

Título do projeto: Crianças com dificuldades escolares - histórias de transformação à luz da perspectiva histórico-cultural

Aluna: Maria Cristina Bergonsini Ennser

Programa: PIC/FEUSP

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga

Resumo do Projeto:

A presente pesquisa busca investigar, à luz da perspectiva histórico-cultural, as histórias de alguns alunos que frequentaram uma escola especial, particular, na zona sul da cidade de São Paulo, que utiliza a Pedagogia Waldorf. Por meio da análise de narrativas, produzidas em situação de entrevistas, desenvolvidas em estudos de caso, encontramos intervenções simultâneas nos âmbitos escolar, terapêutico e familiar que promoveram transformações no desenvolvimento desses alunos e possibilitaram sua reinserção em salas de aula no sistema regular de ensino, tanto na rede particular como pública. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, os processos tipicamente humanos fazem parte de uma *interação dialética* do homem e seu meio sócio-cultural; portanto, a investigação de ações promovidas pela escola, práticas e relações sociais nelas envolvidas torna-se relevante para pensarmos caminhos alternativos de desenvolvimento.

Palavras-chave: Perspectiva Histórico-Cultural; Pedagogia Waldorf; Educação Especial

Introdução

A área da Educação Especial depara-se historicamente com a busca constante por formas de lidar com as diferenças apontadas e excluídas da educação regular. Não é possível enfrentar a questão de forma ingênua, afirmando que todas as crianças têm de estar nas salas de aula regulares, visto que há especificidades em que o benefício da sala regular não é significativo ou chega a ser inexistente, mas ainda hoje alunos são excluídos desnecessariamente da sala regular sob as mais diversas alegações. Muito embora as lutas por igualdade de direitos já tenham conquistado importantes avanços dentro da escola, o campo da Educação depara-se continuamente com a polaridade “todos iguais” X “todos diferentes”. Todos iguais perante a lei, detentores dos mesmos direitos de acesso à educação de qualidade. Todos diferentes na sala de aula, com diferentes formas de contribuir, com diferentes formas de apropriar-se do conhecimento, com diferentes necessidades para apropriar-se desse conhecimento. Essa diversidade, no discurso pedagógico, é um rico material de trabalho para o professor e importante material de troca para o desenvolvimento dos alunos.

O que a história nos mostra, no entanto, é que a escola para todos só existe no âmbito teórico (ou seria melhor discursivo?), seja na rede pública, seja na rede privada, e a chamada inclusão impõe desafios incontáveis aos profissionais que se deparam diretamente com os educandos. É notável que, embora em tese todos sejam diferentes na sala de aula, alguns, por critérios não muito claros, são considerados *mais diferentes* que outros e, neste momento, inicia-se toda uma busca por encaixar a diferença em uma categoria conhecida: são os que têm *déficit de atenção, hiperatividade, síndromes, disfunções*; é a tentativa de tornar aquela diferença igual à diferença de outros. Aparentemente, ao conseguir transformar a diferença em semelhança, fica mais fácil alegar a incapacidade para tratar a questão, utilizando-se para isso de vários argumentos: a falta de pessoal especializado, a falta de espaço adequado, a falta de recursos, entre outros, culminando na exclusão daquela diferença, inicialmente tão valorizada.

A exclusão escolar assume várias formas e níveis, desde o aluno “convidado a se retirar”, muito comum na rede particular, até o aluno “problemático” abandonado à sua própria sorte dentro da escola, particular ou pública, fadado a buscar sozinho seus próprios caminhos de aprendizagem e crescimento.

O debate atual sempre presente sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares de todas as escolas, muitas vezes, leva a ações dirigidas a um grande grupo de indivíduos e que deixam de considerar as particularidades, peculiaridades inerentes a todo ser humano.

No Brasil, o direito ao acesso de todo aluno ao sistema regular de ensino já está garantido pela Constituição Federal de 1988. Mendes (2006) aborda o atendimento dado a alunos com necessidades especiais ao longo da história e o surgimento, no mundo todo, de vários movimentos para integração a partir da década de 70. Porém, no Brasil, a inclusão ainda é um direito primordialmente jurídico.

[...] não há como negar que a grande maioria das nossas crianças e jovens com necessidades educacionais especiais permanece à margem de qualquer tipo de escola [...] só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. (Mendes, 2006, pp. 401-402)

Assim, alguns desses grupos organizam-se no âmbito jurídico, na luta por seus direitos buscando garantir que algumas destas peculiaridades sejam consideradas e atendidas na prática; exemplos de conquistas são as alterações arquitetônicas de acessibilidade, sinalização em braile e as faixas indicativas no chão para cegos. Mas é um fato real que hoje encontramos inúmeras escolas especiais, em grande parte no sistema privado, que recebem os excluídos do sistema regular de ensino. Esses indivíduos são aqueles que, por características únicas, quer sejam físicas, mentais ou emocionais, não conseguem ser aceitos e estar inseridos no contexto da educação escolar para todos. Fato curioso é que nestas instituições encontram-se também alunos que poderiam estar frequentando o sistema

regular de ensino, mas que se deparam com barreiras sociais, financeiras ou emocionais que impedem seu êxito.

Na zona sul de São Paulo encontra-se a Associação Travessia – Núcleo de Pedagogia Waldorf Especial -, cuja proposta original era a de atender alunos nessas condições e promover sua reinserção nas salas regulares em outras escolas. É um fato que nem todos os seus alunos tiveram o êxito esperado por razões as mais diversas. No entanto, podemos encontrar histórias de alunos que frequentaram a escola em questão e, após certo período, retornaram às salas regulares de ensino, tanto na rede privada como na rede pública.

Alguns esclarecimentos são necessários, visto que este estudo trata de perspectivas muito diferentes, senão opostas, no que concerne ao desenvolvimento humano.

A perspectiva histórico-cultural adota a abordagem marxista do materialismo dialético para explicar o desenvolvimento do homem como um ser histórico, que é constituído nas relações sociais, influenciado pelo meio, que se coloca no mundo e o modifica através do trabalho, sendo por ele modificado. De acordo com esta perspectiva, o homem é um ser social; seu desenvolvimento depende da interação; a significação do mundo passa por outros indivíduos, é histórica e cultural.

A pedagogia Waldorf, por outro lado, fundamenta-se na Antroposofia, também intitulada *Ciência Espiritual* por seu idealizador Rudolf Steiner¹, que parte de pressupostos metafísicos para explicar o desenvolvimento do homem e sua forma de atuação no mundo; entretanto, suas práticas valorizam intensamente as relações sociais, o papel da história e da cultura, para a formação do indivíduo.

Não se trata de aproximar ou unir as duas perspectivas, uma vez que não se pretende com este trabalho abordar teoricamente a perspectiva antroposófica. Essa perspectiva guia as atividades e a filosofia da escola que constitui o ambiente empírico desta pesquisa. A análise dos dados foi pautada na perspectiva histórico-cultural.

¹ Rudolf Steiner (1861-1925).

Muito embora essas duas abordagens do ser humano sejam antagônicas em termos de princípios teóricos, conseguimos detectar na prática diária das escolas Waldorf várias atividades e fundamentos que enfatizam aspectos ressaltados pela perspectiva histórico-cultural. Essa pedagogia apresenta práticas escolares bastante diferenciadas que têm a intenção de promover o desenvolvimento integral dos alunos, indo além dos objetivos acadêmicos. Tais práticas, que têm como princípio a forte interferência da educação no desenvolvimento, podem ser investigadas em muitos aspectos à luz das observações feitas pelos pensadores da perspectiva histórico-cultural.

A presente pesquisa é uma tentativa de identificar algumas condições da proposta escolar em questão que contribuíram para histórias escolares bem sucedidas, e relacioná-las aos pressupostos dos pensadores histórico-culturais, com maior ênfase no pensamento de Vigotski².

A proposta de investigação era analisar fatos ocorridos no período em que os alunos frequentaram a Associação Travessia. No entanto, desde o momento da coleta de dados, foi ficando evidente que este recorte não seria possível de ser efetuado tão precisamente e que seria necessário priorizar o período em questão, mas considerando fatos anteriores e também posteriores.

Para esta pesquisadora iniciante foi necessário desconstruir algumas ideias pré-concebidas, como o pressuposto de que muitas das interferências nestas histórias de vida haviam sido originadas ou deflagradas pela escola; no entanto, a própria história da escola não pode ser isolada da história dos sujeitos investigados; bem como o fato de que não existe “uma” realidade, mas distintas realidades vivenciadas de maneira diversa por cada sujeito. Foi também necessário reconhecer que as interferências nem sempre podem ser consideradas positivas, bem intencionadas ou agradáveis.

Para vários entrevistados, mormente alunos e familiares, era muito importante poder falar dos acontecimentos anteriores ao período em que frequentaram a Associação Travessia, falar do que justificava sua passagem por lá, falar de sua dor. *“Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”,*

² Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934).

como canta Caetano Veloso. Aos poucos foi se tornando evidente a necessidade de compreender esse passado, pois foi em interação com ele que novas configurações se apresentaram. Iremos notar que os entrevistados se referem à Travessia, no feminino, e também ao Travessia, no masculino, referindo-se ao Núcleo de Pedagogia Waldorf Especial.

O capítulo 1 é uma tentativa de contextualizar as histórias de vida dos alunos investigados e as condições de criação e funcionamento da Associação Travessia, com base nos dados coletados.

O capítulo 2 deste relatório irá tratar da fundamentação teórica que norteou o trabalho, na perspectiva histórico-cultural.

O capítulo 3 é um relato de como a pesquisa se desenvolveu, as características da Pedagogia Waldorf e do método de pesquisa qualitativa; as etapas percorridas, as dificuldades enfrentadas e as relações estabelecidas.

No capítulo 4, será apresentada a análise das narrativas.

Nas considerações, trataremos das contribuições do presente trabalho para a área educacional, bem como das novas frentes de investigação que se descortinam a partir desta análise.

Este trabalho de Iniciação Científica deixa claro que estudar teias de relações humanas é empreitada bastante grande e que os resultados sempre serão parciais. Ao término deste trabalho fica evidente que várias das análises poderiam ser aprofundadas e que outros dados precisam ser buscados para complementar os já analisados. Isso nos levou a propor outro projeto, já aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da USP, em que poderemos estender e aprofundar o presente estudo. O novo projeto intitula-se “Trajetórias de transformação: análise de intervenções em casos de dificuldades escolares à luz da perspectiva histórico-cultural” e terá vigência de Outubro/2011 a Setembro/2012.

Trajetórias

Quando um professor nos descreve suas dificuldades com um aluno, colocamos em movimento toda sorte de conceitos e conhecimentos prévios, na tentativa de formar uma imagem precisa da criança, nunca isentos de nossa própria experiência pessoal, dos mecanismos e dos conceitos e preconceitos construídos ao longo da vida.

A escolha inicial dos casos para estudo foi feita com base em alguns critérios: investigar casos de reinserção na sala de aula regular, tanto na rede privada como na rede pública; um caso de dificuldades mentais e dois casos de dificuldades emocionais. Esse último critério foi utilizado com a intenção de contrapor situações consideradas *reversíveis* pelo senso comum a situações consideradas *irreversíveis*, visto que muitas vezes a deficiência mental é concebida como um fato que impõe limites intransponíveis e o indivíduo que a apresenta passa a ser visto como *inferior*, impossibilitado de desenvolver-se plenamente, de chegar até onde os outros podem chegar. Em contraposição, as dificuldades emocionais são, por vezes, consideradas fatos transitórios, que podem ser contornados e, assim, permitir que o indivíduo retome seu desenvolvimento normal. O fato é que, nas escolas, encontramos surpreendentes histórias de superação, relacionadas à deficiência mental, assim como tristes histórias de dor e exclusão, relacionadas às dificuldades emocionais. Nosso estudo evidencia que todo desenvolvimento é único; tanto uma quanto a outra dificuldade alteram o modo como o indivíduo se desenvolve e atua no mundo.

Um dos casos previstos originalmente para investigação, infelizmente, envolve um aluno que vem enfrentando sérios problemas de hipertensão arterial e sofreu várias hospitalizações neste ano de 2011; por esta razão, a realização das entrevistas precisou ser adiada diversas vezes, o que acabou por inviabilizar o estudo desse caso dentro do prazo previsto. Sendo assim, estamos trabalhando com trajetórias escolares de Martin e Cristiano³ somente. Este caso deverá ser retomado ou substituído na pesquisa “Trajetórias de transformação: análise de intervenções em casos de

³ Todos os nomes são fictícios, para garantir a privacidade dos envolvidos.

dificuldades escolares à luz da perspectiva histórico-cultural”, a ser realizada nos próximos meses.

As experiências relatadas a seguir mostram trajetórias de superação, de valorização e de mudanças no curso do desenvolvimento.

1.1 Martin

Martin é hoje um adulto; tem Ensino Médio completo, trabalha em um escritório de advocacia cuidando dos arquivos. Ele mora sozinho em um pequeno apartamento, num bairro de classe média alta; tem excelente sentido de orientação e desloca-se facilmente pela cidade, usando transporte público. Já viajou desacompanhado para o exterior e provou ser capaz de locomover-se e comunicar-se com facilidade, o que seria bastante difícil para muitos de nós.

Aos onze anos, já tinha estado em três escolas particulares, duas na fase de Educação Infantil e uma escola Waldorf a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental. Tinha enfrentado algumas dificuldades em todas elas, mas foi naquele momento, no quinto ano do Ensino Fundamental, que sua diferença foi colocada em evidência; a partir de então, a sala de aula regular, os colegas e alguns professores passaram a causar marcas dolorosas.

Sua família, desde o princípio, foi muito presente e ativa na busca por explicações, por apoio e por pessoas que pudessem facilitar sua jornada, não no sentido de negar suas dificuldades, tampouco no sentido de superproteção. Embora não detivessem o conhecimento, não pouparam esforços nessa busca; o fato de terem boa situação econômica também foi favorável. Após muitas investidas, obtiveram o diagnóstico de “Disfunção Cerebral Mínima”; a explicação simplificada do médico para a família era o fato do lado direito de seu cérebro não conversar com o lado esquerdo; de certa forma, o que ele pensa, não consegue executar.

Sua história de vida mistura-se à da própria Associação Travessia. Foi seu primeiro aluno e a razão da existência da escola. Quando foi rejeitado pela escola regular, a família buscou as escolas especiais da época, mas nenhuma proposta os deixou satisfeitos. Por sugestão de uma terapeuta que

atendia o Martin na época, fundaram uma escola que atendesse simultaneamente às necessidades pedagógicas e terapêuticas de crianças como o Martin, com deficiências mentais e emocionais consideradas *borderline*, limítrofes. A proposta, como está clara na fala de sua mãe e fundadora da escola, era: “*ajudar as crianças a fazer a travessia, atravessar a ponte para **uma vida digna**; tanto faz se para uma escola, se para o mundo social; para ser inserida*”.

De fato, o objetivo foi plenamente atingido no caso do Martin, mas não sem esforço de muitos, inclusive dele mesmo; e não sem a transformação contínua de todos os envolvidos.

Para que se possa ter a real dimensão da participação deste jovem na vida social, a última notícia sobre ele chegou através do depoimento de uma entrevistada; ela relata ter estado ao lado dele enquanto ele falava ao telefone. Nesse telefonema, ele estava mobilizando algumas pessoas em São Paulo a fazerem uma doação substancial de giz para uma escola carente no interior do Pará. Uma criança com dificuldades reais, que esteve um dia prestes a ser excluída da escola e da vida social, hoje é um adulto que estabelece elos e conexões afetando a vida de pessoas a milhares de quilômetros, as quais ele, possivelmente, nunca venha a conhecer pessoalmente.

1.2 Cristiano

Cristiano tem catorze anos e cursa atualmente a sétima série do Ensino Fundamental em uma escola tradicional. Está lá desde o início da sexta série e tem tido bons resultados acadêmicos. Relata estar muito feliz e ter muitos amigos; sua sala de aula tem vinte e sete alunos onde ele diz sentir-se confortável.

Frequentou a Associação Travessia nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, mas seu histórico de dificuldades escolares é bem mais antigo, desde a Educação Infantil; dos três aos seis anos de idade, frequentou uma creche da Prefeitura e cinco jardins de infância Waldorf diferentes; foi rejeitado em três destes. Terminou a Educação Infantil na Associação

Beneficente Parsifal⁴, entidade filantrópica, conveniada à Prefeitura, que atende a crianças e adultos com deficiências graves, através da Pedagogia Curativa⁵ embasada na Antroposofia; muito embora Cristiano não apresentasse qualquer tipo de deficiência, foi o único lugar que o acolheu. Suas dificuldades são muito diversas das do Martin, pois tem grande facilidade no aprendizado acadêmico; no entanto, o convívio em grupo, num ambiente com regras bem definidas, foi para ele sempre um grande desafio a ser enfrentado; o ambiente escolar tradicional, as salas numerosas e tantos estímulos deixavam-no agitado, agressivo e posteriormente esgotado; o convívio tornava-se inviável.

Cristiano não convive com o pai; viveu sempre com a mãe e a avó, mãe de sua mãe. Seus parentes não vivem em São Paulo e seu contato é hoje, um pouco mais próximo, graças à tecnologia da internet. Sua condição financeira é modesta, mas possui tudo de que necessita para sua vida escolar: livros, computador, boa alimentação, moradia, acesso a serviços médicos. Desloca-se de ônibus, a família não possui carro. Mãe e avó demonstram grande interesse pelo desenvolvimento de Cristiano e priorizam suas necessidades.

Quando deixou a Associação Travessia, já havia feito grandes conquistas que serviriam de base às novas experiências escolares. Nas três escolas que frequentou desde então, pôde experimentar diversas situações sociais e escolares com tranquilidade, foi muito bem aceito nestas três escolas; é preciso esclarecer que o fato de ter mudado tantas vezes está relacionado às condições de saúde da mãe e não à sua adaptação nos novos ambientes.

Hoje faz planos para o futuro: pretende dedicar-se aos estudos, fazer uma boa faculdade, trabalhar e ser um adulto independente. É um adolescente tranquilo, habilidoso e responsável. Ao deparar-se com um grande problema de saúde da mãe, foi capaz de participar ativamente da vida familiar e assumir responsabilidades com sua própria vida escolar para não preocupá-la.

⁴ Maiores informações podem ser obtidas no site: www.parsifal.org.br

⁵ Criada em 1924 por Rudolf Steiner, propõe uma forma combinada de Pedagogia, Psicologia e Medicina para atendimento individualizado a indivíduos que necessitam de cuidados especiais. Extraído do site da Sociedade Antroposófica Brasileira: www.sab.org.br/pedag-cur/

1.3 A criação e existência da Associação Travessia

Embora a Travessia não seja uma pessoa, pode ser vista como um organismo complexo, com sua própria trajetória, diversos atores e mudança no perfil ao longo dos anos. Por essa razão, acredito ser pertinente situar o contexto em que os fatos ocorreram; contexto que não pode ser desvinculado das próprias crianças que motivaram sua criação.

Em agosto de 1998, como o apoio de um movimento terapêutico de orientação Antroposófica, um grupo de pais criou o Núcleo de Pedagogia Waldorf Especial, mantido pela Associação Travessia, uma entidade filantrópica sem fins lucrativos. Este grupo queria um espaço educativo, onde seus filhos pudessem desenvolver todas as suas habilidades⁶.

No início, a associação atendia apenas a dois alunos, mas com o passar do tempo, o número de alunos cresceu e foi dividido em seis grupos, de acordo com sua faixa etária. O espaço físico e o corpo profissional estavam preparados para receber até sessenta crianças; no entanto, este número nunca foi atingido, em grande parte porque a legislação de inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais nas salas regulares do sistema de ensino leva os pais, num primeiro momento, a evitar a educação especial. A procura acontecia quando as tentativas de inclusão não tiveram bons resultados.

O atendimento se dirigia a alunos que, por razões muitas vezes não identificadas, não conseguiam acompanhar o currículo tradicional, necessitando de atenção especial.

O perfil da Travessia mudou bastante nos últimos anos e todo nosso relato baseia-se em fatos que ocorreram até 2008.

As crianças a partir de sete anos de idade eram agrupadas em classes de, no máximo, oito alunos, tendo como critério sua faixa etária. Os alunos recebiam o conteúdo programático adequado à sua idade com base no Currículo Waldorf, que propõe em sua metodologia o exercício das matérias do Núcleo Básico do Ensino Fundamental, somadas a atividades complementares, sendo que o atendimento era diferenciado para cada aluno,

⁶ Extraído do site da Associação Travessia – www.associacaotravessia.org.br

de acordo com suas necessidades. A partir dos dezesseis anos, ao ingressar no Ensino Médio, os alunos passavam a ter outra forma de atendimento, não mais escolar, mas com o trabalho de Terapia Social⁷, criado na Associação Travessia em 2007.

Durante o período escolar, eram oferecidos, também, atendimentos terapêuticos de apoio, definidos para cada aluno após análise da necessidade individual realizada pela equipe composta por médico escolar, professores e terapeutas. As terapias eram oferecidas por profissionais capacitados, que possuem ampliação pela medicina Antroposófica⁸, e ocorriam dentro do período escolar, evitando-se deslocamentos adicionais para consultórios. São elas: Fonoaudiologia, Musicoterapia, Terapia Artística, Eiritmia Curativa⁹, Massagem Rítmica¹⁰ e Quirofonética¹¹.

Hoje a Travessia atravessa uma fase difícil, em busca de novos rumos. A equipe terapêutica e pedagógica está bastante reduzida, assim como o número de alunos; são catorze no ano de 2011, que são denominados *assistidos* porque não existem mais as salas de aula que seguiam o currículo escolar. O atendimento é individualizado e se dá através de Pedagogia Curativa para as crianças e de Terapia Social para os jovens.

⁷ Terapia Social - também denominada "terapia de convívio" -, surgiu quando, em 1939, o Dr. Karl König, médico austríaco, fundou, por meio das chamadas "Comunidades Camphill", diversos centros residenciais e aldeias para pessoas com e sem problemas, criando assim uma forma de sociedade, na qual não haveria discriminação e sim uma verdadeira sociabilidade e integração de todos. Disponível em www.sab.org.br/pedag-cur/

⁸ Medicina antroposófica – ampliação médica que utiliza a imagem antroposófica do organismo humano. Maiores detalhes podem ser obtidos no livro: STEINER, R e WEGMAN, I. *Elementos Fundamentais para a Ampliação da Arte de Curar*. São Paulo: Antroposófica, 2000.

⁹ A Eiritmia é uma arte do movimento, desenvolvida por Rudolf Steiner, que busca movimentar o corpo de forma a imitar o que acontece na fala; faz isto através dos movimentos do corpo e especialmente dos braços reproduzindo o fluxo de ar no aparelho fonador. Esses movimentos expressam o homem sadio, e quando executados trazem bem estar e harmonia; porém, podem também, na Eiritmia Curativa ou Terapêutica, ser forçados, ou levemente modificados para atuar no próprio organismo humano em estados patológicos com a intenção de transformá-los e curá-los. Extraído do site: <http://www.sab.org.br/med-terap/euritcur.htm>

¹⁰ A Massagem Rítmica foi desenvolvida a partir da massagem clássica pelas médicas Ita Wegman (1876-1943) e Margarethe Hauschka (1896-1980) no começo do século XX. Baseia-se no conhecimento dos diferentes membros da constituição humana, e as interações entre os sistemas neuro-sensorial, rítmico e metabólico-motor. Extraído do site: <http://www.sab.org.br/med-terap/mass-ritm/>

¹¹ A Quirofonética (do grego: cheirós – mãos; phoné – som) é uma terapia corporal que reúne recursos da massagem e da fala, enquanto movimento e força plasmadora. Foi criada em 1972 na Áustria, pelo Dr. Alfred Baur e está fundamentada no conceito de metamorfose, desenvolvido por Goethe, e na imagem proposta por Rudolf Steiner sobre a organização trimembrada do ser humano (em três sistemas: neuro-sensorial, rítmico-circulatório e metabólico-motor relacionados ao pensar, sentir e querer, que se referem, por sua vez, a níveis diferentes de consciência). Extraído do site: <http://www.lemnifarmacia.com.br/quirometodologia-terapias-complementares-na-antroposofia-iii/>

De acordo com a equipe administrativa, a baixa procura se dá em função da lei. Para nós, parece haver uma combinação de fatores: humanos, técnicos, jurídicos e a falta de uma proposta bem definida como existia no início.

É preciso abordar a questão do acesso à Travessia, visto que o questionamento foi constante durante a execução da pesquisa. Para muitos, a frequência a uma escola deste tipo está restrita a alunos com alto poder aquisitivo. Na prática, embora a Travessia não seja uma escola pública, desde o momento da sua criação, a Associação Travessia sempre foi uma entidade sem fins lucrativos, mas com custos altos para poder manter seu padrão de atendimento. Seus fundadores sempre entenderam que o sucesso do trabalho dependia da formação de grupos reunidos por faixa etária; por essas razões e para viabilizar o atendimento de alunos sem condições de pagar, buscou-se o apoio e o patrocínio junto a amigos e empresas. Vários dos colegas de Martin e Cristiano foram alunos nessas condições e são citados como importantes para a formação do grupo social e enriquecimento do trabalho pedagógico. Esta forma de gestão possibilitou e possibilita ainda hoje o acolhimento de crianças e jovens com baixo poder aquisitivo.

Subsídios teóricos que norteiam o trabalho

Apresento aqui alguns aspectos do pensamento histórico-cultural que considero relevantes para pensar nas trajetórias de vida dos alunos pesquisados. A teoria, sem dúvida, é muito mais abrangente.

2.1 A constituição do psiquismo humano na teoria histórico-cultural

As ideias mais marcantes da perspectiva histórico-cultural surgiram do trabalho de Vigotski e seus colaboradores. Muitas delas foram elaboradas a partir do trabalho conjunto de Vigotski, Luria¹² e Leontiev¹³. No entanto,

¹² Aleksandr Romanovitch Luria (1902-1977).

¹³ Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903-1979).

fora da Rússia, outros pensadores também dedicaram suas pesquisas à psicogênese, como o francês Henry Wallon¹⁴.

O método de pesquisa adotado por estes pensadores foi o método dialético que é antes uma atitude permanente do investigador que busca compreender os fatos não como acontecimentos isolados, mas sempre dentro de um movimento de inter-relacionamento.

Segundo Rego (2002), Vigotski teve uma vida curta e intensa; era um estudioso e pesquisador inquieto e obstinado. Levantou inúmeras questões na intenção de quebrar e superar as barreiras do conhecimento de seu tempo; muitas destas questões ainda hoje permanecem não respondidas. Sua teoria pode ser considerada em aberto e lança bases para novas investigações.

A compreensão dos processos mentais tipicamente humanos tornou-se o centro de seu trabalho de pesquisa; chamou de funções psicológicas superiores os mecanismos mais sofisticados. Entre eles estão: o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo e capacidade de planejamento. Procurou identificar as mudanças qualitativas do comportamento ao longo do tempo e sua relação com o contexto social. Dedicou-se a mostrar que a atividade humana é culturalmente mediada e que a principal forma de mediação é a que se dá pelos signos.

Luria (1991) ressalta que o ser humano em seu comportamento é independente de suas inclinações biológicas; ele pode reprimir e até contrariar suas necessidades biológicas por determinação própria e isso não ocorre com os animais. Outra característica da atividade consciente do homem é o fato dele ser capaz de refletir mais profundamente as condições do mundo que o rodeiam.

Encontramos frequentemente situações nas quais a atividade consciente do homem, além de não se sujeitar às influências e necessidades biológicas, ainda entra em conflito com elas e chega inclusive a reprimi-las. [...] Ele pode abstrair a impressão imediata,

¹⁴

Henri Wallon (1879-1962).

penetrar nas conexões e dependências profundas das coisas, conhecer a dependência causal dos acontecimentos e, após interpretá-los, tomar como orientação não impressões exteriores porém leis mais profundas. (Luria, 1991, p.72)

Diante da extensão da obra de Vigotski, podemos destacar sua importância para a psicologia moderna por ter sido o primeiro a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Oliveira (1992) aponta para o fato de Vigotski contemplar uma *dupla natureza* do ser humano: ser biológico, mas que só se desenvolve como humano dentro de um grupo cultural. Para ele, as funções psicológicas elementares são de origem biológica, mas o ser humano não está limitado a funções elementares; as funções psicológicas superiores, que são as especificamente humanas, têm como substrato biológico o cérebro, mas são de origem sócio-cultural; ou seja, é a relação dialética entre o indivíduo e o contexto sócio-cultural que nos torna humanos.

Como comenta Oliveira (1992), sobre os pressupostos de Vigotski, o homem não é humano desde o nascimento, mas constitui-se como tal na relação com outros seres humanos.

Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. (Oliveira, 1992, p.24)

Rego (2002) comenta que o indivíduo é afetado pelo seu ambiente, é permeado pelo desenvolvimento histórico e cultural que o cerca, mas por sua vez, afeta este ambiente provocando um contínuo movimento nas inter-relações. Através deste contínuo movimento, a cultura torna-se parte do indivíduo. Com esse pressuposto, altera-se a forma de observar e estudar os processos psicológicos complexos, eles não podem ser descritos como uma cadeia de reflexos. Ao abordar a consciência humana

como um produto da história social é preciso levar em conta o contexto social para compreender as mudanças no desenvolvimento mental.

A base biológica para o pensamento, para os pensadores nesta perspectiva, encontra-se no cérebro, o órgão principal da atividade mental. No entanto, o cérebro é visto como um sistema aberto, de grande plasticidade, visto que, ao longo da história do indivíduo pode assumir novas funções sem a necessidade de transformações no órgão físico. Esta é uma das razões pelas quais o desenvolvimento não é um processo finito e a capacidade de aprendizagem do ser humano permanece presente por toda a vida. Almeida (2010) comenta que nos seus estudos, Wallon aponta para a abertura do processo de desenvolvimento psíquico; todo indivíduo saudável está sempre transformando e sendo transformado, em todas as etapas da sua vida, frente às circunstâncias oferecidas por diferentes formas no convívio social. Esta forma de pensar o desenvolvimento humano aponta para a possibilidade sempre presente de novas intervenções.

[...] enquanto o indivíduo mantiver sua capacidade de ajustes a um meio saudável, estará aberto a mudança, em todas as etapas. A passagem do tempo impõe limites, mas também possibilidades, algumas nunca imaginadas [...] A constituição da criança ao nascer não será a única lei do seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias vividas nos diferentes meios e grupos oferecidos pela sociedade. (Almeida, 2010, p.25)

Um princípio fundamental na abordagem histórico-cultural é o conceito de mediação. Para Vigotski, sempre interagimos de forma indireta ou mediada no mundo. Tudo o que nos cerca só adquire significado para o indivíduo, no seu primeiro contato, quando é interpretado pelos outros, e toda forma de atuação humana acontece através de instrumentos técnicos ou psicológicos.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são

refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (Vigotski, 2010, p. 20)

Vigotski afirma que o ser humano necessita da presença de outro ser humano para desenvolver-se como tal. É o adulto que, ao interpretar o mundo para a criança, preenche de significados as suas percepções e também seus gestos. Wallon deu sua contribuição para entendermos o papel do outro no desenvolvimento da criança dizendo que, ao se colocar no mundo, o sujeito se relaciona com os outros através da emoção. A emoção provoca uma mobilização do outro e uma resposta que passa a ter significado para o indivíduo.

Na forma como o adulto dispensa o cuidado para atender às necessidades da criança, ele expressa as representações de sua cultura, os valores e as possibilidades dos diferentes meios e grupos [...] Pela emoção o indivíduo pertence primeiro ao meio social, e depois a si próprio. (Almeida, 2010, pp. 22-23)

No entanto, uma das maiores diferenças entre o homem e o animal, observada por Luria (1991), é que o homem acumula em si a experiência de toda a humanidade, ao contrário do animal que está preso à hereditariedade e à experiência individual:

[...] a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da *assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. (Luria, 1991, pp. 72-73)

Nesse sentido, “[a]s características especificamente humanas, são, portanto, desenvolvidas culturalmente, em processos de interação” (Braga, 2010, p.22).

Nascimento (2010) destaca um ponto fundamental da teoria de Wallon, em que o vínculo do recém-nascido se estabelece com o meio social através da emoção, do choro; e ressalta a importância que este autor dá à presença de outro ser humano para a formação do psiquismo da criança, com a seguinte afirmação: “Incapaz de efetuar algo por si próprio, o recém nascido é manipulado pelo ‘outro’ e é, nos movimentos desse ‘outro’, que suas primeiras atitudes tomarão forma” (Wallon, 1986, p. 161).

Góes (1991) comenta que o desenvolvimento é alicerçado sobre as interações; aquilo que inicialmente possui um significado partilhado no grupo passa a ter um significado diferente para cada sujeito: “Os meios empregados pelo outro para regular a ação do sujeito e os meios empregados pelo sujeito para regular a ação do outro são transformados em meios para o sujeito regular a própria ação” (Góes, 1991, p.18).

A abordagem histórico-cultural só pode ser compreendida quando se considera a forma pela qual o homem atua no mundo, através de instrumentos. O uso de instrumentos, de ferramentas, também é único na espécie humana. O trabalho tem caráter coletivo e está na origem da *emergência do humano*. Fortemente influenciado por Marx¹⁵, Vigotski viu no trabalho a forma pela qual o homem interfere na natureza e se transforma. O trabalho é o mediador entre o homem e a natureza e entre os outros homens.

É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas. No trabalho desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, e, por outro lado, a criação e utilização de instrumentos. (Oliveira, 1993, p.28)

Rego (2002) comenta que os instrumentos ampliam a capacidade humana de intervenção no ambiente e os signos são, no âmbito psicológico, instrumentos da atividade psíquica; por sua vez, ampliam a capacidade de atenção, controle e memória. O trabalho humano implica em comunicação, na divisão de tarefas, no uso de ferramentas, no

¹⁵

Karl Marx (1818-1883).

planejamento e preparo destas para uso posterior. Luria (1991) comenta que com certeza o trabalho acrescentou complexidade para o psiquismo e representou um enorme salto no desenvolvimento dentro da história da humanidade. “Torna-se claro que a *atividade consciente do homem não é produto do desenvolvimento natural de propriedades jacentes no organismo* mas o resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho” (Luria, 1991, p.77).

Assim como o uso de instrumentos amplia a possibilidade de atuação no mundo externo, o uso de signos amplia as possibilidades de funcionamento psíquico. Embora semelhantes, instrumento e signo não são idênticos. A analogia entre eles consiste na função mediadora que ambos exercem; porém, exercem também funções que não coincidem. Sobre os instrumentos, Vigotski esclarece: “A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos” (Vigotski, 2010, p.55). Quanto ao signo, ele assim esclarece: “O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo. O signo é orientado *internamente*” (Vigotski, 2010, p.55).

Ao conviver em um grupo social histórica e culturalmente constituído, as interações exercem um papel fundamental na constituição do psiquismo da criança, sendo que a linguagem adquire caráter central nestas interações. O domínio da linguagem vai muito além da mera comunicação; ela assume função organizadora do psiquismo humano.

Para Vigotski, o domínio da fala é imprescindível para o curso do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A capacidade de resolução de problemas de ordem prática e imediata está presente também nos animais; no entanto, o homem é capaz de resolver problemas não imediatos e mesmo sem utilizar recursos disponíveis concretamente.

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade

prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. [...] assim é que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se assim o uso de instrumentos especificamente humano. (Vigotski, 1998, pp. 11-12)

Em experimentos com crianças pequenas, Vigotski e Luria observaram que a fala inicialmente acompanha toda a ação da criança, mas paulatinamente vai se transformando conforme a criança cresce; vai-se deslocando para o início da ação, até que assuma uma função planejadora. A grande conquista humana é que a criança deixa de ser escrava de seu ambiente concreto imediato, consegue incluir novos elementos que não estão presentes e planejar sua ação; com isto surge a visão do futuro, fato impossível para os animais. Braga (2010) comenta que Vigotski identifica várias etapas, desde o momento em que a ação da criança é dirigida pela fala do outro (fala social) até que a fala seja internalizada; a partir daí esta fala interior passa a governar as ações da própria criança.

[...] no desenvolvimento inicial, a atenção e a ação da criança são dirigidas pela fala do outro (fala social). Depois, a criança vai gradualmente usando a fala para afetar a ação do outro (fala comunicativa), ao mesmo tempo em que ela usa a fala para si (fala egocêntrica). Aos poucos essa fala para si passa a organizar e guiar a ação da própria criança (autorregulação) e ela aumenta em termos quantitativos (a criança fala para si como fala para o outro). Aos poucos, a fala egocêntrica se internaliza, dando lugar ao discurso interno (que também é social). (Braga, 2010, p.27)

Vigotski diferencia as funções elementares das funções superiores, exclusivamente humanas.

As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de

estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento. (Vigotski, 2010, p.33)

O psiquismo humano libertou-se da limitação dada pela percepção imediata. Com o domínio do uso de signos, os objetos percebidos deixam de ser meros objetos, mas possuem significado e função.

A atenção é considerada um ponto central para obter-se ou não sucesso em atividades práticas. Vigotski (2010) comenta as observações de outros estudiosos sobre a atenção, e concorda com Koffka¹⁶ (1924 *apud* Vigotski, 2010) que a grande diferença entre a inteligência prática das crianças e dos animais é que as crianças, com o auxílio da fala, são capazes de recriar uma experiência. Para o animal, a experiência é um fato percebido dentro do campo viso-espacial, já a criança: “[...] com o auxílio da fala, cria um campo temporal que lhe é tão perceptivo e real quanto o visual” (Vigotski, 2010, p.28). Desta forma, a criança é capaz de dirigir sua atenção de forma dinâmica, transformando seu próprio processo de percepção. “Ela pode perceber mudanças na sua situação imediata do ponto de vista de suas atividades passadas e pode agir no presente com a perspectiva do futuro” (Vigotski, 2010, p.28). O desenvolvimento da capacidade de atenção transforma-se ao longo do tempo, partindo do campo perceptivo imediato, desdobrando-se ao longo do tempo, combinando-se com outros sistemas e organizando outro elemento fundamental para o funcionamento psicológico superior: a memória.

A memória torna disponíveis fragmentos do passado; no entanto, para o psiquismo humano presta-se a acrescentar novos elementos que, unidos ao presente, fornecem novos dados para a tomada de decisão.

Criado com o auxílio da fala, o campo temporal para a ação estende-se tanto para diante quanto para trás [...] a inclusão de signos na percepção temporal não leva a um simples alongamento da operação no tempo; mais do que isso, cria as condições para o desenvolvimento de um sistema único que inclui elementos efetivos do passado, presente e futuro. Esse sistema psicológico emergente

¹⁶

Kurt Koffka (1886-1941).

na criança engloba, agora, duas novas funções: as intenções e as representações simbólicas das ações propositadas. (Vigotski, 2010, p.29)

No decorrer do tempo e ao longo da vida, o uso da memória se transforma e altera todo o funcionamento psíquico.

Pesquisas sobre a memória nessa idade mostraram que no final da infância as relações interfuncionais envolvendo a memória invertem sua direção. Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar. Sua memória está tão 'carregada de lógica' que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas; o reconhecer passa a considerar em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado. (Vigotski, 2010, p.49)

A formação de processos psicológicos depende de outro conceito apresentado por Vigotski: internalização. Aquilo que ocorre externamente, mediado e partilhado culturalmente, paulatinamente deve transformar-se num plano psicológico interno. Ao referir-se a esse plano interno, Vigotski fala em algo que é recriado a cada novo evento, de um processo de contínua recriação. Podemos observar que a criança pequena depende muito do ambiente externo, mas que, com o passar do tempo, consegue recriar mentalmente as experiências vividas: "Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa" (Vigotski, 2010, p.56).

Um exemplo usado por Vigotski mostra como o ato frustrado de estender a mão para alcançar um objeto é interpretado pela mãe da criança; como esta devolutiva transmite à criança um novo significado para seu movimento; como este novo significado é assimilado e, depois de repetidas ocorrências, internalizado pela criança. "O movimento de pegar transforma-se no gesto de apontar" (Vigotski, 2010, p.57). Para Wallon, o movimento é a principal forma de expressão das emoções; ele torna a emoção visível para o ambiente e é indispensável para o desenvolvimento cognitivo. Nascimento (2010) relata como Wallon, utilizando a abordagem dialética, explica de que forma o pensamento,

num primeiro momento, vai ser expresso pelo movimento e pela linguagem simultaneamente e, com o passar do tempo, os movimentos se reduzem aos movimentos vocais, e a fala impulsiona o pensamento; entretanto, o processo não é linear, há conflito e oposição permanente entre os diversos aspectos, em contínua reorganização.

A internalização não é um evento, é um processo que passa por várias fases e transformações. Por tratar-se de um processo, está sujeito a intervenções e interferências. Para que ocorra a internalização é necessária a utilização de signos e que os processos de atenção voluntária e de uso da memória estejam ativos. Vigotski (2010) detalha o processo de internalização, como uma operação que acontece primeiro externamente, socialmente, entre sujeitos, e é reconstruída e passa a acontecer internamente, no âmbito simbólico, intrapsíquico. Esse processo depende de uma série prolongada de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Para Vigotski, a interação social é tão importante que todos os processos psicológicos superiores dependem dela.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes; primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. (Vigotski, 2010, pp. 57-58)

Góes (1991) ressalta que o plano intersubjetivo das relações está na origem da atividade individual. “O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é *interativo*” (Góes, 1991, p. 21). A autonomia e a autorregulação constroem-se sobre o plano das interações.

Nem todas as funções são inteiramente internalizadas e, às vezes, o estágio de signos externos dura para sempre; quando isto acontece podemos dizer que atingiram seu estágio final de desenvolvimento. Outras, no entanto, passando por um período de desenvolvimento prolongado, adquirem o caráter de processos internos.

2.2 A relação entre desenvolvimento e aprendizagem

Vigotski analisa as teorias do desenvolvimento infantil e faz suas críticas, mas encontra no pensamento de Koffka fundamentos para uma ideia central no seu trabalho concernente às questões de aprendizado relacionadas com o desenvolvimento. Para eles, o aprendizado não pode ser reduzido à criação e aprimoramento de habilidades; o aprendizado modifica o funcionamento do psiquismo de forma que os princípios gerais descobertos durante a solução de uma tarefa podem ser transferidos para várias outras tarefas.

Desse ponto de vista, a criança, durante o aprendizado de determinada operação, adquire a capacidade de criar estruturas de certo tipo, independentemente dos materiais com os quais ela está trabalhando e dos elementos particulares envolvidos [...] Consequentemente, ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem. (Vigotski, 2010, pp. 93-94)

Mas, Vigotski observa o que falta no pensamento de Koffka e isto se refere à diferença entre o aprendizado pré-escolar¹⁷ e o aprendizado escolar, que vai muito além do fato deste último ser sistematizado; para ele o aprendizado escolar provoca alterações na forma de funcionamento psíquico, alterando o curso do desenvolvimento. Para ele, o ensino escolar é de fundamental importância para o desenvolvimento do indivíduo em uma sociedade letrada, pois, as atividades são apresentadas de forma sistemática, contém uma intencionalidade deliberada e um compromisso explícito, muito diferente do cotidiano extra-escolar. A diversidade dentro da sala de aula enriquece as possibilidades de desenvolvimento; construir conhecimentos implica numa ação partilhada.

Ele detecta pelo menos dois tipos de desenvolvimento na criança: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real demonstra o conjunto de funções mentais resultante de ciclos de desenvolvimento completados. Já o nível de

¹⁷

Para Vigotski, *pré-escolar* não significa pré-escola, mas *antes de frequentar a escola*.

desenvolvimento potencial mostra o que a criança consegue realizar com o auxílio ou cooperação dos outros. A diferença entre esses dois níveis é o que Vigotski define como zona de desenvolvimento proximal, ou seja, aquilo que a criança está prestes a desenvolver: “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (Vigotski, 2010, p.98). Desta forma, podemos entender que o nível de desenvolvimento real de uma criança mostra apenas o produto final do desenvolvimento. A compreensão do conceito de zona de desenvolvimento proximal traz luz sobre quais funções mentais estão se delineando na criança. Uma interessante observação é de que:

Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo. (Rego, 2002, p.74)

Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais. (Rego, 2002, p.110)

O conceito de zona de desenvolvimento proximal traz um novo olhar para o ensino escolar que deve atender a todo tipo de criança, independente de seu nível de desenvolvimento real.

[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom

aprendizado' é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.
(Vigotski, 2010, p.102)

A respeito da escolarização formal, Vigotski afirma que ela é essencial para o desenvolvimento de um indivíduo inserido em uma sociedade e sua cultura, pois

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (Vigotski, 2010, p.103)

2.3 Algumas contribuições da teoria vigotskiana para a prática pedagógica

O trabalho de Vigotski ainda traz outros aspectos que nos auxiliam a pensar as práticas pedagógicas, entre eles: a imitação, o brinquedo, a fantasia, o desenho, a escrita e a educação especial.

Vigotski traz uma nova forma de olhar para a infância e para a transição que ocorre da fase pré-escolar até os primeiros anos da escolarização. Ele alertou para o fato de que as crianças podem imitar ações que estão muito além de suas próprias capacidades quando estão em atividades coletivas ou sob orientação de indivíduos mais experientes; no entanto, comentava que as observações na área de psicologia demonstravam que a criança não imita qualquer coisa, mas, sim, aquilo que está ao alcance do seu nível de desenvolvimento e que tenha significado para ela. Novamente o papel do outro na significação do mundo é imprescindível.

Por isso, os animais são incapazes de aprendizado no sentido humano do termo; o aprendizado humano pressupõe uma natureza

social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. (Vigotski, 2010, p.100)

Na idade pré-escolar, a criança sente necessidade de participar ativamente do mundo que a cerca, porém suas habilidades para tal são limitadas. Surge então um estado de tensão entre a tendência da criança pequena para satisfazer imediatamente seus desejos e seus novos objetivos. Numa tentativa de aliviar esta tensão, a criança envolve-se num mundo imaginário no qual ela pode satisfazer esses desejos. Para imitar o que vê ao seu redor, a criança faz um enorme esforço, atuando num nível bastante superior ao seu desenvolvimento real.

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. (Vigotski, 2010, p.122)

Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. (Rego, 2002, p.83)

A capacidade de fantasiar da criança é a primeira manifestação de sua emancipação em relação ao meio.

A forma de brincar altera-se ao longo do desenvolvimento de uma criança. De início, a criança não consegue separar o brinquedo de situações reais, mas, ao entrar na idade escolar, a criança ainda brinca, porém, a dinâmica modifica-se.

Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho [...] A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do

significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações do pensamento e situações reais. (Vigotski, 2010, p.124)

O domínio da linguagem escrita é outro grande salto transformador da atividade psíquica, de acordo com os estudos de Vigotski. A escrita é o resultado de diversas transformações simbólicas, do domínio do uso de signos, e mais: carrega em si a bagagem histórica e cultural de seu povo. Para chegar à escrita, o desenvolvimento passa por inúmeras etapas, partindo das primeiras garatujas ou rabiscos das crianças pequenas. Vigotski critica o ensino das letras e de sua união para formar palavras; para ele é fundamental ensinar, não o código, mas a linguagem escrita.

É interessante observar a transformação do desenho infantil, outro aspecto salientado por ele. De início, a criança ainda não possui completo domínio da linguagem e se expressa em grande parte por gestos. Seus primeiros desenhos são rabiscos porque eles fixam no papel o movimento, o gesto. Ao perguntar à criança o que ela desenhou, ela explica mais por gestos do que por palavras. O adulto, por sua vez, olha para o desenho infantil e procura encontrar significados nos rabiscos, mostrando seus achados para a criança. Com o passar do tempo, a criança compreende que seus traços podem ter outro significado. Da mesma forma como a tentativa de agarrar um objeto feita pelo bebê é interpretada pelo adulto como o gesto de apontar e passa a ter novo significado para a criança, seu desenho também assume novo significado através da interação com o outro. Sua atenção, com o passar do tempo, vai sendo deslocada para o início da atividade até adquirir caráter de planejamento. A criança mais velha é capaz de planejar e desenhar intencionalmente.

Vigotski (2010) observou que a criança, em determinado momento, desenha o que conhece e não necessariamente o que vê. Por esta razão, em alguns desenhos surgem representados a roupa, o bolso, também os objetos que estão dentro do bolso como uma carteira e até mesmo o dinheiro dentro da carteira.

Uma observação muito importante é de que a escrita é a representação dos gestos fixada no papel. “[...] os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram

fixados” (Vigotski, 2010, p.128). Nos jogos e brincadeiras infantis, os gestos são plenos de significado e, ao desenhar o brinquedo, a criança fixa seus gestos.

Desse ponto de vista, portanto, o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado – assim como o desenho que, de início apoiado por gestos, transforma-se num signo independente. (Vigotski, 2010, p.130)

Mas há um momento especial no desenvolvimento da criança que é quando ela percebe que pode, além de desenhar objetos, desenhar também a sua fala.

Para Vigotski, o bom ensino da linguagem escrita é mais do que simples ensino; “[...] é necessário, também, levar a criança a uma compreensão interior da escrita, assim como fazer com que a escrita seja desenvolvimento organizado mais do que aprendizado” (Vigotski, 2010, p.144). O autor menciona que ao longo do tempo ocorre uma transformação da linguagem escrita, de um simbolismo de segunda ordem, ou seja, “[...] os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais” (Vigotski, 2010, p.141), para um simbolismo de primeira ordem, momento em que passa a ser percebido diretamente. Ao representar simbolicamente um gesto no papel, surge a escrita que depois é decodificada pela leitura. De início, essa decodificação é feita através da fala; com o amadurecimento de todo o sistema, a fala é cada vez mais interiorizada até que a compreensão se dê diretamente a partir da linguagem escrita.

A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser

percebida da mesma maneira que a linguagem falada. (Vigotski, 2010, p.141)

Outro aspecto que gostaríamos de salientar são suas ideias sobre Educação Especial. Vigotski fez severas críticas à utilização de testes para determinar o nível de desenvolvimento das crianças e a práticas voltadas para o que a criança é capaz de fazer. Para ele, é preciso dirigir os esforços para o que falta ser desenvolvido; enfatiza que, apesar de muitas destas crianças terem dificuldades para lidar com o pensamento abstrato, “a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento” (Vigotski, 2010, p.102). Para o autor, o pensamento concreto passa a ser visto somente como um ponto de apoio para o surgimento do pensamento abstrato; deve ser um meio e não um fim.

Segundo Góes (2002), havia na Rússia, no período em que viveu Vigotski, um grande número de órfãos e crianças marcadas pelo processo revolucionário, com inúmeros casos de deficiência, desnutrição, distúrbios emocionais e de conduta, aos quais dedicou vários anos de sua pesquisa, procurando nestes casos subsídios para a criação de uma teoria mais ampla sobre o desenvolvimento humano. Para ele, o desenvolvimento humano ocorre da mesma forma, seja para indivíduos considerados normais, seja para indivíduos com características peculiares, sempre internalizando interações e significados que surgiram inicialmente no âmbito social.

Somando-se a todos os conceitos já mencionados, é preciso destacar a compreensão que Vigotski tinha sobre a *defectologia*, ou desenvolvimento atípico. Um importante conceito, nesse sentido, é o de compensação sociopsicológica; refere-se ao processo no qual o indivíduo pode compensar um aspecto deficiente através da interação com outros indivíduos e sua cultura.

Assim, o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que

podem ser adequadas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse 'destino' é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas. (GÓES, 2002, p.99)

Para Vigotski, o foco da Educação Especial seria investir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e não nas elementares, visto que estas últimas estão diretamente vinculadas ao substrato biológico; havendo um comprometimento nesse substrato biológico, surgem reflexos diretos nas funções elementares. Para mobilizar as forças compensatórias é preciso intervir na formação dos processos psicológicos superiores.

O funcionamento superior está secundariamente ligado ao fator orgânico e depende das possibilidades de compensação concretizadas pelo grupo social; daí mostrar-se mais suscetível à ação educativa. Desse modo, a educação do cego ou do surdo, por exemplo, não pode ser orientada para a falta de audição ou de visão e, sim, para o potencial de desenvolvimento das funções humanas complexas. (GÓES, 2002, p.101)

2.4 Algumas contribuições da teoria walloniana para a prática pedagógica

Wallon traz importantes contribuições para pensarmos a prática pedagógica, sempre na perspectiva dialética, de acordo com a qual cada fator afeta os demais. Entre alguns aspectos, ressalta a questão da emoção e afetividade, a questão do movimento e o desenvolvimento da pessoa como um todo, que serão abordadas a seguir.

Para Wallon, a emoção está na base do processo de consciência; é ela quem estabelece a ligação entre os processos orgânicos e psíquicos, entre o fisiológico e o social. Já no primeiro ano de vida, podemos perceber de que forma as emoções atuam nas relações humanas. As primeiras descargas emocionais, de origem fisiológica no bebê, colocam

os adultos em estado de prontidão para dar respostas que, aos poucos, passam a ser percebidas pelo bebê: “[...] pela ação do outro, o movimento deixa de ser somente espasmo ou descargas impulsivas e passa a ser *expressão, afetividade exteriorizada*” (Galvão, 2002, p.61).

Dentro de um grupo social, a emoção tem importância decisiva na coesão do grupo.

Por meio de jogos, dança e outros ritos, as pessoas realizam simultaneamente os mesmos gestos e atitudes, entregam-se aos mesmos ritmos. A vivência, por todos os membros do grupo, de um único movimento rítmico estabelece uma comunhão de sensibilidade, uma sintonia afetiva que mergulha todos na mesma emoção. Os indivíduos se fundem no grupo por suas disposições mais íntimas, mais pessoais. Por esse mecanismo de contágio emocional estabelece-se uma comunhão imediata, um estado de coesão que independe de qualquer relação intelectual. (Galvão, 2002, p.66)

Wallon atribui diversos significados ao ato motor: atuação no mundo físico (motricidade de realização); manifestação afetiva; e caminho para a cognição. Esse último aspecto é abordado em seu livro *Do Ato ao Pensamento*, mas podemos fazer algumas considerações a respeito. A criança, enquanto não domina por completo a linguagem falada, utiliza-se muitas vezes dos gestos para completar a expressão de seu pensamento. “Para falar do tamanho de um objeto, como por exemplo sua cama, é comum dizer ‘minha cama é assim ó!’ mostrando com os braços bem abertos como é grande sua cama” (Galvão, 2002. p.72). O gesto precede a palavra. A autora também exemplifica como, no jogo de faz-de-conta, a criança representa através de gestos o que está fantasiando. Com o passar do tempo, as funções intelectuais se fortalecem, a criança consegue prever mentalmente a sequência, cada vez mais complexa, de movimentos que iria executar; e o ato motor sofre um processo de internalização, com isto reduz-se a motricidade exterior.

A redução da motricidade exterior e o ajustamento progressivo do movimento ao mundo físico está ligada também à possibilidade de controle voluntário sobre o ato motor. Wallon chama de *disciplinas mentais* a capacidade de controle do sujeito sobre suas próprias ações. [...] Com o fortalecimento das condutas voluntárias o sujeito passa a comandar o estímulo, escolhendo o foco de sua atenção ou o sentido de sua ação motora. (Galvão, 2002, p.75-76)

A proposta walloniana possibilita discussões sobre a educação da pessoa completa, não priorizando o aspecto cognitivo; “[...] suscita uma prática que atenda as necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor e que promova o seu desenvolvimento em todos esses níveis” (Galvão, 2002, p.97).

Para Wallon, o grau máximo de desenvolvimento de uma pessoa corresponderia a um estado de máxima diferenciação entre o sujeito e o outro; o desenvolvimento intelectual é um meio para que se atinja a meta maior de diferenciação, pois leva a conflitos, oposições e reorganizações, sempre em diálogo como os demais aspectos, afetivo e motor. Assim como Vigotski, Wallon atribui grande importância à linguagem.

O uso preciso e ordenado das palavras é entendido como manifestação de eficiência e rigor do próprio processo mental. Longe de desprezar a aprendizagem linguística, ele a considera um poderoso auxiliar no progresso do pensamento. (Galvão, 2002, p.99)

Como menciona Galvão (2002), Wallon destaca a importância do meio social no desenvolvimento infantil e concebe a escola como um local propício para promover o desenvolvimento humano, integrando a dimensão social à dimensão individual.

Caminhos da pesquisa

Há mais de vinte anos, tomei conhecimento da Pedagogia Waldorf, através de minhas relações pessoais. Cultivei minha curiosidade por essa proposta durante muito tempo, mas, somente muitos anos mais tarde, em 2004, ingressei no curso de formação de professores Waldorf, com quatro anos de duração. No princípio, eu era apenas uma pessoa curiosa, que gostaria de saber o que de fato acontece nessas escolas, mas me identifiquei bastante com a proposta e abracei a profissão docente Waldorf. Trabalhei dois anos como auxiliar de Educação Infantil e mais dois anos como professora de classe nesta pedagogia. Não atuo mais em escolas há dois anos. Meus dois filhos são alunos em escolas Waldorf.

Os laços de amizade que se formaram naquele tempo são fortes até hoje e com certeza abriram muitas portas para a realização da pesquisa, tanto no acesso aos documentos, como na receptividade às entrevistas. Também é preciso considerar que, por vezes, minhas falas, enquanto entrevistadora, revelam minha proximidade com o cotidiano das escolas Waldorf, de seus professores e de suas práticas.

Considero importante ressaltar que, somente agora, através deste trabalho, começo a supor de que forma certas intervenções podem ter repercutido na formação destas crianças e jovens.

Sinto necessidade de esclarecer o que diferencia a Pedagogia Waldorf das demais práticas, de forma geral; entretanto, será preciso ter em mente que a Travessia tinha, além do cotidiano Waldorf, muitas outras peculiaridades.

3.1 Algumas características relevantes da Pedagogia Waldorf

A Pedagogia Waldorf foi introduzida por Rudolf Steiner em 1919, em Stuttgart, Alemanha, inicialmente em uma escola para os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória (daí seu nome), a pedido deles¹⁸.

¹⁸

Extraído do site da Sociedade Antroposófica Brasileira – www.sab.org.br

Nas escolas Waldorf, o ensino ocorre em doze anos, incluindo fundamental e médio e tem como pontos que merecem ser destacados: a não alfabetização antes dos sete anos; o ensino em épocas; o professor de classe que permanece com o mesmo grupo nas oito séries do Ensino Fundamental; o ensino através de vivências; e o cultivo das artes e trabalhos manuais.

Para os adeptos da pedagogia Waldorf, a alfabetização não deveria ocorrer antes do início da troca dos dentes de leite, o que ocorre por volta dos sete anos de idade. Dentro desta perspectiva, toda aceleração ou precocidade é possível de ser alcançada, porém sempre leva a uma atrofia posterior de outras capacidades.

Alfabetização e leitura significam que a criança considera o conteúdo de sua percepção como signos (símbolos), e não como realidade. [...] Cria-se portanto uma separação artificial cheia de consequências, entre um mundo interior e um mundo exterior, separação que não existe e não deveria existir em crianças menores de sete anos. (Lanz, 2000, p.164)

Um grande diferencial da pedagogia Waldorf é o ensino em épocas, muito diferente das outras pedagogias. Ao invés de uma determinada matéria ser ensinada ao longo do ano todo, em aulas preestabelecidas, ela é concentrada em épocas de quatro a seis semanas, de forma que diariamente as crianças estudam nas duas primeiras horas da manhã aquela disciplina. Essa aula é chamada de *aula principal* e será detalhada um pouco mais adiante. As demais aulas são preenchidas pelas matérias artísticas, artesanais, música, educação física ou língua estrangeira. Ao término da época, aquela disciplina é substituída por outra e só voltará a ser estudada depois de meio ano ou no ano seguinte.

Durante várias semanas, em vez de terem sua atenção constantemente transferida de uma matéria para outra, os alunos vivem dentro do mesmo assunto. A identificação e o interesse são muito maiores. O aproveitamento é consideravelmente melhor. [...] o ensino em épocas é mais compacto, mais concentrado e, devido ao esforço do professor, mais interessante, fazendo com que a matéria se grave profundamente no aluno [...] Ela deixa de ser um

conjunto de conhecimentos mais ou menos superficiais para calar fundo na personalidade do aluno, moldando-a ou transformando-se em capacidades futuras. (Lanz, 2000, pp. 102-103)

O professor de classe é assim chamado nas escolas Waldorf por acompanhar a mesma classe, com o mesmo conjunto de alunos, da primeira até a oitava série, ministrando todas as disciplinas centrais, incluindo história, geografia, física, química e biologia. Ele pode ainda ministrar as aulas de trabalhos manuais e educação física em algumas escolas. Para matérias específicas, como língua estrangeira e música existem os professores especialistas. O pressuposto desta prática é que o professor tenha um profundo vínculo e conhecimento de cada um de seus alunos, objetivando atuar na sua formação em busca do equilíbrio.

Ministrando várias matérias, o professor pode atingir os alunos a partir de vários ângulos, descobrindo seus dons e suas fraquezas. Essa diversidade das vias de acesso lhe permite, com certeza, atingir cada criança de uma forma ou de outra. Todo o seu trabalho pedagógico pode basear-se nessa diversidade; o que falta numa disciplina pode ser compensado em outra. (Lanz, 2000, p. 83)

Outro aspecto desta composição da sala de aula está no fato dos alunos permanecerem na mesma classe ao longo de oito anos, é uma unidade que não é quebrada. Desta forma,

[...] ela é um microcosmo, uma autêntica comunidade social que reflete, com seus problemas, suas amizades e tensões, seus contrastes internos e vivências comuns a comunidade maior da sociedade que a rodeia. [...] A vivência comum, as tarefas e o esforço coletivo, realizados desde o primeiro até o último ano, forjam uma grande família ao redor do professor de classe. Quanto mais variada a composição, mais rico o espectro. (Lanz, 2000, p. 98)

Outro diferencial na abordagem Waldorf reside no fato do ensino ser apresentado em grande parte através de vivências reais. O objetivo não está simplesmente em apresentar os conteúdos de forma concreta, mas de levar o

aluno a perceber a complexidade do caminho trilhado pela humanidade até chegar ao conhecimento atual.

O Universo que o aluno é capaz de abranger é apresentado como um todo; mas este Universo não deve ser limitado à capacidade de compreensão do aluno, numa determinada idade. O aluno deve sentir que muito ainda lhe escapa. [...] O bom professor deixa sempre pairar um pouco de mistério, provocando no aluno o respeito diante do desconhecido e a curiosidade de saber mais. (Lanz, 2000, p.96)

Com o objetivo de ampliar a visão do mundo para as crianças é que nas escolas Waldorf cultivam-se disciplinas não intelectuais.

Os alunos devem ter a vivência de atividades primárias (panificação, construção de casas, forjas, jardinagem, etc.) [...] elas alargam o horizonte e enriquecem a formação do aluno, apesar de muitos as considerarem atividades obsoletas. [...] Pela mesma razão, as artes, os trabalhos manuais e artesanais ocupam um lugar de destaque. Não se trata de formar artistas, mas sim de proporcionar aos jovens o contato com vários materiais e inúmeras atividades básicas da humanidade. (Lanz, 2000, pp. 96-97)

Esse esforço visa também ampliar a capacidade de concentração e a força de vontade. “Um aluno que fez um grande tapete, ou esculpiu uma cabeça de pedra duríssima, mais tarde não se assustará tão facilmente diante de um problema que à primeira vista pareça exceder suas forças” (Lanz, 2000, p. 97).

Percebo a necessidade de detalhar um pouco mais o trabalho do *Professor de Classe*, visto que há diversas peculiaridades na forma de trabalho deste profissional, na pedagogia Waldorf, que foram enfatizados nas falas dos entrevistados.

O dia na escola Waldorf inicia-se com a criança sendo recebida na porta da sala pelo professor com um olhar atento, sendo chamado pelo nome e com um aperto de mão. Inicia-se a *aula principal*. Nesse momento, o professor já pode estabelecer um contato visual direto com a criança e

perceber, pelo contato das mãos, a disposição da criança para o trabalho em sala. Mãos frias ou quentes, aperto suave ou vigoroso, olhar firme ou arreado: tudo serve como indicadores para o professor para trabalhar naquela manhã. No final da manhã, o professor repete o contato com cada aluno e tem subsídios para comparar o modo como saíram, em relação ao momento da chegada.

Ao se iniciar uma época, o professor sabe que irá dispor de quatro a seis semanas, a seu critério, para trabalhar diariamente, de forma intensiva, os conteúdos propostos. Ao término dessa época, a disciplina estudada será deixada de lado por algum tempo; outros conteúdos serão trabalhados entrementes; aquela disciplina será retomada semanas mais tarde. Esse intervalo entre épocas, que a princípio pode nos trazer a preocupação de que a criança possa esquecer tudo o que aprendeu, é comparável, de forma imaginativa, à massa do pão que necessita de um tempo para que o fermento trabalhe antes de receber forma. O conteúdo assimilado em uma época surge renovado na época seguinte.

A aula principal sempre se inicia com um período de vinte a trinta minutos de trabalho corporal, denominado *ritmo*. Nesse período, todos os alunos saem de suas carteiras; estas são dispostas na sala de forma a permitir a circulação dos alunos; tudo deve acontecer de forma tranquila e ordenada, a pressa não tem lugar nesta rotina e a aula principal tem duas horas de duração, o que permite que tudo seja feito com tranquilidade. Após a arrumação, o professor conduz o grupo a um trabalho rítmico, movendo todo o grupo, recitando uma poesia ou cantando uma canção; movimentam seu corpo em gestos que exijam a criação de consciência corporal, de domínio dos membros, de reconhecimento do espaço, lateralidade e ritmo. De acordo com a época, ele deve escolher poesias ou canções que favoreçam o conteúdo que será trabalhado em seguida. A criança, sem ter consciência, já estará trabalhando o conteúdo no seu corpo e também de forma imagética. Para a criança, a transição entre o mundo das imagens, ou da fantasia, para o mundo concreto é muito favorável, o que facilita o trabalho com as vivências, mas também será o caminho para o professor fazer a transição do aprendizado concreto para o abstrato. O ritmo é sempre um momento que gera excitação entre as crianças em decorrência do movimento, e precisa ser

cuidadosamente conduzido pelo professor que irá finalizar a atividade com movimentos e falas cada vez mais suaves, levando o grupo de volta à calma; porém, a atenção estará aguçada para o aprendizado. Finalmente, a sala é organizada e cada criança estará de volta ao seu lugar.

No tempo restante, o professor terá três momentos distintos de trabalho com as crianças: a *retrospectiva*, a *imagem* e o *registro*. Tudo na Pedagogia Waldorf se propõe a ativar e envolver, com equilíbrio, todo o organismo da criança, o que significa trabalhar *o pensar, o sentir e o querer*.

Na retrospectiva, o professor irá fazer perguntas para os alunos sobre o que eles se recordam da aula anterior, o que foi apresentado, os comentários que surgiram durante a aula, os exercícios ou brincadeiras que foram feitos e o que foi registrado no caderno.

Em seguida, o professor iniciará a apresentação do conteúdo do dia, o que, em geral, é feito com o uso de uma pequena história em que o conteúdo surge de forma imaginativa e os alunos são levados a se envolver emocionalmente com o conteúdo.

Após o trabalho com imagens, chega o momento do trabalho ativo que pode se iniciar com um desenho sobre a canção; com isto, surge o conteúdo trabalhado na imaginação, transferido para o papel; depois o professor propõe o uso de materiais auxiliares - em geral utilizam-se materiais encontrados na natureza como sementes, gravetos ou pedras. Mais uma vez, o conteúdo da aula anterior é trabalhado concretamente; o conteúdo da aula de hoje será trabalhado concretamente amanhã. O professor pode ainda trabalhar ativamente de forma oral. Pode ainda ativar outros sentidos, como a audição, através de propostas de ouvir atentamente batidas na mesa e contar ou calcular mentalmente a partir do número de batidas; esse trabalho aguça de forma particular a atenção e é muito útil para crianças que têm dificuldade em se manter concentradas.

O trabalho no caderno é o fechamento da aula principal, com exercícios registrados na forma escrita sobre tudo o que foi vivenciado no dia e a anotação da lição de casa.

Após a aula principal, há uma pausa, seguida das demais aulas do dia, trabalhos manuais, línguas, artes e educação física.

3.2 Questões do método de pesquisa

A perspectiva histórico-cultural, como afirma Vigotski (2010), exige que o método de pesquisa possibilite a análise de processos e não de objetos; isso implica em compreender que os processos são dinâmicos e estão em constante transformação. A pesquisa nesta abordagem procura explicações e não somente descrições, revelando as relações dinâmicas ou causais: “[...] procuramos entender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento” (Vigotski, 2010, p.66). Outro aspecto citado pelo autor é a necessidade de fugir daquilo que ele chama *comportamento fossilizado*; para tanto, diante de comportamentos que já estão consolidados ou automatizados, torna-se necessário buscar suas origens e reconstruir cada ponto. “Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base” (Vigotski, 2010, pp. 68-69).

A escolha da abordagem qualitativa de pesquisa foi feita com base no referencial teórico que norteia este trabalho, justamente porque o foco da investigação está na teia de relações humanas. Lüdke e André (1986) comentam as principais características da pesquisa qualitativa. Entre elas, o fato da preocupação com o processo ser maior do que com o produto permite avaliar as diversas facetas que se revelam nas relações entre os sujeitos da pesquisa. Outro aspecto relevante está na preocupação em investigar o significado que as pessoas dão aos fatos e às suas vidas, já que o processo de significação dentro de relações dialéticas interpessoais interfere no desenvolvimento dos sujeitos. “Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo” (Lüdke e André, 1986, p. 12).

A escolha da abordagem qualitativa exige que a coleta de dados ocorra em um ambiente o mais natural possível - neste caso, na escola, no domicílio dos sujeitos, no consultório dos terapeutas - e que o pesquisador seja o seu principal instrumento. Essa abordagem permite que os focos de interesse mais específicos sejam delineados no decorrer da coleta de dados e também

mais definidos na fase de análise, partindo de um interesse mais amplo que é definido no início do processo com base na fundamentação teórica. Para esta pesquisa, o foco inicial é a investigação das práticas escolares que promoveram benefícios na situação escolar de certos alunos, estabelecendo relações com a teoria histórico-cultural; os aspectos mais contundentes destas práticas foram revelados no decorrer da coleta de dados.

Estudo de Caso

A pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, entre elas o Estudo de Caso, forma adequada para o tipo de investigação proposto neste trabalho; a saber, nossos casos estudados são histórias de resgate da dignidade através da passagem pela Associação Travessia. Não faz parte do estudo o conjunto completo de alunos, e a escolha das situações está no fato de os alunos estudados terem sido reinseridos em escolas regulares.

A opção pelo estudo de caso imputa certas exigências ao pesquisador; entre elas, Lüdke e André (1986) ressaltam que estes estudos visam à descoberta, pois o conhecimento não é algo acabado, está em constante reconstrução e é necessário que constantemente se façam novas indagações. Outra necessidade que se apresenta é a de buscar os significados sempre dentro de um contexto, relacionados à situação em que ocorreram e buscar compreendê-los sob múltiplas facetas. “O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo” (Lüdke e André, 1986, p.19). Devido a essa multiplicidade, faz-se necessário checar, cruzar informações e encontrar pontos em comum. “Com essa variedade de informações, oriundas de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (Lüdke e André, 1986, p.19). Quanto às prováveis divergências de pontos de vista que surgem ao confrontar diferentes opiniões, as autoras afirmam que não há necessidade de optar por uma que seja a verdadeira em detrimento das demais, deixando tanto o leitor como o pesquisador, livres para elaborar suas próprias conclusões.

Neste estudo, para cada aluno pesquisado obtivemos dados junto a um membro da família, um professor, um terapeuta e um representante da

escola. Acrescentamos ainda, registros materiais da passagem destes alunos pela escola. “A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado” (Lüdke e André, 1986, p.22). Sabe-se, pois, que muitos dados serão relevantes, porém nem todos poderão ser utilizados dentro do escopo deste trabalho, e suscitarão pesquisas futuras.

Como este trabalho trata da investigação de fatos ocorridos no passado, a técnica de observação não pôde ser utilizada; sendo assim, muito deste trabalho dependeu da análise das narrativas dos sujeitos envolvidos, obtidas através de entrevistas; dados complementares foram obtidos através de análise documental.

A entrevista

Uma das principais técnicas de trabalho de pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (1986) e também segundo Szymanski (2002), é a entrevista, que apresenta vantagens sobre outras técnicas, tais como a captação imediata da informação desejada e a complementação de dados obtidos por outros métodos.

A estrutura mais adequada para estudar relações humanas e seus significados é a da entrevista aberta, livre ou semiestruturada em que estão definidos pontos principais a serem abordados, mas o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente, dando fluidez ao discurso, surgindo oportunidades de investigação mais ampla.

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (Lüdke e André, 1986, pp. 33-34)

O trabalho de Szymanski (2002) faz diversas considerações sobre o uso de entrevistas. Ela considera que a entrevista é um instrumento útil para

estudar o significado subjetivo em assuntos que não permitem investigação em formato padronizado. Pode-se, por este meio, separar os dados obtidos em dados concretos ou objetivos (mensuráveis) de atitudes, valores, opiniões e informações que só podem ser compreendidas dentro de um contexto. Vale lembrar que entrevistas pressupõem uma interação entre indivíduos, que a natureza das relações entre eles influencia o modo como se desvelam informações e os diferentes rumos da conversação.

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. (Szymanski, 2002, p.12)

Esta autora alerta para o fato de que a intenção do entrevistador em muitos casos leva o entrevistado a revelar as informações desejadas, ou seja, o entrevistador não consegue ser sempre imparcial, mas, por sua vez, o entrevistado pode ocultar ou distorcer dados com a intenção de trazer uma visão mais favorável dos mesmos. Para contornar estas possíveis distorções, ela propõe o processo de entrevista reflexiva, que possibilita que certos pontos sejam revistos, repensados e abordados novamente com novos significados; permite buscar condições de horizontalidade e contornar dificuldades entre os protagonistas. O processo constitui-se em devolver ao entrevistado a compreensão do entrevistador sobre o assunto tratado. Dessa forma, o próprio entrevistado pode assegurar-se da compreensão ou não compreensão do que foi dito e reformular sua resposta, se achar que não há clareza suficiente.

Essa volta ao entrevistado, garantindo-lhe o direito de ouvir e, talvez, de discordar ou modificar suas proposições durante a entrevista, assim como os cuidados a ele dispensados, cumpre também um compromisso ético presente em qualquer situação em que se utilize a entrevista. (Cripa, 1998, apud Szymanski, 2002, p.15)

Com base nestas afirmações, cada entrevista precisa ser planejada cuidadosamente para que o olhar ingênuo do pesquisador não invalide os dados coletados.

Szymanski (2002) propõe também que a entrevista seja dividida em algumas etapas pré-estabelecidas. Essas etapas envolvem um momento inicial de aquecimento, no qual a proposta é criar um ambiente favorável, descontraído e esclarecido sobre o que está para acontecer e gradualmente conduzir para a questão central da pesquisa. Em seguida, surge a questão desencadeadora, o ponto de partida que, ao mesmo tempo, inicia a fala do entrevistado e oferece opções para diferentes rumos na narrativa. De tempos em tempos, é aconselhável que o narrador faça uma síntese, relatando o que foi dito, permitindo que surjam correções e esclarecimentos. Devem, então, surgir questões que podem visar esclarecer pontos confusos, podem dirigir intencionalmente a atenção para determinado foco ou propor o aprofundamento de um determinado assunto. A autora ainda recorda que o entrevistador precisa estar atento ao processo como um todo, não apenas no *que* foi dito, mas no *como* foi dito.

Estas sugestões foram levadas em consideração para elaboração dos roteiros semiestruturados de entrevista. No entanto, durante a análise dos dados percebo que minha relação de proximidade com os entrevistados interfere, de fato, no processo. Certas perguntas só foram possíveis pelo meu conhecimento prévio do assunto abordado e pela aceitação, por parte dos entrevistados, em falar de certos temas. Em outros momentos, pode-se perceber o receio dos entrevistados em não responder o que acreditavam que eu estava esperando. Estas questões serão pontuadas durante a análise. Por outro lado, certos temas só puderam ser abordados, e só foram abordados em profundidade, justamente pela nossa relação de proximidade.

Análise documental

Muito embora grande parte do material coletado seja obtida através de depoimentos, alguns registros materiais podem complementar fatos narrados (Lüdke e André, 1986). Esta análise permite repetidas consultas ao mesmo

material e serve de base a diversos estudos, mas ainda mais importante é o fato de que os documentos surgem e têm significado dentro de um contexto, trazendo também informações sobre o próprio contexto.

A escolha dos documentos a serem analisados não pode ser aleatória e precisa ser norteada por princípios relevantes à pesquisa, baseada no referencial teórico. Para esta pesquisa, a análise documental foi buscar nos arquivos pessoais, familiares e da escola, dados que ilustram e complementam informações obtidas nas narrativas, ou que suscitam novos questionamentos. Foi realizada a busca por cadernos, registros escolares, trabalhos manuais, jornais escolares e fotografias da época em que os alunos investigados frequentavam a escola.

Os cadernos forneceram pistas sobre fatos ocorridos ao longo do tempo. Os registros escolares, como atas de reuniões com pais ou terapeutas, possibilitaram observações relevantes, embora muito do material coletado não esteja neste texto final. Fotografias e jornais escolares trouxeram evidências da relação social do aluno com o grupo dentro do ambiente escolar.

3.3 Algumas dificuldades encontradas

Trabalhar com fatos que ocorreram no passado apresentou alguns desafios, mas gostaria de destacar o fato de que, ao trabalhar com a memória, é preciso levar em consideração que a pessoa que dá um depoimento já viveu outros acontecimentos depois da ocorrência dos fatos e que isto pode modificar o significado que ela dá para esses fatos. Em um primeiro momento, tive o impulso de procurar pela “verdade” dos fatos, buscando cruzar depoimentos e procurando por documentos materiais que pudessem corroborar ou desmentir os depoimentos. A leitura de Martins (2004) foi importante para me reconduzir ao que realmente importa, ou seja, o “significado” que os fatos assumem para cada um dos envolvidos. Esta autora esclarece que não estamos lidando com *uma verdade*, mas com *interpretações*:

[...] entre o tempo do acontecimento e o tempo presente do relato o informante, a cuja memória se apela, viveu um conjunto de experiências que, de certa forma, orientam a visão que ele tem do passado. Seu olhar presente para o já vivido sofre a interferência daquelas experiências [...] Nesse sentido, o informante estaria fazendo interpretações, e não expondo a verdade. (Martins, 2004, p. 295)

Zaia Brandão também retoma a questão da interpretação; tanto o entrevistado faz sua interpretação dos fatos, como o pesquisador faz sua interpretação da fala do entrevistado. “Os problemas da ‘deformação’ da informação, ‘do papel interpretado pelo entrevistado’, devem ser relativizados e reinterpretados” (Brandão, 2002, p.40). Mas, a autora enfatiza que a reinterpretação não se opõe à objetividade, “[...] mas é um momento da construção da realidade; as práticas sociais estão permanentemente conectadas e impregnadas pelas interpretações” (idem, p.41). Disto advém sua importância no estudo de práticas sociais, como, por exemplo, as relações entre famílias e escolas. Como nosso foco de interesse está em histórias de vidas, estaremos buscando seus significados. “Viver é atribuir significado a uma vida; na verdade, o processo de construção de significado pode ser visto como o centro da vida humana” (Brockmeier e Harré, 2003, p.530).

A análise torna-se mais rica ao revelar que um mesmo acontecimento assume diferentes significados para diferentes indivíduos e que atua de diferentes maneiras, interagindo e estabelecendo relações de formas diferentes para cada um, levando a desdobramentos singulares.

Quanto à análise documental, embora o volume de documentos, cadernos, trabalhos escolares e fotografias seja bastante grande e rico, trazemos aqui aqueles que podem ilustrar a fala de alguns entrevistados. Nos casos em que encontramos contradições, priorizamos os depoimentos e seus significados, em detrimento dos documentos.

Uma dificuldade enfrentada na coleta de dados está relacionada com a grande carga de emoção que está envolvida durante o processo de entrevista. Utilizamos roteiros semiestruturados para as entrevistas e, na maioria dos casos, os entrevistados foram deixados à vontade para narrar

seus relatos da forma que lhes fosse mais confortável. Esta forma de trabalho permitiu maior empatia e a abordagem de temas delicados. Houve momentos em que foi necessária uma interrupção, ou que entrevistadora e entrevistados ficaram longos períodos em silêncio, embargados pela emoção.

Havia a intenção de se estudar um terceiro caso, o de um adolescente que enfrentou um sério problema de hipertensão arterial em 2010 e 2011. Muito embora uma extensa investigação médica tenha ocorrido, não foram constatadas causas físicas para a doença; os médicos apontaram para uma possível origem emocional. Considerando as hospitalizações, os períodos de convalescença e a demanda emocional envolvida nas entrevistas, agendamos e adiamos diversas vezes a obtenção dos depoimentos, o que acabou inviabilizando, neste momento, o estudo deste caso. Pretendemos retomá-lo, ou substituí-lo na continuidade desta pesquisa.

No decorrer das entrevistas, em todos os casos, ficou patente a necessidade de falar da experiência anterior à Travessia; de como essas pessoas chegaram lá e do que viveram fora de lá. Aparentemente, os benefícios só poderiam ser vistos pela oposição às más experiências anteriores. Desta forma, tornou-se clara a importância de conhecer o significado destas experiências para tentar compreender as que se seguiram. Da mesma forma, o desenvolvimento nunca está completo e não termina com a mudança da Travessia para outra escola. Os entrevistados tiveram muita necessidade de falar do que aconteceu depois; com isto tornou-se relevante para nossa investigação incluir também tais relatos.

Para maior clareza, relaciono os entrevistados, as datas das entrevistas e os locais onde ocorreram:

Nome		Data	Local
Cristiano	Aluno	23/04/2011	Sua residência, na presença da avó
Paula	Mãe de Cristiano	14/04/2011	Sua residência, na presença de sua mãe, avó de Cristiano
Alberto	Professor de Cristiano	17/05/2011	Sua residência
Rosana	Fonoaudióloga, terapeuta de Cristiano	09/06/2011	Seu consultório
Martin	Aluno	28/05/2011	Residência de sua mãe, na sua presença
Sonia	Mãe de Martin e fundadora da Travessia	28/05/2011	Sua residência, na presença de Martin
Laura	Professora de Martin	29/06/2011	Seu consultório
Dora	Coordenadora pedagógica da Travessia na época em questão	11/08/2011	Seu local de trabalho
Vera	Atual administradora da Travessia, mãe de aluno, na época em questão	12/04/2011	Seu local de trabalho

Cristiano ficou muito incomodado com a presença do gravador e seu depoimento foi curto, incompleto; por vezes, a resposta era monossilábica, no entanto, ricas informações foram obtidas depois do término “oficial” da entrevista, com o gravador desligado, que foram registradas logo em seguida, em caderno de pesquisa.

Houve também um momento em que uma entrevistada mostrou-se desconfortável, pois precisava falar de algo que a incomodou durante a passagem pela Travessia, mas ela pensava que seu depoimento precisaria ser todo *positivo, a favor* das práticas da escola. Foi necessário tranquilizá-la e mostrar que ela tinha liberdade para expressar todas as suas impressões, que não estávamos tentando conduzir a certas conclusões. Esse episódio me alertou para ter um cuidado adicional na condução das entrevistas; os roteiros semiestruturados proporcionaram aos entrevistados a liberdade de relatar os fatos como melhor lhes conviesse; no entanto, ao recapitular suas falas e verificar meu entendimento, tive que estar alerta para não conduzir a

conversa para pré-concepções, até porque mesmo as experiências consideradas *negativas*, podem motivar uma reação *favorável*.

Interpretando as narrativas de trajetórias de vida

Nos dias de hoje, a Associação Travessia enfrenta diversos desafios para permanecer em funcionamento; a procura por vagas diminuiu sensivelmente; o corpo docente e terapêutico passou por várias mudanças; o atendimento oferecido está mais voltado para jovens e algumas crianças com um grau de comprometimento maior, que possivelmente não irão reingressar em salas de aula regulares. O trabalho está mais voltado para a Terapia Social de jovens, ao letramento e alfabetização matemática; não existem mais salas de aula regulares para todas as séries.

Nossa análise baseia-se em fatos passados, na memória e na análise de documentos. Com esta finalidade, agrupamos e estudamos os dados levantados sob certos aspectos: como o aluno chegou à escola, como foi recebido e o que o levou à escola especial; como era o cotidiano escolar, as impressões sobre as práticas escolares e terapêuticas; como foram identificados os momentos da *volta* à sala de aula regular e como foi a transição; e, finalmente, as particularidades que chamam nossa atenção em alguns depoimentos¹⁹.

Naquela época, a Travessia contava com a colaboração de Dora, chamada por todos de Coordenadora Pedagógica, exceto por ela mesma. Dora é profunda conhecedora da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, tendo sido uma das fundadoras de uma escola Waldorf. Sua atuação na Travessia compreendia a orientação de professores, a observação de alunos, algumas aulas específicas e a ponte entre o corpo pedagógico e terapêutico; modestamente, sempre preferiu ser chamada de professora.

4.1 Chegando à escola

O ingresso na Travessia, nos dois casos, foi marcado pelo que poderíamos chamar de *período de convalescença*. Todos chegavam lá marcados por mágoas e sofrimentos psíquicos causados por experiências

¹⁹ Os diálogos estarão representados com (MC) para as falas da pesquisadora. Os nomes são fictícios.

prévias no ambiente escolar. Os relatos sobre o ingresso na Travessia são de acolhimento, tranquilidade, tempo, reconhecimento de suas capacidades e o direito de serem eles mesmos. Iremos tratar de cada um desses pontos separadamente.

4.1.1 O acolhimento à família e ao aluno

A entrada na escola pela manhã, momento em que a criança era recebida pelo professor e pelos colegas, sinalizava para ela que o dia que se descortinava seria de trabalho, mas também de alegria. A criança podia perceber que era aguardada por todos para o início do trabalho. Muitas vezes, a criança sabia que sua mãe estaria na escola, desenvolvendo algum trabalho junto a outras mães; isso transmitia o significado *“toda a minha família é bem-vinda aqui”*. Isto está claro na fala dos professores e na fala da atual Administradora da escola, que também é mãe de aluno e acompanha a instituição desde seus primórdios.

A participação das famílias no cotidiano escolar é uma prática inerente às escolas Waldorf, visto que essas instituições não têm fins lucrativos, nem um *dono*; mas baseiam-se em uma associação de professores, pais e funcionários que, juntos, as administram. Quanto às escolas especiais, de forma geral, variam muito de instituição para instituição; mas, via de regra, a participação dos pais, exceto em reuniões com hora marcada, ou apresentações escolares, é bastante restrita.

Para podermos compreender o que significava receber a família inteira além da criança, é preciso ouvir a fala da Sonia, mãe do Martin e fundadora da escola:

(Sonia) [,,] e as pessoas que vinham depois, cada vez que vinham, **não queriam ir embora de lá**, mesmo com pouca criança. Foi muito especial. E a gente não tinha tanta gente. A gente fazia entrevista de matrícula e eu percebia que era **muito importante para os pais terem com quem conversar**. Sabe, conversar com alguém que tenha o mesmo problema que você? Não o mesmo, porque cada um tem um problema diferente, mas passa pelas mesmas situações, né? Então era muito especial esse começo do Travessia.

Podemos notar que havia, desde o princípio, a proposta de abertura aos relatos das famílias; a compreensão de que, apesar de cada situação ser singular, há muitas situações em comum.

A professora Laura, que acompanhou o Martin por muitos anos, também expressa a importância dada ao trabalho com a família.

(MC) Baseado em dois relatos, diferente das outras escolas, as famílias eram muito acolhidas na Travessia. Não era só uma prestação de serviços onde a família fica da porta para fora. Como você vê isso?

(Laura) Eu, particularmente acho que não dá para se trabalhar uma criança que já vem para uma escola dita “especial”, com um trabalho diferenciado, longe da família; eu acho que esse trabalho não funciona porque as duas coisas caminham junto e têm que caminhar junto, e eles, tanto família como a criança... **não é só a criança que vem com a dor**, sabe? A família também vem com essa dor. Não tem como, isso! Eu acho que não dá para fazer diferente, para separar; a família tem que ser acolhida da mesma forma que a criança, porque a família faz parte desse trabalho; esse trabalho é junto, **não tem como separar**; e a dor também é tanto da criança como da família. Para um pai, para uma mãe, é muito difícil ter que tirar uma criança de uma escola. Eu acho que até, no princípio, você tem que trabalhar muito com a família porque para uma família aceitar colocar a criança numa escola especial, é muito mais difícil para o pai e para a mãe do que para a criança. A criança, pela nossa experiência lá, chega um momento em que eles não querem mais aquela escola [a anterior], porque eles são muito excluídos, eles têm muitas dificuldades de relacionamento, no social, no aprendizado, não é? E eles passam a ficar mesmo retirados; então, quando eles são acolhidos numa escola menor, têm um ambiente onde eles são realmente conhecidos, **eles se sentem muito bem**. Esse passo é mais difícil para o pai e para a mãe, de ter que encarar, de ter que colocar a criança, **essa dor é muito maior, eu acho, muitas vezes para o pai e para a mãe** do que para a criança.

Fica evidente nessa fala, que todos os pais anseiam pela aceitação de seus filhos e que toda rejeição é muito dolorosa. Isto nos leva a refletir sobre alguns aspectos:

a) Ao sentir dor, decepção, desapontamento, por um filho não corresponder às expectativas da maioria, qual é o olhar dos pais para a criança? Como são significadas suas ações?

b) Ao sentir aceitação, compreensão e acolhimento por parte dos outros, como se transforma esse olhar? E para a criança, muda a significação das ações de seus pais para com ela?

c) Seria válido elaborar estudos que tratem da exclusão da família, ao tratar da exclusão do aluno? Quais as repercussões sobre a própria criança que a dor e a rejeição provocam nos adultos ao seu redor?

A então Coordenadora Pedagógica, Dora, acrescenta que a presença da família na escola alterava o comportamento da criança; isto pode ser compreendido como um parâmetro a mais para o trabalho de professores e terapeutas; mas, ainda mais importante é o fato da criança necessitar de um olhar coerente por parte de todos os adultos que lhe servem como referência para formar uma imagem de si mesma.

(MC) Tem uma particularidade na Travessia que era o fato de ser uma escola muito aberta às famílias. Você acha que isso favorecia o trabalho?

(Dora) Num ponto de vista, acho que favorecia muito; algumas crianças se **incomodavam** com a presença dos pais, outras se **alteravam** pro lado mais da euforia; mas isso dependia também da maneira como o professor que estava diretamente envolvido na atividade ou o terapeuta, se aquilo incomodava ou não. É impressionante como elas [crianças] **reagem** conforme o adulto que está ao lado, responsável, também reage. Eu acho que a presença das famílias numa situação como naquela que nós trabalhávamos, é **indispensável**, tanto no sentido de **cooperar**, porque a escola sempre teve questões financeiras, mas muito mais do que isso, essas crianças; e quando se tornaram adolescentes, ainda, inclusive, necessitavam de que aqueles que as olhavam, aqueles que as cuidavam precisavam **entender-se entre si**. Quando o entendimento não acontecia, era visível o **retrocesso** dos alunos; era como se eles despencassem naquilo que eles estavam tentando estabilizar em outros níveis; não só de aprendizado, como de comportamento, como de relação afetiva e de vínculo com os colegas e os educadores. Então, no meu ponto de vista, esse binômio “**olhe-me como único**”, foi o que eu mais aprendi enquanto estive no Travessia.

É preciso salientar que, na fala da entrevistadora, há a afirmação de que existe uma participação ativa das famílias na vida escolar, ao invés de perguntar como seria esta participação, o que provavelmente participou da produção do relato.

A questão colocada aqui é sobre a coerência. É preciso refletir sobre a mensagem que o adulto está constantemente enviando para a criança e sobre a criança (para os outros). Adultos que dão significados coerentes, consistentes, análogos, aos mesmos fatos, fortalecem a imagem que a criança faz de si; ao passo que adultos que dão significados inconsistentes, contraditórios, sobre os mesmos fatos, podem confundir a criança durante a formação de conceitos sobre si própria.

A atual administradora da escola, Vera, é também mãe desde os anos iniciais, já havia passado por inúmeras experiências difíceis com seu filho e conta como, ao acolher a família inteira, o trabalho era visto como inédito.

(Vera) Então, quando eu cheguei aqui no Travessia, realmente eu vi que o Travessia tinha professores **interessados**; pelo menos eu sentia que eles eram participantes, já **acolheram a família**. Não é só acolher o aluno e colocar dentro da sala; porque nas outras escolas a gente tinha o quê? Você tinha até um limite físico! Assim, **deixava no portão**, você não podia nem entrar lá dentro! [...] Então eu cheguei aqui no Travessia e: primeiro, os professores me receberam e receberam meu marido.

(MC) Você falou que nas outras escolas, em geral, você não passa da porta para dentro. Aqui as famílias participam das festas escolares, eventualmente...

(V) Sempre, são convidadas sempre! Sempre estão **sabendo o que está acontecendo** e sempre são convidadas a participar. Acho muito bom isso também.

(MC) Existia um clube de mães. Como funcionava esse clube de mães?

(V) Sim, existia. A gente chamava as mães, todas as que estivessem disponíveis; nem todas estão porque trabalham, mas quem pudesse poderia vir aqui aprender, adquirir alguma habilidade manual [...] conversávamos, inclusive tinha essa proposta, onde **uma professora vinha conversar** sobre alguma coisa com as mães, ou no mínimo vinha comentar alguma coisa

sobre seu filho aqui dentro, o desempenho, o que acontece, e era **um fator de crescimento** mesmo, para cada mãe. Fora isso, você podia **fortalecer** as suas amizades, você ficava muito amiga do pessoal; torna-se uma força maior mesmo; para qualquer movimento, é muito bom.

Nessa fala, podemos perceber como a oposição a uma experiência anterior revela o benefício do acolhimento à família e remete novamente à questão da exclusão da família junto com o aluno.

A participação das famílias nas festas escolares e em assuntos administrativos é uma prática comum nas escolas Waldorf, mas na Travessia, esta proximidade ia além do comum. O clube de mães fazia parte de meu conhecimento prévio da atividade na escola; como não surgiu naturalmente no relato, fiz a afirmação na tentativa de trazer à tona a troca de experiências entre mães; de fato, o encontro era visto como um momento de crescimento e fortalecimento entre semelhantes.

O encontro com o professor na porta da sala de aula era outro momento especialmente importante na questão do acolhimento. O professor cumprimentava cada aluno com um aperto de mão e um olhar atento. Para o professor, isto já era parte de seu trabalho, trazia indícios importantes sobre a disposição do aluno naquele dia e como esta disposição poderia ser interpretada em relação aos dias anteriores e ao andamento do trabalho como um todo.

Isto fica muito claro nos relatos do professor Alberto, primeiro professor do Cristiano; da professora Laura, professora do Martin, e de Dora, a coordenadora.

(Alberto) [...] eu tinha o hábito de cumprimentar diariamente as crianças olhando nos olhos delas, eu já **percebia** “pronto, hoje vai ser aquele dia para ele!”. E o que que era? Ele vinha com esse olhar **diferente**.

...

(Laura) [...] Você já começa **na forma como você recebe o aluno**, ela é diferenciada, você olha nos olhos, você pega na mão para dar o bom dia. Então nesse primeiro contato que um professor faz com o aluno, já é **um contato muito pessoal**; ao tocar a mão desse aluno, você sabe se ele está

com a mão fria, se ele está agitado, se a mão está suada; **tudo isso você percebe**. No olhar também; então, é esse primeiro contato.

...

(Dora) (cumprimenta quando chega) e quando a gente **se despede** também. É como se a gente acolhesse e se despedisse de cada um; e aí, um único é um ato. Porque falar “eu lido com todos os meus alunos como um único ato que seja olhar no olho, pegar na mão de um por um”, aí fica meio **teórico**. Principalmente para as crianças que **precisam de atos que evidenciem aquilo que é a intenção**. Então o aluno começa a ser olhado como único, neste momento do cumprimento na entrada e na despedida. E, na verdade, este cumprimento na entrada e na despedida é para o educador um **termômetro do que ele fez com a criança ou com o jovem naquele tempo**. Ele chegou gelado, ele saiu quente, ele chegou super corado e saiu pálido... qual é a diferença, são evidências que o próprio corpo da criança ou do jovem mostra; então, é muito importante. Além do que, quando a gente cumprimenta olhando no olho é a possibilidade de um encontro do que tem de mais individual um no outro.

Para o aluno, aquele momento fazia com que se sentisse especial, foco do interesse do professor. Para o professor, fortalecia o vínculo com o aluno e o remetia constantemente à reflexão sobre sua própria prática pedagógica diária.

4.1.2 A sensação de ter tranquilidade e tempo

Os alunos eram agrupados em salas de aula pequenas, com no máximo oito alunos. Esta organização permitia ao professor que trabalhasse o conteúdo do dia de forma coletiva, mas que, em seguida, pudesse dedicar atenção individual, alternadamente, a cada um de seus alunos. Isto lhe permitia ter ciência constante das dificuldades e das habilidades de cada um.

Sonia, mãe do Martin, explica sua concepção da sala de aula adequada para a Travessia; e como esta concepção amplia a noção de tempo para o aluno.

(Sonia) Acho que o ambiente pequeno **é vital** para a criança em dificuldade porque você **não consegue se concentrar** com 35 crianças. É difícil para um normal se concentrar com 30 alunos na classe, para um com dificuldade, é tarefa quase que **impossível**. Eu acho hoje em dia que essa coisa da inclusão é bárbara, mas tem que ser avaliada caso a caso. Uma criança que tem deficiência física ou auditiva ou visual, ela pode acompanhar a escola porque ela tem o **cognitivo** normal. Então ela aprende. Lógico que a que não enxerga, tem que ter em braile, a que não escuta tem que saber “tananam”, ou a deficiência física talvez impeça de fazer educação física, mas ela pode participar de praticamente tudo na escola. O deficiente cognitivo mental precisa de atendimento especial porque senão **ele não vai pra frente**. Professor não tem tempo, com 30 alunos na classe, de dar a atenção que ele precisa e, aí, como ele não entende... Sabe aquele **aluno do fundão** que vira bola de neve porque não prestou atenção, não anotou a lição, aí não fez a lição? Vai ficando pior, vai prestando cada vez menos atenção porque **tá tão por fora que não pega mais o fio da meada**, e eu acho que não funciona. Então eu acho que uma escola para essas crianças com dificuldades tem que acontecer, com classes menores, onde as crianças podem **ter seu tempo para aprender, no seu ritmo, com professor dando atenção**, acho que faz toda a diferença do mundo. E eu vejo que fez, absolutamente, no meu filho.

Sonia faz importantes colocações sobre a educação inclusiva; sobre como é difícil para a criança estar em uma sala numerosa, e como sua dificuldade, que pode ser pequena, ou leve, de início, pode levar a uma dificuldade crescente para acompanhar a sala, até o ponto em que, nem criança, nem professor, têm condições de resgatar o assunto.

O professor Alberto relata como era a configuração de sua sala e como trabalhava com as diferentes necessidades:

(Alberto) Eu recebi o Cristiano numa classe pequena, tinha cinco alunos, todos com algum tipo de dificuldade, que podia ser motora, cognitiva ou emocional. Trabalhei com ele nos anos de 2005 e 2006. [...] Cada um ia no seu ritmo, tinha uns que liam mais rápido, outros escreviam e não liam... e assim, eu ia administrando essas diferenças.

(MC) Em sua opinião, o que a Travessia tinha de diferente das demais escolas?

(A) Esse **grupo menor**, o olhar do professor para cada individualidade, porque eu saber que o Cristiano chegaria naquela manhã e só de olhar, saber que ele estava diferente. Isso já é, não o diagnóstico de um médico, mas a constatação de um professor de que naquele dia ele precisa de uma **atenção** especial; isso nós fazíamos todos os dias, com todas as crianças, cada um no seu universo tinha um problema. [...] E esse olhar individual para cada um, a atenção especial para cada um, era um dos pontos **determinantes** para dar certo o trabalho no Travessia.

O que me parece importante aqui, não é simplesmente o fato de o professor ter tempo de olhar para cinco ou seis crianças apenas, mas poder compreender a necessidade de cada uma e dar a devida importância a essas necessidades. O significado subjacente à ação de um professor, ainda que muitíssimo bem intencionado, em uma sala numerosa, com um currículo rigidamente organizado, é muito diferente do significado subjacente à ação de um professor que pode dedicar-se à necessidade específica de cada aluno.

Para a Coordenadora Dora, o fato de o aluno conseguir ultrapassar um limite, até então intransponível e ser reconhecido por isto resulta em uma reorganização de todo seu funcionamento. A atuação de uma professora em especial, Ana, pode ser considerada central na trajetória de Martin; a partir de seu trabalho na matemática e demais disciplinas de exatas, Martin foi ganhando autoconfiança e tornando-se capaz de enfrentar outras formas de desafios.

(Dora) A grande conquista dele se deu quando ele recebeu uma professora que, com muita competência, muita paciência, e passo a passo mostrou que **ele era capaz de aprender matemática**. Isso foi o passo **decisivo** para ele poder ter saído do Travessia. Eu acho que é uma pessoa indispensável na trajetória do Martin.

(MC) **A Ana.**

(D) A Ana, isso.

(MC) Então, em relação ao Martin, eu entendo que o desafio era acadêmico e principalmente na área da matemática, certo?

(D) Sim, das ciências exatas em geral, Mas ele aprendeu muita **objetividade**; quando isso foi feito de maneira bem consequente ele realmente objetivou-se, o que era uma grande questão para ele. Isto no sentido de que ele estava sempre, muito mais aberto para acolher o outro do que para firmar-se em si mesmo.

(MC) Então, você acredita que o fato dele ter feito esta conquista no aprendizado da matemática causou uma **reorganização** interna?

(D) Com certeza!

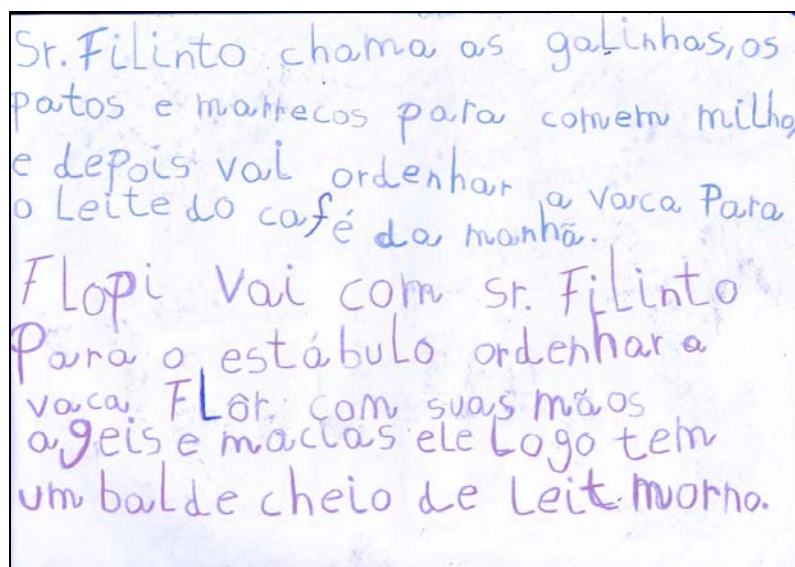
(MC) E em todos os outros âmbitos?

(D) Claro! E claro que isso foi ancorado pelo processo terapêutico todo que ele passava e na capacidade dele, **expressar-se com mais intenção e objetividade** mesmo. Por exemplo: quando ele via uma experiência (cheguei a assistir aulas com ele), uma experiência de física ou de química; depois, ele tinha de fazer um **relato preciso** do que acontecia. E isso para ele era um grande desafio. Ele tinha de escrever o relato daquilo que ele tinha observado; e isso era repetido, por **várias semanas seguidas**; foi dando para ele um norte de como é que ele podia se expressar com clareza de percepção, que não necessariamente era uma percepção afetiva, que aí era onde ele tem o talento.

Este relato pode ser diretamente relacionado à visão histórico-cultural sobre desenvolvimento, segundo a qual experiências compartilhadas de forma consequente e objetiva são repetidas inúmeras vezes e paulatinamente são internalizadas. O que inicialmente tem significado no âmbito da interação aluno-professora, passa a ter significado interno; este processo causa uma reorganização global e uma nova forma de funcionamento.

Para o aluno, ter a certeza de que o professor irá atendê-lo individualmente, no momento oportuno, dá a sensação de que ele terá tempo para cumprir tudo o que se espera dele, de que ele não será esquecido em meio aos demais, de que se ele não consegue agora, conseguirá em outro momento. Alberto, professor de Cristiano, relata como tratava as diferenças, sem deixar de lado a exigência acadêmica comum ao grupo.

(Alberto) [...] tem um conteúdo geral, que todos acompanhavam, mas se um vai escrever um texto de um parágrafo e o outro uma frase que sintetize tudo aquilo que eu falei em um parágrafo, isso é dentro da capacidade de cada um. Com certeza, ele (Cristiano) escreveria o parágrafo todo, enquanto alguns só conseguiriam escrever uma frase; se eu pedisse para ele ler, ele leria para todos, enquanto que alguns só escreveriam. Mas isso também entre eles, cada um sabia das suas diferenças e eles aceitavam.



Sr. Filinto chama as galinhas, os patos e marrecos para converter milho e depois vai ordenhar a vaca. Para o leite do café da manhã.

Flopi vai com Sr. Filinto para o estábulo ordenhar a vaca. Flopi com suas mãos e azeite e machas ele logo tem um balde cheio de leite morno.

Exemplo de um trabalho de Cristiano

A coordenadora Dora, no entanto, ressalta a questão da qualidade do tempo em contraste com a quantidade do tempo. Para ela, a sensação que os alunos tinham, de que havia tempo o suficiente, estava relacionada ao fato do trabalho ter sido pensado em cada um e ser proposto com qualidade.

(MC) Outra coisa que eles [alunos] mencionaram é que o professor tinha tempo para eles. Isso pode se explicar superficialmente pelo número de alunos, mas eu acho que eles estavam querendo dizer algo mais.

(Dora) Com certeza, com certeza, porque o tempo **não é** só isso que a gente **mede no relógio**, de jeito nenhum, e nem nos calendários e todos os registros que a humanidade gerou pra estruturar. Tempo é aquele **instante pleno** que na verdade a criança tem por si só enquanto brinca. Existe um filósofo bem recente, português, chamado Agostinho da Silva. Você conhece?

(MC) Não.

(D) Ele diz que quando a criança brinca, ela **suspende** o tempo. E lá (na Travessia) eles tinham a **possibilidade** de brincar e tinham a possibilidade da **arte**, que, segundo Schiller, a **continuidade do impulso lúdico** se transfere para o impulso artístico. E a arte máxima é **a arte de viver**. Deste ponto de vista, o tempo é muito difícil. Se eu estou ouvindo a música que eu mais gosto, dois minutos passam num piscar de olhos; mas se eu estou ouvindo o motorzinho do dentista no meu dente, dois minutos podem parecer séculos. Então, a **intensidade da relação, do envolvimento, do vínculo com o que estava fazendo** é que fazia com que eles **achassem que o tempo era todo para eles**. Maravilhoso isso.

Quando refletimos sobre a proposição de Vigotski com relação à deficiência, é preciso lembrar que ele recomendava trabalhar o desenvolvimento das funções superiores, pois somente sobre elas existe a possibilidade de reorganização. Dora nos faz perceber o quão superior é o impulso artístico enquanto manifestação humana. Mais adiante iremos nos deparar com a fala do professor Alberto, também, sobre as manifestações mais sublimes do ser humano.

Outro aspecto importante com relação à questão da tranquilidade está relacionado com o fato das terapias e terapeutas estarem dentro da escola. Para muitas crianças nas salas de aula regulares, “fazer terapia”, implica ter que explicar, o tempo todo, qual é a sua diferença; muitas vezes esse fato é utilizado pelo grupo para marcar, justificar atitudes ou discriminar o indivíduo; para algumas crianças é mais fácil simplesmente esconder o fato de todos. Na Travessia, o espaço físico foi pensado e dimensionado para acomodar o trabalho de terapeutas, sem luxo, mas com salas, mesas, materiais e macas que eram compartilhados pelos profissionais. Todos os alunos faziam terapia em algum momento da semana, em esquema de rodízio, dentro do horário escolar; simplesmente fazia parte do dia na escola e ninguém precisava dar explicações a ninguém. Desta forma, as terapias exerciam dupla influência: seu próprio

propósito associado ao sentimento de tranquilidade propiciado pela forma como acontecia no ambiente escolar.

Sonia, mãe de Martin e fundadora da escola, relata que fazia parte da proposta original a integração pedagógica e terapêutica.

(MC) Logo que começou, vocês já começaram com professor, com terapeuta? O modelo do Travessia começou assim desde o início?

(Sonia) A proposta era ter uma escola, com currículo Waldorf especial, com classes pequenas, onde as crianças pudessem aprender no ritmo delas, **com as terapias lá dentro**, pra diminuir esse estresse dos pais do corre pra lá, corre pra cá. E ter **alguém que coordene esse processo**: está indo bem aqui, muda pra cá, para, respira, faz,...; porque a mãe de um filho especial **bate em todas as portas** e uma fala A, outro fala B, outro fala C, e **você fica que nem barata tonta**, não sabe se é esse o caminho ou se é aquele. É difícil achar alguém que ajude você a focar e a gente é tão desesperada no começo, querendo resolver, mudar, transformar, sei lá...

Este relato nos remete novamente à questão da coerência e da importância da criança ser vista da mesma forma por todos os adultos com quem convive. Também nos leva a refletir como as opiniões divergentes trazem consequências confusas para a família e para a criança.

4.1.3 Reconhecimento de suas capacidades

Para crianças marcadas por seguidos insucessos na sala de aula regular, uma nova escola pode significar um novo período tentando se encaixar, tentando ser *igual* aos demais; até que, mais uma vez, fique claro que ela *é diferente*. Notamos na fala dos alunos que na Travessia todos eram tratados com a mesma atenção e dedicação, mas que eles não sofriam cobranças para serem iguais e até mesmo que sua diferença poderia ser, e era, utilizada a favor dos outros.

Sonia, mãe do Martin, comenta um episódio onde ocorreu uma apresentação de Circo; foram meses de preparo com o envolvimento de toda a comunidade escolar. Esse trabalho ilustrou como, entre os alunos,

foram fortalecidas a autoestima e o reconhecimento à capacidade de cada um.

(Sonia) Então, no Travessia fizeram todo um trabalho para **resgatar** a baixa autoestima. Então, por exemplo, foi feita uma apresentação lá; aquela apresentação do circo. [...] Eles fizeram, por exemplo, aquelas crianças darem cambalhota. Não é nada, mas do jeito que eles construíram aquela apresentação foi sensacional! Todo mundo saiu de lá chorando, emocionado de como aquelas crianças conseguiram fazer aquilo. Se fosse numa escola normal, talvez aquilo não tivesse tocado tanto, entendeu? [...] eu acho que deu espaço. Primeiro eles, entre eles, todos se **aceitavam**, ninguém ficava se sentindo pior ou melhor que o outro, porque o que um não conseguia aqui, o outro não conseguia ali e tal, tudo na mesma panela. Eu acho que ajudou muito ter menos crianças, todas com algum problema, com dificuldades. Os que tinham menos dificuldades **ajudavam** os que tinham mais dificuldade. Eu acho que foi positivo. [...] Então eu acho que esse lado humano fez também toda a diferença.

O professor Alberto, de Cristiano, fala claramente sobre reconhecer a capacidade de cada aluno:

(Alberto) [...] Sim, sim, é isso. E às vezes, para um é difícil, para o outro é fácil, porque tem que se pensar em todos, mas no final **eles também se sentem como um grupo** nesse momento.

(MC) Essa era outra pergunta que eu ia fazer: O trabalho em grupo, qual é a importância do trabalho em grupo numa aula como essa?

(A) Sim, no caso deles que já são, **mesmo que as pessoas não falem diretamente**, mas elas falam nas entrelinhas, para eles... eles **são diferentes!** Eles já se sentem **excluídos socialmente**; eles já sentem que o que as pessoas fazem com facilidade, para eles, às vezes, é uma tortura, um tormento. Então, dentro da sala, além do... do trabalho que era diário, de que todos têm as suas... suas... (não encontrando as palavras)

(MC) Peculiaridades?

(A) Não era bem essa a palavra que eu usava com eles porque eu acho que não atingia... cada... **o seu jeito** de viver, com suas dificuldades, suas características, é... então o que acontece... tem um momento que eles... apesar de um ter um problema motor e o outro ter um problema cognitivo e o

outro ter um problema emocional, o ritmo²⁰ era um momento de dizer “todos nós **consequimos ser iguais** nesse momento”, sem eu falar isso para eles e se alguém não consegue alguma coisa, nós respeitamos esse momento da pessoa, por mais que ela tente, não vai conseguir. Eu tinha uma Márcia que não conseguia fazer os movimentos, nem ficar em pé completamente e para eles era tudo bem, “ela não consegue, tá bom”! E do mesmo jeito, quando ela conseguia, que legal, ela conseguiu! Então era trabalhar esse estigma que eles tinham e o movimento é ótimo para isso. O movimento e a fala também, sempre... mostra de uma forma não... não explicada, que eles são iguais uns aos outros. [...]. Mas isso também entre eles, cada um sabia das suas diferenças e eles aceitavam.

(MC) De certa maneira, o que você está me dizendo é que eles realmente trabalhavam como um time e que o trabalho de um complementava o trabalho do outro?

(A) É.

(MC) Então todos cresciam juntos como um grupo.

(A) É, porque também existem **vários canais** para as crianças aprenderem e às vezes ele pode ter ouvido todo aquele relato e para ele já é o suficiente, mas não consegue... (escrever), enquanto o outro escreve o texto de um parágrafo. Isso também é de cada um.

O relato deste professor traz à tona a teia de relações que se estabelece dentro da sala de aula. A forma como cada criança significa as demais e é por elas significada, atua na organização do todo. Ao experimentar repetidas vezes as capacidades de cada um, no âmbito social, a criança internaliza a confiança naquilo que pode ser feito e a tranquilidade sobre o que ainda não pode ser feito. A experiência coletiva, das conquistas paulatinas, pode vir a ser internalizada como confiança em conquistas futuras.

4.1.4 A importância da singularidade

Nos relatos de nossos alunos e de suas mães, percebemos que, no princípio, eles não tinham consciência de suas dificuldades. Nas salas

²⁰ Ritmo – momento da aula principal, como descrito anteriormente, quando tratamos da pedagogia Waldorf.

regulares, ao manifestar sua forma de ser, não eram compreendidos nem aceitos e, sem entender o porquê, eram magoados, tanto pelos adultos como pelas outras crianças. É possível perceber na fala da mãe do Martin, como os adultos *significam* os acontecimentos de forma diferente para as crianças e como, com o passar do tempo, esta significação é interiorizada pelo grupo, levando à aceitação ou à rejeição daquela necessidade especial.

Quando Sonia relata a experiência de seu filho Martin na escola anterior à Travessia, conta momentos diferentes, com professores diferentes; é bastante claro que esses diferentes modos de agir desses professores dão significados totalmente diferentes às situações.

(Sonia) Na verdade, o Martin estava em uma classe que tinha uma professora que **tinha acolhido** ele com todo o amor e carinho e **ele tava ótimo**, e essa professora, por ter problemas pessoais, por ela não ser formada e não ter a documentação, ela foi mandada embora da escola. E nessa confusão dela ser mandada embora, [...] ela saiu mesmo e o Afonso assumiu a classe; e aí a classe não aceitava ele pela situação da professora ter sido mandada embora. Não era errado, mas o processo foi mal conduzido. Então porque a classe não aceitava, as crianças estavam revoltadas, os pais contra, enfim, **sobrou pro mais fraco** que era o Martin. Quer dizer, ele [Afonso] já **estava com dificuldade de dominar a classe**, com um especial dentro da classe que levantava, cantava, dançava no meio da aula; assim, sem conexão nenhuma, foi ficando pior, insustentável. Chegou uma hora que **não teve mais jeito**, ele chamou a gente e disse: “eu acho que o Martin tem que ir pra uma escola especial **na Alemanha**.”. Eu disse: “Escuta, você acha que eu vou mandar meu filho de **onze anos** para uma escola especial na Alemanha? Não é porque o Klaus é alemão ou porque a família tem condições financeiras. Se eu mandar um filho de 11 anos, se **o que ele mais precisa** é estar com a **família**, embora... Que é isso? Não estamos falando de Santos, onde você vai passar o final de semana e volta. Estamos falando da Alemanha! Tem que pegar um avião, são catorze horas de voo... Quer dizer: sem a menor chance!

[...] **ninguém queria** jogar com ele, escolher ele pra fazer ginástica. Era um sofrimento, ele ficava *arrasadíssimo* porque ninguém queria ele. Claro, porque ele era desajeitado, não sabe pegar na bola, não tem coordenação motora, né? Até a professora de eurtimia, que eu não suporto até hoje! [...] teve uma apresentação na escola e era com o bastão e na primeira

apresentação ele derrubou o bastão. Óbvio, né? Sem coordenação motora, vai ficar com o bastão pra lá e pra cá? Não vai, né. Aí eram várias apresentações pros pais da classe. Aí, ele levantava a mãozinha e falava: “**Posso ser agora?** Posso ser agora?” E ela falava que **não**. Ela não deixou ele se apresentar mais e eu fiquei horrorizada com a atitude dela, tanto é que eu não suporto ela até hoje. E não dá pra uma professora fazer uma coisa dessas! A apresentação **não é o ego dela** que tá lá na frente. A criança tá fazendo **o que ela pode**. E ele querendo participar, né? O Martin **não tinha absoluta consciência** da diferença entre ele e os outros. Então se ele tá querendo se expor devia ter aceitado. Não pode fazer a criança se sentir **excluída**. **Ele ficou mal porque foi excluído, não porque ele derrubou o bastão**, entendeu? Derrubar o bastão **não o incomodava**. Pelo contrário, ele queria mostrar a apresentação, o quanto ele podia fazer lá pros pais.

É muito interessante constatar que não importa o lugar, não importa a proposta da instituição, todos nós estamos sujeitos às influências pessoais daqueles com quem convivemos. Enquanto Martin não era significado como *diferente, ou problemático*, pela professora, nem ele próprio, nem as demais crianças, davam ênfase às suas dificuldades. Quando o novo professor, ou a professora de eúritmia apontam sua diferença, provocam a dor da rejeição. Experiências deste tipo, que são repetidas em quantidade ou em intensidade, podem ser internalizadas pela criança e mesmo por todo o grupo social.

Na Travessia, todo o processo de significação era trabalhado com esforço pessoal dos professores e terapeutas, com a intenção de valorizar os alunos como indivíduos, independente de suas dificuldades. Isto tinha reflexo imediato sobre as crianças. Não havia necessidade de tentar ser como os outros; havia lugar e significado para a singularidade.

Dora, coordenadora, esclarece de que forma as diferenças e dificuldades eram reinterpretadas pelo corpo profissional da escola, tendo reflexo na reinterpretação das crianças em relação a seus pares.

(Dora) [...] a calma que eles percebiam, era a calma o bem estar; a possibilidade de **enxergar o outro** como ele é, **sem descartá-lo**, sem chamá-lo de forma inadequada. Eu acho que está vinculado a dois fatores

básicos: o primeiro é que a saúde se restabelece a partir do ritmo; o ritmo das atividades, levando em consideração as pausas, trazia para eles o **lastro** indispensável para a saúde; e isso dava vigor, bem estar e possibilidade de trabalho; esse é um lado. O outro lado é que a diferença (e por isso eles se sentem vistos como únicos), a diferença era a **acolhida e não chapada**; chapada no sentido de ser chamada de anormal. Então, acolher a diferença; tanto faz se é um aluno brilhante, ele pode ser um **gênio** e se perceber **inadequado** no ambiente quando a diferença não é bem acolhida! A diferenciação que, por exemplo, era possível conquistar numa aquarela, num matiz de cores ou a diferenciação de tonalidade ao cantar e ao tocar que era exercitada com frequência, dentro da *ritmicidade* das atividades; na verdade era a maneira como cada adulto enxergava as crianças. Todas as diferenças cabem.

O que fica mais patente em sua fala, com relação à diferença e à singularidade, está na interpretação do grupo social. Isto mostra que a forma como o grupo dá significado à diferença, pode trazer a sensação de adequação ou de inadequação. Se o que nos torna mais humanos, segundo Wallon (apud Galvão, 2002), é o desenvolvimento, através do convívio social, de características que nos diferenciam cada vez mais deste grupo; como a rejeição ou a aceitação nos afeta? O que os alunos interpretam como “somos todos iguais”, está na verdade relacionado a “somos todos aceitos, apesar de sermos todos diferentes”.

4.2 Trabalhando diariamente

O trabalho diário na Travessia assemelhava-se ao trabalho nas escolas Waldorf, porém em grupos pequenos. É preciso destacar algumas destas práticas que têm significado especial nestas trajetórias; a constância do trabalho, o verso do aluno, a parte *rítmica* da aula, o movimento, as artes e os trabalhos manuais.

4.2.1 A constância do trabalho

Um importante aspecto constatado foi o ritmo constante de trabalho. Como encontramos na fala da então Coordenadora Pedagógica da escola,

ritmo não significa rotina, mas constância. Para os alunos, saber de que forma o dia irá se desenrolar é muito saudável. A medicina já comprovou que para todo ser humano, dormir e levantar-se sempre no mesmo horário traduz-se em saúde dos ritmos biológicos; o mesmo pode ser afirmado com relação à alimentação, intervalos regulares e manutenção de horários traduzem-se em saúde física e nutricional. Isto não quer dizer que tenhamos que consumir exatamente os mesmos alimentos todos os dias, aliás, o equilíbrio vem exatamente da variedade. Para estas crianças, é bastante difícil lidar com mudanças. O ritmo vivenciado no trabalho escolar reduz a ansiedade sobre o que virá em seguida, traz o sentimento de tranquilidade.

Dora, coordenadora, fala sobre a necessidade humana pelo ritmo de vida.

(Dora) O ritmo **não é rotina cinzenta**, isso tem de diferenciar muito bem. Na verdade eu acho que eles ganham de novo confiança na vida e confiança no significado da vida humana. Por isso é possível continuar, mesmo com toda diversidade, com toda diferenciação. Eu sempre costumo...; e falava com os mais velhos lá “imagina se um dia o sol não nascesse. Não porque estava nublado, porque não veio o sol, nós íamos ficar bem amedrontados. Talvez até em pânico”. Então, (precisamos ter) essa confiança de que iria acontecer. **E cada nascer do sol é diferente, mas vai acontecer!** Isso dava para eles aquilo que eu falei da base para a saúde. Porque com **confiança** o ser humano se torna saudável.

A professora Laura relatou sua forma de perceber como a estrutura da aula vai, aos poucos, sendo traduzida em autodomínio.

(Laura) Toda a estrutura de uma aula, essa aula principal que assim chamamos, das 7:30h às 9:15h, ela é muito rica, eu acho que isso dá uma **estrutura** para a criança e principalmente para a criança que precisa, essa criança especial, que muitas vezes...; quase que o corpo dela não tem limite físico, ela precisa mesmo desse limite, desse ritmo, sabe? **Todo dia fazer isso, nesse horário, pensado com essa intenção**; ele traz... sabe? Ele dá “essa pele” que às vezes a criança especial chega sem ela no corpo; então você vai dando isso e isso **vai fortalecendo**.

Podemos pensar que a repetição permite que a experiência seja vivenciada inúmeras vezes, sem ser idêntica, favorecendo o processo de internalização.

4.2.2 O momento rítmico da aula

Nos primeiros trinta ou quarenta minutos, na primeira aula da manhã, o professor trabalha a parte rítmica da aula, como é conhecida na Pedagogia Waldorf. Este é um momento em que o conteúdo acadêmico trabalhado na época é vivenciado pelos alunos através de imagens, poesia, música e movimento. A intenção é ativar outros centros de aprendizado, não exclusivamente o cognitivo. Este momento exige grande preparação do professor, pois ele precisa contemplar: o conteúdo acadêmico, a necessidade especial de cada criança, a necessidade do grupo como um todo, formas artísticas de transformar os conhecimentos e as necessidades em imagens e, muito importante, associar movimentos *plenos de significado* ao que será trabalhado.

Ao descrever a dinâmica diária da sala de aula, os professores Alberto e Laura relatam de que forma preparavam o *ritmo* para o grupo, de que forma isto auxiliava o aprendizado e de que forma o grupo de alunos interagia. Eles também falam no empenho para contemplar as necessidades físicas, acadêmicas e necessidades psíquicas. Dora, a coordenadora, por trabalhar com a formação de professores Waldorf pode fornecer mais detalhes sobre a intenção do professor na parte rítmica da aula principal.

(MC) E como era o dia-a-dia em sala de aula?

(Alberto) [...] independente do tema que eu trabalhasse com as crianças, se era Português, Matemática, ou outro tema, eu chegava, cumprimentava cada um e eles se sentavam, tínhamos um verso de abertura do dia, para começar bem o dia e aí **tínhamos vários ritmos**. E, o que são esses ritmos? Nós tínhamos atividades para desenvolver a **motricidade**, porque eu fazia ritmos bem definidos, com movimentos bem característicos, acompanhados sempre de **um verso, ou de uma canção**.

(MC) Ou seja, o ritmo envolve movimento corporal e uma fala ou música que acompanhe?

(A) Sim, acompanha. E a ideia disso é... (procurando as palavras) **aguçar um pouco mais**, as crianças chegam às vezes sonolentas, dispersas, cansadas ou muito agitadas; dependendo da situação, isso seria para fazer como se fosse uma... (orquestra); **afinar esses instrumentos** conforme eu queria. Então vamos dizer assim: aula de matemática – vou colocar ritmos

preparatórios para a aula de matemática, que podem ser desde contar números, contar alguns números dependendo da criança, ou falar múltiplos, falar sobre tabuadas ou alguma coisa que esteja ligada com o que eu vou colocar depois para elas como trabalho no caderno. Então isso é um ritmo preparatório; se for para Português, uma bela poesia. E acabei percebendo que o trabalho, o movimento fazia com que elas ficassem: de um lado, despertas, quando preciso; de outro lado, tranquilas. Fica muito **mais fácil** ter a aula expositiva depois dessa prática.

(MC) [...] Eu tenho uma pergunta: ainda sobre o ritmo, você falou sobre os gestos e sobre os movimentos, acompanhados por uma fala, poesia ou um trabalho de matemática, eu tenho uma pergunta específica sobre os gestos. Para ficar mais claro para quem não conhece a pedagogia Waldorf, **não são quaisquer gestos, nem é uma ginástica**. Quando você prepara esse momento rítmico, os movimentos são pensados e são **coerentes** com a fala?

(A) Com a fala e não só com a fala; vamos dizer: se é uma poesia seria fazer gestos que tenham **harmonia** com essa poesia, mas também são gestos que **tenham relação** com o grupo.

(MC) Então, para ver se eu entendi: O gesto tem que estar relacionado com o conteúdo do que está sendo dito, tem significado e não é um movimento só corporal, **é um movimento com significado e com sentido**. E você disse que pensou também nisso em relação ao grupo?

(A) **Ao grupo**.

(MC) Então a intenção é que todos sejam capazes de fazer aquele gesto e que cada criança seja **refletida** nesse gesto. Você pensou na forma como será feito esse movimento que contempla todas as crianças, então **todos vivenciam o colega** de certa maneira, já que foi pensado nessa criança?

(A) Sim, sim, **é isso**. E às vezes, para um é difícil, para o outro é fácil, porque tem que se pensar em todos, mas no final eles também se sentem como um grupo nesse momento.

É preciso ressaltar que, como tenho a formação pedagógica Waldorf e já tive minha própria sala de aula, fiz perguntas bastante incisivas, buscando com que Alberto relatasse os pormenores do trabalho rítmico.

Quando refletimos sobre a questão do movimento em Wallon, percebemos a importância do movimento como organizador do psiquismo e constitutivo da cognição, juntamente com a emoção. Conforme já comentado, o autor ressalta a importância de se considerar a pessoa como um todo.

...

(Laura) [...] depois esse ritmo que a gente faz, antes de realmente começar a aula, é tudo muito preparado. Você **realmente prepara**; e quando você prepara, ainda mais para crianças especiais, você prepara mesmo pensando assim “**o que vai ser bom** num ritmo, o que essa criança está precisando desenvolver, a motricidade, a lateralidade, como vamos fazer isso... “; então esse ritmo é muito bem pensado, ele dura quatro semanas.

...

(Dora) [...] Na verdade, se formos bem estritos, no âmbito do ser humano o que lida diretamente com a *ritmicidade* é pulmão e coração; é o que **ancora** a nossa fala e o nosso canto. Então ritmo estritamente é cantar e recitar, ou falar em voz alta. Muito bem, mas a gente **agrega movimento**, porque este âmbito (coração e pulmão) é capaz de **por ritmo no movimento**. Eu posso pular corda completamente sem ritmo, mas se eu ponho um poema junto, o poema me ajuda a pular do mesmo jeito que eu estou falando ou uma canção. Então é como se o ritmo **se estendesse até os membros** pra também acolher a possibilidade de movimentação; e quando a gente junta o que está falando ou cantando em relação à matéria, a gente está envolvendo a cabeça com o coração e o pulmão. Na verdade, a gente está **envolvendo o ser humano por inteiro**, por isso que é tão decisivo.

(MC) Sim, é isso que abre o espaço para o aprendizado que vem depois?

(D) Isso, a porta, o carro chefe é o falar e cantar e aí empresta isto para o **conhecimento**.

Esta ferramenta de trabalho do professor pode ser vista como um caminho para a internalização dos conteúdos, pois atua, simultaneamente, em três âmbitos: na transformação de imagens em conceitos; na transformação de movimentos em gestos; na transformação da fala e do canto em conhecimento. Para a pedagogia Waldorf, a explicação está no fato do professor trabalhar simultaneamente os três âmbitos da entidade humana: o pensar, o sentir e o querer. Para os pensadores histórico-culturais, estaríamos ativando todos os mecanismos pelos quais o psiquismo humano se organiza: o movimento, a fala e o pensamento.

4.2.3 O verso do aluno

Depois de conhecer seu aluno, o professor cria um poema, especialmente para aquele aluno. Cada aluno fica sabendo em que dia da semana nasceu e, durante a semana, os alunos recitam seu verso diante dos colegas, no seu dia; os que nasceram no sábado ou no domingo, recitam respectivamente na sexta-feira ou na segunda-feira. Este verso trata, de forma imaginativa, particularidades que precisam ser fortalecidas ou transformadas ao longo do ano. Toda a intenção do professor assume para o aluno, num primeiro momento, a forma imaginativa, que pode ser elaborada e revisitada pela criança no âmbito imaginário, antes de tornar-se consciente, para depois ser internalizada e provocar reorganização psíquica. É também muito interessante o fato deste verso ser compartilhado com todo o grupo, pois esta imagem também atua no imaginário das outras crianças e transforma, ao longo do tempo, o conceito que elas fazem dos colegas.

Laura, professora de Martin, comenta o cuidado do professor para preparar e escolher o verso de cada aluno. Dora, a coordenadora, esclarece os princípios que norteiam o preparo dos versos.

(Laura) [...] depois através do verso, principalmente se você já está há dois ou três anos (com o aluno), esse verso que você escolheu **para esse aluno**, para falar no dia do aniversário dele, no dia da semana do dia do aniversário dele, a forma como ele fala esse verso, porque você escolheu esse verso.

...

(Dora) [...] aliás, o verso do aluno cumpre o papel de individualizar do mesmo jeito que o cumprimento, mas aí levando em consideração que eu sei sim todos os passos que você deu, mas eu gostaria que você desse alguns a mais. Então esse poema que o educador faz para cada aluno, leva em consideração todas as suas conquistas e qual o próximo desafio.

(MC) E ele não é explícito?

(D) Nunca é explícito; sempre é imaginativo; muito bonito. Eu lembro até hoje de poemas que eu fiz para os meus alunos, vinte anos atrás, e lembro muito bem também da postura com a qual estes alunos se colocaram pra dizer aquilo que dizia ser respeito só a ele. Bonito é que, depois de algum tempo, o

grupo também coopera no sentido de que, algumas vezes, eles aprendem os poemas de todos. O Martin era um que decorava todos os poemas de todos os colegas. [...] eu cheguei algumas vezes a falar um poema e o grupo inteiro já dizia: “é desta criança”, como se a imagem coubesse tão bem para aquela criança que você não precisa dizer explicitamente, este é o verso de fulano. E confeccionar este verso, elaborá-lo, não é uma coisa muito fácil. E para mim a trajetória é a partir da observação, passando por todos os passos pelos quais nós fazemos a conferência da criança, nos dá os elementos para depois gerar a imagem para cada criança. E às vezes também um dos conteúdos trazidos em sala de aula, caiu tão bem que aí a gente se lembra: “Nossa, aquilo lá foi o mais marcante”. E aí, a partir disso, a gente faz.

(MC) Certo. E esse verso é repetido uma vez por semana?

(D) No dia da semana que a criança nasceu. E claro, se nasceu domingo, vai fazer na segunda. Se [ele] nasceu no sábado, vai fazer na sexta. E aí ele faz com todos os colegas que nasceram neste mesmo dia da semana. E era muito importante isso, porque eu tive uma classe grande antes de trabalhar no Travessia. E nesta classe eu tinha mais de trinta alunos, eu tinha uma única menina que falava o verso quinta-feira. E era uma filha única, com uma trajetória de vida incrível, e para ela custava muito ir lá para frente. Depois eu resolvi procurar quando que tinha sido o meu dia de nascimento, e era na quinta! E éramos nós duas que falávamos lá na frente. Foi para ela assim um apoio, que depois ela conseguiu, quando ela cresceu, ir sozinha; e durante toda a trajetória nunca apareceu uma criança que tivesse nascido na quinta-feira que nem ela. É interessante isso, ou seja, por algum motivo ela precisava ter a força para estar ali sozinha.

O professor Alberto nos forneceu os versos que fez para o Cristiano. Estes versos foram falados todas as semanas por um ano inteiro e ilustra a forma imaginativa como o professor trabalha as necessidades da criança. Observamos que no ano em que Cristiano chegou à escola, suas crises eram mais frequentes; o professor refere-se à **tempestade**, mas transforma, de forma imaginativa, a fúria em gotas que caem **calmamente** e sementes que dormem **tranquilas**. No outro verso observa-se que a força do pastor está na sua **determinação**, não é força **bruta**.

Para o ano de 2005

“A tempestade vem chegando
Com barulho de trovão.
Vento forte está soprando,
Com galhos caindo ao chão.
Mas as gotas caem calmamente
Brilhantes como cristal
Para encontrar as sementes
Que dormem tranquilas no trigal.
E todas elas acordam contentes
Agradecendo a bondade celestial.”

Para o ano de 2006

“O pastor mora no alto da montanha
Cuidar das ovelhas é sua tarefa
O rebanho ele sempre acompanha
Não há nada que o impeça.
Vem o sol forte, cai a chuva fria,
Ele se protege com seu manto
Até da grande ventania.
Com paciência anda pelo campo,
A alma cheia de alegria.”

4.2.4 O movimento

Na Associação Travessia, os alunos frequentavam aulas de educação física, com um trabalho bastante diferenciado, buscando levar o aluno a conhecer e conquistar ao máximo o domínio de seu corpo.

Reconhecemos na fala da mãe do Cristiano, Paula, e dos professores, a importância do trabalho corporal e o reflexo deste domínio no desenvolvimento global. Para alguns alunos, o domínio do corpo era um desafio; descobrir sua capacidade para utilizar e comandar seu próprio corpo traduziu-se em sentir-se capaz de superar outros obstáculos no aprendizado.

(Paula) Tinha também a educação física que tem...; um outro nome? Esqueci...

(MC) Jogos?

(P) Não, ela tem outro nome, ela é... A educação física que é praticada na escola Waldorf, ela...

(MC) Ah! Ginástica Bohtmer!

(P) Isso, isso, então que tem um diferencial porque assim... Não incentiva essa questão da **disputa**. É mais assim... É focado no que cada um consegue e **o que se consegue é elogiado**. [...] aí quando eu fui conversar com a professora (na Travessia) ela falou assim para mim: “Mãe, eu quero ver se aqueles alunos, se aqueles meninos lá que jogam futebol são capazes de fazer isso, aquilo, aquilo outro...”, sabe; o que o Cristiano fazia, de andar

num lugar alto, de ter o equilíbrio, com isto, com aquilo, enfim, as atividades que ela propunha lá.

Dora, coordenadora, relata a importância que o movimento com sentido teve na trajetória de Martin. Havia uma real dificuldade de coordenação motora fina, o que dificultava a escrita. Por esta razão, de acordo com Dora, Martin expressava-se oralmente com muito mais facilidade do que através da escrita. Esta defasagem, dentro de um ambiente escolar tradicional, pode levar a enormes dificuldades para acompanhar o andamento dos trabalhos e a própria reorganização do pensamento decorrente da escolarização.

(Dora) [...] e todo o **trabalho corporal** que foi feito no Travessia foi muito importante pro Martin, tanto a Eurytmia Curativa, que foi decisiva; quanto o trabalho de ginástica mesmo; porque nós tínhamos uma professora que fazia de forma exemplar a ginástica Bohtmer, e antes da Tânia, o Martin ainda foi aluno do Marcos, que fazia isso muito bem dentro da escola. E as danças! As aulas de dança! Enfim tudo que levasse a **movimentar** com **significado**, com **sentido**.

(MC) Isso é muito interessante. Então ao longo do tempo você foi notando uma **organização** inclusive do movimento?

(D) Sim.

(MC) Eu posso entender que tinha um movimento, não uma questão motora, mas ele tinha uma (questão motora)?

(D) Uma de motricidade fina muito grave, o Martin. E o pulso dele, por exemplo: Se eu for fazer uma letra cursiva eu preciso mover o pulso. O pulso dele era rígido. Ele não conseguia mover, a letra dele ficava incompreensível. Ele realmente passou por uma **transformação** do ponto de vista da motricidade muito grande, muito grande.

(MC) Mas então nesse caso, ao longo do tempo, essa organização do movimento também foi possibilitando uma organização do **pensamento**?

(D) Sim, sim

(MC) Ao ponto dele, depois, poder se apropriar da matemática; que mais uma vez reorganizou esse pensamento; a ponto dele ter o domínio do movimento, do corpo, domínio do raciocínio e até da expressão verbal?

(D) Isso! Porque oralmente ele é brilhante. Mas por escrito, por causa da inabilidade de motricidade mesmo, era muito difícil para ele escrever. Ele

custava pra escrever, demorava, e ai ele **avançava mais na oralidade do que na escrita**. Então ficava uma coisa muito complicada para ele mesmo administrar.

(MC) Sim, imagino que ele pensava numa certa velocidade, depois ele não conseguia traduzir aquilo no papel, e depois ele perdia parte daquilo.

(D) E, interessante, a matéria que ele tinha mais habilidade acadêmica era a geografia. Era impressionante o que ele era capaz de descrever e de ter consciência... de nomes de locais, incrível. E mais uma habilidade enorme era para idiomas estrangeiros, na oralidade; então ele era capaz de ter fluência no alemão no português e no inglês, o que pra um jovem com dificuldade não é tão simples.

(MC) Não, não é nada simples.

(D) Então, no caso das terapias, pra ele, ele realmente... A mãe relatou que não existe criança mais *terapeutizada* que o Martin. Mas realmente é visível o progresso.

Como aponta Vigotski, quando a linguagem escrita passa a ser tão compreendida quanto a linguagem oral, ocorre toda uma reorganização psíquica. Quando o desenvolvimento da escrita não se dá, com pequenas variações, dentro do mesmo tempo que para os demais elementos do grupo, como em uma sala de aula, podemos pensar que o desenvolvimento psíquico, de forma global, fica afetado e defasado do restante do grupo.

4.2.5 A arte e a beleza

Uma característica da pedagogia Waldorf que assume maior importância na Travessia é o cultivo das artes e a procura pelo belo que permeia todo o trabalho escolar. A intenção não é a de formar artistas, mas a de buscar a elevação em todo o trabalho, a de transformar qualquer atividade em algo digno de admiração. A beleza da linguagem, tanto falada, escrita ou cantada; as artes plásticas e cênicas; os trabalhos manuais; são práticas cotidianas que não visam uma possível profissionalização, mas levar o aluno a colocar toda a sua intenção, todos os seus esforços em um trabalho que possa ser visualizado materialmente. Ao observar o resultado de seu esforço, o aluno percebe que é capaz de superar outras dificuldades, como descreve Rudolf Lanz

no capítulo anterior, ao falar da confiança de um aluno que esculpe uma pedra duríssima ou tece um enorme tapete. No entanto, percebemos na fala do Martin, como este trabalho precisa ter um propósito, um sentido, um significado dentro do universo do aluno. Quando isto não acontece, passa a ser apenas mais uma obrigação escolar.

Martin sempre teve grande dificuldade para trabalhos que exigem coordenação motora fina; conseguia trabalhar com muita ajuda, como relata Laura, sua professora, mas é interessante constatar que, às vezes, a dificuldade não está na execução em si, mas no significado que o trabalho assume. Observemos as falas da Paula, mãe de Cristiano; Martin e Laura:

(Paula) [...] eu acredito que essa forma toda, que a pedagogia (Waldorf) oferece; mais... vamos dizer... Mais *light*, mais gostosa, sempre é... O intelectual é passado de uma forma que **não fica só aqui na cabeça** (gesticulando), fica mais no fazer, nas atividades. É passado de uma forma mais suave, eu diria. E se aprende tanto quanto! E ele tinha uma desenvoltura muito boa para fazer bordados, para fazer tricô, atividades manuais, ele fez duas casas maravilhosas, uma de madeira, uma de alvenaria.

...

(Martin) Uma vez eu estava com a Maria [professora de trabalhos manuais na escola anterior à Travessia], eu tava saindo da escola e tava tendo aula de trabalhos manuais com a Maria e a Maria **me incluiu bastante**, ela colocava alguém pra me ajudar, tinha alguém pra me apoiar na sala. [...] E aí eu não conseguia fazer um bichinho e fiz um gorrinho, **que eu tenho até hoje**.

...

(Martin) [...] Eu não gostava muito de marcenaria, porque eu tinha que fazer uma gamela, ou tinha que fazer uma colher que era mais fácil que fazer uma gamela; e para que eu vou usar uma colher? Eu quero fazer alguma coisa **que tenha uso**, entendeu? Para mim tudo tinha que ter algum uso, para ficar de enfeite na minha sala, eu não queria mais; daí eu também não queria fazer uma gamela, acabei não terminando a gamela. Vou por aonde? Eu não quis fazer!

(MC) Você não quis fazer. Quem era o professor?

(M) Martha. Eu queria ter **um motivo** pra fazer aquilo. Para fazer uma coisa que vai ficar na minha sala, tem que ter alguma coisa para pôr dentro; por exemplo, o Mauro [referindo-se a um professor do passado] fez uma caixinha junto comigo, e eu fiz a caixinha porque eu queria guardar minhas coisas dentro; eu fiz a caixinha e guardo minhas coisas dentro. Pra mim aquilo tem que ter um uso, não adianta ficar lá...

(MC) Se for decorativo não te interessa...

(M) Só **decorativo, não dá**. A minha gamela não ia ter muita utilidade. Uma colher, minha família não ia usar para a salada, então eu falei não!

...

(Laura) [...] Também com os trabalhos manuais, eu lembro que a gente fazia os trabalhos manuais lá, ele [Martin] trouxe até da escola coisas assim como o tricô que ele tinha... um tricô muito apertadinho que ele fazia... e sabe, colocar a atenção naquilo, de fazer aqueles pontinhos todos, isso para ele era “a morte”! Ele não conseguia!

Para Cristiano, trabalhar o aspecto artístico foi de grande importância, como relata Dora, coordenadora. A arte era trabalhada em sala de aula, em terapia e também nas aulas de música.

(Dora) [...] para ele, mais decisivo foi o **processo artístico**. Tanto em sala de aula com terapêutico. Isso para ele foi sanador mesmo. [...] e o trabalho com a Lena (professora de música) foi indispensável pra ele. [...] Quando ele era bem pequeno foi a Ana que introduziu algumas coisas, mas depois o trabalho com a Lena foi muito decisivo.

(MC) Você atribui isso ao fato da arte trabalhar o emocional? De ele conseguir expressar através da arte os sentimentos, antes de passar a expressar isso verbalmente?

(D) Isso, a arte.

(MC) Ele precisou trabalhar com imagens antes de trabalhar com linguagem oral?

(D) Isso, a arte foi uma grande ajuda; e a música **especialmente**, foi ajuda no sentido de também equilibrar o **sistema respiratório**, que é onde se ancora o **sentimento**; se ele está bem mais harmonizado, é mais fácil de expressar o sentimento.



Trabalhos de alunos em exposições pedagógicas

Finalmente, sobre o cotidiano escolar, as falas ressaltam que o trabalho próximo entre o corpo pedagógico e o corpo terapêutico, permitia uma resposta rápida, de ambas as partes. Quando o professor percebia uma situação para a qual não estava preparado, tinha fácil acesso aos terapeutas que estavam atendendo a criança; da mesma forma, um aspecto ressaltado por Rosana, fonoaudióloga da escola, foi a importância de poder observar a criança no seu ambiente social escolar, muito diferente do que pode ser observado isoladamente num consultório. Para o professor Alberto, professor de Cristiano, ter a opinião e a parceria dos terapeutas era fundamental para o trabalho.

(Rosana) Eu trabalhava no Travessia como Fonoaudióloga, porque lá tem, além do trabalho..., tinha na época, além do trabalho pedagógico, **todos os alunos faziam uma ou duas terapias**. Tinha um grupo de terapeutas e a gente, além do atendimento, trabalhava também com os professores em termos de estar... nós fazíamos **observações em sala de aula**, para ver o aluno no contexto social, o que é bem diferente do que ele estar sozinho na terapia e para estar podendo colher dados para **conversar com o professor** para ele estar adequando o ensino às necessidades específicas da criança, os apoios que ela precisa, desde essa parte mais pedagógica mesmo, até as questões de relacionamento.

[...] então o professor e a gente começou a conversar sobre **que atitude** que o professor tem de tomar neste momento. Porque às vezes, o professor conseguia perceber o momento que ele ia começar a ter este comportamento, e ele mudava todo o foco, [...] Eu lembro que o Alberto foi fazendo anotações até que nós fomos percebendo quais eram os sinais que ele dava, e como que era [...] efetivamente o que tinha de fazer.

...

(Alberto) [...] tinha essa parte terapêutica também e o que nós fazíamos era nos reunirmos uma vez a cada semestre para determinar, para falar um pouco do contexto daquele aluno, para ver **qual terapia** que ele continuaria e para ver qual seria, se tivesse um caso um pouco mais sério, nos reuniríamos **especificamente** para falar só do aluno. Então era assim, no caso do Cristiano, ele estava passando por uma crise muito, muito grande, nós chamávamos de “pedagógica”, mas era uma **reunião de todos os professores e terapeutas**, para fazer uma observação isenta de qualquer julgamento, para ver o que esse aluno está nos mostrando nesse momento; qual caminho necessário para uma melhora desse aluno.

(MC) E decorrentes dessa reunião saíam atitudes pedagógicas e terapêuticas também?

(A) Ações pedagógicas e terapêuticas também.

(MC) Poderia ser o caso de trocar a terapia visto que a escola oferecia várias?

(A) Sim, poderia ser; ou até uma conversa com a mãe para nos ajudar nesse trabalho.

O trabalho consistente, coerente, coordenado, trazia um *coro de vozes*, fortalecendo uma imagem mais *harmoniosa* sobre a criança. Com isto, retornamos à questão inicial, colocada por Dora, a coordenadora, sobre como é importante que os adultos responsáveis por uma criança, entendam-se entre si.

4.3 Quando chega a hora

Até este ponto do relato das práticas escolares, têm-se a sensação de que seria possível permanecer como aluno na Travessia *ad eternum*, mas há um momento em que chega a hora de retornar para *o mundo*, para *a vida real*, estes são termos comumente utilizados na escola especial. O momento de transição pode ser diferente para o aluno, para os profissionais da escola e para a família; podemos constatar esta afirmação nas falas dos diferentes atores. Cristiano e Martin fizeram esta passagem; para alguns alunos, este momento não chegou. Também podemos perceber que se a passagem ou o retorno não acontece no momento desejado para a criança, ou para a família, dá origem a outras situações desconfortáveis.

É importante perceber que, para Martin e Cristiano, houve um momento em que eles tiveram a percepção de que não deveriam permanecer na Travessia por muito mais tempo. Isto se revela nas suas falas, justamente quando a noção de tempo começa a se alterar; antes, era bom ter tempo para fazer todas as atividades propostas, era bom ter a atenção dedicada do professor, era bom ser *igual* aos demais colegas; porém, há um momento em que o tempo parece longo demais, o professor precisa dar muita atenção *aos outros*, eles eram capazes de fazer mais. Esta mudança na percepção do tempo vem acompanhada de mudança na percepção das necessidades de cada um; eles começaram a achar que a Travessia era escola para crianças *especiais*, categoria na qual não se sentiam mais incluídos; eles já estavam prontos para a escola *normal*.

(Martin) Eu tinha um pouco de **preconceito** com a educação feita no Travessia, porque eu tinha **menos dificuldades** que os outros. Então, eu queria sempre fazer mais, aprender mais, e os outros tinham dificuldade. [...] eu queria uma coisa mais difícil. Eu queria uma coisa **mais avançada**.

...

(MC) e você se lembra de alguma coisa que você não gostava, de jeito nenhum, de fazer?

(Cristiano) Ah, as aulas! N... não sei, eu acho que...; antes eu achava legal, mas hoje eu acho que foi meio chato assim porque **o ensino era meio fraco** assim...

(MC) Ah, você gosta muito de aprender, você gosta de muitas aulas! E você acha que lá era calmo demais? Por quê?

(C) Porque tinham **crianças lá** que não... estavam, digamos assim, numa fase... eu não sei explicar direito...; que precisavam de um ritmo bem calmo para poder acompanhar.

(MC) Certo. e então, você via que os professores não podiam fazer uma aula muito puxada porque o grupo todo... nem todos podiam acompanhar?

(C) É, é.

(MC) Então o professor ia devagar para que todos pudessem acompanhar?

(C) Sim.

(MC) E você **queria mais**, não é?

(C) É, acho que sim. [aliviado]

(MC) Você acha que o fato dos professores serem mais atenciosos, terem mais tempo, por serem poucas crianças, você acha que isso ajudou?

(C) Ah, ajudou bastante, **principalmente para as outras crianças** que estavam lá.

Alberto, professor de Cristiano, comenta sobre uma fase complicada para o Cristiano dentro da Travessia, ele frequentou sua sala por dois anos, mas por decisão da escola, trocou de grupo, onde permaneceu por outros dois anos.

Também é possível perceber nos relatos, uma alteração no comportamento da criança, como um *retrocesso*, mas, para a escola era uma alteração esperada e necessária, Isto nos faz refletir sobre a expectativa de *linearidade* no processo de desenvolvimento humano, muito frequente no senso comum. Os relatos da escola nos fazem reconsiderar esta expectativa e ilustram o fato da necessidade de uma experiência precisar ser vivenciada diversas vezes, sob diferentes condições, para que possa ser internalizada e conquistada. Góes, ao comentar os estudos sobre *defectologia* de Vigotski, ressalta que:

[...] as formulações do autor sobre desenvolvimento recusam a concepção de um curso linear, evolutivo; ao contrário, trata-se de um processo dialético complexo, que implica revolução, evolução, crises, mudanças desiguais de diferentes funções, incrementos e transformações qualitativas de capacidades. (GÓES, 2002, p.99)

O próprio Vigotski diz que:

O desenvolvimento, neste caso [quando falava de internalização], como frequentemente acontece, se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior. (Vigotski, 2010, p.56)

A diferença na percepção da mãe e dos professores, no caso do Cristiano, desestabilizou o relacionamento entre a família e a escola, como podemos constatar nos relatos de Alberto, seu professor; Rosana, sua terapeuta, e Paula, sua mãe.

(Paula) Aí, quando teve essa mudança, o Cristiano, assim... mudou da água pro vinho. Ele ficou... [nervosa] tudo aquilo que ele havia adquirido... Era **como se ele não tivesse adquirido nada!** Ele ficou de novo instável, agressivo, ficou mal [...] e eles insistiam que ele tinha que ficar naquela sala, [...] E aí foi como se ele simplesmente não tivesse feito aquele segundo ano. Não teve nenhum aproveitamento, sinceramente. Só foi a coisa decaindo, piorando, piorando, piorando, e aí **eu quis tirar ele da escola**, mas realmente **não tinha como** tirá-lo, ele estava muito mal mesmo, é claro, não tinha como eles acharem que ele tinha que sair; e eu também achei que ele não tinha que sair mesmo! [agitada, esfregando as mãos e batendo palmas de leve], por conta daquilo tudo. Então eu acho que isso prejudicou muito o **tratamento** dele.

...

(Alberto) Isso [a mudança] para ele seria muito bom. Então esses dois pontos foram levados em conta; três pontos: maturidade diferente da classe, o apego excessivo que ele fez a mim e a revisão do conteúdo, se aproximando mais do que era a sua realidade para uma nova escola.

[...] Com isso, teve um leve **retrocesso**. Algumas crises... as crises aumentaram um pouco, isso também era possível de acontecer porque... bem, [está] tudo bem, tudo calmo, mas se eu coloco algum elemento novo, no mundo dele que estava tudo calmo, foi uma **reviravolta!** Então, sabíamos que isso poderia acontecer e aconteceu. Teve um tempo para que as coisas fossem se acalmando.

...

(Rosana) [...] bem, ele estava com um desenvolvimento muito além destas crianças; então ele era retirado da turma muito frequentemente; ele acabou tendo um trabalho pedagógico **individualizado** pra poder seguir, pra poder dar passos. Foi aí que nós percebemos que ele precisava de um grupo de alunos da idade dele, que tivesse um desenvolvimento como o dele, para que ele pudesse se desenvolver.

...

(Paula) Mas eles já percebiam, mesmo nas terapias individuais que, claro o Cristiano ainda tinha que correr atrás de muita coisa, mas ele poderia estar **continuando** essa “travessia” numa escola... Outra...

(MC) Regular?

(P) Regular. E aí foi a minha busca, mas **infelizmente** a própria Travessia hã... [com dificuldade para achar as palavras] especialmente a Dora [então coordenadora pedagógica da escola], não concordava que o Cristiano fizesse essa travessia e assim... [muito constrangida] eu preciso fazer essa observação, me desculpa, mas eu tenho que falar tudo, é uma oportunidade aqui; mas sempre salientando que somos todos seres humanos, pode ser uma pessoa maravilhosa, são todos pessoas maravilhosas, mas como todos os seres humanos, como eu inclusive, você e todos nós, temos as nossas falhas momentâneas, enfim, não desmerece a pessoa absolutamente. [...] Depois eu soube que ela não tinha assim um acompanhamento tão de perto como os terapeutas e os professores, ela não tinha. Não conhecia tão de perto assim os alunos; então quando ela fazia observações acerca do Cristiano, eram observações que os profissionais falavam para ela. Ela mesma nunca viu o Cristiano, quer dizer, não tinha essa intimidade do dia-a-dia. Então ela começou a falar que o Cristiano **não estava pronto**.

...

(Alberto) Ao longo do tempo, ela [a mãe] sempre achava que ele estava **pronto** para mudar de escola, para ir para uma escola maior e sempre falávamos para ela “calma... espere mais um pouco... que aos poucos ele vai conseguir enfrentar esses novos desafios.”

É preciso ressaltar o desconforto de Paula, ao relatar sua dificuldade para mudar o Cristiano de escola. Como descrito nas questões metodológicas, a relação de proximidade com a entrevistadora a deixou intimidada, sem saber se podia contar também as dificuldades, e não apenas o lado *bonito* de sua história. Eu a tranquilizei e, ela passou a relatar que, naquele momento, as opiniões eram divergentes dentro da escola,

Não é possível afirmar que a escola foi a grande facilitadora em todos os aspectos para a reinserção destes alunos na sala de aula regular. O que os relatos revelam é que, mesmo com a experiência vivida na Travessia, o momento de transição foi delicado e exigiu a continuidade de atenção especial por mais algum tempo, na nova escola. Para Martin era necessário, antes de tudo, obter um certificado oficial de conclusão do Ensino Fundamental, para poder prosseguir à sua inserção na sala de aula regular; com este objetivo, frequentou um curso supletivo em um período e, em

função de sua idade, o Ensino Médio na Travessia no contraturno. Seu esforço foi reconhecido por um professor do Ensino Médio do Colégio Micael, escola Waldorf localizada na zona oeste de São Paulo, de onde partiu um convite para concluir seus estudos naquela instituição. Pelos relatos, é possível perceber que existem dois aspectos a serem considerados na reinserção na sala regular: o entrosamento social e o aprendizado acadêmico.

No caso de Martin, de acordo com Sonia, sua mãe, e Laura, sua professora, o aprendizado ficou com lacunas, principalmente nas disciplinas de exatas, mas como o entrosamento social foi muito bom, este último fator parece ter se sobressaído.

(Sonia) Aí a gente achou que ele podia tentar estar em uma escola normal e o que eu achei é que foi legal **socialmente**, mas ele não aprendeu muita coisa lá [na Micael] não. [...] ele participou da peça (de teatro), foi super legal.

...

(Laura) Na escola Micael ele foi realmente incluído, porque realmente ele **diferenciava** dos outros alunos, ele fez o supletivo com muito esforço, com muita aula particular, com muita ajuda; e depois no Colegial ele foi levado, como eu te disse, nessa área mais de Geografia e História foi **tudo bem**, mas na Matemática e Física ele ficou bem **defasado**.

(MC) E você acha que ele foi acolhido pelo grupo?

(L) Ele foi **muito acolhido** pelo grupo, eu acompanhei um pouco também porque eu conheci o grupo dele. O grupo **dele**... ele tem essa coisa do social muito forte, então ele tinha **a turma** dele, **os amigos** dele e esses amigos dele depois se uniram à turma dele daqui, vamos dizer assim, da Steiner e aqui, ficaram muito amigos da prima dele, das minhas filhas, então criou-se **um grupo muito interessante** e quem foi mesmo que trouxe esses colegas da Micael, esse intercâmbio com os alunos daqui foi o Martin.

...

(Martin) Quando eu estava na Micael, já não ficava mais andando pela sala, não ficava perambulando, eu pedia pra sair, já **era outra coisa**.

[...]. Teve algumas matérias que eu aprendi muito na Micael, que foram **muito boas** pra mim. Teve coisa que eu **não aprendi nada**. Por exemplo: artes. O que eu aprendi de artes foi a minha vida inteira! O que eu aprendi de artes vai ser pra minha vida inteira! A parte de aulas de música eram legais.

Teve uma de atualidades que era muito legal. Tive uma aula de jornal, onde eu aprendi a ler jornal. Foi super bom. [...] A gente também teve aulas optativas. A gente escolhia um tema, tinham 4 ou 5 temas, e aí a gente podia escolher e fazer uma aula prática. Eu escolhi fazer sobre **História** das Américas. Foi legal. Aprendi sobre Allende, sobre Cuba. Eu quis entender porque Cuba, isto, porque o Allende morreu, entendeu? E agora tiraram o caixão do Allende, você consegue entender isso tudo.

Aqui retomo a fala inicial de Sonia, fundadora da escola, de que a intenção era criar uma escola que oferecesse condições para que seus alunos fizessem a travessia para uma vida digna, não importando se em uma escola normal ou não. Martin acompanhou a sala regular nas disciplinas de humanas, não acompanhou nas de exatas, mas o que realmente importou para ele foi sentir-se parte de um grupo, interagindo e agindo como os demais, aproveitando o que fazia sentido para ele.

Para Cristiano, a transição foi bastante diferente; ocorreu na metade do Ensino Fundamental; não foi para uma escola Waldorf como era o desejo de sua mãe. Em seu relato, refere-se à resistência das escolas Waldorf procuradas, para receber um aluno da Travessia, sem que todos os profissionais envolvidos apoiassem a transição; este fato não ocorreu porque parece ter havido uma divergência entre os profissionais da escola; os terapeutas acreditavam na prontidão, os professores não tinham tanta certeza. Desta forma, sua transição foi feita para uma escola tradicional, que exigiu o retorno de uma série, mais o pagamento de um reforço escolar por um ano. Após dois meses ele estava totalmente ambientado, acompanhando com facilidade as exigências acadêmicas, mas a mãe foi obrigada a continuar pagando o reforço até o final do ano, mesmo sem necessidade. No ano seguinte Cristiano foi estudar em uma escola pública, onde se mostrou forte e capaz; foi nesta escola que a mãe ouviu finalmente, o que ansiou por ouvir durante toda a vida de seu filho: *ele é normal*.

(Paula) Então uma amiga, que era lá da Travessia mesmo, parente lá de um aluno me indicou uma escola que chama Externato Santa Brígida [...] que é uma escola particular, tradicional, mas pequena, muito **poucos alunos** na sala, então por conta disso que eu matriculei ele lá. [...] **Tive que contar** para a coordenadora da escola que ele veio de uma escola especial. É claro que

eu não contei tudo, nos mínimos detalhes, porque de repente ela **podia falar que não aceitava...** [riso nervoso]; mas contei! [...] Ele ia para o quarto ano, mas [...] elas queriam colocá-lo até no segundo ano, eu falei "Não! Não tem como ele ficar convivendo com crianças tão pequenas!" Então ele voltou uma série, ele fez novamente o terceiro ano. Porque de fato no quarto ano ia ser mais complicado. Acho até que ele ia conseguir, mas ele... Eu acho que ia **exigir muito** mais dele [...] ele tinha o conhecimento, mas ele não tinha a mesma forma de uma escola tradicional. [...] ela [a coordenadora da nova escola] estava muito interessada no dinheiro porque eu ia **pagar o dobro**, por conta desse reforço ela me fez pagar o dobro, [...] e isso tudo para ele, sabe, deixou ele bastante tenso, mas ele deu conta, tanto que em três meses ele **não precisava** mais de reforço, menos até, mas eu havia me comprometido [riso nervoso] e eu tive que ir com essa história **até o final do ano**, sabe..., mesmo sem ele precisar...

[...] aí eu soube de uma escola, que é o Amorim Lima, lá no Butantã, que tinha uma pedagogia **diferenciada** [...] e tem um espaço bem maravilhoso; e eu conheci a diretora e vi que é uma pessoa que tem um diferencial, **comprometida** de fato com a escola. [...] Apesar da distância, apesar de todas as outras dificuldades, eu acho que coloquei ele na escola certa. [...] Ele teve que ter uns **enfrentamentos** que ele então nunca tinha tido de verdade. Na Travessia era um enfrentamento **acolhido**, na Parsifal **nem teve** enfrentamento porque era um jardim, na Travessia acolhido, no externato teve o enfrentamento, mas **assistido**, de certa forma, por ser uma escola muito pequena. E aí não, aí ele teve enfrentamentos, não que não tivesse um supervisor, mas era uma escola muito grande, [...] Então ele teve que... ele bateu, ele apanhou, alguns momentos ele teve que **aprender a se controlar**. Ele falou para mim: "Mãe eu estou aprendendo a me controlar, ou então eu fico de longe quando vejo que está acontecendo... que aquela situação eu vou ter um enfrentamento, é melhor eu ficar... eu me afastar... por um tempo..."

[...] a diretora era muito democrática, quando acontecia algo assim mais... que chamasse mais a atenção, [...] ela fazia com que cada um se colocasse; e a criança aos poucos ia aprendendo que ela **poderia ser ouvida**; insistia para que cada um tivesse **consciência** do que tivesse feito, falasse a verdade; que a verdade ia ser **valorizada** e não punida.

[...] ela só elogiou o Cristiano, ela disse para mim "Mônica, o Cristiano tem um comportamento **normal**", sabe [muito emocionada, chegando às

lágrimas], foi a primeira vez que eu pude ouvir de alguém assim “**seu filho é normal**, o comportamento dele é normal, ele tem reações de uma criança normal, então essas brigas, uma briga, uma discussão é normal como qualquer outra criança”. Então, isso para ele foi... Estou até muito emocionada [chorando], que toca a gente. Isso **para ele** foi muito importante, assim, ele também talvez lá no fundo ele pensasse “será que eu sou normal, qual será a dificuldade que eu tenho?”

Nota-se em toda essa sequência, o medo que permeava a busca pela aceitação em outra escola; a decepção pelo fato de justamente as escolas Waldorf não aceitarem seu filho; a realidade dura da aceitação através do dinheiro. Mas, Cristiano estava fortalecido; suas conquistas estavam consolidadas e, em todos os ambientes escolares, foi capaz de manter-se em equilíbrio. Precisamos nos perguntar incessantemente sobre o peso que o termo *normal* tem sobre todos os atores, já que não existe um único modo de ser *normal*.

A mãe de Cristiano teve que enfrentar um tratamento contra o câncer de mama; precisou vender seu carro e restringir seus deslocamentos em função de sua saúde fragilizada. Cristiano passou a estudar em uma escola perto de casa, com inúmeras salas, com muitos alunos, com currículo tradicional, onde está há mais de um ano e meio. No momento mostra-se ótimo aluno, tanto na questão acadêmica como na comportamental. Diz-se muito feliz e ambientado, pretende ficar na escola até concluir o Ensino Médio.

4.4 Martin e suas particularidades

Dentre as características mais marcantes de Martin podemos destacar a sua forma única de estabelecer conexões entre as pessoas; demonstra uma forma aberta de receber cada nova pessoa em sua vida, interesse em saber tudo sobre ela e vontade de inseri-la *de fato* no seu grupo social. Ele sempre procura encontrar pontos em comum entre as pessoas e conectá-las. Esta característica provoca transformações constantes em qualquer ambiente

social em que ele se insira. Não há como negar que Martin seja um adulto socialmente inserido; sua história nos traz questionamentos sobre a medicalização da infância, sobre a busca por diagnósticos e sobre os *prognósticos* que são feitos com base nesses *rótulos*. Quando era pequeno, Sonia percebia que algo era diferente, mas a explicação demorou a chegar e, quando chegou, perdeu sua importância.

(Sonia) Quando ele nasceu, ele teve Apgar 9 e 10, tudo normal. Com 5 meses, 6 meses, ele já pesava 12 kg, era super gordinho. Ele não quis mamar no peito, foi uma dificuldade. Hoje eu sei que ele não mamava porque não respirava pelo nariz, então como é que você vai fechar a boca para mamar? [...] Mamou 3 meses no peito só, e ele chorava, era um sufoco; aí, ele começou a tomar o leite e engordou bastante. Então ele, pesado... “ele tá atrasado porque tá **muito gordo** pra idade”, então “ele não consegue isso ou aquilo”... Ele nunca engatinhou. Ele andou com 1 ano e 4 meses, mas ele não levantava do chão, ele se arrastava, encostava a mão na parede e ficava em pé. E eu tinha 19 anos, 20. **Não tinha a menor ideia** do que era esperado. [...] Fui fazer avaliação neurológica no Salomão Schwartzman, fui procurar exames, psicólogos, psiquiatras...; enfim, até naquela D. Filhinha a gente foi. Era uma senhora que fazia umas coisas espirituais assim... Aí, o Salomão Schwartzman disse que ele não tinha problemas neurológicos. **Me mandou embora** e disse “olha a minha sala de espera”! Ele fez tudo dentro do padrão da normalidade: sair das fraldas, andar, mas num grau, assim..., num nível *borderline*, no limite; sempre no limite. Andar com 1 ano e 4 meses é **normal**, embora tardio.

(MC) Então você procurou todos os caminhos e nunca teve um diagnóstico?

(S) Não, a gente teve! Aí a gente foi parar no psiquiatra, Dr. Raymond Rosenberg. Gostei muito dele. Fez um trabalho todo de avaliação. E avaliou o Martin com uma **Disfunção Cerebral Mínima**. Que é o que ele tem. E aí ele deu um monte de compêndios, falou da Ritalina, pra gente ler. E aí fala que na realidade ele tem uma dificuldade no funcionamento de um lado com o outro do cérebro, do simpático e do parassimpático, sei lá como é que fala. Ele, então, não coordena: o que ele pensa ele não executa, o que ele executa não tá coordenado, enfim, não funciona o direito com o esquerdo. Então ele não tem coordenação motora, não tem equilíbrio, não consegue andar de bicicleta, não consegue dirigir, porque ele não coordena pé com cabeça.

(MC) Certo. Então as atividades mais complexas aí são difíceis...

(S) Motora fina ele não tem. A letra dele é quase de uma criança que está sendo alfabetizada. Enfim... Então ele ficou com esse diagnóstico que pra mim **foi o suficiente**. Eu percebi **ao longo do processo** que diagnóstico é o que menos interessa. Você **não faz nada** com título.

A professora Laura conta como Martin demonstra interesse pelas pessoas e estabelece relações sociais.

(Laura) Ele me motivava bastante porque ele sempre foi muito interessado, não só na prática do aprender, da escola, mas também assim: ele tinha muito interesse **por você**, perguntava, queria saber da sua vida...; então a gente criou um elo muito forte desde o princípio. Ele tem essa qualidade de criar elos, então ele não é uma pessoa que passa despercebida, tanto é que fiquei uma pessoa muito próxima dele.

[...] ele tem uma memória muito boa para certas coisas, para tudo o que é data, ele tem uma memória para pessoas, nome, sobrenome, família, se ele pergunta da sua família ele vai saber o nome do seu pai, da sua mãe, suas origens, isso ele guarda. Se ele te encontrar ele vai perguntar pelo nome por todos os seus familiares.

(MC) Ele vai reunindo todos ao redor dele?

(L) Ele tem essa tendência muito forte, ele tem muito... ele capta, ele tem assim uma “parabólica”, ele capta as pessoas, faz **ligações**, promove encontros, se ele sabe que eu te conheço e você faz um trabalho que pode ser que me ajude no meu trabalho... ele faz esse contato, ele é uma pessoa que faz muitos elos.

Para Dora, a Coordenadora, Martin foi a pessoa com mais habilidade social que passou pela Travessia; para ela, muito do trabalho realizado deveu-se à influência direta da presença de Martin.

(Dora) Martin foi a **pessoa** que passou pelo Travessia, a que tinha mais qualidades sociais, por isso chamei de pessoa; não estou só falando de alunos. Ele era com certeza, a pessoa que **ensinou** a todos nós professores, terapeutas, administradores, colegas, alunos, funcionários o que é verdadeiramente **vida social**; esse menino, pra mim, tem uma habilidade no contato que é como se fosse um coração transbordante pro ambiente. E a falta dele na escola... porque quando ele saiu, todos nós nos alegramos; ele

foi para um colegial formal; todo mundo ficou muito feliz; mas ele era como um eixo na vida social que, **quando ele saiu, foi muito difícil de reconquistar**, muito difícil.

[...] Então ele era um **estímulo** para o grupo; e o grande desafio era: como é que o Martin podia firmar-se **em si mesmo**. Isto porque como ele tinha essa tendência... muito mais de acolher o outro, a maior necessidade era de firmar-se em si mesmo.

Outra característica interessante é sua incrível capacidade de memorização, o que facilita muito o aprendizado na área de humanas, porém sempre mostrou dificuldade com o raciocínio lógico e matemático. Ao conseguir suplantando suas dificuldades matemáticas, com muita ajuda de uma professora em especial, seu nome era Ana, adquiriu autoconfiança para enfrentar outros desafios. Aparentemente, ao superar a dificuldade que o bloqueava, houve uma reorganização geral em relação ao aprendizado.

(Laura) A Ana deu uma boa base para ele, deu muita assistência na parte pedagógica também, eu acho que o Martin **tomou o pé** aí também. [...] nós dividimos o Colegial; ela ficou com a parte de tudo o que eram exatas e eu com a parte mais de humanas, História, Geografia, Português e ela com Matemática, Física e Química. Nós fizemos essa dobradinha que foi muito boa para os dois lados e aí o Martin começou a **adquirir forças** mesmo dentro do aprendizado e ficar mais confiante. A gente dava reforço para ele inclusive, a Ana na Matemática, Física; eu dava no Português e ele foi fazer o supletivo.

Martin ainda apresenta dificuldades com sua coordenação motora fina, escreve com letra bastão, no entanto, através do desenvolvimento pleno de outras habilidades colocou-se no mundo de forma bastante firme e única.

A família do Martin lida com suas dificuldades com bastante naturalidade. Não há favorecimentos em nome de sua diferença, nem tampouco o menor descaso. Ele tem exata noção de sua condição, foi e continua sendo preparado constantemente rumo à vida autônoma. A não superproteção permite o exercício de colocar-se no mundo. Isto é notável quando Paula relata o episódio onde ele foi impedido, pela professora, de apresentar-se diante da comunidade escolar. Para a família, a exposição não

era vergonhosa e a vontade da criança deveria ter sido respeitada. Laura comenta a transparência da família ao lidar com Martin e a própria Sonia comenta como trabalha em si estas questões.

(Sonia) [...] e aí eu comecei a achar que a melhor coisa era ele morar sozinho... primeiro, porque eu descobri, e isso ficou muito claro pra mim, que **a vida é efêmera**; a gente está aqui um dia e no outro dia não está mais. Então como é que eu vou largar o Martin nessa vida, desse jeito? Ele precisa se organizar. Então, como ele é inflexível, ele **demora** muito tempo pra mudar, se adaptar. Então, é melhor ele ter o apartamento dele, com a empregada, as coisas dele, organizado, onde eu posso ir, mexer, limpar, dar bronca e tal; **aprender a viver** desse jeito. Porque se um dia eu faltou, ou o Klaus, ele já tem um esquema. Quer dizer, na hora que eu não estou mais, ele já está **acostumado** com isso. Não precisa ser imposta essa nova vida de uma hora pra outra. Porque é muito difícil pra eles... Eu acho que, em geral, os especiais têm essa dificuldade de se adaptar. Então a gente tem que **preparar** eles.

...

(Laura) Ele sempre teve **consciência** da dificuldade dele, isso nunca foi uma coisa que não se falava dela; ela era sempre falada por ele também. Ele tem consciência disso e isso é muito interessante. [...] ele foi criado num ambiente onde ele **não foi** também tão **excluído**; então, ele queria mais do que a Travessia estava dando para ele quando chegou o momento, ele mesmo foi atrás, **ele mesmo** quis fazer o supletivo.

Podemos constatar que na teia de relações humanas de Martin, a família teve participação fundamental, enquanto família; mas também com a criação de um espaço escolar adequado ao seu desenvolvimento; que eventualmente beneficiou outras crianças. O espaço escolar foi pensado fisicamente, pedagogicamente e terapeuticamente, para promover o desenvolvimento e o fortalecimento consistente das habilidades conquistadas. O momento de ampliar seus horizontes foi reconhecido e respeitado pelos adultos responsáveis, que o apoiaram, inclusive pedagogicamente. O resultado foi o que ele sempre buscou, **sua** vida digna.

4.5 Cristiano e suas particularidades

Cristiano sempre teve grande capacidade para o aprendizado individual, mas demonstrava grande dificuldade para estar em grupos. Foi convidado a se retirar da escola no Jardim de Infância, aos quatro anos, por não conseguir acompanhar a dinâmica do grupo; ele gostava de fazer as coisas do seu jeito e, quando contrariado, se enfurecia, tornava-se agressivo com adultos e crianças, também destruía os materiais ao seu alcance. Este padrão se repetiu durante sua primeira infância, tanto na escola, como em outras situações sociais. Após algumas tentativas frustradas de inserção, sua mãe, Paula, optou por colocá-lo em um jardim de infância na Associação Parsifal. Esta entidade atende pessoas com deficiências graves, físicas, mentais e múltiplas. Os coleguinhas de Cristiano não falavam e tinham características de deficiências graves. Durante este período, sua mãe prosseguiu, sem sucesso, suas tentativas de inseri-lo em um ambiente *normal*. Quando chegou o momento de ingressar no Ensino Fundamental, ele ainda não estava preparado para estar numa escola regular.

(Paula) Ele se alterava, ele brigava, ele ficava assim com uma força fora do comum. Desde pequenininho eu notei; quando alguma coisa o aborrecia, ele ficava **muito bravo**, mas muito mesmo, era como se tivesse um **surto**, e aí, se eu não segurasse, se eu fizesse uma festa, por exemplo, era capaz de ele acabar com a festa assim: tirar a toalha, jogar as coisas e brigava não só com aquela pessoa, com aquela criança que o tivesse provocado, mas com qualquer outra pessoa que estivesse na frente dele, mesmo que fosse um adulto, mesmo! Desde bebezinho ele **enfrentava** qualquer um, ele não media “ah, esse é grande...”. Não, ele nem enxergava isso, e aí eu tinha que segurá-lo, senão ele detonava!

Paula percebia algo estranho na sua fala e no seu movimento; por iniciativa própria procurou o auxílio de uma fonoaudióloga, Rosana, que reencontrou anos mais tarde na Travessia; em sua busca, esteve com diversos profissionais, inclusive o Cristiano fez equoterapia e reorganização neurológica; não se chegou a um diagnóstico por parte dos médicos.

(Paula) Desde pequenininho ele tinha dif...; não é que ele tinha dificuldade motora, mas eu percebia que ele subia escadas... de uma forma... que eu achava que **não era normal**, que tinha alguma coisa ali... Uma trava. E ele

também tinha dificuldades para se balançar, no balanço... E... (gesticulando), não sei como chama aquele ferro em que a criança fica pendurada...

(MC) Trepa trepa?

(P) No trepa trepa, ele também não conseguia ficar preso ali sozinho... E depois dessa Reorganização (referindo-se ao trabalho da terapeuta), ele **mudou**; ele conseguia pular corda, muito; porque ele também não conseguia, dar esses saltos; em um sentido motor ele recuperou muito...

Na Travessia, Cristiano apresentou inúmeras crises de agressividade ao longo dos quatro anos de frequência. As crises diminuíram sensivelmente após um ano e meio, mas uma mudança de sala de aula demonstrou que suas conquistas não estavam completamente sedimentadas, ou internalizadas; as crises voltaram a ocorrer com a mesma frequência e intensidade do início. Foram necessários mais dois anos e meio para que ele se tranquilizasse. Embora ele tenha vivenciado situações difíceis e desconfortáveis nas escolas que se seguiram, ele não voltou a ter crises de agressividade. Houve um momento, quando estava na EMEF Amorim Lima, em que ele reconheceu que podia fazer a opção entre brigar ou retirar-se. Podemos supor que naquele momento, o poder de escolha foi internalizado. A partir de então, tem transitado com tranquilidade em qualquer situação.

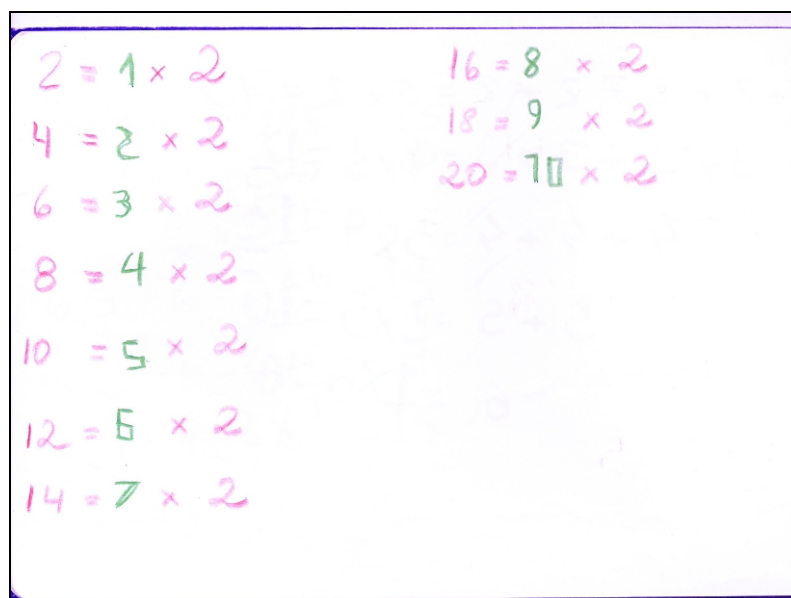
(Alberto) [...] e quando ele chegou, aparentemente não tinha problema nenhum! Isto porque ele era vivaz, não tinha nenhum problema cognitivo, tinha um movimento muito adequado para a idade dele, então... ele brincava com muita habilidade, ele desenhava e escrevia com muita facilidade... tudo parecia normal! Só que acontecia... num período indeterminado, que podia ser de uma semana ou quinze dias, às vezes logo em seguida, ele tinha crises emocionais. E nessas crises emocionais tinha uma **fúria** muito grande. Ele **atacava** a tudo e a todos. [...] ele ficava meio pálido...; e o que acontecia; ao longo do tempo de aula, ia se **agravando**, esse olhar ia se transformando cada vez mais, a palidez ia aumentando e qualquer coisa o irritava, **até o silêncio** o irritava, ele achava que as pessoas estavam olhando diferente para ele, [...] até que irrompia uma explosão, era realmente **uma explosão de cólera!** O que estivesse perto ele atiraria, livros, lápis, depois passava para a mesa, para a cadeira. [...] quando não tinha nada para tacar, ele

atacava **verbalmente** e era um ataque muito grosseiro, ele conseguia achar palavras para ferir as pessoas. [...] a gente se sentia: “não é conosco!”.

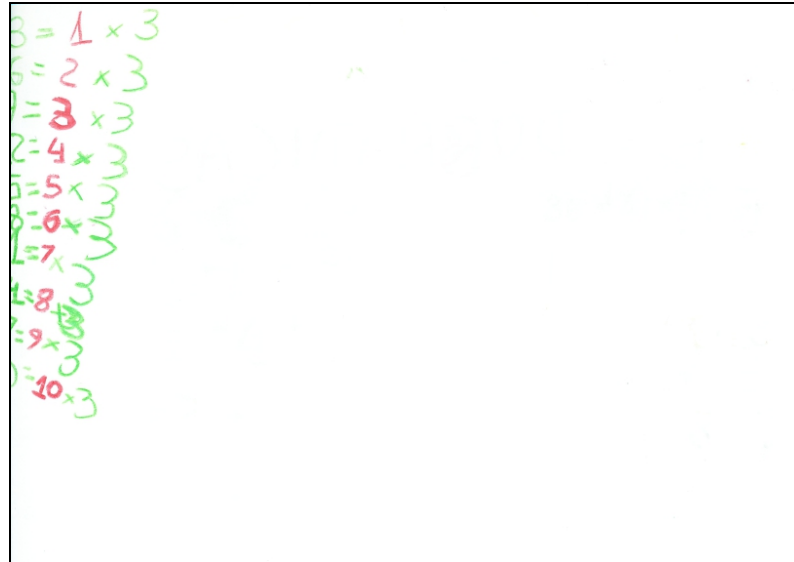
(MC) Você não levava como uma ofensa **pessoal**?

(A) Não, não pode. Nesse momento não pode! E ele xingava, xingava muito, com palavrões muito fortes, com palavras muito doloridas, e a gente não conseguia saber de onde ele tirava tantas coisas, mas ele tirava; e aquilo ia despejando, eu percebia que ele tinha uma **tensão** muitíssimo grande no corpo, era um enrijecimento muscular tão forte, tão forte, que aquilo devia causar uma **dor muscular** para ele, porque era muito, era muito enrijecido; e aquela força; para nós era um dilema porque se deixasse solto ele começava a correr alucinadamente, a gente tentava abraçá-lo e abraçávamos segurando também os braços porque senão ele se debatia; e naquele **abraço** eu sentia que ele ficava, ficava, ficava... e depois ele relaxava! Acabou a crise!

[...] o que eu percebi, foi que, ao longo do tempo, foi que quando a **letra** dele estava muito feia, era sinal de que ia ter uma crise. A letra ficava completamente desestr... **a escrita ficava desestruturada**, ele não conseguia se manifestar através da escrita. E quando ele estava bem, a letra, ele era **caprichoso** com a letra.



O trabalho de Cristiano no caderno em condições normais



O trabalho de Cristiano prestes a ter uma crise

Sobre a passagem pelo Amorim Lima, vale destacar que, na opinião da mãe, foi o momento em que Cristiano consolidou seu autocontrole.

(Paula) Ele (pensou) assim: “Não! Eu **sou normal**, o que eu faço... eu posso ser eu mesmo!”. Porque tem crianças mais calmas, tem crianças mais nervosas, tem temperamentos diferentes, enfim, são todas crianças iguais. Então ele pôde ver que aquele temperamento que ele tinha, não era algo assim (com a voz embargada) **anormal**, era perfeitamente normal, né? E que, dependendo da situação, às vezes ele tinha que reagir daquela forma mesmo, porque era até saudável. Que ele podia sempre, mas que não precisava, lá ele aprendeu. Claro, foi algo que veio vindo né, lógico; mas ele teve essa oportunidade, de aprender sim, “eu **nem sempre** preciso reagir, às vezes me calar é mais **adequado**”.

(MC) Então você acha que ali foi o ponto culminante? Foi onde ele atingiu o autodomínio, não é?

(P) Sim.

4.6 Ainda alguns aspectos interessantes

Vera trabalha atualmente como Diretora Tesoureira da Travessia e exerceu o papel de gerente por muitos anos; mas chegou à instituição como mãe que buscava um lugar para seu filho. Não surgiram em seu relato, relações diretas com Martin ou com Cristiano; porém, considero relevante

destacar alguns aspectos de sua narrativa, pois ilustra dificuldades enfrentadas por muitos pais de crianças com deficiência; e como a Travessia tinha uma proposta diferenciada. Seu relato traz contribuições para compreender algumas dificuldades que se apresentam para atender toda e qualquer criança na “escola para todos”. Em outro momento, Vera ressaltava a importância da recuperação da autoestima das crianças, fundamental para o retorno à sala de aula regular.

(Vera) [...] inclusive no Travessia, a gente sempre teve **dois caminhos** para seguir: na medida em que o Travessia é uma escola para atender crianças com dificuldades, com baixa autoestima, tal, ela poderia ser uma escola que vai para o lado da **Pedagogia Waldorf**, que seria uma pedagogia Waldorf mais **facilitada**, que seria o que se dá o conteúdo de uma escola Waldorf normal, mais facilitado aqui dentro; **ou** uma **Pedagogia Curativa**, que seria realmente para crianças que já têm um problema talvez mais grave e que não conseguiriam acompanhar um currículo escolar, certo? Então nós sempre tivemos essa divisão interna, inclusive, porque sempre o Travessia ficava no meio!

(MC) Buscando essa possibilidade de atender a todos?

(V) Isso, isso, isso!

(MC) Porque se vocês se restringissem a um único caminho, novamente vocês cairiam na mesma situação das outras escolas? (selecionando alunos)

(V) Inclusive o meu filho; ele não estaria muito no lado da Pedagogia Waldorf. Ele estaria mais para a Curativa, mas ele sempre seria **um dos menos comprometidos** na Curativa, sendo que ele foi **um dos mais comprometidos** na Pedagogia Waldorf. O Travessia o abraçou, o recebeu! Então eu acho que esse é um grande mérito do Travessia.

...

(V) [...] essa parte da autoestima, de você **recuperar** a autoestima porque você está num ambiente que está te acolhendo, estar com amigos, estar com sua família, estar com professores que têm esse olhar para com você. Acho muito importante. Então, essa **confiança** que eles adquirem, é uma coisa sem igual. Você pode ver, em todos esses que foram fazer a Travessia, é porque adquiriram uma confiança, recuperaram essa autoestima que estava completamente perdida antes de vir para cá. E tudo o que eles fazem aqui dentro, o Teatro, a Cozinha, pular corda... tudo, tudo, tudo... só adiciona autoconfiança neles. Eles percebem o quanto eles **são capazes**. Talvez

tenha uma dificuldade intelectual, é um pouquinho mais difícil para eles, mas se eles conseguem fazer, automaticamente a parte intelectual acaba sendo um reflexo, uma **consequência**, esse desenvolvimento intelectual. Esse é o grande trunfo!

Entre tantos aspectos relevantes nas narrativas, há um segmento que considero muito importante para pensarmos o processo de significação do mundo por parte do professor; processo esse, fundamental na formação de seus alunos como indivíduos. Alberto, o professor de Cristiano, explicou de forma objetiva como o trabalho pedagógico tinha a intenção de ressignificar o mundo para a criança. De fato, isto exige a ressignificação para o próprio professor, para que possa ser vivenciado inúmeras vezes pela criança, para só depois poder ser internalizada. A força de seu relato, entretanto, está no cuidado do professor para levar o que há de mais elevado no ser humano para seus alunos. Este fato nos leva a refletir sobre as proposições de Vigotski para a Educação Especial, sobre a relevância de se privilegiar o trabalho com as funções superiores.

(Alberto) Um dos desenhos que ele fez, que me chamou mais a atenção, foi da “Arca de Noé”. Ele fez todos os animais possíveis, eu tive que ir colando folha depois de folha porque ele foi fazendo **uma fila interminável de animais** e... às vezes, quando ele tinha essas crises, ele tinha uma **postura** animalesca, ele ficava de quatro e ficava urrando [bastante sensibilizado] eu... não tenho uma formação de **psicólogo** para dizer o que isso significava numa criança, mas eu via que quando ele conseguia se **manifestar** como nesse desenho, ele conseguia **domar** todos esses animais furiosos que estavam dentro dele. E eu acho que a questão **não era negar** o que estava dentro dele, mas como se fosse re... essa fúria precisava ser amansada, como se fosse um animal que precisa ser domesticado. Acho que cada trabalho que nós fazíamos, **quando se dá sentido** para o que ele fazia, quando se... porque ele tem o movimento bruto, que a qualquer momento pode... pode... escapar, eu acho que os **movimentos com sentido**, a **palavra com sentido**, o ser aceito dentro de uma sala de aula, a **arte** como manifestação do ser humano, tudo isso ia **apascentando** isso... essa... essa fúria que ele tinha dentro dele e que se manifestava como... como realmente um gesto animalesco. [longa pausa, emocionado] E mesmo quando ele xingava, ele usava palavras tão **cruéis**, ele falava cada coisa para o

Alexandre, que eu ficava de queixo caído, então o remédio para... quando se faz isso... é que a palavra... é **mostrar o lado nobre da palavra**. Então eu posso usar a palavra para elogiar, mas eu também posso usar a palavra para xingar; eu posso usar a palavra para escrever um texto, escrever alguma coisa, mas eu também posso usar a palavra com palavras desconexas, que muitas vezes ele usava, ele falava frases que não tinham sentido nenhum! Então eu acho que foi nesse sentido que o Travessia deu certo para ele; quando usava as mãos **não para bater, mas fazer um pão**; quando usava as mãos **não para bater no amigo, mas para fazer um jogo** e isso, **semana após semana, mês após mês**, eu acho que isso que foi a diferença para ele. [...]. O que nós mostramos é o lado contrário, o antídoto para a fúria que era exatamente acolhê-lo, esperar que passasse a fúria, ele ficava xingando, xingando e a gente não falava absolutamente nada, porque não adiantava, ele não ouvia; o ouvir perdia o sentido para ele nesse momento. Isso é o **antídoto** para a doença, essa prática diária é pensar o que é necessário para que a criança melhore, uma coisa que nem a medicina tem a solução.

(MC) O que você está me dizendo é muito interessante porque não é o olhar só no momento da crise, é o trabalho contínuo de dar sentido a tudo.

(A) Sim, **a tudo**.

(MC) Dar sentido à fala, sentido ao movimento, sentido ao trabalho, à força.

(A) Sim, à força.

(MC) Tudo ser usado com sentido.

(A) Tudo **com sentido**.

[nesse momento, ambos ficamos em silêncio pela emoção que o relato trouxe].

Outra contribuição importante deste professor foi relatar o quão imprescindível é o alinhamento no trabalho de toda a comunidade escolar, com os mesmos objetivos em relação a cada aluno.

(Alberto) Outra coisa que era muito interessante, que fazíamos... não era o **profissional** que fazia a diferença, mas era o **grupo**; porque sempre trabalhávamos em equipe. Eu ficava boa parte do tempo com ele, mas tinham outros profissionais que faziam outro movimento, outras atividades, outros conteúdos, e esses conteúdos **complementavam** o que eu iniciiei naquela manhã. **A soma** desses conteúdos e atividades é que, **ao longo do**

tempo, foram fazendo uma diferença. Porque não adiantaria eu fazer tudo certo e o educador seguinte... se não desse atenção nenhuma para ele, não **perpetuaria** o que eu tinha feito. Porque eu ficava em média uma hora e meia com eles (seguidas), quase duas e depois outros profissionais, outros educadores se revezavam nas outras duas horas. Se eles fizessem uma coisa, uma tarefa, uma atividade contrária seria um **desserviço** pelo que eu havia feito. Então era esse perpetuar o que foi iniciado. Isso ajudava bastante, bastante, porque era **um tempo maior** em que ele poderia ter essa ajuda, nem dá para dizer que é só o educar, essa **ajuda** que ele precisava, que no caso bem especial dele, não era um problema cognitivo, que ele não conseguiria absorver novos conteúdos, nada disso era problema para ele.

Dora, a coordenadora pedagógica, faz comentários particularmente importantes sobre o papel das interações no desenvolvimento humano. Em sua fala, é muito claro como todo convívio nos modifica e modifica todo o conjunto da relação. Ainda mais interessante é sua colocação ao valorizar a fala do aluno, ao ouvir de verdade o que ele tem a dizer e ao alcançar toda a dimensão de suas contribuições.

(Dora) Isso eu acho que **é um trabalho**, pra mim, **que liga!** A gente tem várias questões na atualidade, mas [é um trabalho] que liga com o furacão destas questões: que são **as questões sociais**. É, porque elas se tornam caldeirões transbordantes, porque não se enxerga a **diferença** entre as pessoas, entre os povos, entre as crenças, entre as culturas.

(MC) Não se acolhe.

(D) Não se acolhe. Dentro deste ponto de vista, **o Martin era o grande professor**, o maior professor. Quando eu fiz religião comparada com a classe dele... Nossa! A maneira como ele tecia reflexões! Onde cabe o budismo, onde cabe o cristianismo... era de uma **grandeza** que eu realmente **aprendi** muito com ele, muitíssimo.

No final de sua entrevista, Dora explica, à luz da Antroposofia, como todos os âmbitos do ser humano eram trabalhados em aula e como esta dialética promovia a organização destes alunos que puderam efetuar “a travessia” de volta à sala de aula regular. Suas colocações podem muito bem ser compreendidas sob a visão histórico-cultural, pois engloba a significação dos

gestos, a interação social e a formação de processos psicológicos superiores inerentes ao homem.

(Dora) Então, essa questão do sentido ou do **significado** é uma questão que vem desde a mais tenra infância. Já o bebezinho quer direcionar o olhar, o bebezinho quer direcionar a sua mão; para poder adquirir a postura ereta; para poder liberar a mão para fazer tanta coisa. Coisa com significado! Então isso faz parte da existência humana. Eu fiquei muito feliz, há mais ou menos dois meses atrás, eu tava me preparando pro congresso que houve; eu queria começar falando por que o tema era ciência arte e religião. E aí eu fui atrás, a ciência há mais de um século atrás definiu o Quociente de Inteligência, depois, nos anos noventa, veio uma revolução por que tinha de ter uma **inteligência emocional** também. Aí, a gente não está mais no âmbito do **cognitivo**, mas também dos sentimentos e das **emoções**. Mas agora, bem recentemente, uma grande cientista caracterizou a inteligência espiritual. Sabe o que ela disse? Que a inteligência espiritual **é a capacidade de dar sentido e significado para própria vida**. É muito interessante que isso surgiu de uma física. E como é que é que o ser humano adquire essa possibilidade de por sentido e significado na vida? Vem desde essa movimentação mais corriqueira; porque só nos chama atenção quando não acontece; quando uma criança não fica de pé e a gente começa entrar em pânico, mas todas as crianças ficam em pé! Então a gente acha que isso é a coisa mais corriqueira. Isso **começa a partir do gesto, passa pela linguagem e depois chega ao pensamento**. Então é muito interessante que na parte rítmica [da aula], porque junta as três partes do ser humano o sentido e a direção pode ser muito bem expresso.

Algumas considerações e perspectivas de continuidade

Ao término deste projeto, está muito claro que ficam abertas inúmeras outras possibilidades de análise; felizmente, com a aprovação de nova Iniciação Científica para o projeto “Trajetórias de transformação: análise de intervenções em casos de dificuldades escolares à luz da perspectiva histórico-cultural” que terá vigência de Outubro/2011 a Setembro/2012, nós poderemos dedicar esforços a algumas dessas outras frentes.

Gostaria de destacar algumas reflexões:

- **A significação dos sujeitos nos espaços sociais**

As trajetórias de vidas aqui estudadas revelam a importância, para a criança, que tem o olhar dos adultos sobre elas; assim como a importância que tem o olhar das demais crianças sobre elas. Nossos alunos pesquisados somente sentiram a dor da exclusão quando o grupo social, de forma análoga à atuação dos professores, os rejeitaram. Martin foi magoado por não poder se apresentar diante da comunidade escolar, não porque derrubou o bastão²¹, mas porque um fato, que não tinha importância para ele, foi usado para excluí-lo. Cristiano deixou de se sentir ferido quando sua agressividade não foi negada, mas acolhida e ressignificada.

A família de Martin enfrentou suas dificuldades com muita atenção, mas nunca com rejeição, vergonha ou medo; durante a realização da entrevista com sua mãe, Martin estava presente e, ainda assim, todos os pontos foram abordados com absoluta tranquilidade, sem qualquer constrangimento. Na vida familiar, havia espaço para que ele se colocasse, e sua opinião era sempre levada em consideração, mesmo que nem sempre acatada; isto contribuiu bastante para seu fortalecimento. Para Cristiano, havia na família, muito presente, a ansiedade e o medo de que ele não fosse *normal*; é possível perceber os reflexos da instabilidade familiar em significá-lo, na instabilidade que viveu nos anos iniciais de vida; a estabilidade emocional conquistada, hoje está presente, tanto na família, como na criança.

As novas situações escolares que ambos enfrentaram, em que ambos são vistos com tranquilidade, sem causar choque ou rejeição, consolidaram as imagens que fazem de si, como únicos, porém adequados.

- **A expectativa do professor em relação a seus alunos**

²¹ Episódio relatado anteriormente, em que, durante uma apresentação de Eúritmia na escola anterior à Travessia, a professora não permitiu que Martin se apresentasse diante dos pais porque derrubava o bastão.

Os exemplos de atuação pedagógica com que nos deparamos nesta pesquisa nos levam a refletir sobre como cada professor lida com suas expectativas em relação a seus alunos.

Muito embora o discurso corrente seja de *educação centrada no aluno; cada criança é única; somos todos iguais perante a lei, mas diferentes na sala de aula*; a realidade com que nos defrontamos está muito distante disso. O que de fato ocorre é que todo professor tem uma imagem *idealizada* de seus alunos e de seu grupo, construída ao longo de sua própria história de vida e motivada pelas mais diferentes razões. É necessário um esforço muito grande por parte do professor, para abrir mão de ideias pré-concebidas sobre as crianças e aceitar que: talvez o desenvolvimento de algumas seja *diferente*; talvez não seja possível apresentar um grupo *homogêneo* na festa escolar; talvez não seja possível mostrar somente cadernos *bonitos* na exposição dos trabalhos de alunos; talvez alguns sejam *desafinados* para cantar. É necessário um esforço muito grande por parte do professor para fazer uma apresentação, ainda que com cadernos desorganizados, com alunos desafinados; mas com alunos absolutamente felizes por poderem mostrar o que são capazes de fazer. Não estou me referindo aqui, absolutamente, a permissividade, a falta de exigência pelo esforço de cada um; estou falando em mostrar o melhor de cada um, ainda que não seja bom o bastante para o professor.

Ao fazer uma apresentação de Circo, com crianças da Travessia, os professores não estavam preocupados se as imperfeições seriam julgadas incapacidades suas para ensinar. O que todos reconheceram, foi o melhor de cada aluno, promovido pelo esforço de cada professor.

- A relação Escola – Família

O que fica patente na nossa análise é que a relação entre a escola e a família assume grande importância no processo de formação das crianças. A coerência das falas e o apoio mútuo fortalecem as conquistas. Quando isto não acontece, há um enfraquecimento e certa confusão na criança, que demora mais a sedimentar suas conquistas.

- A extensão do trabalho pedagógico para os âmbitos terapêutico e familiar

A proposta integrativa da Travessia realmente foi bastante inovadora e conclamava todo o grupamento social onde a criança estava imersa a trabalhar de forma a complementar o trabalho pedagógico. Terapeutas que podiam observar o aluno, tanto em consultório, como no contexto escolar, eram capazes de intervir rapidamente e de forma coerente. As famílias, que compreendiam o cotidiano escolar, participavam ativamente das questões escolares também eram, de certa forma, instigadas a agir de forma coerente e complementar ao trabalho do professor.

Talvez essa proposta, até então inédita, tenha permitido que o trabalho se desenvolvesse de forma tão intensa e consistente. Este modelo parece ser bastante eficaz.

- A possibilidade da existência de uma Escola para Todos

A experiência desses alunos dentro da Travessia nos inspira a acreditar ser possível uma escola para todos. Como ouvimos dos professores, todos ali tinham alguma dificuldade, fosse ela cognitiva, emocional, motora, sensorial; mas nada disso era visto como um problema. No entanto, é preciso reconhecer o que é essencial num ambiente como estes: profissionais altamente qualificados e salas pequenas. Isto envolve custos elevados. A Travessia conseguiu viabilizar uma forma de sustentar financeiramente a iniciativa através de patrocínios e de subsídios. Pessoas físicas e empresas financiavam ou apadrinhavam alunos; assim como os terapeutas e médicos que trabalhavam, de forma contínua ou eventual, ofereciam seus atendimentos a preços reduzidos, para que pudessem estar embutidos nos valores das mensalidades.

Pensarmos que este tipo de atendimento, para toda uma rede pública, ainda é um sonho distante de ser realizado; no entanto, no modelo atual, em que o aluno deveria receber atendimento especializado em instituições conveniadas, no contra-turno; seria

possível privilegiar ou incentivar a criação de instituições como a Travessia.

- O aluno como sujeito ativo no seu próprio processo de formação

Nas falas de nossos atores, podemos perceber a importância em ouvir, não apenas as colocações verbais, mas todas as manifestações da criança e, a partir delas, pensar nas suas necessidades de desenvolvimento. Todo o trabalho relatado, seja da família, seja dos professores, seja dos terapeutas, foi pautado na observação atenta e contínua da criança; e foi constantemente revisto e remodelado em função de suas necessidades. A prioridade da escola não era exaltar seus profissionais, fortalecer uma linha terapêutica ou um modelo ideológico; a escola não foi criada para os adultos; a escola foi criada em função da necessidade de uma criança, para atender muitas crianças, buscando a vida digna das crianças.

É preciso considerar também que diversos aspectos não foram totalmente investigados durante esta pesquisa e que, talvez, mereçam estudo mais detalhado no futuro. Vários atores precisariam ser ainda contatados e suas falas analisadas: a avó de Cristiano, segunda maior influência na família, cuja presença foi de observação silenciosa, mas constante durante toda a realização desta pesquisa; a professora que recebeu Cristiano após o período em que ele esteve com o professor Alberto, atuando durante seu *retrocesso* e novo fortalecimento; as professoras de música e de Educação Infantil de Cristiano; a professora Ana, que promoveu a conquista da matemática e a recuperação da autoestima de Martin, mencionada em todos os depoimentos, não disponível para entrevista nesse período; a terapeuta que, juntamente com a família de Martin, fundou a Travessia dentro da proposta de integração pedagógico-terapêutica; o professor do Colégio Micael, que reconheceu o esforço de Martin e o convidou para fazer o Ensino Médio lá.

Este trabalho também nos alerta a refletir mais profundamente sobre o verdadeiro peso que os termos *normal*, *diferente*, *especial*, *inclusão*, *exclusão*, têm no nosso psiquismo e todas as conotações que podem

assumir, alterando nossa forma de significar as pessoas e alterando nossa influência sobre as crianças.

Fica assim estabelecido nosso desejo de prosseguir e aprofundar as investigações, tanto desses casos, como de outros casos de crianças que frequentaram a Travessia e retomaram trajetórias em escolas regulares; de aprofundar os conhecimentos sobre o pensamento histórico-cultural que nos leva a refletir sobre o fato do desenvolvimento humano só ser possível dentro de uma teia de relações sociais; e de trazer à luz novas possibilidades de trabalho com crianças que apresentem necessidades especiais dentro do contexto escolar. Que surjam muitas outras iniciativas como a Travessia, e que a própria Travessia possa retomar suas atividades com a coerência e a intensidade do passado.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, L. R. Cognição, corpo e afeto – Henri Wallon: Principais teses. *Revista Educação*, n.3, São Paulo: Segmento, p. 20-31, 2010 (Série especial Coleção História da Pedagogia).
- BRAGA, E. S. A constituição social do desenvolvimento – Lev Vigotski: Principais teses. *Revista Educação*, n.2, São Paulo: Segmento, p. 20-29, 2010 (Série especial Coleção História da Pedagogia).
- BRANDÃO, Z. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Loyola/PUC-RJ, 2002.
- BROCKMEIER, J., HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 16, n.3, p. 525-535, 2003.
- CAULLEY, D. N. Document Analysis in Program Evaluation. *Paper and Report Series of the Research on Evaluation Program*. n.60, Portland/ OR: Northwest Regional Educational Laboratory, p. 19-29, 1981.
- CRIPA, M. *Entrevista e ética*. São Paulo: Educ, 1998.
- GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GÓES, M. C. R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos CEDES*, v.24, Campinas, p. 17-24, 1991.
- _____. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R e REGO, T. C. R. (orgs.) *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 95-114.
- LANZ, R. *A Pedagogia Waldorf: Caminho para um ensino mais humano*. 7ª Ed., São Paulo: Antroposófica, 2000.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, A. R. “A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais” In *Curso de Psicologia Geral: Introdução Evolucionista à Psicologia*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p.71-84, 1991.
- MARTINS, H.H.T.S, Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/agosto 2004.
- MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. v.11, n.33, p. 387-405, set/dez. 2006.

- NASCIMENTO, M. L. B. P. Um pensador sem medo da contradição – Henri Wallon: Biografia Intelectual. *Revista Educação*, n.3, São Paulo: Segmento, p. 6-17, 2010 (Série especial Coleção História da Pedagogia).
- OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. (orgs). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, p. 23-34, 1992.
- _____. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 13ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SZYMANSKI, Heloisa (org.). *A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª Ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- WALLON, H. O Papel do Outro na Consciência do Eu. In: WEREBE, M. J. e NADEL-BRULFER, J. (orgs). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986, p. 159-167.

Anexo 1 - Roteiros semiestruturados das entrevistas

Nas páginas que seguem encontram-se os roteiros utilizados para orientação durante a realização das entrevistas.

Roteiro de entrevista para o aluno

Este roteiro contempla as questões principais e servirão de orientação geral. As perguntas deverão surgir durante o processo de entrevista, deixando o fluxo mais livre e natural.

- Apresentações, breve relato do projeto com objetivos e metodologia de pesquisa
- Você já tinha estado em outra escola? Como foi a experiência?
- Quando você começou a frequentar a Associação Travessia?
- O que, em sua opinião, diferencia a Associação Travessia das outras escolas?
- Como era o seu grupo de colegas?
- Quem foram os seus professores? Como você se relacionava com eles?
- Quanto tempo você frequentou essa escola?
- Você fez terapias enquanto estava na escola?
- O que você mais gostava na escola?
- O que você não gostava na escola?
- Quais foram as mudanças positivas? Em que condições ocorreram?
- A quais fatores você atribui as mudanças positivas?
- Como foi mudar para outra escola?
- Como você está hoje? O que faz, onde estuda, onde vive.

Roteiro de entrevista para familiares

Este roteiro contempla as questões principais e servirão de orientação geral. As perguntas deverão surgir durante o processo de entrevista, deixando o fluxo mais livre e natural.

- Apresentações, breve relato do projeto com objetivos e metodologia de pesquisa
- Qual a sua relação (pai, mãe, parente, tutor) com o aluno pesquisado?
- Qual a idade da criança quando vocês procuraram a Escola Travessia?
- Quais as razões que os levaram a procurar aquela instituição?
- O que, em sua opinião, diferencia a Associação Travessia das outras escolas?
- Como se deu o atendimento pedagógico, a criança foi introduzida em um grupo? Qual?
- Quais foram as maiores mudanças decorrentes das ações propostas pela escola para a criança? E para a família?
- Quais práticas pedagógicas e/ou práticas terapêuticas você pensa terem sido as mais relevantes para este aluno?
- Quais foram as mudanças positivas? Em que condições ocorreram?
- A quais fatores você atribui as mudanças positivas?
- Quais propostas foram apresentadas pela escola paralelamente ao trabalho pedagógico?
 - Foram sugeridas terapias? Dentro ou fora da escola?
 - Foram sugeridas mudanças de hábitos?
 - Foram sugeridas mudanças na alimentação?
- Quando o aluno deixou de frequentar a escola? Em que ponto da escolarização?
- Como foi a adaptação à nova escola?
- Como o aluno está hoje?

Roteiro de entrevista para professores ou terapeutas

Este roteiro contempla as questões principais e servirão de orientação geral. As perguntas deverão surgir durante o processo de entrevista, deixando o fluxo mais livre e natural.

- Apresentações, breve relato do projeto com objetivos e metodologia de pesquisa
- Qual a sua relação (professor/terapeuta) com o aluno pesquisado?
- Como foi o atendimento, individual ou em grupo, em consultório, na sala de aula?
- Como era este aluno quando você o atendeu? Idade? Condição geral?
- O que, em sua opinião, diferencia a Associação Travessia das outras escolas?
- Qual foi o papel da escola para o seu trabalho com esta criança?
- Qual foi o papel da família?
- Quais foram os maiores desafios para o seu trabalho com esta criança?
- Quais práticas pedagógicas e/ou práticas terapêuticas você pensa terem sido as mais relevantes para este aluno?
- Quais foram as mudanças positivas? Em que condições ocorreram?
- A quais fatores você atribui as mudanças positivas?
- Você tem notícias de como este aluno está hoje?

Roteiro de entrevista para o representante da escola

Este roteiro contempla as questões principais e servirão de orientação geral. As perguntas deverão surgir durante o processo de entrevista, deixando o fluxo mais livre e natural.

- Apresentações, breve relato do projeto com objetivos e método de pesquisa
- Qual sua função dentro da Associação Travessia? Há quanto tempo está nesta instituição?
- O que diferencia a Associação Travessia de outras escolas especiais?
- Quantos foram os casos efetivos de sucesso na reinserção em salas de aula regulares?
- Como estão estes alunos hoje?
- Quais ações da escola têm a intenção de interferir no desenvolvimento dos alunos?
- Quais são as condições que você considera favoráveis ao reingresso de seus alunos em salas regulares?
- Quais são as maiores dificuldades para este reingresso?
- Quais são os objetivos atuais da escola? E os maiores desafios?

Roteiro de entrevista para Coordenadora

Este roteiro contempla as questões principais e servirão de orientação geral. As perguntas deverão surgir durante o processo de entrevista, deixando o fluxo mais livre e natural.

- Apresentações, breve relato do projeto com objetivos e metodologia de pesquisa
- Qual a sua relação (professor/terapeuta) com os alunos pesquisados?
- Como foi o seu contato com as crianças, individual ou em grupo, em consultório, na sala de aula?
- Como eram estes alunos quando você os conheceu? Idade? Condição geral?
- O que, em sua opinião, diferencia a Associação Travessia das outras escolas?
- Qual foi o papel da escola para o seu trabalho com estas crianças?
- Qual foi o papel da família?
- Quais foram os maiores desafios para o seu trabalho com estas crianças?
- Quais foram os desafios para o corpo docente?
- Quais foram os desafios para o corpo terapêutico?
- Quais práticas pedagógicas e/ou práticas terapêuticas você pensa terem sido as mais relevantes para estes alunos?
- Quais foram as mudanças positivas? Em que condições ocorreram?
- A quais fatores você atribui as mudanças positivas?
- Os alunos citaram alguns fatores que consideram ter sido favoráveis. Entre elas estão:
 - Ambiente calmo, todos têm dificuldades, mas isto não é um problema.

- Ser reconhecido como único e capaz.
- O ritmo constante, saber o que vai acontecer.
- O tempo que o professor tem para trabalhar individualmente.
- Você poderia explicar as características do trabalho, detalhes que marcam o trabalho dentro da escola sob esses aspectos?
- Os professores e terapeutas citaram fatores que consideram ter sido favoráveis. Entre eles estão:
 - O cumprimento na porta
 - O verso do aluno
 - O ritmo constante.
 - A parte rítmica da aula
 - Dar sentido a tudo
 - Você poderia explicar as características do trabalho, detalhes que marcam o trabalho dentro da escola sob esses aspectos?
- Você tem notícias de como estes alunos estão hoje?