena, sucessor, antecessor... (precisa vir acompanhada de uma explicação individual).*

Socialização: *É uma criança que não busca amizades, não se envolve nas atividades de grupo, fica de lado observando discretamente. Conversa pouco. Há momentos que apresenta mudanças de comportamento, fala mais, questiona mais, responde com certo ironismo (sic), mostra-se divertido. Trazer brinquedos para a hora do recreio foi uma forma de colocá-lo nas brincadeiras do grupo. Os colegas o procuram mais e a aproximação dele no grupo também é maior, ocorrendo assim melhor conversação. Gosta muito de conversar. Às vezes foge aos questionamentos da sala de aula para falar de fatos ocorridos em casa. Fala muito de sua irmã, de seus animais, da chácara, das pescarias.*

Conclusão: *O caderno é utilizado mais como material de registro. Apresenta bom desempenho, dentro do seu ritmo, não terminando os registros mais longos. BIBLIOTECA: faz suas escolhas, respeita data de entrega, preenche a ficha, mas não se manifesta para partilhar a história ou fazer algum tipo de comentário voluntariamente. COMPUTAÇÃO: demonstra grande interesse e acompanha quase todos os comandos.*

Esse relatório feito pela professora da 1ª. série mostra-se contraditório, ela fala sobre ele de modo a rotulá-lo: sem atenção, pouca iniciativa, instável, com pouca fixação, mas não relata dificuldades escolares. Em leitura e escrita está avançando e em matemática criou uma estratégia para resolução de problemas, ou seja, demonstra ser uma criança capaz.

○ Professora de Inglês, 2004 (Professora Cinira)

Postura: *Ele tem demonstrado um progresso consideravelmente significativo, no decorrer das aulas de inglês... Questiona sobre algo que não tenha entendido muito bem, conta sobre acontecimentos familiares que durante a aula se recorda, relata*

associações pessoais sobre determinado assunto que esteja sendo abordado e responde frente à maioria dos comandos apresentados.

Socialização: *Enfim, seu relacionamento com os demais alunos da classe é restrito, mas mesmo com sua individualidade, Ricardo tem se desenvolvido bem.*

Conclusão: *O aluno participa das atividades de registro, das brincadeiras pedagógicas, das dramatizações, demonstra satisfação em cantar as músicas trabalhadas e utiliza-se de palavras e expressões simples que são enfocadas em inglês, mesmo que através de um esforço especial.*

A professora de Inglês não relata problemas em trabalhar com Ricardo. Demonstra que seu olhar para Ricardo é voltado para o que ele consegue fazer e para o que ele pode vir a fazer. Não destaca, como nos relatórios de vários outros professores, suas dificuldades e possíveis "diagnósticos" para elas. Enfatiza o que é positivo, em detrimento das dificuldades.

○ Professora da 2ª série, 2004 (Professora Lídia)

Postura: *Só faz argumentações orais se for solicitado com insistência e participa pouco das produções coletivas. Participa de trabalhos em grupos de maneira quase apática, embora não se observe rejeição de qualquer parte. Tem atitude de cuidados e preservação de materiais e ambientes da escola.*

Aprendizagem: *Faz comparação entre diferentes vegetais, sementes e frutos. Diferencia fruto de fruta e reconhece que alguns frutos são comestíveis, outros não, alguns são secos, outros, carnosos. Observou a germinação de sementes em diferentes meios. Consegue relatar oralmente algumas etapas da produção do chocolate, bem como a necessidade da preservação da Mata Atlântica. Tem noção dos diferentes tipos de caule, as utilidades deles para a planta e para o homem". Leitura e escrita:*

“Associa sons a determinadas letras e consegue ler e escrever algumas palavras simples e montar outras com sílabas conhecidas, embora passado o momento de trabalho direto ele se esqueça ou pareça não se lembrar mais nada daquilo que “aprendeu”. Faz registro com letras de forma maiúsculas e apenas copia as letras cursivas, sem compreendê-las. Reconhece o texto informativo como uma modalidade que difere do conto e da poesia, por exemplo. É capaz de adequar adjetivos a substantivos dados oralmente. Transmite recados orais com certa clareza e precisão.

Matemática: *Observa simetria, eixo simétrico, porém tem dificuldade em traçar a outra metade de uma figura simétrica. Com monitoramento é capaz de nomear o valor absoluto e o valor relativo de um algarismo (unidade e dezena), mas quando solicitado a fazê-lo independentemente, não consegue fazê-lo a contento. Consegue perceber a finalidade dos gráficos e analisar os dados mais evidentes (o maior, o menor, etc) com ajuda de um leitor. Compreende a dezena como grupo de 10 unidades e a centena como grupo de 10 dezenas, ou 100 unidades. Continua seqüências numéricas simples (2 em 2); 3 em 3, 10 em 10) com monitoramento. Realiza adições e subtrações com dezenas exatas ou números pequenos.*

Socialização: *A integração com colegas e a professora deixa a desejar, uma vez que o aluno mostra uma certa tendência a se isolar.*

Nível de desenvolvimento: *Faz confusão ao trabalhar perspectiva de objetos e as diferentes formas de representação dos mesmos. Gosta, porém não apresenta muitos acertos ao fazer plantas e maquetes ou traçado de trajetos de ambientes conhecidos.*

Conclusão: *Participava apenas como ouvinte das rodas realizadas na classe, mas ultimamente tem apresentado interesse maior e até feito algumas perguntas pertinentes. Entusiasma-se com trabalhos de artes como desenho, pintura, montagem com materiais, etc. e os realiza adequadamente. Tem apresentado vários progressos, porém na leitura e escrita e na socialização, suas dificuldades são grandes.*

O relatório apresenta muitos pontos negativos para o aluno e pela primeira vez a professora imprime a marca que ele carrega até hoje, o que antes era visto como um aluno reservado vira uma criança com tendência ao

isolamento. Ela ainda o descreve como uma criança apática, confuso, com dificuldades em matemática e se esquece com facilidade o que “aprendeu”. É muito interessante o fato de que descreve várias situações de efetiva aprendizagem e desenvolvimento, mas, logo em seguida aponta uma limitação. Seus avanços não são enfatizados, mas os limites o são invariavelmente.

○ **Professora de Educação Física, 2004 (Professora Renata)**

Queixa: *O aluno participa das aulas, obedece a seu lugar na fila para chegar no ginásio de esportes, responde a chamada, faz os exercícios de alongamento e aquecimento. Ele não demonstra muito interesse pelas atividades, tem uma certa dificuldade nos exercícios com bola, não gosta muito de chutar, as atividades com as mãos ele tem mais facilidades.*

Socialização: *O professor tem que estar a toda hora incentivando pra que ele faça as atividades, pois ele demonstra uma certa dificuldade de relacionamento com os demais alunos, não gosta das atividades em grupo, prefere as individuais.*

Relatório relativamente coerente, porém em nenhum momento fala sobre a obesidade do aluno, como se esta não caracterizasse uma condição própria para o desempenho de qualquer aluno obeso nas atividades que são trabalhadas pelo professor nessa disciplina. É interessante notar que não são propostas atividades que produziram mais chances de sucesso para um aluno obeso (ou para outros que tenham determinadas características), como algumas modalidades de atletismo. Não se criam situações para maximizar suas possibilidades de sucesso.

○ **Professor de música 2004 (Professor Mário)**

Postura: *“Pouco interesse parece alheio a tudo, mas aprecia o violão e os colegas cantando. Flauta: meio alheio, embora participe, não consegue executar as notas”*

Socialização: *“Sua relação com os colegas me parece meio distante, embora, seja cordial. Gosta de me contar `causos`”.*

Poucos aspectos positivos; o relato é contraditório, pois indica elementos que se opõem a o imediatamente anterior; fala de um aluno alheio às situações a sua volta, após dizer que aprecia ver os colegas cantando, ser cordial etc.

o **Relatório da coordenadora e da psicóloga d'A Escola, 2004**

Queixa: *O aluno Ricardo matriculou-se na escola no ano de 2002 na 1ª série do Ensino Fundamental. Logo no início a professora observou que o seu desempenho não era compatível com o restante da classe e a coordenação solicitou a presença dos pais na escola. Após entrevista com a mãe foi encaminhado para avaliação psicológica com a Psicóloga Renata que constatou (sic): Falta de equilíbrio, lentidão para aprender, infecções seguidas de convulsões, não consegue brincar. Dificuldade na escrita, expressão do pensamento de forma desconexa e fantasiosa. A avaliação pedagógica apontou: Não conhece todas as letras, às vezes reconhece algumas. Não sabe trabalhar com números. Tem problemas de fono e de visão. A fono avaliou a musculatura, a fala e a escrita, e constatou: Hipotomia facial, respiração pela boca e mastigação com a boca aberta, deglutição atípica, atenção curta. Fala bem, mas o conteúdo da fala não é compatível com o que se pergunta. Desde o início do ano a escola trabalhou individualmente, mas com poucos avanços na aprendizagem.*

Postura: *Em 2004, Ricardo está cursando a 2ª série. Nesse 1º trimestre, nas atividades de sala de aula, o aluno mostra-se atento e aparentemente interessado. Precisa do atendimento direto da professora ou da ajuda dos colegas, mas não pede ajuda mesmo que não consiga fazer.*

Aprendizagem: *Quanto à escrita: necessita de certo questionamento, mas está escrevendo de forma convencional. Na leitura demonstra avanços.* Na matemática: *já se organizou para realizar um tipo de estratégia para resolver cálculos de adição, subtração e multiplicação. Outros conteúdos como: dobro, metade, par, ímpar, dúzia, dezena, sucessor, antecessor...(precisa de explicação individual).*

Sociabilidade: *Fala muito dos acontecimentos do cotidiano, fugindo às vezes da discussão de sua atividade. É uma criança que não busca amizades, não se envolve nas atividades do grupo. Eventualmente participa oralmente de conversas, nas rodas. Particularmente com a professora, conta longos “casos” que vai criando no momento. É calmo, atencioso, cumpridor das regras, mas com tendências a ficar isolado. A professora incentiva a interação com os colegas. Participa de trabalhos em grupos de forma quase apática, embora não observe rejeição qualquer. Relaciona-se bem com os professores, embora note-se que é um relacionamento pouco afetivo.*

Machado (2003) relata a experiência que teve em uma escola, na qual desenvolvia um trabalho com professores que tivessem alunos encaminhados para atendimento em psicologia. A expectativa em relação ao trabalho do psicólogo era sempre de que os alunos pudessem ser ajudados de forma isolada: “Era intensa a expectativa das educadoras de que ocupássemos a função de avaliadores **das crianças**⁶. A famosa pergunta das professoras: o que ele tem?, associada à ilusão de que poderíamos responder essa pergunta sem nos relacionarmos com o contexto no qual a criança estava inserida, fazia com que as educadoras esperassem, ao fim do processo estabelecido, que afirmássemos quais alunos eram normais, quais não eram, quais precisariam de atendimento individual. Institucionalmente, o lugar histórico e prescrito aos psicólogos estava presente – éramos aqueles que poderiam apontar as crianças que precisariam, por exemplo, ir para uma classe especial para deficientes mentais leves.” (p.68)

⁶ Grifo da autora.

O relatório da escola arrola supostas dificuldades que deveriam servir para um diagnóstico produzido por um profissional alheio à escola; pressupondo que qualquer problema está na criança, tanto que não fornece informações de quais instrumentos foram utilizados para a avaliação do aluno. O relatório parece um recorte de várias avaliações isoladas pelas quais o aluno passou. Apesar de a escola dar preferência aos aspectos negativos, os relatórios dão algumas informações contraditórias. Cada relatório parece falar de um aluno diferente, alguns vêem Ricardo sob um ângulo, no qual conseguem enxergar suas capacidades e seu esforço, outros conseguem apontar apenas as dificuldades e, de alguma forma, parece que tudo em Ricardo é "anormal". O aluno é descrito aqui como uma criança com atraso sério em seu desenvolvimento: falta de equilíbrio, lentidão para aprender, não consegue brincar. Dificuldade na escrita, expressão do pensamento de forma desconexa e fantasiosa. A avaliação pedagógica apontou que não conhece todas as letras, às vezes reconhece algumas. Não sabe trabalhar com números. Mas o mesmo relatório diz que na leitura demonstra avanços e na matemática organizou uma estratégia para a solução de problemas. Afirma que ele tem problemas de fono e de visão. O problema visual já estava solucionado com o uso de óculos. A fonoaudióloga avaliou a musculatura, a fala e a escrita, e constatou: hipotomia facial, respiração pela boca e mastigação com a boca aberta, deglutição atípica, atenção curta com poucos avanços na aprendizagem. Isto mostra e reforça a maneira como Ricardo é visto pela escola; até sua dificuldade visual, corrigida com o uso de óculos, é apontada como um problema, uma característica, a marca de Ricardo.

Chego a desconfiar que até os pontos que por mim são vistos como positivos tenham uma conotação negativa para escola. Por exemplo, criar estratégias para a solução de problemas em matemática é apontado como algo patológico, o que para mim demonstra, ao contrário, a capacidade de Ricardo criar estratégias para resolver problemas. Além

de que me parece ser questionável o fato da psicóloga não fazer uma avaliação contextualizada do aluno, fazendo recortes de outras avaliações e enviando-as ao médico, quando este solicitou um relatório.

O que dizem os profissionais externos à escola

o Psicóloga, 2002 (Renata)

Queixa: *(relatório após encaminhamento feito pela escola) mãe relata que a criança é desatenta, que não está conseguindo ler e escrever, mesmo com acompanhamento (na escola). Talvez tenha bloqueio, no aspecto motor é lento em relação às outras crianças.*

Postura: *Criança teve bom relacionamento com a terapeuta respondendo as atividades propostas: jogos, desenhos, testes.*

Aprendizagem: *Nos jogos aprende após apresentação de modelo. (...) Com relação à leitura e escrita somente conhece as letras do alfabeto. Matemática: Em uma prova de pré-cálculo apresenta algumas dúvidas (noção estreita) com relação aos conceitos de quantidade e dimensão correspondência termo a termo; números ordinais; reprodução de figuras; números e seqüências.*

Nível de desenvolvimento: *Ricardo apresentou um desempenho relativo à pré-escola (talvez nível jardim II), inferindo-se que sentir-se ia mais à vontade intelectual e socialmente, pois os desafios relativos à primeira série são muito elevados.*

Conclusão: *seria completa e, com maior possibilidade de identificação de sua capacidade para aprender, a partir da conclusão dos exames sugeridos (neurológico, oftalmológico).*

Afirmar que Ricardo possui um desempenho relativo à pré-escola mostra uma visão inatista e mecânica do

desenvolvimento. De acordo com Souza (1997) a adesão do psicólogo escolar ao modelo médico ou psicologizante do atendimento a queixa escolar é um fato que pode ser ilustrado por este laudo. Esta avaliação não diz como o aluno foi avaliado e quais foram os instrumentos utilizados na avaliação. A psicóloga, Renata, faz um recorte do aluno do meio em que ele está e enfoca suas dificuldades de forma rotuladora. Como psicóloga, ela perpetua o modelo clínico, que tem sido criticado, embora não explicita a utilização de testes psicológicos, emite um laudo rotulador, que não considera as dificuldades no processo de escolarização e conforme diz Souza (1997); parte de uma concepção que entende a queixa escolar como um problema individual, pertencente à criança. Nega-se, desta forma qualquer influência que a escola possa ter sobre o rendimento escolar e o comportamento do aluno.

o **Médico, 2004 (Dr. Danilo)**

Para o médico geneticista, Ricardo é uma criança “normal”.

Na oportunidade em que estive com o médico, ficou claro que este considera Ricardo uma criança “normal”, que não possui nenhuma síndrome ou qualquer problema físico que justifique suas dificuldades. Ele é bastante enfático ao afirmar que a síndrome Bardet-Biedl é apenas uma hipótese. Ele elogiou o trabalho que a escola tem feito e acha que se Ricardo estivesse na rede pública estaria muito mais prejudicado. Para o médico, fica claro que a família tem problemas que impedem seu pleno desenvolvimento.

Queixa: *Relatório da equipe pedagógica muito bem realizado nos informa dificuldade de leitura com pouca desenvoltura em atividades em grupo e bom desempenho em tarefas de cálculo e matemática. Sem crises convulsivas e sem atraso significativo dos marcos motores. Leve atraso de fala (frases com 3 anos de idade).*

Nível de desenvolvimento: *Seus antecedentes apontam história de hipóxia perinatal que aguarda ser confirmada. Contudo menor apresenta alguns dados positivos: obesidade (apesar de história familiar positiva), distúrbio refrativo com hipermetropia e fundo de olho normal, pênis no limite inferior da normalidade, braquidactilia e hipertelorismo mamilar.*

Conclusão: *Consideramos que não podemos enquadrar no momento em hipótese diagnóstica inicial de síndrome de Bardet-Biedl, contudo também julgamos necessário continuar acompanhamento porque os sinais característicos desta afecção surgem após os 10 anos de idade. Será submetido à reavaliação para suspeita de distúrbio específico de leitura (dislexia).*

Relatório médico, embora adequado, não considera o meio escolar. A escola procura se mostrar como eficiente nos contatos com o médico, mascarando as situações reais de reforço dos comportamentos inadequados do aluno. Além disso, mostra uma visão inatista de desenvolvimento ao dizer: "Leve atraso de fala".

o **Fonoaudióloga, 2004 (Dra. Natasha)**

Aprendizagem: *O menor apresentou dificuldade para situações de raciocínio lógico-matemático, ocorrendo falha na habilidade de raciocínio matemático esteve prejudicada também nas situações em que foi oferecido suporte com uso de símbolos concretos para o planejamento, ocorrendo execução incorreta. As falhas de raciocínio matemático também puderam ser identificadas quando oferecidas oralmente ao paciente, sem que houvesse necessidade de leitura da situação-problema. O paciente apresentou falhas no domínio das regras de decodificação grafonêmicas, caracterizadas por escrita sob ditado com omissão de grafemas, sílabas, sendo verificado que o processamento da leitura e da escrita ocorre freqüentemente pelo uso de pistas visuais, as quais são pertencentes ao seu léxico visual de palavras. Este desempenho mostrou dificuldade para o uso e aquisição do*

sistema alfabético de leitura e escrita, que requer compreensão e uso das regras de conversão letra-som.

Nível de desenvolvimento: Foi realizada aplicação da Prova de Consciência Fonológica (PCF) que avaliou a habilidade para julgamento e manipulação de tarefas de consciência fonológica, *que mostrou desempenho inferior ao esperado para idade e escolaridade, para tarefas de rima, aliteração, segmentação, manipulação e transposição silábica e fonêmica.* Apenas as tarefas de síntese silábica e fonêmica mostraram-se adequadas para escolaridade. Foi aplicado instrumento que avalia a atenção a partir do tempo de execução de tarefas de compreensão oral, percepção e discriminação visual. *O paciente apresentou desempenho adequado quanto ao tempo gasto para o desenvolvimento das estratégias, porém com respostas incorretas para algumas das provas que requeriam o armazenamento temporário de estímulos visuais para posterior re-chamada, mostrando comprometimento de memória de curta duração. As provas que solicitaram maior capacidade de percepção e discriminação visual, mostram desempenho inferior ao esperado. Foi aplicado o Teste Illinois de Habilidades Psicolinguísticas (ITPS) que avaliou habilidades relacionadas a capacidade de recepção, memória e associação de informações auditivas e visuais. Verificou-se desempenho inferior ao esperado para idade para os subtestes que envolviam principalmente o canal auditivo de processamento psicolinguístico. Todas as habilidades auditivas e visuais mostram-se aquém do esperado para idade, exceto as de closure visual e expressão manual. A habilidade de closure visual mostrou que embora o desempenho quantitativo tenha sido adequado ao esperado pelo teste, observou-se que a estratégia de varredura visual do paciente apresentou desorganização quanto a sequência e ordenação da procura dos estímulos visuais solicitados.*

Conclusão: A avaliação fonoaudiológica clínica da linguagem oral revelou presença de *habilidade comunicativa adequada*, com uso de recurso comunicativo oral estabelecido por meio de narrativa oral. *O uso das habilidades sintática, semântica, fonológica e pragmática da linguagem oral mostrou-se adequadas em situação de avaliação.* O quadro de manifestações identificado na avaliação fonoaudiológica clínica, complementado pelos achados dos procedimentos complementares, *mostrou a presença de transtorno de aprendizagem, com necessidade de intervenção imediata.*

Sugiro que as habilidades da linguagem/aprendizagem sejam trabalhadas em terapia fonoaudiológica, considerando a integração entre os objetivos terapêuticos e sistema educacional, uma vez que as dificuldades apresentadas pelo paciente demonstram falhas quanto a capacidade de armazenamento e generalização de conceitos trabalhados. A base etiológica deste transtorno está sendo investigada concomitante ao serviço de genética clínica, sugerindo ainda a necessidade de avaliação psicológica para caracterização das habilidades cognitivas e intelectuais, importantes para complementação do diagnóstico fonoaudiológica”.

O relatório da fonoaudióloga do serviço de genética mostra-se como uma avaliação negativa, há a condenação de Ricardo como uma criança com muitos aspectos de seu desenvolvimento tido como inferior para sua idade, mas ela não aponta o que seria adequado. Entendo esse relatório como sendo mais uma busca de encontrar uma síndrome ou transtorno para Ricardo. Parece que todos precisam classificá-lo: seu desempenho é inferior, logo, não é normal, então tem uma síndrome ou transtorno e precisa de um tratamento para ser normalizado. Foram muitos os encaminhamentos pelos quais Ricardo passou e, assim como na escola, os profissionais olham para a criança, como diz Machado (2005), com um filtro do que ela deveria ser e não é, como se a forma de agir fosse produzida por questões intrínsecas apenas. As avaliações simplesmente desconsideram o processo de produção do fenômeno analisado e acabam por naturalizar o que é produzido histórico e socialmente. As queixas escolares são produzidas coletivamente. Os fenômenos psicológicos são constituídos historicamente e investigá-los significa buscar a rede de relações na qual eles se viabilizam.

“Passamos a conhecer as práticas cotidianas que estavam relacionadas aos vários encaminhamentos. (...) As práticas que nos ensinaram os caminhos para buscar o processo de produção dos encaminhamentos. Vejamos algumas: a montagem das classes, atribuição de sala aos professores, a participação dos pais nos fóruns de poder

da escola, as estratégias para trabalhar com crianças com algum tipo de comprometimento, as reuniões de pais, as discussões nas reuniões de professores e outras. Nessas práticas visamos buscar os processos de produção da subjetividade nelas engendrados.". (MACHADO, 2005, p. 73)

O encaminhamento para a fonoaudióloga, chegou a mim como um meio de se investigar a suspeita de dislexia, levantada pelo médico. Porém considero o laudo inútil neste aspecto, pois não elucida o que se propõe e ainda traz para a escola e a família mais uma esperança de se encontrar uma síndrome ou transtorno para Ricardo.

É muito presente em vários relatórios abordagens inatistas do desenvolvimento, essa abordagem vê as capacidades básicas humanas como prontas no momento do nascimento ou potencialmente determinadas. Uma vez interpretadas como inatas, possuem reduzidas chances de se modificarem, conforme afirma Rego (1995). Os postulados inatistas, servem para justificar práticas pedagógicas que subestimam a capacidade intelectual do indivíduo, a medida que seu sucesso ou fracasso depende exclusivamente de sua aptidão ou maturidade.

A prática de a escola fazer encaminhamentos para outros profissionais mostra sua visão de fracasso escolar e do trabalho do psicólogo predominante do modelo clínico. Tratando as dificuldades escolares como sendo um problema individual da criança. Tirando da escola sua responsabilidade pelo fracasso dos alunos.

Em todos os relatos de professores ou profissionais, sejam da escola ou não, já se carrega um rótulo para o aluno. As atitudes observadas em sala de aula deixam claro que os professores são guiados por esses rótulos; em um estudo realizado por Souza (1997) que mostra que a presença de atitudes diagnósticas na escola atrapa lham a atuação da criança, considerando que uma vez que se diz que uma criança possui problemas escolares eles se realizarão, porque é isso que se espera. No caso de Ricardo a escola produz a queixa, e nesta determina o

fracasso escolar da criança; a partir disso, o rótulo perpetua o processo de exclusão daqueles que, em princípio, deveriam ter acesso a um processo de escolarização que garanta a aprendizagem e promova o desenvolvimento. De acordo com Patto (1999) mesmo que se identifique uma dinâmica familiar que dificulte o bom rendimento escolar, não se pode entender o comportamento escolar de uma criança sem considerar a maneira como a escola se relaciona com sua subjetividade.

CAPÍTULO V

RICARDO OBSERVADO PELA PESQUISADORA

Em 2 de março de 2004, procurei por D. Cida, uma das fundadoras da escola, que atualmente exerce a função de coordenadora pedagógica da educação infantil. Apresentei-me como mestranda do programa de estudos pós-graduados em educação: psicologia da educação, da PUC-SP, colocando-me à disposição para conhecer e intervir na realidade da escola, como campo de estudo de meu mestrado. Por ter estudado na escola e minha família ser conhecida por ela, fui aceita e tive total liberdade para a coleta de dados. A única coisa que esperavam de mim era auxílio no processo de inclusão escolar das crianças, pois alguns casos eram considerados muito complicados pela escola. Estava presente nesse encontro a psicóloga da educação infantil da Escola, Mariana, mas que também divide as funções de coordenação pedagógica com D. Cida.

Solicitaram-me que acompanhasse crianças que estavam em acompanhamento psicopedagógico com a pedagoga Roberta e auxiliasse na avaliação dessas crianças. D. Cida selecionou os casos que necessitavam de uma atenção maior, isto é, de avaliação psicológica.

A afirmação de Tanamachi (2000) parece encaixar-se perfeitamente na visão que A Escola mostra ter da atuação do psicólogo e outros profissionais quando diz: "Além disso, colocam o psicólogo como um mero técnico no interior da escola, restando a ele reproduzir ou aperfeiçoar essas teorias e técnicas tradicionalmente desenvolvidas, além de excluir a necessidade de que este conheça e analise criticamente sua realidade de trabalho. Esse profissional assume, portanto, a função de diagnosticar e tratar os problemas de aprendizagem dos alunos, deixando de considerar a possibilidade da produção de problemas de aprendizagem pelo ensino, em uma visão extremamente *psicologizante* da Educação"(p.79)

Nessa mesma direção, Machado (2003) afirma que, numa dada situação por ela pesquisada, "as educadoras espera[vam], ao fim do processo estabelecido, que afirmássemos quais alunos eram normais, quais não eram, quais precisariam de atendimento individual. Institucionalmente, o lugar histórico e prescrito aos psicólogos estava presente - éramos aqueles que poderiam apontar as crianças que precisariam, por exemplo, ir para uma classe especial para deficientes mentais leves." (p.68)

Roberta era professora da educação infantil no período da tarde e foi chamada, por possuir habilitação em Educação Especial, para fazer "reforço" com crianças que estavam passando pelo "processo de inclusão", algumas das quais não estavam com "diagnóstico fechado".

A Escola possuía demasiada preocupação com o diagnóstico, que é o que determinará o que se fará no âmbito pedagógico e não o contrário, e o que a criança faz não é considerado. Isso reitera a idéia de que é com o diagnóstico que se inicia a produção do fracasso escolar.

Foram apresentados ao todo 5 "casos" para estudo. O caso de Joaquim, um garoto de 12 anos, que havia acabado de entrar na escola: tinha deficiência visual, com aparente deficiência mental; Sandro e Gilberto, dois alunos com síndrome de down; Tatiane, com "dificuldade de aprendizagem", cujos pais se recusavam a levar a garota a um especialista, e Ricardo, um caso de deficiência visual eminente, com um quadro de incerto e difícil diagnóstico. No prontuário de Ricardo, então com 8 anos, estava escrito que tinha queixa de "dificuldade de aprendizagem" por parte da professora, e um histórico de dificuldade da equipe médica em encontrar um diagnóstico para o quadro sintomático dele. Pelo material encontrado na pasta de Ricardo, estavam algumas folhas impressas sobre "síndrome do X frágil" e "síndrome de Pradenville". Questionei sobre isso e foi explicado por Mariana que eram algumas hipóteses levantadas para a situação de Ricardo; deve-se lembrar que nada constava sobre suas dificuldades visuais.

Conheci cada aluno, primeiro pelas pastas e depois pessoalmente. Em todos os casos observei a atividade extra-classe com a pedagoga Roberta e fazia um “atendimento” se necessário. O caso de Joaquim foi logo descartado pela escola, devido ao fato de que a família negava-se a levá-lo para realizar um diagnóstico preciso e recomendações à escola. As crianças com Síndrome de Down estavam sendo encaminhadas a diversos profissionais, e, de certa forma, não representavam um desafio. Havia também Tatiane, que os pais recusaram o acompanhamento de um psicólogo, devido às recomendações do médico homeopata que tratava a garota. Além disso, o caso de Ricardo mostrava-se desafiador e interessante.

É importante registrar a representação da ação de um psicólogo escolar, pela escola, relacionada ao trabalho com o aluno e não com o processo pedagógico, com a escola. Essa visão parece muito ligada à *teoria do dom* apresentada por Souza, Machado e outras (1994), que transformou as escolas, possibilitando uma reorganização do fazer pedagógico, pela divisão das crianças em classes homogêneas; as crianças que não aprendiam eram encaminhadas para atendimento psicológico e pedagógico, cristalizando uma visão clínica e psicométrica do trabalho do psicólogo na escola. Mas, hoje, a questão mudou um pouco, não se fala mais de classes homogêneas, mas fala-se da necessidade de lidarmos com as diferenças. Machado (2003) diz que ao mesmo tempo que o discurso mudou, no cotidiano escolar vemos práticas que capturam a diferença pelos critérios que categorizam os comportamentos e as pessoas. “A defesa das singularidades deve estar a serviço de diretrizes e princípios comuns. Às vezes aparecem nos grupos de educadores falas tais como: *cada professor faz do seu jeito, cada um é diferente do outro*, como se a tarefa de ensinar e de aprender não fosse constituída coletivamente.” (p.65)

Ricardo cursava a segunda série do ensino fundamental no período vespertino; no dia marcado para nosso encontro, a turma dele estava provisoriamente instalada numa sala do bloco azul, devido à reforma do bloco vermelho. A turma era composta por 23 alunos e, no ano de 2004, tinham aulas com quatro professores diferentes: Lídia, que dava as aulas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e dividia a disciplina de Ciências com a professora Gina; Cinira era a professora de Inglês e Renata, a responsável por Educação Física.

Solicitei a D. Cida permissão para observar o aluno em algumas atividades e ela me dirigiu à sala de aula de Ricardo, devendo primeiramente falar com D. Maria, coordenadora do Ensino fundamental I. D. Maria, orientada por D. Cida, pediu que eu conversasse um pouco com Ricardo fora da sala de aula para nos conhecermos. Assim, o primeiro contato com Ricardo ocorreu no dia 11 de março de 2004, durando 30 minutos. Quando cheguei ao bloco azul, o aluno estava ao lado da coordenadora, a minha espera, e ao me ver entrando no corredor do prédio fez o gesto do Sinal da Cruz e disse: “Não vou voltar para o pré”.

Uma criança que foi retida na 1ª. série e diagnosticada por uma psicóloga como tendo desempenho relativo à pré-escola, ao ser anunciado que estaria com outra psicóloga, sua expectativa possivelmente era a de ser avaliado e de ter que retornar a esse nível de ensino.

Ricardo é uma criança obesa, possui o rosto redondo, nariz fino e uma “papada” abaixo do queixo. Possui cabelo negro, com o corte curto, a cor dos olhos é castanho escuro e usa óculos com lentes grossas.

Até um segundo antes de ver Ricardo, tentei imaginar como ele seria. Afinal o que se espera de uma criança que está ficando cega? Eu imaginava uma criança com a vista já bem comprometida, com algumas dificuldades aparentes, causadas pela perda da visão em andamento e me surpreendi ao vê-lo.

Cumprimento D. Maria e Ricardo; ela nos sugere utilizar uma sala. Por ter ido apenas para observar o aluno em sala de aula e não estar preparada para um encontro mais próximo, levei apenas algumas folhas de papel sulfite e lápis coloridos.

Digo a ele: “Você não vai para o pré, vamos só conversar um pouco”. Na sala, peço para que se sente onde quiser e sento-me à frente dele.

Questiono sobre o que gosta de fazer e ele responde: “nada”.

Coloco à frente dele folhas de papel em branco e lápis de cor e pergunto se ele faria um desenho para mim; ele responde que não, pedindo para ir buscar o pião na classe. Disse ser a única coisa que gosta de fazer, além de ir para a fazenda. Concorro que vá, desde que não demore para voltar. Com o pião nas mãos, começou dando detalhes sobre o pião, explicando para mim que o pião é de metal, para bater nos outros piões e destruí-los. Enquanto jogava o pião, notei que quando o pião rodopiava e caía, ele esmurrava a mesa, fazendo cara de bravo. Quando ouviu o sinal, falou que era hora do recreio dele; diante do meu consentimento, ele foi para o recreio. Notei que, no recreio, ele não brincava com outras crianças.

Por se tratar de um primeiro contato, não pude tirar quaisquer conclusões sobre a criança, visto que esta se mostrou ansiosa e desconfiada do encontro. Seriam necessários, obviamente, muitos outros encontros. Posteriormente, soube pela coordenadora pedagógica que a mãe o pressiona, dizendo que se não fizer tudo certinho vai voltar para o pré, justificando a atitude dele ao primeiro contato comigo, embora não se deva esquecer da avaliação feita pela psicóloga, com uma leve sugestão de que Ricardo deveria estar numa classe de pré-escola.

Como estava cheia de pré-conceitos, surpreendi-me com toda a situação. A criança parece não ter nenhum comprometimento visual severo, nem cognitivo, mesmo sendo um primeiro encontro e ser precipitado eu dizer isso.

Diante dessa experiência, solicitei a D. Cida e Mariana a autorização para acompanhar Ricardo em outra atividade. Pela queixa de ter grandes dificuldades no processo de alfabetização, o aluno estava fazendo reforço escolar no período matutino, com a pedagoga Roberta; assim, D. Cida sugeriu que eu acompanhasse essa atividade. A atividade é programada para ocorrer durante 40 minutos, em dois dias da semana, mas Mariana disse que ele falta muito, às vezes alegando dor de barriga, outras porque ele não queria ir à escola. Roberta foi chamada e, diante de sua autorização, iniciei a observação no dia 19 de março de 2004, podendo, a partir disso, observar melhor a chamada “dificuldade de aprendizagem” do aluno.

Roberta iniciou a atividade, dizendo a Ricardo que ele não voltaria mais para o pré e que eu estava lá para participar da atividade com eles. Ela mostrou a ele uma folha com uma figura desenhada, com um rato e um pintinho chorando (ver anexo – atividade 1). Ricardo fez caretas e gestos de que não gostou de ver o ursinho, que é o emblema da pré-escola, na folha do exercício.

R⁷: de novo coisa do prézinho? (mostrando-se indignado)

Ro: Ricardo, é só a folha que é do prézinho, o que nós fazemos não é.

Ricardo cruza os braços e faz cara de bravo.

Ro: Está bom. Se a folha é um problema, vou pegar uma folha lá do colégio para você parar de implicar. Vamos fazer?

R: Mas não quero mais do pré!

Ro: Está bom, hoje vai ter ser essa, não tem outra. Vamos lá, quero que você me conte uma história sobre esse desenho e depois você vai escrever e eu vou te ajudar.

R: Não sei.

Ro: Sabe sim. O que você está vendo?

R: O pintinho está chorando.

Ro: O que mais?

R: Porque o rato vai comer ele.

⁷ Legenda: R: fala de Ricardo, Ro: fala de Roberta e P: fala da pesquisadora

Ro: Lembra que uma história tem que ter começo, meio e fim? (Ricardo faz sinal positivo, balançando a cabeça). Então, como começa essa história? Diz, Roberta, calmamente.

R: O pintinho está chorando porque o rato vai comer ele.

Ro: Ele está chorando por isso?

R: É, ele sabe que o rato vai comer ele (mostrando-se prestativo, mas não animado).

Ro: Como que ele sabe?

R: Porque o rato falou.

Ro: O que mais?

R: Mais nada, só isso.

Ro: Vamos dar um nome para a história, não é? Qual vai ser?

R: O rato mau.

Ro: A história vai chamar: O rato mau?

R: Não, vai ser: O rato monstro, fica melhor.

Ro: Vamos escrever, então.

R: Não sei.

Ro: Claro que sabe, sempre escreve. Vamos lá, escreve aqui em cima: O rato monstro, e depois escreve a história.

(Ricardo ficou durante toda a atividade dizendo que não sabia, mostrando-se pouco motivado e agitando o lápis como se fosse uma caneta com a tinta falhando, expressando impaciência)

Ro: O que foi, é por causa da Raquel? Você quer que ela saia?

R: Não, pode ficar.

Ro: Então, pára de enrolar e falar que não sabe.

(Roberta virou a folha e ditou algumas palavras da história para que ele escrevesse, enfatizando que não se preocupasse e fizesse do jeito dele, sem ajuda. Assim como anteriormente, Ricardo escreveu pouco, demonstrando certa dificuldade na escrita de palavras longas e disse que achou a atividade difícil. Durante toda a atividade, com a mão direita fechada, bateu diversas vezes na mesa ou dava batidinhas na testa).

Quando acabou, Roberta disse: Olha aí! Muito bem!

Ela guardou a folha e disse a ele que o horário havia acabado. Saímos. Depois que Ricardo foi embora, Roberta me disse que as atividades de maior interesse de Ricardo são as que utilizam matemática e que ele fala muito sobre o cavalo e a fazenda.

A pedagoga trata-o como se a sala de aula não existisse. Tudo o que ela propõe para ele está fora do cotidiano da sala de aula e muito próximo às atividades dadas na pré-escola.

No dia 25 de março de 2004, Roberta antecipou a mim que eles fariam uma atividade de que Ricardo gosta muito.

Roberta e Ricardo fizeram o jogo ponto-a-ponto. Esse jogo é feito numa folha de papel, na qual Roberta escreve vários números e quatro pontos, de forma que, quando ligados, formem um quadrado, fechando um número dentro dele. Cada jogador pode ligar só dois pontos por vez e ganha quem ligar os últimos pontos que fecham o quadrado em volta do número. No final, somam-se os números que cada um conseguiu “fechar” e o vencedor é quem tiver a maior soma. (Ver anexo). Roberta colocou apenas os números 1, 2 e 3 para que Ricardo fosse capaz de fazer a soma sozinho.

Ricardo mostrou-se motivado, sorrindo e atento durante toda a atividade; porém, demonstrou não ter percebido que para ganhar de Roberta deveria ocupar-se primeiramente de “fechar” os números 3, pois ele se preocupava em fechar qualquer quadrado, fosse qual fosse; também não percebeu que todo quadrado que ele iniciava, Roberta era quem iria fechar, caso eles fizessem quadrados em volta do mesmo número. Durante toda a atividade, dizia que ia acabar com Roberta porque ia ganhar dela no jogo; durante todo o tempo, com a mão direita fechada, bateu diversas vezes na mesa, ou dava batidinhas na testa. De novo, apontou para o ursinho símbolo da pré-escola, fazendo caretas.

A possibilidade de voltar para a pré-escola é algo que incomoda muito Ricardo, o que não é difícil de compreender. Ele sabe que não é mais criancinha e não quer ser tratado como tal, ele não está apenas dizendo que não quer mais o ursinho na folha, mas que também não quer fazer atividade da pré-escola. Entretanto, isso parece passar despercebido pela professora como uma mensagem significativa de Ricardo.

No dia 30 de março de 2004, cheguei no final da atividade e Roberta estava terminando uma atividade escrita com Ricardo. Ele agitava o lápis como se fosse uma caneta com a tinta falhando, fazendo cara de bravo para o lápis. O texto estava bem

escrito (ver anexo - atividade 2) e comentei isso com Roberta depois que Ricardo foi embora.

P: Muito bom, parece um grande avanço.

Ro: Essa é uma das nossas grandes dúvidas: o que acontece, que ele se sai muito bem em algumas atividades e em outros momentos parece ter esquecido tudo? Não pode ser só preguiça.

Assim, parece que a interpretação dada pela professora é que, se não é preguiça, só pode ser uma patologia. Meira e Antunes (2003) dizem que o processo de culpabilização do aluno, pela via da patologização dos problemas escolares, tem se fundamentado ao longo de nossa história em variadas abordagens teóricas, que por diferentes caminhos expressam a mesma desconsideração pelas múltiplas determinações sociais na educação. Roberta não procura outras explicações a não ser o esquecimento ou a preguiça, sugerindo que estes são elementos próprios do sujeito, independentes das condições que os produzem, como se outros fatores, que não uma patologia, não pudessem determinar seu desempenho nas atividades.

No dia 01 de abril de 2004, antes de iniciar a atividade, Roberta mostrou para ele uma folha com o emblema da escola sem o ursinho.

Ro: Olha aqui, não vou mais utilizar a outra folha viu?

R: Ufa, ainda bem, porque eu não estou no prézinho, lá só tem criancinha.

Ele expressa claramente sua razão: ele não é mais criancinha e não quer ser tratado como tal, os exercícios também não deveriam ser mais de criancinha.

Ricardo fez com Roberta uma atividade escrita; dessa vez mais atencioso e motivado que da vez anterior; pelo menos não mostrou resistência à atividade (ver anexo – atividade 3).

Ro: Você está vendo esta folha? Tem uma história que já está começada, está escrito aqui: “Numa manhã, Paulinho encontrou um avestruz perdido. Ficou com pena do

animal e levou-o para casa...” e você tem que continuar a história olhando essas figuras e precisa também dar um nome. Vamos começar? *

R: Sim.

Ro: Como você quer continuar a história?

R: Ele anda em cima do avestruz.

Ro: E...?

R: O avestruz comeu os lápis dele (ri da figura).

Ro: É engraçado, né, a cara do Paulinho... diz rindo.

R: Aí, o avestruz foi na cozinha e comeu a sopa e depois o ursinho da menina. *

Um tempo em silêncio.

Ro: Não acabou ainda, né?

R: O Paulinho acabou levando ele para o rancho e fim.

Ro: Acabou?

R: Sim.

Ro: Então, vamos escrever?

Ricardo bate na mesa.

Ro: Vamos começar pelo nome, qual vai ser o nome da história?

R: Avestruz.

Ro: Então, escreve aqui.

(* Ricardo encontrava-se com Roberta duas vezes por semana desde o começo do ano letivo e só no dia 1º. de abril é que Roberta parou de usar a folha com ursinho. Para um aluno que estava na 2ª. série, faz aulas de “reforço” duas vezes por semana com uma professora da educação infantil, que repetiu e fez duas vezes a 1ª. série, cuja mãe o ameaça a voltar para a pré-escola, ele deve ter mesmo é verdadeiro HORROR ao ursinho. Entretanto, demora muito tempo para isso ser compreendido pela professora como um obstáculo para sua aprendizagem. Assim, ele deve mesmo querer “exterminar, comer, matar” todos os ursinhos que aparecem na frente dele)

A história não foi escrita toda corretamente. Notei que palavras muito grandes ele não consegue ou não quer escrever e Roberta fica ditando para ele a história, conforme ele disse. E, às vezes, ele pára e fica agitando o lápis como se fosse uma caneta com a tinta falhando e fazendo cara de tédio. Num dado momento, solicitou que Roberta soletrasse “DA” e ele escreveu “DE A” e a palavra “avestruz” ele escreveu AVTUS, sozinho.

As atividades de escrita parecem ser irritantes e repetitivas para ele.

Na atividade seguinte, Roberta apresentou peças de madeira maciça (cubos, cilindros, paralelepípedos e pirâmides); no início fez careta de que não estava gostando:

R: Eu não estou no prézinho!!

Ro: Eu sei.

R: Isso é coisa de prézinho!

Ro: Ah, mas é por pouco tempo, monta alguma coisa para mim e a Raquel.

Concordo com Tanamachi e Meira (2003) quando dizem que “A aprendizagem requer motivação. Só há atividade verdadeira e com sentido se houver motivação. Na medida em que é impossível separar processos intelectuais e afetivos, para que a aprendizagem ocorra, é preciso que se estabeleça um vínculo que possa levar o aluno a dirigir sua atenção para o objeto do conhecimento. Isso não significa, em absoluto, criar situações artificiais que provoquem motivação de *fora para dentro*. Trata-se de pensar em um processo pedagógico que é motivador porque faz sentido para o aluno, como uma resposta para sua necessidade de compreender melhor sua vida e a vida em sua sociedade (...)” (p.50). E, com os dados da observação, posso afirmar que o processo pedagógico pelo qual passa Ricardo é descontextualizado e desmotivador. E o pouco pode parecer uma eternidade quando fazemos algo que não gostamos e não vemos utilidade nisso.

Ricardo fez bico, cruzou os braços, mas quando Roberta espalhou as peças, acabou brincando. Ele começou a manusear as peças, montando o que ele disse ser um circo.

Ro: O que é isso?

R: Um circo, você foi no circo do Beto Carreiro? (O circo do Beto Carreiro estava na cidade naquela semana)

Ro: Não, você foi Raquel?

P: Não, não fui, mas se o Ricardo foi, ele pode contar para gente como é.

Mostrando as peças, Ricardo falou: Tinha cavalo... leão... onça... cachorrinho... elefante, o globo da morte, que as motos viram assim... se o cara cair é morte na certa (explicando o que cada um fazia).

Ro: E o que foi que você mais gostou? (perguntou mostrando bastante interesse)

R: Do cavalo Faísca, ele é muito bonito e não é difícil de treinar um cavalo.

Como havia acabado o tempo de atividade dele e ele não quis parar, Roberta saiu e ficamos mais 5 minutos para guardar as peças e sair. Enquanto guardávamos as peças, ele começou contar como se faz para treinar um cavalo, como põe o arreio, a sela e a importância desses itens para adestrar o cavalo.

Se nos colocarmos no lugar dele, fica claro que ele se sente tratado como se tivesse uma deficiência e não é isso que ele quer. Ele é um garoto muito inteligente, contou-me com detalhes ricos como se adestra um cavalo; se ele tivesse todos esses problemas que atribuem a ele, não saberia contar o que me contou, com clareza e lógica.

Muitas dúvidas pairam sobre essas síndromes que estavam escritas no prontuário do aluno, mas, nesse momento, ganha força a idéia de que talvez Ricardo não tenha nenhum problema, tal como a escola quer encontrar para justificar esse desempenho que ela própria está produzindo. Ele parece ter habilidades que a escola é incapaz de perceber e explorar.

No dia 02 de abril de 2004, cheguei um pouco tarde para a atividade com Roberta, pois D. Cida queria saber como estavam indo as observações e se eu daria um parecer para a escola. Ao mesmo tempo que fazia a pergunta, procurava dar a resposta, dizendo

que na opinião dela Ricardo tinha uma síndrome e por não ter cura, ele não conseguiria completar o ensino fundamental. Ele necessitaria fazer um curso profissionalizante ou ajudar a família na quitanda. Quando entrei, vi que Ricardo havia montado dois quebra-cabeças com poucas peças; estive atento à atividade e disse que achou fácil. Jogou memória comigo, cujos pares eram animais numa carta e na outra seus filhotes. Ganhou de mim por mais do que o dobro de pares.

Se Ricardo fosse o que está escrito nos documentos de sua pasta não executaria e tampouco se sairia bem numa atividade como essa, que exige significativo desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A fala da educadora demonstra que só está faltando um nome para a síndrome, pois ela não só já está confirmada pela escola (e é a escola que a cria, confirma e produz sua inexorabilidade), como já aponta suas consequências para o futuro da criança, determinando o que ele poderá ser quando tornar-se adulto.

No dia 8 de abril de 2004, a atividade de Roberta com Ricardo iniciou-se com o jogo ponto-a-ponto (ver anexo – atividade 4). Dessa vez, Roberta aumentou o número de carreiras e colunas, sendo possível fazer uma soma maior ao final do jogo. Ricardo demonstrou estar compreendendo melhor o funcionamento do jogo, dessa vez procurando fazer outros quadrados, ou mais atento aos quadrados para os quais ficava faltando apenas um traço para fechar. Mostrou ter compreendido que ao cercar o número 3 tinha mais chance de ganhar. Porém, na hora da soma, percebi que quando o número passava de 20, ele começava a “chutar”, a não ser que se fizesse a contagem junto* com ele. Roberta deu uma folha com dois exercícios (ver anexo – atividade 5); o primeiro, Ricardo fez sem dificuldade. Em seguida ela deu o segundo:

Ro: Neste exercício você vai pôr dentro dos quadrados grandes, o número de quadradinhos que está escrito em baixo. Olha, aqui já tem 3 e está pedindo 10.

Ricardo fez sozinho e quando chegou no 30 começou a fazer um monte de bolinhas.

Ro: Ricardo, quantos têm que pôr aqui dentro?

R: 30.

Ro: Conta quantos tem.

Ricardo contou e quando a conta começou a passar de 30, ele apagou umas bolas.

Em seguida jogamos o pega-letas. Nessa atividade notei que houve confusão com as letras: **p/ d/ b** e também **t / f** (possivelmente por causa da grafia) e quando aparecia a palavra MESA, onde faltava a sílaba “SA”, ele dizia que faltava o z (possível confusão por causa do som da letra).

Considero possível e aceitável a confusão com as letras, pois o som da sílaba “SA”, de MESA, tem o som de “Z”. Destaque-se que o modo como estavam escritas (a fonte da letra) as letras t e f eram realmente confundíveis. E as dificuldades de Ricardo são comuns no processo de escolarização.

(* Não dá para dizer se por não saber, mas me parece ser por falta de interesse na atividade)

No dia 16 de abril de 2004, a atividade que Roberta fez com Ricardo consistia numa folha com números escritos (ver anexo – atividade 6) e espaços para que ele escrevesse os números antecessores e sucessores aos que ela escreveu na folha.

Ro: Ricardo, nesses espaços aqui você deve escrever os números sucessores, você sabe o que é sucessor? (ele fica olhando para ela). São os números que vêm depois, que sucedem, tá?

R: Não acredito... (com expressão irônica)

Ro: Dá para fazer?

Ricardo fica olhando para a folha

Ro: aqui, depois do 26, quais números vêm?

Ricardo escreve.

Ro: E aqui? Entre o 29 e o 31?

Ricardo pára um pouco e escreve. Roberta o deixa fazer sem ajudar mais. Com os números sucessores, ele não demonstrou dificuldades, porém ficou um pouco confuso para escrever os antecessores, realizando a atividade com ajuda.

Situação justificável pela complexidade que esse exercício apresenta se comparado com o anterior.

Em seguida, Roberta deu uma folha em branco:

Ro: Ricardo, aqui quero que você escreva a partir do número 1 até o último número que você conseguir.

R: Não acredito... (expressando ironia).

Ro: No que você não acredita?

Ricardo não responde, balança a cabeça em gesto negativo e faz o exercício. Depois de algum tempo, Ricardo diz: “*Não acredito*” e bate com a mão fechada na mesa. No decorrer do exercício, bate na testa e de vez em quando agita o lápis como se fosse uma caneta com a tinta falhando e dizia: “*Não acredito*” algumas vezes.

A primeira, segunda e terceira dezenas escreve corretamente e sem dificuldade; ao chegar no número 29, escreve em seguida o número 40, depois o número 25; nesse momento, noto que ele, com a mão direita fechada, bateu diversas vezes na mesa, ou dava batidinhas na testa.

Ro: O que é mesmo que você está fazendo?

R: Escrevendo os números do 1 até onde eu consigo

Ro: Então, se você não sabe mais, pode parar.

R: Não, eu sei.

Ro: Então, olha aqui, se você está escrevendo o número 40, o número seguinte é o 41, não é?

Ele apaga o que estava fazendo e escreve do 41 ao 50; porém, sua grafia começa a ficar diferente. Os números ficam dispostos na folha como se estivessem em um quadro, sendo a primeira linha do 1 ao 10, embaixo escreve do 11 ao 20, do 21 ao 29 e o número 40 (pulando a dezena do 30), embaixo do 41 ao 50.*

Quando Ricardo pára de escrever, Roberta diz que está bom e lhe dá outra folha:

Às vezes Roberta mostra-se animadora, quando diz a Ricardo que ele se saiu bem em alguma atividade e quando precisa insistir com Ricardo para que faça algum exercício é firme, mas vejo que a atividade também é mecanizada para ela, mesmo que tente elogiá-lo ao final de uma atividade, soa como algo que não é verdadeiro. Parece algo feito sem prazer, as atividades são programadas com antecedência e precisam ser cumpridas. Desta forma, acredito que ela, sem perceber, esteja

produzindo e reproduzindo o que já se espera de Ricardo:
o desempenho de quem tem uma "síndrome".

Ro: Ricardo, quero que você faça nesta folha um desenho da sua casa, onde sua família estaria fazendo algo.

R: Não sei.

Ro: Sabe sim, faz.

R: Não acredito (mostrando ironia).

Ro: Acredite, faça do jeito que você quiser.

Ela parece não atentar para o significado da expressão de ironia dele. Eu vejo como sendo a manifestação de que ela não está mais vendo o aluno que está diante dela. É como se estivesse cristalizado um garoto que não tem opinião, não tem desejos e tudo o que faz é fantasioso e desconexo da realidade. A atividade da professora parece também mecanizada para ela, o mero cumprimento de um rol de atividades prescritas e com pouco sentido também para ela.

Ricardo acaba fazendo dois desenhos (ver anexo – atividades 7 e 8 respectivamente); no primeiro, de acordo com a explicação dele, é a casa dele que é em cima da quitanda da avó; o pai, a mãe, ele e a irmã do lado de fora da casa. Ao apresentar o segundo desenho, Roberta pergunta:

Ro: Quem está aqui? (apontando para o desenho central)

R: Minha mãe.

Ro: O que ela está fazendo?

R: Cozinhando.

Ro: Ah, ela está de costas?

R: É, no fogão, aquela gorda!

Ro: O que ela faz que você gosta de comer?

R: Nada, aquela gorda!

Ro: E você, onde está?

R: Aqui (aponta para as caras no canto da folha) na sala.

Ro: Ah, não está na cozinha?

R: Não, só a minha mãe.

Ro: Quem mais?

R: Meu pai e a minha irmãzinha.

Ro: E o que vocês estão fazendo?

R: Nós estamos felizes.

P: E a sua mãe, não fica com vocês, felizes?

R: Não, ela só fica na cozinha.

Ro: Muito bem, guarde suas coisas que o nosso horário acabou.

Ricardo pegou seu material e saiu correndo sem falar tchau.

Parece claro, para mim, como é a dinâmica da família, a mãe fica na cozinha, cozinhando e comendo, de uma certa forma sempre ocupada demais para fazer outras coisas, como estar mais com a família. A família a trata com certa hostilidade e a exclui do núcleo "feliz". De tal forma que o trabalho dela de fazer bolo por encomenda também é menosprezado.

(* Nesse exercício, noto que a grafia fica diferente, interpreto como sendo um sinal de cansaço [tédio] de atividades mecânicas e, para facilitar, faz os números como se estes estivessem num quadro; escreve 1-10, embaixo escreve 11-20 e assim por diante)

Após essa atividade, a vinda de Ricardo passou a ser inconstante na escola no período da manhã, além das viagens para as consultas médicas em outra cidade. Passei a coletar documentos escolares e a delimitar meu problema de pesquisa.

Em maio, o médico ligou para Mariana, psicóloga, pedindo que a escola enviasse um relatório à equipe médica sobre o desempenho do aluno (o relatório enviado ao médico está anexo); nessa conversa, ele explicou a Mariana que estava enviando pela mãe do aluno uma carta e que a suspeita da equipe era de que Ricardo possuía uma síndrome rara, chamada Bardet-Biedl. Essa síndrome inclui algumas características que Ricardo apresenta. O médico deixou claro que o diagnóstico não está fechado. A escola, com receio de dar muita atenção às crianças com deficiência, retirou essas atividades

extra-classe, alegando que esse tipo de trabalho deveria ser desenvolvido por especialistas fora da escola, pois a escola deveria ser clara em sua função, deixando o restante do atendimento para as escolas especiais.

A escola demonstra uma grande dificuldade de compreender o que é de fato a inclusão escolar e, ao localizar os problemas como sendo da criança, atribui a especialistas qualquer intervenção, tirando da escola sua responsabilidade. Baseando-se em Machado e Souza (1997), todas as concepções de fracasso escolar que culpabilizam o aluno chamam a atenção para a má qualidade do ensino oferecido e para a presença de práticas escolares, de estereótipos e preconceitos existentes a respeito da criança pobre. No caso d'A Escola é, também, a respeito da criança com alguma dificuldade.

Ausentei-me da escola por alguns meses para cuidar da produção do mestrado (elaboração da parte teórica e preparação para o Exame de Qualificação); em setembro voltei à escola para buscar mais informações e pedi a D. Cida autorização para entrar na sala de aula. D. Cida consultou a mãe do aluno e esta autorizou verbalmente o estudo de caso do filho Ricardo. Assim, em setembro do mesmo ano retornei a campo para colher mais informações e formalizar a autorização para a realização da pesquisa.

Conversei rapidamente com a mãe, na escola, junto com D. Cida e Mariana, no dia 29 de setembro. A mãe é uma pessoa com obesidade e que diz ter muitos problemas de saúde, ela leva a autorização da pesquisa para assinar em casa e afirma que será muito bom para todos eu poder ajudar o Ricardo.

No dia 30 de setembro houve uma palestra na escola com o médico de Ricardo, sobre etiologia do retardo mental (sic), ocasião em que fomos apresentados e pudemos conversar sobre o aluno.

Procuro me informar sobre a Síndrome Bardet -Biedl e fico bastante confusa. De acordo com o documento redigido pelo médico, parece ser possível, mas desconfio muito mais da realidade social e especialmente escolar da qual Ricardo faz parte.

No dia 28 de outubro de 2004, apresentei a proposta de pesquisa à professora Lúcia (L), para observar o aluno Ricardo em sala de aula; eles estavam ocupando uma sala de aula provisória devido à reforma na sala de aula do ensino fundamental.

L.: Sabe, na verdade, eu tenho dúvidas do que fazer com ele, pois ele é uma criança atenta, você vai ver, e às vezes se sai bem, mas parece que não guarda as informações.

P.: É para isto que estou aqui, também para ajudá-la a compreendê-lo melhor.

L.: Ele tem mais facilidade com matemática, principalmente operações simples e tabuadas do 0 (zero) ao 5 (cinco). Às vezes começa falar coisas, por exemplo, do boi que estava doente e ia morrer, e os assuntos geralmente não têm conexão com o tema da aula e os colegas às vezes não têm paciência para ouvir. E ele fala à exaustão sobre o assunto. Ele chegou a passar um dia inteiro falando do boi e não sei se é real ou imaginação, porque o assunto sempre volta e do mesmo jeito, a mesma fala.

P.: E é freqüente?

L.: Não tem um tempo certo, e as histórias com monstro, que ele também contava bastante, parou; já faz tempo que ele não conta.

P.: Cada um senta onde quer?

L.: Não, disponho as carteiras da forma como acho mais fácil trabalhar e gostaria que o Ricardo se sentasse na frente, junto com a Marina, que tem paralisia cerebral, mas os dois não querem; ela não quer ele ao lado dela, ele não quer se sentar na primeira carteira da fileira. Acho, pelo menos é a impressão que eu tenho, que ele não quer parecer diferente para os outros; parece que a dificuldade dele não pode ser revelada. Entre e sente-se onde ficar à vontade.

A Professora já rotulou o aluno, quando ela o coloca para se sentar ao lado de Marina, está expressando como ela o classifica, uma vez que Marina tem dificuldades visíveis e Ricardo não. Quando ela fala sobre ele não querer ser diferenciado, ela confirma sua posição. Numa sociedade excludente como a nossa, ninguém quer ser

diferenciado. Uma criança que foi retida na 1ª. série e diagnosticada por uma psicóloga como tendo desempenho relativo à pré-escola, que fazia aulas de "reforço" duas vezes por semana com uma professora da Educação Infantil, já se sente demasiadamente marcada, tudo o que ele não quer é sentar-se perto de Marina. Acho que ele já percebeu que já foi rotulado e comparado à colega que tem paralisia cerebral e resiste a essa classificação.

Note que a situação é igualmente recusada por Marina, provavelmente pelo mesmo motivo. Parece que ambos se recusam a aceitar o que a escola lhes impõem, isto é, não o reconhecimento das diferenças, mas a desigualdade no tratamento.

Inicialmente fiquei confusa em relação à intenção da professora ao colocar Ricardo junto com Mariana. Ele se sentar na frente para que enxergue melhor a lousa é compreensível, mas porque ela considera melhor para trabalhar é duvidoso. O discurso mostra-se incoerente com a prática, pois se a proposta da escola é incluir, os dois jamais deveriam estar juntos, pois sugere a exclusão, inclusive espacial.

Entro e a professora fala à turma que ficarei observando a classe.

O tema da aula eram as coisas que você pode fazer para melhorar o mundo. A turma de um modo geral é bastante participativa e estava bastante agitada devido a minha presença. Durante a aula, um dos alunos falou sobre o jogador Serginho, que falecera no dia anterior, durante uma partida de futebol. Ricardo acompanhou quieto, demonstrando muita atenção quando a professora solicitou que lessem em voz alta todos juntos.

Ricardo não verbalizou o texto em voz alta; apenas olhou para a apostila e na hora do exercício aparentava estar fazendo, escrevendo e apagando. Ao bater o sinal para a aula de educação física, a professora pediu que deixassem a apostila para ela corrigir. Depois que todos saíram, fui olhar a apostila de Ricardo e vi que ele tentou fazer a atividade, mas estava incompleta (ver anexo – atividade 9).

Observei a aula de educação física e vi Ricardo batendo a bola no chão, como no jogo de basquete. Os outros alunos estão em atividades grupais: um grupo de meninos

joga futebol e outro joga basquete com as meninas. Ricardo não está em nenhum dos grupos.

A primeira coisa que pensei foi: Será que a professora não viu que ele está sozinho? Ou será que ele não quer participar da atividade em grupo? Mas, de qualquer forma, a professora parece não fazer nada para intervir nessa situação.

Após a aula de educação física, seguem para o recreio no pátio. Durante o recreio ele se acomodou num banco com o lanche, algumas meninas sentam-se perto dele, porém eles não estabelecem contato. A maioria dos colegas de classe de Ricardo correm, brincando de pega-pega. Ao final do recreio, Ricardo dirige-se a mim:

R.: Você viu quem morreu?

P.: Não. Quem?

R.: Foi um cantor, uma tragédia... acidente gravíssimo... (abaixa a cabeça e a balança, fazendo cara de triste, como se estivesse inconformado).

P.: Quem morreu? Cantor? Não estou sabendo...

R.: O João era um excelente cantor, muito bom, muito trágica sua morte. É uma perda irreparável, muito triste.

P.: É mesmo? Não conheço esse cantor.

R.: Ele era muito bom mesmo, não tinha uma música dele que não me deixasse, assim, com lágrimas nos olhos, fico emocionado com todas as músicas dele.

Ricardo está atento a tudo o que acontece e se esforça para participar, falar do jogador, mas não sabe o que aconteceu, então inventa, cria uma situação semelhante e elabora o conteúdo, inclusive lamentando a perda da pessoa. Isto denota a complexidade de sua elaboração mental, sua criatividade, a riqueza de sua linguagem e seu esforço para se integrar.

Além disso, a fala do aluno soou como uma fala com expressões muito adultas, que de certa forma me intrigou. Será que ele se isola ou não se interessa pelos assuntos dos colegas? Qual será a fonte dessas

expressões e entonações que ele incorpora em sua linguagem?

Com o chamado da professora, voltamos para a classe.

Na aula de matemática, demorou para copiar a atividade da lousa e não copiou tudo. Ele levou o caderno para a professora, ela montou contas de adição e subtração, que o Ricardo resolveu e, antes de levar para a professora, levou para eu ver.

R.: Veja!

P.: Humm, muito bem! Levou para a Tia* Lídia ver?

R.: Vou levar, você acha que a minha letra está boa?

P.: Melhorou bastante! Está muito boa!

Observei que ele fez as contas corretamente e se utilizou de risquinhos para auxiliá-lo na resolução.

(* A própria professora pedia para os alunos dirigirem-se a ela como "tia", por considerar uma forma de manter o respeito à hierarquia na classe e a diferenciação entre aluno e professor. Desde a educação infantil, as crianças chamam as professoras de "tia", e a escola optou por adotar o "tia" até a 4ª. série. Isso foi explicado a mim por D. Cida. De acordo com Freire (1993), essa denominação está enraizada na cultura escolar. A candura e o carinho da tia encobre a deslegitimação e a desprofissionalização do docente em seu papel, e, enfim, um conjunto de sentidos não tão cândidos assim. A professora pode gostar de ser chamada de tia, mas é preciso que haja consciência sobre o que está por trás disso.

Chega a ser previsível o discurso da escola sobre o uso do "tia", mas essa questão do respeito está entrelaçada a outras questões, como a indisciplina em sala de aula e, esta, relacionada a uma diversidade de fatores, como a aula ser interessante, o ensino estar mecanizado ou a classe responder ao professor com o que recebem dele. Por exemplo: se o professor não respeita o aluno, não lhe dá chance para se expressar, a classe pode responder da mesma maneira)

Da tarefa que a professora colocou na lousa ele copiou pouca coisa e demorou para fazê-lo. Os que terminavam de copiar sentavam-se no fundo da classe para a roda de ciências. Ricardo levou o caderno para que eu olhasse de novo.

R.: Minha letra está bonita?

P.: Está, está muito boa.

Fechou o caderno, mesmo sem terminar de copiar, e sentou-se na roda. Demonstrou-se atento, levantou a mão algumas vezes quando a professora fazia perguntas.

Quando estavam guardando o material para a saída, algumas meninas vieram pedir que eu assinasse na contracapa da apostila e ele se aproximou e estendeu a apostila dele para mim:

R.: Assina a minha.

Antes de guardar o caderno, mostrou o caderno para mim, sem dizer nada, e bateu-o na mesa, mostrou outro caderno para mim, folheou, fechou e o colocou na mesa e bateu com o punho fechado.

Guardou os cadernos na mochila, trouxe a mochila para eu ver: “*olha!*”, e em seguida esmurrou e chutou a mochila, parou, pegou o folheto que a professora estava distribuindo (era sobre leishmaniose*) e voltou para perto de mim.

R.: É uma doença que deixa o cachorro magrinho?

P.: É sim.

R.: E como que pega?

P.: Vamos ler aqui, deve estar explicando.

Estendi a mão para pegar o papel, ele entregou e voltou a bater na mochila.

R.: Mochila feia!

Bateu o sinal, entreguei o folheto de volta para ele, que o guardou na mochila e saiu correndo sem falar tchau.

Ele está bem atento ao que acontece à volta dele: está havendo uma campanha de prevenção de leishmaniose na cidade.

No dia 10 de novembro, cheguei por volta de 14h, sendo que a aula começa às 13h. Com a permissão da professora, entrei na sala.

Todos os alunos estavam se levantando bastante, pedindo para ir ao banheiro ou beber água, inclusive Ricardo. Ricardo levantou-se diversas vezes, imitando um robô e trazendo o caderno e a apostila para eu ver. Era aula de matemática. A professora escreveu um problema na lousa, que ele não copiou; ele levou o caderno à mesa dela e ela passou contas para ele resolver. Ele fez e levou para eu ver se estava certo. As contas que a professora escreveu na lousa Ricardo copiou e resolveu, levou para eu ver e em seguida levou para a professora, andando como um robô. Voltou para a carteira, colocou um lenço de papel dentro do ouvido, olhou para mim e disse: “*não estou ouvindo nada!*”, cruzou os braços, sorriu e depois olhou para mim de novo e disse: “*coloquei dentro do dreno*”. Ficou batendo com um lápis dentro da mão fechada na testa várias vezes, tirou o papel e voltou a prestar atenção na aula.

O tema da aula mudou para: “o que você faz quando volta da escola?”. A professora trabalhava com o conceito de horas e o que é diurno e noturno. Ela perguntou a cada um o que fazia depois da aula. A primeira resposta que Ricardo deu foi inaudível. Ele falou baixo e olhando para o caderno. Lídia disse: “*Não consegui ouvir Ricardo, o que você faz quando chega em casa depois da escola?*”

R.: Brinco com a minha cachorra (repetindo a fala da colega anterior e afinando a voz*).

L.: Como chama a sua cachorra?

R.: Vira-lata.

(* Ele até estaria tentando fazer graça, mas ninguém riu e não souu engraçado)

Após a resposta, olhou pra mim, arregalou os olhos e torceu o papo (a papada abaixo do queixo) com as mãos; a professora passou na lousa um exercício para ser feito em casa, Ricardo dispersou-se, olhando para os colegas. Em alguns momentos batia com a apostila na cabeça.

Vem até minha mesa.

R.: Lembra do boi?

P.: Não.

R.: O boi que estava doente, eu te falei.

P.: Mas você não contou para mim, mas você tem um boi? O que aconteceu?

R.: Aconteceu um acidente gravíssimo, você não vai acreditar, muito grave (fazendo cara de pesar).

P.: O que aconteceu?

R.: Muito grave, o boi morreu.

P.: É mesmo?

R.: Ele chamava Veludo – diz com a cabeça balançando em gesto afirmativo. Volta para seu lugar, joga a apostila no chão e pula em cima.

Uma coisa que observo em Ricardo é que ele é muito dramático; ele dramatiza as situações. Ele usa esse recurso como uma forma de chamar atenção para si, ele quer ser notado, mas não como o aluno fraco ou incapaz; para isso, usa histórias e dramatiza as mensagens que quer passar. Acredito que quando ele faz coisas como jogar a apostila ou o caderno no chão e bater, ele está dizendo que sente dificuldades e precisa de ajuda, ou que está irritado com algo, de qualquer maneira há aí uma mensagem que precisa ser entendida, inclusive para se substituí-la por formas mais efetivas de se relacionar com os outros. Ele sabe que se levantar a mão e chamar a professora, os colegas vão saber que ele não sabe. Ele deve sofrer por não conseguir acompanhar, descontando sua frustração nos cadernos e na apostila, como se dissesse que a culpa é do caderno e da apostila (da escola!). Assim como tem vezes que a agressão parece ser voltada para si, quando bate com o caderno na própria cabeça, talvez para se punir, pensando que é por sua própria culpa que esqueceu algum item do material, por exemplo, ou por mera gesticulação própria de determinadas situações, como bater na testa para se lembrar de algo esquecido.

No recreio, ele sentou-se sozinho, comeu o lanche e olhou as crianças correrem.

Após o recreio, ele pediu para sentar-se ao meu lado. A atividade é de leitura de texto, e ele pediu para eu ler para ele; *“lê pra mim, tô cansado”*.

Talvez o que ele quer é que alguém sent e-se ao lado dele e o ajude a minimizar suas dificuldades ou manter a proximidade com ele.

A professora pede que sejam grifadas as palavras que eles não conhecem o significado. Dou a tarefa a ele: *“Ricardo, vou ler o texto de novo e você vai falando quais palavras você não sabe o que significa.”*

Durante a leitura, ele aponta algumas palavras e eu mostro para ele grifar. Em seguida, a professora pede que os alunos ditem a ela as palavras que foram grifadas e vai escrevendo na lousa. Ricardo levanta a mão, e quando a professora o chama, ele demonstra não estar atento à atividade, parece não saber o que falar; “assopro” uma das que ele grifou e que ainda não estava na lousa. Ele a diz à professora.

R.: Paralisado

L.: Ricardo, esta palavra é com s ou z?

Ele não responde, eu o chamo em voz baixa digo: Ricardo, a professora precisa saber se paralisado é com s ou z (aponto a palavra).

L.: Então, Ricardo, é com s ou z?

R.: Com s.

Então, após escrever as palavras na lousa, a professora pediu que procurassem as palavras no dicionário. Ricardo não quis fazer.

P.: E, então, vamos procurar as palavras no dicionário?

R.: Não.

P.: Por quê?

R.: Não tenho dicionário.

P.: Ah! Isso é o problema, vamos pedir para a Lídia que ela arruma.

R.: Não, não quero.

Começa bater o caderno na mesa e depois copia o que estava escrito. Não participou da socialização dos significados encontrados.

Na atividade seguinte, era necessário formar 5 frases com as palavras nos quadros. Eu li as palavras e falei o significado e, com ajuda, ele fez 3 frases (ver anexo – atividade 10), pedindo que eu soletrasse.

R.: Como que escreve helicóptero?

P.: H,e,l,i,c....

Acabando essa atividade da apostila, a professora corrigiu a tarefa, que ele fez com meu auxílio, na lousa da correção (ver anexo – atividade 11). Ditei o problema e fiz a pergunta das temperaturas.

P.: Olhando este termômetro, onde está o 17 acima de 0?

R.: Aqui? (aponta corretamente).

P.: Isso, certo, onde você vai pintar de vermelho?

R.: Aqui.

P.: Muito bem. E agora este? São 5 abaixo de 0, onde será que é?

R.: Aqui (apontando corretamente).

P.: Certo, então pinte – disse sorrindo.

Quando a professora passou para a atividade de geografia e história, perguntei se ele ia fazer.

R.: Não, não tenho caderno.

P.: Como assim, não tem?

R.: Não tenho.

Começou arrumar o material. Tirou todos os lápis de cor do estojo e arrumou de novo (fez isso duas vezes), foi pegar algo na carteira de um colega, voltou e bateu o caderno várias vezes na mesa (mordeu o lábio fazendo cara de raiva); jogou o caderno no chão, pulou em cima. Guardou o material na mochila e, na fila para sair, ficou chutando a mochila. Quando bateu o sinal saiu, sem se despedir.

No dia 18 de novembro, cheguei às 13h30. Lídia estava corrigindo a tarefa.

A atividade que Lídia deu era para, através da figura de uma casa, escrever uma descrição; na correção, as crianças deveriam comentar o texto do colega em voz alta.

Ricardo demonstrou-se atento a essa atividade.

L.: Ricardo, você quer comentar algum texto?

R.: Não! Em seguida bate o caderno na mesa.

Na atividade de leitura, a professora escreve o roteiro de atividades na lousa e pede que não copiem, ela escreve “pags 73” e Ricardo a corrige: “*Professora, aí não tem s*”. Enquanto os colegas lêem em voz alta o texto da apostila, Ricardo copia o roteiro que a professora escreveu na lousa.

Embora seja atribuída ao aluno a falta de atenção, isso não é observado na rotina deste na escola. Ele é um

aluno atento, está o tempo todo prestando atenção ao que ocorre durante a aula e criando suas estratégias para interagir com a professora, com a classe e se expressar.

Isto confirma minha desconfiança de que Ricardo não cumpre com as atividades porque não quer e a escola pode estar reforçando esse comportamento. Ele é interessado e deve viver com a sensação de ter "prego o bonde andando", principalmente nas disciplinas que têm continuidade, como matemática e língua portuguesa.

Na aula de educação física, Lídia me chama.

L.: E aí, Raquel, está conseguindo observar?

P: Estou, estou sim, e gostaria de tirar uma cópia do caderno dele para observar melhor o modo como ele faz as contas de matemática.

L.: Às vezes fico preocupada porque as outras crianças querem chamar sua atenção, ou solicitar sua ajuda e isto acho que te atrapalha; pega o caderno, só me traga antes do recreio.

P: Ah, mas é bom dividir um pouco a atenção com os outros, porque se ele não quer se diferenciar dos demais, eu dar atenção só para ele é diferenciar, né?!

L.: É, é mesmo, hoje ele está meio quieto, não sei se você percebeu. Está bastante disperso. Tem dias que parece que ele está mais atento e tem dias que ele fica assim, só de corpo presente, os pensamentos devem estar longe. Mas acredito que ele vai se desenvolver.

P: Eu também.

Fiz uma cópia do caderno dele (ver anexo – atividade 12) e fui para a aula de educação física e observei que, enquanto a classe desenvolvia outra atividade, ele estava conversando com os serventes. Quando a professora o chamou, ele voltou para o centro da quadra, batendo a bola no chão, mas não se juntou ao grupo de colegas que estavam fazendo treino de cestas. Não foi proposta outra atividade para ele.

No recreio, o vi na cantina sentado numa mesa sozinho e de costas para a porta; observei um pouco e fui para o pátio; sentei-me num banco onde a monitora Lúcia ajudava Marina a comer.

Lúcia se dirige a mim: E o Ricardo onde está?

P: Na cantina, por quê?

L: Ele conversa muito com os serventes e a Maria não quer, pois atrapalha o serviço e ele deve ficar com as crianças.

O problema parece ser o trabalho dos serventes; compreender o que acontece com ele e buscar proposta para incluí-lo, parece não ser o papel da escola. A escola fecha os olhos para algumas coisas que acontecem.

Ele saiu da cantina e sentou-se um pouco sozinho e depois aproximou-se do banco onde estávamos.

R: Que dia é hoje?

P: Dia 18 de novembro, quinta-feira.

Ele senta-se no banco e parece fazer contas.

P: O que você está contando?

R: Espera aí.

Bate o sinal e voltamos para a classe.

A professora devolveu os livros para os alunos do projeto “Biblioteca em sala de aula”, no qual os próprios alunos trazem os livros e trocam. Ao entregar os livros de Ricardo, este os abraçou sorridente. Na carteira, pegou o livro “Arca de Noé”, de Vinícius de Moraes (um dos seus), abraçou-o e segurou-o, apertando-o contra o peito, com uma expressão muito feliz.

Lídia seguiu com as atividades e escreveu na lousa: Conferindo a tarefa pag 237 e 238. Ricardo chama a professora “*Lídia, está faltando o “s” no páginas*”.

L: Ai, às vezes me distraio e esqueço do “s”!

Ricardo, em todas as situações, mostra suas capacidades e possibilidades, mas infelizmente a professora e a escola só conseguem ver suas dificuldades. Isto acontece devido ao fato de o aluno carregar o estigma de aluno com deficiência, que tem uma “síndrome”, e aí qualquer pequena distração é vista como falta de atenção e de interesse, manifestações da patologia. Assim, ela interpreta o fato dele estar mais quieto como sendo distração. Se fossem reais todas as observações feitas sobre ele, a possibilidade de

desenvolvimento e aprendizagem de Ricardo seriam praticamente nulas. Às vezes nos distraímos, isso acontece o tempo todo; ela se distraiu, mas Ricardo não pode se distrair nem se dispersar por alguns minutos, pois isso é interpretado como manifestação de um sintoma de sua suposta patologia.

Quando o vi abraçando o livro, parecia abraçar alguém querido, de quem ele estava com saudade. Ele deve gostar muito do livro e vejo nesse gesto de Ricardo o valor que tem para ele aprender a ler e escrever.

A professora corrigiu a tarefa oralmente; Ricardo entregou o caderno de português para a professora e ficou rasgando pedaços da folha do caderno de matemática.

Levantou, foi à mesa da professora, falou algo para ela e voltou para a carteira, pegou a apostila, colocou-a sobre a mesa, ficou com um pé na cadeira (em pé), olhou para minha direção, fez cara de bravo, cruzou os braços e me encarou. Depois abriu a apostila e colocou sobre a mesa da professora com o outro caderno.

Ela escreveu algumas contas para ele fazer, que ele ficou fazendo, às vezes batendo com a mão fechada na testa, fazendo cara de quem está pensando. Acabou e levou o caderno para a professora e depois ficou quieto, com a mão na boca.

R: Mordi a bochecha, posso falar para a Lúcia?

L: Espera que eu vou ver se ela traz gelo.

Lúcia trouxe gelo para Ricardo

Ricardo ficou cerca de 30 minutos quase imóvel, segurando o gelo na boca.

A professora passou uma atividade de ciências na lousa, Ricardo abriu uma apostila em que havia uma atividade de língua portuguesa feita e foi mostrar para a professora. Voltou com a apostila aberta, colocou-a na mesa e ficou batendo com a mão fechada na mesa; em seguida fazia cara de dor e balançava a mão no ar, dizendo baixinho “Au”. Fez isto diversas vezes, depois começou a torcer o papo com as mãos.

A professora falou que podiam arrumar as coisas. Ele arrumou a mochila e ficou perto de mim.

R: Você vai na minha casa?

P: Sim.

R: Quando?

P: Quando eu for, eu aviso, ligo antes.

R: Sabe onde tem a quitanda?

P: Sei.

R: Minha avó mora em cima da quitanda e eu moro do lado da minha avó.

P: Mas eu vou combinar com você quando eu for.

R: Meu periquito está solto.

P: É mesmo? E ele não foge?

R: Não, mas ele morde e já mordeu a minha orelha.

P: É uma bicadinha só, não é?

R: É, mas dói!

P: Que outro bicho você tem?

R: Nenhum.

P: Tem cachorro?

R: Não, não pode por causa da irmãzinha que é pequena, mas eu já tive. Eu tinha um cachorro que ficava lá no sítio e se chamava Laika, mas morreu.

P: Era de raça?

R: Era pit bull.

P: Hum.

R: Não, era boxer com pastor, era muito grande, quase do tamanho de um cavalo. Na verdade, a cadela era quase do tamanho de uma potranca, assim ó! (mostrando o tamanho do cachorro, quase da altura dele). Tive também um coelho da índia que viveu muito pouco, chamava Floquinho.

P: Que pena! Mas esses bichos pequenos vivem pouco mesmo.

R: Mas meu tio disse que arrumou um cachorro, lá para o sítio, que está vindo da guerra.

P: É mesmo? E você já pensou num nome para o cachorro?

R: Ele já tem nome, ele chama Cabul, está vindo da guerra, o Saddam não queria mais o cachorro e falou para o tio. Aí eu disse para o tio que eu quero, eu gosto de cachorro.

A conversa é interrompida com o sinal de saída e Ricardo sai da classe correndo.

A esta altura já estava achando que não havia síndrome nenhuma; as observações e associações que a criança faz são apropriadas, inteligentes e criativas;

além de mostrar que o aluno está ligado ao que está acontecendo no mundo, mesmo fantasiando, desejando, sobre o cachorro e outros assuntos. Ele é uma criança e quer brincar! Vigotski (1998) defendia a importância das brincadeiras infantis, dizendo que a brincadeira permeia a apropriação da realidade. A motivação do brincar é guiada pela necessidade de se apropriar do universo adulto. Não havia mais indícios de existência de alguma síndrome: Ricardo se mostra como uma criança inteligente, criativa e de convívio agradável. Parece ter um desejo muito grande de aprender, está sempre atento e frustra-se por não conseguir acompanhar ou por não estar com o material em dia. Às vezes penso que ele aparenta ser um pouco mais maduro do que os colegas; não se interessa por brincadeiras que envolvem corrida, prefere conversar e sabe prender a atenção de seus interlocutores, explorando seu repertório pessoal, contando suas experiências no sítio ou criando uma história. Já estava ficando difícil, para mim, ver alguma deficiência em Ricardo.

No dia 25 de novembro, cheguei às 13h30; a professora estava dando aula de ciências e o dia estava bastante quente.

A professora Lídia falava sobre a produção do plástico e o tempo que ele leva para se desfazer e a importância da reciclagem. Os alunos estão todos com a apostila aberta na página do texto e Ricardo está copiando o que está escrito na lousa. Em cima da mesa dele há um cachorro em miniatura, de plástico, amarrado como se fosse com uma coleira na garrafa de água vazia.

A professora começa a ditar uma atividade e ele continua copiando o roteiro de atividades da lousa, esmurrando a mesa e fazendo cara de bravo cada vez que a professora passava na frente dele. Como todos estavam reclamando do calor e pedindo para sair, ela autoriza um de cada vez a beber água. Ricardo fecha o caderno e o esmurra, guarda-o embaixo da mesa e espera sua vez.

Levanta e leva a garrafa para encher e, quando volta, fala para a professora que a professora de educação física não veio.

R: Lídia, a tia Lúcia disse que hoje não tem educação física.

L: Calma, esperem cada um no seu lugar que eu vou ver isso.

Lídia sai da classe e depois volta explicando, enquanto a classe está tumultuada:

L: Calma, a professora de educação física ainda não chegou, mas deve estar chegando. Olhando para mim, diz: com esse calor eles ficam doidos para sair da sala.

A professora chega e leva as crianças em fileira para o ginásio.

Na aula, a professora coloca um CD de rock (da banda ACDC, que um dos alunos trouxe) e dá aula de ginástica, pedindo que os alunos imitem seus movimentos. Ela pula, corre, pula com um pé só, faz passos de dança, pula e abre os braços simultaneamente. Ricardo mostra-se motivado, rindo bastante e imitando os movimentos, parando às vezes e pondo a língua para fora, aparentando cansaço; em seguida, continua tentando acompanhar o exercício. Quando a professora começou a pular com uma perna só, ele não imitou e, quando ela pediu que parassem e segurassem uma perna dobrada ele tentou, mas não conseguiu. Dois colegas de Ricardo começaram a brigar, porque um esbarrou no outro e a professora ficou brava, separou-os e ainda assim continuaram discutindo e a aula foi interrompida. Renata pediu que os dois esperassem no banco enquanto outros dois colegas escolhiam o time. Dividida a turma em dois times para jogar futebol, deixou Ricardo responsável por apitar o jogo e foi conversar com os alunos que estavam brigando. Ricardo apitou o jogo, às vezes se distraíndo, olhando para os outros colegas, mas logo voltava a atenção para o jogo.

Ricardo foi um dos últimos a ser escolhido para um time, e possivelmente não jogaria, ficaria apenas na reserva; Renata pediu, então, que ele apitasse o jogo. O que fez sem maiores problemas. Se ele tivesse dificuldade de aprendizagem, desatenção, déficit cognitivo e deficiência visual como sugere a escola, esta seria uma tarefa impossível para ele realizar. Apitar um jogo requer habilidades e requisitos, afinal de contas é necessário saber as regras do jogo, acompanhar a bola, a movimentação dos jogadores, enfim, estar atento ao que está acontecendo na quadra.

Após a aula de educação física, todos foram para o recreio. Ricardo comeu seu lanche na cantina. Antes de sair, nos encontramos no caixa e ele demorou um pouco.

P: Tudo bem?

R: Estou escolhendo... (faz cara de quem está indeciso) humm....

A pessoa que estava na caixa oferece outras opções: “Tem também os chocolates, estes são todos de um real.”

R: Não, não quero chocolate (pensa mais um pouco), vou querer um desse (apontando para uma caixinha de bala).

Foi para o pátio e sentou-se numa sombra sozinho. Peguei um sorvete e sentei-me com Lúcia e Marina em outro banco.

Pouco antes de bater o sinal ele foi até o banco onde eu estava e ofereceu bala para todas as pessoas.

P: Não, obrigada, mas qual é o sabor?

R: (olha sério para a caixinha) É de maçã verde.

Nesse momento chegam mais quatro colegas da classe dele. Ele oferece bala para as meninas, que aceitam e começam a falar todas ao mesmo tempo sobre o calor, e chega mais uma menina que pede bala e Ricardo dá, sorrindo em seguida. Ao bater o sinal do fim do recreio, ele corre para ser o primeiro da fila.

Ricardo faz investidas para ser integrado e usa o lanche para se aproximar e ser aceito. Em outras situações, fica mais isolado, o que pode ser uma defesa; para não ter expectativa e se frustrar, fica sozinho e usa apenas o recurso que tem certeza que funciona, como, por exemplo, oferecer balas. Essas situações sugerem que já foi estabelecido, mesmo entre as crianças, um estereótipo de Ricardo, de tal maneira que ele só é foco de atenção quando tem algo que seja um “objeto de desejo” para os outros.

Paro no corredor com uma pessoa por 5 minutos e, quando entro na sala, ele olha para mim e diz:

R: Só agora ?!

Ele arregala os olhos e torce o papo com as mãos.

Noto que a professora já passou exercícios de matemática, mas ele não começou a copiar. Ele tira o cachorro do bolso e diz:

R: Não te falei que tinha um cachorro?

P: Muito bonito seu cachorro, como ele chama?

R: Nada.

P: Não entendi, como é o nome dele?

R: O cachorro chama Nada.

P: Ah! Nada é o nome dele.

R: É.

P: Ele tem raça?

R: É doberman com vira-lata.

Nisso, uma colega o interrompe:

C: Mas parece um labrador.

R: É, acho que é labrador.

C: Labrador que é dessa cor, não é tia?

P: É, e vira-lata também é dessa cor.

Ricardo desvia a atenção para o exercício. Ele se mostra atento e depois de um tempo a professora passa olhando os cadernos e, ao ver o dele, olha pra mim e diz:

L: Ele está fazendo direitinho as contas.

Ele acaba, leva o caderno para a professora e ela monta outras contas para ele resolver; ao virar as costas para a mesa dela, ele joga o caderno no chão e pula em cima. Chega na carteira e bate o caderno na mesa, senta-se, abre o caderno, olha para mim e diz:

R: Tem um fiapo no meu dedo.

P: Tem? Deixa eu ver?

R: Já tirei (balança a mão como se estivesse doendo).

A professora começa a escrever as páginas na lousa para a correção da tarefa.

R: Tia Lúcia! Tá faltando o “s” ali (apontando para o “pag”)

Lúcia ri de si mesma.

Ricardo aparenta estar acompanhando a aula, abre a apostila e, quando a professora pergunta quem não fez a tarefa, Ricardo levanta a mão junto com os outros colegas e diz:

R: Eu não fiz.

L: Ah! Vocês estão muito preguiçosos, vou fazer uma lista de quem não fez tarefa.

Ricardo, ironicamente, faz cara de aflito, com uma mão cobrindo a boca e outra levantada balançando o dedo em sinal negativo. Olha pra mim e bate com o caderno na cabeça.

Durante a aula de língua portuguesa, continua fazendo os exercícios de matemática. Quando acaba, joga o caderno no chão e pula em cima, leva para Lúcia ver e ela o elogia em voz alta: “Muito bem, Ricardo, tudo certinho!”. Ele volta, põe o caderno na mesa e o esmurra.

Quando a professora começou escrever a tarefa de casa na lousa, Ricardo começou a guardar seu material na mochila. Lúcia, a monitora de alunos o chama, com 5 minutos de antecedência do sinal anunciar o fim da aula.

Lúcia: Professora Lúcia, o Ricardo pode sair? Tem um funcionário da quitanda da avó dele que veio buscá-lo.

L: Pode, pode sim.

Ricardo termina rapidamente de fechar a mochila e sai.

No dia 02 de dezembro, entrei na classe às 15h; a professora estava encerrando uma atividade que não consegui perceber o que era e estava escrevendo alguns lembretes na lousa. Ricardo falava “não” e com a mão levantada fazia sinal negativo.

A atividade seguinte era a apresentação de um trabalho de geografia e história sobre as construções antigas da cidade. A professora escreveu o nome de Ricardo na lousa e ele disse: “Não! Estou em outro grupo!”.

L: Mas no meu caderno você está nesse grupo.

R: Não, não estou, estou no do telefone.

L: Ah é mesmo, o Ricardo está no grupo do telefone, que vai se apresentar amanhã, lembram que ele vai trazer um telefone antigo? Vamos fazer a roda para a apresentação.

Enquanto a classe organiza a roda se preparando para a apresentação, Ricardo começa a resmungar baixinho e Lúcia vai à carteira dele. Eles conversam um pouco; observo-o cruzar os braços e fazer cara de bravo e balançar a cabeça em sinal negativo.

Lúcia se aproxima de mim e diz:

L: Ele não quer vir à escola amanhã porque tinha dito que ia trazer um telefone antigo, daqueles pretos, mas parece que o telefone foi dado embora, então ele não quer vir.

P: Mas não tem outra coisa que ele possa trazer para se sentir melhor e vir?

L: Então, ele estava no grupo de hoje sobre construções antigas, como disse que tinha esse telefone, pediu para mudá-lo de grupo. Mudei por isso. Ele poderia apresentar o trabalho como todos, mas não quer. Sem o telefone ele não quer vir.

P: Acho que tenho um celular “tijolão”, um dos primeiros, se ele quiser trazer.

L: Fale com ele.

Chego perto dele e falo.

P: Ricardo, a professora falou que você não quer vir amanhã; por quê?

R: Porque eu ia trazer um telefone antigo e minha mãe disse que não sabe onde está, ela acha que minha avó jogou fora.

P: Eu tenho um celular antigo que você pode trazer.

Ricardo cruza os braços, faz cara de bravo e diz: Não.

P: Não quer trazer?

R: Não.

P: Eu levo na sua casa.

R: Não.

Fui para meu lugar, assistir a apresentação.

Durante a apresentação dos colegas, mostrou-se atento e quando ele percebia que eu estava olhando para ele, ele cruzava os braços e fazia cara de bravo.

Após a apresentação, veio a aula de matemática. A professora passou contas na lousa e os alunos ficaram com as carteiras em círculo; Maira e Fernanda ficaram sentadas ao meu lado. Ricardo dirigiu-se à mesa da professora e ela escreveu algumas contas para ele em uma folha avulsa e ele sentou-se para resolvê-las. As alunas que estavam ao meu lado solicitaram ajuda; e observei que pouco depois Ricardo levou a folha para a professora e depois para mim e disse: “*Vou fazer mais.*”, muito animado.

Enquanto faz, pára diversas vezes e esmurra a folha; quando termina, mostra para a professora e depois leva para eu ver.

P: Muito bem, Ricardo!

R: Vou fazer mais.

Vai para a carteira dele e volta depois de algum tempo, joga a folha no chão, pisa em cima e diz: “não vou fazer mais!”, e sai.

P: Espera aí que eu ajudo você, vem cá!

R: Não (cruza os braços, faz cara de bravo, volta e joga a folha no lixo).

Recolho a folha e guardo.

Nesse momento, Lúcia avisa que a mãe de Ricardo está lá (faltam dez minutos para bater o sinal).

Lúcia: Tudo bem, Lúcia, do Ricardo sair? A mãe dele já está esperando.

Lúcia: Tudo bem, mas você vem amanhã, não é, Ricardo?

Ele não responde, guarda os cadernos na mochila e sai. Saio atrás; ele pára para falar com a mãe.

P: Oi, Suzana! Tudo bem?

S: Oi Raquel, a Dra Natasha (fonoaudióloga) disse que quer falar com você, você poderia ligar para ela?

P: Ligo, mas o que eu queria falar com você é que o Ricardo não quer vir na escola amanhã.

S: Ah, sei, por causa do telefone, então acho que a minha sogra deu embora.

P: É, eu falei para ele que eu tenho um celular antigo, daqueles tipo tijolão, e ele está resistente, pensei que se ele visse o celular poderia mudar de idéia.

Nesse momento, Ricardo joga a mochila no chão, chuta e cruza os braços.

R: Não vou ver.

S: Calma meu filho (em tom calmo).

P: Posso deixar aqui cedo na escola ou então na sua casa.

S: Pode ser.

Ricardo fica chutando a mochila.

S: Olha como ele faz! Mas me liga mais tarde e combinamos.

P: Então eu ligo.

Nos despedimos.

Confesso que estava errada, que fui muito insistente, que o interesse maior deveria ser dela, mas não conseguia aceitar que ele não viria à escola só porque não teria mais o telefone antigo para trazer. Queria que ele fosse à escola e fosse capaz de dizer a todos que o telefone preto foi dado embora, que enfrentasse a situação por mais difícil que fosse fazer isso, que seria uma forma dele reconhecer e aceitar os problemas do cotidiano.

(liguei e o telefone esteve ocupado quase a noite toda; de manhã o deixei na escola e pedi para a secretária tentar ligar novamente. Ela disse que tentou várias vezes, até que alguém atendeu e disse que ninguém estava em casa; a mãe e o Ricardo estavam fora e o pai trabalhando)

A professora contou- me depois que Ricardo não foi à aula no dia seguinte.

A mãe de Ricardo, Suzana, é uma mulher muito obesa, de olhos e cabelos escuros. O modo como fala com as pessoas aparenta que tudo é muito difícil para ela. Quando sugeri que Ricardo trouxesse o telefone celular antigo, ela pareceu aliviada, mas não demonstrou real interesse. Quando Ricardo começou a chutar a mochila, o modo como ela falou com ele, mostra que ela não tem autoridade sobre ele. Depois -dirige se a mim; parece que tudo é muito pesado para ela, que ela não agüenta mais. Ela se mostra como uma pessoa que cede facilmente aos desejos do filho, tenta protegê-lo das frustrações e ao mesmo tempo está cansada de tudo. E Ricardo consegue se esquivar de assumir que não pôde fazer o trabalho.

Começo a notar que o ambiente familiar é complicado ; em conversas informais, ouço a coordenadora pedagógica relatar vários problemas familiares. A mãe tem muitos problemas de saúde por causa do sobrepeso e diz que a família está sempre bem. Uma das poucas coisas que Ricardo adorava fazer aos finais de semana com o pai era pescar e o garoto contou que não pesca mais, o pai não o leva. A situação com o desenho em que ela está separada do resto da família, mostra qual é o lugar dela e ela talvez tenta proteger o filho como uma forma de atraí-lo mais e assim sentir-se menos frustrada. Ela usa a mesma estratégia que ele usa na escola. Como se sente rejeitada em casa, aceita que ele falte da escola, deixa-o comer o que quer e gosta, para não frustrá-lo ou não ter que enfrentar uma situação de confronto com ele. O que ela não percebe é que essas atitudes fortalecem os comportamentos que não são tidos como "aceitos" na escola. É um círculo vicioso. Essa situação do telefone confirmou que a mãe e a escola são condescentes com Ricardo, muito provavelmente com a justificativa de sua suposta patologia; mas são justamente situações como essas que reproduzem essa forma de se comportar e que, por sua vez, acabam por confirmar a hipótese da qual se

partiu, isto é, a patologia . A escola possui regras que parecem não serem aplicadas a Ricardo; a mãe vai buscá-lo na hora que quer; ele falta quando não faz o trabalho em grupo ou a tarefa. Para a mãe e a escola, constatar que Ricardo tem uma síndrome é uma forma de livrá-los da responsabilidade sobre os problemas de Ricardo; aí, sim, culpá-lo pelo próprio fracasso. Como se o fracasso fosse apenas do aluno.

Em 10 de dezembro, cheguei à escola às 15h; estava chovendo.

Todos os alunos estavam na classe com seus brinquedos. Era a última semana de aula e como durante toda semana houve 100% de frequência, a professora combinou de os alunos trazerem brinquedos, doces, salgados e refrigerantes para uma confraternização.

Quando cheguei, Lídia pediu para Ricardo me servir e ele se escondeu atrás de um armário.

L: Ele está fazendo graça, mas a mãe dele trouxe esse bolo e foi ela também que trouxe os pratinhos, garfinhos e copos plásticos. Vem cá, Ricardo, até parece que você tem vergonha da Raquel, ela é sua amiga.

P: Daqui a pouco ele esquece.

Sirvo-me de refrigerante e a professora me serve uma fatia de bolo.

L: Você precisava ter visto; primeiro fizemos o amigo secreto, depois fizemos a festinha. Ele foi pegando os pratinhos e copinhos e foi ajudando a servir os colegas; depois que servi todos, cortei uns pedaços de bolo, que ele levou para a coordenadora e todos os professores que estavam na sala dos professores. Todo mundo adorou!

P: Nossa, que beleza!

L: É, e ninguém falou nada; partiu dele, quando todos os colegas estavam servidos, ele falou que ia levar para a coordenadora e a Lúcia e acabou levando para todo mundo. Só agora que ele está dando uma de envergonhado.

Olhei para ele e ele ainda estava atrás do armário, conversando com alguns colegas.

P: E está ótimo esse bolo.

L: É, foi a mãe dele quem trouxe, parece que a avó dele é boleira e a mãe a está ajudando por causa das encomendas de final de ano e ela acabou fazendo um para ele trazer.

P: Que legal! Vai sobrar, todas as professoras já comeram?

L: Já, porque o Ricardo acabou levando até nas outras classes. Mas foi a coisa mais linda, sabe que no começo do ano eu percebi as dificuldades do Ricardo, ficava pensando nele grande e aos poucos eu fui vendo que ele tem muitas capacidades e possibilidades. Talvez ele nunca leia com a mesma destreza que os outros, embora eu ache que se insistir e fazer ele treinar leitura (sic), ele chega lá, mas ele pode tantas outras coisas. Quem sabe, ele não pode ser um excelente garçom, ou até ajudante de cozinha.

Ela está me dizendo que ele seria feliz lendo e escrevendo, ao mesmo tempo que os demais alunos, como se não houvesse mais nenhuma possibilidade para ele. Ela se contradiz, pois diz que acredita que ele é capaz, mas ao referir-se àquilo que ela acredita que ele seja capaz de realizar, acaba por revelar sua expectativa em relação a ele, apontando possibilidades profissionais que prescindem da escolarização formal. Além disso, a maneira como fala é reveladora de condescendência ou compensação, o que se revela em expressões como "quem sabe, ele não pode ser..." ou "até..." . Os desejos e os gostos, e, sobretudo, o potencial do aluno são ignorados por completo. Em tudo que observei, consigo enxergar que a escola pensa que incluir é apenas aceitar o aluno em sala de aula e fazer de conta que ele está aprendendo com isso. Incluir é muito mais do que isso. Essa concepção da escola, ao contrário, consolida e perpetua a exclusão.

P: Ou até um grande cozinheiro.

Confesso que meu comentário foi muito infeliz, minha intenção era dizer que o aluno é muito mais capaz do que ela consegue ver; o olhar dela parece ser reducionista e quis dizer que ele pode ser muito mais do que um simples ajudante de cozinha, mas acredito que ela entendeu que eu estivesse concordando com ela.

L: Até isso! Se a gente olhar bem para cada aluno, nós conseguimos enxergar as capacidades deles, por isso eu sou super a favor da inclusão. E eu acredito que o Ricardo vai superar as dificuldades dele assim como a Marina está sempre superando as dela. A gente só precisa saber como fazer.

A professora vê Ricardo como um caso de inclusão e o compara com Marina. Ela tenta enxergar o que ele é capaz de produzir, mas o rótulo já está dado e é ele que determina sua avaliação e compreensão do aluno. Ela, vendo o caso de Ricardo como inclusão, demonstra que não entende o que de fato é educação inclusiva e não percebe a produção do fracasso escolar.

P: E você trabalha muito bem com eles.

L: Você acha?

P: Eu acho.

Quando estava lá, não conseguia enxergar Ricardo como um todo. O que estava sendo feito com Marina podia ser adequado para ela; mas, com relação a ele, eu estava muito confusa, principalmente pelo fato de o diagnóstico de síndrome ser "certeiro", como a escola dizia. Isso era tão forte na escola que eu fiquei grande parte do tempo confusa, entre fatos contraditórios, isto é, as conseqüências da "síndrome" e o que eu observava do aluno e suas relações na escola, o que foi me levando a duvidar de que poderia haver uma síndrome. Até esse momento, achava que a professora estava fazendo algum esforço inclusivo, mas quando juntei os dados observados, os documentos e a entrevista com a mãe, consegui ter uma dimensão maior do problema de Ricardo e esse problema não era nada físico, orgânico, nada nele. Quando decidi que ia conversar com o médico sobre o caso de Ricardo, já estava convencida de que não havia síndrome, e estava disposta a brigar por isso; a síndrome estava na escola e ela se chama síndrome da produção do fracasso escolar. Para a escola, é difícil admitir que não há nenhuma síndrome, pois para ela,

Ricardo ter uma síndrome a livra da responsabilidade de ser produtora do fracasso. Por isso, para os professores, essa hipótese também é confortável.

L: Porque tenho dúvidas, sempre acho que deve ter um jeito de fazer melhor, com o Ricardo, por exemplo, ninguém me disse como fazer. Só me falaram das dificuldades dele. Aí fui percebendo que ele procura parecer igual* aos outros, que precisa chegar devagar para propor outra atividade, porque se ele fala que não vai fazer, não adianta ficar brigando com ele, porque daí, no dia seguinte, ele não vem e não faz.

* Ele é igual aos outros, ou melhor: ele é como os outros e são todos diferentes. Ele reage em função das contingências que estão colocadas.

P: Ele falta muito?

L: Nossa, e como falta, lembra do telefone? Se ele não está a fim de vir, não vem. Acho que isso está errado, os pais não devem deixar ficar faltando.

P: Fica faltando o limite, né Lídia?

L: É, tem algumas coisas que acho errado como os pais fazem, mas quem sou eu para ficar falando, a mãe é cheia de problemas. E ele é ótimo.

A escola atribui a culpa à família, mas não interfere nisso. Embora costumem chamar os pais para orientação, chama-se muito pouco os pais de alunos que são casos de "inclusão", mostrando a descrença no desenvolvimento e potencial dessas crianças e no trabalho que deveria ser desenvolvido. É mais fácil culpar a família pelo fracasso do aluno na escola, pois assim ela se isenta de responsabilidade.

P: Vocês fizeram amigo secreto?

L: Ah, sim! Combinamos que eles trouxessem presentes que pudessem ser dados para menino ou menina, que a gente ia sortear na hora, senão tem sempre uns que ficam querendo trocar o papelzinho. Então sorteamos e depois revelamos. Na hora de revelar,

o Ricardo ficou fazendo suspense; fiquei com medo de ele não ter conseguido ler o papelzinho. Tentei ver quem era para ajudá-lo e a classe fazendo pressão, mas ele não deixava, até que uma das meninas falou “dá uma dica” e ele disse “é mulher”. Aí fiquei mais tranqüila.

É sabido que Ricardo possui algumas dificuldades, mas o modo como a professora fala é como se ele não soubesse nada e fosse incapaz de ler um nome. As dificuldades dele são maiores pela ótica dela. Na concepção dela, Ricardo possui uma síndrome que o limita. Ainda que assim fosse, Ricardo pode se desenvolver; Vigotski (1995) afirma que a deficiência por si só não é uma tragédia, que a tragédia maior é como a sociedade trata as pessoas com deficiência e as conseqüências desse tratamento para o desenvolvimento dessas pessoas; e que o bom ensino se adianta ao desenvolvimento: a qualidade do trabalho pedagógico está ligada à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno.

P: Até eu fiquei curiosa.

L: Ele tinha tirado meu nome e ficou fazendo o maior suspense!

O professor de música Mário chama Lúdia até a porta.

Fico observando as crianças brincarem: as meninas, na maioria, trouxeram as bonecas, e os meninos estão jogando bola com uma bola de papel. Ricardo está com seu brinquedo, que parece um “aqua play”. Ele passou grande parte do tempo sozinho, algumas vezes alguma menina ia lá pedir para brincar com o brinquedo dele. Ele deixava um pouco e pedia de volta.

Lúdia voltou para a classe e disse para as crianças: *“O tio Mário conseguiu um pouco o ginásio e ele vai levar vocês lá, deixem os brinquedos aqui, que ele levou alguns instrumentos.”*

Esperamos as crianças saírem.

L: Essa chuva é uma droga, porque seria muito melhor poder brincar com eles no pátio.

P: Com certeza.

L: Raquel, e esse negócio dele se isolar?

P: Nossa, Lídia, tem muitas coisas que eu gostaria de ter certeza para te falar, mas minha suspeita não é de que ele se isole, mas sim de que ele não sabe se relacionar com crianças. Preciso ainda saber como é na casa dele.

Minha intenção era acabar com essa idéia de que Ricardo tem uma característica patológica que se expressa por seu isolamento do contato com outras crianças e, sem perceber, acabei aumentando, para ela, o repertório de coisas que ele não sabe fazer. Ele luta desesperadamente para não ser comparado, nem rotulado.

No momento não consegui me expressar de outra forma; o mundo dele é um mundo de adultos, ele sabe se relacionar com as pessoas. Em nenhum momento ele se isola, ele busca o contato de diversas formas. Ninguém fica feliz em ser reprovado, ainda mais quando se quer aprender e seus esforços não são vistos e reconhecidos, dando caminho a novas aprendizagens. Percebo que Ricardo já traz consigo o sofrimento do qual nos fala Sawaya (1999), especialmente a dor originada da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, incapaz, apêndice inútil da sociedade. Esse estado revela a desigualdade social e a impossibilidade da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de movimentar-se no espaço público e expressar seu desejo e seu afeto. Como vivencia algumas situações de rejeição, usa o retraimento como forma de se poupar de mais frustrações. Minha tentativa foi infeliz, não apenas por ter reforçado uma idéia que produz uma expectativa que prejudica o desenvolvimento de sua sociabilidade, como também não fui capaz de aproveitar o momento para explicitar como esse isolamento é produzido dentro da sala de aula e como deveria ser superado.

L: Então, uma vez eu conversei com a mãe dele e perguntei para ela como ele é em casa, se ele brinca com outras crianças e ela disse que sim, que ele tem um amiguinho que mora ali perto, mas não é verdade, pelo menos não é isso que ele conta.

P: O que ele conta?

L: Ah, ele conta muito da fazenda, sempre conta que o pai vai pescar com amigos ou o tio e ele vai junto. O universo dele é adulto, não tem criança, a não ser uma irmãzinha, que é adotiva.

P: Quando chegou a irmãzinha?

L: Acho que foi no ano passado, não sei direito. Vamos lá tomar café.

P: Vamos.

Passo pela sala dos professores, pego um café e converso um pouco com as professoras sobre assuntos corriqueiros como as festas de fim de ano.

Quando as crianças voltam para a sala, vou também; Lúcia solicita ajuda para arrumar as coisas e Ricardo se prontifica a ajudar. Ele vai pegando os pratinhos sujos e colocando no lixo, leva os copinhos usados no banheiro, esvazia-os na pia e os traz de volta à classe para jogar no lixo. Vai fazendo sem que ninguém fale nada.

Lúcia entra: *“Ai, Lúdia, eu queria mais um pedaço de bolo”*.

Ricardo pega um pratinho e um garfinho limpos e segura, enquanto a professora corta um pedaço de bolo. Ele entrega o pedaço a Lúcia e volta a guardar e a separar o que está sujo do que está limpo.

Sentei-me numa cadeira e fiquei observando as crianças brincarem. As meninas vieram mostrar as bonecas e Ricardo veio mostrar o brinquedo dele.

Uma das meninas espalhou um estojo de canetinhas coloridas na minha frente e começamos a rabiscar o papel. Estávamos em quatro pessoas.

R: Faz um Papai Noel para mim.

P: Faço, mas o meu é magrinho, tudo bem?

R: Pode ser.

Iara, colega de Ricardo, fala: *“Você acredita em Papai Noel?”*

P: Eu acredito! E você?

I: Eu não, ele não existe.

P: Ah! Existe sim!

I: Não acredito que você acredita em Papai Noel.

As meninas começam a escrever cartões de natal para mim e eu escrevo para elas. Ricardo escreve, copiando da lousa um cartão para mim, e eu, além de desenhar um Papai Noel, também escrevo para ele. Em seguida, ele escreve para a professora e entrega-o para ela, que se mostra muito grata.

Lúcia anuncia que o pai do Ricardo chegou e ele se apressa em guardar as coisas dele e sair; a professora vai atrás e pede para ele esperar, que tem o que sobrou do bolo. O pai vem até a porta da classe, cumprimenta todos apenas inclinando a cabeça, Ricardo dá a ele as sacolas e volta para pegar um pedaço de bolo.

R: Não vou levar tudo, corta só um pedaço para eu levar para minha irmãzinha.

L: Assim está bom? Lídia mostra onde está cortando o bolo, ele consente com um gesto e segura o pratinho. O pai fica parado fora da classe, segurando as sacolas que Ricardo deu para ele segurar e olhando enquanto o filho pega o bolo. Ricardo parece apressado e sério, pega o pedaço de bolo, cobre com guardanapo de papel e sai; fora da classe, grita: “*Tchau!*”

Ao final, para mim, estava muito claro que Ricardo é uma criança que apresenta significativo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas não compreendido, pois não se reconhece o que ele é capaz de realizar. Seus atos são distorcidos e ele é claramente excluído. As possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem são limitadas devido às dificuldades da família e da escola acreditarem em seu potencial. Estão todos muito preocupados em encontrar sinais de síndromes, transtornos e distúrbios. Confesso que em alguns momentos cheguei a acreditar na possibilidade de existir alguma síndrome, mas ao me aproximar mais do aluno, percebia que a escola estava negando ou reduzindo as possibilidades da criança ao rótulo de “portador de uma síndrome”.

Em 2005 fui com a família para a consulta médica em outra cidade. Eu estava disposta a brigar por Ricardo e fazer alguém enxergar como eu. Considero esse momento importante para o fechamento do trabalho, pois foi quando tive a resposta para muitas dúvidas.

A consulta médica foi muito esperada. No dia 5 de novembro de 2005, encontrei Suzana e Ricardo na escola visitando a Feira Cultural. Suzana estava um pouco contrariada, pois foi à feira de tanto Ricardo insistir para visse o trabalho dele. Ela comentou que estava muito brava, dizendo que durante a semana anterior Ricardo

estava com 41 graus de febre e precisou ir para o pronto socorro. Confirmamos o nosso encontro para ir ao médico e nos despedimos, pois Ricardo queria ver a banca de livros.

Em seguida, encontro com D. Maria, muito brava: “*Você não encontrou com a Suzana?*”

P: Encontrei, sim.

M: Ela me mata, você acredita que ela estava falando lá dentro que o Ricardo teve febre na semana passada e a escola demorou para ligar para ela, mas ele não estava com febre, ele estava com enjôo. Ai, ela me deixa louca! Do jeito que ela fala parece que a escola foi negligente e as outras mães ficaram todas impressionadas! Se ele tivesse com 41 de febre, do jeito que ela falou, o médico não liberava, parece que ela precisa de doença! Ela aumenta tudo! Chegou uma professora e nos interrompeu e D. Maria saiu para atender uma mãe.

A Consulta Médica

No dia 9 de novembro de 2005 fui à casa de Ricardo para acompanhar a família na consulta médica em outra cidade. O pai de Ricardo, Sérgio, foi dirigindo o carro; Suzana foi na frente com o marido, a pedido de Ricardo. A mãe queria ir atrás, por causa da Natália, mas o Ricardo quis ir comigo e a irmã. Durante a viagem, conversamos sobre diversos assuntos; dentre eles, o fato de que a consulta costuma ser demorada e cansativa. Sérgio não participou da conversa em nenhum momento. Suzana trouxe para a viagem uma sacola, contendo frutas e bolacha recheada para o lanche da tarde, além de balas e chicletes. Ricardo, durante o trajeto, jogava papéis de bala pela janela; quando Suzana viu, chamou a atenção dele, e ele continuou a fazer; ela disse que em casa ele ia ficar de castigo e ele pareceu não se importar com isso.

Suzana não faz nada para evitar a obesidade dela e do filho. Todas as vezes que observei o recreio de Ricardo, vi-o abrir e comer pacotes de salgadinhos industrializados para o lanche e suco, e ele leva dinheiro, que geralmente é gasto com balas ou chocolate. Lembro-me do desenho que Ricardo fez dela na cozinha, isolada da família. Chamou-me atenção que Ricardo parece

não se importar com a ameaça de castigo, provavelmente por não haver contingência entre seu comportamento, a ameaça e a punição propriamente dita.

Chegando à cidade, Sérgio parou num lugar para que Suzana pudesse retirar o resultado do exame de ressonância magnética feito na consulta anterior e seguimos para o local da consulta. Ao chegarmos, descemos todos do carro; Sérgio ficou um pouco na sala de espera e, depois, dizendo que preferia ficar do lado de fora, saiu.

O médico chamou para a sala de atendimento: eu, Suzana e Ricardo, que estávamos na sala de espera. O Dr. Danilo solicitou que a criança aguardasse do lado de fora da sala e iniciou a consulta, perguntando se eu apliquei testes e se acho que há déficit cognitivo: expressei minha opinião de que embora não tenha sido aplicado nenhum teste psicológico e do visível atraso em relação às crianças da mesma idade que a escola diz que Ricardo possui, o aluno tem capacidade de recuperar o conteúdo, mostrei as produções do aluno na escola e relatei um pouco da minha observação e pesquisa.

Expliquei a ele sobre a psicologia sócio-histórica e a visão dinâmica do desenvolvimento, superando as concepções inatistas, ambientalistas e interacionistas que reforçam a idéia de um determinismo prévio. Mas não consegui convencê-lo, pois tornou a insistir na aplicação de testes. Depois compreendi que a psicóloga que trabalha com ele tem uma visão inatista e defende a aplicação de testes para diagnósticos das queixas encaminhadas.

O médico disse acreditar na possibilidade de um distúrbio de leitura e escrita, e disse que gostaria que Ricardo passasse por uma avaliação com testes cognitivos. Disse a ele que não era necessário, mostrei a minha posição contra a aplicação de testes e sobre alguns dados sobre Ricardo e ele argumentou que para ele era importante uma avaliação feita com testes e eu finalizei que não concordo com isso e que o material que tinha em mãos era mais amplo.

O médico fez algumas perguntas para Suzana sobre como Ricardo se comporta em casa. Ela contou que ele é um garoto adorável, a auxilia muito, brinca com a irmãzinha, mas com frequência fica nervoso por causa da escola. Ela disse que não sabe se é por algum outro motivo ou se é por ele não entender as tarefas dadas para casa e ela, quando vai ajudá-lo, acaba ligando para a mãe de uma colega para saber o que ele tem que fazer. Sempre que ele está muito nervoso, não fala o motivo, mas chora bastante e às vezes não quer ir à escola. Ela acha que é tudo culpa da escola, que o filho não recebeu a atenção necessária. Explico que as atividades dele são adaptadas e que isso já foi conversado com a mãe na ocasião em que ela queria que ele fosse retido na 3^a série; além disso, ele também tem um número considerável de faltas. Disse a eles que reconheço as fragilidades e as falhas da escola, mas o que acho muito importante é ressaltar a capacidade de Ricardo. Suzana começou a relatar que Ricardo não participa das brincadeiras no recreio porque os colegas caçoam dele e contou o episódio em que pediu para o servente da escola tomar conta dele; expliquei a ela que Ricardo não pode se isolar das outras crianças, ele precisa aprender a conviver com elas; e se o servente tentar protegê-lo, acaba privando-o do contato necessário com outras crianças; as responsáveis pelo recreio são as monitoras e o servente deve continuar com o trabalho dele e que Ricardo não pode ficar na cantina durante quase todo o intervalo escolhendo um doce ou na loja da escola, querendo gastar o dinheiro do lanche com canetas. O médico perguntou à mãe por que o garoto leva dinheiro à escola e ela disse que é porque ele se recusa a levar e comer o lanche de casa, porque todo mundo leva dinheiro. Digo que não é bem assim, pois na classe dele muitas crianças levam lanches de casa. O médico disse que ela deveria dar um lanche mais saudável para ele, pois ele já está obeso e isso representa problemas de saúde para ele.

A escola fala que o problema é a mãe e a mãe fala que o problema é a escola. Ambas têm participação no problema de Ricardo e ambas querem eximir-se da responsabilidade para reverter isso. Parece que procuram projetar uma na outra a culpa. A demora no fechamento do diagnóstico vai confirmando paulatinamente a ausência de uma síndrome e mostrando a dificuldade da família e da escola para educar Ricardo. A expectativa de que o médico desse a resposta que traria alívio a todos, isto é, a confirmação de que Ricardo teria uma síndrome, que

justificasse e legitimasse o comportamento dele, e quem sabe até medicamentos que pudessem curá-lo, parece cada vez mais distante.

O médico perguntou à mãe sobre a relação dela com o marido; ela se mostrou assustada e disse que eles convivem muito bem. Ele também questionou a presença do pai na vida do filho. Mostrou-se preocupado com o fato de Sérgio participar pouco das entrevistas. Quando o médico abriu para perguntas, questionei sobre a Síndrome Bardet-Biedl e o médico elucidou que foi aberta essa hipótese diagnóstica, mas não podemos nos prender a isso. Questiono sobre o problema visual de Ricardo e o médico responde que não ele não tem o tipo de problema na retina que caracteriza a síndrome; assim, os indicativos para se fechar esse diagnóstico reduzem-se à dificuldade escolar. Ele disse que não acredita que seja esse o diagnóstico e prefere continuar investigando, mas não se considera completamente apto para concluí-lo, julgando ser necessária uma avaliação de outros profissionais, uma vez que todas as possibilidades genéticas foram excluídas. Suzana começa a se queixar, dizendo que Ricardo teve muita febre há duas semanas atrás. Ele saiu da escola com 38 graus de febre; à noite foi para o pronto socorro e estava com 41 graus de febre; o médico do pronto socorro medicou a criança e a mandou de volta para casa sem explicar a ela a causa da febre. Ela se mostrou bastante preocupada e o médico disse apenas para ela não se preocupar, porque as crianças têm muita febre mesmo, isso é normal na idade dele.

O médico retirou-se da sala para providenciar alguns materiais sobre a Síndrome Bardet-Biedl e pediu que Ricardo voltasse para a sala de atendimento. Ricardo falou que não queria que eu ficasse na sala enquanto o médico o examinasse; nesse momento, a psicóloga Paula me chamou para outra sala. Nessa sala, estava o médico; iniciamos uma conversa reservada. A psicóloga esclareceu que ela está querendo implantar no departamento de genética um serviço de teste cognitivo, mas que isso ainda levará algum tempo para a conclusão. Se optássemos por fazer esse teste lá, seria desgastante para a criança e levaria mais tempo; ela questionou se eu não poderia aplicar os teste para o psicodiagnóstico e respondi a ela que não concordo com a aplicação de testes e não confio no resultado, mas se a equipe julgasse necessário, me disponibilizei para procurar quem possa fazer esses testes, desde que aceitassem outros dados, incluindo minha avaliação. O médico disse que cada vez mais fica claro para ele que Ricardo não

tem essa síndrome, citando a estrutura familiar: Sérgio raramente comparece à consulta e a mãe tenta proteger demasiadamente o filho. Ele pergunta o que eu acho e digo que concordo com ele, pois o contexto familiar é delicado, a mãe parece relutar em dar algumas informações e Sérgio não costuma comparecer à escola, nem em atividades festivas; digo que me preocupa o fato de Suzana omitir algumas informações e exagerar outras, como por exemplo o caso da febre. Afirmei que Ricardo não estava com febre; ele estava se queixando de dor de barriga e enjôo e, de tanto insistir, a coordenadora ligou para a mãe, que preferiu ir buscá-lo. O médico concordou comigo, dizendo que a única vez que muitos dados relevantes apareceram foi quando Suzana veio acompanhada de uma cunhada para a consulta. Dr. Danilo disse estar preocupado, pois com uma família estruturada assim, a criança pode desenvolver um quadro psiquiátrico mais complexo. Paula questionou a possibilidade de encaminhar a mãe para um acompanhamento psicoterápico; disse a ela que certa vez sugeri isso e Suzana recusou, dizendo que o filho precisa de atenção e que ela não tem problema algum. O médico voltou para a sala de atendimento para examinar Ricardo e ia pedir que Sérgio acompanhasse a consulta. Eu continuei conversando com a psicóloga Paula, que demonstrou interesse em saber sobre os meus estudos, contei a ela sobre o meu mestrado, os dados relevantes sobre Ricardo em minha coleta de dados. Conversamos sobre a possibilidade de encaminhamento para psicoterapia comportamental, que será avaliada após os encaminhamentos para o teste cognitivo e a visita ao médico psiquiatra, sugerido pela equipe do Serviço de Genética.

É muito forte a necessidade deles ter em em mãos resultados de testes cognitivos, avaliações psiquiátricas; senti como se a Psicologia não fosse uma ciência confiável. A própria Psicologia luta contra a estereotipia e rotulação produzida pelos resultados dos testes e ao mesmo tempo temos profissionais que mantêm essa prática. Como possuo um grande material da vida de Ricardo, que considero suficiente para o estudo de caso e para ter respostas sobre os caminhos possíveis e necessários, considero irrelevante uma bateria de testes cognitivos e muito menos a consulta com um médico psiquiatra. Concordo com Patto (1994), quando diz que quociente de inteligência (Q.I.) baixo pode ser consequência de uma experiência escolar pontuada de

situações de humilhação e alguns profissionais não entendem que focar uma criança fora do contexto social, institucional e político é uma forma de transformar as desigualdades sociais em desigualdades pessoais para aprender. Mas acabei aceitando, pois se será feito, vou participar dessa discussão e gostaria de ter os resultados em mãos para discutir e adequá-los à realidade de Ricardo.

O médico chamou-me para retornar à sala de atendimento e lá estava toda a família. Ele fez o encerramento da consulta, dizendo que o resultado da ressonância magnética mostra uma pequena atrofia frontal e que isto não é um dado significativo. Orientou Suzana para que ela não proteja demais o filho e pediu que Sérgio seja mais participativo. O médico explicou que examinou Ricardo e não encontrou nenhuma alteração que merecesse atenção. O médico entregou a mim, na frente dos pais, um material sobre a síndrome Bardet-Biedl e disse que continuará investigando. Foi reforçado que Ricardo será encaminhado para um psiquiatra da confiança dele e eu cuidarei de encaminhá-lo para o teste cognitivo. Desta forma, o retorno será marcado apenas para o próximo ano, se houver novidades antes disso, entrariamos em contato.

O médico considerou a consulta encerrada, abriu para perguntas, momento em que ninguém se manifestou e em seguida solicitou que a família se retirasse e pediu que eu ficasse um pouco mais. Novamente, em conversa reservada, disse que a possibilidade de haver uma síndrome ou não será totalmente excluída quando Ricardo completar 14 anos de acordo com o desenvolvimento dele. O médico elucidou que os sintomas que caracterizam a síndrome, que estão presentes em Ricardo, não são relevantes dado o histórico familiar e o contexto. Porém, se Ricardo atingir a idade de 14 anos e não puberar (referente ao desenvolvimento dos genitais) serão refeitos todos os exames; mas, até o momento, não foi encontrado nenhum sinal de anormalidade física. Sendo assim, ele disse que não há nada que a genética possa explicar; a escola deve manter o investimento na alfabetização dele e com a consulta psiquiátrica podemos checar se há algo que possa estar dificultando o desenvolvimento dele. Expus o meu receio com relação à consulta com o psiquiatra, mais uma rotulação e da administração de medicamentos. Ele disse que todos os dados devem ser cruzados para que cheguemos a

respostas mais completas, garantiu que o médico é conhecido dele e trabalha com crianças. Trocamos e-mails para futuros contatos e trocas de informações.

Ao sair, a família de Ricardo me aguardava para a volta. Suzana achou um absurdo o médico marcar o retorno só para daqui um ano; disse que é muito tempo e ela está cansada de ter que esperar, a consulta é sempre longa e ele não diz nada de diferente. Ela disse que ficou desconfiada da ressonância magnética, pois se deu uma diferença, isso deve representar alguma coisa. No carro, ela me ofereceu frutas e para as crianças deu bolachas recheadas e balas. Durante o trajeto de volta, Ricardo manifestou o desejo de parar em outra cidade, num desses carrinhos de lanche, para comer. Sérgio parou e enquanto aguardávamos o lanche, Sérgio não estava por perto e as crianças brincavam numa praça, Suzana contou que Sérgio é um bom pai, que o Ricardo o adora e que acha que o médico exagera quando diz que ele não participa da vida do filho. Ela disse também que não protege demais o garoto, que o médico exagera, que ele é um filho muito doce e muito bom, que tudo o que ela quer é que ele se saia bem na escola, que aprenda como os outros. Lanchamos e retornamos à cidade.

A mãe tenta eximir de culpa todos da família e, junto com a escola, busca uma síndrome. A mãe e a escola querem encontrar uma doença para justificar o quadro; é mais fácil para a família e a escola, pois é algo já dado, não é culpa de ninguém e libera todos de qualquer responsabilidade e de qualquer trabalho para revertê-la.

A história de fracasso de Ricardo na escola pode ser elucidada pela fala de Patto (1999), que mostra que o fracasso escolar da maioria das crianças não pode ser justificado pela história individual das mesmas. Esses fracassos acontecem nos cruzamentos de várias histórias: a história da professora, da escola, da família de Ricardo, a história da inclusão escolar no Brasil e, por que não, a história da educação especial. Nesse cruzamento está a raiz do problema de Ricardo: a escola impõe o rótulo de "problema" (não enxerga direito, por exemplo), seguindo para "problema de aprendizagem" (não aprende, tendência ao isolamento, fantasia em demasia) e, daí para deficiência (é obeso, não enxerga, pode

ficar cego, tem feições "diferentes"), já que obesidade e problemas de visão estão presentes na hipótese de uma síndrome. Com a hipótese de uma síndrome (apenas uma hipótese), os problemas têm um nome. A questão está fechada: ele **tem** uma deficiência. Como não há mais classe especial, ele torna-se um "caso de inclusão". E tudo isso está na escola e na cabeça dos professores, com a colaboração de profissionais, entre eles o psicólogo. Sem perceber, as falhas da escola e da família reforçam os comportamentos do aluno que deveriam ser controlados e não dão chance para ele se desenvolver. A escola trata-o como uma criança que tem uma síndrome (excluindo-o) e aceita a forma como ele responde a isso (resistindo ou se isolando), porque isso é o esperado. A família traz uma história de dificuldades e doenças; Ricardo é visto como uma criança dócil, boa e com a saúde muito frágil, então, nada mais natural que tenha uma deficiência.

2005

Por ter acompanhado Ricardo durante todo o ano de 2004 e estar ciente de todas as particularidades da situação dele, sempre que há alguma reunião para discutir sobre ele, sou chamada. No início de 2005 fui chamada por D. Cida, D. Maria e Mariana para conversar com as professoras sobre qual a melhor maneira de trabalhar com Ricardo. As professoras da 3ª. série eram Ana Maria, da disciplina de Matemática, e Madalena, que daria Língua Portuguesa, Computação e Filosofia.

A Escola mostra uma iniciativa importante: há uma preocupação com a atividade pedagógica na sala de aula.

Uma das medidas que considerei importante para a conquista da confiança de Ricardo é a professora ser sempre discreta, dirigir-se à carteira dele quando os outros estiverem ocupados, ceder tempo para ele copiar a

tarefa da lousa, dar atividades de acordo com a capacidade atual dele e estimulá-lo para o estudo.

Selecionei um dia, aleatoriamente, para ver como estava produção de Ricardo em sala de aula, pois quando ele me encontrava na rua ou na escola falava: “*Você não vai mais lá na minha classe?*” As professoras aceitaram minha entrada para assistir uma aula. No dia 9 de junho de 2005, na aula de Ana Maria, ela já havia passado o exercício e ele estava bastante compenetrado na solução destes. Quando ela passava para olhar os trabalhos dos colegas, dava um visto também nas atividades de Ricardo. Pareciam tão articulados entre si um ao outro que Ricardo dispersava muito pouco durante a aula. Resolvia muitos exercícios e, ao terminar, às vezes nem esperava Ana Maria passar por sua carteira, e levava até ela para a correção. Ana Maria tem fama entre as crianças de ser uma professora brava, é séria e durante sua aula não abre muito espaço para conversas paralelas. Ricardo dizia que adorava ela e progrediu muito em matemática.

Ricardo parecia outro aluno ; se Ana Maria não tivesse mostrado as atividades que estava dando para Ricardo , dificilmente eu suspeitaria de que ele não estava fazendo os mesmos exercícios que os colegas. Estava bastante atento e notei que nessa aula diminuiu sua intenção de chamar atenção, dramatizando muito pouco. Ana Maria disse que às vezes ele está mais disperso, recusa-se a fazer a atividade, mas quando isso acontecia, ela fazia uma revisão e só depois passava para novos conceitos. Ela disse que notou que sempre que a atividade atingia um ponto difícil ele se recusava a fazer e se dispersava.

Quando fui assistir a aula de Madalena, no dia 13 de junho de 2005, D. Maria disse que Ricardo queixava-se com frequência de dor de cabeça durante as aulas dela, que para ela era sinal de que ele não gostava da aula de Língua Portuguesa. D. Maria disse que chamara a atenção de Madalena para o fato de ela dar atividade para a classe e chamar Ricardo no fundo da sala para juntar baralho com letras. Isso ocorreu até que Ricardo se recusou a fazer. No dia que fui, era dia de aula de Filosofia, ela leu um texto chamado “Tapete ou Capacho”; a mensagem do texto falava sobre ser tapete ou ser

capacho. Ser capacho significava ser feio, estar mais desgastado, mas ser uma pessoa mais forte e resistente aos desgastes da vida e às frustrações e ser trabalhadora, sempre lutando por uma condição de vida melhor. Ser tapete significa ser mais bonito, mas não ser muito dado a trabalho, gostar de receber as coisas fáceis e em contrapartida ser mais frágil, ser “reclamão”, dramático, correndo o risco de ter uma vida curta.

Madalena pediu que cada um escrevesse na folha que ela entregou o que era melhor; ser tapete ou capacho e por quê. Dada a tarefa, veio conversar comigo.

M: O que você está achando?

P: Não estou achando nada.

M: Ele é uma gracinha, não é, adoro ele!

As crianças terminaram de escrever e começaram a conversar, enquanto isso ela foi passando de carteira em carteira para ler as respostas. Quando chegou na carteira de Ricardo, leu e falou alto: “Leve lá para a Raquel ler!”

Com o dedo indicador levantado, Ricardo fazia um gesto negativo e com a outra mão escondia o rosto. Madalena insistiu: “leva lá”

R: Não!

M: Posso eu ler, então?

Ricardo fazia cara de muito bravo para Madalena e falava que não.

Diante da insistência dela, me manifestei: *“Ele não quer, Madalena, respeito a opinião dele”*

M: Ah, não tem problema, né, Ricardo, a Raquel é nossa amiga. E leu: Tapete sim, capacho não. Olha, está escrito aqui. E veio em minha direção para mostrar o papel.

Rodrigo, colega de Ricardo, imediatamente gritou: “Ah! Está errado! Não é essa a resposta certa!”

A classe ficou alvoroçada, esperei que a professora dissesse algo, mas ela sorria e continuou passando nas carteiras como se nada tivesse acontecido e todas as crianças falando ao mesmo tempo, emitindo suas opiniões e Ricardo escondendo o rosto. Levantei a mão e pedi licença para falar e todos olharam para mim:

P: Rodrigo, se eu disser que eu tenho um cachorro de estimação eu estou errada?

Rodrigo: Não.

Ricardo descobriu o rosto, virou para trás e deu atenção a mim.

P: Eu posso ter um cachorro, então?

Rodrigo: pode

P: Só cachorro é animal de estimação?

Yara gritou que tinha uma tartaruga, Fernanda disse que tinha um peixe, o próprio Rodrigo disse que tinha um cachorro e todos falavam ao mesmo tempo. Esperei olharem para mim e disse: “Então, eu posso dizer que a Yara está errada porque ela tem uma tartaruga?”

Rodrigo: Não.

P: Nem posso dizer que o cachorro é melhor que o peixe, ou tartaruga, porque a Yara vai discordar de mim, mas nem por isso uma de nós está errada. Essa é a minha opinião, ela tem a dela, eu ouvir e aceitar, mesmo que não concorde, e isso chama-se respeito. Na aula de filosofia é a mesma coisa, você pode querer ser capacho, assim como pode querer ser bombeiro ou médico e ele quer ser tapete, assim como pode querer ser policial ou advogado. Cada um tem a sua opinião. Você entendeu?

Rodrigo disse que sim

P: Então eu não gostaria que ninguém mais apontasse para o outro e dissesse que está errado, certo?

A maioria diz sim ou apenas faz um gesto afirmativo com a cabeça. Madalena apenas dá um sorriso sem graça e diz: “*É gente, cada um pode ser o que quiser, uns querem ser capacho, outros querem ser tapete...*”. Termina de dar um visto na atividade e pede que juntem o material, pois a última aula é a de Educação Física.

Quando estão todos em pé ela passa a mão na cabeça de Ricardo e fala que ele é lindo, Ricardo faz o sinal de cruz, rindo, e sai de perto. A professora de Educação Física vai buscar as crianças para a aula.

No dia da reunião, Madalena se mostrou uma professora muito disposta para trabalhar com Ricardo; até então a única coisa que eu havia ouvido sobre ela é que ela era muito atenciosa com os alunos. E esperava que ela soubesse ouvir o que eu falei sobre Ricardo e soubesse reconhecer e respeitar os limites e as potencialidades dele. Da mesma forma, esperava que ela reconhecesse e trabalhasse para criar condições para seu desenvolvimento. Fiquei chocada com a postura dela em sala e conversei com D. Maria. Se até então a exclusão era sutil, nessa situação foi escancarada. Ela o tratou sem o mínimo respeito. A atividade de juntar baralhos de letras no fundo da classe era atividade extremamente segregadora e muito parecida com as que são feitas pelas

crianças na pré-escola, da qual Ricardo tem verdadeira aversão; submeter Ricardo a esse tipo de atividade é evidenciar a opinião da professora de que Ricardo é um "retardado". Os elogios eram falsos e vazios.

A postura de Ana Maria criava um ambiente de confiança, favorecedor do desenvolvimento e aprendizagem de Ricardo, assim como de qualquer outra criança que tivesse dificuldade em matemática. O fato de não ser segregadora e agir respeitosamente com os alunos, fazia com que estes a respeitassem. Os avanços de Ricardo foram significativos em matemática.

Infelizmente, a experiência com Madalena não foi igualmente positiva. A professora parece usar de "diminutivos compensatórios" como expressão de sua exclusão do aluno, evidenciando o rótulo dado pela escola. A orientação foi a mesma para as duas. Isso pode ter reafirmado, mais uma vez, para Ricardo seu insucesso para o desenvolvimento de leitura e escrita. Apesar disso, mostrou avanços, quando não estava bem, escrevia bilhetes para a professora, sinalizando sua dor de cabeça.

Ricardo cursou a terceira série no período vespertino, evoluiu em matemática e língua portuguesa; por seu desenvolvimento ter sido aquém do esperado pela família, a mãe chegou a sugerir à escola a possibilidade de Ricardo ficar retido e cursar novamente a terceira série; essa alternativa não foi considerada em nenhum momento pelos profissionais da escola. Pude acompanhá-lo algumas vezes na sala de aula, conforme a solicitação dele próprio e no único passeio escolar que fez com a turma. No ano de 2004, a escola ofereceu um reforço escolar para Ricardo, fora do período das aulas, mas ele não compareceu a nenhum, pois, segundo a mãe, ele vai ao banheiro apenas no período da manhã e tem dificuldade de se limpar sozinho e fora de casa ele não vai ao banheiro. Assim, para não expô-lo a situações constrangedoras, evita sair no período da manhã.

Essa dificuldade nunca foi exposta para mim, essa informação foi dada apenas para a escola. Em todo o caso, no início do ano de 2006 (de fevereiro a abril), só houve uma ocasião em que Ricardo não conseguiu limpar-se adequadamente e pediu para ir embora. Não se pode esquecer que a obesidade, como é sabido, dificulta alguns atos de higiene, como esse que é relatado pela mãe.

Muitas vezes observei o recreio da turma de Ricardo e todas as vezes ele estava sozinho. Procurei a coordenação a fim de buscar uma solução. Em 2005 foi implantado o projeto de brincadeiras durante o recreio; as monitoras dirigem as atividades das crianças para brincadeiras com cordas, bola e brincadeiras de rua como amarelinha, caracol, bolinhas de gude e baralho de super trunfo. Mesmo assim, Ricardo participou e interagiu muito pouco. As monitoras não o chamam e uma vez questionadas, responderam que ele é assim mesmo, só fica sozinho.

2006

Em 2006 foram extintas as classes de 3^a. e 4^a. séries do período de tarde, que passaram para o período da manhã. Ricardo passou a frequentar a 4^a. série no período matutino.

No dia 06 de março de 2006, fui chamada à sala de D. Cida para conversar com D. Maria sobre Ricardo. D. Maria queixa-se que Ricardo não pára quieto na classe porque não está enxergando direito a lousa, e fica mudando muito de lugar, que a mãe o levou ao oculista e que agora Ricardo está com 9 graus de miopia e que as professoras não sabem o que fazer.

D. Cida logo argumenta: *“Ele tem uma síndrome, gente, não adianta. Tem é que aumentar o tamanho da letra para ele e depois não sei como vai ser, porque o médico falou que ele vai ficar cego, já está ficando, não consegue enxergar!”*

P: Esperem um pouco, prestem bem atenção, não sei que médico disse isso para você, mas compareci à última consulta com o médico geneticista e ele me garantiu que não há confirmação de nenhuma síndrome, vamos parar de falar nisso e buscar saídas mais concretas para ele.

M: Eu não sei, mas que ele não pára quieto ele, não pára.

P: Será que não é a sala? Esse ano ele mudou para a manhã, essa lousa branca é péssima para enxergar; se a luminosidade, pela manhã, na sala é diferente, ele pode estar estranhando, o ano está começando, vamos ter paciência com isso e deixar ele procurar um lugar que se adapte bem. É novidade o período novo, a classe com colegas desconhecidos, converse com ele.

C: Eu ainda acho que ele tem uma síndrome, não é possível, ele está todo estranho, ele tem as feições estranhas, está muito gordo!

P: Não tem síndrome!

C: De todo caso, vamos ligar para a mãe (enquanto faz a ligação). Sabe, Raquel, o governo sonhou com uma coisa que não dá para fazer, muitos não vão acompanhar. No caso do Ricardo, por exemplo: onde vai parar? Ele não vai acompanhar, ele vai precisar fazer um curso profissionalizante.

P: Discordo de você e acho que enquanto você pensar assim, realmente não vai funcionar.

D. Cida faz a ligação em nossa presença e questiona a mãe sobre a consulta, sobre os graus aumentados, pergunta se seria o caso de aumentar as letras para ele e pede o telefone do médico. Ao desligar, nos fala:

C: É, ela fala que não tem nada e que aumentou só meio grau em cada olho e que totalizando dá 9 graus, mas na verdade ele tem 7,5 em um olho e 2,5 em outro de miopia e hipermetropia, não entendi direito. Vamos confirmar com o médico. Mas não vai ter jeito, gente, precisa aumentar a letra, pôr ele para sentar na frente (sic).

Não conseguimos falar com o médico e fui embora.

À tarde D. Cida me liga e diz que falou com o médico (Dr. Sebastião). Ele disse que Ricardo não tem nada. O que ele tem é miopia e hipermetropia normal e por enquanto não há necessidade de aumentar letras, o que ele precisa é usar os óculos. O médico disse que Ricardo não quer usar os óculos e que orientou Suzana para o uso. O outro médico, Dr. Danilo, pediu um exame específico e ele já fez, o resultado deu que Ricardo tem a retina normal, não há nada nos olhos dele. Ricardo é uma criança normal, só precisa dos óculos, como qualquer outra pessoa que tenha miopia ou hipermetropia.

Ricardo passou a ser considerado um "caso de inclusão" após ser retido na 1ª. série, que significa que estava começando a ser sistematicamente excluído. Nesse caso, fica bem evidente que tornar-se um caso de "inclusão" é a confirmação da exclusão. Nomes são incorporados, mudados, mas continuam guardando os mesmos significados, isto é, aqueles que afirmam e reafirmam práticas cristalizadas da escola. A escola começa, então, a buscar saídas para "incluir" Ricardo. Para que a inclusão seja efetuada, precisamos de um fio condutor integrativo para articular o sujeito e o grupo. Não só trabalhar a diversidade em sala de aula, mas em toda a escola. Por não conhecer o conceito real de inclusão, a escola parece se apropriar do modelo da Educação Especial e muda o nome para Inclusão Escolar, mas continua a rotular e a excluir. A educação inclusiva exige uma transformação radical da organização da escola para dar lugar a uma outra prática pedagógica, que reconhece diferenças, mas que se nega a produzir desigualdades, procurando um olhar para cada educando em suas particularidades e criando condições efetivas para sua aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, o que parece ser compreendido como inclusão é, na melhor das hipóteses, integração; apesar de alguns movimentos para auxiliar o professor em sala de aula, a solução é sempre buscada em profissionais estranhos à sala de aula: psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, médico. Busca-se um diagnóstico, algo dentro da criança que justifique seu comportamento e desempenho. Ao fazer isso, pode-se dizer que sequer se realiza a integração, mas de uma maneira mascarada por um discurso pretensamente progressista, perpetua-se a produção do fracasso escolar.

Senti-me extremamente impotente: estou na escola desde 2004 estudando o caso de Ricardo, acompanhando o desempenho do aluno. Ouvir isso deixou-me estarecida e confirmou a descrença da escola na educação inclusiva. Não encontrei argumentos; D.Cida era a pessoa que mais

aparentava estar motivada para a inclusão, chegou a fazer diversos cursos e quando comecei o estudo falava com muito orgulho das ações da escola para a inclusão e chegou a me levar junto para assistir alguns cursos e palestras. Acredito que a mudança de um paradigma é um processo muito difícil. Se antes eles falavam de inclusão, acreditavam nela e estavam tentando, apesar de produzir uma exclusão velada, agora a estão abandonando de vez, por não acreditarem ser possível. Mas, o pior é que não percebem que o caso a que se referem não é de "inclusão de aluno com deficiência", mas algo ainda mais sério, pois é um caso de produção de fracasso escolar que, apesar de tantos estudos denunciando esse processo, continua ocorrendo impunemente.

O que diz a família. Como é a família.

Meu primeiro contato com alguém da família foi na escola (29/09/2004). Quando formalizei a intenção de acompanhar o caso de Ricardo, D. Cida chamou os pais para virem à escola e apenas Suzana, a mãe, compareceu. Nesse contato me apresentei e pedi que ela e o marido assinassem um termo de consentimento para o estudo. Ela disse que estava muito cansada e precisava de ajuda, pois sentia-se só na busca de soluções para os problemas do filho. Disse que o marido não estava presente nas ocasiões importantes, como consultas médicas e chamados da escola, e ela sofria muito com hipertensão, não sabia até quando agüentaria a situação com a sogra. Suzana contou que o percurso que tem feito com Ricardo tem sido doloroso demais; como moram atrás da quitanda da sogra, a sogra quer mandar na vida deles; todo ano ela quer que Ricardo saia da escola particular e vá estudar na escola pública. Sérgio, pai de Ricardo, acaba com frequência concordando com a mãe e Suzana acaba brigando com todos. Quando questionada se discute com o marido na frente do filho, ela responde que não, que o marido é ótimo, que não têm o hábito de discutir, que se dão muito bem. Ela conta que há profissionais ruins na cidade e que isto a desanima, pois ouviu uma médica duvidar que Ricardo fosse filho do casal. Na presença de D. Cida e Mariana esclareci os

objetivos do trabalho e pedi que o marido também assinasse o documento, autorizando o estudo. Suzana mostrou-se muito agradecida pela ajuda.

Chamei os pais para uma entrevista, apenas Suzana compareceu. O encontro ocorreu no dia 31 de março de 2005, com o intuito de conhecer melhor a família de Ricardo. Nessa ocasião, Suzana contou como conheceu Sérgio: (...) *conheci o Sérgio através de uma tia minha que trabalhava na escola agrícola e a minha mãe fazia sabão para a escola. Então, todas as coisas de boi que matavam lá eram mandadas lá para casa, porque naquele tempo a gente fazia muito sabão para fora e ele trazia com a perua e minha tia vinha junto, então foi assim que a gente se conheceu, ele ficou gostando de mim e a gente começou namorar. Namorei doze anos, casei e depois de sete anos a gente teve o Ricardo e a nossa família é assim.*

Suzana conta que desde que se casaram moram atrás da quitanda da mãe dele. Moram lá há 17 anos, e a convivência não parece ser pacífica; quando questionada sobre a relação com a sogra, Suzana disse: *Minha sogra fica querendo se intrometer na vida da gente sabe. Sempre se intrometeu, sabe, minha sogra mora em cima da quitanda, que agora virou depósito e minha casa é o sobrado no fundo. A quitanda é da família e a gente não tem, assim, a nossa parte, tudo o que a gente precisa tem que ficar pedindo para o irmão, porque quem controla é o irmão, então é difícil a vida da gente lá com eles. Por exemplo, quando a gente precisa ir no supermercado tem que pedir dinheiro, então é duro, não é fácil, meu marido paga a escola do Ricardo com umas caixas de madeira que ele vende, e esse dinheiro é que paga a apostila, a escola, comprar alguma coisa que o Ricardo precisa, tênis, roupa, alguma coisa assim, mas não que a gente depende de lá, de jeito nenhum, é mais pra comer o de lá. Mas é difícil.(...) Mas o meu marido é desse tipo de pessoa que prefere ser enganado, deixado de lado, mas não quer encrenca, não quer levar a ferro e fogo como os outros fazem e a gente toca nossa vida assim; às vezes eu faço bolo para fora, nossa vida é assim.*

Ela diz que Ricardo nasceu de uma gravidez desejada, mas difícil, pois, por estar com a pressão alta foi feita uma cesariana de emergência: *“Vamos imediatamente para o hospital; mãe e filho estão correndo risco de vida, fazem três dias que o cordão umbilical está fechado e a criança está sem oxigênio e sem alimento”*. Então foi uma cesárea (sic) de emergência, mas graças a Deus o que era possível ser, não foi. O

médico até falou que talvez ele pudesse nascer até com falta de oxigênio no cérebro, podendo ser uma criança totalmente excepcional, mas graças a Deus não. Nasceu, nasceu cianótico, tudo, mas em dois dias ele já voltou tudo certinho, mas não pôde sair do hospital porque ele não evacuava. Então ficamos mais dois dias no hospital, toda sujeira, né, que precisava sair. Daí, foi assim, do dia que ele voltou, dali uma semana ele começou ter febre. Febre, febre, febre. Aí foi cortando aquela febre e o Dr. Jota achou que ele tinha [in]tolerância a lactose (sic), sem fazer um exame, sem nada. Foi e deu um leite importado de soja para ele tomar e ele ficou 6 meses fazendo cocô só com supositório. Aí as febres foram agravando o estado. Até que começou dar um quadro febril nele muito alto e ele quase entrou em convulsão, com 41 graus de febre, e aí o Dr. P. que internou ele, porque o Dr. Jota viajou e deixou, aí fui no Dr. R e ele tinha que viajar também e aí fui no Dr. P, que internou ele, porque ele estava com pneumonia, mas que, além da pneumonia, tinha outra complicação que ele não sabia direito o que era. Mas que teve que viajar também e aí, à noite, o Ricardo começou ficar mal, mal, já com princípio de convulsão, dele ficar se batendo todo e a febre: 41 graus. O Dr. Jp me acudiu e aí ele me mandou para a Dra. Ra. (...) Eu sei que aí veio a Dra. Ra, que examinou, examinou e falou: “olha, se ele amanhecer vivo, amanhã nós vamos fazer um exame com contraste no intestino, que eu acho que é alguma coisa infeccionada no intestino dele. (...) Aí, no outro dia, eram 7 horas da manhã, a gente foi fazer o exame, eu levei ele, ele tinha 6 meses, era muito magrinho, parecia uma criança desnutrida mesmo, mas não por falta de cuidado, mas pelo quadro dele, que ele apresentava. Aí, fez o exame tudo de contraste e ela falou: “dependendo do que for, vamos para a sala de cirurgia já”, que ela achou que era o fim do intestino, que às vezes tinha uma película interna, né? E dependendo do que era... Aí chegamos no quarto e imediatamente ela veio atrás, falando que graças a Deus que tinha descartado a possibilidade de cirurgia, que ele estava com todo o intestino, que com aqueles seis meses de leite que ele tomou de soja, podre dentro do intestino, todo grudado. Ricardo foi um bebê com muitos problemas de saúde, conforme o relato da mãe, e ainda hoje Ricardo é uma criança muito alérgica.

Suzana, assim como o filho, tenta camuflar as dificuldades que possui em relação ao marido, dizendo sempre que ele é muito bom. O pai é ausente na vida do filho e com frequência discorda dela, tirando a autoridade da mãe. Suzana disse que Ricardo a desobedece pouco, mas, quando precisa, ela chama atenção dele: (...) *e eu sei*

que ele vai e faz do jeito dele, depois leva. Ele fala: “não fui eu, foi a Tata”, digo sempre: “não foi a Tata, ela não alcança aí”, ele rebate dizendo: “não, não foi”. Até que ele se cansa e fala: “Ah! Quer saber? Fui eu sim. Por quê? vai começar me encher o saco?” E falo: “Não senhor, não é assim!”, dependendo do caso, até pego o chinelo e ameaço bater. Não que eu bata, mas pegar, para ver se ele tem um pouco mais de respeito, que ele já perdeu o total respeito. Ele está assim numa fase que, eu não sei se é porque o pai, tudo o que ele faz o pai fala “deixa ele”. Então eu já assim, na minha concepção, acho que ele pensa assim “Ah! Se eu responder para ela, meu pai vai falar ‘deixa ele’, eu vou responder que ela não vai me bater.” Então, às vezes até a gente discute, mas não na frente dele, não. Uma vez falei para o Sérgio que “quando eu repreendo o Ricardo, não entra no meio, fica quieto, mesmo que ache errado, quando ele for para a escola, a gente discute, porque você está tirando a minha autoridade e ele, sabe, se achando o total dono da razão e não é assim”. Mas não tem jeito, sabe, Raquel, não tem jeito, assim não dá, ele não deixa eu dar a educação que precisa dar.”

A irmã adotiva é filha de uma sobrinha de Suzana. A sobrinha, que era portadora do vírus HIV, entregou o bebê com 2 meses para Suzana cuidar; agora, em 2006, ela está com 4 anos. Quando Natalia estava com 8 meses, sua mãe biológica faleceu e Suzana entrou com o pedido de adoção. Suzana diz que a criança “nasceu com o vírus, mas não foi infectada”. Ricardo é bem humorado e parece gostar da irmã e gostar de distraí-la. Suzana conta que ele gosta de fazer graça para ela dar risada: *Ele é de brincar. Ele gosta de fazer as coisas mal feitas para chamar a atenção, para dar risada, às vezes põe as coisas assim no meio para a gente tropeçar, para ele ver a gente tropeçar, então ele se mata de rir.*

Para a mãe, Ricardo gosta muito de brincar: *Ele gosta de jogar bola, ele gosta muito, ele gosta de brincar, assim... sabe, ele gosta de brincar com alguns amigos, não com muita molecada, um amigo ou dois, só... é... carrinho, bicicleta, coitadinho, ele não sabe andar... não sem rodinha. (...) Ainda não conseguimos tirar as rodinhas, ele anda com a bicicleta com rodinha mesmo e jogar bola ele gosta muito, pescar então nem se fala. O Sérgio tem levado direto ele para pescar, porque ele gosta, mas ele, também, não pode ir, ele pede para o pai levar, e não é fácil, porque ele deixa de fazer as coisas dele para levá-lo, porque sabe que gosta, então, o que eu sei é que ele gosta, é isso aí: bola, pescaria, brincar com o carrinho dele, com as motos, então é isso aí.*

Ricardo contou uma vez à coordenadora da escola que o pai não o leva mais para pescar e que, embora vá para a chácara todo fim de tarde, ele fica cuidando do canteiro dele enquanto o pai trabalha.

O discurso da mãe, aparentemente contraditório, revela as formas de relacionamento social de Ricardo. Quando questionada sobre as amizades de Ricardo e se ele tem primos, ela responde: (...) *o primo dele tem 13, 14 anos, mas sabe, ele não gosta de brincar muito, porque ele tira sarro dele, porque ele é lerdinho para correr, para fazer as coisas. Aí ele fica tirando sarro, então ele se isola. Agora, ele brinca mais com a menina de 5, 4 anos, que ele dá atenção, mais atenção do que para o grande.* Em outro trecho, Suzana diz: (...) *bom, em qualquer lugar ele se sai bem nas conversas, pode ser criança, com adulto. O Ricardo adora, tem paixão por criancinha, bebê, criança, nossa, ele é super carinhoso.* Quando questionada sobre os amigos e a rotina de Ricardo na escola, Suzana responde: *Nada, nada vezes nada. E o pior, Raquel, é que eu procuro conversar com ele, perguntar: “aí meu filho, como foi na escola hoje? Os amiguinhos conversaram?”, ele olha para mim e fala: “Não sei!”.* Aí saio de perto, não pergunto de novo, porque aí ele começa a ficar nervoso. (...) *Ele é totalmente fechado.*

Percebe-se que Ricardo tem dificuldades para enfrentar situações em que ele se sente mais fraco do que os outros, mas demonstra relacionamento permeado de alegria com crianças menores, que certamente não o colocam em situações humilhantes. O mesmo pode-se dizer para seu relacionamento com adultos, que provavelmente lhe asseguram mais respeito e condescendência que as crianças mais velhas; isso se revela nas expressões que ele utiliza, principalmente quando conta seus “causos”.

Ela fala de Ricardo como uma criança comum, o que de fato ele é, mas ao mesmo tempo apóia-se nas dificuldades dele. É muito presente no discurso dela situações de rejeição e zombaria com relação a Ricardo: (...) *tanto que ele apanhou aqui nessa escola, judiação, no 1º. ano, de criança, mas ele nunca revidava, nunca. Ele apanhava e nem para mim, ele não contava, ficava sabendo pela mãe de um aluno da 2ª. série que chamava eu e falava. (...) depois que uma colega da classe dele cravou um*

lápiz nas costas dele, ano passado, ano retrasado, (...) ela sentava atrás dele, demorou meses para sarar. Então, ele ficou encurralado de todos os lados pelos amiguinhos, então por isso que ele não é muito sociável com os amiguinhos. Ele não é dado, ele já é mais reservado, ele escolhe muito poucos amiguinhos, que ele confia, que não vai tirar sarro dele.

A mãe conta que desconfiava das dificuldades do filho para enxergar, mas não conseguia se certificar: (...) *Ficava, assim, bem na frente, mas sempre disfarçando, ele escondia e falava algo como: “peraí, deixa eu ver se é isso mesmo” para maquiar a situação. Dava sempre um motivo para se aproximar mais, sempre. Mas realmente foi na escola só que foi detectada a dificuldade dele.*

Apenas na mudança de escola é que a dificuldade de Ricardo foi identificada, enquanto estava na escola Cores, estava tudo bem: (...) *E ele mudou para cá, porque lá só tem até o pré, né. Aí falei para a Regina (dona da escola Cores): “Você acha que ele está pronto para a primeira série?” e ela disse: “Ele é um pouco mais atrasado que os outros, mas ele está pronto”, mas, aí, chegou aqui e acharam que não, foi aí que viram a dificuldade que ele tinha para enxergar. Fomos atrás do oculista e, aí, começou tudo... o processo de encaminhar ele para um lado, para outro, para outro, para outro e, aí, fomos na Renata (psicóloga) (...) Olha, eu vou falar para você, na verdade foi no fim do ano na 1ª. série, daí, que ele repetiu aquele ano e fez a 1ª. série de novo, mas, já aí, no outro ano ele veio de óculos.*

A dificuldade de Ricardo foi detectada na Escola, foi “descoberto” um problema na criança que precisava de um nome e, então, começaram os encaminhamentos. Esse primeiro encaminhamento foi o início da busca da escola para justificar a retenção de Ricardo na 1ª. série e, comprovando que há algo errado **na criança**, eximiria a escola de trabalhar suas dificuldades na educação daquele aluno. Seus desejos foram aprisionados pelo fato de ser considerada uma criança com suspeita de uma síndrome. Suas dificuldades são vistas pela escola como maiores que ele. O contato com ele mostrou-me que a escola, sim, tinha um quadro sintomático muito grave: com muitos profissionais com discursos engajados para

inclusão escolar, o que se praticava ali era um processo paulatino e sutil de exclusão. Para haver algo para ser incluído, há algo que deve se excluído. Inclusão e exclusão constituem-se num processo dialético.

De acordo com Sawaya (2004), o sentido da expressão dialética exclusão/inclusão marca que ambas não constituem categorias em si, mas que formam um par indissociável que se constitui na própria relação. A inclusão é, portanto, um processo complexo, configurado nas confluências entre o pensar, sentir e o agir e as determinações sociais mediadas por raça, classe, idade e gênero, num movimento dialético.

O começo da busca por um diagnóstico para Ricardo começou no fim do ano da 1ª. série, quando ele ficou retido. A mãe o levou ao oftalmologista, conforme as orientações da escola, e a psicóloga, Renata, que fez a primeira avaliação do aluno, atribuindo-lhe: “um desempenho relativo à pré-escola (talvez nível jardim II)”. A psicóloga o encaminhou, então, para uma neuropediatra, desconfiando de que houvesse algum distúrbio. A Dra. Kátia era a única profissional recomendada na cidade: (...) *só que levei na Dra. Kátia, mas saí de lá apavorada, porque ela falou que meu filho assim... como se meu filho fosse um retardado mental, assim muito seca, muito estúpida. Mas encaminhou ele para a genética de outra cidade, falou que o que chamava atenção nela eram as mãos dele, os pés e o rosto, que ele tinha o rosto de uma pessoa que ia ficar, se já não estava, excepcional. Aí eu falei: “mas como, excepcional se nasce assim?” e ela falou: “não, não nasce. Pode nascer e pode ficar com o tempo”. Então não é excepcional que fica com o tempo é um outro tipo de síndrome, mas não a de excepcional, aí ela falou que o que chamou a atenção é as mãos, o rosto e os pés desse menino que não é normal. Aí ela mandou que fizesse uns exames e foi feito e deu tudo normal, graças a Deus, e ela encaminhou para a genética com o Dr. Danilo.*

É muito interessante esse trecho da entrevista, pois ao mesmo tempo que a mãe se mostra “apavorada” com a possibilidade de Ricardo ser ou ficar “excepcional”, essa possibilidade parece confortá-la, de alguma forma,

pois o exame “deu tudo normal” e a busca continua com o acompanhamento do médico geneticista. Tudo na criança parece indicar para uma síndrome, um transtorno ou distúrbio, suas mãos, seus pés e seu rosto são apontados como características que denunciam uma anormalidade. O mesmo começa a ocorrer na escola, tudo o que a criança faz é interpretado como manifestação de uma síndrome.

Ricardo em casa

Fui à casa de Ricardo no dia 14 de março de 2006; como liguei antes para combinar a visita com a mãe, eles estavam me esperando. Chegando lá, fui à quitanda da família para me informar sobre qual era a entrada da casa. Ricardo estava lá, veio em minha direção, segurando um saco com amendoim, pegou-me pela mão e disse em tom bravo:

- Não é aqui! É lá na minha casa, e começou a me puxar.

Eles moram numa casa nos fundos da quitanda, que possui entrada independente. Logo na entrada da casa vi várias gaiolas com pássaros, ele apontou para uma e disse: “esse é o periquito que falei outro dia para você na escola!”

P: Ah! É esse que você disse que deixa solto em casa?

R: É, respondeu Ricardo sorridente, pegando a gaiola.

Suzana nos recebeu na porta, dizendo para não reparar na bagunça, perguntou se eu precisava de algo e eu disse que não, que queria apenas conversar com Ricardo. Natália veio correndo do quarto logo em seguida, toda alegre, para mostrar o tênis novo. Enquanto isso, Ricardo colocou a gaiola no chão e soltou o pássaro. Disse a Natalia que o tênis era muito bonito e voltei a atenção para Ricardo, que se aproximou com o periquito em pé em seu dedo.

P: Você gosta muito de animais, não é Ricardo?

R: Gosto muito...

P: E esse periquito parece ser o preferido...

R: É, olha, passa a mão nele, ele é mansinho.

P: Como ele chama?

R: Kito. Você vai de novo com a gente no médico, né?

P: Acho que sim, se for um dia que eu puder ir.

Passo o dedo nas costas do passarinho e Suzana diz: “tem que tomar cuidado, porque ele bica, sim, e se ele achar que você vai pegar ele, ele voa em cima de você.”

P: É? Não tenho muito jeito com passarinhos, melhor não arriscar a bicada...

Ricardo ri e diz: “Raquel, você tem computador?”

P: Eu tenho e você?

R: Eu também! Vamos lá ver?

P: Vamos! Digo em tom animado.

Quando Ricardo vai guardar o periquito na gaiola, Natália derruba o alpiste no chão e começa a fazer cara de choro, Ricardo olha para ela e diz: “bem feito, agora a mãe vai ficar brava com você!” e ela diz: “Não conta para ela...” quase chorando. Suzana vê e reclama com ela e fala para ela ficar quieta. Ricardo pendura a gaiola e diz: “vem comigo, o computador está no quarto”.

Sigo-o. Noto que a casa é simples: é uma sala, uma cozinha, um banheiro, dois quartos e lavanderia, os cômodos são pequenos. Na sala há uma caixa de TV com roupas em cima, dois ursos de pelúcia enormes em cima do sofá e no quarto de Ricardo há roupas em cima da cama e brinquedos amontoados num canto. Ricardo liga o computador e Suzana diz da cozinha: “Essa casa precisaria de pelo menos três quartos!”

P: Você dorme sozinho aqui? Pergunto a Ricardo.

R: Durmo.

P: E sua irmã?

R: Dorme lá com a minha mãe, vem ver. Ricardo mostra o outro quarto, onde há, junto com a cama de casal, uma cama de solteiro; as camas estão juntas por causa do pouco espaço.

Ricardo abre o programa do Word e diz: “Você sabe mexer neste?”

P: Eu sei, mas quero ver o que você sabe, escreva seu nome.

Ricardo escreve certo, apenas trocando um “ch” por “x”, escreve também o nome da irmã e quando a conexão com a Internet é feita, diz: “Vou abrir meu e-mail. Você tem e-mail?”

Faço um gesto afirmativo. Na hora de colocar o nome de usuário, ele se atrapalha; em vez de escrever “filho” escreve “filio” e, de novo, em vez do “ch” usa “x” em seu sobrenome e o programa acusa erro. Ao perceber o que ele está errando, pergunto se ele

quer que eu soletre. Ele abre a agenda onde está escrito o nome de usuário correto e diz: “fale o que está escrito aqui”.

Soletro e, ao abrir o e-mail, ele diz que a professora nova de matemática tem e-mail e que gostaria de enviar uma mensagem para ela.

P: O que você gostaria de escrever para ela?

Ricardo faz cara de quem está pensando e diz: “Ah! Já sei, vou dar um susto nela!”

Abre a agenda onde está o endereço dela e diz:

R: Onde eu coloco isso?

P: Isto aqui é o endereço dela e você vai por aqui, em cima. (Soletro o endereço para ele). Neste outro lugar aqui você vai falar que assunto você vai escrever; e aí, qual vai ser o assunto?

R: acho que vai ser “oi” – e escreve.

P: aqui você vai escrever a mensagem para ela.

Ricardo começa escrever: “tanhãopegueiatarefa”

R: Pronto o que você acha?

P: Está ótimo, acho que a professora vai levar um susto mesmo! Eu só mudaria uma coisa... as palavras estão todas juntas.

Ele olha, arregala os olhos e repetindo o que escreveu vai introduzindo os espaços. Olha mais uma vez e diz: “Será que eu posso pedir pra ela mandar a tarefa para mim por e-mail?”

Fiquei muito feliz em ver o que Ricardo é capaz de fazer quando não está sendo pressionado. Ele domina a escrita, ele sabe se comunicar através dela. Isso contrapõe-se a tudo o que é dito sobre as dificuldades de Ricardo.

P: Pode, pode sim!!

Ricardo escreve: “medaatarefa” e pergunta “como que eu termino aqui?” Soletro para ele “por e-mail” e lembro-o de separar as palavras.

R: Mas eu vou precisar escrever meu e-mail para ela?

P: Acho que não, porque seu endereço vai aparecer quando ela receber, você precisa assinar, escrever seu nome para ela saber que é você.

Ricardo escreve: “Um beijão Ricardo”

R: aperto aqui, para mandar?

P: Isso! Muito bem!

R: Será que ela responde hoje?

P: Se ela ver hoje, com certeza responderá.

R: Vamos esperar para ver se ela responde e escreve o seu e-mail aí, que depois eu vou mandar um e-mail para você. Anoto meu e-mail na agenda dele.

Entramos numa página de compras, onde há alguns buquês de flores. Ricardo se anima e diz: olha vamos mandar essa para a Ana Maria? (Ana Maria foi a professora de matemática de Ricardo no ano anterior)

Ricardo quer enviar um buquê de flores para Ana Maria, mostra o carinho e gratidão que ele sente por ela. O trabalho que ela desenvolveu com Ricardo, no ano de 2005, foi muito positivo, ela esteve durante o ano atenta às mensagens do aluno e atendendo às necessidades dele. Sempre que notava que ele parecia desestimulado, tentava motivá-lo novamente, aceitando suas diferenças e realçando suas capacidades.

Explico a ele que não podemos, pois aqueles arranjos precisam ser pagos e aponto para os preços; ele diz: “Não ia dar mesmo, a gente não tem o e-mail dela”.

Ricardo entra numa página para crianças e começa a baixar uma animação; enquanto o desenho está carregando, conversamos e jogamos um jogo de matemática, do qual ele desistiu, à medida que as contas ficavam complexas:

P: O que você gosta de brincar?

R: Nada.

P: Nada??

R: Computador acho...

P: E da escola, o que está achando esse ano?

R: Bem melhor, aquela bruxa da Madalena ficou lá atrás, e gostei muito das professoras novas. (Madalena foi a professora de Língua Portuguesa, Computação e Filosofia no ano anterior)

P: Que bom!! Você não gostava muito da Madalena, né?

R: Ela é uma bruxa, mas eu tenho saudade da Ana Maria, vou pedir o e-mail dela.

Nisso, o pai de Ricardo entra no quarto e me cumprimenta.

Sérgio diz: O Ricardo mexe tanto aí que uma vez desconfigurou toda a máquina... é só ele que mexe, né?

R: Pai, você espera eu para ir na chácara?

Pai: Ai, filho, eu espero um pouco, mas você não pode deixar a Raquel aí.

P: Logo vou embora, não quero que o Ricardo se sinta preso por mim.

S: Eu vou só no fim da tarde, não se preocupe. E sai.

R: Olha o que tem lá em cima da mesa.

Olho e vejo um celular: “Nossa, você tem celular! Que chique, heim?”

Ele faz um gesto afirmativo com a cabeça, sentindo-se todo orgulhoso por ter um celular.

P: Voltando ao assunto, o que você mais gosta na escola?

R: De matemática.

P: E o que menos gosta?

R: De brincar.

As brincadeiras que mais envolvem as crianças na escola são as que ele não gosta; como pega-pegas, pular corda e esconde-esconde. O próprio fato de Ricardo ser uma criança obesa já é um fator que dificulta o desempenho nesses tipos de brincadeira e favorece a gozação. Com tantas outras atividades que são do interesse de Ricardo, a brincadeira acaba sendo a parte mais desagradável, é o momento em que ele não tem vez: ou se retrai ou é humilhado.

Natalia aparece com um celular de plástico que toca várias músicas infantis e Suzana a chama novamente para a cozinha. Ela vai e volta, perguntando se eu gosto de uva. Digo que sim.

P: Ricardo, o que você gosta de comer?

R: doce.

Ele gosta de comer doces e os come com frequência, sempre compra balas ou chocolate na escola, os pais parecem não se preocupar com a educação alimentar de Ricardo. Embora a família tenha uma quitanda e parte dos produtos vendidos na quitanda venha do sítio da família,

parece não haver uma orientação para uma alimentação saudável, com frutas e verduras. Na ocasião da visita ao médico, a mãe levou uma sacola com frutas, bolachas recheadas e balas. Os únicos itens consumidos foram o pacote de bolachas recheadas e as balas.

Natalia aparece gritando: “eu como ovo!” Suzana chama-a para a cozinha novamente e ela vai.

P: Você tem amigos na escola?

R: Alguns.

P: Quem são?

R: Alguns.

P: E o que você acha da sua mãe?

R: Nada.

P: E do seu pai?

R: Ah.... legal!

A mãe de Ricardo contribui também para a manutenção de suas dificuldades; na tentativa de proteger o filho, ela acaba por sufocá-lo. O pai, ao discordar da mãe em situações de conflito, acaba “salvando-o” da bronca e repreensões, eximindo-se ao mesmo tempo da ausência de atenção ao filho e de sua função paterna que inclui também a autoridade para impor certos controles e limites, necessários para qualquer criança. Essa atitude do pai pode justificar a preferência de Ricardo pelo pai e um certo desprezo pela mãe. Deve-se destacar também a inadequação da ausência de sintonia entre as posições tomadas por ambos, pai e mãe, que se sabe serem profundamente prejudiciais para o desenvolvimento da criança, não lhe dando parâmetros para suas ações no mundo.

P: O que você quer ser quando crescer?

R: Veterinário.

A animação baixada na internet, começa e ele diz, animado: “vamos ver o desenho!” Cada vez que aparece o cachorrinho, ele fala: “ai, que lindo!!!”

Quando acaba, ele diz: “Raquel, você me ajuda a fazer a tarefa?”

P: Ajudo, mas não podemos demorar, daqui a pouco preciso ir embora.

Suzana nos chama para lanchar; há frutas, pão, refrigerante e doce pé de moleque numa mesa posta na sala. Pego uma ameixa e Ricardo pega também, dizendo que vai me acompanhar. Suzana diz: “Olha só! Não é todo dia que ele come fruta!”

P: Não? Indaguei surpresa.

S: Não, ele come em raríssimas ocasiões, ele gosta mesmo é de porcaria.

Sérgio chega e fala que vai para a chácara; Ricardo olha aflito para mim e digo que tudo bem, que ele pediu ajuda com a tarefa e eu disse que ajudaria, mas se ele quer ir para a chácara tudo bem. A mãe disse que ele poderia ir, desde que fizesse a tarefa à noite. Ele se mostra em dúvida e decide por ir: “mas você tem que vir um dia para me ajudar com a tarefa”

P: Tudo bem, combinamos um dia por causa da tarefa, mas aí vai ser sem o computador, está combinado?

R: Está.

Ricardo vai e fico com a Suzana. Ela começa a desabafar, dizendo que D. Cida ligou outro dia para ela pedindo o telefone do oftalmologista de Ricardo e que ficou muito ofendida com o modo como a D. Cida disse: “Parece que ela não acredita em mim, ela falou que do jeito que ele vai, logo, logo a escola vai ter que ensinar Braille para ele, ele só aumentou meio grau! Só não tirei ele da escola ainda porque ele gosta muito dos professores e embora continue chegando nervoso, ele não está mais chorando tanto.”

Presenciei essa conversa na escola e , embora D. Cida realmente acredite que Ricardo vá ficar cego, ao telefone disse apenas que achava que a letra precisava ser aumentada para ele. O que deixou a mãe ofendida e magoada da mesma forma .

P: Achei que ele está muito bem, escrevemos um e-mail para a professora e ele escreveu certinho. Será que ele se sente inseguro?

S: Acho que sim, porque na hora de fazer a tarefa ele se sai bem, parece ser insegurança mesmo. Parece que ele não consegue, por exemplo, contar uma história e escrever ao mesmo tempo, então ele fala e eu escrevo para ele, que ele se atrapalha para fazer as duas coisas.

Certa vez ouvi que Suzana fazia as tarefas para Ricardo e, agora, ela confirmou isso: se o filho não precisa fazer a tarefa, dificilmente aprenderá a escrever ou pensar numa história e escrever simultaneamente.

P: Na verdade ele deveria fazer sozinho né, Suzana.

S: Mas tenho dó, porque ele fica muito nervoso!

P: E teria como não ficar nervoso?

S: Ai, Raquel, ele é um menino tão doce, quando que as pessoas vão conseguir enxergar isso? Ele é igual às outras crianças, ele brinca igual, ele faz tudo igual, não é justo os colegas gozarem das dificuldades dele como fazem.

P: Suzana, eu nunca vi gozarem dele.

E começo a me despedir, ela fala sobre os exames que o Dr. Danilo pediu, disse que o primeiro médico não achou nada na retina e que agora vai consultar outro para ouvir outra opinião. Falo que já sei onde o Ricardo pode fazer os testes pedidos pelo médico e que assim que me certificar que a avaliação poderá ser bem feita e eu estiver certa do endereço, entro em contato com ela. Me despeço dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ricardo chegou a mim como um caso de deficiência visual eminente, com queixa de dificuldades escolares e uma forte tendência ao isolamento. Não existia um educando chamado Ricardo na escola, existia uma deficiência, ainda que sem diagnóstico. No prontuário de Ricardo, então com 8 anos, estava a queixa de “dificuldade de aprendizagem” por parte da professora, e um histórico de dificuldade da equipe médica em encontrar um diagnóstico para o quadro sintomático dele. Pelo material encontrado na pasta de Ricardo, que me dariam algumas pistas de quem era a criança, estavam algumas folhas impressas sobre “síndrome do X frágil” e a “síndrome de Pradenville”, que apenas serviram para me confundir. Questionei sobre isso e foi explicado por Mariana, psicóloga, que eram algumas hipóteses levantadas para a situação de Ricardo e em nenhum documento específico constavam suas dificuldades visuais.

Quando conheci Ricardo, notei que a única dificuldade visual que ele possuía era corrigida com o uso de óculos. Descobri um garoto que luta para mostrar para A Escola como ele é: uma criança, que como todas as outras, é criativo, possui todas as funções psicológicas superiores desenvolvidas e que deseja apropriar-se dos conteúdos escolares.

Vejo Ricardo como uma criança carente de atenção. Ele não é dado a dar beijos e abraços o tempo todo, muito pelo contrário, parece não gostar muito desse tipo de contato. Ele gosta de estar com pessoas adultas e conversar. Gosta de contar sobre seus animais, sobre suas fantasias e sobre histórias na chácara. Usa esse recurso com frequência para se aproximar e se sentir integrado.

Durante o percurso, fui comunicada sobre a possibilidade de Ricardo ter síndrome de Bardet – Biedl; começava a fazer um pouco mais de sentido, mas não me convencia totalmente. A escola e a família prenderam-se a essa hipótese como se fosse a tábua de salvação de Ricardo, mas infelizmente não puderam notar que a busca de um diagnóstico é o que impede Ricardo de ser visto tal como é, uma criança em processo de desenvolvimento, que demonstra em várias situações sua capacidade de aprender, sempre revelando criatividade, inclusive em situações em que consegue fazer o que quer

(ou não fazer o que não quer), utilizando-se de recursos muito inteligentes. Comecei a notar, então, que o tema inicial do estudo “inclusão escolar” revelava-se paulatinamente como um caso de produção de fracasso escolar de um educando que não se comportava da maneira padronizada que a escola em geral espera. O modo como A Escola trata os alunos mostra sua concepção de inclusão escolar, sua prática e sua visão de criança. É possível notar que não conhecem o que é, de fato, Educação Inclusiva; encaram como sendo inclusão o simples fato de acolher a criança. Preocupam-se tanto com a parte legal que se armam com documentos, adaptações curriculares e avaliações diagnósticas, para tentarem provar, caso seja necessário, que a criança foi incluída e, enquanto isso, a prática continua sendo como sempre foi: fazendo de conta que está incluindo, mas na verdade está segregando.

A escola não entende o que é inclusão, então solicita a profissionais externos a comprovação de uma deficiência, transtorno, síndrome ou qualquer outra expressão que justifique não propriamente a produção da criança, mas o fato de que há nela um problema e, portanto, nada cabe à escola a não ser “tolerar” a criança em nome de uma suposta inclusão. Sequer consegue-se uma integração (que não se realiza porque os professores mantêm o diagnóstico de que ele não é capaz). Para Sasaki (1999), se houve um avanço na democratização do acesso à educação – embora a grande maioria das pessoas com deficiência ainda não frequente a escola – a política educacional ainda é frágil, a ação conjunta da educação regular e especial ainda não é consistente, os professores ainda sofrem pelo despreparo, o apoio de equipes especializadas que auxiliem na compreensão das possibilidades dos alunos ainda não é uma realidade e, quando existe, muitas vezes reforça a idéia de que o problema está todo no educando que “porta” uma patologia, justificando seu desempenho. Ao oportunizar o acesso ao sistema regular de ensino aos indivíduos com deficiência, estes não conseguem adaptar-se devido à escola não estar pronta para recebê-los; esse processo pode contribuir mais uma vez para a segregação. O nome do problema de Ricardo, se é que tem um nome, não vai solucionar os problemas da escola, nem da família, e ainda aumentará os de Ricardo, porque todos passarão a se apoiar ainda mais nas dificuldades dele, tornando-se cegos para o que ele faz bem e para o que ele pode aprender a partir daí.

Os mitos presentes sobre o fracasso escolar possuem raízes na própria história da Psicologia. A representação que A Escola mostra ter do trabalho de psicólogo que atua

em educação e profissionais externos à escola, está ainda ligado às concepções que fizeram surgir e cristalizaram esses mitos, que a própria Psicologia vem questionando há um longo tempo. Embora a Psicologia ainda esteja criticando e buscando construir outro modelo de atuação, com base na Psicologia Sócio-Histórica, esta não tem penetrado efetivamente na formação do psicólogo, contribuindo para uma mudança de sua prática. A prática de encaminhamentos permanece n'A Escola, que reproduz os modelos de psicologia escolar que se centram no diagnóstico, prognóstico e tratamento do **aluno** com problemas. Esses modelos tendem a culpabilizar o aluno pelo “não aprendido”, buscando nele a solução dos problemas enfrentados na escola. Por trás desta prática esconde-se a má qualidade de ensino oferecida às crianças. Esses mitos, que se configuraram historicamente na Psicologia, ainda estão presentes.

Assim, acompanhar o caso de Ricardo foi e ainda é um grande desafio. Quando comecei, em 2004, tinha uma grande expectativa devido ao fato de ter estudado n'A Escola e conhecer a seriedade com que tratam a Educação. Decepcionei-me. Em 2006, fui contratada pela Escola para trabalhar em outro setor, mas sempre que havia notícias sobre Ricardo, eu era chamada para participar, devido à familiaridade com o assunto. Tentei de todas as formas mudar a visão da escola sobre o aluno. Infelizmente não atingi o que me propunha, mas conquistei alguns aliados que se mostram dispostos a trabalhar com Ricardo de maneira intensiva e uma dessas pessoas é a professora que trabalhou com ele ano passado. Quando podemos nos reunir, sempre encontramos alternativas que possam ser boas para o desenvolvimento dele e demais crianças na mesma situação. Depois de todo o caminho que percorri com Ricardo, é difícil ouvir D. Cida dizer: “Não adianta, gente, ele tem uma síndrome”, é cansativo e frustrante demais. Chego a pensar: será que o que ele sente durante as atividades chatas é isso o que sinto quando a ouço falar dele? De qualquer maneira, é essa a realidade que aí está e transformá-la é função de um trabalho coletivo de vários profissionais da educação, dentre eles, o psicólogo escolar.

Finalmente, espero, com os resultados, contribuir com meus colegas de profissão e com outros profissionais da Educação para a construção de um modelo de educação que atenda não apenas as crianças com deficiência, mas todos os excluídos do processo educacional, isto é, para a construção de uma escola efetivamente inclusiva, que se inicia com o desvelamento e a ruptura da produção do fracasso escolar. Esse velho e

perverso problema da educação brasileira, principalmente para as crianças das classes populares, apesar de tantos estudos e tantos esforços no trabalho de formação de educadores, perpetua-se, encontrando brechas para manter-se tal e qual, em nome de situações que trazem avanços efetivos para a promoção de uma educação de boa qualidade para todos, como é a proposta da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, M. A. M. *A Psicologia no Brasil: leitura Histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Unimarco Editora/ Educ, 1998, 3ª.ed. 2003

_____. *Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico critico*. In: MEIRA, M. E. M e ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. pp. 139 – 168.

BOCK, A. M. B. *A psicologia sócio-hitórica: uma perspectiva critica em psicologia*. In: BOCK, A. M. B. e GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.). *Psicologia sócio-hitórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001. pp.15-35.

_____. *Apresentação*. In: MACHADO, A. M.. [et al.] *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva e direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. *As influencias do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação*. In: TANAMACHI, E. de R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Orgs.) *Psicologia e Educação: desafios teórico-praticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. pp.11-33.

BOCK, A. M. B. e AGUIAR, W. M. J. de. *Psicologia da Educação: em busca de uma leitura critica e de uma atuação compromissada*. In: *A perspectiva Sócio Histórica na formação em psicologia*. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2003. pp.131-159

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação. Brasília – Lei n.º 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União, 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Câmara de Educação Básica. Parecer n. 17*, de 03 de julho de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2*, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2001, 123p.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, art. 8º, Item V. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2001b.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

DECLARAÇÃO JONTIEM. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jontiem, Tailândia. 05 mar. 1990. Peru: UNESCO, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 2ª ed. S.Paulo: Paz e Terra, 1997, 165p.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Olho d'água, São Paulo, 1993.

GLAT, R. *Integração dos portadores de deficiências: uma questão psicossocial*. *Temas em Psicologia*, 2, 89-94. 1995.

GOFFMAN, E. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. LTC, Rio de Janeiro; 4ª.ed., 1988.

LAURENCE-MOON-BARDET-BIEDL SOCIETY. Informativo sobre a síndrome Bardet-Biedl e a Sociedade Laurence-Moon-Bardet-Biedl, traduzido por Elaine R. Cassoli. Disponível em: <www.lmbbs.org.uk>. Acesso em: 29/10/2004.

MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, E. de R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Orgs.) *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. pp. 143-168

_____. *Articulação da saúde com a educação nos desafios da educação inclusiva*. In: MACHADO, A. M.. [et al.] *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva e direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. pp. 71-82.

_____. *Crianças de classe especial*. Casa do Psicólogo, São Paulo, 1994.

_____. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M (Orgs.). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. pp. 63-83

MACHADO, A. M. e SOUZA, M. P. R. de. As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia. In: MACHADO, A. M. (Org.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. pp. 35-50

MALUF, M R. Formação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: ACHCAR, R. (coord). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. pp.157-199.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. de R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Orgs.) *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. pp.35-71.

MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A M. Apresentação. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MOREIRA, R.. A estrutura didática da educação básica. In: _____. e outros. *Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras*. São Paulo: Pioneira, 1998.

NAFFAH NETO, A. O psicólogo clínico. In: LANE, S.M. (Org.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991. pp.181-194.

ONU. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. *Declaração de Salamanca: e enquadramento da ação na área das necessidades especiais*. Salamanca: Espanha, 1994.

PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. *Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz Editora, 1990.

_____. Apresentação. In: MACHADO, A. M. *Crianças de classe especial*. Casa do Psicólogo, São Paulo, 1994.

_____. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. *Mutações de cativeiro: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hackers Editores/ Edusp, 2000.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1995.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA 1997.

_____. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro. WVA 3ª edição. 1999.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

SAWAIA, B. B.(Org.). *As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 3ª ed. Petrópolis, 2001.

SOUZA, M. P. R. de. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M. (Org.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. pp. 17-33.

_____. Queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M. e SOUZA, M. P. R. de. (orgs) *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. Casa do Psicólogo, São Paulo, 1997.

SOUZA, M. P. R. de; SOUZA, D. T. R. de; MACHADO, A. M.; FRELLER, C. C. e SOUZA, B de P. A questão do rendimento escolar: mitos e preconceitos. In: CONCEIÇÃO, J. A. N (coord.). *Saúde escolar: a criança, a vida e a escola*. São Paulo: Sarvier, 1994.

TANAMACHI, E. de R.. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E. de R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Orgs.) *Psicologia e Educação: desafios teórico-praticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p 73- 03.

TANAMACHI, E. de R. e MEIRA, M. E. M. *Atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação*. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M. Orgs.). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. pp.11-62.

UNESCO. *Declaração das ONGs sobre educação para todos*, 2000.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Nova Iorque: WCEFA, abril de 1990.

_____. *Declaração de Cochabamba*, Cochabamba - Bolívia, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A formação social da mente*. 6^a.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo V. Fundamentos de Defectología. Cuba: Editorial pueblo e educación, 1995.

_____. *Teoria e método em Psicologia*. 3^a.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. *Sociedade Inclusiva: quem cabe no seu todos?* Rio de Janeiro: WVA, 1999.

ANEXOS

Transcrição da entrevista com Suzana (mãe de Ricardo)

Data da entrevista: 31/03/2005 às 13hs

Com uma semana de antecedência, marquei a entrevista com Suzana, na escola, no horário de aula de Ricardo; segue a transcrição da entrevista:

P⁸: Gostaria que você me contasse como foi o nascimento do Ricardo e a infância dele até agora.

S: Bom, o nascimento dele foi uma cesariana porque eu estava com uma pressão muito alta fazia três dias, e eu fui no médico fazer uma “miocentese”⁹ (amniocentese) e... não só por isso. Aí ele marcou dali três dias para que eu fosse na clinica para fazer um ultra som para detectar líquido e para tirar. Aí tirando e fazendo a ultra som o médico falou: “Vamos imediatamente para o hospital; mãe e filho estão correndo risco de vida, fazem três dias que o cordão umbilical está fechado e a criança está sem oxigênio e sem alimento”. Então foi uma cesárea de emergência, mas graças á Deus o que era possível ser, não foi. O médico até falou que talvez ele pudesse nascer até com falta de oxigênio no cérebro, podendo ser uma criança totalmente excepcional, mas graças a Deus não. Nasceu, nasceu cianótico, tudo, mas em dois dias ele já voltou tudo certinho, mas não pôde sair do hospital porque ele não evacuava. Então ficamos mais dois dias no hospital toda sujeira, né, que precisava sair. Daí foi assim, do dia que ele voltou dali uma semana ele começou ter febre. Febre, febre, febre. Aí foi cortando aquela febre e o Dr. Jota achou que ele tinha tolerância a lactose (sic), sem fazer um exame, sem nada. Foi e deu um leite importado de soja para ele tomar e ele ficou 6 meses fazendo cocô só com supositório. Aí as febres foram agravando o estado. Até que começou dar um quadro febril nele muito alto e ele quase entrou em convulsão com 41 graus de febre e aí o Dr. P. que internou ele, porque o Dr. Jota viajou e deixou, aí fui no Dr. R e ele tinha que viajar também e aí fui no Dr. P que internou ele, porque ele estava com pneumonia, mas que além da pneumonia, tinha outra complicação que ele não sabia direito o que era. Mas que teve que viajar também e aí á noite o Ricardo começou ficar mal, mal, já com principio de convulsão, dele ficar se batendo todo e a febre 41 graus. O Dr. Jp me acudiu e aí ele me mandou para a Dra. Ra.

⁸ Legenda: P: Pesquisadora/ S:Suzana

⁹ sic.

P: Nossa! Era feriado?

S: Era dezembro...

P: Ah...

S: Mas, assim, o Dr. Jp tinha sofrido um acidente e ele ia para Ribeirão toda quarta-feira para fazer o tratamento dele. Eu sei que aí veio a Dra. Ra que examinou, examinou e falou: “olha, se ele amanhecer vivo, amanhã nós vamos fazer um exame com contraste no intestino, que eu acho que é alguma coisa infeccionada no intestino dele.”.

P: Ela falou desse jeito?

S: Desse jeito se ele amanhecer vivo, porque o quadro dele era assim ele estava com muita febre, ele estava vomitando uma água amarela e ele estava parado só respirava de vez em quando e estava muito mal mesmo. Aí no outro dia era 7 horas da manhã a gente foi fazer o exame, eu levei ele, ele tinha 6mese e era muito magrinho parecia uma criança desnutrida mesmo, mas não por falta de cuidado, mas pelo quadro dele, que ele apresentava. Aí fez o exame tudo de contraste e ela falou: “dependendo do que for, vamos para a sala de cirurgia já”, que ela achou que era o fim do intestino que às vezes tinha uma película interna, né? E dependendo do que era... Aí chegamos no quarto e imediatamente ela veio atrás falando que graças a Deus que tinha descartado a possibilidade de cirurgia que ele estava com todo o intestino, que com aquele seis meses de leite que ele tomou de soja, podre dentro do intestino, todo grudado. Aí foi feito o teste de “ipedema”¹⁰ nele. Aí ele começou a fazer o coco, saía aqueles jatos assim, sabe aquela cama do hospital enorme, eu não deixei na Pediatria, porque eu paguei um quarto, então do jeito que saía, saía assim, que ia até no pé da cama. Ele encheu cinco lençóis do hospital, que precisava até vedar a porta e pôr três ventiladores dentro do quarto com as janelas abertas para poder tirar o odor que tinha. Aí graças a Deus, foi melhorando, melhorando, melhorando. A Dra R. ia ela mesmo fazendo o leite e me ensinando para ajudar a tirar de vez aquele leite e já começou com o *nan*, ia pondo porcentagem do *nan* e do outro até ficar só com o *nan*. Daí ele foi melhorando, melhorando. Daí já passei com o leite de vaca. Foi tudo normal, no começo ficou um pouquinho enjoado, tudo certinho. Mas ele teve febre até os 3 anos e tomou antibiótico durante todo esse tempo, todo esse tempo. Aí depois ele... os quadro febris que ele teve

¹⁰ sic

foi de garganta, de ouvido que ele já fez a cirurgia também. Que inclusive do ouvido esquerdo que ainda está com o dreno, que talvez precise fazer a cirurgia, mas porque não saiu ainda...

P: Porque ele colocou o dreno?

S: Era muita infecção, uma dor de ouvido atrás da outra, aí, precisou pôr o dreno pra ver se abria o burquinho do tímpano pra drenar aquela sujeira que tinha, né, porque qualquer gripe que dava nele o catarro ia para o ouvido e apodrecia e logo já dava infecção. E agora tá muito longe uma da outra. Nossa! De quando ele operou tá muito longe uma infecção da outra. Mas aí ele está com o dreno ainda no ouvido esquerdo. E daí pra cá, graças a Deus, a gente não teve mais que levar ele muito no médico, já está mais assim.... mas ele é muito alérgico, muito alérgico...

P: As alergias que ele tem são do quê?

S: Olha, eu assim, falar para você do que exatamente, assim, eu não sei dizer, mas uma coisa que eu já percebi é acerola que ele não pode de jeito maneira. Por que eu fiz um suco na chácara, faz uns 4 ou 5 anos e eu sei um copo e ele tomou, dali a pouco ele ficou que parecia que tinha levado uma picada de abelha. Tive que sair correndo da chácara e ir para o hospital com ele, precisou tomar celestamine¹¹, aquele soro por causa da alergia e que a gente nunca mais vai dar acerola. Alguns medicamentos, né?...que agora, assim de cabeça eu não sei os nomes, mas tenho anotado tudo em casa, certinho que a Dra R. deixou anotado. Tem assim de cheiro de tinta, cheiros assim, é..... muita poeira. Nossa aí começa uma crise alérgica nele que é demais.

P: E todas as crises são iguais?

S: Varia: a de acerola ele fica inchado, inchou a boca, tem a de poeira que dá só aquela coriza, né, coceira no nariz aí as vezes para aí quando eu dou o celestamine e aí às vezes não, vai descendo na garganta e começa virar uma crise de bronquite. Aí, então é mais complicado, aí nossa, ele sofre bastante, aí ele tem muita falta de ar. E eu mando ele pra escola, mandei ele para a escola, falei e liguei para a Lucia; falei: “ Lucia, dá uma olhada que eu dei o celestamine, mas ele está com bastante coriza e coçando bastante o nariz, espirrando bastante, por causa do travesseiro.” Que ele pegou e foi fazer guerra de

¹¹ Medicamento.

travesseiro com a Natalia e o travesseiro desencapou, sabe aquele forro dele, a espuma saiu tudo. E isso aí né, Raquel, do mais, assim, do nascimento dele até hoje é isso. O estado dele é esse.

P: Por exemplo essa alergia, de alguma forma restringiu a infância dele, o convívio com outras crianças ?

S: Não, não. O médico falou que isso aí é hereditário, né, porque eu fui uma criança muito alérgica, então, a probabilidade do filho ter alergia também era grande. Eu, agora, é muito difícil de me dar, mas de vez em quando eu também tenho. Nossa, faz mais de 5 anos, graças a Deus, que já diminuiu bem as crises de bronquite, então acho que é mais por causa disso, né.

P: E como foi a entrada do Ricardo na escola?

S: Ele começou no jardim II, começou com 5 anos, mas foi, sabe, eu achava que esse menino ia me dar um trabalho, e eu fui lá com ele e fiquei só um dia na escolinha, assim uns 15 minutos e fui embora, não precisei ficar lá assim, que nem certas mães que fica 15 dias, 20 ou um mês lá. Fiquei um dia só e ainda o outro fiquei conversando com a Ivani, porque ela é conhecida da gente tudo, né? E a gente se dá muito bem, temos uma amizade super legal, e a gente começou a conversar dali a pouco já fui embora porque ele não perguntou, nada, normal, normal, normal. Não deu um pingo de trabalho. Não precisaria nem ter ficado, como se ele tivesse sempre ido para a escola. Aí quando foi pra trazer ele pra cá, vim de novo porque era outra escola, uma coisa maior, imensa, porque lá no Cores é uma casa. E aqui é um monstro. Mas aí graças á Deus, foi tudo bem, não precisei ficar também. Foi muito bem pra ele, não me preocupou. E ele mudou para cá, porque lá só tem até o pré, né. Aí falei para a Regina: “Você acha que ele está pronto para a primeira série?” e ela disse: “Ele é um pouco mais atrasado que os outros, mas ele está pronto”, mas, aí, chegou aqui e acharam que não, foi aí que viram a dificuldade que ele tinha para enxergar. Fomos atrás do oculista e, aí, começou tudo... o processo de encaminhar ele para um lado, para outro, para outro, para outro e, aí, fomos na Renata (psicóloga) um tempo, que a escola pediu que levasse, mas, aí, ficou difícil para mim pagar a escola e a pagar ela. É duro, né, Raquel. Falei, eu não tenho uma renda, assim, mensal, como é que eu vou falar para você, que dá para mim fazer certas coisas que precisa ser, mas as vezes o dinheiro não dá. Então fica difícil.

P: Então, foi n'A Escola que foi identificada a dificuldade dele?

S: Olha, eu vou falar para você, na verdade foi no fim do ano na 1ª. série, daí, que ele repetiu aquele ano e fez a 1ª. série de novo, mas, já aí, no outro ano ele veio de óculos. No fim do ano me chamaram e já falaram que talvez ele tinha um problema de enxergar, tudo, e já marquei com o médico e levei. Aí, ele colocou os óculos, foi férias e, no outro ano, já começou com o óculos e começou melhorar.

P: E quando começaram os encaminhamentos?

S: Aí, foi para a Renata, aí ela pegou e falou para mim levar ele numa neuropediatra, e aqui na nossa cidade só tinha a Dra. Kátia, que é de outra cidade e atende aqui. Aí, eu levei, eu e meu marido levamos lá.

P: Mas ela pediu para levar na neuropediatra, por quê?

S: Porque ela achava que ele tinha algum distúrbio, mas que ela não sabia explicar o que seria. Só que levei na Dra. Kátia, mas saí de lá apavorada, porque ela falou que meu filho assim... como se meu filho fosse um retardado mental, assim muito seca, muito estúpida. Mas encaminhou ele para a genética de outra cidade, falou que o que chamava atenção nela eram as mãos dele, os pés e o rosto, que ele tinha o rosto de uma pessoa que ia ficar, se já não estava, excepcional. Aí eu falei: “mas como, excepcional se nasce assim?” e ela falou: “não, não nasce. Pode nascer e pode ficar com o tempo”. Então não é excepcional que fica com o tempo é um outro tipo de síndrome, mas não a de excepcional, aí ela falou que o que chamou a atenção é as mãos, o rosto e os pés desse menino que não é normal. Aí ela mandou que fizesse uns exames e foi feito e deu tudo normal, graças a Deus, e ela encaminhou para a genética com o Dr. Danilo. Na verdade eu comecei na genética com o Dr. Carlos, daí, o Dr. Carlos foi embora do Brasil e entrou o Dr. Danilo. O Dr. Danilo está com ele até hoje. Primeiro o Dr. Carlos achava que era *Pradenville*... não, antes dessa tinha uma outra que, agora, eu não lembro o nome, mas foi descartadas essas aí. E os exames foram feitos para o X- *Frágil* também. E, agora, dia 9 de setembro ele tem uma tomografia à tarde lá e eu vou levar, e vou ver o que vai dar essa tomografia... e pra ver com o Dr. Danilo o que ele acha.

P: E desde que ele foi para o departamento de genética ele já passou por quantos profissionais?

S: Dra Natasha, que é fonoaudióloga; a Dra. Valéria que é a psicóloga, mas que ele não chegou a ir; o Dr. Danilo, o Dr. Carlos e, além disso, teve a Dra. Renata, psicóloga, que ele ia aqui, na nossa cidade. E, aí, comecei levar ele naquela... junto com o Dr. Frederico... humm... como ela chamava? É, agora não lembro, mas eu vou ser sincera com você, eu levava, pagava e o menino entrava e ficava 15 ou 20 minutos, e mais 10 ou 15 minutos ela ficava no telefone. E de lá da sala de espera a gente ouvia tudo e ficava ouvindo: as vezes ela chamava a secretária e ficava no papo, no papo, no papo. E depois dali 2 ou 3 minutos ele saía com o caderninho. E em 2 meses que eu levei ele lá, o menino não encheu uma folha de caderno, ela falava que ele trocava o “R” pelo “L”, aí, ela identificou. E, aí, eu falei que não dá pra mim continuar, desse jeito, porque você paga a pessoa, tem que ter resultado. Então, eu falei que não tinha condições de levar o menino para ele ficar lá, sentado, á toa, escutando ela conversar no telefone ou escutando ela conversar com a secretária. Então, cheguei e fui sincera com ela: “não dá mais, o menino fica aqui e você fica no telefone, ou com a secretária aqui conversando. Não dá, perco hora de serviço meu em casa e de aprontar as coisas do menino para a escola” e ela disse: “Não, bem, é que o telefone fica aqui tocando”, disse: “Tudo bem, ele toca, tudo bem você atender, mas acontece que você fica discando lá e o telefone da secretária está tocando aqui fora, a gente não é tonto, eu posso não ter um nível social ou um grau de escolaridade alto, mas eu não sou tonta”. Eu expliquei para ela; eu fui franca. Aí, a secretária falou: “Olha, sinceramente, você está certa”. Aí, não levei mais. Eu achava que não estava dando resultado; que eu pagava e era um dinheiro que eu precisava. Depois que ele operou, tudo, o Dr. Frederico pediu que eu fizesse uma audiometria nele e eu fui fazer em outro lugar, não fiz lá, porque não achei certo o que ela fez. Aí, foi assim, depois expliquei para o Dr. Danilo e ele falou que não, não precisava mais esse tipo de fono, para treinar a língua, ele precisa de outro tipo. Ele não tem problema de falar, falar ele sabe. Foi assim.

P: E essa cirurgia que ele fez? Como foi?

S: Foi, foi tudo normal. Depois de um mês de operado, eu marquei...

P: Com licença, Suzana, mas ele operou o que?

S: Ouvido, nariz e garganta... a adenóide ele fez cirurgia.

P: Quando ele foi operado?

S: Faz 3 anos..., fazem 4 em julho.

P: Algum motivo?

S: Precisava fazer, né, Raquel...

P: E em casa, você percebeu a dificuldade dele em algum momento?

S: Sabe, eu sempre tive, assim, uma dúvida, porque ele ia ver as coisas, punha bem perto. Ficava, assim, bem na frente, mas sempre disfarçando, ele escondia e falava algo como: “peraí, deixa eu ver se é isso mesmo” para maquiagem a situação. Dava sempre um motivo para se aproximar mais, sempre. Mas realmente foi na escola só que foi detectada a dificuldade dele. Porque em casa não dava, assim, tanta demonstração, porque tudo o que ele pegava pra fazer ele; ele fazia e disfarçava. Às vezes ele chagava bem perto e disfarçava muito bem, tanto que a gente não percebia. Olha, Raquel, o Ricardo é uma criança que se ele falar para você: “Tia, chama alguém para me levar que hoje eu não estou bom”, você chama porque ele não está bom. Porque em última condição é que ele faz isso, é o último recurso. Ele não se entrega fácil, não é de reclamar à toa, não, de jeito nenhum.

P: Percebi isso.

S: É, ele não quer, assim, sabe, dar motivo para as pessoas percam, assim... Ele não quer que as pessoas percam tempo com ele. Ele acha que ele vai atrapalhar. É desse jeito que ele pensa e, por isso, que, às vezes, ele sofre por isso; de ter dúvida e não quer perguntar por medo de represália, de medo de estar incomodando, acho que é isso. Sei lá, eu penso que seja isso. Em casa sempre foi assim; ele não é de pedir, não é nada, assim, a gente é que, as vezes, tem que adivinhar as coisas por ele, mas, as vezes, ele está muito agressivo, nervoso, ele xinga, ele faz e acontece. Mas, assim, até você sabe o que está acontecendo, porque quando você vê que é algum problema que ele não entendeu, aí, você vai, fala e explica com jeito para ele: “filho, é assim, vamos lá, mamãe ensina você, assim, assim, assim...”. Aí, ele vai se soltando, até ele fala porque que estava, assim, nervoso.

P: Como que ele é em casa? Você citou uma guerra de travesseiros...

S: Ah, eles brincam, sabe?! Outro dia foi a guerra de travesseiro. Eles gostam de brincar, graças a Deus, eles se dão super bem. Ele é de brincar. Ele gosta de fazer as

coisas mal feitas para chamar a atenção, para dar risada, às vezes põe as coisas assim no meio para a gente tropeçar, pra ele ver a gente tropeçar, então ele se mata de rir. É, é uma brincadeira agradável, saudável, gostosa, sabe, nada assim agressivo. Às vezes ele fica nervoso e se agarram.

P: Eles brigam muito?

S: Não, ela é mais encardidinha.

P: Ah, é?

S: É, ela vai de unha nele, mas ele chora e não rela nela, só chama e fala: “mãe, a Tata ta batendo em mim! A Tata de novo, olha, a Tata aqui!”, mas ele não rela a mão nela, ele chora, mas ele não bate nela, ele não fala nada para ela.

P: Quais são as brincadeiras preferidas dele?

S: Ele gosta de jogar bola, ele gosta muito, ele gosta de brincar, assim... sabe, ele gosta de brincar com alguns amigos, não com muita molecada, um amigo ou dois, só... é... carrinho, bicicleta, coitadinho, ele não sabe andar... não sem rodinha.

P: Ah! Não?

S: Ainda não conseguimos tirar as rodinhas, ele anda com a bicicleta com rodinha mesmo e jogar bola ele gosta muito, pescar então nem se fala. O Sérgio tem levado direto ele para pescar, porque ele gosta, mas ele, também, não pode ir, ele pede para o pai levar, e não é fácil, porque ele deixa de fazer as coisas dele para levá-lo, porque sabe que gosta, então, o que eu sei é que ele gosta é isso aí: bola, pescaria, brincar com o carrinho dele, com as motos, então é isso aí.

P: Você falou sobre pescaria, Ricardo diz que vocês têm um sítio?

S: Chácara.

P: Ele fala bastante dos animais...

S: Tem, tem gado, cavalo, tem uma égua que, acho que, é a Xuxa, que ele adora. Tem o boi que é do tio dele, mas o tio acabou dando um bezerrinho pra ele. Ele está, assim, fascinado, tem os porquinhos e tem a lagoa, também, que é onde eles colocaram os peixes, né? E lá que eles pescam também, e, assim, ele se diverte. As férias dele,

passamos a maior parte lá. Porque a gente não vai viajar, não tem como viajar agora, mas, agora, sobre o zoológico, Ricardo tá ficando curioso, porque as minhas irmãs vão e vem falando glórias de lá e ele está ficando eufórico, está doido pra ir. Ainda mais que o meu sobrinho que leva, ele sabe que tem ônibus de excursão e ele fica falando pra falar na escola pro Fabiano e a Elisa levar a gente de excursão, mas eu falo que na 3ª. série não tem excursão, é mais na 1ª. e 2ª. série que tem zoológico, essas coisas, mas ele adora animais, nossa! Quando nós vamos na casa da minha irmã, ela mora lá na saída, sabe, ele fica eufórico. Sabe que o meu sobrinho está lá para passear de ônibus, então, ele não fica sem parar, sabe, sempre alguma coisa ele está fazendo e ele adora plantar. Na chácara tem a parte dele, onde ele plantou: milho, feijão, o caseiro ensina e ele faz certinho, assim, com a enxadinha é uma belezinha. É uma graça!

P: Percebi que ele gosta mesmo dessas coisas, fiquei impressionada o dia que ele me contou como se faz para adestrar um cavalo.

S: ri e diz: É, ele aprende rápido, para ele a chácara é um parque de diversão, ele se diverte bastante, se distrai, passeia bastante, nossa, é ótimo!

P: Vocês têm cachorro na chácara?

S: Não, o caseiro tem, mas nós não temos porque tem a horta lá, e o meu marido planta pra vender na quitanda, então, não pode ter cachorro. Mas o caseiro tem dois; tem um pequeno que é o Totó, mas que fica preso, porque não pode deixar solto. Mas tem o Ricardo tem a cachorrinha dele.

P: Então ele tem um cachorro?

S: sim, mas fica lá na minha mãe, porque em casa não pode ter e, também, fica presa o dia todo.

P: Como chama a cachorrinha?

S: Neguinha.

P: Neguinha?

S: É, é a Neguinha... agora, ele está querendo vender a neguinha e comprar um outro, porque meu pai fala: “um dá, tudo bem, mas dois não dá pra conciliar”, então, ele fala:

“ah, Vô, então vende a Neguinha e compra o outro”. Ele quer tudo, tem hora que quer chiuáua, tem horas que quer... nossa...

P: A Neguinha é de raça?

S: A Neguinha é... é... aquele basset com pincher, sabe? É até bonitinha a danada, ela é compridinha, com o focinho de pincher, uma gracinha ela. E, nossa, ela está até doente, ele tinha 3 aninhos quando nós compramos ela, ela já está velhinha, nossa, ela é a alegria dele, é danadinha. E ele se diverte, compramos por causa do Ricardo, só que em casa não posso ter, né, Raquel. Não posso ter, não tem como ter um animal em casa, é muito pequeno, não tem quintal, né! Lá embaixo não é meu e, também, com todos esses problemas de alergia do Ricardo, a gente não pode ter cachorro lá.

P: Como Ricardo é com os adultos? Percebi que ele gosta muito de conversar.

S: O Ricardo participa muito das nossas conversas, às vezes, assim... é... como que eu vou dizer para você? Às vezes na conversa entre eu e o pai dele, as vezes, ele tem opções melhores do que a gente, sabe? Dependendo da conversa, às vezes, ele quer comprar alguma coisa ou sair em algum lugar, assim, ele tem mais opção, melhor do que a gente. Então ele já vai falando: “vamos outro dia, porque vai ter mais festa, vamos fazer outra coisa”, então, ele se entrosa muito bem com os adultos. E não sei por que ele não teve tanto tempo assim, com os adultos pra ter essa iniciativa, mas eu noto. Bom, em qualquer lugar ele se sai bem nas conversas, pode ser criança, com adulto. O Ricardo adora, tem paixão por criancinha, bebê, criança, nossa, ele é super carinhoso. As crianças, também, tanto que ele apanhou aqui nessa escola, judiação, no 1º. ano, de criança, mas ele nunca revidava, nunca. Ele apanhava e nem para mim, ele não contava, ficava sabendo pela mãe de um aluno da 2ª. série que chamava eu e falava: “Suzete, o meu filho fala para mim que ele apanha das crianças, que as crianças empurram ele, jogam no chão” e na hora que eu perguntava para a coordenadora ela falava: “não, não sei, não vi”. Aí um dia eu falei com a D. Maria (coordenadora), a Lucia (monitora) juntas, aí, parece que deu uma melhorada, depois que uma colega da classe dele cravou um lápis nas costas dele, ano passado, ano retrasado.

P: É?

S: Nossa, é triste essa menina, ela sentava atrás dele, demorou meses para sarar. Então, ele ficou encurralado de todos os lados pelos amiguinhos, então por isso que ele não é

muito sociável com os amiguinhos. Ele não é dado, ele já é mais reservado, ele escolhe muito poucos amiguinhos, que ele confia, que não vai tirar sarro dele, não vai acuar ele, são aqueles que ele conversa bem. Com a Marina ele se dá maravilhosamente bem, ele adora a Marina. A Marina é demais, se dão muito bem.

P: Pensei que ele não gostasse dela.

S: Ele gosta de ajudar ela, pelas dificuldades dela, vamos falar a verdade; uma vez ele perguntou: “como que eu posso fazer para ajudar mais a Marina?”, aí, eu disse: “Ai, filho, você não pode ajudar mais ela, você está ajudando dando carinho” Aí ele disse: “ah, então está bom, porque eu gosto demais dela”, então, continuou assim.

P: Como é quando ele faz algo errado?

S: Não, não....

P: Quando ele faz algo que lhe desagrade, o que ele faz de errado e como você o repreende?

S: Ele costuma, as vezes, fazer coisas erradas, assim, do tipo, mexer em alguma coisa que eu falo que não é para mexer, ou porque ele vai se machucar. E depois eu sei muitas vezes ele vai e faz do jeito dele, depois leva. Ele fala: “não fui eu, foi a Tata”, digo sempre: “não foi a Tata, ela não alcança aí”, ele rebate dizendo: “não, não foi”. Até que ele se cansa e fala: “Ah! Quer saber? Fui eu sim. Por quê? vai começar me encher o saco?” E falo: “Não senhor, não é assim!”, dependendo do caso, até pego o chinelo e ameaço bater. Não que eu bata, mas pegar, para ver se ele tem um pouco mais de respeito, que ele já perdeu o total respeito. Ele está assim numa fase que, eu não sei se é porque o pai, tudo o que ele faz o pai fala “deixa ele”. Então eu já assim, na minha concepção, acho que ele pensa assim “Ah! Se eu responder para ela, meu pai vai falar ‘deixa ele’, eu vou responder que ela não vai me bater.” Então, às vezes até a gente discute, mas não na frente dele, não. Uma vez falei para o Sérgio que “quando eu repreendo o Ricardo, não entra no meio, fica quieto, mesmo que ache errado, quando ele for para a escola, a gente discute, porque você está tirando a minha autoridade e ele, sabe, se achando o total dono da razão e não é assim”. Mas não tem jeito, sabe, Raquel, não tem jeito, assim não dá, ele não deixa eu dar a educação que precisa dar. Por isso que às vezes o Ricardo extrapola um pouco.

P: Como é sua relação com a sua sogra?

S: Minha sogra fica querendo se intrometer na vida da gente sabe. Sempre se intrometeu, sabe, minha sogra mora em cima da quitanda, que agora virou depósito e minha casa é o sobrado no fundo. A quitanda é da família e a gente não tem, assim, a nossa parte, tudo o que a gente precisa tem que ficar pedindo para o irmão, porque quem controla é o irmão, então é difícil a vida da gente lá com eles. Por exemplo, quando a gente precisa ir no supermercado tem que pedir dinheiro, então é duro, não é fácil, meu marido paga a escola do Ricardo com umas caixas de madeira que ele vende, e esse dinheiro é que paga a apostila, a escola, comprar alguma coisa que o Ricardo precisa, tênis, roupa, alguma coisa assim, mas não que a gente depende de lá, de jeito nenhum, é mais pra comer o de lá. Mas é difícil. São dois só, mas o meu marido, só, que faz a entrega, então, ele fica acabado. Isso é uma coisa deles sentarem e conversarem, mas o meu marido é desse tipo de pessoa que prefere ser enganado, deixado de lado, mas não quer encrenca, não quer levar a ferro e fogo como os outros fazem e a gente toca nossa vida assim; às vezes eu faço bolo para fora, nossa vida é assim.

P: Me conta um pouquinho da história da família, como você e seu marido se conheceram, como foi que surgiu o Ricardo?

S: Quando me casei, fazem já 17 anos, sempre morei ali atrás da quitanda, mas conheci o Sérgio através de uma tia minha que trabalhava na escola agrícola e a minha mãe fazia sabão para a escola. Então, todas as coisas de boi que matavam lá eram mandadas lá para casa, porque naquele tempo a gente fazia muito sabão para fora e ele trazia com a perua e minha tia vinha junto, então foi assim que a gente se conheceu, ele ficou gostando de mim e a gente começou namorar. Namorei doze anos, casei e depois de sete anos a gente teve o Ricardo e a nossa família é assim. A família nunca se importou com a gente até que eu casei, depois eu casei, já... trabalhei 10 anos na quitanda, né, aí, meu cunhado pôs a noiva dele, que hoje é esposa, e eles é quem tomam conta de tudo. Eu fui deixada de lado porque o Ricardo nasceu doentinho, tudo, precisando de cuidado até os 3 anos; depois, quando voltei para trabalhar, aí, ele disse que não precisava mais, que, agora, a noiva dele estava lá e não precisava mais. Se eu quisesse ajudar, era pra ajudar, assim: serviço bruto. Chega de fazer serviço bruto, porque eu já trabalhei muito com coisa pesada; de carregar e descarregar caminhão, ajudava, né, mas, hoje, eu não consigo mais fazer isso. Eu não tenho mais condições de fazer isso, então, eu não trabalhei mais lá. Eu penso, assim; sabe, eles procuram fazer da vida deles o que eles

querem, só que, eles querem saber tudo o que a gente faz na nossa casa. Tudo o que você vai fazer tem que dar satisfação, e ele dá, ele dá. Sabe, eu falo; não tenho nem uma bicicleta pra mim andar e o meu cunhado faz um ano que casou; e já comprou uma moto zero pra mulher, um carro zero; que ele tirou agora, faz uns 2 meses, tirou um carro zero para a mulher. Quer dizer; meu marido está dançando nessa, mas ele prefere ficar quieto, que um dia a gente vai vencer, mas não por briga, por nada e eu tenho que viver do lado dele, assim, né, aceitando as condições dele, também, desde de que isso não nos prejudique. Agora, quando vejo que começa nos prejudicar, aí, a gente tem que sentar e conversar mesmo, pra não sobrar pra gente, mas é isso aí.

P: E a Natália? Como chegou? Ela é sua sobrinha, é isso?

S: Não, não.... Ela é filha de um sobrinho meu.

P: Filha do sobrinho?

S: Isso, na verdade, filha de sobrinha...

P: Desde quando ela está com você?

S: Desde os dois meses e meio. A mãe faleceu quando ela tinha 8 meses, né. Aí, com 2 meses a mãe me chamou e pediu que cuidasse dela ; porque já sabia do HIV. E eu falei para o Sérgio: “então, vamos cuidar”, aí, ela faleceu e a menina está comigo até hoje e pretende ficar, se Deus quiser.

P: E a Natália tem o HIV?

S: Graças a Deus não, ela nasceu com o vírus, mas eu levei ela para fazer alguns exames. Fizemos todos os exames lá e com nove meses ela já não estava mais acusando o HIV. E o médico disse que, então, ela não foi infectada. Não tem nada.

P: Como é a rotina de Ricardo?

S: Às vezes, umas 7 horas, ele está de pé. E as vezes, umas 9 ou 10 horas. Quando ele acorda cedo, ele já lava o rosto, escova os dentes, troca de roupa e já vai brincar lá embaixo. Aí eu chamo pra fazer tarefa, e quando tem alguma coisa da escola eu aviso porque, na hora que é pra fazer, ele não quer fazer. Às vezes; ele acorda e está uma seda, já fala: “mãe, vamos fazer tarefa?”, aí, ele vai e faz direitinho, não quer descer. Ele gosta muito de assistir a Cultura, aqueles desenhos, fica assistindo a Cultura, que eu

gosto muito, prefiro a Cultura, que outros canais, pelo menos ali tem programas educativos; evoluindo para alguma coisa. E, é isso aí, às vezes, ele está teimosinho, não é que ele, as vezes, é coisa que ele não entendeu. Que, às vezes, a Madalena passa as tarefas e ele começa e não consegue terminar e ela apaga. Então, ele começa escrever a tarefa e não tem como saber o que é, porque ele não terminou. Então, ele fica nervoso e, aí, ele não quer fazer. E, agora, tem o telefone da Marina, então, eu ligo de manhã, mas, as vezes, é difícil achar ela em casa, é mais fácil à tarde. Então, quando eu vejo logo que ele chega da escola, aí, dá certo de eu ligar, mas, as vezes, não, então, ele fica sem. De matemática ele já levou alguns recados, porque não tem, as vezes não está copiando. Então, é isso aí, a dificuldade dele é essa, quando eu percebo que ele quer fazer a tarefa e está tudo bem; é porque ele conseguiu marcar tudo certinho. Agora, quando ele não quer é porque ele não conseguiu marcar da lousa, não conseguiu escrever, então ele fica nervoso. Aí, quando ele volta da escola, ele quer brincar, as vezes, nós vamos na minha mãe e vem pra casa só a noite. Às vezes, ele já via pra casa tira o uniforme e fica lá em baixo, na quitanda, na minha sogra.

P: Ele tem amigos para brincar? Primos da mesma idade?

S: Não, o primo dele tem 13, 14 anos, mas sabe, ele não gosta de brincar muito, porque ele tira sarro dele, porque ele é lerdinho para correr, para fazer as coisas. Aí ele fica tirando sarro, então ele se isola. Agora, ele brinca mais com a menina de 5, 4 anos, que ele dá atenção, mais atenção do que para o grande, que, às vezes, fica mandando fazer coisas que sabe que ele não consegue fazer, para ver a dificuldade dele, tirar sarro, sabe, ele se esquivava, sai de perto, ele não está nem aí.

P: O que ele gosta de comer?

S: Ah, comer precisa dar um breque nele. Tudo, tudo o que você puder imaginar. Tudo, Raquel, você precisa chegar e falar: “pelo amor de Deus, pára de comer, filho”, porque, aí, eu passo noite inteira na porta do banheiro com ele com diarreia, então, tem que pedir: “filho, não come”. E ele fala: “ai, mãe, juro por Deus, mãe; que amanhã eu vou escutar você, mãe”, então, é difícil. Então esses dias ele tava melhor, ele está comendo só o que ponho, tudo certinho. Se ele come chocolate hoje; amanhã, eu não deixo comer, sabe, está assim. Mas ele gosta muito de verdura, legumes,; ele não gosta muito de carne. Prefere mais um jiló, quiabo, cenoura, berinjela do que carne. Pêssego em

calda ele também gosta. A Natalia também, ela gosta muito mais de peixe, verdura e legumes, o que eu prefiro, né?

P: E o que ele conta da escola, quais são os amiguinhos dele?

S: Nada, nada vezes nada. E o pior, Raquel, é que eu procuro conversar com ele, perguntar: “aí meu filho, como foi na escola hoje? Os amiguinhos conversaram?”, ele olha para mim e fala: “Não sei!”. Aí saio de perto, não pergunto de novo, porque aí ele começa a ficar nervoso. Ele não abre a boca sobre o que se passa na escola em hipótese alguma, às vezes, de tanto agradar, agradar, é que ele fala sobre mudar de lugar ou que mudou de lugar, mas do contrario, ele é totalmente fechado. Ele apanhava na 1ª. série e não contava para mim, e eu fui saber por coleguinha dele da 2ª. série, que via e que ficou com dó, contou para a mãe, e a mãe me contou; se eu não sabia. Pra você ter uma idéia de como ele é fechado.