

## **Trajetórias de transformação: análise de intervenções em casos de dificuldades escolares à luz da perspectiva histórico-cultural**

**Aluna:** Maria Cristina Bergonsini Ennser

**Programa:** Institucional FEUSP

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elizabeth dos Santos Braga

### **Resumo**

Esta pesquisa é uma ampliação da investigação feita na pesquisa de Iniciação Científica “Crianças com dificuldades escolares: histórias de transformação à luz da perspectiva histórico-cultural”, efetuada entre outubro de 2010 e setembro de 2011, que investigou histórias de alunos que frequentaram uma escola especial, particular, na zona sul da cidade de São Paulo, que utiliza a Pedagogia Waldorf e que, após um período de tempo, puderam voltar a frequentar salas normais no sistema regular de ensino. Nessas histórias encontramos intervenções simultâneas nos âmbitos escolar, terapêutico e familiar. A presente pesquisa buscou aprofundar a investigação, por meio da análise de narrativas, produzidas em situação de entrevistas, desenvolvidas em estudo de caso. O estudo abrange três casos e põe em foco aspectos ressaltados na pesquisa anterior, como a reconstrução da autoestima, a constância no ritmo das atividades desenvolvidas, a significação atribuída pelo adulto ao gesto da criança e a importância da arte no trabalho escolar. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, os processos tipicamente humanos fazem parte de uma *interação dialética* do homem com o meio sócio-cultural em que vive; 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.

## SUMÁRIO

<b>RELATÓRIO FINAL DE IC / FEUSP .. ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.</b>	
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>2</b>
<b>1 DE QUEM ESTAMOS FALANDO? .....</b>	<b>8</b>
1.1 UM CENÁRIO ESCOLAR SINGULAR .....	8
1.2 TRAJETÓRIAS .....	15
<b>2 O MÉTODO DE PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES .....</b>	<b>19</b>
<b>3. COMO NOS TORNAMOS HUMANOS POR MEIO DAS INTERAÇÕES.</b>	<b>25</b>
3.1 A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE COMO PROPÕE VIGOTSKI .....	25
3.2 CORPO E AFETO NA FORMAÇÃO PSÍQUICA SEGUNDO WALLON.	31
<b>4 O QUE OS SUJEITOS NOS CONTAM E COMO SIGNIFICAMOS SUAS NARRATIVAS .....</b>	<b>36</b>
4.1 AS EMOÇÕES E A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO.....	37
4.2 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO CONJUNTO.....	51
4.3 A RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA.....	57
4.4 O TRABALHO COM O CORPO – IMPORTÂNCIA DO RITMO E DO MOVIMENTO.....	61
4.5 O TRABALHO COM IMAGENS – A RELEVÂNCIA DA IMAGINAÇÃO .	67
4.6 A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO .....	73
4.7 A TEIA DE RELAÇÕES SOCIAIS .....	77
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>82</b>
<b>ANEXO - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....</b>	<b>85</b>
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O ALUNO .....	85
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA FAMILIARES.....	87
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES OU TERAPEUTAS ...	88
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENADORA PEDAGÓGICA ..	89

## INTRODUÇÃO

Ao término da pesquisa “Crianças com dificuldades escolares: histórias de transformação à luz da perspectiva histórico-cultural”<sup>1</sup>, realizada entre outubro de 2010 e setembro de 2011, estava evidente a necessidade de aprofundar a análise de diversos aspectos de uma proposta educacional que foi colocada em prática há alguns anos na Associação Travessia – Núcleo de Pedagogia Waldorf<sup>2</sup> Especial. A proposta original dessa instituição era a de atender alunos excluídos do sistema de ensino e promover sua reinserção nas salas regulares em outras escolas. 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.

Tal proposta pedagógica chamou nossa atenção pelo fato da instituição escolar incluir, dentro de seu espaço, a família e o processo terapêutico de que os alunos necessitavam. O modelo adotado consistia no atendimento às crianças, sempre inseridas em grupos com a mesma faixa etária. Apesar de ser uma instituição privada, a Associação Travessia foi constituída por pais e profissionais em parceria; não tinha fins lucrativos e desenvolvia um trabalho de captação de recursos junto a empresas e pessoas físicas para viabilizar o atendimento a alunos de baixa renda e, dessa forma, constituir salas com vários alunos. Esse modelo favorecia, além da escolarização, o convívio social.

Foram diversos os motivos que levaram esses alunos a uma escola especial; o que torna suas histórias parecidas é o rótulo que todos traziam consigo: eram considerados *fracassados* pelas escolas regulares.

A pesquisa anterior foi um estudo de dois casos de alunos que haviam sido excluídos da escola regular, frequentaram a Associação Travessia<sup>3</sup> por alguns anos e retornaram ao sistema regular de ensino. Nesse estudo, foram apontados alguns indícios sobre quais práticas escolares poderiam ter

---

<sup>1</sup> Acessível em: <http://www4.fe.usp.br/pesquisa-arquivos/public7/trab/a024.html>

<sup>2</sup> Proposta pedagógica introduzida por Rudolf Steiner (1861-1925)

<sup>3</sup> Ao longo do texto usarei “a Travessia” como forma simplificada de nomear a instituição.

interferido nas trajetórias de vida desses alunos, de forma a fortalecê-los para o retorno às salas regulares. A análise se pautou na teoria histórico-cultural para compreender de que forma as intervenções simultâneas nos âmbitos pedagógico, familiar e terapêutico podem levar a uma reorganização psíquica dos envolvidos. Entre as questões analisadas, é possível destacar: como ocorre o processo de significação dos sujeitos dentro dos espaços sociais, a partir dos significados que são compartilhados nas interações; de que forma as expectativas dos professores com relação a seus alunos interferiu na formação destes, nesse espaço educacional; a extensão do processo pedagógico para os âmbitos terapêutico e familiar; o reconhecimento, por parte da comunidade escolar, da participação do aluno no seu processo formativo; se o modelo da escola em questão podia, de alguma forma, contribuir para a inclusão ou reinserção na rede pública de ensino. A análise, baseada nas narrativas das histórias de vida dos sujeitos, enfocou, entre outros pontos: a forma como aluno e família foram recebidos na comunidade escolar; o tempo dedicado a cada aluno de forma individual; a valorização da singularidade; o ritmo do trabalho escolar; os trabalhos com o movimento e com a arte.

No presente trabalho, foi incluído mais um caso para estudo que forneceu subsídios importantes para o aprofundamento da análise dos casos anteriores. Havia a intenção de se incluir um quarto caso, mas por problemas pessoais, a família preferiu não participar deste momento da pesquisa.

Os aspectos mais relevantes da análise realizada incluem: de que forma as emoções que permeiam a relação professor/aluno interferem no processo formativo; como o planejamento das atividades com base na integração da equipe escolar afeta os sujeitos envolvidos – alunos, professores, terapeutas e familiares; como é feito o trabalho com as famílias; qual a relevância do trabalho com a imaginação; como o trabalho corporal que envolve ritmo, movimento, linguagem e imagens pode impactar o desenvolvimento psíquico. Neste trabalho também se busca: esclarecer as causas da exclusão desses alunos; entender qual foi o caminho para a inclusão da família no ambiente escolar; investigar as possíveis transformações mútuas, principalmente com relação aos profissionais que atuaram junto a esses alunos.

A questão do fracasso escolar tem sido largamente discutida no Brasil nos últimos anos, no entanto, com base no trabalho “O estado da arte sobre o fracasso escolar”, de Maria Helena Souza Patto (2004), no qual analisa as pesquisas desenvolvidas entre 1991 e 2002 sobre o tema, pode-se constatar que permanecem predominantes as seguintes concepções de fracasso escolar: a) **como problema psíquico** - nessa concepção “[...] isola-se o aluno que ‘não aprende’ da escola que o ensina” (PATTO, 2004, p.60); b) **como problema técnico** - aqui se aponta como responsável o professor que utiliza técnicas inadequadas ou que não domina as técnicas corretas: “Nesse contexto, ser bom professor significa ter formação técnica adequada; refletir sobre a prática; planejar as intervenções; estar motivado” (PATTO, 2004, p.61); c) **como questão institucional** – concepção na qual a escola é apontada como instituição social com características contraditórias: que reproduz a estrutura social e que transforma essa estrutura; que está inserida numa sociedade de classes regida pelos interesses do capital e que, para não ser mera reprodutora, precisa resistir aos interesses dominantes e distribuir com mais igualdade as habilidades e conhecimentos; d) **como questão política** - essa vertente enfatiza a violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e ao desvalorizar a cultura popular; sob esse prisma, o fracasso escolar é ressignificado e deixa de ter caráter individual, passando a ser uma expressão do conflito de classes no interior da escola. As considerações finais de Patto são de que a pesquisa ainda não avança com a superação, “[...] mas com acréscimos estanques, que não fazem o conhecimento avançar” (PATTO, 2004, p.63). De outro lado, a autora considera que, embora estejam mais presentes pesquisas na vertente materialista histórica, que tentam conciliar diversos atores, o discurso permanece *fraturado*; algumas dessas pesquisas inicialmente situam a escola em seu contexto social, político e cultural, para depois abordar os testes e diagnósticos psicológicos dos alunos.

O que está proposto pela autora é que se busque olhar para todos esses fatores, sem apontar de forma isolada qualquer um deles como a causa da exclusão em sala de aula. Em dado momento de suas trajetórias, os alunos cujos casos são estudados nesta pesquisa receberam o rótulo de *fracassados*, mas puderam, à custa do trabalho de muitos, inclusive deles

próprios e de suas condições de existência, se fortalecer, retornar à escola regular e transformar, com suas histórias de vida, o mundo em que estão inseridos, sendo também transformados nesse processo.

O que se busca neste trabalho é conhecer melhor a proposta pedagógica da Associação Travessia que utiliza um modelo no qual todos os atores - alunos, professores, familiares e terapeutas - são vistos como fundamentais para o processo formativo dos alunos; um modelo no qual todos os atores são responsabilizados pelas transformações mútuas; um modelo no qual pudemos encontrar interferências que levaram alguns alunos ao reingresso no sistema regular de ensino.

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. Como situar, então, dentro da escola, os alunos com necessidades especiais? A forma como a instituição escolar lida com alunos que apresentam necessidades especiais afeta diretamente a forma como eles vivenciam sua diferença e sua semelhança com seus pares, levando a diferentes formas de significação de si e dos outros:

Isso [a organização das atividades curriculares] traz consequências para seus processos formativos, como a construção da significação de si e a elaboração de noções relativas à identidade e à alteridade, que, embora se entrelacem com as questões de aprendizagem dos conteúdos de caráter instrucional, estendem-se para além da condição de aprendiz. (GÓES, 2007, p.70)

Como instituição, a escola está inserida em um contexto maior, a serviço da globalização e dos padrões econômicos vigentes. Por essa razão, aqueles que não correspondem ao perfil ideal da lógica de mercado permanecem à margem, apesar do acesso à escola:

O processo de educação formal se realiza de um modo particular, de forma tal que durante o percurso uma parte dos alunos é promovida e atravessa os vários níveis, outra é marginalizada e outra parte, ainda, é definitivamente excluída. (LAPLANE, 2007, p.10)

No livro “A miséria do mundo”, Bourdieu (2008a) organiza trabalhos de diversos colaboradores que, por meio da análise de narrativas, investigam questões sociais em grandes agrupamentos, como conjuntos habitacionais e escolas na França; nesses meios existe grande tensão, decorrente do não ajustamento de muitos à lógica mercadológica global e capitalista. Desse trabalho surgiram ideias que influenciaram todo o pensamento sociológico atual e muitas podem ser fonte de reflexão sobre o cotidiano de nossas escolas, as quais refletem, em escala menor, todo um sistema de valores que rege a vida dos indivíduos, inclusive aqueles em processo de formação, como as crianças. No texto “Os excluídos do interior”, Bourdieu e Champagne (2008) tratam das crianças e jovens que, embora tenham acesso às salas de aula e mesmo fazendo parte do sistema escolar, continuam à margem, excluídos da possibilidade de se desenvolverem plenamente, já que a escola permanece conservadora, valoriza quem já chega com a posse de certo "capital cultural" e despreza outras formas de conhecimento e aprendizagem. Para os autores, a escola apenas reproduz aquilo que é valorizado fora de seus muros, apesar de ser vista como instituição transformadora da sociedade:

Um dos efeitos mais paradoxais deste processo, que foi até definido como ‘democratização’ [...], foi a descoberta progressiva da função conservadora de Escola ‘libertadora’, por parte dos marginalizados. De fato, depois de um período de ilusão, e até de euforia, os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais que o secundário abria na época do ensino elitista. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2008, p.482)

Da mesma forma, o acesso às crianças com necessidades educacionais especiais às salas de aula regulares não garante a essas crianças o sucesso, seja na aprendizagem, seja na socialização e, por conseguinte, na sua forma de significar a si mesmo e na sua formação psíquica.

É preciso ainda ter em mente que falar de um conjunto de alunos dentro da sala de aula nos remete à ideia de que *alunos* são seres agrupados por semelhança; fala-se da educação dos alunos, da cultura que os alunos

trazem de casa, do crescimento dos alunos, da alimentação dos alunos, das necessidades dos alunos, como se todos os alunos fossem muito parecidos. No entanto, as discussões sobre as diferentes concepções de infância nos revelam diferentes infâncias agrupadas numa mesma sala de aula. Assim, a diversidade também está presente entre os alunos que apresentam necessidades especiais; mesmo em uma escola especial, os alunos são crianças e, portanto, diferentes entre si.

[...] as crianças são constituintes da realidade social, fazem parte de grupos sociais, sendo impossível pensar em uma criança 'genérica', quando pensamos na infância [...] Mesmo no interior de cada grupo, é possível perceber vários outros elementos que vão aproximando ou afastando crianças que, num primeiro movimento, parecem semelhantes. Levar em conta as diferentes infâncias é, portanto, um ponto de partida necessário para a pesquisa. (DEMARTINI, 2011, p.12)

Tanto a pesquisa anterior como a atual deixam claro que estudar teias de relações humanas é empreitada bastante grande e que os resultados sempre serão parciais. No entanto, diante das inúmeras crianças excluídas dentro da própria sala de aula, em salas especiais, em escolas especiais ou simplesmente excluídas do sistema educacional por todo o país, analisar experiências que levaram à recuperação da autoestima, à reinserção na vida escolar e na vida social possui grande relevância.

Da mesma forma que na pesquisa anterior, nossa análise está pautada na perspectiva histórico-cultural, mais profundamente no trabalho de Vigotski<sup>4</sup> e de seus colaboradores; no entanto, também encontramos importantes subsídios nos estudos de Wallon<sup>5</sup>, por estarmos buscando melhor compreensão sobre o trabalho com o movimento e a afetividade desenvolvido com os alunos no contexto pesquisado.

No capítulo 1, buscamos descrever o cenário escolar da Associação Travessia, entre 1998 e 2008, quando estiveram matriculados os alunos que são sujeitos deste estudo e que despertou nosso interesse para análise, bem como fazemos uma tentativa de contextualizar as histórias de vida dos alunos investigados.

---

<sup>4</sup> Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934)

<sup>5</sup> Henri Wallon (1879-1962)



O capítulo 2 é um relato de como a pesquisa foi desenvolvida, das características da Pedagogia Waldorf e do método de pesquisa qualitativa, das etapas percorridas, das dificuldades enfrentadas e das relações estabelecidas.

O capítulo 3 deste relatório irá tratar da fundamentação teórica que norteou o trabalho, com foco na psicogênese sob a perspectiva histórico-cultural.

No capítulo 4, será apresentada a análise das narrativas.

Nas considerações finais, trataremos das possíveis contribuições do presente trabalho para a área educacional.

## **1 DE QUEM ESTAMOS FALANDO?**

### **1.1 UM CENÁRIO ESCOLAR SINGULAR**

A Associação Travessia é por alguns chamados de *A Travessia* e por outros de *O Travessia*. Essa diferença se deve às referências, por vezes à *associação*, por vezes ao *núcleo de pedagogia especial*. Independente do gênero, o que chama a atenção é o modelo de trabalho proposto, desde o início de seu funcionamento<sup>6</sup>, em 1998, quando um grupo de pais uniu-se a um grupo de terapeutas e professores com a intenção de oferecer, em um mesmo local, convívio, recuperação e escolarização para crianças que haviam sido excluídas das salas de aula regulares. O atendimento tinha a clara intenção de reinserir esses alunos no sistema regular de ensino. Os trabalhos eram desenvolvidos adotando-se a pedagogia Waldorf e oferecendo, dentro do ambiente escolar, várias práticas terapêuticas da Medicina Antroposófica<sup>7</sup>.

O espaço físico e o corpo profissional estavam preparados para receber até sessenta crianças; no entanto, esse número nunca foi atingido,

---

<sup>6</sup> A história da Associação Travessia, Núcleo de Pedagogia Waldorf Especial está descrita em detalhes no relatório final da pesquisa “Crianças com Dificuldades Escolares: Histórias de transformação à luz da teoria histórico-cultural”, acessível em: <http://www4.fe.usp.br/pesquisa-arquivos/public7/trab/a024.html>

<sup>7</sup> Medicina Antroposófica – ampliação médica que utiliza a imagem antroposófica do organismo humano. Maiores detalhes podem ser obtidos no livro: STEINER, R; WEGMAN, I. *Elementos Fundamentais para a Ampliação da Arte de Curar*. São Paulo: Antroposófica, 2000.

em grande parte porque a legislação de inclusão dos alunos com 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.

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 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 além do conteúdo comum, para cada aluno, 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 Social<sup>8</sup>, 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, com ampliação pela medicina Antroposófica, e ocorriam dentro do período escolar, evitando-se deslocamentos adicionais para consultórios. São elas: Fonoaudiologia, Musicoterapia, Terapia Artística, Eiritmia Curativa<sup>9</sup>, Massagem Rítmica<sup>10</sup> e Quirofonética<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> 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/](http://www.sab.org.br/pedag-cur/)

<sup>9</sup> 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 por meio 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>

<sup>10</sup> 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/>

<sup>11</sup> 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

É preciso abordar a questão do acesso à Travessia, visto que o questionamento foi constante durante a realização da pesquisa anterior. Para muitos, a frequência a uma escola desse 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, 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 modelo proposto dependia da formação de grupos reunidos por faixa etária; por essas razões e para viabilizar o atendimento de alunos sem condições de arcar com as mensalidades, buscou-se o apoio e o patrocínio junto a amigos e empresas. Vários dos colegas dos alunos pesquisados foram alunos nessas condições e são citados como importantes para a formação do grupo social e enriquecimento do trabalho pedagógico e terapêutico. Essa forma de gestão possibilitou e possibilita ainda hoje o acolhimento de crianças e jovens com baixo poder aquisitivo.

Na pesquisa anterior, tratamos da diferença de concepções sobre o desenvolvimento humano que permeia todo o trabalho: antroposofia e abordagem histórico-cultural. Permanece relevante esclarecer que não se busca, neste trabalho, uma aproximação ou união das duas perspectivas, visto que não é feita uma abordagem teórica da perspectiva antroposófica. Essa última guia as atividades e a filosofia da escola Travessia. A análise dos dados é pautada na perspectiva histórico-cultural. Maiores detalhes podem ser obtidos no relatório final da pesquisa anterior<sup>12</sup>.

As ideias mais marcantes da perspectiva histórico-cultural surgiram do trabalho de Vigotski e de seus colaboradores. Muitas delas foram elaboradas a partir do trabalho conjunto de Vigotski, Luria<sup>13</sup> e Leontiev<sup>14</sup>. No entanto, fora da Rússia, outros pensadores também dedicaram suas pesquisas às bases sociais da psicogênese, como o francês Henri Wallon.

---

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/>

<sup>12</sup> Acessível em: <http://www4.fe.usp.br/pesquisa-arquivos/public7/trab/a024.html>

<sup>13</sup> Aleksandr Romanovitch Luria (1902-1977)

<sup>14</sup> Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903-1979)

Ao término da pesquisa anterior, ficou patente a necessidade de procurar obter maior compreensão sobre as relações afetivas que se estabeleceram no ambiente escolar; essa necessidade levou à busca por subsídios no pensamento de Wallon (2007, 2008), que dedicou parte de seu trabalho ao estudo da influência da afetividade no desenvolvimento do psiquismo.

O modelo de trabalho proposto na Travessia chama a atenção pelo fato de levar em consideração, de fato, além do aluno, suas relações com a família, com a escola e com seus terapeutas. Ao planejar o trabalho com cada criança, os professores e terapeutas, reunidos, buscavam alinhar entendimentos sobre o momento que a criança estava vivendo e traçar objetivos concretos em conjunto para lidar com ela. A família era convidada a participar do cotidiano escolar, o que possibilitava trocas e questionamentos permanentes sobre as diferentes formas de olhar para a criança, de olhar para as outras crianças, de olhar para as outras famílias, de olhar para o trabalho dos diversos professores e terapeutas. Essas trocas eram buscadas intencionalmente e resultavam em transformações mútuas, na busca por um caminho de crescimento que fosse viável para todos.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o homem é um ser histórico, constituído nas relações sociais, influenciado pelo meio, que se coloca no mundo e o modifica por meio do trabalho, sendo por ele modificado; o homem é um ser social; seu desenvolvimento depende da interação; a significação do mundo passa por outros indivíduos, é mediada, é histórica e cultural.

Há fortes indícios de que a reinserção de alguns dos alunos da Travessia nas salas de aula regulares deveu-se a essa abordagem múltipla e simultânea proporcionada pela proposta escolar em questão, que não isola o aluno, ou o professor, ou ainda a família, mas, antes, olha para os pares - professor/aluno, professor/terapeuta, professor/família, aluno/família, aluno/terapeuta, terapeuta/família - sempre com a intenção de fortalecer as ações que promovem o crescimento desses alunos, e ainda com a necessária abertura para as transformações recíprocas provocadas por essas interações. Nesse sentido, as ideias de Wallon (cf. MAHONEY, 2005) sobre o trabalho desenvolvido no ambiente escolar chamam à reflexão sobre as

relações humanas, sem isolar qualquer um de seus membros. “Qualquer análise que separe essa unidade professor-aluno-situação perde o sentido e passa a falar de abstrações que nada têm a ver com a experiência concreta do dia-a-dia” (MAHONEY, 2005, p.13).

A pedagogia Waldorf, fundamentada na antroposofia, utiliza pressupostos metafísicos para explicar o desenvolvimento humano; entretanto, apesar das diferenças nos pressupostos com relação à abordagem tratada aqui, as escolas que trabalham com essa orientação pedagógica apresentam práticas que valorizam intensamente as relações sociais, as artes no ensino, o papel da história e da cultura para a formação do indivíduo. Nessas práticas, existe a clara intenção de interferir fortemente no desenvolvimento por meio da educação. Muito embora essas duas abordagens do ser humano – antroposofia e perspectiva histórico-cultural – sejam antagônicas em termos de princípios teóricos, conseguimos detectar na prática diária da Associação Travessia, elementos múltiplos para investigação.

Encontramos vários desses elementos colocados em prática na proposta pedagógica da Travessia, que buscava ampliar práticas características de todas as escolas Waldorf, por meio do acompanhamento terapêutico dentro da própria escola e da integração da família, não apenas em festas, mas no cotidiano escolar. No relatório final da pesquisa anterior, referida anteriormente, há uma descrição detalhada sobre a prática pedagógica nas escolas Waldorf. No entanto, alguns aspectos foram considerados merecedores de investigação mais profunda e estarão detalhados ao longo deste texto:

- O ensino em épocas, que é caracterizado pelo ensino intensivo, diário, de certas disciplinas, organizado em épocas de quatro a seis semanas. Essa prática é muito diversa da forma usual de distribuir as disciplinas em horários fixos em determinados dias da semana, ao longo do ano todo. Ao término da época, aquela disciplina é substituída por outra e só voltará a ser estudada depois de meio ano ou no ano seguinte. Essa organização curricular ocorre durante os oito primeiros anos do Ensino Fundamental.

- O professor de classe, que é assim chamado nas escolas Waldorf, por acompanhar a mesma classe, com o mesmo conjunto de alunos, da

primeira até a oitava série, ministra todas as disciplinas centrais, incluindo história, geografia, física, química e biologia. O pressuposto dessa prática é que o professor se vincule fortemente a cada um de seus alunos. Outro aspecto relevante dessa composição da sala de aula está no fato dos alunos permanecerem na mesma classe, em um agrupamento social estável, ao longo de oito anos, o que estabelece uma dinâmica social bastante peculiar.

- A prática artística, que permeia o trabalho acadêmico ao longo de todas as séries, tem o objetivo claro de promover o contato com os conteúdos estudados, para além do aspecto cognitivo. Ao trabalhar de forma artística os conteúdos estudados, quer seja na modelagem, na pintura, no desenho, na tecelagem, na música, no teatro etc., são colocados em ação diversos âmbitos do ser humano: o movimento, o sentimento e também o pensamento, sem priorizar apenas esse último. De fato, a arte nas escolas Waldorf não é considerada apenas um componente curricular; embora haja aulas específicas relacionadas às artes (música, trabalhos manuais, marcenaria, dança, etc.), elas estão presentes em todas as atividades. A arte não é tampouco um método de trabalho; é antes entendida pelos professores como um domínio que implica uma organização motora, mental e afetiva peculiar, que transforma o desenvolvimento da criança. Pressupõe-se que esse trabalho exerça influência na formação do aluno, não como formação artística, mas como formação psíquica. “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). Essa concepção do trabalho artístico na escola levou à investigação dos trabalhos de Vigotski (1999) sobre a influência da arte na formação humana e está descrita mais adiante.

Na Travessia, os alunos, apesar de suas dificuldades, recebiam o currículo Waldorf regular para cada série, sempre de forma adaptada; havia a proposta de não privá-los dos conteúdos, a despeito das limitações, no intuito de despertar nos indivíduos formas de compensação desses limites.

Essa proposta alinha-se com o que pensava Vigotski (2010), pois, já em seu tempo, fez severas críticas à utilização de testes para determinar o nível de desenvolvimento das crianças; também criticou as práticas voltadas para o que a criança já é capaz de fazer. 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. Para o autor, o foco da educação seria investir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e não nas elementares, visto que essas últimas estão diretamente vinculadas ao substrato biológico; quando há um comprometimento nesse substrato biológico, surgem reflexos diretos nas funções elementares. Para mobilizar forças compensatórias é preciso intervir, interferir, na formação dos processos psicológicos superiores.

Os alunos da Travessia não eram submetidos a testes psicológicos, nem, como em toda escola Waldorf, a exames ou provas de conteúdo acadêmico. A avaliação pedagógica e terapêutica era feita por meio de reuniões, nas quais se discutiam relatos e trocavam-se observações e experiências vividas com os alunos, entre terapeutas e professores. Nessa interação, eram construídos e revistos os significados sobre as crianças.

Durante todo o processo da pesquisa, buscamos investigar como e se essa construção coletiva tinha reflexos sobre os trabalhos terapêuticos e pedagógicos; se esses trabalhos mobilizavam as forças compensatórias e levavam, em última instância, a conquistas e à ressignificação dos próprios alunos.

Em 2012, a diretoria da Travessia, formada por pais e profissionais, buscou o auxílio de uma consultoria para rever suas metas e redefinir seu modelo de funcionamento devido a uma longa crise interna, após a adoção de diferentes modelos de trabalho e sofrer com o esvaziamento de suas salas de aula. O ano de 2013 se inicia com uma retomada do modelo original e com a busca por parcerias com escolas regulares para oferecer o trabalho já consolidado de forma complementar à sala de aula regular. Ainda persiste entre seus membros a dúvida sobre o que seria melhor: a escola inclusiva ou a escola especial. Essa dúvida será objeto de comentários nas considerações finais deste relatório.

## 1.2 TRAJETÓRIAS

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 predominantemente mentais e dois casos de dificuldades predominantemente 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 deveriam ser consideradas apenas como peculiaridades que alteram o modo como os indivíduos se desenvolvem e atuam no mundo.

O que encontramos nessas histórias de vida vem justamente ao encontro da afirmação baseada no pensamento vigotskiano:

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)

As experiências relatadas a seguir mostram trajetórias de superação, de valorização e de mudanças no curso do desenvolvimento. Com o objetivo de preservar os indivíduos participantes da pesquisa, todos os nomes foram trocados por outros fictícios.



## Martin<sup>15</sup>

Martin é hoje um adulto; tem Ensino Médio completo, está cursando o segundo ano de Tecnologia em Eventos. Após ter trabalhado como vendedor em uma grande loja de móveis modernos e nos arquivos de um escritório de advocacia, decidiu dedicar-se à Associação Travessia; atualmente trabalha junto à equipe administrativa. Ele mora sozinho em um pequeno apartamento; 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 de forma independente e comunicar-se com facilidade em alemão e inglês, 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 superprotegê-lo. 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 foi a de que o *lado direito de seu cérebro não conversava com o lado esquerdo*; de certa forma, o que ele pensava, não conseguia executar. Esse diagnóstico, ao invés de ter sido um veredicto que justificasse limites, não impediu que a família buscasse novos caminhos.

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

---

<sup>15</sup> O caso de Martin foi objeto de estudo e consta do relatório da pesquisa anterior; aqui é feito um aprofundamento da análise.

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 *borderlines*, limítrofes. A proposta, como está clara na fala de sua mãe e fundadora da escola, mencionada durante a entrevista 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” (grifos meus).

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 desse jovem na vida social, em 2011 tivemos notícia de que ele mobilizara 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 completamente 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.

### **Cristiano<sup>16</sup>**

Cristiano tem quinze anos e cursou em 2012 a oitava série do Ensino Fundamental em uma escola tradicional. Esteve lá desde o início da sexta série e vem obtendo bons resultados acadêmicos. 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 esteve em cinco jardins de infância Waldorf diferentes, tendo sido rejeitado em três deles. Terminou a Educação Infantil na Associação Beneficente Parsifal<sup>17</sup>, entidade filantrópica, conveniada à Prefeitura, que atende a crianças e

---

<sup>16</sup> O caso de Cristiano foi objeto de estudo e consta do relatório da pesquisa anterior; aqui se faz um aprofundamento da análise.

<sup>17</sup> Maiores informações podem ser obtidas no site: [www.parsifal.org.br](http://www.parsifal.org.br)

adultos com graves deficiências mentais e múltiplas, por meio da Pedagogia Curativa<sup>18</sup>, embasada na Antroposofia. Muito embora Cristiano não apresentasse qualquer tipo de deficiência, foi o único lugar que o acolheu, aos cinco anos de idade!

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 extremamente agitado, agressivo e posteriormente esgotado; o convívio tornava-se inviável.

Cristiano não convive com o pai, viveu sempre com a mãe e a avó materna. Seus parentes não vivem em São Paulo e seu contato com eles 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, públicas e privadas, pôde experimentar diversas situações sociais e escolares com tranquilidade e foi muito bem aceito. É preciso esclarecer que o fato de ter mudado de escola 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 sobrecarregá-la.

---

<sup>18</sup> 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/](http://www.sab.org.br/pedag-cur/)

## Julio<sup>19</sup>

Julio é hoje um adulto, concluiu o Ensino Médio, vive com os pais e a irmã mais velha; cursa o terceiro ano de Administração de Empresas. Frequentou a Associação Travessia durante os seis anos iniciais do Ensino Fundamental. Havia estado em uma escola Waldorf durante a Educação Infantil e foi considerado apto a prosseguir para o Ensino Fundamental; no entanto, durante o primeiro ano, demonstrou dificuldades para acompanhar o ritmo da sala e foi, paulatinamente, sendo excluído e tornando-se magoado. A família foi chamada a trilhar o já conhecido caminho de busca por diagnósticos e terapias auxiliares, que coloca o aluno e sua família em posição de *culpados* pelo insucesso na escola. Ao término do primeiro ano, tiveram conhecimento da proposta pedagógica da Travessia, que estava encerrando o segundo ano de atividades, e optaram pela mudança.

Após seis anos, Julio retornou ao sistema regular de ensino. Não encontrou dificuldades nem precisou de acompanhamentos paralelos. Hoje está feliz no ambiente universitário e pensa em estudar Gastronomia ao término da faculdade. Ao final de sua entrevista, conversamos sobre a possibilidade de ele abrir seu próprio restaurante e aplicar seu conhecimento como administrador, o que sugere estarmos diante de um jovem forte, com sonhos temperados por uma visão realista do mundo.

## 2 O MÉTODO DE PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES

O método de pesquisa proposto pela perspectiva histórico-cultural é 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. Por essa razão, esta pesquisa não poderia ser realizada seguindo outro modelo, e exige a atenção constante para as relações que se estabelecem entre os sujeitos investigados e o contexto em que ocorreram: “A proposição crucial da análise genética de

---

<sup>19</sup> O caso de Julio não havia sido estudado anteriormente; passou a integrar os casos estudados nesta pesquisa.

Vigotski é que os processos mentais humanos só podem ser compreendidos considerando como e onde ocorreram” (WERTSCH, 1985, p.17, tradução minha). Desta forma, para se compreender a gênese dos processos mentais, é preciso levar em conta, a cada momento, o panorama completo envolvido na construção e transformação desses processos.

Para Vigotski (2001), nós não deveríamos investigar o resultado do desenvolvimento, aquilo que é revelado pelos testes de avaliação psicológica, mas investigar o próprio processo de desenvolvimento: “[...] precisamos concentrar-nos não no produto do desenvolvimento, mas no próprio processo de estabelecimento das formas superiores” (VIGOTSKI, 2001, p.85). Em direção contrária ao que em geral é proposto pela escola diante das dificuldades dos alunos, os testes psicológicos só mostram aquilo que já está estabelecido, desprezando tudo aquilo que está em formação e, ainda mais, aquilo que está prestes a ser conquistado e ainda é passível de interferência.

Vigotski (2001, 2009, 2010) tinha um interesse particular em determinar os vários fatores que fazem parte do processo de desenvolvimento de um fenômeno, tanto em condições normais, como quando ocorrem intervenções. Para tanto, afirmava que os processos psicológicos precisam ser estudados dinamicamente (WERTSCH, 1985) e que muitas vezes passam por mudanças qualitativas, ao invés de ser uma soma de incrementos quantitativos constantes.

Assim como na pesquisa anterior, percebemos que não há como quantificar as mudanças ocorridas nas trajetórias dos sujeitos investigados ao frequentar a escola em questão; até mesmo o rendimento acadêmico não era medido por meio de notas, mas da observação direta dos alunos. Portanto, era necessário utilizar um método de investigação que permitisse identificar mudanças qualitativas no decorrer do tempo. Para tornar possível uma investigação coerente das trajetórias de vida de alguns alunos da Travessia, o método de pesquisa adotado neste trabalho precisou contemplar inúmeros desdobramentos das relações entre os sujeitos investigados. Isso só pode ser trabalhado dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa.

A escolha foi feita justamente porque o foco da investigação está na teia de relações humanas. A investigação, nesse caso, de acordo com o método dos pensadores histórico-culturais, requer identificar e compreender,

não apenas o resultado das relações estabelecidas, ou *quais* relações se estabeleceram, mas *como, quando, onde, em que circunstâncias* se estabeleceram, assim como buscar os processos envolvidos nessa dinâmica, em diferentes níveis. Lüdke e André (1986) trazem como característico o fato da preocupação com o processo, na pesquisa qualitativa, ser maior do que com o produto, e permitir avaliar diversas facetas das relações entre os sujeitos da pesquisa. Martins (2004) também ressalta a versatilidade da pesquisa qualitativa para a análise de detalhes: “[...] as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais” (MARTINS, 2004, p.292).

Muito embora nosso principal interesse esteja nos fatos ocorridos dentro da Travessia, no decorrer da pesquisa anterior foi ficando evidente que não seria possível investigar apenas os fatos ocorridos no período em que os alunos frequentaram a escola, mas que seria necessário priorizar o período em questão, porém considerando fatos anteriores e também posteriores. Ao longo do processo, foi ficando claro que a própria história da escola não pode ser isolada da história dos sujeitos investigados, nem a trajetória dos familiares e profissionais envolvidos naquele momento.

Vigotski (2010) dedicou-se às questões de método também apontando a necessidade de fugir do que ele chama *comportamento fossilizado*; diante de comportamentos já 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, p. 68-69). O cerne de seu trabalho consiste em determinar de que forma um funcionamento interpessoal transforma-se em formas elaboradas de organização intrapessoal; com relação ao estudo da história do fenômeno, Wertsch (1985) aponta para algo muito importante: a transição de um funcionamento interpsicológico para intrapsicológico não ocorre como um salto do funcionamento social para o individual, ambos estão completamente emaranhados e qualquer alteração em um deles, inevitavelmente acarreta alteração no outro. No entanto, adverte: “É claro que essas alterações nem sempre são notáveis em termos quantitativos, mas em termos qualitativos” (WERTSCH, 1985, p.159, tradução

minha). Braga (2010) exemplifica esse tipo de processo ao comentar o estudo feito por Vigotski (2001), sobre o uso da fala egocêntrica como instrumento de autorregulação; partindo da fala social [do outro] que dirige a ação e atenção da criança, passando pela fala comunicativa [troca entre criança e adulto], juntamente com o surgimento da fala egocêntrica [na qual a criança fala para si mesma da mesma forma como fala com o adulto, em voz alta]; paulatinamente, essa fala para si vai sendo internalizada e passa a orientar e regular a ação da própria criança. A criança fala para si mesma, ou seja, a fala social passa a existir internamente, de si, para si [como se fosse para outro]. Trata-se, portanto, de um processo que envolve diversas etapas que, a cada transformação em um dos planos, interno ou social, corresponde uma transformação no outro plano. Essa postura investigativa suscita que a análise seja feita em diversos níveis, do contorno geral à microanálise de cada etapa, dependendo do material disponível para análise.

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. Um aspecto interessante da entrevista é que ela permite uma maior aproximação e atenua a relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado; “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.33).

A entrevista torna-se importante como forma de obtenção de dados, pois pode abranger inúmeros assuntos e permite que se façam esclarecimentos, correções e mudanças de direção quando há interesse e respeito. A questão do respeito ao entrevistado é de suma importância e pressupõe um acordo tácito entre as partes, envolvendo desde o cumprimento de horários e locais combinados, garantindo o sigilo quando necessário, até o respeito pelo “[...] universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões e as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.35).

Adotamos a entrevista semiestruturada como método principal de coleta de dados, com a intenção de buscar a história dos fenômenos subjacentes às histórias dos indivíduos. Esse formato permite uma busca por informações sem impor uma estrutura rígida, existe um propósito principal, determinado pelo interesse do pesquisador, porém permite adaptações em função das circunstâncias e dos temas que surgem durante o próprio processo da entrevista.

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; ANDRÉ, 1986, p. 33-34)

Szymanski (2002) considera que a entrevista é um instrumento útil para estudar o significado subjetivo em assuntos que não permitem investigação em formato padronizado. A análise dos dados obtidos, quando compreendidos dentro de um contexto, permite o estudo de atitudes, valores, e opiniões. 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. Para contornar possíveis distorções, a autora 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, cumprem também um compromisso ético presente em qualquer situação em que se utilize a entrevista. (CRIPA, 1998, apud SZYMANSKI, 2002, p.15).



A autora ainda considera importante dividir a entrevista em etapas, de forma a estabelecer inicialmente uma relação de empatia e compreensão entre entrevistado e entrevistador; só então é possível entrar com a questão desencadeadora da narrativa sobre os temas a serem investigados. Nesta pesquisa, esse cuidado é imprescindível, pois requer a abordagem de temas delicados das trajetórias de vida investigadas. É importante que surjam questões que visem esclarecer pontos confusos; essa etapa permite a direção intencional da atenção para determinado foco ou que se aprofunde um tema. É importante que o entrevistador esteja atento para compreender o entrevistado, ao invés de só focar nas informações que deseja obter, visto que nesse processo podem surgir dados importantes que não haviam sido previamente considerados.

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. Nesse sentido, estamos lidando com interpretações, que trazem um desafio a mais para o pesquisador. Ao trabalharmos com entrevistas, estamos trabalhando com a memória do entrevistado “[...] 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” (MARTINS, 2004, p.295).

Bourdieu (2008b) trata da questão do método da pesquisa e aborda de forma mais específica a entrevista. Para ele, a entrevista se distingue de uma troca usual entre duas pessoas porque tem uma clara finalidade que é a obtenção de informações; no entanto, ela não deixa de ser uma *relação social* que exerce efeitos sobre os resultados obtidos. A própria proposição de uma entrevista para tentar trazer à luz fatos ocorridos no passado, inevitavelmente deflagra reflexões sobre esse passado. O pesquisador, de uma forma ou de outra, afeta as respostas obtidas, o que não invalida o processo de pesquisa, mas requer atenção constante:

Ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum, já que tem por fim o mero

conhecimento, ela continua, apesar de tudo, uma *relação social* que exerce efeitos (variáveis segundo os diferentes parâmetros que a podem afetar) sobre os resultados obtidos. Sem dúvida a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas; acontece, entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade, porque todo tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa. Essas distorções devem ser reconhecidas e dominadas; [...] esforçando-se para fazer um uso reflexivo dos conhecimentos adquiridos [...] e começar a interrogação já dominando os efeitos inevitáveis das perguntas. (BOURDIEU, 2008b, p.694)

### **3. COMO NOS TORNAMOS HUMANOS POR MEIO DAS INTERAÇÕES**

#### **3.1 A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE COMO PROPÕE VIGOTSKI**

A questão central investigada por Vigotski (1999, 2001, 2009, 2010) foi a formação dos processos mentais tipicamente humanos; os mecanismos mais sofisticados foram denominados “funções psicológicas superiores”. Entre elas estão: o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntárias, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade criativa e capacidade de planejamento. Dedicou-se a mostrar que a atividade humana é mediada pela cultura e que a principal forma de mediação é o signo. O ser humano é colocado como um ser de dupla natureza: biológica e social, que só se desenvolve dentro de um grupo cultural (OLIVEIRA, 1992). Wertsch (1985) lembra que para investigar a formação dos processos psicológicos superiores, Vigotski e Luria (cf. WERTSCH, 1985) propõem diversos *domínios genéticos* em que o desenvolvimento se dá simultaneamente em cada indivíduo: a filogênese, a sociogênese, a ontogênese e a microgênese, detalhados a seguir:

a) Filogênese – trata-se do desenvolvimento da espécie humana, de origem biológica e vinculado à herança genética; Vigotski e Luria (cf. WERTSCH, 1985) rejeitam a noção de que a diferença entre humanos e macacos superiores possa ser explicada apenas com base na mudança filogenética e apontam para o uso de ferramentas e o surgimento da linguagem como recursos que permitiram o surgimento da cultura;

b) Sociogênese – refere-se ao desenvolvimento que vai além da evolução biológica e decorre da inserção e convívio em um grupo social; o uso de ferramentas, da linguagem e a organização social são apontados por Vigotski e Luria (cf. WERTSCH, 1985) como fatores determinantes para que o homem se desenvolva para além de sua condição biológica porque todas as relações do indivíduo com o meio passam a ser mediadas pelos instrumentos, signos e pela linguagem; de acordo com Wertsch (1985), diversos estudos apontam para o fato de que o surgimento desses fatores ocorreu de forma esparsa no tempo e no território geográfico ocupado pelos ancestrais humanos, antes mesmo que o processo de evolução filogenética estivesse concluído; apesar das afirmações de Vigotski e Luria (cf. WERTSCH, 1985) não serem mais aceitas da forma como foram originalmente formuladas, Wertsch (1985) aponta para o fato de que permanece válida sua afirmação de que a emergência da atividade sociocultural afetou o próprio processo de desenvolvimento;

c) Ontogênese – diz respeito ao desenvolvimento de um indivíduo e que o diferencia dos demais indivíduos da mesma espécie; Vigotski e Luria (cf. WERTSCH, 1985) apontam para o fato de que, ao estudar a ontogênese, é preciso sempre levar em conta a operação simultânea de mais de uma força de desenvolvimento, a natural e a cultural, pois o desenvolvimento cultural se sobrepõe, interpõe, ao desenvolvimento orgânico;

d) Microgênese – trata-se do desenvolvimento de um determinado processo psicológico, dentre outros; para Vigotski (cf. WERTSCH, 1985), cada fenômeno psicológico tem sua própria história, na qual todas as forças de desenvolvimento atuam simultaneamente; o autor aponta para a importância de estudar os fenômenos, em que condições, sob quais circunstâncias se desenvolveram e quais foram os ganhos qualitativos envolvidos no processo; no entanto, ele próprio não utilizou o termo *microgênese*, que foi introduzido posteriormente por Wertsch (cf. GÓES, 2000).

Wertsch [...] define a análise microgenética como aquela que envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações

interpessoais, dentro de um curto espaço de tempo. (GÓES, 2000, p.14)

Ao estudar a relação entre natureza e cultura no desenvolvimento humano, os estudos vigotskianos propõem que filogênese e ontogênese resultam de duas linhas diferentes, porém interligadas, de desenvolvimento:

Vigotski pensava que, levando-se em conta o que se sabia na sua época sobre a evolução da espécie humana (filogênese) e o desenvolvimento do indivíduo (ontogênese), podia afirmar-se que estes dois processos são o resultado de duas linhas diferentes, porém interligadas, de evolução: a natural e a cultural, cada uma regida por leis próprias. Se, na filogênese, a evolução natural precede a cultural que ela possibilita, na ontogênese as duas linhas estão entrelaçadas, a ponto de não poderem ser separadas. (PINO, 2005, p.41)

O desenvolvimento psicológico envolve, simultaneamente, todos os domínios genéticos que dialogam continuamente, provocando reorganizações dos processos mentais. Para compreendê-los, é necessário levar em consideração todos esses domínios. Não se trata de *evolução* de um processo para o seguinte ou para uma forma mais elaborada; trata-se de *reorganização, transformação*; um novo processo nasce e, em função dele, os processos já existentes se transformam para acolher e interagir com o novo:

Um processo de desenvolvimento, dialeticamente, pavimenta o caminho para o seguinte e é interligado e transformado para um novo tipo de desenvolvimento. Nós não acreditamos ser possível colocar os três processos (filogênese, sócio-histórico e ontogênese) em uma linha contínua de desenvolvimento. Ao contrário, nós propomos que cada tipo superior de desenvolvimento começa onde o precedente termina e serve como sua continuação em uma nova direção. Essa mudança de direção e nos mecanismos de desenvolvimento, de forma alguma impede a possibilidade de uma conexão entre um processo e outro. De fato pressupõe-se tal conexão. (VIGOTSKI; LURIA, cf. WERTSCH, 1985, p.29, tradução minha).

A tese da constituição cultural dos processos humanos, a visão de desenvolvimento humano e a preocupação com a dimensão histórica levaram Vygotsky a abordar vários domínios genéticos: a filogênese, a história sociocultural, a ontogênese e a microgênese. [...] Focalizou especialmente o domínio ontogenético, mas efetuava um entrecruzamento dos estudos da ontogênese e da microgênese, sempre relacionando os dois níveis de análise. (GÓES, 2000, p.13)

Outra questão central que pode ser depreendida do trabalho de Vigotski (2010) é que toda relação do ser humano com o mundo que o rodeia é mediada por instrumentos e símbolos.

[...] assim como a invenção de instrumentos e de sistemas simbólicos possibilitou aos homens transformar a *natureza* em *cultura* e transformar-se eles mesmos de seres *naturais* em seres *culturais* (ou humanos, é o mesmo), da mesma maneira, a transformação da criança em um ser *humano* (ou seja, cultural) pressupõe o acesso dela aos meios que possibilitam essa transformação. Instrumento e símbolo são os *mediadores* entre o homem e o mundo, natural e social, que conferem à atividade seu caráter produtivo. Com efeito, pela ação técnica o homem altera a matéria e confere-lhe uma *forma* nova; pela ação simbólica essa forma nova se constitui em *símbolo* do homem trabalhador, ou seja, naquilo que representa suas capacidades, físicas e mentais, e suas idéias. (PINO, 2005, p.43)

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 primordial nessas interações. O domínio da linguagem vai muito além da mera comunicação; ela assume função organizadora do psiquismo.

Para Vigotski (2010), 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. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 2010, p. 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 *iterativo*” (GÓES, 1991, p. 21). A autonomia e a autorregulação constroem-se sobre o plano das interações.

A abordagem histórico-cultural é de grande relevância para todos os que se interessam pela psicogênese e sua relação com o ambiente escolar:

[...] para Vigotski, *desenvolvimento* humano e *educação* constituem dois aspectos de uma mesma coisa. Se o primeiro diz o que é o ser humano e como ele se constitui, a segunda é a concretização dessa constituição. O que nos permite dizer que, nessa perspectiva, a educação não é um mero “valor agregado” à pessoa em formação. Ela é *constitutiva* da pessoa. (PINO, 2005, p.57)

A relação pedagógica unilateral, centrada somente na dupla professor/aluno, é colocada em cheque sob a ótica vigotskiana, visto que todo o saber científico é uma produção social, que implica na circulação de ideias na trama das relações sociais e que depende da linguagem para extrapolar a simples observação ou percepção. “Segue-se daí que o professor é apenas uma referência e *um guia* para a criança na aventura do saber” (PINO, 2005, p.58).

[...] a constituição do saber na criança não ocorre pelo simples registro de informações a respeito do mundo, mas pela *descoberta do significado* dessas informações. E isso é obra dela, produção dela, na qual pode ser ajudada, mas nunca substituída. (PINO, 2005, p.58)

Sobre a educação especial, Vigotski (2010) faz severas críticas aos testes psicológicos que apontam para o nível de desenvolvimento que já está consolidado, bem como às práticas pedagógicas que direcionam seus esforços para o que a criança já é capaz de fazer. Para o autor, é preciso direcionar o trabalho para aquilo que ainda vai surgir; ainda que existam dificuldades por parte da criança para lidar com o pensamento abstrato, esforços não devem ser poupados para empurrá-la nessa direção.

De acordo com Vigotski (cf. GÓES, 2002), nos seus estudos sobre deficiência, Góes (2002) esclarece que o desenvolvimento humano sempre se dá da mesma forma, a partir da internalização de significados compartilhados no ambiente social que pode ser mais ou menos favorável. No entanto, a presença de características peculiares no indivíduo, apesar de impactante, não modifica o processo de desenvolvimento, mas exige que se mobilizem forças compensatórias. Essas forças são naturais no organismo humano, tanto do ponto de vista orgânico, em que um órgão assume a função

de outro, quanto do ponto de vista sociopsicológico; a diferença reside no fato de que:

[...] No plano sociopsicológico, as possibilidades compensatórias do indivíduo concretizam-se na dependência das relações com outros e das experiências em diferentes espaços da cultura. O desenvolvimento constitui-se, então, com base na qualidade dessas vivências. (GÓES, 2002, p.99)

[...] Vygotsky argumenta que essas leis gerais do desenvolvimento são iguais para *todas* as crianças. Ele ressalta, entretanto, que há peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais. (GÓES, 2002, p.99)

A autora explica que, por meio da intervenção intencional que cria condições culturais singulares, é possível mobilizar forças compensatórias e explorar outros caminhos de desenvolvimento, mas para isso é necessário lançar mão de recursos especiais. “O déficit orgânico não pode ser ignorado, mas é a vida social que abre possibilidades ilimitadas de desenvolvimento cultural, o qual ‘borra a dominação natural da insuficiência orgânica’” (GÓES, 2002, p.100).

Vigotski (cf. GÓES, 2002) enfatiza a importância do esforço pedagógico se voltar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que muda o foco: do déficit para os potenciais e talentos da criança. A principal razão para dirigir esforços para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e não para as elementares é que essas advêm diretamente do substrato orgânico, que não pode ser modificado pela educação; já as funções psicológicas superiores dependem muito mais das interações e das possibilidades de compensação concretizadas pelo grupo social. Assim, todo o trabalho pedagógico deveria estar pautado no potencial de desenvolvimento e não no que falta ao aluno. Para Góes (2002), a priorização do déficit deixa em segundo plano a consideração da criança por inteiro.

Outros aspectos do trabalho de Vigotski (2010) foram explorados no relatório final da pesquisa anterior; na fase de análise dos dados, os aspectos trazidos aqui compõem as reflexões, bem como os que foram abordados anteriormente.

### 3.2 CORPO E AFETO NA FORMAÇÃO PSÍQUICA SEGUNDO WALLON

O estudo de Wallon (cf. Mahoney, 2004) sobre o desenvolvimento da criança também aponta para a relação da criança com seu meio. Mahoney (2004) comenta o pensamento walloniano sobre o desenvolvimento: “[...] uma relação recíproca, complementar entre fatores orgânicos e socioculturais. Essa relação está em constante transformação e é nela que se constitui a pessoa” (Mahoney, 2004, p.14). Sua ênfase está nas mudanças qualitativas e transformações daquilo que denomina *conjuntos funcionais*, conjunto de mecanismos que formam o psiquismo, a cada novo estágio do desenvolvimento. Esses conjuntos são: o movimento, a afetividade, a cognição e a pessoa. No entanto, assim como pensava Vigotski (2001, 2009, 2010), na perspectiva de Wallon (2007, 2008), o desenvolvimento humano não está limitado a um período inicial da vida do indivíduo. O desenvolvimento é um processo em aberto e acontece em estágios, desde o nascimento até a morte. De acordo com Mahoney (2004), existem estágios pré-determinados, cuja sequência é característica da espécie humana, mas que variam em conteúdo de acordo com o contexto histórico e cultural. Cada estágio é considerado um sistema completo em si, configurado por todos os seus componentes e unidos por um elemento sempre presente: a pessoa. Os conjuntos funcionais, em mútua interação e dependência, formam um sistema integrado e único, que é o psiquismo do indivíduo.

Para o autor (cf. MAHONEY, 2004), cada conjunto contribui de forma distinta para a constituição da pessoa, o que não significa que atue de forma estanque para constituir o indivíduo.

O conjunto motor coloca o indivíduo presente no meio e o torna visível para os demais elementos do grupo. Esse fato surge como o primeiro recurso de socialização com o outro; no entanto, “[o] papel do Outro é crucial: organiza as atividades da criança e é o seu complemento indispensável e permanente” (MAHONEY, 2004, p.16). Mas, ainda mais importante para esta pesquisa, é o fato do ato motor ser um recurso para a construção do conhecimento. O movimento é inicialmente desorganizado e reflexo, de excitação ou reação a estímulos, mas paulatinamente torna-se gesto. “As sensações só são retidas, discriminadas, identificadas no momento em que a



criança é capaz de reproduzi-las por meio de gestos apropriados” (Mahoney, 2004, p.17). Até mesmo a linguagem, de central importância para o desenvolvimento cognitivo, “[...] depende de um longo ajustamento de sequências de movimentos imitativos dos sons da língua que é falada na cultura” (MAHONEY, 2004, p.17).

O conjunto afetivo sinaliza de que forma o indivíduo é afetado pelo mundo externo e pelo mundo interno e estimula tanto o conjunto motor como o conjunto cognitivo. De acordo com Mahoney (2004), o afetivo é de primordial importância para direcionar o ato motor e o cognitivo, mas principalmente, “[é] no entrelaçamento com o motor e o cognitivo que o afetivo propicia a constituição de valores, vontade, interesses, necessidades, motivações que dirigirão escolhas, decisões ao longo da vida” (MAHONEY, 2004, p.18). No trabalho de pesquisa de Iniciação Científica anterior, chama a atenção a sensação de calma e acolhimento relatada pelos alunos, o que leva a investigar com mais detalhes a questão da emoção.

Desenvolvendo-se num outro plano, a emoção nem por isso deixa de ser, entre o automatismo e a ação objetiva, um momento da evolução psíquica. Ela é o traço-de-união entre o movimento, que lhe é preexistente, e a consciência, que ela inaugura. (WALLON, 2007, p.89)

Para Wallon, afetividade é um conceito amplo, que inclui um componente orgânico, corporal, motor, plástico (emoção), um componente cognitivo, representacional (sentimentos) e um componente expressivo (comunicação). (MAHONEY, 2005, p.21)

O conjunto cognitivo é o responsável pela aquisição, transformação e manutenção do conhecimento. É nele que as representações mentais se formam e permitem surgir noções de passado e de futuro. Ao nascerem, as funções intelectuais da criança não estão prontas e o próprio nascimento coloca a criança em situação de desconforto; com o passar do tempo, seus cuidadores vão interpretando seus apelos, expressos pelo conjunto motor, e dando significado e direcionamento a seus atos, de forma que a criança passa a fazer diferenciações sucessivas das sensações; paulatinamente, com a aquisição de habilidades motoras e por meio do processo de significação, vai construindo representações próprias. Wallon (cf. AMARAL, 2004) menciona o desenvolvimento daquilo que chama *inteligência prática* como

funções que estas representações possibilitam à criança colocar-se no mundo e atingi-lo de forma espacial; a partir da conquista da linguagem, desenvolve-se a *inteligência discursiva*, que passa por diversos estágios e possibilita a representação mental do mundo. Segundo Amaral (2004), a linguagem permite que a manipulação direta de objetos seja substituída pela atividade mental, o que abrevia o caminho da aprendizagem.

A pessoa expressa a integração entre o funcionamento dos conjuntos em suas inúmeras possibilidades; está em perpétuo movimento e vai desde a pessoa orgânica, em que predomina o conjunto motor, até a pessoa moral, em que há predomínio do afetivo, passando por outros estágios. “Existem, então, infinitas possibilidades de personalidades, só limitadas pela cultura” (MAHONEY, 2004, p.19). É preciso diferenciar o conceito de pessoa, que é genérico, que se refere ao que há de comum entre seres humanos do conceito de indivíduo, como homem particular e singular.

Wallon (cf. PRANDINI, 2004) apresenta o conceito de *integração funcional*: “Ao longo do desenvolvimento da criança em direção ao adulto, novas funções surgem pela integração de novas possibilidades dadas pela maturação orgânica ao conjunto de funções já existentes” (PRANDINI, 2004, p.32). É importante ressaltar que, assim como pensava Vigotski (2001, 2009, 2010), as novas possibilidades não surgem como incrementos, mas como transformações na organização já existente que integram a nova possibilidade, “[...] e é dessa totalidade que a nova função recebe seu papel” (PRANDINI, 2004, p.33).

No que concerne à gênese da pessoa, a teoria walloniana indica uma trajetória, pela qual todos passam, mas que é aberta a interferências e intervenções, possibilitando toda sorte de desdobramentos. O bebê nasce equipado com um conjunto de funções classificadas no domínio do ato motor, que são a base para o desenvolvimento da pessoa. Os estados de bem-estar e mal-estar orgânicos experimentados pelo recém-nascido, decorrentes das funções do ato motor, são a origem das emoções, ou seja, a afetividade tem origem nas funções orgânicas. Por meio de um processo de aprendizagem, o movimento impulsivo transforma-se em movimento intencional e passa a ser gesto; e esse gesto é o gérmen da representação.

É assim que, sobre a base fornecida pelo ato motor, impregnada das motivações fornecidas pela afetividade, se dão o aparecimento e o desenvolvimento das funções mentais. O gesto comunicativo, revestido de significado, ao sintetizar movimento (ato motor), linguagem (conhecimento) e intenção (expressão da vontade, portanto vinculada à afetividade), é o prelúdio da representação. (PRANDINI, 2004, p.33-34)

Com relação ao papel do outro em relação à formação do indivíduo, Wallon (cf. GULASSA, 2004) considera que o homem é um ser social, não apenas pelo fato de existir e desenvolver-se em meio a outros homens, mas porque reflete sua condição de ser social internamente, em diálogo com o que chama de *socius*. A significação do mundo sempre passa pelo outro, no entanto, há uma relação de contínua dualidade que se desenrola internamente: o desejo de pertencer ao grupo de semelhantes, mas ao mesmo tempo o desejo de diferenciar-se em busca de autonomia.

O outro que é interiorizado, também chamado por Wallon de *socius*, contém e sintetiza o contexto cultural e simbólico presente no meio, trazendo deste, por um lado, as referências, alimento cultural fundamental, e por outro as regras e imposições sociais, que vêm a ser contraponto da singularidade e da autonomia do eu. (GULASSA, 2004, p.96)

Existe uma profunda relação do ser humano com o meio, que provê condições de sobrevivência, mas também define as possibilidades e limitações. Wallon (cf. GULASSA, 2004) chama de *meios funcionais* as diferentes instâncias do meio, como por exemplo: meio rural, meio urbano, meio profissional, meio escolar, meio familiar, meio operário, meio político etc. Para o autor, nas relações com os diferentes meios, o indivíduo vai moldando seus conhecimentos, balizando sua conduta e interiorizando a complexidade dos grupos e redes, formando assim o *socius*, com o qual irá dialogar interiormente durante toda sua existência. Por essa razão, o autor afirma que “[...] não se pode conhecer ou analisar qualquer homem sem que isso seja feito à luz de seu contexto, ou seja, de suas relações e mútuas influências com o meio” (GULASSA, 2004, p.100).

Para Wallon (cf. GULASSA, 2004), conhecer os grupos em que está inserida a criança é fundamental para entender seu desenvolvimento psíquico; o ambiente escolar é fértil em possibilidades de interação e o

professor pode tirar vantagem da interlocução, à medida que se dispõe a refletir mais sobre sua própria prática e sobre a criança. Além disso, o professor não é um elemento estranho ao grupo e tem papel fundamental no processo de significação da dinâmica, visto que, de acordo com Gulassa (2004), as crianças podem ser amigas e solidárias, mas podem também ser cruéis; cabe ao professor levar as crianças a desenvolverem a consciência de suas relações.

Com relação à educação especial, podemos considerar que, para o pensamento walloniano, a evolução humana encerra em si essa luta entre semelhança e diferença, que nos remete à introdução deste relatório, na busca por “todos iguais” x “todos diferentes” na sala de aula. Talvez, pelo fato do desenvolvimento na infância ser mais *visível* do que as mudanças psíquicas do adulto, fique mais fácil de identificar as diferenças no desenvolvimento dentro da instituição escolar, que concentra e agrupa crianças, utilizando critérios de semelhança como a faixa etária, por exemplo. Nesse meio e em interação com ele, surge todo tipo de diferenciação. Para crianças que, por algum motivo, seja ele motor, afetivo ou cognitivo, enfrentam dificuldades em desenvolver-se de forma típica, o convívio no meio escolar expõe essas dificuldades mais claramente, por permitir a comparação imediata com os demais elementos do grupo. No entanto, o que se desenrola ali é um processo inerente a todo desenvolvimento humano e deveria, por conseguinte, ser compreendido como **regra**, não como exceção:

Toda a evolução humana se constitui nesta luta que promove a passagem de um estado de indiferenciação sincrética para a conquista da diferenciação, da individualização, da discriminação, assim como da autonomia, da libertação. Só essa evolução da situação de fusão globalizada para a individualização e a autonomia pode levar à construção da complementaridade com o outro, e esta deve para Wallon ser acompanhada da construção de cooperação, solidariedade, ética e humanidade. O homem se individualiza e se torna autônomo à medida que é capaz de se difundir, se diferenciar, para então construir parceria e complementaridade. (GULASSA, 2004, p.98)

#### 4 O QUE OS SUJEITOS NOS CONTAM E COMO SIGNIFICAMOS SUAS NARRATIVAS

Para melhor compreensão da fala dos entrevistados<sup>20</sup>, a tabela a seguir discrimina quem são:

<b>Cristiano</b>	Aluno
Paula	Mãe de Cristiano
Alberto	Professor de Cristiano
Rosana	Fonoaudióloga, terapeuta de Cristiano
<b>Martin</b>	Aluno
Sonia	Mãe de Martin e fundadora da Travessia
Laura	Professora de Martin
Ana	Professora de Martin
Dora	Coordenadora pedagógica da Travessia na época em questão
<b>Julio</b>	Aluno
Mariana	Mãe de Julio

Alguns trechos das narrativas foram selecionados e inseridos neste relatório a fim de fornecer dados sobre os elementos utilizados nas análises<sup>21</sup>.

Nesta pesquisa, as entrevistas novas são as de Julio, de sua mãe, Mariana, e da professora, Ana. Com relação às entrevistas que já constam do trabalho anterior, diversos trechos selecionados são inéditos; outros já foram apresentados; porém, é importante ressaltar que o ponto de vista da análise é diverso do que foi tratado anteriormente, e que certos trechos foram trazidos novamente devido à riqueza de possibilidades de análise.

---

<sup>20</sup> Com o objetivo de preservar os indivíduos participantes da pesquisa, todos os nomes foram trocados por outros, fictícios.

<sup>21</sup> Os grifos em negrito foram uma escolha da pesquisadora para ressaltar alguns aspectos das falas dos entrevistados. Emoções e gestos dos entrevistados foram colocados entre parênteses.

#### 4.1 AS EMOÇÕES E A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

Considero interessante iniciar a análise das narrativas tratando da relação professor/aluno nos três casos estudados, porque todas as entrevistas apontam para a diferença no tratamento dado aos alunos na Travessia em relação às suas experiências *pré-Travessia*.

Em vários momentos das narrativas sobre a passagem desses alunos pela Travessia foram feitos comentários sobre as fortes relações afetivas que se estabeleceram entre eles e seus professores. Essas relações se contrapõem aos relatos sobre suas experiências com professores anteriores. A questão da relação afetiva entre professor e aluno foi bastante explorada, tanto sob a ótica vigotskiana, como sob a perspectiva walloniana, no livro “A educação de um selvagem”, organizado por Banks-Leite e Souza (2000). O livro trata das experiências pedagógicas junto a uma criança encontrada quando tinha aproximadamente entre 12 e 15 anos que, ao que tudo indica, havia sido abandonada à própria sorte e teria se tornado selvagem por falta de convívio com outros seres humanos. Os estudos sobre a experiência pedagógica de Jean Itard<sup>22</sup> com o garoto selvagem Victor de Aveyron<sup>23</sup> trazem importantes contribuições para esta análise. Banks-Leite e Souza (2000) apontam para o fato de Itard estar preso às concepções filosóficas e os conhecimentos disponíveis à sua época para estabelecer seu método de trabalho com Victor. Por essa razão, sua proposta foi determinada *a priori* e impediu certos avanços ou mesmo levou a certos fracassos: “[...] a filiação rigorosa a tais saberes, impediu-o de considerar como importantes as novidades que surgiam na relação com Victor” (BANKS-LEITE; SOUZA, 2000, p.59).

Ao abordar as experiências de um dos sujeitos pesquisados, Cristiano, durante a Educação Infantil, é possível identificar momentos em que a relação professor/aluno era marcada por pré-concepções a respeito de um

---

<sup>22</sup> Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) – médico e educador francês.

<sup>23</sup> Victor de Aveyron (cerca de 1788 - 1828) foi uma criança selvagem encontrada na França em 1798, sendo adotado então por Jean Itard. Sua história foi retratada pelo cineasta François Truffaut em 1970, no filme “O garoto Selvagem”.

tipo de comportamento desejável, e outros momentos em que essa relação de reconhecimento mútuo era construída a cada dia, com reflexos perceptíveis sobre a criança.

### **Relato 1**

(Paula, mãe de Cristiano) [...] Eu o coloquei num primeiro momento no Jardim "A"<sup>24</sup>. Ele ficou três meses nesse jardim. Desde o primeiro dia, ele apresentou essa dificuldade que ele tinha. A professora falava, me chamava, várias vezes eu nem conseguia trabalhar direito eu tinha que ir lá buscá-lo porque ele ficava fora de si. E como ela **não tinha uma auxiliar**; e ela tinha misturadas crianças não só de 5 ou 6 anos, mas tinha crianças também menores, bebês, enfim, assim de 2 e 3 anos, ficou difícil para ela ficar, né? Segurá-lo. [...] eles tentaram, mas quando eles viram que a coisa estava ficando pior, pior, ela disse: "Paula, não tem condições de eu ficar com ele, por conta de eu não ter uma auxiliar, por favor, você vai ter que procurar um outro jardim".

Nessa situação, a professora coloca-se trabalhando no limite, com muitas crianças de idades diversas em sala, fato que exige bastante flexibilidade, visto que as necessidades pedagógicas e de cuidados são diferentes em cada idade. O fato de trabalhar sem auxiliar também era limitante. Mesmo após três meses, não foi possível construir uma relação afetiva saudável com a criança, o que a impediu de encontrar formas e caminhos diferentes de atuação junto a Cristiano. Se essas eram, de fato, as condições, ou se era essa a forma como o momento era visto e compreendido pela professora, não é relevante; o importante é que a situação parecia bastante desconfortável para a professora e que resultaram em consequências para a criança. Galvão e Dantas (2000) recorrem à teoria walloniana para mostrar a utilidade das emoções na psicogênese e falam do efeito do contágio exercido pelas expressões emocionais:

O contágio é acompanhado de um estado de fusão que as emoções tendem a criar entre o sujeito que as expressa e

---

<sup>24</sup> Trata-se de uma escola de Educação Infantil Waldorf.

aqueles que o circundam. Estas condições, presentes no início da psicogênese, a despeito das transformações que o desenvolvimento ulterior da inteligência e da pessoa imporá ao funcionamento das emoções, continuarão a marcar seu aparecimento – mais provável em situações de insuficiência de recursos – e suas consequências, das quais destacamos os efeitos de fusão e contágio. (GALVÃO; DANTAS, 2000, p. 90-91)

Contágio e fusão envolvem ambos os sujeitos e dificultam o distanciamento necessário para tratar a crise com objetividade.

Atividade situada entre o orgânico e o social, a emoção tem seus efeitos fortemente determinados pela acolhida que lhe é dada. Desde os primórdios até idades mais avançadas, a emoção se nutre do efeito que causa no *outro*. (GALVÃO, 2003, p. 77)

Professores são pessoas completas, com afeto, cognição e movimento e se relacionam com alunos que também são pessoas com afeto, cognição e movimento e se contagiam emocionalmente, de pessoa para pessoa. (ALMEIDA, em situação de entrevista, citada por MAHONEY, 2005, p.29)

## Relato 2

(Paula, mãe de Cristiano) [...] Aí, no Jardim “B”<sup>25</sup>, ele ficou... **Um dia!** [...] Porque coincidiu que ela [a professora] tinha feito uma cirurgia no pé. Segundo ela, ele queria se sentar num determinado lugar, e ela disse: “não, não vai sentar aí”. Uma situação que fez com que ele se alterasse muito. Aí, ela me chamou e falou: “Eu sinto muito, mas não dá para ficar com seu filho, não tem condições porque meu jardim está muito redondinho, não dá”. E ela tinha auxiliares, mas enfim, né?...

No Jardim “B”, temos um cenário mais viável, com um ambiente mais estável, *redondinho*, com uma professora e algumas auxiliares. No entanto, não houve abertura ou tempo suficiente para o estabelecimento de uma relação afetiva. Podemos supor que o comportamento irritado da criança provocou o contágio emocional em um momento em que a professora,

---

<sup>25</sup> Trata-se também de uma escola de Educação Infantil Waldorf.



recém-saída de uma cirurgia, estava fragilizada e que, ao se deixar contagiar pela irritação, a professora também repeliu a criança.

### Relato 3

(Paula, mãe de Cristiano) [...] A Maria fazia uma recreação na casa dela e foi sugerido que ele ficasse fazendo essa recreação um certo tempo. A Maria tinha muita **habilidade** para lidar com essas dificuldades, enfim ela nunca me chamou, e ela ficava com ele.

### Relato 4

(Paula, mãe de Cristiano) [...] Então coloquei ele lá no Jardim "C"<sup>26</sup>. Não que não estivesse bom na Maria<sup>27</sup>, estava **ótimo**, mas no Jardim "C" ele ia ter o recurso de uma série de terapias. Lógico que continuava apresentando as mesmas dificuldades, mas elas **sabiam** como lidar, eram profissionais que tinham **habilidade** para lidar com crianças-problema.

Conforme já mencionado, Cristiano terminou a Educação Infantil em uma instituição para deficientes graves e este relato trata do momento exato em que a mãe faz essa opção. O que a mãe de Cristiano coloca como *habilidade* para lidar com as dificuldades parece se tratar da capacidade de reconhecer a situação de contágio emocional e não se deixar levar por ela, mas de olhar objetivamente e buscar outras soluções. As professoras do Jardim "C", (Relato 4), experientes no trabalho com crianças que têm deficiências múltiplas, parecem saber reconhecer quando uma situação está carregada de emoção e parecem buscar uma forma de lidar melhor com um possível contágio emocional.

É importante ressaltar que, de acordo com Vigotski (cf. GÓES, 2002), o trabalho do professor de crianças com necessidades especiais exige, além da intenção, conhecimento de "recursos especiais" que lhe permita promover

---

<sup>26</sup> Associação Beneficente Parsifal – mencionada anteriormente. Entidade que atende deficiências graves.

<sup>27</sup> É preciso esclarecer que Maria, a professora mencionada no Relato 3, era uma profissional que fazia uma recreação em sua casa e que, no outro período, atuava como auxiliar pedagógica também na Parsifal.

interferências na dinâmica social com vistas a “caminhos alternativos” de desenvolvimento. O que o Relato 4 parece indicar é que as professoras do Jardim “C” detinham maior conhecimento sobre recursos especiais<sup>28</sup>.

A seguir estão alguns relatos da mãe, do professor e de uma terapeuta sobre o período em que Cristiano esteve na Travessia:

### Relato 5

(Paula, mãe de Cristiano) O que ele apresentava era assim: ele **brigava**, ele se alterava e brigava por qualquer coisa. Não dava para perceber “Ah, é isso o que faz ele se alterar”. Não dava para a gente perceber o que o 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, ele era... Se eu fizesse uma festa, por exemplo, era capaz de ele acabar com a festa assim: tirar a toalha, jogar as coisas. [...] Desde bebezinho ele enfrentava qualquer um; ele **não media** “ah, esse é grande...”. Não, ele nem enxergava isso. Eu tinha que segurá-lo, senão ele detonava!

### Relato 6

(Alberto, professor de Cristiano) [...] Era realmente uma **explosão** de cólera! O que estivesse perto ele atiraria: livros, lápis... depois passava para a mesa, para a cadeira, muitas vezes ele tinha que ser retirado da sala. [...] Nós tínhamos que afastar todos os móveis, qualquer coisa que estivesse perto. Não podia ficar perto de armário nenhum, nada, porque ele atiraria. Quando não tinha nada para atacar, ele atacava verbalmente, e era um ataque muito grosseiro. Ele conseguia achar palavras para **ferir** as pessoas. Tanto eu como nosso auxiliar estávamos acostumados, não só com o caso dele; então sempre a gente se sentia: “**não é conosco**”.

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

---

<sup>28</sup> Conforme já mencionado, de acordo com Góes (2002), diante da deficiência é necessário criar formas de interação singulares, por meio do uso de recursos especiais que mobilizem forças compensatórias e, assim, buscar caminhos alternativos de desenvolvimento.

(Alberto, professor de Cristiano) 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** [no sentido de entregar-se], ficava, ficava... Depois ele relaxava! **Acabou** a crise!

### **Relato 7**

(Rosana, fonoaudióloga) Ele tinha um descontrole, era uma criança *hiper-reativa*. O estímulo que chegava para ele, ele punha para fora; ele **devolvia** numa **intensidade** aparentemente muito maior do que a que ele recebia, porque era como ele sentia. Então era uma criança hiper-sensível; foi trabalhado em termos terapêuticos e pedagógicos esse fortalecimento dessa individualidade, dele perceber os seus **limites**, dele perceber o que era de fora, justamente o que é o sentido do "tato", não é? Que é para ele perceber o que chega exatamente, para ele conseguir ter um **tempo** para receber e para devolver.

### **Relato 8**

(Rosana, fonoaudióloga) [...] Eu me lembro de episódios que ele chegava à escola e ele tinha crises de querer bater, de gritar muito; 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 devia ser a contenção, como que tinha de

ser, efetivamente o que tinha de fazer. Sem procurar fugir e quando não dava pra tirá-lo da situação, **o que** tinha de fazer.

### **Relato 9**

(Rosana, fonoaudióloga) [...] Eu me lembro muito bem do Alberto, segurando ele, com muita segurança e com muito **amor**. E foi a primeira vez que a gente viu ele [Cristiano] voltar. [Aquela] foi uma vez que ele conseguiu voltar, não foi **até o fim** [da crise], eu me lembro disso. [...] Tem uma questão que eu não falei nada; é a questão da autoconfiança, da autoestima. Ele se sentiu muito **aceito**, da maneira que ele era, dentro dessa escola.

Tanto o Relato 5 como o Relato 6 já foram objeto de análise na pesquisa anterior; no entanto, o foco de investigação havia sido a internalização, por parte do aluno, do reconhecimento da iminência da crise e da opção por uma saída não agressiva. Aqui, procuramos identificar o que ocorre na interação entre adulto e criança nos momentos de crise. A fala do professor Alberto demonstra que estava estabelecida uma relação afetiva entre ele e Cristiano, da mesma forma que estava estabelecida entre Cristiano e os demais profissionais da escola, ilustrada pelo *abraço*, nos relatos acima (Relato 6 e Relato 9). No momento das crises do aluno, esses profissionais procuravam não deixar que a situação concreta abalasse a relação afetiva; não se deixavam contagiar pela agressividade e dessa forma conseguiam acolher e aplacar a crise. Esse fato também é perceptível na fala da terapeuta ao relatar o professor segurando Cristiano “com muito amor” em meio a uma crise em que esse mesmo professor era agredido de todas as formas possíveis.

Outro fator importante desses relatos é a questão da contenção física do aluno nos momentos de crise (Relatos 5, 6, 8 e 9). O que a terapeuta aponta para o *aguçar do sentido do tato*, do conter-se em si mesmo (Relato 7), vai ao encontro da teoria walloniana sobre as manifestações corpóreas das emoções:

As bases tônico-posturais das emoções as tornam um tipo de manifestação afetiva muito peculiar, em que a visibilidade e a corporeidade da sensação para aquele que a vive são traços essenciais que as distinguem de outras manifestações afetivas, como os sentimentos, onde os componentes representativos são maiores. Esta sua base corporal engendra características como a labilidade e a possibilidade de realimentar-se a partir de suas próprias manifestações. (GALVÃO; DANTAS, 2000, p.91)

A contenção física do aluno impedia a realimentação da crise pela própria agitação motora e permitia a transformação da emoção em sentimento acompanhado de representações mentais. Paulatinamente, essas contenções, associadas à relação afetiva entre professor e aluno, tornaram possível a redução da intensidade das crises, tornando-as cada vez mais curtas até seu desaparecimento; da mesma forma, essa forma de tratar a questão abriu caminho para o desenvolvimento cognitivo.

No relato que o professor faz sobre um desenho, em especial, feito por Cristiano, podemos perceber que, em momento posterior, o aluno foi capaz de produzir representações mentais e representações no papel; uma transformação das emoções em sentimentos:

### **Relato 10**

(Alberto, professor de Cristiano) 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... essa fúria precisava ser **amansada**, como se fosse um animal que precisa ser domesticado.

Aqui estamos diante de um fato culminante, resultado de um longo processo de elaboração das emoções. Na pesquisa anterior, tratamos desse mesmo relato para apontar de que forma o significado atribuído pelo adulto ao que a criança faz pode mudar o significado para a própria criança e, paulatinamente, ser internalizado por ela. Aqui o foco de investigação é a gênese da representação mental. O que o professor coloca como *amansada* pode ser compreendido como emoção transformada de movimento em representação mental, como força transformada em pensamento, como impulsividade transformada em cognição e sentimento. Podemos até mesmo pensar que esse desenho é o registro no papel também do movimento, mas desta vez organizado pelo pensamento e pelo sentimento.

Na história de Cristiano, percebemos que as professoras que o receberam na Educação Infantil não tiveram essa objetividade para lidar com as crises. Não é possível determinar o que as motivou a agir da forma como agiram, mas os relatos parecem apontar para o “‘circuito perverso’ das emoções em que a dinâmica instalada atinge o mestre e seu pupilo, desconcertando a ambos” (GALVÃO; DANTAS, 2000, p.93).

A professora Heloysa Dantas, em entrevista a Mahoney (2005), ressalta a importância da contribuição walloniana sobre saber distinguir emoção de afetividade:

Ter a clara distinção entre emoção e afetividade é útil, porque dá ao educador mais um elemento para conhecer o aluno e adequar suas atividades. A emoção, ao se expressar pelo corpo, dá ao bom observador indícios de como o aluno está se posicionando ante as várias exigências da escola: assustado, com medo, com raiva ou com tranquilidade, prazer, alegria. (DANTAS, em situação de entrevista, citada por MAHONEY, 2005, p.21)

Na história de Martin e de Julio, também é possível estabelecer paralelos sobre a relação desses alunos com seus professores.

### **Relato 11**

(Sonia, mãe de Martin, sobre a escola anterior à Travessia<sup>29</sup>) Na verdade, o Martin estava em uma classe que tinha uma professora que tinha acolhido ele com todo o amor e

---

<sup>29</sup> Trata-se de uma escola Waldorf.

carinho e ele tava ótimo e essa professora [...] foi mandada embora da escola. E nessa confusão dela ser mandada embora, [...] ela saiu mesmo, e o Benedito assumiu a classe. Aí, no que ele assumiu a classe, 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 o aceitava**, as crianças estavam revoltadas, os pais contra, enfim... sobrou pro mais fraco que era o Martin. Quer dizer, ele [Benedito] **já estava com dificuldade** de dominar a classe, com um especial [Martin] dentro da classe que levantava, cantava, dançava no meio da aula, assim, sem conexão nenhuma, foi ficando pior, insustentável. Chegou uma hora que ele chamou a gente e falou: "Olha, 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 11 anos para uma escola especial na Alemanha?"

## Relato 12

(Sonia, mãe de Martin, sobre a escola anterior à Travessia) [...] Teve uma apresentação [de Euritmia] na escola e era com o bastão; na primeira apresentação ele **derrubou** o bastão. [...] Eram várias apresentações pros pais da classe. Aí, ele levantava a mãozinha e falava: "Posso ser agora? Posso ser agora?" E ela [a professora] falava que não. Ela **não deixou** ele se apresentar mais e eu fiquei horrorizada com a atitude dela. [...] 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?

Esses relatos foram também apresentados na pesquisa anterior com a intenção de levar à reflexão sobre como a criança internaliza os significados que o adulto atribui a ela. Para esta análise, o que nos interessa é a dinâmica

da relação afetiva que se estabelece entre o adulto e a criança. Nos dois casos, a relação afetiva entre professor e aluno estava fragilizada; a prioridade dos professores não estava no desenvolvimento da criança. No Relato 11, havia a necessidade de aceitação do professor dentro do grupo e a busca por eliminar as situações mais difíceis; no Relato 12, havia a necessidade do espetáculo, da exibição perfeita, sem levar em consideração o progresso de cada criança em relação a si mesma e seu significado.

O próprio Martin relata experiências diferentes em que a importância da relação afetiva fica evidente:

### **Relato 13**

(Martin, sobre a escola anterior à Travessia) A professora de música, [...] eu fazia aula com ela, mas não conseguia tocar flauta, então ela falava: "se você não tá conseguindo tocar a **flauta** agora, então você vai lá atrás fazer a **percussão**". Então, eu ia lá, e mesmo que eu não tocasse a flauta, eu tocava tambor, fazia outra coisa que dava um toque na música, e com isso eu me sentia muito feliz. Ela me deu muitos estímulos, foi uma pessoa que me motivou e me ajudou. A professora de Eúritmia me **excluía**; a de música não, ela **me incluía de outra forma**.

O que fica evidente no relato de Martin é a busca da criança por sentir-se integrada ao grupo; ele aponta claramente a importância da aceitação e da não-aceitação para a significação de si mesmo.

A proposta da Travessia trazia, de forma implícita, a formação de inter-relações múltiplas entre alunos, professores, terapeutas e familiares. O impacto era imediato sobre as crianças.

### **Relato 14**

(Sonia, mãe de Martin, sobre a Travessia) [...] Ele [Martin] foi completamente massacrado [na escola anterior]. Quando ele foi pro Travessia, se sentia um horror: "ninguém quer jogar comigo", "não consigo fazer nada", "sou atrapalhado" e tal. Bom, aí, foi pro Travessia. A primeira



professora foi a Mara, que foi um amor de pessoa. Foi ótima, super carinhosa. Ela era super **infantil** como professora, mas foi muito bom pro Martin. Infantil eu digo, maternal demais pra uma criança-adolescente, mas foi ótima.

O que a mãe de Martin relata como *infantil*, talvez se refira à forma da professora se relacionar com a criança, ou seja, à sua intenção em se colocar como um adulto que ajuda uma criança pequena a dar seus primeiros passos. Essa atitude, além de promover uma ligação afetiva, é salutar porque favorece, nas etapas iniciais, o desenvolvimento psíquico.

A ligação imediata que as emoções provocam entre os indivíduos é condição para o sujeito em desenvolvimento ter acesso à linguagem praticada em seu meio, logo, pode ser vista como fator que favorece o desenvolvimento da atividade cognitiva. (GALVÃO; DANTAS, 2000, p.91)

Esse favorecimento não é permanente, visto que pode levar ao contágio, mas dá início a novas formas de pensamento que irão se combinar com as já existentes e pavimentar o caminho para as seguintes:

[...] a análise feita por Wallon sobre o contágio da emoção chama a atenção para a importância da pessoa do formador – sua segurança, seus medos, seus receios, suas alegrias, seu amor pelo conhecimento são contagiantes. (ALMEIDA, em situação de entrevista, citada por MAHONEY, 2005, p.30)

A questão afetiva que permeia a teia de relações dos alunos, em qualquer situação escolar, tem o potencial de promover, mas também de dificultar o aprendizado acadêmico e o desenvolvimento cognitivo. Isso se deve ao fato das emoções estarem intimamente relacionadas ao processo de simbolização que, para Vigotski (2010), é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

Observamos que as operações com signos aparecem como o resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. *Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos*; em vez disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações *qualitativas*. Cada uma dessas transformações cria as condições para o estágio

seguinte e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas. Com relação a isso, as funções psicológicas superiores [...] estão sujeitas à lei fundamental do desenvolvimento, que não conhece exceções e surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo dialético e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro. (VIGOTSKI, 2010, p.41)

Com base nesses conhecimentos, podemos afirmar que o modelo adotado pela Travessia trouxe uma reorganização completa nas relações sociais, da qual surgiram novos subsídios para a reorganização psíquica. As práticas sociais que se perpetuam durante certo tempo, em certo espaço e veiculam uma significação compartilhada vão sendo sedimentadas no indivíduo e na forma como ele significa a si mesmo dentro de um grupo social. Os sentimentos de inclusão ou exclusão marcam profundamente a constituição das funções psicológicas do sujeito:

As relações sociais constituem uma estrutura social complexa, feita de posições sociais e de expectativas de ação a ela associadas. Essas relações concretizam-se em *práticas sociais*. Isso quer dizer que, nos termos em que fala Vigotski, as “funções psicológicas” traduzem a maneira como os indivíduos se situam uns em relação aos outros no interior dessas práticas sociais que, por sua vez, concretizam a estrutura de relações da sociedade. (PINO, 2005, p.53)

Na história de vida de Julio, os mesmos elementos são encontrados. Julio nunca teve um diagnóstico que justificasse um distúrbio de aprendizagem, mas sempre foi tímido e é hoje um adulto reservado. No início da escolarização, precisava de estímulos para acompanhar a classe regular. Na Travessia, teve sempre bom rendimento, e quando retornou à escola tradicional, não necessitou de qualquer acompanhamento ou reforço em paralelo para seguir junto com a classe.

## Relato 15

(Mariana, mãe de Julio, sobre a escola anterior<sup>30</sup>) [...] Porque ele era **diferente**, não acompanhava, começou a ter

---

<sup>30</sup> Trata-se de uma escola Waldorf.

problemas com outros alunos da própria classe e mais uma vez eu acho que a professora não soube lidar com a história; porque no 2º ano, problemas de relacionamento tinham a ver com o professor. Como ele [Julio] tinha uma diferença de aprendizagem em relação aos outros, as outras crianças começaram a **interferir**: toda vez que ele falava, vinham as **críticas** das crianças, chamando-o de burro; e eu acho que isso tem muito a ver com a forma como a pedagogia [no sentido de professora] trata essa situação. Começou que a escola começou a me chamar, a reclamar, me dizer que ia colocar isso num livro de ocorrências. Enfim, a escola começou a fazer de uma maneira que não tinha mais espaço lá.

### **Relato 16**

(Julio, sobre a escola anterior) Passei por outra escola no primeiro e segundo ano, sendo que eu estava tendo dificuldades de aprendizado. Aí a professora **não soube** lidar comigo e **me mandou...** me deu essa alternativa [ir para outra escola]. Eu lembro que me sentia **perdido**. Que eu não conseguia acompanhar, até na questão de aprender a ler. Porque a maioria do pessoal já conseguia ler e eu não sabia ler na época. Isso já me **desmotivava**, porque o pessoal tinha um certo grau e eu não.

Percebemos na fala de Julio que, como criança pequena (ele tinha seis anos nessa época), ele estava apenas iniciando a significação de si, com base nos seus pares. E já percebia que havia uma diferença o deixava *perdido*, sem condições de encontrar seu lugar no grupo. A hesitação na sua voz sugere seu incômodo ao relatar que a professora o “mandou embora”; ele troca por “deu uma alternativa”. Até que ponto a professora poderia ter interferido e aproximado Julio das demais crianças? É impossível saber.

Mais uma vez percebemos o distanciamento na relação professor/aluno; não é possível falar sobre as causas, mas é evidente que a instituição escolar, constituída também por pessoas, não conseguiu promover uma aproximação, ampliando as barreiras para um trabalho conjunto e o desenvolvimento da criança naquele ambiente.

Todos esses relatos nos remetem também à experiência frustrada de Itard que, preso às concepções dominantes na época, não conseguiu identificar oportunidades que surgiam na sua relação com Victor de Aveyron.

Em outras palavras, é como se Itard tivesse sido vítima de seus próprios preconceitos [...] a filiação rigorosa a tais saberes, impediu-o de considerar como importantes as novidades que surgiam na relação com Victor [...] sempre permanecendo fiel aos mesmos princípios básicos, aceitos *a priori*, e, portanto, estranhos à própria relação que se desenrolava entre o mestre e o aprendiz. (GALVÃO; DANTAS, 2000, p.91)

Para não incorrer no erro comum de responsabilizar o professor pelo fracasso da experiência, é necessário recorrer, mais uma vez, à ótica walloniana e não fragmentar os conjuntos. As condições do aluno, os saberes do professor, as exigências mútuas entre o ambiente escolar e familiar, em interação, levaram aos acontecimentos narrados. A transformação dependeria de conhecimento, de intenção, do olhar atento e da intervenção simultânea nos diversos âmbitos; isso só foi possível dentro da proposta da Travessia.

#### 4.2 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO CONJUNTO

O modelo de trabalho que integra equipe pedagógica, corpo terapêutico e família afeta a todos de forma recíproca e simultânea e tem influência direta sobre o trabalho com os alunos em sala de aula. Como era prática usual os alunos terem algum atendimento terapêutico durante o horário das aulas, para as crianças, as terapias eram parte integrante das rotinas, assim como o lanche ou as festas. Talvez por essa razão, nenhum dos alunos entrevistados enfatizou o trabalho terapêutico durante as entrevistas; o tema, para eles, foi abordado como tão corriqueiro quanto as aulas. Para os adultos, no entanto, a proximidade entre corpo pedagógico e terapêutico, assim como a coesão na execução dos trabalhos, foi apontada como muito positiva. Podemos reconhecer isso nas falas dos entrevistados:

### **Relato 17**

(Alberto, professor de Cristiano) [...] não era o profissional que fazia a diferença, mas **era o grupo** porque sempre trabalhávamos em equipe. Porque... o que acontece? Eu ficava boa parte do tempo com ele, mas havia outros profissionais que faziam outro movimento, outras atividades, outros conteúdos, e esses conteúdos **complementavam o que eu iniciei** naquela manhã. A soma desses conteúdos e atividades é que, ao longo do tempo, foi **fazendo uma diferença**. [...] 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.

### **Relato 18**

(Alberto, professor de Cristiano) [...] 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.

Esses relatos foram apresentados na pesquisa anterior e apontados como fundamentais para o trabalho da equipe escolar. Aqui aprofundamos a análise na tentativa de compreender os desdobramentos do trabalho em equipe.

### **Relato 19**

(Ana, professora de Martin) [...] A gente tinha **de fato** o apoio das terapias dentro da escola e o acesso aos terapeutas para fazer **trocas**. O número de alunos era reduzido e então existia um olhar muito cuidadoso em relação a cada aluno e aos desafios que cada aluno podia fazer e eu acho também que, naquela época, havia um corpo docente muito talentoso; não falo apenas dos professores de classe, que eram muito bons mesmo, mas todas as experiências: a educação

física, a música, o desenho, trabalhos manuais, ou seja, eles tinham experiências com pessoas muito **capacitadas**, que realmente se preocupavam em pensar quais eram as atividades que poderiam contribuir para que os jovens melhorassem.

## **Relato 20**

(Ana, professora de Martin) [...] nenhum professor pode carregar um aluno com esse perfil [*de dificuldades*] sozinho, eu acho que esse é um **trabalho coletivo**. Se você não tem apoio dos seus pares, se eu não tivesse tido o suporte do coletivo eu não teria conseguido levar essa classe adiante. São alunos que demandam muito do profissional. Mesmo! De você chegar fisicamente exausta na sua casa. É preciso que **toda a escola** carregue os alunos e a classe. É impossível para o professor, **como indivíduo**, fazer esse trabalho se a instituição não dá esse tipo de apoio.

A troca de informações, impressões e opiniões entre os membros da comunidade escolar indica que havia uma busca por uma coerência, uma busca por continuidade nas diversas frentes de atuação junto ao aluno.

É muito importante ter em mente, no entanto, que, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, é impossível conseguir que diversos indivíduos atribuam o *mesmo* significado à criança, ao trabalho na escola ou até mesmo à relevância das ações de cada elemento do grupo. Por outro lado, se colocarmos o foco da investigação na criança, na forma como ela significa o mundo a partir dos significados que seu grupo social atribui a esse mundo, na importância da imagem que o outro faz dela e que irá constituir a sua autoimagem, pensamos no valor do esforço coletivo de uma equipe integrada.

O que a professora Ana menciona como profissionais *talentosos* e *capacitados* (Relato 19) inclui, além do verdadeiro talento na sua área de atuação, essa abertura à troca.

## **Relato 21**

(Dora, coordenadora pedagógica da Travessia) [...] A outra diferença é que nós tínhamos um instrumento de trabalho de juntar professores e terapeutas e olhar cada criança naquilo que ela precisava como **indivíduo**; e isso acho que era o grande diferenciador, além daquilo que a gente sabe que uma síndrome tem genericamente ou que certos comportamentos formam um quadro, na verdade o nosso grande trabalho era direcionado na maneira em que o círculo todo de pessoas envolvidas com aquela criança a olhava como **única**.

Essa atitude permanente de trocas tem influência direta na formação da criança porque, para ela, o outro tem papel fundamental na constituição de seu psiquismo. O que no pensamento walloniano é chamado de *socius* também está presente no pensamento vigotskiano, que apresenta a fala do outro como instrumento regulador do indivíduo; a fala do outro que paulatinamente vai sendo internalizada e passa a ser autorregulatória:

O que parece fundamental nessa interpretação [vigotskiana] da formação do sujeito é que o movimento de individuação se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura. O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro: singular, mas constituído socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual mas não homogênea. (SMOLKA; GÓES, 1993, apud REGO, 2002, p.62)

O *socius*, o outro íntimo e internalizado, passa a ser o eterno parceiro do eu, e sendo representante das experiências e valores culturais e simbólicos do meio funciona como referência, intermediação e auxílio nas futuras relações com o mundo externo. Por outro lado, o eu conquista sua individuação e sua autonomia quando rompe com as imposições do *socius*, transcendendo-o na busca de sua realização pessoal e da criação de si como algo novo. A criação e a autonomia são, portanto, resultados da crise e do rompimento, para o indivíduo atingir sua individuação e sua realização. (GULASSA, 2004, p.97)

Fica assim estabelecida a importância da coesão do grupo social no processo de significação do indivíduo em formação. Muito embora a voz do *outro* ou o *socius* nunca seja consonante, o sentido de pertencimento

fomentado pela equipe escolar abre novas possibilidades que surgem a partir do esforço coletivo.

## Relato 22

(Dora, coordenadora pedagógica) [...] 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 incomodava ou não. Então... as crianças... é impressionante como elas reagem **conforme o adulto** responsável que está ao lado também reage. Eu acho que a presença das famílias numa situação como naquela que nós trabalhávamos, é indispensável [...] essas crianças, inclusive quando se tornaram adolescentes, ainda necessitavam de que aqueles que a olhavam, aqueles que a 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.

Esse relato também já havia sido explorado anteriormente, no entanto consideramos importante trazê-lo mais uma vez para abordar a influência do grupo, incluindo a família, no trabalho do professor. É muito importante notar no Relato 20 a dimensão que as trocas assumem também para os professores, que não estão sozinhos diante da dificuldade da criança, que encontram na fala de seus colegas o apoio necessário; sua fala autorregulatória, no momento em que é o único adulto responsável por uma situação em sala de aula, carrega a fala do corpo pedagógico e terapêutico inteiros; ao somar a fala da família, o trabalho em equipe adquire uma dimensão ainda maior. É possível, inclusive, que esta forma de trabalho seja justamente o elemento fundamental para que o professor tenha condições de quebrar o ciclo perverso das emoções diante das crises de seus alunos; naquele momento ele não ouve apenas a voz de seu aluno, mas também as



vozes de seus pares que o ajudam a controlar o contágio emocional e a conservar o foco.

Nesse cenário, ainda é preciso olhar em detalhes a relação que se estabelecia com as famílias e de que forma era possível lidar com diferentes expectativas.

### **Relato 23**

(Sonia, mãe de Martin) A proposta era ter uma escola [...] 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: tá indo bem aqui, muda pra cá, pára, 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.

### **Relato 24**

(Rosana, fonoaudióloga) [...] eu trabalhava no Travessia como Fonoaudióloga, porque lá, 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; 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.

### **Relato 25**

(Mariana, mãe de Julio) [...] De certa maneira, os terapeutas iam trabalhando **com** os professores; eu acho isso tão bacana... porque os terapeutas conversavam com os professores e os professores, dentro da pedagogia aplicada em

aula, também davam **retorno** para os terapeutas. [...] Às vezes eu não conseguia; eu como mãe, não conseguia fazer essa leitura de quanto aquela terapia estava sendo boa para o Julio, mas a professora enxergava isso; ela conseguia ver em sala de aula a resposta dele em relação à terapia.

Os relatos de Sonia e Rosana já foram mencionados na pesquisa anterior com foco na coerência entre os adultos; aqui buscamos investigar o impacto das interações na própria atuação do adulto. A fonoaudióloga ressalta a diferença para o trabalho do terapeuta que faz a observação da criança no contexto social, muito diferente do que se pode observar num consultório, trazendo reflexos para sua prática profissional. O que a mãe de Martin afirma no Relato 23 sobre a mãe bater em todas as portas e ouvir diferentes respostas está diretamente relacionado ao fato de cada profissional observar, no seu consultório, apenas uma faceta da criança, sem ter condições de inferir o que acontece com ela em outro contexto. O poder de intervenção terapêutica no modelo da Travessia era potencializado pelas trocas.

### 4.3 A RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

#### **Relato 26**

(Rosana, fonoaudióloga) [...] Nessa época os terapeutas começaram a colocar reuniões; então no último atendimento bimestral, a cada dois meses, nós **revíamos** os atendimentos, todos os terapeutas com os professores, e se tinha um médico escolar, ele participava [...] a gente revia e via quais seriam os **próximos passos**; se mudava a terapia ou continuava; quais seriam os caminhos. Então nós, os terapeutas, a gente introduziu nessa época, que o último atendimento do bimestre seria **com os pais**. Nós começamos a levar, puxar mais esses pais pra escola, para trabalhar a questão terapêutica. [...] Mas na escola a gente tinha outra facilidade, que era ter um grupo de pais que a gente poderia desenvolver um trabalho. Foi quando começou a surgir essa necessidade. [...] Isso nasceu,

foi um trabalho, foi uma reflexão que a gente fez e, conseguimos alguns trabalhos, depois de alguns anos. Nós chegamos a fazer um biográfico<sup>31</sup>, com os pais. Tiveram assim uns trabalhos [com pais].

### **Relato 27**

(Mariana, mãe de Julio) [...] Eles também tinham a proposta de fazer as terapias com os pais, no espaço da escola, quer dizer, mais uma vez era uma forma de levar os pais para **dentro** da escola, dos alunos saberem também que os pais estavam lá na escola, e fazer o aluno entender que aquele espaço era dele e também dos pais [...] Eu me lembro de uma vez que o Julio viu o meu marido pintando; ele ficou tão contente porque viu o pai pintando, sabe, fazendo a pintura que ele fazia!

Os pais, a partir de certo momento, passaram a ter maior compreensão sobre o processo terapêutico de seus filhos e, em algumas ocasiões, puderam também receber e vivenciar os mesmos processos, com consequências benéficas, sob diversos ângulos: a) os pais poderiam receber suporte terapêutico; b) poderia haver maior compreensão sobre as terapias recebidas pelas crianças; c) poderia haver fortalecimento da relação afetiva com as famílias; d) as crianças viam as terapias na escola como algo natural – colegas e também pais faziam terapias. Note-se, no entanto, que a presença da família na escola sempre foi parte da proposta, mas que o atendimento terapêutico aos pais não era uma prática constante. No Relato 27, está descrito um fato ocorrido logo no início das atividades da escola; já no Relato 26, percebemos nas entrelinhas que, durante um período, isso não ocorreu, mas que os profissionais notaram a necessidade, talvez pela pausa temporária e voltaram a oferecer o trabalho. Podemos perceber que, para os profissionais, trabalhar com os pais era importante e trazia novos subsídios para trabalhar com as crianças. Isso só reforça a importância da proximidade com os pais e do esforço para alinhar o entendimento entre as partes.

---

<sup>31</sup> Acompanhamento Biográfico – uma das linhas terapêuticas da medicina antroposófica que estabelece relações entre as diferentes etapas da vida de um indivíduo.

### Relato 28

(Alberto, professor de Cristiano) A mãe do Cristiano tinha uma **ansiedade** muito grande, porque ela via que o filho tinha um potencial muito bom e nada acontecia... Eram situações atrás de situações... muito difíceis... [...] Ele foi rejeitado muitas vezes também por causa disso; e ela se sentia impotente perante a situação [...] ela tinha essa ansiedade que **nós entendíamos** como essa mãe se sente tendo um filho assim, essa impotência perante a situação, mas ela acatava muito do que nós falávamos e tinha uma paciência enorme em esperar.

### Relato 29

(Rosana, fonoaudióloga) [...] Como terapeutas e como professores, sabíamos que ia ser difícil; porque a mãe [de Cristiano] tinha de **confiar** que era o momento dessa criança ir para outra escola; foi um ano, **um ano** de reuniões. [...] Ela tinha **medo**, ela tinha medo. Ali ele estava protegido.

Encontramos aqui dois momentos distintos da trajetória de Cristiano. No Relato 28, ele ainda tem crises frequentes que se contrapõem à sua condição cognitiva, ou seja, ele tinha grande facilidade com os conteúdos escolares, mas tinha crises de fúria que não permitiam que estivesse na escola regular. Naquele momento, sua mãe reagia com grande ansiedade, mas a equipe escolar se propunha a trabalhar com suas expectativas, devido à relação afetiva estabelecida. Já no Relato 29, Cristiano estava apto a mudar de escola, mas a mãe, após anos de espera e confiança na escola, tinha receio da mudança. A troca de opiniões naquele momento permitiu o fortalecimento da decisão pela mudança.

### Relato 30

(Ana, professora de Martin) [...] Existem famílias, raríssimas, que conseguem apostar num futuro incerto; “não sei onde vai, mas vou fazer tudo para que chegue lá”. Mas para a maior parte das famílias isso é **muito difícil**, porque expectativas toda família tem, com relação ao que vai dar. Por

parte do profissional que trabalha... a gente sempre tem que **acreditar** que ele vai dar mais do que se está vendo, mas eu também não posso colocar um objetivo inatingível, então você trabalha com objetivos de curto prazo, pelo menos eu faço assim: “não amarra o sapato, amanhã amarra, então está ótimo, vamos para o próximo”. E **ficar feliz** quando esse passo acontece.

A professora Ana também fala do alinhamento de expectativas e, da importância das trocas com a família. Na pesquisa anterior, foi tratada a questão do luto da família e da forma como o significado compartilhado entre família e criança, sobre a necessidade especial, afeta seu desenvolvimento. Ao dizer que é preciso *acreditar que ele vai dar mais do que se está vendo*, ela traz uma questão mais profunda do que a simpatia pela criança; trata-se do objetivo do trabalho pedagógico, ou seja: buscar aquilo que ainda não está pronto. Essa abordagem traz profundas implicações para o ambiente escolar. A fundamentação teórica sobre esta questão foi abordada na pesquisa anterior, mas é importante tratar, ainda uma vez, da importância que Vigotski (2010) atribuía ao processo de escolarização, frente ao desenvolvimento do indivíduo. Para o autor, “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 2010, p.95). Ele introduz o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, que é de suma importância para a escola porque nos abre a possibilidade de intervenção naquilo que se apresenta em estado *germinal* no desenvolvimento do aluno.

[A zona de desenvolvimento proximal] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2010, p. 97)

Na perspectiva vigotskiana, o ensino que se destina àquilo que já está pronto na criança é ineficaz; a orientação do trabalho pedagógico deveria se dirigir àquilo que emerge: “o *bom aprendizado* é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 102). Portanto, *acreditar*

que ele vai dar mais do que se está vendo é orientar seu trabalho àquilo que está em estado emergente na criança e não ao que já está consolidado.

Vigotski (cf. GÓES, 2002) aponta que o professor que atua junto a alunos com deficiência mental precisa de conhecimentos específicos sobre técnicas e procedimentos para libertar a criança de seus limites e ampliar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Mesmo nas limitações intelectuais muito graves, é possível manter uma concepção prospectiva e a diretriz de mobilização de forças compensatórias, partindo de atuações em que o outro faz pela criança o que ela não pode fazer. [...] de início, o outro deve ser o intelecto, a vontade e a atividade da criança com deficiência profunda, até que ela possa ir assumindo essas funções. (GÓES, 2002, p.103)

[...] não há limites predeterminados do que ele [o aluno com deficiência] irá atingir, e que as metas não podem ser subestimadas. Essa visão decorre da diretriz segundo a qual as ações sociais propiciadoras de desenvolvimento devem ser orientadas para a compensação, a plasticidade dos processos sociopsicológicos. (GÓES, 2002, p.102-103)

#### 4.4O TRABALHO COM O CORPO – IMPORTÂNCIA DO RITMO E DO MOVIMENTO

Na pesquisa anterior, percebemos a prática diária na Travessia de movimentos na sala de aula, denominados *ritmo*, ou *parte rítmica da aula*. Esta atividade pedagógica tem a clara intenção de levar à apropriação de conteúdos de forma simbólica, e merece aprofundamento da análise.

Ao longo da semana, como parte do currículo, os alunos faziam educação física; também havia o trabalho com o corpo por meio da dança, tendo como fator de motivação as festas escolares e o teatro. No entanto, havia a prática diária do *ritmo*, ou *parte rítmica* da aula. No início da manhã, durante toda uma época<sup>32</sup>, o professor e seus alunos dedicam cerca de trinta minutos executando uma série, previamente estudada, de movimentos combinados com a fala, que pode ou não ser musicada.

---

<sup>32</sup> Com base no ensino em épocas, mencionado anteriormente.

### Relato 31

(Dora, coordenadora pedagógica) [...] Então, ritmo estritamente é cantar e **recitar**. Ou falar em voz alta. Muito bem, mas a gente agrega **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 esta falando ou cantando em relação à matéria, a gente está envolvendo a cabeça com coração e o pulmão. Na verdade a gente está envolvendo o ser humano **inteiro**, por isso que é tão decisivo.

(Pesquisadora) É isso que abre o espaço para o aprendizado que vem depois?

(Dora, coordenadora pedagógica) Isso! A porta, o carro chefe é o falar e cantar; e aí empresta isso para o conhecimento. [...] os professores colocam que o movimento não é simplesmente uma ginástica que acompanha o que está sendo falado naquele ritmo. Que o movimento tem que estar associado à imagem que está sendo criada e que vai ser trabalhada posteriormente. [...] Isso começa a partir do gesto, passa pela linguagem e depois chega ao pensamento. Então é muito interessante que na parte rítmica, porque junta as três partes do ser humano, o sentido e a direção, pode ser muito bem expresso.

O Relato 31 já havia sido tratado na pesquisa anterior; o trabalho com ritmo e movimento havia sido apontado como integrador da pessoa por inteiro, na perspectiva histórico-cultural, por ativar o movimento, a fala e o pensamento de forma simultânea. Aqui buscamos investigar *como* isso acontece e incluir a questão da emoção sob a ótica walloniana.

Ao preparar sua aula, o professor considera o conteúdo a ser trabalhado e, a partir desse conteúdo, procura subsídios para produzir imagens vívidas. Pode ser um poema, ou uma canção, de algum autor conhecido, ou mais frequentemente de autoria própria. Considera seus alunos e escolhe as imagens mais adequadas. Depois agrega movimento,

mas não qualquer movimento. O movimento precisa reforçar a imagem que se deseja criar e precisa provocar sensações corporais que enfatizem sentimentos relacionados a essas imagens. Dessa forma, ao executar o ritmo, as crianças estarão submetidas simultaneamente aos sentimentos, à imaginação e às sensações corporais provocados pelo movimento. Dessa forma, o conteúdo trabalhado passa pela sensação de bem estar ou mal estar trazido pelo movimento, pela afetividade, e impulsiona a representação mental. A repetição diária do ritmo permite a integração paulatina das novas funções às já existentes, reorganizando não só o pensamento, mas a pessoa.

### Relato 32

(Alberto, professor de Cristiano) [...] E acabei percebendo que o trabalho, o movimento fazia com que elas [as crianças] ficassem, de um lado **despertadas** quando preciso, de outro lado **tranquilas**. Fica muito mais fácil ter a aula expositiva depois dessa prática. Todo dia eu fazia isso, independente da matéria.

### Relato 33

(Alberto, professor de Cristiano) [...] Se é uma poesia, o ritmo seria fazer gestos que tenham **harmonia** com essa poesia, mas também são gestos que tenham relação com o **grupo**.

[Pesquisadora] Então a intenção é que todos sejam capazes de fazer aquele gesto e que cada criança seja **refletida** nesse gesto? [...] Todos vivenciam o colega de certa maneira?

(Alberto, professor de Cristiano) 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.

A *harmonia* pode ser traduzida por gestos consonantes com as imagens trabalhadas e com as emoções que se deseja provocar. O desafio maior parece estar na habilidade do professor para encontrar imagens que reflitam o grupo de alunos de forma que cada um possa identificar-se nele. Isso implica na existência de uma forte relação afetiva entre o professor e



seus alunos, que permita a ele vislumbrar a emoção que cada gesto e cada imagem podem provocar em si próprio e nas crianças, com a necessidade de considerar cada uma em seu universo próprio.

### **Relato 34**

(Ana, professora de Martin) [...] eu acho que essa parte inicial da movimentação **desperta** o aluno; ela traz o aluno para dentro da sala de aula e acorda para o trabalho, além do que ele cria uma certa unidade, todo mundo vem de casa com experiências diferentes e esse é um momento de entrar em uma certa **sintonia**. É muito diferente trabalhar numa classe onde não foi feito esse trabalho e você tem a sensação de que estão todos dormindo um pouco.

### **Relato 35**

(Ana, professora de Martin) Eu acho muito importante, principalmente nos dias de hoje em que as crianças se movem **muito pouco**. É uma oportunidade de **ativação** da vontade **dirigida**, é uma atividade motora dirigida e que desperta, **abre** as portas para o conteúdo que vem.

(Pesquisadora) O ritmo envolve movimento corporal e fala. Essa fala trabalha com imagens. Você vê relevância nessas imagens que você usa nesse momento rítmico?

(Ana, professora de Martin) Vejo, por dois aspectos: um é tão falado na Pedagogia Waldorf e tem a ver com a capacidade de **simbolização**, que é uma coisa que a gente trabalha toda vez que trabalha com imagens e formação de imagens; a outra, além de um "exercício" dessa capacidade de simbolização, existe uma coisa que eu acho que é relacionada ao **conteúdo**, em que sentido? Hoje existe um **empobrecimento** muito grande da qualidade das imagens a que as crianças estão expostas. Esse é um momento precioso [para o professor], eu acho, [momento] de oferecer imagens de qualidade, não só em termos de **vocabulário**, na forma; existe uma forma que carrega as imagens também, que ela pode ser mais ou menos refinada, mas no próprio conteúdo. Então tem tanto o aspecto da forma, quando você trabalha uma poesia, que é **formativo em si** mesmo, e tem a

qualidade da **imagem** que você oferece, que não deixa de ser um alimento, que se **contrapõe** ao que a criança ou o jovem tem fora, que às vezes é muito pobre.

Estes dois professores fazem referências às crianças *despertadas* (Relatos 33 e 34) que poderiam ser compreendidas como: crianças envolvidas por inteiro, nos âmbitos motor, afetivo e cognitivo, com o conteúdo. A professora Ana fala claramente sobre a vontade *dirigida* e sobre a intenção que permeia o trabalho rítmico; sobre interferir na capacidade de simbolização fornecendo imagens de qualidade.

Na teoria walloniana, conforme aponta Limongelli (2004), o termo *movimento* é desdobrado em tipos diferentes. Alguns movimentos são voltados para a manutenção do equilíbrio frente à gravidade, outros são voltados ao deslocamento do corpo no espaço e outros, ainda, são reações posturais que os seres humanos apresentam a partir das diversas emoções e vivências; sua origem está na variação das emoções, está relacionada à resposta às sensações de conforto/desconforto e se exterioriza por tensões nas fibras musculares, produzindo o tônus muscular.

Nota-se, diante do exposto, que o movimento envolve uma rede complexa e integrada de diferentes estruturas corporais [...] que se relacionam com as variadas fontes de informações, dando origem às diferentes funções (função tônica e função cinética) dos movimentos da pessoa. (LIMONGELLI, 2004, p.58)

[...] Henri Wallon considera que o movimento corporal humano não é apenas deslocamento voluntário do corpo ou de partes do corpo no tempo e espaço, mas é uma atividade de relação da pessoa consigo mesma, com os outros e com o meio, na qual são construídos e expressos conhecimentos e valores. (LIMONGELLI, 2004, p.59)

Ao induzir os movimentos, o professor está provocando sensibilidade corporal, percebida pelo sistema nervoso, despertando emoções. “Entre movimento e emoção a relação é de reciprocidade. Assim, de um lado as alterações na mímica facial e na postura corporal expressam variações dos estados internos; de outro, elas podem também provocá-las” (GALVÃO, 2003, p. 75). Ao agregar uma imagem, por meio da fala ou canção, o professor está também despertando emoções, o que potencializa a tensão

emocional. Ao repetir o processo diariamente com todo o grupo de alunos, o professor estimula o contágio entre os membros do grupo, elevando ainda mais a carga emocional.

As danças e os rituais coletivos em que os diversos elementos do grupo realizam os mesmos movimentos, no mesmo ritmo, provocam uma espécie de coesão no grupo, de união que independe de acordo verbal e precede o entendimento intelectual. Dada a relação estável que as manifestações rítmicas e posturais mantêm com os estados afetivos, a realização dos gestos, sons e outros elementos que compõem o ritual provoca uma comunhão de sentimentos e sensibilidade, um estado de participação mútua que seria a forma mais arcaica de trocas psíquicas. [...] A propagação *epidérmica* das emoções, ao provocar um estado de comunhão e uníssono, dilui as fronteiras entre os indivíduos podendo levar a esforços e intenções em torno de um objetivo comum. (GALVÃO, 2003. p. 78)

Essas emoções ativam as funções plástica e cinética que, por sua vez, afetam o tônus muscular e provocam novos movimentos. Esses movimentos, impulsionados pela emoção, podem ser, a princípio, desorganizados; porém, o trabalho do professor para organizar os movimentos leva a um rearranjo e a uma organização da emoção. A repetição do processo o realimenta e, paulatinamente, transforma a emoção, parte em sentimento acompanhado de representação mental, parte em movimento organizado.

É possível afirmar que a prática do chamado *momento rítmico* da aula, na forma relatada, carrega em si um grande potencial de reorganização psíquica.

### **Relato 36**

(Alberto, professor de Cristiano) [...] 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 ritmo era um momento de dizer “todos nós conseguimos ser **iguais** nesse momento”, **sem eu falar** isso para eles. E se alguém não consegue alguma coisa, nós respeitamos esse momento da pessoa; e do mesmo jeito, quando ela conseguia, “que legal, ela conseguiu!” Então era trabalhar esse **estigma** que eles tinham e o **movimento** e a **fala** são ótimos para isso; mostram de uma forma não explicada, que eles são iguais uns aos outros.

Esse relato foi apresentado na pesquisa anterior com foco na restituição da autoestima e da confiança dos alunos. Nessa situação, podemos perceber nas entrelinhas, que os conteúdos ou mensagens que estão sendo trabalhados estão implícitos nas imagens e nos movimentos. O que se quer dizer aqui é que todos são respeitados por imaginar *à sua maneira*; e todos são respeitados por vivenciar o movimento, bem como as sensações provocadas pelos movimentos *à sua maneira*; por essa razão todos são iguais, na medida em que são tratados com respeito, e são diferentes, na medida em que são considerados em sua individualidade. Sem dúvida, essa prática é muito diferente daquela em que temos o desempenho de alunos comparados por meio de testes ou produções acadêmicas.

#### 4.5O TRABALHO COM IMAGENS – A RELEVÂNCIA DA IMAGINAÇÃO

A questão do trabalho com imagens é da maior relevância. Nas escolas que adotam o ensino Waldorf, todo o trabalho é permeado por imagens, ou seja, por simbolizações. Alguns exemplos: a) a alfabetização que se dá ao longo de três anos utiliza imagens para apresentar a linguagem escrita e a matemática; b) as histórias, contos e mitos servem como *pano de fundo* ao ensino de todos os conteúdos; c) o falar artístico está presente diariamente durante a parte rítmica da aula; d) o verso do aluno o descreve de forma imagética e nunca explícita para si e para o grupo; e) as dramatizações compõem o currículo em todas as séries. Para maior esclarecimento, segue-se um trecho de uma palestra proferida por Rudolf Steiner, idealizador da pedagogia Waldorf, aos professores quando da criação da primeira escola Waldorf, em 1919:

Se pudéssemos educar segundo nossos ideais, começaríamos obviamente pelas formas, tal qual já discutimos; e as formas que desenvolvêssemos naturalmente, fariamos a criança transformar paulatinamente em letras manuscritas. É isso o que iremos fazer, não deixando que nada nos impeça de começar com uma aula de desenho e pintura, extraindo desse ensino os caracteres da escrita manual [...] a fim de levar em conta a verdadeira pedagogia: desenvolver a escrita a partir do desenho. [...]

Nas conferências de caráter didático eu já destaquei que, quando houvermos desenvolvido as formas das letras até certo grau, teremos de progredir mais rapidamente. Antes de mais nada, porém, teremos de procurar praticar no primeiro ano muita conversação singela com as crianças. Leremos o menos possível de textos para elas, e em vez disso nos prepararemos da melhor maneira para sermos capazes de narrar-lhes tudo o que lhes quisermos ensinar. Depois tentaremos fazer os alunos recontarem o que foi ouvido. Não utilizemos, contudo, textos que não estimulem a fantasia, e sim ao máximo aqueles que a estimulem intensamente, sobretudo contos de fadas, o maior número possível de contos de fadas. E após havermos praticado longamente com a criança esse hábito de narrar e fazê-la recontar, faremos com que ela relate brevemente vivências próprias. Pediremos, por exemplo, que ela conte sobre algo de sua preferência. Por meio desse narrar, recontar e relatar experiências próprias desenvolveremos [...] a linguagem culta de conversação. (STEINER, 2003, p.134)

Essa forma de trabalho promove de forma bastante forte a ativação da capacidade criativa; o uso de imagens fornece uma enorme quantidade de material para que o indivíduo produza novas combinações. Isso se dá em função do uso da narrativa, pelo professor, e do estímulo à narrativa dos alunos.

A possibilidade de compartilhamento da narrativa faz dela uma 'obra aberta' (Gagnebin 1987). Ou seja, a narrativa conta sem dar explicações definitivas, admitindo diversas interpretações. Seu não-acabamento se apóia na plenitude do sentido e em sua profusão ilimitada, de tal modo que cada história dá ensejo a uma outra história, suscita outras histórias. (FONTANA, 2000, p.223)

Esse tipo de abordagem em sala de aula expande para todo o grupo aquilo que cada criança, individualmente, é capaz de criar e realimenta a experiência dos demais. Há várias passagens em que podemos depreender das falas dos entrevistados a questão da importância conferida ao trabalho com imagens nos diferentes momentos do cotidiano da Travessia, assim como a intencionalidade do compartilhamento dessas imagens no grupo. Alguns exemplos dessas situações estão nos Relatos 31, 33 e 35. É importante ressaltar aqui a riqueza de possibilidades que se descortina para os indivíduos, em permanente processo criativo.

Vigotski (2009) estuda nosso cérebro como um órgão que, além da capacidade de conservar informações, de forma a permitir a reprodução de

uma experiência, é também capaz de combinar, criar imagens e conceitos que independem da experiência da própria pessoa, mas que se apoiam na experiência alheia:

Ao considerar a experiência prévia, no nível pessoal, Vigotski enfatiza que ela é forjada na e pela incorporação da experiência social, histórica, coletiva, sendo esta vista como condição fundamental na produção do novo. Minha imaginação é, assim, constituída e orientada pela experiência de outrem. Minha experiência é ampliada na apropriação da experiência alheia. (SMOLKA, in VIGOTSKI, 2009, p.24)

Essa é uma característica humana que permite a adaptação a situações novas e nos abre a possibilidade da cultura e do futuro. Smolka (2009) comenta o esforço do autor para compreender como as relações sociais se convertem em funções mentais e, além disso, como promover a participação da criança na própria cultura que a está formando: “A preocupação de Vigotski era apontar a fundamental importância do trabalho pedagógico na criação de condições e na abertura de novas formas de participação das crianças na cultura” (SMOLKA, 2009, p.9). Nesse trabalho incessante, o autor aponta de que forma a experiência pavimenta o caminho para a criação, que por sua vez modifica a experiência:

A atividade combinatória do nosso cérebro não é algo completamente novo em relação à atividade de conservação, porém torna-a mais complexa. A fantasia não se opõe à memória, mas apóia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas. A atividade combinatória do cérebro baseia-se, em última instância, no mesmo processo pelo qual os traços de excitações anteriores são nele conservados. a novidade dessa função encontra-se no fato de que, dispondo dos traços das excitações anteriores, o cérebro combina-os de um modo não encontrado na experiência real. (VIGOTSKI, 2009, p.23)

É preciso, no entanto, considerar que em diferentes etapas da vida teremos diferentes formas de atividade da imaginação e do processo criativo; isso porque a fantasia se apoia nas vivências, na história de vida de cada indivíduo, para criar novas combinações. A escola que toma como base o ensino por meio de imagens precisa considerar essas diferentes formas de funcionamento da imaginação, muito mais do que a capacidade cognitiva já alcançada; e isso é justamente o que ocorre com o agrupamento dos alunos

por idade e não por nível de conhecimento; a faixa etária aproxima as experiências de mundo das crianças, a despeito do quanto cada uma já tenha se apropriado dos conteúdos escolares.

Um grande diferencial da Travessia em relação às escolas de Educação Especial, se as considerarmos de forma genérica, é que os alunos são agrupados por faixa etária e não por nível de desenvolvimento escolar. É comum encontrarmos crianças, jovens e adultos juntos em uma mesma sala de alfabetização nas escolas especiais onde a relação pedagógica fica limitada ao binômio professor/aluno com pouco espaço para troca entre os pares. Na Travessia, ao contrário, as crianças da mesma idade estão na mesma sala; isso significa que teremos alunos que já escrevem, junto com alunos não alfabetizados em uma mesma sala; o que os reúne num mesmo grupo é a idade.

### **Relato 37**

(Dora, coordenadora pedagógica) A diferença maior é que nós lidávamos, como toda pedagogia Waldorf faz, com as crianças com a mesma faixa etária, todas **agrupadas**, na medida do possível, no mesmo grupo, mesmo que os níveis de conhecimento **não fossem os mesmos**, isso dava para eles um ambiente social muito mais adequado, do que se a gente fosse nivelar pela capacidade de conhecimento, isso era uma grande **diferença**.

Ao preparar aulas para alunos com a mesma idade, o professor tem a seu favor: a) semelhanças entre os anseios e receios de seus alunos diante da vida; b) visão de mundo e experiências mais parecidas, ou aproximadas; c) semelhança de interesses para escolher seu *pano de fundo* ou tema gerador, como por exemplo, a escolha de contos de fadas para os menores, mitos para os maiores ou biografias para os adolescentes. A qualidade das trocas entre os alunos também é facilitada por essa formação do grupo em que as conversas fluem de forma mais natural. Esse fator é relevante e pode ser usado a favor da educação especial e, de forma ainda mais clara, na educação inclusiva. Para Vigotski (2009), “[...] a imaginação criadora funciona

de modo peculiar, característico de uma determinada etapa do desenvolvimento em que se encontra a criança” (VIGOTSKI, 2009, p.43).

Para Vigotski (2009), o uso da imaginação não é um adereço ou lazer para o indivíduo ou para a criança; é da maior importância para o progresso da humanidade.

A imaginação não se reduz ao devaneio ou a uma capacidade fantasiosa de caráter estritamente individual. Seu desenvolvimento é de natureza social. Integrando o sistema de funções psicológicas superiores, ela se articula à atividade voluntária e à elaboração da consciência. Tem, portanto, papel fundamental na orientação das ações e na construção da vontade – social, individual – viabilizando e potencializando a realização de projetos e a produção do novo. (SMOLKA, in: VIGOTSKI, 2009, p.59)

Em seu ensaio “Imaginação e Criação na Infância”, Vigotski (2009) tece extenso estudo sobre o processo criativo e cognição. Para o autor, nosso cérebro não é apenas um órgão que armazena informações para que possamos reproduzir experiências anteriores; para além disso, ele é capaz de combinar e reelaborar essas experiências de forma criadora proporcionando novas situações e novo comportamento:

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (VIGOTSKI, 2009, p.14)

Com base nesse pensamento, fica evidente que aquilo que comumente é chamado de fantasia ou imaginação na criança tem importância muito maior do que recebe pelo senso comum. Acreditar que imaginação ou fantasia não é real, sério ou importante é um grande equívoco:

Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VIGOTSKI, 2009, p.14)

[...] Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e



ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 2009, p.17)

O trabalho em sala de aula na Travessia contava com a capacidade criativa dos alunos; à medida que suas produções eram compartilhadas, se tornavam relevantes e enriquecedoras para o grupo todo.

### **Relato 38**

(Alberto, professor de Cristiano) 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 [Cristiano] ler, ele leria para todos, enquanto que alguns só escreveriam. Mas isso também entre eles, cada um sabia das suas diferenças e eles aceitavam.

(Pesquisadora) 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?

(Alberto, professor de Cristiano) É, porque também existem vários **canais** para as crianças aprenderem e, às vezes, ela [a criança] pode ter ouvido todo aquele relato e para ela já é o **suficiente**, enquanto o outro escreve o texto de um parágrafo. Isso também é de **cada um**.

No Relato 38, podemos perceber que, na sala de aula do professor Alberto, ocorriam formas distintas de combinação e elaboração do pensamento abstrato; é interessante notar que o professor consegue reconhecer as diferentes formas de apropriação do conhecimento e que seu foco é no progresso dos alunos, em relação a si mesmos, ainda que a forma não seja padronizada. Esse relato já tinha sido abordado na pesquisa anterior

com foco na sensação de *calma*, relatada pelos alunos, para trabalhar na sala de aula. Naquela análise concluímos que esse sentimento estava relacionado com o respeito pelo tempo de desenvolvimento de cada criança, que sempre é singular e com a qualidade da ação pedagógica.

### **Relato 39**

(Paula, mãe de Cristiano) [...] O professor Alberto, escrevia desde o início que ele chegou lá com muita curiosidade, com muita vontade de aprender [percebe-se o entusiasmo na sua voz]. [...] O professor, por exemplo, dava lá números 1, 2, 3, e ele [Cristiano] fazia até o 10, o 20; sempre fazia muito **mais** do que havia sido pedido. Ele ouvia as histórias [com muita ênfase]. Ele quase que engolia aquelas histórias todas que eles contavam, aqueles contos de fadas; ele adorava **ouvir** as histórias e fazia desenhos maravilhosos. Ele sempre gostou muito de desenhar, ele tinha uma facilidade de se **expressar** muito grande [pelo desenho].

É importante notar que o uso das imagens não é apenas ilustrativo, mas que põe em movimento a afetividade, a cognição e, como trataremos adiante, o corpo. O próprio *desenho* na fase escolar é uma manifestação corporal elaborada pelo sentimento e pelo pensamento.

## **4.6A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO**

Vigotski (1999) dedicou muitos anos de seu trabalho à pesquisa sobre a influência da Arte na formação psíquica e como manifestação suprema do ser humano. Para o autor, o contato com a manifestação artística provoca reações importantes no psiquismo e seus estudos buscam as minúcias do que chamou *reação estética*.

Analisar todos os aspectos que circundam o trabalho artístico na proposta Waldorf e, em especial, na Travessia, não seria possível dentro do escopo desta pesquisa; no entanto, é interessante estabelecer uma relação entre o estudo de Vigotski (1999) e algumas situações presentes nos relatos:

### Relato 40

(Alberto, professor de Cristiano) [...] 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 fúria que ele tinha dentro dele e que se manifestava como... como realmente um gesto **animalesco**.

É interessante observar a contraposição entre *animalesco* e *humano* trazida pelo professor Alberto e como, afim com o que pensava Vigotski (1999), para ele a arte é considerada uma produção estritamente humana.

### Relato 41

(Dora, coordenadora pedagógica) [...] Então, ele foi **ganhando** esta tranqüilidade e foi ganhando a possibilidade de se expressar. De expressar "eu não estou gostando agora", em vez de logo já ter um ataque. Entendeu? E para ele, mais decisivo foi o processo **artístico**. Tanto em sala de aula com terapêutico. Isso para ele foi sanador mesmo.

### Relato 42

(Laura) [...] Eu gosto muito de trazer a arte, a minha parte artística por assim dizer é muito mais do lado da **literatura**, é o mais forte. Então eu trazia muita poesia; o ritmo era cheio de poesia e ele [Martin] gostava muito, muito das poesias; e ele tinha muita facilidade em decorar os poemas.

### Relato 43

(Martin) [...] Por exemplo: artes. O que eu aprendi de artes! A minha vida inteira! O que eu aprendi de artes vai ser pra minha **vida** inteira.

A coordenadora (Relato 41, que já havia sido trazido na pesquisa anterior) aponta o trabalho artístico como tendo sido *decisivo* para Cristiano;

e Laura (Relato 42) fala da facilidade com que Martin se identificava com a poesia. O próprio aluno (Relato 43) valoriza o aprendizado artístico como algo que ficou para a vida inteira.

#### **Relato 44**

(Julio) Eu acho importante. Eu acho que devia ter mais isso [artes] nas escolas convencionais. Porque tem aula de arte, pelo que sei, é obrigatório até o primeiro colegial, mas eu acho que tinha que ter mais. Ah, [na Travessia] as aulas eram **diferentes**. Na escola convencional é mais técnico o ensino. O professor diz "eu quero que você faça isso e pronto". É mais direcionado. Na Travessia eu tinha mais **liberdade**, havia um direcionamento, mas não era tão rígido.

(Pesquisadora) Você acha importante que uma pessoa tenha a arte na sua formação?

(Julio) Sim, isso desenvolve a criatividade. Acho bastante importante.

No Relato 44, Julio aponta para a arte como uma maneira de desenvolver a criatividade e, ao mesmo tempo, ressalta a importância de certo grau de liberdade no trabalho artístico, apesar de não se tratar apenas de livre expressão, visto que havia um direcionamento. Podemos pensar que o trabalho artístico que não se limita à decoração dos demais conteúdos e permite que o aluno se relacione com sua produção fomenta a *reação estética* que mobiliza os processos internos do indivíduo.

Muito se fala sobre a importância do trabalho artístico dentro da escola; para esta pesquisa, o que é relevante é compreender por que a arte é importante, se e como afeta o desenvolvimento psíquico. Para Vigotski (1999), toda obra de arte, seja ela produzida por um artista e apreciada, seja ela produzida pelo próprio indivíduo, suscita fortes emoções. Essas emoções são suscitadas, ao mesmo tempo, pela forma e pelo material; o que ele quer dizer com isso é que as emoções são afetadas pela plasticidade e ao mesmo tempo pelo conteúdo imagético que se forma no indivíduo que vivencia a obra de arte, pondo em movimento toda sorte de rearranjos no interior do psiquismo. Assim, ele explica que

[...] a lei da reação estética é uma só: encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito. É esse processo que gostaríamos de definir com o termo *catarse*. (VIGOTSKI, 1999, p. 270-271)

O que Vigotski (1999) denomina *catarse* é uma interpretação sua, com a intenção de destacar o ponto culminante da tensão emocional que se estabelece no momento em que há envolvimento profundo com a arte. Segundo o autor,

[...] toda obra de arte – fábula, novela, tragédia – encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição. [...] Seja qual for a nossa interpretação dessa enigmática palavra *catarse*, nunca estaremos seguros de que ela corresponde ao conteúdo que lhe atribuía Aristóteles, porém isso não importa para os nossos fins. [...] ainda assim supomos que nenhum outro termo, dentre os empregados até agora na psicologia, traduz com tanta plenitude e clareza o fato, central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo a essa *catarse*, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos. (VIGOTSKI, 1999, p.269-270)

Aqui encontramos o ponto culminante, onde uma emoção se transforma em sentimento acompanhado de representação mental. Um ensino permeado pela arte, segundo o autor, tem o potencial de promover saltos para o controle das emoções e a gênese da cognição; um ensino permeado pela arte estimula, de fato, a forma estritamente humana de representação mental.

#### **Relato 45**

(Dora, coordenadora pedagógica) [...] E lá eles tinham a possibilidade de brincar; e tinham a possibilidade da arte. Segundo Schiller<sup>33</sup>, a continuidade do impulso lúdico se **transfere** para o impulso artístico. E **a arte máxima é a arte de viver.**

---

<sup>33</sup> Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759-1805) - poeta, filósofo e historiador alemão.

Com esse relato, é possível compreender a dimensão dada ao trabalho artístico pelos profissionais da escola. Ao relacionar esse trabalho com a forma como Vigotski (1999) aborda a questão, é possível perceber o impulso para novas formas de pensamento promovidas pelo uso cotidiano da arte no ensino. O impulso lúdico está relacionado ao movimento, à emoção e à sensação de bem ou mal-estar. Ao longo do desenvolvimento, sofre inúmeras modificações e, conforme apresentado na pesquisa anterior, é sabido que a forma de brincar se altera e adquire enorme importância na fase escolar, já que as regras e formas de organização do brincar têm caráter organizador do psiquismo. “A essência do brincar 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). Da mesma forma, o trabalho artístico amplia as relações entre os campos do significado e da percepção, impulsionando novas formas de pensar.

#### 4.7A TEIA DE RELAÇÕES SOCIAIS

Finalmente, é preciso reconhecer que essas crianças provocaram profundas modificações na teia de relações sociais em que estiveram envolvidas e foram por elas modificadas.

É interessante ressaltar que Vigotski (cf. GÓES, 2002) desenvolveu diversos estudos sobre a deficiência, e sobre como a escola pode mobilizar forças compensatórias que ofereçam caminhos alternativos de desenvolvimento. Nessa tarefa, fez vários apontamentos sobre o trabalho dos professores e da própria escola; no entanto, enfatiza que isso não basta. A esse respeito, Góes comenta:

[...] Tomadas por esse ângulo, essas noções não podem vincular-se estritamente à escolarização ou às metodologias de ensino, ainda que essas instâncias estejam implicadas de forma indispensável. As vias alternativas e especiais dependem de uma série de condições, inclusive de outros espaços da cultura e mudanças de mentalidade do grupo social. Por isso, os membros ‘normais’ das comunidades devem ser reeducados no sentido de contribuir para a formação da pessoa com deficiência. (GÓES, 2002, p.106)

Nesse sentido, ao analisar as histórias de vida desses alunos, verificamos que a aproximação de diversos atores do grupo social promovida pela Travessia pode ter potencializado as mudanças em todo o grupo, favorecendo as mudanças por vias alternativas.

#### **Relato 46**

(Rosana, fonoaudióloga) [...] Na realidade, o que eu vivi lá no Travessia com essas crianças, as que fizeram essa passagem, é que a gente foi aprendendo, **a escola foi aprendendo** com a história de cada um [...] cada um teve a sua forma. Então a gente foi aprendendo, conforme foi surgindo cada caso e com a necessidade.

Percebemos de forma clara na fala de Rosana que não havia procedimentos previamente padronizados seguidos por todos. Cada criança trouxe necessidades específicas, que instigaram o uso de diferentes recursos, que alteraram a dinâmica do grupo, que contribuíram para o crescimento mútuo e que exigiram a reflexão permanente.

#### **Relato 47**

(Dora, coordenadora pedagógica) [...] Então, no meu ponto de vista, esse binômio "**olhe-me como único**", foi o que eu mais **aprendi** enquanto estive no Travessia.

O relato da coordenadora foi apresentado na pesquisa anterior como importante para a criança no processo de significação de si. Aqui é possível perceber o reflexo dessa forma de trabalho para a própria profissional. A palavra "binômio" pode ser entendida como uma via de mão dupla: "olhe para mim, mas também para si mesma, para a forma como me olha". Olhar a criança como única não significa apenas compreender que não há outro ser humano igual a ela, mas aceitar que, ao endereçar suas necessidades únicas, modificamos a nós próprios.

#### **Relato 48**

(Ana, professora de Martin) [...] É muito rico para o professor; para mim também foi muito, muito enriquecedor. A gente aprende muito sobre a gente mesmo, quando tá fazendo esse tipo de trabalho; é muito cansativo, nem sempre a gente tem toda a paciência com as dificuldades, mas é muito compensador quando a gente vê onde os alunos são capazes de chegar. [...] Como dizia Winnicott, tem que um dia ser capaz de ser esquecido; da pessoa seguir adiante com a vida [dela]; da gente ter feito nosso trabalho e realmente ser esquecido, se tornar passado.

Apesar do desapego mencionado pela professora no Relato 48, todo aprendizado passou a fazer parte da significação coletiva e afetou a formação de todos. Na verdade, mesmo que seus alunos sigam adiante com suas vidas, ainda que esses alunos estejam em outros lugares, atuando no mundo, não mais como crianças, onde quer que estejam, levarão consigo as marcas desse convívio; carregarão dentro de si a professora e todo o grupo social; ela poderá ser esquecida, mas jamais deixará de fazer parte de suas mentes. De forma recíproca, ainda que esses profissionais não estejam mais reunidos na Travessia, sua forma de atuação, onde quer que seja, estará marcada pelas experiências relatadas.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O contato maior com os casos estudados foi uma experiência difícil e intensa porque expõe histórias de dor e superação, mas, acima de tudo, de muito esforço coletivo.

É importante ressaltar que eu não era uma pessoa estranha ao círculo de relações sociais dos entrevistados. Muitos deles tinham conhecimento de minha formação e atuação profissional prévia, muito embora eu não atue mais em escolas Waldorf desde 2009. Parece que essa familiaridade com o cotidiano escolar dessa pedagogia interferiu no processo de entrevistas, visto que certos aspectos da prática pedagógica eram considerados implícitos, tanto nas falas dos entrevistados, como nas perguntas da pesquisadora. Ao término da análise, ficou evidente para mim que um aspecto muito importante



da pedagogia Waldorf não foi considerado: os entrevistados não fizeram referências e eu não fiz perguntas sobre o ensino por meio de vivências. Essa abordagem poderia ser traduzida, de forma simplificada, da seguinte maneira: primeiro, as crianças são expostas a uma experiência, a uma vivência, ao contato com um material ou assunto novo. Em seguida, elas têm oportunidade de trocar impressões e fazer conjecturas sobre a novidade apresentada. Somente depois dessas etapas, é que o professor explica o tema de forma conceitual. Usualmente, nas escolas que não adotam essa linha pedagógica, o conteúdo é apresentado de forma conceitual, para depois ser exercitado, vivenciado em laboratório, revisto em viagem pedagógica ou estudo do meio. As escolas que seguem uma linha construtivista consideram a importância do tratamento dos conteúdos por meio de problemas e, a partir do trabalho ativo dos alunos, se chega à sistematização do conteúdo. No entanto, o ensino por meio da vivência, na perspectiva Waldorf, tem o diferencial de olhar a pessoa como um todo, enquanto na abordagem construtivista se privilegia o aspecto cognitivo. Na pedagogia Waldorf, o ensino a partir da vivência tem a intenção de causar impacto diante do desconhecido e de mobilizar a criança por inteiro, envolvendo, além do intelecto, a percepção e a emoção. Essa forma de ensinar tem claros impactos na formação psíquica dos alunos e merece ser tratada em profundidade, mas não foi abordada nesta pesquisa por não ter sido objeto das entrevistas.

Outro aspecto a ser destacado é que a dúvida sobre o que é melhor - a Escola Especial ou a Escola Inclusiva - permanece entre todos os entrevistados; permanece também entre os membros da atual administração da Travessia, mas, assim como aponta Góes (2002): “Não se trata de escolher entre ‘esta escola regular’ e ‘esta instituição especial’ que aí estão, mas de inovar ‘a escola’” (GÓES, 2002, p.100).

O que fica patente, após essa pesquisa, é que todo desenvolvimento é único e que nenhuma dificuldade é definitivamente limitante. Sendo assim, a Escola, como instituição, precisa estar preparada para lidar com as características únicas de seus alunos, as mais diversas; mas o fato é que ainda não encontramos esse preparo de forma generalizada e que experiências bem sucedidas são, ainda, episódios isolados.

Os profissionais da Travessia mencionaram a postura da comunidade escolar para tratar todos os alunos com naturalidade, aceitando seus processos individuais de desenvolvimento como únicos e enfatizaram que a capacidade de cada um desses alunos contribui e complementa o trabalho do grupo todo. O esforço desses profissionais em manter essa postura conduz à construção de complementaridade entre os sujeitos dentro do meio escolar.

Para que as crianças possam se desenvolver plenamente, é necessário muito estudo e compreensão sobre o próprio processo de desenvolvimento, que se dá por meio das interações sociais, que carregam consigo a história de toda a humanidade e especificamente a história do grupo social em que o indivíduo está inserido.

Foi possível estabelecer relações entre certas práticas inerentes à pedagogia Waldorf e as teorias da psicogênese enfocadas. Essas relações apontam para alguns fatores que favoreceram, nos casos estudados, o retorno ao sistema regular de ensino. Entre eles estão: o uso de imagens para apresentação de conteúdos; o trabalho artístico e a atividade rítmica corporal.

É preciso destacar que a arte no ensino não é uma questão acessória ou ilustrativa, mas tem caráter formativo por interferir na organização dos processos mentais.

O formato peculiar de integração entre escola/família/terapeutas existente na Travessia também foi favorável. Podemos destacar: as trocas de informações entre os profissionais; a proximidade com a família; o compartilhamento de significados sobre as crianças e a abertura ao aprendizado por parte da equipe escolar.

Os laços afetivos que se estabeleceram ou não se estabeleceram com esses alunos mostram a importância da relação afetiva no ambiente escolar; a compreensão do mecanismo de funcionamento das emoções e como suas consequências para o desenvolvimento do indivíduo são fundamentais. Pudemos perceber que a questão da autoestima vai muito além da valorização da pessoa; antes, interfere no funcionamento orgânico, na sua capacidade de simbolização e cognição.

Ficou muito claro que o professor não pode ser isolado na relação pedagógica e que, tanto nas situações negativas, como nas situações

positivas apresentadas, sua fala carrega a fala do grupo onde está inserido e sua história pessoal.

É preciso recordar, no entanto, que todos os três casos estudados envolvem uma passagem prévia por outras escolas, e todas adotavam a pedagogia Waldorf; isso indica que as práticas apontadas neste relatório não podem ser generalizadas (assim como quaisquer práticas), mas consideradas dentro de cada contexto escolar multifacetado. O contexto da Travessia era muito diverso das demais escolas mencionadas, embora compartilhassem a mesma pedagogia.

Iniciativas como a da Travessia são de extrema importância. Incorporar algumas dessas práticas, acompanhadas de muito estudo, teria impacto muito positivo para a instituição escolar. No entanto, é sabido que a transformação da escola não é uma questão simples; portanto, seria muito interessante se pudéssemos encontrar outras *Travessias*, atuando em parceria com a escola regular, no contraturno, para oferecer, de forma complementar, um atendimento de qualidade para os alunos com necessidades especiais. Para isso são necessários investimentos, pessoas interessadas e muito conhecimento, mas a verdade é que todos teriam muito a ganhar, em especial, todas as crianças.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, S. A Constituição da pessoa: dimensão cognitiva. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, p. 77-94, 2004.

BANKS-LEITE, L.; SOUZA, R. M. de. O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma Educação Especial. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (orgs.) **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de JEAN ITARD**. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2000.

BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008a.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, p. 693-732, 2008b.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, p. 481-486, 2008.

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).

DEMARTINI, Z. B. F. Diferentes Infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: MARTINS Filho, A. J. e PRADO, P. D. (orgs) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, p. 11-26, 2011.

FONTANA, R. A. C. **A constituição social da subjetividade**: notas sobre Central do Brasil. Educação & Sociedade. Campinas, v.21, n.71, p. 221-234, julho 2000.

GAGNEBIN, J. M. Walter Benjamin ou a história aberta. In: GAGNEBIN, J. M. **Magia e técnica, arte e política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas (vol.1), Prefácio. São Paulo: Ed. Brasiliense, p. 7-21, 1987.

GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V. A. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, p. 71-88, 2003.

GALVÃO, I.; DANTAS, H. O lugar das interações sociais e das emoções na experiência de Jean Itard com Victor do Aveyron. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (orgs.) **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, p. 83-104, 2000.

GÓES, M. C. R. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. Cadernos CEDES, v.24, Campinas, p. 17-24, 1991.

\_\_\_\_\_. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural**: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cadernos CEDES, v.50, Campinas, p. 9-25, 2000.

\_\_\_\_\_. 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, p. 95-114, 2002.

\_\_\_\_\_. Desafios da Inclusão de Alunos Especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GOES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, p. 69-91, 2007.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. Apresentação. In: GOES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, p. 1-4, 2007.

GULASSA, M. L. C. R. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, p. 95-118, 2004.

LANZ, R. **A Pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. 7. ed. São Paulo: Antroposófica, 2000.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GOES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, p. 5-20, 2007.

LIMONGELLI, A. M. de A. A Constituição da pessoa: dimensão motora. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, p. 47-60, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, p. 13-24, 2004.

\_\_\_\_\_. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **Psicologia & Educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, p. 9-32, 2005.

MARTINS, H. H. T. S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/agosto 2004.

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.

PATTO, M. H. S. et al. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002)**: um estudo introdutório. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

PINO, A. **A psicologia concreta de Vigotski**: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **Psicologia & Educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, p. 33-62, 2005.

PRANDINI, C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, p. 25-46, 2004.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SMOLKA, A. L. Apresentação - A atividade criadora do homem: a trama e o drama. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, p. 7-10, 2009.

STEINER, R. **A arte da educação II**: metodologia e didática. São Paulo: Antroposófica, 2003.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico; livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, H. **A criança turbulenta**. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Estados Unidos: Harvard University Press, 1985.

## **Anexo - Roteiros das entrevistas semiestruturadas**

Nas páginas seguintes, encontram-se os roteiros utilizados para orientação durante a realização das entrevistas. Esses roteiros contemplam as questões principais e serviram de orientação geral. As perguntas surgiram no decorrer da entrevista, deixando o fluxo mais livre e natural.

### **Roteiro de entrevista para o aluno**

- Apresentações, breve relato do projeto com objetivos e metodologia de pesquisa
- Quando você começou a frequentar a Associação Travessia?
- Você já tinha estado em outra escola? Como foi a experiência?

- 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?
- Você poderia falar alguma coisa sobre “dizer seu verso” diante da turma?
- Você poderia relatar como era a aula principal?
- Você poderia falar sobre o ritmo que era executado diariamente na aula principal?
- Havia algo de que você gostava muito na escola?
- Havia algo de que você não gostava na escola?
- O que você pensa sobre o trabalho artístico desenvolvido na escola?
- O que você pensa sobre a presença da família na escola?
- Como foi mudar para outra escola?
- Como você está hoje? O que faz, onde estuda, onde vive?

## **Roteiro de entrevista para familiares**

- 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, diferenciava a Associação Travessia das outras escolas?
- Quanto ao atendimento pedagógico, em qual grupo a criança foi introduzida?
- Quais foram as maiores mudanças decorrentes das ações propostas pela escola para a criança? E para a família?
- Você pode apontar práticas pedagógicas e/ou práticas terapêuticas que acredita terem sido relevantes para este aluno?
- Você pôde perceber mudanças? Quais foram e em que condições ocorreram?
- A quais fatores você atribui as mudanças?
- O que você pensa sobre as terapias ocorrerem dentro da escola?
- O que você pensa sobre a presença da família na escola?
- 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**

- 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?
- O que você pensa sobre o trabalho artístico na escola?
- O que você pensa sobre a presença das famílias na escola?
- O que você pensa sobre as terapias ocorrerem dentro da escola?
- O que você pensa sobre o ritmo que era executado diariamente na aula principal?
- Você poderia apontar práticas pedagógicas e/ou práticas terapêuticas que acredita terem sido relevantes para este aluno?
- Você poderia relatar um dia típico na escola?
- Você poderia apontar mudanças na criança e em que condições ocorreram?
- A quais fatores você atribui as mudanças?
- Você tem notícias de como este aluno está hoje?
- Você percebe mudanças na sua própria forma de atuar decorrentes do seu trabalho na Travessia?

## **Roteiro de entrevista para a Coordenadora Pedagógica**

- Apresentações, breve relato do projeto com objetivos e metodologia de pesquisa
- Como foi o seu contato e 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?
- Você pode mencionar mudanças e em que condições ocorreram?
- A quais fatores você atribui as mudanças?
- Gostaria que você comentasse alguns fatores apontados pelos alunos como favoráveis, como:
  - ambiente calmo, todos têm dificuldades, mas isso 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.
- Gostaria que você comentasse alguns fatores apontados pelos professores como favoráveis, como:
  - o cumprimento na porta;
  - o verso do aluno;
  - o ritmo constante;
  - o parte rítmica da aula;
  - dar sentido a tudo.
- Você tem notícias de como estes alunos estão hoje?