

Universidade de São Paulo

Instituto de Psicologia

Marie Claire Sekkel

Diálogos sobre inclusão e Educação Infantil

São Paulo

2018

Marie Claire Sekkel

Diálogos sobre inclusão e Educação Infantil

Versão Original

Tese apresentada como requisito parcial do concurso para obtenção do título de Livre-docente junto ao Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sekkel, Marie Claire

Diálogos sobre inclusão e Educação Infantil / Marie Claire Sekkel; orientadora
Marie Claire Sekkel. -- São Paulo, 2018.

120 f.

Livre-docência (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo,
2018.

1. Psicologia escolar. 2. Políticas públicas. 3. Brincar. 4. Inclusão Escolar. 5.
Educação Infantil. I. Sekkel, Marie Claire, orient. II. Título.

Marie Claire Sekkel

Diálogos sobre Inclusão e Educação Infantil

Tese apresentada como requisito parcial do concurso para obtenção do título de livre-docente junto ao Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Para Brigitte Hornblas (in memoriam), minha tia,
que desde que eu era criança me ensinou sobre
a necessidade de um mundo mais inclusivo*

*Para Lígia Assumpção Amaral (in memoriam), que me
deu a mão para iniciar o caminho acadêmico
nos meandros da inclusão*

Agradecimentos

É no compartilhamento de ideias, emoções e experiências que nos tornamos quem somos.

Com esse pensamento em mente agradeço...

às amigas e amigos profissionais da Creche Oeste, pais, crianças e egressos, pelo aprendizado conjunto e a experiência de uma educação emancipatória, que hoje nos convoca à luta pela reabertura da Creche.

aos colegas do Centro de Estudos e Defesa da Infância (CEDIn), constituído no bojo da luta pela reabertura da Creche Oeste: Ana Helena Rizzi Cintra, Leticia Nascimento, Fraulein Vidigal de Paula, Bete Franco, Elina Macedo, Radamés Rocha, Daniel Brito, Rosângela Prieto, Nani, Celi Dominguez, Briseida Dogo Resende, entre outros muitos que o tem apoiado, pela coragem e inspiração.

à Maria Júlia Kovács, Maria Eloisa Famá D'Antino, Bete Franco e Henriette Morato, pelas leituras e interlocuções ao longo do processo de escrita.

à Ianni Regia Scarcelli, Maria Luisa Sandoval Schmidt, Patrícia Izar, Laura Villares de Freitas, Fraulein Vidigal de Paula e Alessandro Santos pelo incentivo para iniciar essa caminhada.

aos orientandos, ex-orientandos e não-orientandos, que cultivam de várias formas o pertencimento ao grupo dos encontros às sextas-feiras, Angelina Pandita Pereira, Lílian Caroline Urnau, Daniela Viana Pannuti, Bruna Terra, Livia Malaquias, Pollyana Cristiane de Melo, Anita Machado, Cárta Portilho, Renata da Silva, Adilson Paes de Souza, Luiza Goulart da Silva, Fernanda Dias da Silva, Erika Bizama, Priscila Leite Gonçalves, Rosângela Neves, Paula Rezende, Bruna Borba e Cecília Pimentel.

ao querido grupo dos Doutores do IP, lugar de articulação e resistência no IPUSP, ao qual continuamos pertencendo após a LD: Paulo Albertini, Adriana Marcondes Machado, Bernardo Svartman, Gustavo Massola, Luis Galeão, Briseida Dogo de Resende, Márcia Melo Bertolla, Pedro Fernando Silva, Lineu Norio Kohatsu, Ronara de Souza Ferreira, Nicolás, Antonio Euzébios, Mariana Cordeiro, e outros que já citei.

à Jeanne Marie Gagnebin pela oportunidade de frequentar suas aulas, adentrar pela sua mão o terreno imprescindível da Filosofia e realizar a pesquisa de pós-doutorado sobre o brincar.

às amigas benjaminianas, Daisy Perelmutter, Eleonora Branco, Luci Buff, Patrícia Wagner, Sybil Douek, Nathalia Catharina, Ilana Feldman e Carlos, grupo herdeiro de JMG, lugar de encontros, discussões e aprofundamentos que de outra forma não seriam alcançáveis.

às amigas e amigos do nosso grupo da Anpepp, Heloisa e Luciana Szymanski, Barbara Cabral, Carmem Barreto, Cristina Amazonas, Dulce Critelli, Maria Inês Badaró,

Nilson Vieira Jr, Silvia Morais, entre outras aqui já citadas, pelo espaço de trocas de ideias e afetos.

à Sandra Dias, Olívia Rosa e Nancy Vaiciunas, pelos inúmeros apoios, orientações, favores, cafês e conversas, que estimulam nossos dias no PSA.

aos meus amigos e amigas, em especial, à Irene, Mônica, Esther e Paulo, pelas conversas, jantares e apoios mil ao longo da vida.

aos meus pais (in memoriam), filhos, irmãos, sobrinhos e sobrinhas, primos e primas, espalhados hoje em oito países, pela oportunidade de participarmos do reencontro com o passado silenciado da nossa família. Em especial à Melissa Sekkel Gaal, que deu vida à história da família da minha mãe, fazendo circular emoções onde antes só havia um discurso já gasto, nos pondo em contato com o passado que vive em nós.

aos meus filhos Pedro Sekkel Cerqueira e André Sekkel Cerqueira, e minha nora Mariane Rodrigues, cujas presenças em minha vida repercutem em tudo que faço!

De modo diferente, mas também importante, agradeço à FAPESP, pelos auxílios e pela bolsa de pesquisa no exterior que possibilitaram a realização das pesquisas aqui discutidas, e ao Instituto de Psicologia da USP, pela oportunidade dessas realizações.

Resumo

Sekkel, M. C. (2018). *Diálogos sobre inclusão e educação infantil* (Tese de Livre-docência). 121 p. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

O presente estudo tem como objetivo discutir a inclusão de pessoas com deficiência, e outras diferenças significativas, na vida social. Uma atenção especial é dada à inclusão na educação infantil, em suas várias dimensões. O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro deles é um ensaio que dialoga com a obra de Lígia Assumpção Amaral, no qual é retomada a questão ‘expor-se vs. resguardar-se’ em relação à deficiência, levantada na dissertação de mestrado da autora, é discutida frente às reflexões sobre Anita Malfatti, Frida Kahlo e a própria Lígia Amaral, realizadas na sua tese de livre-docência. Também são discutidos os conceitos de aceitação e redenção e a relação destes com os processos inclusivos. O segundo capítulo trata da importância e das possibilidades do brincar frente aos desafios da inclusão escolar e da criação de políticas públicas para a infância. A discussão sobre a relação entre brincadeira, experiência e inclusão busca evidenciar o lugar primordial da brincadeira na criação de sentidos para a vida, e a necessidade de aprender a reconhecer as manifestações intrínsecas ao brincar nas vivências do dia-a-dia. São discutidas as concepções sobre o brincar em Johan Huizinga, Walter Benjamin e em Donald Winnicott, e apresentada a pesquisa sobre o brincar e as políticas públicas para a infância realizada no Centro de Estudos Infâncias.Sociedades, em Wuppertal/Alemanha, em 2016, a qual se articula à reflexão sobre os modos como o brincar está representado nos documentos oficiais relacionados aos direitos das crianças no Brasil. O terceiro capítulo traz elementos da experiência na Creche Oeste – uma das unidades da rede de creches criada pela Coordenadoria de Assistência Social da Universidade de São Paulo – e busca articulá-los aos dados de duas pesquisas realizadas no período entre 2006 e 2012, sendo a primeira delas numa Escola Municipal de Educação Infantil e a segunda com egressos da Creche Oeste, ambas sobre ambientes inclusivos na educação infantil. A pesquisa na EMEI evidencia a fragmentação entre os vários setores da instituição e os problemas decorrentes dessa situação; já a pesquisa com os egressos da Creche Oeste aponta a forte determinação exercida pela instituição na formação de atitudes das crianças e a tendência à permanência dessas atitudes ao longo da vida. Ao final, buscou-se articular as reflexões desenvolvidas nos três capítulos e, com base nelas, aprimorar a definição do conceito de *ambiente escolar inclusivo na educação infantil*. A necessidade de ‘expor-se diante de si mesma(o)’ ganhou relevo nessa discussão, colocando-se entre os princípios norteadores da inclusão numa vida com sentido.

Palavras-chave: Psicologia escolar. Políticas públicas. Brincar. Inclusão escolar. Educação infantil. Walter Benjamin.

Abstract

Sekkel, M. C. *Dialogues on inclusion and early childhood education* (Tese de Livredocência). 121 p. Institute of Psychology, University of São Paulo, São Paulo.

The present study aims to discuss the inclusion of people with disabilities, and other significant differences, in social life. Special attention is given to inclusion in early childhood education in its various dimensions. The work is organized in three chapters. The first of them is an essay that dialogues with Lígia Assumpção Amaral's free teaching thesis, in which the question 'expose itself vs. protect itself' related to deficiency, raised in the author's master thesis, is discussed by reflections light on Anita Malfatti's, Frida Kahlo's and Lígia Amaral's works. The concepts of acceptance and redemption, as well their relation to inclusive processes, are also discussed. The second chapter deals with the importance and possibilities of playing with school inclusion challenges and public policies creation for childhood. The discussion about the relationship between play, experience and inclusion seeks to highlight the primordial place of play as creation of meanings for life, and the need to learn how to recognize the intrinsic manifestations of playing in daily life experiences. Concepts about playing in Johan Huizinga, Walter Benjamin and Donald Winnicott are discussed, and the research on play and public policies for childhood, held at the Childhood Societies Studies Center in Wuppertal / Germany in 2016, is presented. This research is articulated to reflect some ways in which play is represented in the official documents related to children's rights in Brazil. The third chapter brings elements of the experience in the West Daycare Center - one of the units of the day care network created by the Coordination of Social Assistance of the University of São Paulo - and seeks to articulate them with data from two surveys carried out between 2006 and 2012, one of them in a Municipal School of Early Childhood Education (EMEI) and the second one with former students from the West Daycare Center, both on inclusive environments in early childhood education. The EMEI research evidences the fragmentation between the various sectors of the institution and the problems arising from this situation; on the other hand, the research with the former students of the Creche Oeste points out the strong determination exerted by the institution in the children's attitudes formation and its permanence throughout life. At the end, a possible articulation is intended departing from the reflections developed in the previous three chapters, as a basis to improve the concept definition for *inclusive school environment in early childhood education*. The need to 'expose before oneself' has gained prominence in this discussion, placing itself among the guiding principles of inclusion in a meaningful life.

Keywords: School psychology. Public policy. Play. School inclusion. Childhood education. Walter Benjamin.

Sumário

1. Introdução	10
2. Capítulo 1	
Soltando pipas: diálogos sobre inclusão com Lígia Amaral	16
<u>2. 1. Mestrado e livre-docência</u>	18
<u>2. 2. Redenção</u>	26
<u>2. 3. Aceitação</u>	31
3. Capítulo 2	
Brincar e os processos inclusivos	40
<u>3. 1. O brincar na constituição do eu e da cultura</u>	41
3. 1. 1. <i>A importância do relaxamento</i>	47
3. 1. 2. <i>Brincar, mimesis e experiência</i>	48
<u>3. 2. O brincar e as políticas públicas da infância</u>	56
4. Capítulo 3	
Ambientes inclusivos na educação infantil	65
<u>4. 1. A experiência na Creche Oeste</u>	65
4. 1. 1. <i>A construção de relações democráticas na Creche Oeste</i>	68
<u>4. 2. A pesquisa na EMEI</u>	76
4. 2. 1. <i>Síntese das ações realizadas</i>	78
<u>4. 3. O estudo longitudinal com egressos da Creche Oeste</u>	87
4. 3. 1. <i>Memória da educação infantil</i>	88
4. 3. 2. <i>Relações entre colegas na escola atual</i>	91
4. 3. 3. <i>Papel das instituições nas relações entre estudantes na escola</i>	96
<u>4. 4. Reflexões sobre o percurso apresentado nas três pesquisas relatadas</u>	98
5. Amarrando algumas pontas	107
6. Referências	115

1. Introdução

Todo poder começa com o poder sobre as crianças. E não valerá a pena viver entre os homens, enquanto as crianças não forem liberadas de sua escravidão. Evangelhos da infância. Vida secreta de Jesus, o messias que fala com uma voz branca, infantil. A revolução que liberta o homem e a produção está depois daquela que liberta a infância e a inoperosidade. Voz branca, que não quer dizer nada e por isso nos fere. A linguagem é uma voz branca, infantil. Todo poder começa com o poder sobre as crianças.
Giorgio Agamben (2017)

A exclusão está presente como marco inicial na cultura judaico-cristã, com a expulsão de Adão e Eva do Jardim do Éden, por comerem o fruto proibido da árvore do conhecimento, e sua conseqüente exclusão da inocência.

Com esta exclusão tem início a vida dos homens, mas também a morte, que se apresenta – pela primeira vez – sob a forma de assassinio: Caim mata Abel porque excluído da benevolência do deus. . . . A descendência, e portanto a vida, funda-se no assassinio do outro que é aquilo que eu não sou ou que tem aquilo que eu não tenho. Este esquema simbólico da exclusão do outro em nome da sobrevivência própria, e portanto da própria integridade face à contaminação do outro . . . , é o *Leitmotiv* que segue a história do homem, evoluindo e mudando com o evoluir e o mudar da sua capacidade de dominar a natureza e a si mesmo, por conseguinte com o evoluir da sua necessidade de fundar a sua identidade na exclusão do outro. (Ongaro Basaglia, 1994, p.323)

Os modos de exclusão assumem diferentes formas de manifestação na história, passando da morte física do outro para outras formas de morte por meio da dominação, exploração e expropriação da personalidade do outro, que inauguram as formas como o poder se manifesta nas relações entre os homens. As técnicas de exclusão não mantêm sua eficácia para sempre, e gradualmente, através da repetição das mesmas ações que as sustentam, a consciência do dominado reconhece a arbitrariedade do domínio/exploração, e se rebela. A rebelião faz emergir de novo a contradição que subjaz a essas relações, e obriga à invenção de novas técnicas de exclusão/integração. Quando a Revolução Francesa, em 1789, proclamou a igualdade entre todos os homens, o processo de exclusão/integração buscou apoio no desenvolvimento da ciência e da indústria, que estabeleceram então os valores de norma, o que coincide também com o surgimento das instituições de exclusão: de tutela, assistência e punição. (Ongaro Basaglia, 1994)

Sob a égide da igualdade formal, os critérios de normalidade passaram a regular a vida social, e o fazem até hoje. Tudo e todos devem passar por esse crivo, e os desviantes serão alvo de diferentes modos de exclusão. Amaral (1998) aponta que o principal critério para delimitar o normal/anormal em nossa sociedade tem sido o ‘tipo ideal’ definido socialmente como homem, jovem, branco, de classe média/alta, heterossexual etc. Aqueles que a ele não correspondem são passíveis, com maior ou menor intensidade, de forma sutil ou explícita, de diferentes modos de exclusão.

A aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1998) na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, com 48 votos a favor, nenhum contra e oito abstenções, se constitui num marco do anseio de dar corpo aos direitos e liberdades humanas fundamentais, de modo a torna-los realidade para todos os povos e todas as nações. É um documento constitutivo das Nações Unidas e, embora não tenha força de lei, referencia uma norma consuetudinária internacional.

O direito à educação consta do 26º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos. No entanto, em 1990 ainda havia 100 milhões de crianças (sendo 60 milhões meninas) sem acesso ao ensino primário e 960 milhões de adultos analfabetos (sendo 640 milhões mulheres), o que levou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) a organizarem a Conferência na qual foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, em Jomtien, Tailândia (UNESCO, 1990). Quatro anos após, com o objetivo dar visibilidade às crianças com necessidades educacionais especiais, foi organizada pela UNESCO e pelo governo espanhol a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, na qual foi proclamada a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que explicita o conceito de escola inclusiva para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função

de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (UNESCO, 1994, item 3 da Estrutura de Ação em Educação Especial)

A discussão sobre inclusão e as ações dela decorrentes são norteadas pelos princípios da igualdade e do direito à diferença, o que evidencia sua fundamental importância para a consolidação de estados democráticos. A proposta de uma educação inclusiva está alinhada com os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1998), com a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), e vinculada à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), mediante a qual articulam-se ações semelhantes em mais de 80 países signatários desta Declaração. Essa é a versão oficial e amplamente aceita, mas há outras. Mendes (2006) contesta e entende que essa é uma visão romantizada desse percurso histórico, e apresenta a tese de que o movimento pela inclusão escolar surgiu nos Estados Unidos e ganhou o mundo na década de 1990 pela força de penetração da cultura norte-americana. Além disso, segundo Mendes “*não há como construir uma escola inclusiva num país com tamanha desigualdade [como o Brasil], fruto de uma das piores sistemáticas de distribuição de renda do planeta.*” (idem, p. 401) A autora considera que a inclusão escolar no Brasil é pura retórica, como tem sido a integração escolar nas classes especiais nos últimos trinta anos. Mas, ao mesmo tempo, pondera que a facilidade de acesso às classes comuns das escolas regulares é uma oportunidade ímpar de democratização do acesso à educação na nossa história, que não pode ser descartada. Há avanços, e muita luta de movimentos sociais em meio às contradições, nesse lugar problemático da educação inclusiva.

No Brasil, o marco da implantação de um sistema educacional inclusivo foi a entrada em vigor das Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), que define as escolas regulares como a porta de entrada do sistema educacional

e determina que “Os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns”. (p.29) E traz a seguinte concepção de inclusão:

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional. (Brasil, 2001, p. 20)

Essa definição enfatiza a ideia de inclusão como acesso, no entanto, não leva em consideração a dimensão afetiva do sujeito, que precisaria sentir-se incluído. Como aponta Martins (1997) “a exclusão não se explica pelo fenômeno em si, mas também e sobretudo, pela interpretação que dele faz a vítima.” (p. 91) Assim, é importante interrogar quais são as ideias que nos servem de referência para definir os limites entre inclusão e exclusão. Sawaia (2001), seguindo a recomendação de Boaventura Sousa Santos, propõe a introdução da afetividade como categoria de análise nos estudos sobre a exclusão, criando novas constelações na interpretação das questões sociais a ela relacionadas.

Partilho a convicção de que a dimensão subjetiva deve ser considerada frente ao desafio de pensar a exclusão/inclusão, e também considero a necessidade de colocar em foco a questão do sentido. Sobre a vida carente de sentido, aponta Martins “. . . essa, sim, é a exclusão historicamente maior e mais grave.” (1997, p.10) A falta de sentido está relacionada à morte da experiência na modernidade, apontada por Benjamin (2012b). A vida administrada faz de nossas agendas um desafio constante em que qualquer ‘tempo livre’ deve ser rapidamente aproveitado, seja para um telefonema, um exercício abdominal em meio ao trabalho, uma compra no supermercado etc. Estamos constantemente ocupados, mas tais atividades não têm intensidade nem produzem transformações em nosso modo de experienciar o mundo.

Ao refletir sobre a inclusão escolar, penso que é importante considerá-la como a *inclusão numa vida com sentido* para todos que chegam à escola. O trabalho alienado e a vida administrada invadiram o universo escolar, em todos os níveis de ensino, o que impede muitos profissionais e crianças/estudantes de viverem verdadeiramente o tempo

que ali estão. A educação perdeu de vista as finalidades humanas e voltou-se às exigências do mercado e da competição, que começa muito cedo na vida das crianças.

A vida na escola pode ser mais intensa e dotada de sentido, ou seja, mais inclusiva para todos: crianças/estudantes, professores(as) e profissionais de apoio ao trabalho pedagógico.

O presente estudo tem como objetivo discutir a inclusão de pessoas com deficiência ou outras diferenças significativas em relação ao parâmetro de normalidade vigente em nossa sociedade, com especial atenção à inclusão na educação infantil, em suas várias dimensões. O trabalho está organizado em três capítulos, sendo que não há sequencia ou relação de continuidade entre eles; ao final, busco evidenciar a reflexão que confere unidade ao conjunto. O primeiro deles é um ensaio que dialoga com ideias presentes na obra de Lígia Assumpção Amaral, e que tem por objetivo discutir questões relacionadas aos processos de inclusão, com destaque para os conceitos de aceitação e redenção. A questão ‘expor-se vs. resguardar-se’ em relação à deficiência, levantada no mestrado de Lígia (Amaral, 2004), é retomada e aprofundada no encontro com a discussão sobre Anita Malfatti, Frida Kahlo e da própria Lígia, realizada na tese de livre-docência ‘Deficiência, vida e arte’. A necessidade de ‘expor-se diante de si mesma(o)’ ganha relevo nessa discussão, colocando-se entre os princípios norteadores da inclusão.

O segundo capítulo discute a importância e as possibilidades do brincar frente aos desafios da inclusão escolar e da criação de políticas públicas para a infância em nosso país. Retomo a trajetória do interesse pelo brincar desde o doutorado, em 2003, o pós-doutorado sobre o brincar em Walter Benjamin e Donald Winnicott, em 2014, e a pesquisa sobre o brincar e as políticas públicas para a infância realizada no Centro de Estudos Infâncias.Sociedades, em Wuppertal/Alemanha, em 2016. Discuto a relação entre brincadeira, experiência e inclusão, buscando evidenciar o lugar primordial da brincadeira e a necessidade de aprender a reconhecer as manifestações intrínsecas ao brincar nas vivências do dia-a-dia. A partir do levantamento realizado na Alemanha, retomo os documentos oficiais relacionados aos direitos das crianças e discuto os modos como o brincar está representado nesses documentos.

O terceiro capítulo retoma elementos da experiência na Creche Oeste, objeto da pesquisa em minha tese de doutorado, e busca articulá-los aos dados de duas pesquisas realizadas posteriormente. A primeira delas foi desenvolvida numa Escola Municipal

de Educação Infantil na zona oeste paulistana, e a segunda com egressos e egressas da Creche Oeste, ambas sobre tema relacionado a ambientes inclusivos na educação infantil. Descrevo brevemente cada uma delas, remetendo o leitor para os artigos publicados sobre as mesmas para mais detalhes, se for de seu interesse. Em seguida, teço considerações relacionando as três pesquisas entre si e também a alguns pensamentos sobre educação emancipatória presentes nas obras de Theodor Adorno, Paulo Freire e Walter Benjamin.

Ao final, busco articular as reflexões desenvolvidas nos três capítulos e, com base nelas, aprimorar a definição do conceito de *ambiente escolar inclusivo na educação infantil*.

2. Capítulo 1

Soltando pipas: diálogos sobre inclusão com Lígia Amaral

Lígia costumava brincar que lançar uma ideia é como soltar uma pipa. E a pipa, brincadeira presente nas culturas por todo o planeta, é a comunicação entre o céu e a terra, expressão da “ida aos céus”. Pipa à qual permanecemos unidos pela linha invisível, e que sobe ao céu como uma homenagem.

Carta para Lígia, 2003

Este capítulo pretende ser um diálogo sobre a inclusão de pessoas com deficiência, e outras diferenças significativas, na vida social, com a obra de Lígia Assumpção Amaral, professora livre-docente do Instituto de Psicologia da USP. Antes, contudo, quero contextualizar a importância de Lígia Amaral como autora na área das deficiências e interlocutora em minha trajetória acadêmica. A ideia de soltar pipas (várias pipas!) abre a possibilidade de tratar de temas diversificados sem tecer a relação entre eles de forma encadeada e linear, deixando espaços abertos, como nas constelações.

Lígia foi minha amiga e orientadora de doutorado, companheira e interlocutora. Conheci-a em 1998, logo após a minha defesa de mestrado. Foi esse também o ano de defesa de seu trabalho de livre-docência – Deficiência, Vida e Arte – e o ano em que, incentivada por Lígia, prestei o exame para o doutorado. Lígia faleceu em julho de 2002, após um acidente de carro a caminho de uma banca na Universidade de Santa Maria. Tivemos um convívio curto e intenso nesses quatro anos, nos quais a presença dela na minha vida, e também na Creche Oeste (onde eu era diretora na ocasião) foi um marco. Em janeiro de 2001, ano em que entraram em vigor as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, Lígia participou da formação continuada dos educadores das creches da então Coordenadoria de Assistência Social COSEAS/USP, quando propôs uma reflexão sobre o trabalho com crianças com deficiência. Ela estava convencida da importância dessa reflexão *antes* da entrada das crianças com deficiência nas creches, pois todos estariam mais livres para colocar suas dúvidas e temores. Essa atividade foi muito importante para criar um clima favorável à entrada de crianças com deficiência, que não sabíamos ainda se viriam ou não para as creches da USP. Em março recebemos Bruna¹ na Creche Oeste, criança com deficiência múltipla: cega, surda, com

¹ Os nomes aqui citados são fictícios.

deficiência física e intelectual, e que estava com dois anos na ocasião. Lígia veio com frequência à Creche Oeste nesse momento, e participou de várias reuniões com educadores, estagiários, docentes e profissionais que atuavam no atendimento a Bruna. Lembro quando ela disse que se a inclusão de Bruna na Creche Oeste tivesse sentido para todos que dela participavam, isso evidenciaria que a Educação Infantil poderia receber todas as crianças, sem exceção. Minha tese de doutorado foi sobre a construção de um ambiente inclusivo, tomando como referência o processo de inclusão de duas crianças, Bruna e Guilherme, na Creche Oeste.

Lígia morreu antes da minha defesa do doutorado, que foi em 2003. Uma perda incomensurável! Em decisão contrária ao plano de carreira que tinha até então, prestei concurso em 2004 para a vaga que havia sido de Lígia, e em janeiro de 2005 iniciei na carreira docente no Instituto de Psicologia (IPUSP), com a missão de dar continuidade à sua linha de pesquisa. Por circunstâncias da minha vida particular (eu estava me separando após uma união estável de 26 anos), pedi à Silvia, filha de Lígia, para residir na casa de Lígia, que permanecera fechada desde a sua morte, durante esse período de transição em minha vida. No período de 2005 a 2008, habitei a casa no Parque Continental, onde ainda permaneciam os móveis, livros, objetos de cozinha, enfeites, quadros e muitas coisinhas mais, e onde ainda moravam os dois cães, Lorita e Negrito. Durante os três anos que morei na casa de Lígia, dialoguei internamente com ela, com frequência e intensidade. Toda a minha vida estava mergulhada na dela: seus escritos, seus pertences, suas obras, e também o desafio de dar início à carreira de pesquisadora na área da inclusão e das deficiências. Tudo isso teve início há duas décadas, quando tive contato com Lígia pela primeira vez.

A carreira docente de Lígia Amaral no IPUSP foi de 1989 a 2002, ou seja, 13 anos de intenso envolvimento, produção e militância. Coursou o doutorado no período de 1990-1992, após o ingresso na carreira docente, com orientação de Eclea Bosi. No período em que estive como docente na USP, Lígia foi reconhecidamente alguém que atuou com energia, se posicionando e enfrentando ‘cara-a-cara’ seus opositores. Militou principalmente nas questões relacionadas à deficiência e, no âmbito da USP, buscou que se constituísse uma política voltada às pessoas com deficiência, que culminou com a criação do Programa USP Legal², em 2001, o qual em 2011 recebeu o estatuto de programa regular da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão.

² <http://prceu.usp.br/usplegal/institucional/>

A morte repentina teve um forte impacto na comunidade do IPUSP. Lígia estava no auge de sua carreira docente e conquistara amplo reconhecimento como pesquisadora na área das deficiências/inclusão. Entre as homenagens que recebeu, destacam-se a Sala Lígia Assumpção Amaral, na Biblioteca Dante Moreira Leite, no IPUSP, e a publicação de sua dissertação de mestrado, defendida em 1987, intitulada ‘Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo’, pela Casa do Psicólogo, em 2004. Lígia escreveu essa dissertação sob a orientação de Fúlvia Rosemberg, na PUC, e lembro de um comentário em que dizia que esse era o trabalho que mais queria ver publicado, e que havia sido sistematicamente recusado pelas editoras em que o apresentou. Foi recusado porque não se adequou ao modelo de ciência dominante na época em que foi escrito: um trabalho em primeira pessoa, em que a autora reflete sobre a própria condição de pessoa com deficiência. Cabe ressaltar que as teses de doutorado ‘Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da Literatura Infanto-Juvenil’ (1992) e de livre-docência ‘Deficiência, vida e arte’ (1998a), de Lígia também não foram publicadas até o momento.

2.1. Mestrado e Livre-docência: a questão ‘expor-se x resguardar-se’

Em ‘Deficiência, vida e arte’, sua livre-docência, Lígia Amaral teve o objetivo de identificar *como* a condição de deficiência física de artistas plásticos perpassa suas obras. Com esse intuito, criou um interessante diálogo entre Anita Malfatti, Frida Kahlo e ela, Lígia: as três em cena no palco de um teatro imaginário. Esse diálogo se dá no formato de uma peça de teatro, inserida na segunda parte da tese, e que é, segundo Lígia Amaral, “a tese *stricto sensu*”, intitulada COMPARTILHANDO UMA VIAGEM/PESQUISA ou O RELATO DE “A (*in*)expressão da deficiência: revisitando Anita Malfatti e Frida Kahlo”. Ela tece algumas considerações preliminares e, na página 126, inicia a peça intitulada “Um encontro entre Anita Malfatti (*Estrangeira de si-mesma?*) e Frida Kahlo (*Personagem de si-mesma?*)”. A peça se diferencia do restante do texto da tese mediante a mudança da cor do texto (letras verdes) e o reinício da numeração, que vai de 1 a 66, retomando em seguida a numeração anterior. A peça é algo à parte, é algo em si, e é também uma transgressão ao se considerar o trabalho acadêmico tradicional, como aponta a narradora Lígia:

[A Narradora está no centro do palco. Uma luz incide diretamente sobre ela, que se dirige ao público, enquanto o restante do cenário permanece em profunda escuridão]

Narradora:

Estou aqui para contar uma história que se faz pelo entrelaçamento, quase mágico (ou será mágico?) de duas histórias: a de Anita Malfatti e a de Frida Kahlo.

{Nas duas extremidades do palco, sobre cortinas claras, são então projetadas as fotos de Anita e Frida, ali permanecendo por um certo tempo}

Na verdade, tudo que se segue deveria estar fazendo parte de um tradicional relatório de pesquisa, feita e divulgada (melhor o termo “compartilhada”!) dentro dos moldes acadêmicos. Seria o relato de um estudo sobre a forma de presença/expressão da deficiência física, de cada uma das protagonistas, em seu fazer artístico. Mas a autora *desejou* ousar transgredir (autora que, confidencia a vocês, sou eu mesma – assim, e pela confiança, passo daqui para a frente a usar a primeira pessoa). [itálico nosso] (Amaral, 1998a, p.3-4 da peça)

‘Entrelaçamento quase mágico’, ‘desejo de ousar transgredir’, colocar-se no centro do palco e dialogar com Frida, Anita e o público. Lígia se permite entrar em cena e ocupar o palco! Podemos dizer que ela *se inclui*, está intensamente dentro, é a sua vida que vibra, o seu desejo (em que a transgressão é apenas uma passagem para sua inclusão), ao experimentar, no jogo teatral, as vidas de Anita e Frida.

Minha fala nada mais sendo que uma *caixa de ressonâncias*.

Por isso, como veremos mais à frente – me permiti posteriormente vagar, tanto quanto preciso, pelos dois atalhos: as vidas de Anita e Frida, seus mundos – atualizando-os em minha vida, em meu mundo.

Lígia interlocutora, Lígia intérprete, Lígia caixa de ressonâncias. [itálico nosso] (idem, p.106)

Essa *caixa de ressonâncias* em que as vidas de Anita e Frida, qual notas musicais, fazem vibrar a própria vida e o mundo de Lígia, é uma imagem que explicita algo precioso sobre o seu processo. Ao arriscar-se nessa aventura de permitir-se ser uma caixa de ressonâncias da vida de Frida e Anita, Lígia busca “*sistematizar lampejos...*” (p.107), ou seja, capturar suas próprias ressonâncias, apreendê-las, dizê-las, esmiuçá-las e então tecer as articulações e considerações do trabalho acadêmico. Não se trata, portanto, de um trabalho que se fez no plano intelectual (e creio que nenhum trabalho acadêmico se reduz a esse plano), a partir do levantamento e análise do material coletado sobre a vida de Anita e Frida. Está muito claro nesta introdução, que Lígia se permitiu a aventura de uma experiência guiada pela captura das semelhanças, das fulgurações que lampejam, tal como mencionado e tematizado por Walter Benjamin (2012a) na *Doutrina das Semelhanças*. Na introdução à edição alemã

da obra das Passagens (Benjamin, 2009), Rolf Tiedemann comenta sobre a dialética benjaminiana da história:

. . . o historiador não deveria mais mergulhar na história, ao contrário, ele deveria permitir que o ocorrido entre em sua vida; um “*páthos* da proximidade” (I°, 2) teria que substituir a “empatia” fugaz. Os objetos e os acontecimentos passados não seriam então algo imóvel e imutável dado ao historiador: “a dialética”, ao contrário, “os revolve, os revoluciona, revira para baixo o que está por cima” (D, 4). . . . Por isso, a “tentativa de despertar de um sonho” pode ser considerada por Benjamin o “melhor exemplo da reviravolta dialética” (D°, 7). (Tiedemann, 2009)

Um entendimento semelhante sobre a narrativa é expresso por Benjamin:

Ela [a narrativa] não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. É uma inclinação dos narradores começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, isso quando não atribuem essa história simplesmente a uma vivência própria. (2012b, p.221)

O objeto de estudo de Lígia Amaral não trata diretamente de uma reflexão histórica, mas de trajetórias pessoais, em que o método descrito por ela consiste justamente nessa reviravolta que é inserir o objeto de estudo na própria vida e buscar aí as ressonâncias. A metáfora do teatro explicita sua proximidade da brincadeira, do interjogo entre os mundos interno e externo.

No trabalho de mestrado ‘Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo’, Lígia coloca pela primeira vez a questão que subjaz ao diálogo entre as três protagonistas na livre-docência: “*a diferença deve ser docemente camuflada ou claramente posta sobre a mesa? Adoçar a pílula ou colocar os pingos nos is?*” (Amaral, 2004, p.16 e p.159). Esses questionamentos estavam ligados a um profundo conflito entre expor-se ou resguardar-se, que Lígia teve a oportunidade de identificar durante a escrita da sua dissertação, e que a acompanharam durante toda a sua vida acadêmica:

. . . levantar paliçadas, erigir defesas, frente a um conflito doloroso, pois, sem o saber, estava sujeita a duas forças intensas que me impulsionavam para direções opostas: “Exponha-se X Resgardo-se”.

De início inconsciente, esse conflito foi paulatinamente emergindo e fui capaz, então, de identificar um pouco melhor as pressões:

Pela primeira, falava Lígia pessoa, cônica de sua própria trajetória, satisfeita com seu ser na vida – até onde cada um pode estar – disposta a compartilhar os sofrimentos, as alegrias, as vitórias e os fracassos.

Pela segunda, falavam pelo menos duas Lígias. Uma delas, a Lígia filha, debatendo-se em questões afetivas. A outra, Lígia terapeuta, debatendo-se em questões profissionais. Ambas profundamente cautelosas.

Porém esse ângulo do desnudamento público não dava conta de muitos dos meus momentos de paralisação, de titubeio. Quase pânico. (Amaral, 2004, p.17)

É a questão relacionada a esse conflito, ‘expor-se vs. resguardar-se’, que reaparece onze anos depois em *Deficiência, Vida e Arte*. No entanto, nesse segundo momento, as pressões que Lígia identificou advindas do lugar de Lígia filha e Lígia terapeuta haviam (provavelmente) se dissipado com a morte de sua mãe Julieta, em 1996, e o abandono da clínica para assumir o lugar de docente em regime de dedicação exclusiva (RDIDP) na USP, em 1989. Lígia estava, portanto, mais livre para entrar no jogo.

Vejam como essa questão reaparece nas personagens de Anita e Frida. O título “*A (in)expressão da deficiência: revisitando Anita Malfatti e Frida Kahlo*” remete à não expressão da deficiência em Anita e à intensa expressão desta na obra de Frida. Anita e Frida foram pessoas com deficiência desde a infância, assim como Lígia. Anita nasceu com uma atrofia no braço e na mão direita, o que afetou profundamente sua vida familiar. Aos 2 anos a família a levou para a Itália em busca de cirurgia, que foi realizada quando tinha 3 anos e meio. Mas a melhora estética não resolveu o problema funcional da atrofia. Nascida destra, Anita tornou-se canhota, e desenvolveu o hábito, que a acompanhou durante toda a vida, e que também é representado em suas obras, de cobrir o braço direito com um lenço: retirar a deficiência de cena, resguardar-se. Frida, assim como Lígia, teve poliomielite quando criança, o que ocasionou um pequeno encurtamento e atrofia da perna direita, que a deixou manca. Para minimizar o efeito da atrofia aos olhos das outras crianças, Frida vestia várias meias, assim as pernas ficavam aparentemente iguais. (Amaral, 1998a) Mas esse movimento de resguardar-se, de retirar a deficiência da vista de modo a evitar o olhar dos outros, não se manteve ao longo da vida de Frida. Aos 18 anos, no choque entre o ônibus em que estava e um bonde, Frida teve o corpo atravessado por um corrimão, o que a obrigou a um longo tempo de convalescença, período em que inicia seu percurso na pintura. A partir daí, são muitos autorretratos, nos quais expõe sua dor e seu sofrimento físico e emocional: as cirurgias, os abortos, a perna amputada, o amor, a traição, as dificuldades no relacionamento com Diego Rivera, entre outros. Frida se expõe intensamente também nas ações relacionadas à luta política contra as formas de dominação/opressão,

em seu país e no mundo. Ela era comunista e expressa suas convicções em vários de seus quadros.

Meu interesse aqui é seguir o percurso de Lígia com a pergunta que a acompanhava há uma década: ‘expor-se ou resguardar-se?’ em relação à deficiência. Ao colocar Anita e Frida em cena, Lígia apresenta as circunstâncias e o forte impacto que ambas lhe causaram, determinado (pelo menos inicialmente) pela condição de deficiência presente em suas vidas. O primeiro contato com Anita foi em 1960, através de Nonê (artista, filho de Oswald de Andrade), seu professor de artes; e, em 1963, pelas mãos de um namorado, conheceu Anita pessoalmente:

O sorriso é um tanto estranho, me parece até enigmático. A acolhida é contidamente calorosa. E meus olhos quase se esbugalham. Lembro com clareza do impacto frente ao braço atrofiado, frente à mutilação.

Jovem ainda, surpresa e emocionada, confronto internamente nossas mutilações – seu braço e minha perna (também atrofiada) – e, esquecendo-me de sua obra, de seu olhar meio baço, de suas rugas, sinto-me irmanada.

...

Dentro da cabeça, turbilhão. Fora, olhos muito abertos, ouvidos apurados. Anita fala. A mim o mito se dirige, fazendo-me rodar numa ciranda louca, presa ao turbilhão interno e igualmente presa às suas palavras.

Só que hoje, ao tentar resgatar essas lembranças constato, estupefata, que nada me restou do que ela disse. . . . De forte, intenso mesmo, só minha avalanche de pensamentos, o suor gelado nas mãos entrelaçadas, o palpitar no peito, o ar de fim de tarde outonal, meu *suéter* parecendo quente demais na sala banhada suavemente pelo crepúsculo. E, mais que tudo: o dorso de sua mão, carinhosamente, deslizando em meu rosto na hora da despedida. (Amaral, 1998a, p. 4-5, da peça)

Já o primeiro contato de Lígia com a obra de Frida se deu 27 anos após esse contato com Anita. A amiga Rosiris lhe traz de presente do México um livro sobre Frida Kahlo e o entrega dizendo: “Encontrei sua alma gêmea mexicana!” (Amaral, 1998a, p.5 da peça). Tem início nesse momento a descoberta de inúmeras semelhanças entre sua vida e a de Frida, Lígia faz várias viagens para o México e busca conhecer a obra de Frida com detalhes. Sente-se profundamente irmanada com Frida, compra todos os livros sobre ela e estuda minuciosamente e com avidez sua obra.

Em vários momentos de ‘Deficiência, vida e arte’, Lígia enfatiza sua preocupação em deixar clara a intenção de fazer articulações entre as vidas de Anita e Frida “*mais para compreender do que para explicar*, a ligação da pessoa/corpo deficiente com a obra” [itálico nosso] (1998a, p.63 da peça). Ela não estava procurando desvendar relações de causa e efeito, mas compreender como cada uma delas incorporou a deficiência em sua vida e obra. Ou seja, a deficiência não é uma condição

determinante que atua isoladamente, e sim uma condição que afeta e é afetada por outros elementos presentes na complexidade da vida da pessoa.

Ao final da peça de teatro a narradora Lígia, ao se despedir do público, faz uma síntese sobre os fatos que mais marcaram-na em relação à vida de Anita e Frida:

Em relação à vida de **Anita** penso especialmente em alguns: a deficiência, a superação da limitação, o ocultamento, a questão do lenço colorido, as idas e vindas, a busca incessante de pais e irmãos, o celibato, a identificação com os marginalizados e com os dramas humanos, a permeabilidade a críticas, o isolamento, a família, a fé religiosa como esteio, a doença, a morte...

Quanto a **Frida/vida**: a deficiência, a superação da limitação, o ocultamento, as meias sobrepostas e as “roupas de homem”, o acidente, os amores ardorosos, a identificação com os marginalizados e com os dramas humanos, a impermeabilidade a padrões morais rígidos e à censura, a solidão rodeada de pessoas, a fé no marxismo, as sucessivas mutilações, as tentativas de suicídio, a morte... [negrito da autora] (1998a, p.63 da peça)

Não por acaso, nas duas situações, a deficiência aparece em primeiro lugar. E também em primeiro lugar no título do trabalho. A deficiência é a semelhança que irmana e dá sentido ao trabalho. São três irmãs em cena, em diferentes lugares e épocas e que habitam o coração de Lígia e de todos nós, seus leitores.

Em seu trabalho de mestrado, pela mão e orientação de Fulvia Rosemberg, Lígia já se entregara ao intenso movimento de apropriar-se de sua deficiência. Dentre as três em cena, só ela foi mãe, um desafio que enfrentou apesar das orientações em contrário dos médicos. Semelhante às meias sobrepostas de Frida, Lígia relata a alegria da perna engessada, que deixava invisível sua deficiência, e ela podia sentir-se vista como uma pessoa normal. A dissertação contém 40 relatos, que permitem conhecer como a condição de deficiência afetou sua vida, em diversos momentos. O relato sobre o desenho do namorado em que sua bota aparece em primeiro plano (o que lhe causou profunda indignação) é revelador, como ela se dá conta mais tarde, do quanto ele a aceitava com a deficiência, e ela não. A dissertação foi um trabalho corajoso, de encontro consigo mesma.

Está presente nas três – Anita, Frida e Lígia – a característica de identificação com os marginalizados e os dramas humanos, possivelmente relacionada à própria condição de deficiência, que também as coloca à margem, em situação de exclusão. Essa condição adversa, comum às pessoas com deficiência em nossa sociedade, cria a necessidade de enfrentamento. Embora as questões relacionadas à inclusão não digam respeito apenas às pessoas com deficiência, Lígia costumava dizer que a deficiência é

o ‘carro-chefe’ que movimenta as políticas de inclusão. Pensando nessa força-motriz da deficiência, e buscando não confundi-la com a ideologia da força de vontade, é interessante recuperar o pensamento de Vigotski sobre o desenvolvimento da criança com deficiência:

Por si só, mesmo privada de qualquer instrução, a criança ingressa no caminho do desenvolvimento cultural; em outras palavras, é no desenvolvimento psicológico natural da criança e no seu meio circundante, na necessidade de comunicação com esse meio, que se encontram todos os dados necessários para que se realize uma espécie de autoignição do desenvolvimento cultural, uma passagem espontânea da criança do desenvolvimento natural ao cultural.

Esses dois aspectos, tomados em conjunto, levam-nos a uma reavaliação radical do olhar contemporâneo sobre a *educação da criança anormal*. O olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal.

Para substituir essa compreensão, surge outra, que examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. [itálico nosso] (Vigotski, 2011, p.869)

São muitas as situações que podem servir de exemplo para esse enunciado de Vigotski. Através de fotos é possível ver como Frida pintava na cama, em convalescença. Anita tornou-se canhota, por causa da mão direita atrofiada, e se transformou numa exímia desenhista e pintora. Lígia descreve em ‘Resgatando o passado’ os infindáveis *sisteminhas*, inventados diante da necessidade de superar as barreiras da deficiência no dia-a-dia:

Um para subir no bonde aberto, outro para o bonde-camarão. Outro, ainda, para sair da Romiseta e outros, muitos e muitos outros...

...

Minha muleta não é um sisteminha, mas a forma de segurá-la, possibilitando o transporte de um objeto, é. Posso, por exemplo, equilibrar na ponta do dedo a alça de uma xícara ou até mesmo pinçar a borda de um cinzeiro. Para transportar mamadeira, criei outro, desta vez incluindo uma pequena sacola pendurada ao dedo. (2004, p.57)

Em 1987, ao finalizar ‘Resgatando o passado’, Lúgia estava perfeitamente cônica do sentido e da importância do trabalho que empreendeu sobre si mesma e da sua possibilidade de contribuição para a ciência, ao postular que a experiência concreta possibilita a reflexão sobre o tema da deficiência: “talvez não um pensar sobre, mas um pensar com...” (p.154). Ela discute sobre isso com propriedade no capítulo ‘De que lugar eu falo’, no qual reflete sobre a importância de “repensar a minoria por ela mesma” (p.154), e com esse intuito explorar novos caminhos metodológicos, resgatar a introspecção (juntamente com as críticas que a acompanham), a invenção de um método *retrospectivo-dramático* e, principalmente, promover a ruptura da distância sujeito/objeto do conhecimento, que ela destaca como a tônica deste trabalho. Como resultado, Lúgia enfatiza a importância de escrever sobre o vivido e compartilhá-lo, propiciando que seus leitores possam vislumbrar a condição de deficiência por meio de uma pessoa com deficiência, produzindo neles reverberações, sem a necessidade de produzir uma síntese teórica sobre o tema da deficiência. Entre as contribuições que sua reflexão nos traz, Lúgia (re)coloca a indagação: “a diferença deve ser docemente camuflada ou claramente posta sobre a mesa?” (p.159). E ao final, na última página, ela acrescenta ao conflito “exponha-se vs. resguarde-se” uma nova e mais dolorosa consequência: *a necessidade de expor-se diante de si mesma*. (Amaral, 2004). Toda essa reflexão consistiu concomitantemente no enfrentamento das próprias defesas:

Foi como se, saindo lentamente de um real fotográfico, eu me encaminhasse para o real catártico – com tudo o que ele tem de precioso.

Hoje, no final do percurso, sinto-me, mais que nunca, tomando posse de minha deficiência, de meus vínculos e, por que não dizer, de minha vida.

Mais do que veículo para obter meu grau de Mestre, a experiência foi instrumento dessa posse mais plena.

Penso que, mais inteira, estou pronta para retomar o caminho interrompido... Sair de mim para olhar o outro... Não com o distanciamento da neutralidade, mas sim com o do conhecimento. Dolorido, mas muito mais tranquilo, porque incorporado. (p.162)

Podemos pensar que a passagem desse real fotográfico para o real catártico tem relação com um processo de *incluir-se numa vida com sentido*, como Lúgia costumava referir. Nesse sentido, a ação do sujeito é fundamental no processo de inclusão. Captar uma lembrança e saber dizê-la, exige entrar em contato com os afetos que ela provoca, deixar-se tocar por eles e, sentindo-os, poder dizê-los. Não se trata, portanto, de descrever um objeto, mas sim de permitir-se entrar em contato e reconhecer o modo

como uma lembrança nos afeta e buscar dizer então da relação com este outro, que pode ser pessoa, objeto ou sentimento. É, portanto, um processo que exige entrega, sair do controle e deixar-se conduzir pelos afetos, interroga-los, conhece-los, para, enfim, ser capaz de dizê-los e compartilhá-los. Esse é um processo pelo qual o vivido se transforma em experiência compartilhável. Foi esse o caminho percorrido por Lígia e que oportunizou a tomada de consciência e crítica em relação a situações vividas, décadas depois, como ela descreve no relato intitulado ‘Aplausos’, em que, em meio à elaboração da dissertação, indo para a PUC, Lígia relembra a cerimônia de formatura do curso Clássico no Liceu Eduardo Prado, em que ela e mais dois alunos foram homenageados como os três melhores companheiros da classe. Eis que, 25 anos depois, os aplausos ressurgem em sua lembrança de forma inteiramente nova: “É como se um clarão iluminasse com luz desconhecida minhas lembranças. Pois eis que me dou conta de quem éramos os três escolhidos: eu, um anão e um negro.” (Amaral, 2004, p.59) O que Lígia lembrava antes desse ‘clarão de luz desconhecida’ era o ‘real fotográfico’, representado pela lembrança de como a situação se deu de acordo com o ‘discurso oficial’. Perguntas como por que ela foi a escolhida e não outras colegas, ou sobre como teria sido esse processo de escolha do qual ela mesma não participou, não foram feitas. Ela *sabia* que foi escolhida por causa da deficiência, isso estava presente, mas impedido de vir à consciência pelo sofrimento que representa o reconhecimento da discriminação. Mas então, como se deu essa tomada de consciência no momento do mestrado? Como se produziu, ou como pôde vir à tona, esse ‘clarão de luz desconhecida’?

2.2. Redenção

Lígia reconhece e nomeia as defesas internas que estavam presentes na sua escrita inicial: “o pequeno envolvimento afetivo, a sonegação das contradições, nada mais eram que um levantar paliçadas, erigir defesas.” (2004, p.161). Estava tudo ali, estava dado, mas não podia ser reconhecido. Evitar a dor, produzir internamente um apagamento para tornar a vida mais suportável, essa é a missão das defesas do ego para manter a integridade deste.

Os três homenageados citados por Lígia são, não por acaso, três alvos privilegiados de preconceito em nossa sociedade: os negros, os anões e as pessoas com deficiência, todos eles desviantes em relação ao tipo ideal valorizado socialmente.

O preconceito, embora se manifeste no indivíduo, tem uma dimensão social, que carrega o julgamento – anterior e independente de qualquer experiência – de um grupo social sobre a pessoa que é alvo desse preconceito. Então, a manifestação de um preconceito não trata apenas de um fenômeno que ocorre entre as pessoas numa determinada relação; há um julgamento que traz em si uma correlação de forças desigual, e por isso violenta, que atinge aquele que é alvo do preconceito. E é contra essa violência que é necessário se defender. Lígia se defendeu e constituiu uma barreira interna que funcionou de modo a não possibilitar a tomada de consciência dos verdadeiros motivos presentes na homenagem, evitando dessa forma o sofrimento. Eis que, 25 anos depois, um *clarão de luz desconhecida* ilumina novamente a cena, que irrompe num lampejo que é capturado pela consciência, e pode então ser integralmente compreendida. Essa captura depende de uma disponibilidade do sujeito, mas não é algo que possa ser acessado intencionalmente, até porque o sujeito desconhece seu conteúdo. Talvez isso nunca acontecesse se Lígia não criasse a oportunidade para tal. Interessa investigar como se criou essa abertura, essa oportunidade de *redenção* do passado.

Judith Butler discute a questão desse apagamento no contexto histórico, a partir de textos de Walter Benjamin. Diz ela: “Se o apagamento continua na história do sofrimento, o que lampeja é exatamente a história dos oprimidos não como algo que aconteceu, mas como algo que ainda está acontecendo.” (2017, p.111). Essa ideia de algo vivo, que continua acontecendo ao longo de anos, presente embora inacessível, tem relação com a necessidade, que Benjamin refere, da redenção do passado. Benjamin (2012a) menciona essas fulgurações numa dimensão ampla, da história dos povos, mas também as reconhece no brincar das crianças pequenas. No caso destas, se trata do reconhecimento e produção de semelhanças como movimento intrínseco à brincadeira. Já nos casos de apagamentos, seja em processos da história individual ou coletiva, o reconhecimento da semelhança coloca o outrora e o agora em sintonia, criando a possibilidade de libertar o passado. O passado tornado consciente pode então ser interpretado, e converte-se numa experiência possível de ser compartilhada através das narrativas. É importante entender aqui as narrativas numa perspectiva benjaminiana. Não se trata apenas de um discurso sobre o acontecido, a narrativa é artesanal e elaborada em consonância com a experiência do sujeito. Benjamin escreve em 1933 o texto sobre a teoria das semelhanças, que traz consigo a concepção de uma teoria da experiência: “A experiência repousaria sobre o dom de produzir e perceber

semelhanças: um dom que sofreu profundas modificações ao longo da história da espécie humana.” (Tiedemann, 2009, p.18)

Nos exemplos citados da história de Lígia, tanto no caso dos aplausos na formatura, como na constatação sobre a passagem de um ‘real fotográfico’ para um ‘real catártico’ por meio da apropriação da experiência, que levou à posse mais plena e serena de si mesma, penso que podemos reconhecer um momento de redenção, que *tornou mais viva a vida*. E é esse processo que será entendido aqui como uma dimensão fundamental do processo de inclusão. Penso que é fundamental entender a inclusão como uma dimensão da experiência, com suas implicações subjetivas. Inesgotável e presente em todos nós, essa é a inclusão em uma vida com sentido.

A experiência pertence ao sujeito e pode ser transmitida através das narrativas. O narrador transmite não só as suas experiências, mas também as de outros, explicitando as circunstâncias em que foram incorporadas à sua própria vida (Benjamin, 2012b). Sobre o conceito de história aberta de Benjamin, discutido por Gagnebin (2012), gostaria de destacar a importância da Tese 3³, em que o autor chama a atenção para a importância do narrador não distinguir entre os acontecimentos grandes e pequenos, pois *“leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Sem dúvida, somente a humanidade redimida obterá o seu passado completo.”* (Benjamin, 2012c, p.242). A ideia da redenção dos oprimidos, presente na concepção de história aberta, ou inacabada, tem a ver com a tarefa de salvar o passado no presente, no agora (*Jetztzeit*), mediante a captura dos lampejos de semelhanças, que transformam a ambos. O presente se torna assim o lugar possível da realização de uma promessa (dívida?) anterior, para a qual não havia garantia de realização (Gagnebin, 2012). Segundo Michel Löwy (2005) a redenção pode ser compreendida concomitantemente nas dimensões teológica e profana. Em termos profanos, seria a emancipação dos oprimidos, mediante a *reparação* do sofrimento e a realização dos objetivos pelos quais lutaram.

A redenção messiânica/revolucionária é uma tarefa que nos foi atribuída pelas gerações passadas. Não há um Messias enviado do céu: somos nós o Messias, cada geração possui uma parcela do poder messiânico e deve se esforçar para exercê-la.

³ Trata-se da terceira tese do texto “Sobre o conceito de história”, que é constituído por 18 teses e foi o último texto escrito por Walter Benjamin. Esse texto consta em:

Benjamin, W. (2012). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8ª ed. revista. São Paulo: Brasiliense. Obras escolhidas v.1.

...

O único messias possível é coletivo: é a própria humanidade, mais precisamente, como veremos depois, a humanidade oprimida. (Löwy, 2005, p.51-52)

Voltando ao texto de Lígia, temos que considerar que as pessoas com deficiência constituem um grupo historicamente oprimido, e a proposta (hoje em dia traduzida em política) de inclusão das pessoas com deficiência na vida social, pode ser entendida e relacionada a essa tarefa de redenção. As políticas por si só nada garantem, mas fortalecem as condições nas quais o movimento de redenção poderá ocorrer. Libertar o passado, essa é a tarefa do presente, que torna possível, enfim, viver de modo horizontal, igualitário, as diferenças que nos constituem.

Ao refletir sobre a trajetória de Anita e Frida, Lígia nomeia ‘Anita: Estrangeira de si mesma?’ e ‘Frida: Personagem de si mesma?’ e resume o que mais lhe chamou a atenção em suas obras. Sobre Anita:

Nos retratos (de outrem) os rostos marcados, disformes até; as cores, pessoais, incongruentes às vezes; cabeças e mãos a não caber na tela... Os próprios títulos, agregando ou sendo adjetivos: O Homem Amarelo, A Boba, O Japonês... da adjetivação surge o objeto. **A. Malfatti/A Mal-Feita?**

...

Ao chamar a atenção para a cor e a forma, talvez Anita esteja, como ilusionista, desviando a atenção do foco principal: o ocultamento – explícito na figura e implícito no conteúdo. É preciso, a qualquer preço, ocultar, tirar o olhar, aquilo que pesa, aquilo que não é perfeito. A assimetria ruge. As cores bramem. Lenço colorido de Anita.

E sobre Frida:

Corpo e dor – presença forte. Ao chamar a atenção do espectador para o corpo dolorido, mutilado, teria Frida, ao contrário do ilusionista, chamado a atenção para o foco principal: o desvelamento – explícito na figura e no conteúdo? É preciso, a qualquer preço, compartilhar – até “agressivamente” – aquilo que pesa, que não é perfeito, que faz sofrer. A mutilação ruge. As cores bramem. Colete de gesso pintado, de Frida. [negrito da autora] (1998a, p.64-65)

Nessa síntese, não há valoração. São diferentes modos de enfrentar a condição de deficiência, num mundo que não aceita e que vê a deficiência como defeito, como falha e até com culpabilização. Anita busca resguardar-se, tanto em relação à sua deficiência, quanto em relação às críticas mordazes dirigidas às suas pinturas. Frida expõe sua dor, tanto em relação à deficiência, às cirurgias, à amputação da perna, aos abortos, quanto em relação à traição e abandono de Diego Rivera. E Lígia, nesse processo de uma

década em que carregou a pergunta ‘expor-se ou resguardar-se?’ teria chegado a uma posição? Em ‘Deficiência, vida e arte’, essa pergunta não aparece enquanto tal, mas é o pano de fundo sobre o qual a narrativa se desenvolve. Sei que Lúgia tinha uma profunda identificação com Frida Kahlo. Estivemos no México juntas – Lúgia, Maria Eloisa Famá D’Antino e eu – em 2001, e pudemos sorver toda a intensidade e profundo conhecimento dela sobre Frida. Lúgia também se expunha, enfrentava seus adversários com coragem, e creio que no Instituto de Psicologia da USP ninguém que conviveu com ela discordaria dessa afirmação. Mas em ‘Deficiência, vida e arte’ não vejo a balança pender para nenhum lado em especial: são dois modos diferentes de enfrentar as dificuldades que a deficiência impõe, e que interagem com as determinações do ambiente social e da personalidade. Ambos são aceitáveis se entendermos as condições nas quais se constituem. Entendo que Lúgia teve esse intuito nesse trabalho. E no seu fazer, Lúgia continuou se expondo. Eu diria que expor-se foi sua escolha e também sua missão redentora e inclusiva. Lúgia militava pela inclusão das pessoas com deficiência e, afora as inúmeras participações em eventos acadêmicos ou ligados a movimentos sociais, nesses dois trabalhos ela expôs para nós, corajosamente, o encontro consigo mesma nas questões ligadas à deficiência. Acredito que no mestrado, o incentivo de Fulvia Rosemberg deu o apoio necessário para que a proposta vingasse, inclusive no enfrentamento acadêmico de um trabalho em primeira pessoa, que não era comum na época. Na livre-docência, a coragem e a maturidade que o processo de aceitação da deficiência e da vida lhe trouxeram foram guias preciosos. Não há uma recomendação que vise o outro e indique ‘exponha-se’ ou ‘resgardo-se’. A pergunta ‘expor-se ou resguardar-se?’ em relação à deficiência (formulada no mestrado) deixou de ser uma pergunta para a qual haveria uma resposta mais acertada. O expor-se de Frida ou o resguardar-se de Anita são possibilidades que Lúgia buscou compreender, sem ousar explicar e muito menos julgar. O que, no meu entendimento, fica como princípio indicador do caminho a ser trilhado no processo de inclusão é o ‘expor-se diante de si mesma(o)’, este sim imperativo na conquista da própria experiência de vida, sem a qual a inclusão não se realiza. Seguindo o percurso de Lúgia, o ‘expor-se diante de si mesma’ teve início com o acolhimento de Fulvia Rosemberg, mediante o qual se criou uma atmosfera de segurança e se constituiu uma atitude favorável, de abertura, criando as condições propícias à redenção do passado e à aceitação de si. O ‘clarão de luz desconhecida’ iluminou não só a situação vivida por Lúgia e seus colegas de colégio

anos atrás, mas também todas as situações semelhantes, sofridas por aqueles que tem sido alvo de preconceito em nossa sociedade. O ‘clarão’ captado pela consciência, constituiu a experiência de Lígia, que pôde então ser narrada e transmitida, adquirindo a potência de transformar a realidade. Expor-se diante de si mesma(o) é uma das chaves que Lígia nos transmite, e que nos coloca diante do desafio da *aceitação*.

2.3. Aceitação

A aceitação é um dos pontos fundamentais no processo de inclusão. Tanto a aceitação de si mesmo, quanto a aceitação *do e pelo* ambiente social. Este é um tema complexo, que merece ser pensado frente à especificidade de certas situações. Como diferenciar entre a aceitação, a acomodação/resignação, o sonho/esperança e a busca por milagres relacionada a uma dada condição adversa?

A aceitação de si se dá mediante a elaboração de um luto, não se trata de desenvolver tolerância frente a situações adversas. Lígia discute a aceitação em seu livro ‘Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)’. Nessa obra ela apresenta a deficiência em suas várias interfaces, e faz analogias com os doze trabalhos de Hércules. Os trabalhos que esse herói deve empreender tem por finalidade redimi-lo do assassinato dos próprios filhos, que cometeu em estado de loucura, provocada pelo ódio de Hera. O objetivo principal de Lígia nesse percurso hercúleo é “resgatar a deficiência de uma leitura supersticiosa/preconceituosa para a reflexão e o conhecimento.” (1995, p. XVI) O trabalho de Hércules que, por analogia, Lígia relaciona à aceitação trata do enfrentamento das ‘Aves do Lago Estinfalo’:

Em seu “Quinto Trabalho”, Hércules deve enfrentar as gigantescas AVES DO LAGO ESTINFALO, as quais, fugindo dos lobos que as ameaçam, migram para a região do lago e ali se multiplicam. Constituem agora multidão faminta, espalhando o terror, assolando os campos, devorando os frutos e dizimando os trigais, matando homens com suas penas de aço. Hércules usa a astúcia para destruí-las, pois, utilizando castanholas de bronze para provocar um assustador ruído, consegue atraí-las para fora do bosque onde se refugiam. Tendo suas silhuetas desenhadas contra o azul do céu passam a ser alvo fácil para as setas do herói, embebidas no veneno da Hidra de Lerna. [itálicos da autora] (Amaral, 1995, p.84)

Lígia associa as aves aos conteúdos inconscientes que, movidos por ameaças externas (os lobos), se refugiam no lago escuro (o inconsciente) e ali proliferam. A aceitação da deficiência cria as condições necessárias ao enfrentamento dos fantasmas internos (as aves). Abrem-se brechas as quais, num movimento dialético, a partir da

vivência de situações afetivas e sociais, permitirão reconhecer esses fantasmas e desvanecê-los. O grande empecilho para a aceitação seria a impossibilidade de acessar os conteúdos inconscientes e examiná-los à luz da consciência. Essa inacessibilidade é resultante de uma complexa teia de relações envolvendo indivíduo e sociedade, e é nesse âmbito que há um importante trabalho sobre o imaginário da deficiência a ser feito.

Carolyn Vash (1988) enfatiza a possibilidade de transcender a deficiência no processo de aceitação. Ela classifica esse processo em três níveis: reconhecimento dos fatos, aceitação das implicações e acolhida da experiência. O passo inicial, de reconhecimento dos fatos, é vivido como tragédia, em geral acompanhada de grande sofrimento, e se dá quando a pessoa entende a extensão das limitações e o estigma social que as acompanham. Na aceitação das implicações, a realidade de sua condição é vivida sem o sentido de perda e a deficiência, embora inconveniente, passa a ser integrada num modo de vida. Na acolhida da experiência, a pessoa não quer ser diferente do que é, e reconhece a deficiência, bem como todas as experiências de vida, como uma oportunidade de desenvolvimento, que pode ser aproveitada ou não.

Para Lígia Amaral (1995), o processo de aceitação da deficiência não deve ser entendido à luz de uma ideologia da ‘força de vontade’, mas diz respeito a uma construção que se dá em diálogo com o mundo que habitamos, para a qual a qualidade dos primeiros vínculos na vida da criança é fundamental, sem deixar de atribuir importância aos vínculos subsequentes. A reabilitação (ou *habilitação* no caso das pessoas que nascem com a deficiência) é um processo da vida inteira, assim como o desenvolvimento humano em geral: sempre há novos desafios à frente. Nesse sentido, a aceitação da deficiência não significa renúncia ao trabalho de fisioterapia, psicologia, terapia ocupacional, entre outros, que trazem melhoria para a qualidade de vida da pessoa. No entanto, isso não significa ir em busca de milagres, o que pode representar um movimento de negação da realidade e prolongamento do sofrimento. Como exemplo desta última situação, Lígia relata a viagem que fez quando criança com os pais e a avó a Tambaú, cidade do interior paulista, em busca dos milagres do Padre Donizetti.

Os sonhos acalentados durante a ida estavam cheios de imagens. . . . eu podia me ver correndo, saltando, usando sapatos, sendo igual a todo mundo.

. . .

Para que isso fosse possível bastava apenas ser uma boa menina e ter muita fé – o resto era com Deus através do padre milagreiro.

. . . . O padre, pequeno, cabelos grisalhos, as mãos estendidas sobre a multidão. Seus lábios se moviam, mas eu não escutava nada. Sairiam sons abafados por outros, ou seus lábios apenas se moviam e ele falava consigo mesmo – ou com Deus?

Cerrei os olhos com força e pedi, pedi com cada milímetro da pele que acontecesse o milagre. Alguém ao meu lado gritou e vi um homem largar as muletas, que caíram no chão, e sair andando arrastando as pernas.

Olhei para as minhas, mexi os dedos dentro da bota, senti o ferro do aparelho contra a cintura, a coxa. Pensei: se algo tivesse acontecido tudo estaria apertado, diferente...

Obsessivamente eu me perguntava quais os meus pecados, as minhas faltas, o quanto de fé eu precisaria ter e não tivera, como seria essa fé. E me culpava, procurava desesperadamente achar onde eu errara, onde falhara.

Voltamos para o carro, voltamos para casa.

Fizemos o longo percurso com o barulho do motor impedindo a comunicação entre o banco da frente – onde estavam meus pais – e o de trás onde estávamos eu e vovó. Persistiu apenas aquele diálogo mudo e terno: meu choro e meu afago.

Por fora a mesma Lígia, por dentro uma coisa nova: o germe de uma culpa – fantasma por longos anos alimentado. (2004, p.79-80)

A negação tem consequências, e seus efeitos danosos podem ser impeditivos do desenvolvimento, além de perpetuar o sofrimento por não corresponder a um ideal sonhado. Nesse sentido, é esclarecedor o depoimento citado por Carolyn Wash:

Eu não era exatamente feliz e não conseguia descobrir por quê. Foram necessários alguns meses para eu perceber que uma das razões era que não tinha aceito minha deficiência.

Quando eu aceitei, não foi de modo algum o que tinha antevisto: fixar sonhos e objetivos de segunda categoria. Não foi sequer vencer o desapontamento de que eu nunca mais ouviria assobios quando passasse, nem dançaria ou participaria de um show de hipismo, nem caminharia sozinha na chuva, ou iria sozinha ao banheiro. Não foi, com toda certeza, o decantado processo de descoberta de gratificações substitutas das que eu havia perdido.

Era mais como se aquelas coisas não só não importassem mais como também não mais importariam mesmo se eu ainda pudesse fazê-las. Eu não precisava ser capaz de fazê-las – ou lamentar a perda delas – para manter uma imagem de mim mesma. Senti que entendia as renúncias que vem com a idade. As alegrias de uma época anterior são continuamente deixadas de lado. Não há necessidade de se buscar substituições; simplesmente surgem novas alegrias, próprias da nova época. Percebi que não tinha mais medo de envelhecer. A aceitação da deficiência era simplesmente a aceitação de mim mesma; e havia pontos meus muito mais difíceis de aceitar que a minha deficiência. (1988, p.157)

Há nesse exemplo uma ênfase no processo subjetivo da aceitação. Wash destaca o quão ilusória é a crença de estarmos a salvo, imunes às perdas que tentamos com todas as forças evitar. E, nesse sentido, a experiência da deficiência retira a pessoa da ‘zona de conforto’ e a obriga a buscar novas perspectivas, o que de outra forma provavelmente

não ocorreria. Esse é o início do processo de expor-se diante de si mesmo(a), que traz descobertas e possibilidades de transformação.

Discutimos até aqui com ênfase sobre a aceitação de si. É preciso, no entanto, considerar concomitantemente as fortes determinações que provem do ambiente social, ou seja, é preciso considerar a aceitação *do e pelo* outro nas relações sociais.

O imaginário que permeia a deficiência fortaleceu historicamente ideias da deficiência ligada à falta, falha, inadequação, necessidade de normalização, ineficiência, entre outros, que estão presentes no nosso senso comum e interferem fortemente nas relações das pessoas com deficiência com outros atores sociais e consigo próprias, gerando sentimentos de inadequação, de desesperança e de desvalorização pessoal. É fundamental aprender a entender a deficiência como diferença, e não como falta ou defeito. Nesse sentido, ações educativas voltadas ao grande público são muito importantes para interromper o fluxo de transmissão dessas ideias de maneira irrefletida através das gerações, e promover a tomada de consciência e a experiência entre pessoas normais e aquelas consideradas significativamente diferentes. O critério para definir o que é, desvio ou anormalidade em nossa sociedade, não é estatístico nem estrutural-funcional, mas predominantemente aquele que toma como referência o ‘tipo ideal’ construído pelo grupo socialmente dominante: branco, masculino, heterossexual, jovem e produtivo (Amaral, 1998b). Essa referencia é veiculada e bombardeia diariamente os cidadãos, que tentam, a todo custo, corresponder ao modelo idealizado. Mas não só as pessoas com deficiência são vistas como desviantes em relação ao tipo ideal em nossa sociedade: crianças, mulheres, gays, lésbicas, transgêneros, negros, indígenas, pobres, entre outros, também o são, considerando ainda que várias dessas condições determinam a pobreza.

No tocante às questões de gênero, há uma efervescência na atualidade, e o problema da aceitação se apresenta de forma bastante desafiadora: deve-se aceitar a condição do corpo que determina um sexo? fazer cirurgia de mudança de sexo? administrar hormônios na adolescência? a identificação com um determinado gênero é permanente? Como se coloca a questão da aceitação na relação entre gênero, desejo e corpo? Como a discriminação e outras formas de não aceitação presentes nas relações sociais afetam a aceitação de si?

Simone de Beauvoir, em sua obra ‘O segundo sexo’, de 1949, traz uma reflexão ampla e profunda sobre as diferenças que marcam a experiência e o ser-no-mundo das mulheres e dos homens, tomadas muitas vezes como naturais, inquestionáveis.

Como Beauvoir apontou, a mulher é realmente um “outro” para o homem – mas o homem não é propriamente um “outro” para a mulher, ou não da mesma maneira. Os dois sexos tendem a concordar em tomar o masculino como o caso definidor e o centro de todas as perspectivas. . . . Teoricamente, para uma mulher heterossexual, os homens é que deviam ser atraentes, exibindo-se para os olhos dela. No entanto, ela se vê como o objeto de atração e o homem como uma pessoa a cujos olhos ela aparece como desejável. (Bakewell, 2017, p.211)

Essa constituição subjetiva da mulher, determinada pelo ambiente social, é uma forma de dominação naturalizada, cujo enfrentamento precisa se realizar com amparo de um grupo, ou seja, coletivamente. A aceitação de si só será possível em conjunto com esse enfrentamento conjunto, apoiado. Tal é também a situação dos negros e outras minorias alvos de racismo, cuja vida é subjugada. Rocha (2015), escreve sobre a obra ‘Pele negra, máscaras brancas’ de Frantz Fanon, publicada em 1952:

O complexo de inferioridade do colonizado deve-se ao sepultamento de sua originalidade cultural, faz parte do processo de dominação colonial desconsiderar que o negro possui cultura, civilização e um longo passado histórico. Ao analisar criticamente o colonialismo, o autor [Fanon] também volta sua atenção para formas de reação e resistência contra a dominação europeia, estabelecendo ao longo do livro um diálogo com autores da négritude, dentre eles, Alioune Diop, Leopold Senghor e René Maran. As principais ideias discutidas sobre esses autores dizem respeito à reconstrução da história, da civilização e de uma cultura negra original como forma de restituir a identidade do negro suprimida pelo colonialismo. (Rocha, 2015, p.114)

O reconhecimento e retomada da história e cultura negra cria a oportunidade de redenção do passado de opressão. A valorização dessa cultura fortalece os recursos para o enfrentamento da situação de dominação e contribui para a aceitação da condição negra. A situação de dominação pode não estar consciente (e muitas vezes não está) e as pessoas vivem aparentemente uma vida adaptada e até bem-sucedida. Mas é importante estabelecer o divisor de águas: não se trata de ‘aceitar’ a situação de opressão. Isso seria uma forma de submissão e resignação. Quando falamos de aceitação, é fundamental discernir entre o verdadeiro e o falso. Há uma realidade que deve ser reconhecida e aceita, não se trata apenas de encontrar uma sensação de alívio, de sentir-se bem em certas situações. Existem medicamentos, por exemplo, que podem nos fazer relaxar e sentir bem mesmo em situações adversas, assim como a adesão

irrefletida a certos ideários ou grupos. O conceito de *self* verdadeiro e falso *self* de Winnicott (1983) também contribui na compreensão dessa questão. Winnicott (2011d) chama a atenção para a distinção entre o falso e o verdadeiro *self* e sua relação com o sentimento de realidade. O *self* verdadeiro é a fonte do gesto espontâneo e do sentir-se real. Já o falso *self* é uma organização defensiva que, quando exacerbada, resulta num sentimento de irrealidade. Ambos coexistem no indivíduo saudável. O falso *self* pode ter a função de ajudar a buscar uma saída para o *self* verdadeiro, mantendo-o protegido enquanto isso, e também de constituir o verniz de polidez nas relações sociais. Em situações adversas, de ameaça, o falso *self* funciona como estratégia de sobrevivência, mas sua predominância sobre o *self* verdadeiro pode levar a pessoa a não se sentir real. Para Winnicott “há um vínculo entre a saúde emocional individual e o sentimento de se sentir real” (2011a, p. 18). Nesse sentido, podemos entender o processo inclusivo como a busca de contato e fortalecimento do *self* verdadeiro, do qual parte o gesto espontâneo, processo este que pode ser árduo e longo, mas é sem dúvida realizador.

No bojo dessa discussão, convém trazer também o conceito identidade. Ciampa (1989) aponta que a identidade é um fenômeno cultural, e não natural, que se caracteriza por ser uma “totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una. . . . sou uno na multiplicidade e na mudança.” (p. 61) A identidade se constitui nas relações sociais, e é atualizada nessas mesmas relações. Assim, o pai se torna pai ao nascer o filho, mas deve continuar agindo como pai na relação com o filho e no ambiente social, sob pena de esvaziamento dessa relação. Nem tudo que constitui nossa identidade é público, há uma dimensão íntima, que pode permanecer oculta e se revelar de modo surpreendente, ou nunca se revelar publicamente. Ainda para esse autor, a identidade não se constitui de substantivos, mas de fazeres, de ações, de verbos.

Em cada momento da minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas relações a que estou sujeito. Quando estou frente a meu filho, relaciono-me como pai; com meu pai, como filho; e assim por diante. Contudo, meu filho não me vê apenas como pai, nem meu pai apenas me vê como filho; nem eu compareço frente aos outros apenas como portador de um único papel, mas sim como *representante* de mim, com todas minhas determinações que me tornam um indivíduo concreto. [itálico do original]. (1989, p. 67)

Muitas vezes nas relações sociais acontece um fenômeno relacionado ao preconceito, que Lígia Amaral (1998b) denominou ‘generalização indevida’, que se refere à transformação da totalidade da pessoa a determinada condição que ela apresenta. Por exemplo, a pessoa cega que é tratada como surda e deficiente intelectual,

ficando reduzida à ineficiência global. O mesmo pode se dar em relação à negritude, à pobreza, ao fato de ser nordestino etc., ou seja, a pessoa é vista através desse crivo, o que pode levar a que a própria pessoa constitua sua identidade a partir desse olhar do outro. Esse é um fenômeno típico da manifestação de preconceito e que levou à necessidade de mudança da denominação *deficiente* para a de *pessoa com deficiência*, estabelecida na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Corde, 2008), colocando em evidência a dimensão da pessoa, para a qual a deficiência é apenas uma das determinações representada na sua identidade. É importante considerar que a condição de deficiência pode não ocupar um lugar central na constituição da identidade de todas as pessoas com deficiência. O mesmo em relação às outras minorias, alvos privilegiados das manifestações de preconceito. Não é porque a pessoa é negra, obesa ou pobre, que essa condição ocupa necessariamente um lugar preponderante na sua identidade. As determinações históricas e sociais atuam no processo de constituição da identidade, mas não podemos perder de vista que esta é um fenômeno relacionado ao eu enquanto totalidade, e não deveria ser entendida de modo exteriorizado a este, como identidade de raça, de gênero, de classe social, de deficiência, de cultura etc. Há situações em que a identidade da pessoa é fortemente afetada por circunstâncias externas. É o caso de pessoas amputadas que vivenciam um forte estranhamento em relação ao próprio corpo, como se este não fosse seu:

“Eu não era assim, agora não sei o que fazer da minha vida... quando estou sentado sou eu mesmo, mas quando tenho que levantar tudo muda, é como se não fosse eu”. O tema principal parece se referir a um desmoronamento na vida e na identidade do indivíduo: nada permanece como era anteriormente ao acidente.

....

A perda de uma parte do corpo ocasiona mudanças nos indivíduos acometidos: muda o corpo, a forma de se locomover, o trabalho, o sustento pessoal e familiar, o contato social. Essas mudanças remetem à necessidade de reformulações em sua identidade para incluir esta nova dimensão de experiência. A dificuldade em realizar a elaboração imaginativa desta perda pode tornar a amputação um acontecimento não integrado na vida de uma pessoa, com consequências prejudiciais à sua saúde e ao seu desenvolvimento. (Galván & Amiralian, 2009, p. 395-397)

A identidade não é índice de saúde ou doença, mas diante de situações de sofrimento é preciso buscar abordagens terapêuticas eficazes. No caso descrito acima, terapêuticas que possam ajudar no processo de luto, elaboração e aceitação da condição de deficiência física.

Para concluir essa discussão, voltemos à pergunta: como diferenciar entre a aceitação, a acomodação/resignação, o sonho/esperança e a busca por milagres? A

discussão feita até aqui tratou de delinear os limites entre a aceitação – de si e do/pelo ambiente social – e a resignação/acomodação. A questão da busca por milagres, relacionada ao processo de negação da deficiência, foi abordada na história de Lígia sobre a ida a Tambaú em busca da cura da deficiência através dos milagres do Padre Donizetti. Cabe distinguir melhor os limites entre a aceitação – e incluo aqui a dimensão de esperar – e a busca por milagres relacionada à não aceitação.

Há certas condições que nos aparecem como insuperáveis num determinado momento histórico. Quem poderia imaginar a revolução que a internet produziria na vida das pessoas há 40 anos atrás? O desenvolvimento da ciência pode abrir novos horizontes e possibilidades de superação de barreiras até então intransponíveis. Por exemplo, no caso da infertilidade, as novas pesquisas tornaram plenamente exequível algumas técnicas de fertilização com alto índice de eficácia, algo que era impossível há uma década. Os limites relacionados à infertilidade mudam a cada mês/ano/década. Alguém que não podia ter filhos e que já havia aceito essa condição, passa a poder tê-los. Nesse sentido, a realidade muda e podemos rever posições a partir dessas mudanças, que acessam novas possibilidades. Mas a barreira não é só científica, ela pode ser financeira, geográfica, biológica, tecnológica etc. O exequível pode não ser acessível, o que também exige aceitação de uma dada condição, geralmente econômica.

Por outro lado, há casos como o implante coclear em surdos, em que a pessoa aprendeu a viver no mundo como surdo e a condição de ouvinte pode trazer consequências dramáticas para sua vida, que a pessoa até então surda prefere evitar. Muitos tem recusado a possibilidade do implante, e não se trata da atuação de mecanismos de defesa, e sim de uma decisão por uma condição menos adversa, que está relacionada à história do sujeito. Nesse caso, a pessoa surda aceita sua vida e sua experiência tal como ela é, e não vê melhoria na alteração dessa condição, o que é uma decisão legítima.

Podemos estender a reflexão para os produtos anti-idade, abundantes hoje em dia no mercado: o seu uso tem a ver com a negação do envelhecimento? Pode ser que sim, e há uma forte pressão social no sentido de valorizar a juventude e desqualificar o idoso, levando a pessoa a ser advertida (e até envergonhada) pelas rugas ou cabelos brancos. Criar a categoria de produtos anti-idade induz ao julgamento de que o avanço da idade não é bom e deve ser evitado. Poderia simplesmente ser um produto que

contribui para realçar a beleza em cada idade, o que é muito diferente de induzir a pensar que o avanço da idade é ruim e deve ser ocultado.

Essas discussões, levando para outros campos, nos ajudam a entender a multiplicidade de situações relacionadas à questão da aceitação. A busca por soluções mágicas, revela a impossibilidade de se relacionar com a condição presente e poder vir a aceita-la. A ideia que só é possível sentir-se bem e realizado mediante a superação de uma condição adversa – como a pobreza, obesidade, negritude, velhice etc. –, a qual não temos o poder de transformar, pode levar à busca incessante por milagres, adiando infundavelmente o reconhecimento e aceitação de si. Por outro lado, a abertura ao novo e a confiança nas relações representam uma atitude positiva diante da vida, boa de ser cultivada. A capacidade de entrega nos retira do lugar de onipotência, de querer tudo controlar, e contribui para o reconhecimento de nossa impotência diante do outro, da morte e das situações que não temos o poder de transformar, ao mesmo tempo em que afirma a confiança na vida e em si mesmo. Acredito que essa capacidade está relacionada ao conflito entre confiança básica e desconfiança básica, descrito por Erik Erikson (1971), que se apresenta ao bebê e cuja resolução funda as condições para o desenvolvimento ulterior.

É fundamental que haja ações que visem a minimização das barreiras físicas, sociais e atitudinais em relação às pessoas com deficiência e às minorias marginalizadas, alvos de preconceito e discriminação. Para que esse enfrentamento seja efetivo, é preciso que as dimensões social e individual atuem conjuntamente. Redenção do passado e aceitação de si e do outro caminham juntas e alargam os limites do real. A dimensão subjetiva da aceitação é um processo que pode sempre nos surpreender com *lampejos de luz estrangeira*, momentos de redenção, que inauguram novas possibilidades à nossa percepção/invenção. Os sentimentos de pertencimento, acolhimento e confiança em si e no outro, ou seja, estar e sentir-se incluído, é o manancial da energia criativa necessária para agirmos. De posse dessa energia, o movimento de expor-se diante de si mesma(o) é o passo inicial para alcançar a liberdade de reinventar-se e reinventar o mundo que habitamos.

3. Capítulo 2

Brincar e os processos inclusivos

“O homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga.”

Friedrich Schiller (1989)

Este capítulo parte do entendimento de que o brincar é fundamento da vida humana e da cultura e traz em si possibilidades de reinvenção do mundo. A brincadeira cria pontes e supera barreiras de idade, etnia, cultura, religião, classe social, enfim, no brincar o possível se amplia, criando oportunidades de transformação da realidade.

Em 2003, em minha tese de doutorado, cheguei a mencionar a importância da brincadeira nos processos inclusivos, mas de forma ainda incipiente. Não quis, no entanto, deixar de sinalizar, pois sabia que o aprofundamento da compreensão sobre o brincar nos processos inclusivos traria novas perspectivas. Em 2012 – 2013 realizei um posdoc em Filosofia com a Professora Jeanne-Marie Gagnebin, na PUCSP, intitulado ‘Brincadeira e invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott’, sobre o qual publiquei um ensaio na Revista Psicologia USP em 2016. Também em 2016 realizei outro pós-doutorado sobre o brincar e as políticas públicas para a infância, com o Professor Heinz Sünker, diretor e membro fundador do Centro de Pesquisa Interdisciplinar Infâncias.Sociedades (*Forschungszentrum Kindheiten.Gesellschaften - IZKG*), sediado na *Bergische Universität Wuppertal* (BUW), em Wuppertal, na Alemanha. Nessa estada de 4 meses na Alemanha pude entrar em contato com a produção do IZKG, os principais temas em foco nas publicações do Centro e as discussões sobre os direitos das crianças a partir da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, de 1989.

Tendo percorrido esse trajeto, pretendo aqui apresentar algumas reflexões sobre a brincadeira e discuti-las frente aos desafios da educação inclusiva e da criação de políticas públicas para a infância em nosso país.

3.1. O brincar na constituição do eu e da cultura

O historiador holandês Johan Huizinga destaca em sua obra *Homo Ludens*, de 1938, a importância da brincadeira na cultura e afirma que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (1999, p.1)⁴. É uma afirmação radical, que entende a brincadeira como fundante e anterior à cultura. Huizinga critica as teorias psicológicas e biológicas que buscam entender as finalidades da brincadeira como descarga de energia, desejo de dominar e competir, satisfação de um ‘instinto de imitação’, preparação da criança para a vida do adulto etc., sem se preocupar com o significado da brincadeira para aquele que brinca. Segundo este autor, o divertimento do jogo é o elemento principal, o qual não é passível de análise e interpretação lógica: “O jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos.” (Huizinga, 1999, p.10) Diante da impossibilidade de definir o que seja o brincar, Huizinga elenca suas principais características e funções:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considera-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

A função do jogo, nas formas mais elevadas que aqui nos interessam, pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta *por* alguma coisa ou a representação *de* alguma coisa. [itálicos do autor] (1999, p.16)

Esse elenco de características nos servirá de pano de fundo na discussão que se segue.

⁴ Na nota de João Paulo Monteiro, tradutor de *Homo Ludens* de Johan Huizinga para o português, lê-se: “A diferença entre as principais línguas europeias (onde *spielen*, *to play*, *jouer*, *jugar* significam tanto *jogar como brincar*) e a nossa nos obriga frequentemente a escolher um ou outro destes dois, sacrificando assim à exatidão da tradução uma unidade terminológica que só naqueles idiomas seria possível. (N. Do T.)” (1999, p.3)

Winnicott, em cuja obra o brincar é investigado em profundidade, também partilha o entendimento de que este tem algo de indefinível. Inicia o artigo “A Localização da Experiência Cultural”, de 1967, com a epígrafe *On the seashore of endless worlds, children play*, do poema *On the seashore* de Rabindranath Tagore, e comenta, logo no início do texto, que esse verso lhe causou profunda impressão desde a adolescência, que não se desvaneceu com o tempo. Tagore traduziu pessoalmente o poema para o inglês, e é interessante notar que no original o verso é “*On the seashore of endless worlds children meet*”, e não *play* como apresenta Winnicott. Não dispomos de meios para saber o porquê dessa alteração de *meet* para *play*. Considero, no entanto, que é uma alteração propícia, principalmente se considerada a partir da concepção do brincar para Winnicott, pois esse encontro entre as crianças é certamente um encontro criativo e brincante.

On the seashore

On the seashore of endless worlds children meet. The infinite sky is motionless overhead and the restless water is boisterous. On the seashore of endless worlds the children meet with shouts and dances.

They build their houses with sand and they play with empty shells. With withered leaves they weave their boats and smilingly float them on the vast deep. Children have their play on the seashore of worlds.

They know not how to swim, they know not how to cast nets. Pearl fishers dive for pearls, merchants sail in their ships, while children gather pebbles and scatter them again. They seek not for hidden treasures, they know not how to cast nets.

The sea surges up with laughter and pale gleams the smile of the sea beach. Death-dealing waves sing meaningless ballads to the children, even like a mother while rocking her baby's cradle. The sea plays with children, and pale gleams the smile of the sea beach.

On the seashore of endless worlds children meet. Tempest roams in the pathless sky, ships get wrecked in the trackless water, death is abroad and children play. On the seashore of endless worlds is the great meeting of children.

*Rabindranath Tagore (1861-1941)
Gitanjali (Song Offerings) Verse #60
"On the seashore of endless worlds children meet" translated from the Bengali by the author (1912) International Pocket Library, Boston, pp. 40-41*

À beira mar

Na beira do mar de mundos sem fim crianças se encontram. O céu infinito é imóvel sobre suas cabeças e a água agitada é barulhenta. Na beira do mar de mundos sem fim crianças se encontram com gritos e danças.

Elas constroem suas casas com areia e brincam com conchas vazias. Com folhas murchas tecem seus barcos e sorrindo os fazem flutuar na imensidão profunda. Crianças brincam na beira-mar de mundos.

Elas sabem não como nadar, elas sabem não como lançar redes. Pescadores de pérolas mergulham por pérolas, mercadores navegam em seus barcos, enquanto crianças juntam seixos e os espalham novamente. Elas buscam não os tesouros ocultos, elas sabem não como lançar redes.

O mar se avoluma com as risadas e o pálido cintilar do sorriso da praia. As ondas que morrem na praia cantam baladas sem sentido às crianças, assim como a mãe quando balança o berço de seu bebê. O mar brinca com as crianças e o pálido cintilar do sorriso da praia.

À beira mar de mundos sem fim crianças se encontram. A tempestade vaga no céu intransitável, os barcos são naufragos nas águas sem vestígios, a morte está lá fora e as crianças brincam. À beira mar de mundos sem fim é o grande encontro das crianças.

Tradução livre.

Tagore diz a vida que brinca. Seu poema se aproxima com delicadeza, margeando o que não pode ser traduzido em palavras e que é imbuído de saber e de

ação: “elas [as crianças] sabem, não como nadar, elas sabem não como jogar redes . . . elas buscam não os tesouros ocultos”. As crianças sabem e buscam, o mar brinca com elas e a praia sorri. Tal é a relação entre mundos interno e externo na zona intermediária da praia.

O brincar é de importância fundamental na concepção de Winnicott sobre a saúde e o desenvolvimento emocional da criança. Para ele, a brincadeira está relacionada com a manutenção da continuidade do ser, que é o objetivo primeiro da vida: “ela [a vida] está mais próxima do SER do que do sexo. . . . Ser e se sentir real dizem respeito essencialmente à saúde, e só se garantirmos o ser é que poderemos partir para coisas mais objetivas.” (2011a, p.18) Trata-se de uma concepção ampla do brincar, que se estende para toda a vida cultural, e que, como veremos, tem semelhanças com a concepção de Benjamin (2012a).

O sentimento da continuidade do ser está presente desde antes do nascimento e da consciência de si.

. . . no momento do nascimento a termo já existe um ser humano no útero, capaz de ter experiências e acumular memórias corporais e até mesmo organizar defesas contra possíveis traumas (como a interrupção da continuidade do ser pela reação contra intrusões do ambiente, na medida em que este falha em sua missão de se adaptar).” (Winnicott, 1990, p.165)

No nascimento o bebê experimenta uma interrupção na continuidade do ser relacionada à intrusão representada, entre outras coisas, pela mudança de pressão intrauterina/extrauterina. Segundo o autor, num parto em condições adequadas (nem precipitado nem excessivamente prolongado), o bebê já tem capacidade de construir pontes sobre esses abismos, mantendo o sentimento de continuidade do ser. A ruptura dessa continuidade pode ser traumática e trazer consigo ‘ansiedades impensáveis’, que devem ser evitadas, pois comprometem o desenvolvimento.

A importância do sentimento de confiança também é destacada em vários textos de Winnicott (1975b), que reconhece nessa concepção uma estreita relação com o trabalho de Erik Erikson. Para Erikson (1971) a confiança básica é o fundamento de todo o desenvolvimento humano e sua importância se mantém ao longo da vida. Essa confiança possibilita ao bebê viver o processo de diferenciação da mãe e aguentar a sua ausência, sem que isso seja vivido como um acontecimento traumático, ou seja, sem interromper o sentimento da continuidade do seu ser.

A confiança na mãe cria aqui um *playground* intermediário, onde a ideia da magia se origina, visto que o bebê, até certo ponto, *experimenta* onipotência. . . . Chamo isso de *playground* porque a brincadeira começa aqui. O *playground* é um espaço potencial entre a mãe e o bebê, ou que une mãe e bebê (Winnicott, 1975b, p.71).

A criança, no seu processo de desenvolvimento emocional, aprende a lidar com a percepção da mãe⁵ como uma outra pessoa, ou seja, alguém separado dela, o que se dá de forma gradual. Se a mãe atende prontamente todas as necessidades do bebê, ela impede a experiência necessária dessa separação. Existe, no entanto, um limite de tolerância em relação à frustração e separação da mãe, o qual, se ultrapassado, poderá ocasionar um trauma de consequências irreparáveis. É essa medida do que a criança aguenta, que define para Winnicott a *mãe suficientemente boa*, que é aquela que se adapta inicialmente de forma quase completa às necessidades do bebê e diminui gradualmente essa adaptação, à medida que este se torna capaz de lidar com frustrações. A frustração está relacionada à desilusão, fundamental para o sentir-se real e para o desenvolvimento emocional do bebê (Winnicott, 1975a).

A partir da experiência de separação juntamente com a base possibilitada pelo sentimento de confiança oriundo da relação mãe-bebê, se constitui o *espaço potencial* entre o mundo interno e o mundo externo, o lugar da brincadeira, onde se origina toda experiência cultural. Nesse processo, a ruptura da continuidade produzida pela percepção da mãe como alteridade, é restabelecida pela capacidade do bebê de criar novas relações nesse espaço intermediário em que o brincar acontece: “desse lugar, o único em que a brincadeira pode ser iniciada, lugar este encontrado no *momento de continuidade-contiguidade* em que os fenômenos transicionais se originam”. [itálicos nossos] (Winnicott, 1975d, p.143) O sentimento de continuidade passa a ser alcançado através da percepção de relações de semelhança a partir de situações contíguas, ou seja, próximas e separadas, no espaço ou no tempo. Nesse processo o bebê pode criar os objetos e fenômenos transicionais, suas pontes para continuar sendo.

Os objetos transicionais (paninho, cobertor, ursinho, boneca, carrinho etc.) e fenômenos transicionais (sons, balbucios, rotinas...), uma vez constituídos, tem a

⁵ O termo mãe é entendido aqui num sentido amplo, relacionado aos cuidadores e aos cuidados ambientais.

potência de evitar a ruptura e devolver ao bebê o sentimento de continuidade de ser. Trata-se de uma criação da criança e de uma possessão não-eu, na qual um lampejo de alteridade se condensou naquele objeto específico. Nesse processo é importante entender que é a criança que cria o objeto transicional, o que deve ser respeitado, e não há como o adulto decidir sobre essa escolha.

A sensibilidade da mãe de oferecer o seio no momento em que o bebê, após a repetição de vários momentos semelhantes, está pronto para encontrá-lo, possibilita a ele a ilusão “de que aquilo que é criado a partir da necessidade e por meio do impulso tem existência real.” (1990, p.124) O senso de realidade nasce a partir dessa ilusão, que o precede, e que é construída a partir da *memória* de repetidas mamadas. “A ilusão deve surgir em primeiro lugar, após o que o bebê passa a ter inúmeras possibilidades de aceitar e até mesmo utilizar a desilusão” (Idem, p.121).

Esse momento em que a ilusão pode ser criada é um instante no qual coincidem a excitação do bebê e o suprimento do ambiente. Não está ao alcance da mãe fazer com que esse momento aconteça de forma planejada; também não há instrumentos e medições que permitam controlá-lo, a imprevisibilidade é parte desse acontecimento. Mas há uma relação de contiguidade, que é imprescindível. Podemos fazer aqui uma aproximação com o relampejar da percepção do semelhante em Walter Benjamin:

Sua percepção [do semelhante], em todos os casos, está ligada a um relampejar. Ela passa voando, e, embora talvez possa ser recuperada, não pode ser fixada, ao contrário de outras percepções. Ela se oferece ao olhar de modo tão efêmero e transitório quanto uma constelação de astros. A percepção das semelhanças, portanto, parece estar vinculada a um momento temporal. (Benjamin, 2012a, p.119)

O instante em que o bebê cria a ilusão tem relação com o reconhecimento de semelhanças que lampejam, em sintonia com aquilo que lhe possibilita continuar sendo. No bojo dessa ilusão, as marcas da desilusão darão contorno ao real. Para Winnicott (1990), a dimensão temporal é colocada em destaque, tanto em relação à sucessão – a ilusão, para o indivíduo saudável, deve preceder a desilusão – quanto em relação ao instante em que essa ilusão se produz. São os dois modos, em si muito diferentes, como o tempo se manifesta: a sequência entre o antes e o depois – de *Chronos* – e o tempo-do- agora, o instante – de *Kairos* – em que as semelhanças lampejam.

3. 1. 1. A importância do relaxamento

O bebê evolui da condição de não-integração para a de integração, que é alcançada a partir de experiências isoladas e repetidas que acontecem num estado de não-integração. “A integração leva o bebê a uma categoria unitária, ao pronome pessoal “eu”, ao número um; isso torna possível o EU SOU, que dá sentido ao EU FAÇO.” (Winnicott, 2011a, p.11). No entanto, é no estado de desintegração que o impulso criativo pode se manifestar.

A desintegração, durante o repouso, o relaxamento e o sonho, pode ser admitida pela pessoa saudável, e a dor a ela associada pode ser aceita, especialmente porque o relaxamento está associado à criatividade, de modo que é a partir do estado *não-integrado* que o impulso criativo aparece e reaparece. As defesas organizadas contra a desintegração roubam uma pré-condição para o impulso criativo e impedem, portanto, uma vida criativa. [itálico do autor] (idem, p.12)

A integração é estimulada por fatores internos e pelos cuidados ambientais. Inicialmente o bebê alcança essa integração por breves momentos, a partir do estado não-integrado, até que esta se estabeleça de forma duradoura e confiável. A partir desse momento não há mais o estado de não-integração e a perda do estado de integração passa a ser vivida como desintegração, que traz sofrimento e faz com que o sujeito lance mão de defesas para evita-lo (Winnicott, 1990).

Costumamos associar criatividade com ineditismo, mas a criatividade no sentido utilizado por Winnicott (1975e) está relacionada ao sentimento de realidade, conquistado no processo de diferenciação, e não à originalidade. Cada um de nós recria o mundo em que vive, e o sentimento de realidade pode ser experimentado a partir desse movimento. É possível dizer que cada um de nós *se inclui* no mundo e é a partir daí que o mundo ganha realidade.

Sentir-se real é mais do que existir; é descobrir um modo de existir como si mesmo, relacionar-se aos objetos como si mesmo e ter um eu (*self*) para o qual retirar-se, para relaxamento. (1975e, p.161)

Quando Amaral (2004) refere a saída de um real fotográfico para um real catártico, vemos aí a passagem para o *self* verdadeiro e o conseqüente sentimento de realidade, resultante da posse mais plena de si mesma.

Para Benjamin (2012a, b) a criatividade também está associada ao relaxamento

e à percepção de semelhanças que lampejam e podem ser apreendidas pelo sujeito, num processo necessário à constituição de sua experiência.

Nada facilita mais a memorização das narrativas do que aquela sóbria concisão que as subtrai à análise psicológica. . . . Esse processo de assimilação se dá em camadas muito profundas e exige um estado de distensão que se torna cada vez mais raro. Se o sono é o ponto mais alto da distensão física, *o tédio é o ponto mais alto da distensão psíquica. O tédio é o pássaro onírico que choca os ovos da experiência.* O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos – as atividades intimamente associadas ao tédio – já se extinguíram nas cidades, e também no campo estão em vias de extinção. Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. [itálicos nossos] (2012b, p.221)

Para os dois autores, o processo criativo, espontâneo, vincula-se necessariamente à distensão, ao relaxamento. O ócio, a abertura ao momento presente sem intencionalidade prévia, é decisivo para que a criatividade aconteça, e sentir-se seguro é um requisito. No entanto, já nos primórdios do século XX, Benjamin identificara muito bem que esse ‘pássaro onírico’ do tédio estava em processo de extinção. Experiência e brincadeira estão ameaçadas no mundo administrado.

3. 1. 2. *Brincar, mimesis e experiência*

O homem moderno volta para casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozos -, entretanto nenhum deles se tornou experiência.
Giorgio Agamben (2008)

Experiência e brincadeira são fenômenos irmanados em que a *mimesis* ocupa lugar fundamental. Winnicott (1975b) destaca a característica do brincar enquanto *fazer*. O bebê tem necessidade de tentar controlar aquilo que começa a perceber como objeto externo. “Para controlar o que está fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer.” (p. 63) E a *mimesis* é um dos modos desse fazer, e há sempre nesse *fazer* um diálogo com a cultura. O brincar não se dá entre pessoas e objetos isolados, é uma relação que se estabelece com um universo de significados de uma dada cultura, em que estão presentes regras, sentimentos, anseios, valores, fantasias. Benjamin expressa isso em várias passagens.

A criança quer puxar alguma coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em padeiro, quer se esconder e se transforma em bandido ou policial. . . a imitação pertence à brincadeira, e não ao brinquedo.

Mas não entenderíamos o brinquedo, nem em sua realidade nem em seu conceito, se quiséssemos explicá-lo unicamente a partir do espírito infantil. A criança não é nenhum Robinson, nem constituem as crianças nenhuma comunidade separada, mas são parte do povo e da classe que provêm. Por isso, tampouco o brinquedo infantil atesta a existência de uma vida autônoma e segregada, mas é um diálogo mudo, em signos, entre a criança e o povo. (2012d, p.266)

Quando, na brincadeira, a criança se apropria de um conteúdo cultural, por exemplo ao tornar-se padeiro ou bandido, ela se serve da *mimesis*, e esta atua de acordo com a lógica da semelhança, que é diferente da lógica da identidade. Não se trata de imitar um modelo, ou de buscar correspondências a fim de estabelecer uma relação de equivalência, mas de aproximar-se, deixar-se tocar e abrir-se para novas relações. As diferenças entre pessoas, objetos e situações são finitas, e podem ser cotejadas a partir de situações concretas, mas as semelhanças podem ser criadas infinitamente, de maneira totalmente nova e surpreendente. A atividade mimética nunca se reduz à imitação, há sempre uma mediação simbólica, e é isso que possibilita encontrar semelhanças entre as palavras e as coisas, e no âmbito da linguagem, as semelhanças não sensíveis (Gagnebin, 2005). Segundo Benjamin (2012a), a brincadeira é a escola da faculdade mimética, e é no brincar que exercitamos o reconhecimento e a produção de semelhanças. As semelhanças estão presentes na natureza e pela sua simples presença estimulam a faculdade mimética humana, e somente aos homens é dado produzi-las.

Mesmo para os homens dos nossos dias pode-se afirmar que os episódios cotidianos em que eles percebem conscientemente as semelhanças são apenas uma pequena fração dos inúmeros casos em que a semelhança os determina inconscientemente. (2012a, p.118)

A faculdade mimética atua em todas as funções superiores, e, na atualidade, com destaque para a linguagem. A capacidade mimética se configurou de diferentes maneiras nas diferentes épocas, e Benjamin (2012a) postula uma história da capacidade mimética. A esfera da semelhança sensível é a que nos é mais familiar, no entanto, para compreender como operam as semelhanças na linguagem, Benjamin criou o conceito de *semelhança não sensível*. Em seu percurso histórico a produção de semelhanças migrou da esfera sensível para a não sensível, e as linguagens oral e escrita converteram-se em arquivos de semelhanças não sensíveis.

Movido pela lógica da semelhança, o pensamento não progride através de contradições sucessivas, mas remete a um

. . . fazer e desfazer lúdico e figurativo, ao movimento da metáfora. . . . a *mimesis* indicaria muito mais uma dimensão essencial do pensar, esta dimensão de aproximação não violenta, lúdica, carinhosa, que o prazer suscitado pelas metáforas nos devolve. Ela aponta para aquilo que Adorno, na sua *Teoria Estética*, define como o *Telos der Erkenntnis*, o “Telos do conhecimento” (1982, p.87): uma aproximação do outro que consiga compreendê-lo sem prendê-lo e oprimi-lo, que consiga dizê-lo sem desfigurá-lo. (Gagnebin, 2005, p.101)

Vemos, portanto, como a atividade mimética, que inicia na brincadeira infantil, perdura ao longo da vida adulta. A frase de Schiller (1989) tomada em epígrafe neste capítulo aponta justamente para essa questão, e o autor assegura que esta afirmação suportará “o edifício inteiro da arte estética e da bem mais dificultosa arte de viver.” (p.76)

Voltemos às crianças.

Há no brincar uma compulsão à repetição, que persiste numa medida que varia de acordo com o momento de cada criança. Segundo Winnicott a repetição acontece até atingir “seu próprio ponto de saturação, que se relaciona à *capacidade de conter a experiência*” [itálicos nossos] (1975b, p. 77). Mesmo quando desperta ansiedade o brincar satisfaz e tem efeitos terapêuticos. Benjamin (2012d) enfatiza que toda experiência mais profunda pede insaciavelmente por repetição e retorno da situação original. Não se trata apenas de assenhorar-se das fortes impressões causadas pelas vivências terríveis ou prazerosas, como aponta Freud:

No caso do jogo infantil, acreditamos perceber que a criança também repete a vivência desprazerosa porque sua atividade lhe permite lidar com a forte impressão de maneira mais completa do que se apenas a sofresse passivamente. Cada nova repetição parece melhorar o controle que ela busca ter sobre a impressão, e também nas vivências prazerosas a criança não é saciada pelas repetições, insistindo implacavelmente para que a impressão seja igual. Esse traço do caráter desaparecerá com o tempo. (Freud, 2010, p. 200)

Para Benjamin, a *lei da repetição* rege o mundo da brincadeira, bem como as regras e ritmos individuais, e seu alcance vai além da aquisição de controle sobre as situações impactantes:

. . . trata-se também de saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos. O adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência. A criança a recria, começa sempre tudo de novo, desde o início. Talvez seja esta a raiz mais profunda do duplo sentido da palavra

alemã *Spielen* [brincar e representar]: repetir o mesmo seria seu elemento comum. A essência da representação, como da brincadeira, não é “fazer como se”, mas “fazer sempre de novo”. . . (2012d, p.271)

E o ‘fazer de novo’ é sempre um novo fazer, semelhante, mas nunca idêntico ao que lhe deu origem, e traz consigo a possibilidade de novas descobertas. E é o mundo interno da criança que determina essa busca insaciável pela repetição na brincadeira. Cada vez que algo mobiliza intensamente o medo ou o prazer, este algo aparece no contexto da brincadeira. A título de exemplo, quando a Creche Oeste começou a receber crianças com deficiência em 2001, esse fato repercutiu entre as crianças de maneira intensa e começaram a aparecer diariamente nas brincadeiras bonecas e atores com deficiência física e sensorial, o que até então não acontecia. (Sekkel, 2003) Nesse exercício mimético existe a possibilidade de aproximação verdadeira do outro e de transformação.

Os processos miméticos envolvem a capacidade de sair de si, perder-se no outro (seja esse outro uma situação, pessoa, lugar, objeto ou palavra), esvaziar-se de si e tornar-se outro; e retornar a si de modo transformado pela experiência de ser outro. Cabe bem aqui o neologismo *outrar-se*. Em outra direção, as semelhanças permitem tornar o mundo externo familiar, investindo-o de ideias, sentimentos e ações com potencial transformador. Tornar familiar pode ser um mecanismo eficaz de aplacar a angústia diante do desconhecido. Pode também servir à finalidade do conhecimento. É o movimento de mundos que se engendram. A percepção de semelhanças inaugura o vislumbrar de novas possibilidades de relação entre mundos, e é sempre percepção de *outro*. (Sekkel, 2016, p.92, grifo do original)

Essa possibilidade de ser outro, de experimentar o lugar do outro, de conhecimento e experimentação que a brincadeira e o jogo com as semelhanças proporcionam, é um passo decisivo rumo à aceitação de si mesmo e do outro/diferente. É, portanto, importante que se dê relevo a essa dimensão lúdica da vida nas políticas de inclusão.

A vida administrada e acelerada a que estamos submetidos na atualidade, nos retira a condição de relaxamento e entrega, necessária à percepção e produção de semelhanças. Deixando de percebê-las e de produzi-las, nosso mundo se esvazia de sentido. São muitos os momentos que poderiam ser capturados, ganhando densidade e sentido em nossas vidas. O trabalho de Pannuti (2015) teve como objetivo identificar alguns desses momentos através de observações em duas escolas, uma em São Paulo e outra em Vermont/EUA. A fim de ilustrar essa discussão, reproduzo três relatos produzidos a partir dessas observações, acompanhados pelas reflexões da autora sobre eles.

Meninas da China

Lily tem 6 anos e mora em Vermont desde que era bebê. Ela nasceu na China e foi adotada por uma família americana. Lily tem refletido sobre sua história com frequência no último ano, como observam os pais e os professores. Mesmo tendo vivido sua vida toda neste lugar, a China se faz presente em sua vida: em muitos momentos as crianças se remetem a Lily ao se depararem com comidas chinesas, ou quando aparece no cotidiano outras referências ao lugar. Ao saber que eu era de outro país, ela puxa um papo, comenta que sou do Brasil, mas que não parece muito que sou de outro lugar, porque fisicamente, não sou muito diferente das pessoas deste lugar, que não é meu... Essa conversa me intriga e continuo o papo com Lily, perguntando se não fica claro que sou de outro lugar quando falo, porque no Brasil a gente fala uma língua diferente, então quando eu falo inglês sai um pouco atrapalhado... Lily concorda que pela língua dá para saber, porque minha pronúncia é diferente. E então continua, a conversa, procurando processar tantas informações e emoções dentro das possibilidades de seus 6 anos. Conta que nasceu na China, que sua mãe a buscou lá. Porque sua mãe queria uma filha, e lá na China tem muitas meninas e poucas mães, na China tem muitas pessoas, ela me diz. Então a mãe a trouxe para Vermont, ela afirma que não sabe falar chinês, mas que tem um olho que é chinês. Completa que a mulher que a teve é chinesa, mas que seus pais são de Vermont. Então ela vai além em suas reflexões e diz que é de Vermont, mas nasceu na China, e que quando vê uma pessoa da China, pensa: “Olha! Igual eu!” Em seguida, desconcertada, pondera que nunca foi para a China, só quando nasceu, mas afirma que tem algo parecido com as pessoas da China, que é ter vindo de lá... Pensativa, Lily continua, diz que isso a faz ficar “perto” das pessoas da China, quer dizer, não perto, porque não fica perto de pessoas que não conhece (revelando ter aprendido bem o preceito americano de não aproximar-se de estranhos), ainda assim, ela diz que se sente conectada (aos outros chineses) ... Lançando-se mais a fundo nesse exercício de compreensão-percepção-reconhecimento, Lily afirma achar estranho, porque tem gente que parece que ela conhece, mas na verdade não conhece, só sabe uma coisa dessas pessoas (que despertam sua atenção, assim como eu em minha condição de estrangeira), elas são da China como ela. Ela acrescenta que a pequena Sonny, menininha do outro grupo, também é da China, mas não são muito amigas, porque ela é bebê. E por fim, afirma que é amiga da Simone e do Caleb, que são de Vermont...

As semelhanças aparecem em muitas formas nesse platô. Lily se mostra sensível e atenta às manifestações desse fenômeno, explorando-as em seu esforço de elaborar sua condição de filha, americana, chinesa, estrangeira ou nativa... Minha presença na escola atualiza para ela a questão da semelhança que se aciona, simultaneamente, por meio da diferença: fisicamente não me apresento tão diferente das pessoas daquele lugar, mas essa aparência se limita ao exterior, pois em realidade, sou de outro lugar, falo outro idioma, tenho

hábitos diferentes, não estou acostumada ao frio... Pode-se dizer que minha semelhança física aos “nativos” desconcerta Lily e a coloca a pensar sobre as semelhanças e diferenças com as quais convive. Uma menina americana, adaptada à realidade americana, mas de origem chinesa, que traz essa característica em seu corpo (o que se evidencia quando ela diz que seu olho é chinês). Lily tenta compreender como ela, tão inserida e adaptada à realidade local, pode sentir-se em alguns momentos tão estrangeira quanto eu, que acabo de chegar. Essas linhas desenham um campo de parecer-pertencer-aproximar-afastar, mais uma vez, a produção das semelhanças se dá entre tensões que se abrem em múltiplas vias, não se restringindo a um único caminho.

. . . Mesmo não tendo vivido na China, como ela mesma diz, sente-se ligada a esse universo por vezes estranho e diferente, que ainda assim traz semelhanças. Essas tensões se fazem presentes nos pensamentos da menina, que tenta compreender e elaborar sua situação a partir das experiências vividas, quando ela se deixa tocar por diferentes acontecimentos-devires que a mobilizam a refletir sobre sua condição- a chegada de uma pessoa de outro lugar, um alimento de origem chinesa, os outros chineses com os quais se depara em diferentes ocasiões, menções à China ouvidas aqui e ali, a presença de outra criança chinesa na sala ao lado...

. . . Lily não entende os agenciamentos que a ligam aos chineses, mas sente a força dessa semelhança entre ela e as pessoas que compartilham de sua origem, mesmo quando afirma que não pode falar ou se aproximar deles por não conhecê-los. Não se trata de um conhecimento concreto, mas de uma relação, algo se passa entre ela e as pessoas com as quais se sente parecida, semelhante. (Pannuti, 2015, p.207-8)

Os olhares de Arthur

Arthur é um menino franzino, que quase se perde no uniforme herdado de uma criança maior. Tem um cabelinho à la Neymar como a grande maioria dos garotos de sua sala e escola, a EEAT, onde ele cursa o 1º ano. Arthur tem 6 anos e acaba de chegar à nova escola, ainda está se situando no novo espaço. O bebedouro é alto, as turmas numerosas, os materiais escolares diversos e os rostos ainda pouco familiares. Arthur observa tudo com interesse e um pouco de apreensão. Toda vez que sua professora o chama para responder uma pergunta ou até mesmo para conversar, ele olha para o chão, para os lados, para janela, mas quase nunca para ela. Arthur tem um olhar vivo, que percorre o ambiente, mas não se detém. Após alguns dias de visita em sua sala, sinto que ele me observa, porém quando olho para ele, desvia o olhar, disfarça, fica sem graça. Em busca de seus olhos me posiciono

perto da janela, para onde ele invariavelmente olha quando a Professora Samanta pede sua participação. E lá fico com meu caderninho, enquanto a aula acontece... Eis que de repente, seu nome é chamado; ele olha para a janela, e, ao olhar para a janela, encontra meus olhos e não desvia o olhar. Sorrimos um para o outro. Samanta está perguntando algo sobre as letras e Arthur, olhando para mim, pega devagar e timidamente a letra correspondente ao nome do colega que a professora pediu em sua cestinha de letras móveis. Fica segurando com a mão fechada a letra F, a aperta. Eu aceno devagar a cabeça confirmando sua escolha, ele mostra a letra a Samanta, que comemora seu acerto. Em meio ao burburinho da sala, continuamos esse jogo silencioso, Arthur pouco a pouco pegando as letras corretas, montando as palavras, e olhando em busca de confirmação para suas escolhas. Samanta se surpreende. “O que deu nesse menino?”, pergunta mais a mim do que a ele. Arthur sorri, tira todas as letras da cesta e começa a montar nomes- DANI, SAMANTA, FABRICIO. Samanta se emociona, vai até a mesa dele e pega algumas letras, escreve: ARTHUR SABIDO. Ficamos os três nos olhando, até que ela o abraça e volta à lousa, retomando a atividade com todo o grupo.

Esse instante vivido com Arthur e Samanta remete às semelhanças como uma possibilidade de viver um encontro verdadeiro, que transforma e permite a construção de pontes entre diferentes territórios, como criação de um contexto favorável para aprender, segurança para arriscar-se e sentir-se acolhido em seus conhecimentos. Pode-se dizer que a janela levava Arthur para fora da sala de aula, inicialmente um lugar inóspito para ele, do qual ao olhar pela janela, ele se retirava. Ao encontrar com meus olhos bem ali no caminho por onde ele se afastava, algo acontece. Algo que podemos tentar conter e explicar, mas que ultrapassa tudo o que pudermos expor a respeito. Podemos dizer de um efeito de acolhimento, que cria vínculo e dá coragem. Lembrar que o antepositivo *brinc*, derivado de *brinco*, do latim *vinculum* (HOUAISS), permite acessar pela via da etimologia das palavras a inter-relação entre o brincar e a construção de vínculos. O olhar que trocamos inaugura uma zona intermediária, de brincadeira. O olhar, os olhos, os corpos entram em contato. Não é um olhar qualquer que possa ser produzido por um artifício técnico. É um olhar que toca, que deseja e brinca com o outro, inaugurando um espaço em que a vida continua. (Pannuti, 2015. P.187-8)

UMA CLAREIRA: Henrique e seu brilhaço

Ao retornar do recreio, Henrique mantém a mão fechada, sem conseguir segurar o lápis para completar a tarefa proposta. A professora substituta pergunta: “o que você tem na mão?”

Preocupado em proteger seu tesouro, Henrique responde: “nada”. “Como nada? Então abra a mão para eu ver”, diz a professora. Henrique permanece com a mão fechada, me olha em pedido de ajuda. A professora insiste: “me mostre logo o que tem aí, dependendo do que for eu guardo e te dou depois. É bala?” Henrique acha graça da situação, começa a se divertir com o mistério recém-criado. “Não é bala não...quer adivinhar?” A professora se irrita: “e eu lá tenho tempo para adivinhação, menino? Joga logo fora essa porcaria e abre seu livro!” Ela se volta para a lousa, começa a lição. Me aproximo de Henrique, ele abre a mão e me mostra uma lantejola prateada, que espalha um pouco da tinta cintilante em sua mãozinha quente. “Eu achei um brilha lá embaixo, vou guardar para a Professora Samanta.” Comento que seu brilho é lindo, e sugiro que guarde no bolso ou no estojo até o retorno de sua professora no dia seguinte.

Essa passagem ilustra com precisão a ação coletora e colecionadora da criança, e a falta de compreensão do adulto em relação a isso. Henrique valoriza uma pequena lantejola encontrada no pátio da escola, a chama de seu “brilha”. Esse pequeno objeto, talvez caído da roupa de alguém, perdido de um trabalho escolar qualquer, ou derrubado de uma caixa de materiais escolares, poderia ser considerado, como diz a professora, “uma porcaria”, ou até mesmo lixo. Uma lantejola prateada perdida no pátio de uma escola. Porém ela reluz para Henrique, e assim ganha um significado especial para o menino que a encontra na confusão do recreio, no pátio da escola. Existe um termo na língua inglesa muito feliz para definir esse ato de encontrar algo em meio a muitas outras coisas: “*spotting*” significa ao mesmo tempo encontrar, dirigir a luz e marcar um lugar, um “spot”. Henrique cria um mundo ao encontrar seu brilha, ele vive e desfruta de sua luz, seu brilho, isso o faz lembrar a professora querida que não se encontrava presente aquele dia, assim ele quer guardar esse brilho para ela, prestar essa homenagem- “achei esse brilha e lembrei de você”. Inesperadamente, compartilhei um momento delicado com Henrique naquela manhã, poder estar com ele em sua descoberta e falar sobre a falta da professora foi importante, um ato de atenção e cuidado numa situação corriqueira, um relampejar como tantos que vivemos e nem sempre nos damos conta. É possível compreender a preocupação da professora substituta em manter a ordem e cumprir sua obrigação com os conteúdos programados, porém isso a impediu do encontro com Henrique e seu brilha, e de saber da relação de confiança e carinho estabelecida entre ele e Samanta. (Pannuti, 2015, P.134-5)

Os exemplos acima permitem acessar a riqueza e diversidade de situações

cotidianas às quais podemos aprender a estar mais atentos. Pannuti (2015) destaca a formação em residência pedagógica como uma possibilidade interessante de acessar e acompanhar as práticas de professores, sensibilizando para a dimensão artesanal desse fazer, juntamente com a importância da escuta, da documentação pedagógica e do sentido autobiográfico de todas essas atividades. Se a escola se constituir num ambiente inclusivo⁶, cria-se uma sinergia favorável à sensibilização e propagação dessas práticas, possibilitando a todos o adensamento dos vínculos e do sentimento de pertencimento, que caracterizam verdadeiramente os processos inclusivos.

3. 2. O brincar e as políticas públicas da infância

Vimos até aqui como a brincadeira é fundamental no processo de humanização, o que justifica a importância do reconhecimento e da garantia do espaço do brincar nas políticas públicas da infância. O brincar pode ser propiciado, incentivado, mas não determinado ou administrado pelos adultos. O brincar é sempre uma atividade livre, com fim em si mesma e que pode emergir não apenas em horários planejados, mas a qualquer momento em meio às atividades cotidianas (Huizinga, 1999). Essa compreensão nem sempre é clara para os educadores, que muitas vezes buscam se servir do jogo para fins pedagógicos, guiados pela ideia de ‘ensinar através da brincadeira’. É verdade que a criança aprende noções corporais, estéticas e de conhecimento das coisas do mundo quando brinca. Mas a brincadeira tem ritmo e finalidades próprias, que nem sempre coadunam com os objetivos do ensino-aprendizagem. São muitas as perguntas que podem surgir sobre como lidar com as brincadeiras, e também com as percepções de semelhanças, que emergem em situações não planejadas, e esse é um tema para o qual a experiência de cada um muito tem a contribuir. O que é importante frisar é que, no momento da percepção de uma semelhança, podemos ficar inteiramente capturados e ter a necessidade de compartilhar imediatamente aquilo que foi percebido, e isso pode ser interpretado como falta de atenção ou de respeito, se acontecer em meio a uma atividade pedagógica. Então, mesmo que um comentário aparentemente não seja adequado a uma determinada situação, se pudermos ter a condição de entender sua emergência, poderemos garantir uma atitude de respeito, o que é fundamental para que

⁶ Esse conceito será tratado no próximo capítulo.

essas manifestações não sejam duramente reprimidas e banidas da vida escolar. Essa discussão nos remete ao direito ao respeito e à participação das crianças.

As crianças e adolescentes só passaram a ser reconhecidos como cidadãos em nosso país com a Constituição de 1988, que em seu artigo 277 assegura que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988)

Esse artigo marca a adoção da doutrina da proteção integral, rompendo com a doutrina da situação irregular, vigente até então em nosso país, e fornece as bases para o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (Brasil, 1990), instrumento normativo que regulamenta os direitos de crianças e adolescentes, em consonância com a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), promulgada pela ONU em 1989 e ratificada pelo Brasil em 1990 (BRASIL, 1990). Este documento obteve a maior adesão de todos os tratados de direitos humanos na história: 195 países, sendo que apenas os EUA não o ratificaram até o momento⁷.

A partir da Convenção se instalou entre os analistas, principalmente nos países do hemisfério norte, a discussão sobre tensões intrínsecas ao documento: a) o viés ocidental que enfatiza os direitos individuais; b) e a promulgação simultânea dos direitos de proteção, provisão e participação, dando margem à discussão sobre qual deles deve preceder os demais, constituindo duas posições filosófico-políticas distintas: a dos ‘protecionistas’ e as dos ‘liberacionistas’. Essa discussão, no entanto, remonta ao início do século XX, encontrando defensores para ambas posições em vários países da Europa e Estados Unidos. (Rosemberg & Mariano, 2010) Entre os primeiros ‘liberacionistas’ encontra-se Janusz Korczak

[que] argumentava que “o principal e mais indiscutível dos direitos da criança é o que lhe permite exprimir livremente suas ideias e tomar parte ativa no debate sobre a apreciação de sua conduta e punição”. Ainda, no folheto publicado em anexo à mesma obra, O direito da criança, manifestava dura crítica à Declaração de 1924: “Os legisladores de Genebra confundiram as noções do direito e do dever: o tom da Declaração salienta a solicitação e não a exigência. É um apelo à boa vontade, um pedido de compreensão”. (apud Rosemberg & Mariano, 2010, p. 700-701)

⁷ Fonte: <https://nacoesunidas.org/onu-com-adesao-do-sudao-do-sul- apenas-eua-nao-ratificaram-convencao-sobre-os-direitos-das-criancas/>

No Brasil essa discussão ainda não se coloca de forma incisiva e, como apontam Rosemberg e Mariano (2010), apesar da célere ratificação da Convenção pelo Brasil, há pouca produção sobre esse tema entre nós. Mas há impactos perceptíveis dessas mudanças, e, segundo Nascimento (2015), uma nova concepção de infância, que parte do entendimento das crianças enquanto sujeitos de direito e atores sociais, vem sendo gerada entre nós, criando condições para o enfrentamento da concepção adultocêntrica vigente. Esta concepção se constitui na segunda metade do século XX, a partir de três movimentos: a) a legislação internacional e nacional (Constituição de 88, CDC, ECA); b) a divulgação da Pedagogia das Relações, praticada nas creches do norte da Itália (Malaguzzi, 1999); c) e a constituição do campo da Sociologia da Infância em países do hemisfério norte.

A pesquisadora norueguesa Berit Bae (2015) faz uma interessante reflexão sobre como os documentos oficiais que regulam as instituições de educação da infância na Noruega – a Lei dos Jardins da Infância e o Plano Quadro – abordam o direito à participação das crianças, articulando-os à tradição nórdica em que o projeto pedagógico da educação da primeira infância está baseado na dimensão lúdica. A autora enfatiza a necessidade de detalhamento de alguns conceitos como, por exemplo, a participação:

Inspirada pelo artigo 12 da Convenção das Nações Unidas, a Lei dos Jardins de Infância, secção 3, começa com a seguinte afirmação: "As crianças no jardim-de-infância têm o direito de expressar as suas opiniões sobre o dia-a-dia do jardim-de-infância". Este aspeto é igualmente visível no Plano-Quadro (2006), que contém as diretrizes nacionais para as tarefas e conteúdos de todos os jardins de infância noruegueses. Neste documento, o tema da participação das crianças é enfatizado em termos gerais, sendo ainda apresentado numa secção especial. Nele assinala-se que as crianças se expressam de vários modos e que "os adultos devem ouvir e tentar interpretar a sua linguagem corporal, assim como estar atentos às suas ações, expressões estéticas e, eventualmente, às suas comunicações verbais"(9), bem como "respeitar as suas intenções e domínios da experiência" (9). Em conformidade com isso, "Deve ser garantido o direito das crianças à liberdade de expressão" (9). Formulações como estas apontam no sentido de as crianças serem vistas como sujeitos ou agentes no seu próprio direito, que devem, por isso, ser respeitadas nas suas diversas formas de comunicação. (2015, p. 9-10)

É muito importante esse cuidado com o detalhamento, em seção especial do documento, a fim de esclarecer as várias linguagens que as crianças utilizam para se comunicar. Sem esses esclarecimentos, a formulação num plano muito geral não tem impacto nas

práticas, pois pode ser interpretada de maneiras muito diversas. O mesmo se dá com o brincar, que é um tema unificador no currículo norueguês e o seu significado “está constantemente a ser desenvolvido em relação a outros temas, conteúdos e aspetos.” (p.10) Nas 34 páginas do Plano Quadro a palavra brincar aparece 89 vezes, o que dá a dimensão de sua importância.

Bae entende que o brincar está intimamente conectado ao direito à participação das crianças, e fundamenta em vários autores da área a afirmação de “que o brincar deve ser incluído quando se pretendem concretizar os direitos da criança à participação em contextos de educação de infância.” (2015, p. 15). Mas Bae chama a atenção para o fato de que os documentos oficiais não garantem que as crianças sejam respeitadas em seus direitos, e há muitas armadilhas nesse caminho. Uma delas, que a autora destaca, é a ênfase na autonomia e competência das crianças, subestimando sua condição de dependência e vulnerabilidade. Outra armadilha diz respeito ao entendimento sobre o que é democracia, que pode ser muito variado, e sua prática na educação infantil. Uma terceira armadilha está relacionada ao entendimento sobre o papel da brincadeira, que pode ser concebido equivocadamente de modo separado da questão da participação.

Em 2016, ao realizar a pesquisa junto ao Centro de Pesquisa Interdisciplinar Infâncias.Sociedades (*Forschungszentrum Kindheiten.Gesellschaften* - IZKG), fiz o levantamento das publicações do Centro, a fim de identificar os principais temas abordados e a relevância dada ao brincar.

O IZKG, criado em 2010, pertence à Universidade de Wuppertal e é atualmente o único centro que desenvolve estudos sobre a infância na Alemanha, segundo informou a Prof^a Charlotte Röhner, professora das universidades de Wuppertal e de Frankfurt. O Centro tem feito publicações bienais, que são importantes referências para a educação da infância na Alemanha:

- Em 2012, *Infâncias.Sociedades. Abordagens Interdisciplinares na Pesquisa da Infância*⁸ (volume 1). É a primeira publicação oficial do IZKG, organizada por Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner e Heinz Sünker. Trata principalmente da Sociologia da Infância, cujo surgimento se deu na década de 80, com importante protagonismo dos países escandinavos. É um resumo das conquistas da área desde então, com artigos dos autores que protagonizaram esse

⁸ *Kindheiten. Gesellschaften. Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung*
Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker, Andreas Schaarschuch (Hrsg.): Verlag Barbara Budrich (Opladen, Berlin, Toronto) 2012. 300 Seiten.

movimento também na Alemanha. É uma obra interdisciplinar que tem autores da Psicologia, da Educação e da Sociologia.

- Em 2014, o *Manual da Pequena Infância*⁹ – é uma publicação que tem como objetivo dar concretude à constituição da área de pesquisa e estudos acadêmicos da primeira infância, e relaciona-se ao bacharelado criado em 2005 na Alemanha¹⁰. O Manual apresenta as novas disciplinas e discute a sua importância e o seu papel na formação de educadores. Traz também a discussão que busca fortalecer a transformação dos *Kindergarten* em instituições educacionais. Há uma outra publicação com o mesmo intuito (alguns autores participaram de ambas), organizada na Suíça por Margrit Stamm e Doris Edelmann, lançada em 2013.
- Em 2016, *Infância e Espaço*¹¹ (volume 2) – discute o que significam os espaços para as crianças. O livro aborda a discussão sobre vários espaços que os adultos planejam para as crianças, na família e instituições educativas, e como esses espaços se relacionam a uma concepção de educação e contribuem para a definição da infância.

Dentre as três publicações do IZKG, apenas o Manual da Pequena Infância (2014) traz explicitamente a temática do brincar. O Manual tem 746 páginas e 60 artigos, dos quais apenas um coloca em destaque a brincadeira. Trata-se do artigo *Spiel und Pädagogik*, Brincadeira e Pedagogia, de Michael Winkler, professor da Friedrich Schiller Universität de Jena, na Alemanha. O artigo coloca a brincadeira no lugar central, enquanto essência e verdade da existência humana, e Winkler critica o fato do brincar ter se tornado ‘coisa de criança’ em nossa sociedade. O texto discute e fundamenta a brincadeira como especificidade humana e cita Adorno (2007), nas palestras sobre a Dialética Negativa: “*Ich würde so weit gehen zu sagen, daß es ohne Spiel etwas wie*

⁹ *Handbuch Frühe Kindheit*. Braches-Chyrek, R.; Röhner, C.; Sünker, H.; Hopf, M. (Hrsg.). (2014). Verlag Barbara Budrich (Opladen, Berlin, Toronto). 746 Seiten. ISBN 978-3-86649-431-2

¹⁰ Hoje há na Alemanha uma meta de que todas as diretoras de instituições de educação infantil tenham formação acadêmica. Há uma diretora apenas por instituição, ou seja, apenas uma pessoa com formação no ensino superior na instituição. A partir de 2005 foi criado um novo curso de bacharelado visando a formação de pedagogos para a infância – *Kindheitspädagogie* – responsável pela formação dessas diretoras. Em 2013 havia 66 cursos em funcionamento em toda a Alemanha, e em 2016 cerca de 100 instituições ofereciam essa formação.

¹¹ Braches-Chyrek, R./Röhner, Ch. (Hrsg.) (2016): *Kindheit und Raum*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich

*Wahrheit überhaupt nicht gibt.*¹²” Depois de fundamentar a importância do brincar, Winkler aponta que este sofre perdas com o entusiasmo pedagógico, visto que a liberdade e autodeterminação raramente tem a ver com as práticas educativas. Winkler destaca Friedrich Fröbel como o único autor da área da educação que confia plenamente no brincar. Depois de Fröbel, Maria Montessori e Anton S. Makarenko colocaram o brincar no centro da sua pedagogia. O brincar deveria ter um lugar de destaque na reforma pedagógica, mas isso não aconteceu, e os elementos pedagógicos ganharam preponderância enquanto o brincar passou a um segundo plano. Embora nos anos 60 e 70, sob a influência do movimento por uma educação antiautoritária e da psicanálise, o brincar obteve ganhos, nas últimas duas décadas o ceticismo em relação a ele se expandiu. O brinquedo se tornou um objeto de consumo e introduz as crianças desde cedo num mercado capitalista. Já nos ambientes pedagógicos, as crianças são cada vez mais vigiadas e controladas, e mais ainda, o tempo dos adultos deve ser utilizado para as instruções escolares. Quem mantiver a opinião da brincadeira livre como essencial à formação (*Bildung*), corre o risco de ser julgado como ultrapassado. (Winkler, 2014)

O texto explicita claramente o posicionamento sobre a importância central que a brincadeira tem para a humanização, em todos os âmbitos e para todas as idades. O fato dele constar no Manual da Pequena Infância e apresentar esse posicionamento tão bem definido, é de fundamental importância. No entanto, mesmo no Manual esse tema não ocupa lugar de destaque. O reconhecimento das crianças como atores sociais, a participação e também a questão política da entrada da educação infantil para a esfera da educação (para a qual o reconhecimento da importância do brincar livre certamente não contribui) são temas em destaque.

Ao discutir sobre o tema da criança como *ator social*, e considerando a necessidade de pensar a ação política de forma mais dinâmica e articulada às relações históricas/materialistas na determinação da consciência e o alargamento do conceito de política, de modo a abranger as relações de poder e autoridade presentes na vida das crianças, Moran-Ellis, Bandt e Sünker (2013) apontam a necessidade de incluir as relações de *dependência* nas análises das relações entre indivíduo e sociedade, tanto na vida dos adultos, como na das crianças. É importante considerar que não só as crianças mantem relações de dependência, mas os adultos também, pois essa é

¹² Eu iria mais longe ao dizer, que sem o brincar algo como a verdade de modo algum existiria. (tradução livre)

uma condição do modo de funcionamento da sociedade em que vivemos atualmente. Nesse texto ainda, os autores destacam a concepção de desenvolvimento de Holzkamp¹³, que conceitua o desenvolvimento humano como um processo de lidar ativamente com o próprio ambiente. Para o autor, as crianças pequenas experimentam as suas condições de vida inicialmente como naturais e, apesar de viverem socialmente desde o nascimento, é preciso que elas experienciem um processo de apropriação do modo de funcionamento da sociedade, de modo que aquilo que aparece inicialmente de forma naturalizada possa ser entendido como algo construído pelos homens e, portanto, transformável. Segundo Holzkamp (apud Moran-Elis et al. 2013) o aspecto mais essencial da socialização é *a compreensão da intencionalidade social e de um senso geral sobre a utilidade dos objetos*. A força-motriz para o desenvolvimento das crianças vem da *contradição* que emerge entre o desejo de crescer – e ter mais controle sobre a satisfação de suas necessidades – e a experiência das restrições que atuam socialmente e impedem o exercício desse controle. Quando as crianças podem compreender *porque* os outros fazem ou deixam de fazer coisas, e pode avaliar as emoções e intenções dos outros, e também porque os adultos podem coisas que as crianças não podem, as suas condições de vida se tornam mais controláveis. Para Holzkamp é fundamental que as crianças perguntem, e se mantenham perguntando até romper a incompreensibilidade de suas condições de vida. E que possam reconhecer nesse processo seus próprios interesses e lutar pela sua felicidade. Nesse sentido, é muito importante que os adultos possam ser abertos na relação com as crianças, e permitam que elas saibam sobre suas dúvidas e hesitações nos processos de decisão, e por esse caminho se tornem aptas a *participar* da vida da sua sociedade como um *ator social*. O conceito de bem-estar (*well-being*) não deve ser entendido em termos materiais, mas como possibilidade de *se desenvolver enquanto ator social*. O bem-estar pressupõe, portanto, uma vida com sentido, em que as crianças adquiram a compreensão das próprias condições de vida e a apropriação dos próprios interesses, em busca de realização. As crianças padecem as consequências das suas condições de vida, e é importante que elas possam ser ouvidas em suas posições e tenham a possibilidade de alcançar a compreensão dessas condições.

Vê-se, portanto, como Moran-Ellis, Bandt e Sünker (2013) concebem a

¹³ Holzkamp, K. (1985.). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt am Main: Campus.

questão da participação por uma via em que as contribuições da brincadeira não são mencionadas, mas isso não significa que elas não existam e não exerçam um papel fundamental nesse processo. Por exemplo, o conceito de *affordances*¹⁴ apresentado por Holzkamp (apud Moran-Ellis et. al., 2013) remete ao processo de *mimesis*, que é central no brincar. Quando a pessoa é capaz de imaginar um outro modo de utilização, descolando o objeto da função para a qual ele foi inicialmente concebido, ela está operando no campo das semelhanças, de modo criativo, com liberdade de perceber outras relações possíveis.

A partir do exposto, é visível a diferença com que o tema do brincar ganhou visibilidade na Noruega e na Alemanha. A ênfase dada à questão da participação nas produções do IZKG não se apresenta de modo explicitamente articulado à brincadeira, como acontece na Noruega. Essa não explicitação pode ser uma armadilha frente à tendência à academização da educação das crianças.

Na legislação brasileira, o brincar é contemplado no âmbito do direito à liberdade, no art. 16 do ECA (Brasil, 1990), o que constitui importante conquista e pode ser considerado um avanço em relação à Constituição Federal (Brasil, 1988), que considera que “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” O brincar pode ser considerado no escopo do lazer, mas é importante considerar a distância que os separa. O lazer na atualidade é entendido predominantemente como tempo livre, oposto ao tempo do trabalho. E como apontado por Adorno “O tempo livre é acorrentado ao seu oposto. . . . Nele se prolonga a não-liberdade, tão desconhecida da maioria das pessoas não-livres como a sua não-liberdade em si mesma.” (1995e, p. 70-71) O lazer administrado não tem a fertilidade do fazer criativo e é corroído pela lógica da obrigação de ter que estar constantemente atualizado em relação às ofertas do mercado de diversões. Seria importante, nesse sentido, que o brincar (e não o lazer) alcançasse o reconhecimento enquanto direito no âmbito da Constituição Federal.

Mas o respaldo legal está longe de ser suficiente para garantir esse direito às crianças. Por exemplo, no eixo sobre Protagonismo e Participação de Crianças e Adolescentes do Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes

¹⁴ *Affordance*: aquilo para que algo pode servir e que não tem a ver com a intenção pela qual foi criado.

(CONANDA, 2011), o brincar não é mencionado entre os objetivos estratégicos, e o entendimento sobre a participação de crianças e adolescentes fica reduzido à escuta e manifestação livre de suas opiniões, o que não é suficiente para contemplar a pequena infância e suas múltiplas linguagens. No Relatório Avaliativo – ECA 25 Anos (Brasil, 2016), o brincar é tratado de forma periférica e abstrata, lançado como expectativa para o futuro:

Por fim, espera-se que se desenvolva uma Política Pública de Cultura contínua, voltada para a cultura da infância e adolescência, que fomente a criação cultural de crianças e adolescentes, que estimule e crie condições para que o direito ao brincar seja plenamente atendido. (Relatório ECA, 2016, p.140)

A relevância do brincar na infância, e seus desdobramentos na vida adulta, precisam ganhar visibilidade, sair do plano abstrato e ganhar contornos nas situações cotidianas que nos afetam e transformam. Trabalhos como o de Pannuti (2015), são fundamentais para acessar uma compreensão ampliada do brincar no âmbito das semelhanças. Acredito que esse aprendizado, que diz respeito às pequenas e inúmeras situações presentes em nosso dia-a-dia, tem potencial imensamente transformador das relações sociais.

4. Capítulo 3

Ambientes inclusivos na educação infantil

Neste capítulo discuto a educação infantil inclusiva, tendo como fio condutor o conceito de *ambiente inclusivo*. Esse conceito tem sido central em minhas pesquisas desde 2003, ao refletir sobre a experiência na Creche Oeste/COSEAS¹⁵/USP em minha tese de doutorado. Venho, desde então, fazendo pesquisas na educação infantil, buscando aprofundar outras dimensões desse conceito. Em 2006-2009 realizei, com apoio de duas estudantes da graduação em Psicologia, uma pesquisa com abordagem etnográfica numa Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI – em São Paulo. Depois, no período de 2010 a 2012, realizei um estudo longitudinal com crianças e adolescentes egressos da Creche Oeste, sobre a formação de atitudes frente a pessoas com deficiência na educação infantil.

Pretendo neste capítulo refletir sobre esse processo de pesquisa e ressignificar a experiência da Creche Oeste a partir dos estudos que se seguiram. Início por uma síntese da experiência vivida na Creche Oeste, no período em que lá permaneci, de 1992 a 2005. Em seguida, apresento uma síntese das pesquisas realizadas na EMEI e com as crianças e adolescentes egressos da Creche Oeste. E, ao final, faço considerações articulando os três estudos.

4.1. A experiência na Creche Oeste

A Creche Oeste, após um início marcado por dificuldades nas relações entre funcionários, e também com crianças e pais, teve um longo e perseverante processo de formação de toda a equipe, cuja transformação possibilitou a reinvenção do projeto pedagógico. O aprendizado da democratização das relações e do respeito mútuo, somados à energia do fazer criativo, fizeram da Creche Oeste uma referência na Educação Infantil e um patrimônio da Universidade de São Paulo. Ter participado e vivido esse processo de construção de um ambiente inclusivo, foi fundamental na minha formação e, tenho certeza, também na daqueles com quem pude compartilhar

¹⁵ atualmente Superintendência de Assistência Social – SAS/USP

essa trajetória. Em janeiro de 2017 a Creche foi abruptamente fechada durante o período de férias das crianças, por ordem da Reitoria, sem que os trabalhadores, as crianças e suas famílias fossem avisados. Desde então, se instalou a luta pela sua reabertura.

Inaugurada em 1990, a Creche Oeste era a mais nova da rede constituída pelas creches da Coordenadoria de Assistência Social da USP (COSEAS/USP). Na época, essa pequena rede era constituída por 4 creches: a Creche Central foi primeira delas, inaugurada em 1982 (no campus Butantã), a Creche Saúde (no quadrilátero da Saúde) e Creche Carochinha (em Ribeirão Preto). É importante mencionar que havia antes, no lugar da Creche Oeste, a Creche da Prefeitura Universitária (PCO), que foi doada para a COSEAS e então reformada e ampliada em sua capacidade, que passou de 35 para 100 crianças em período integral. Os funcionários da Creche da PCO permaneceram na Creche Oeste, o que, pela forma como foi feita esta transição, gerou muitos problemas.

As vagas nas creches são destinadas a filhos de funcionários, docentes e alunos da USP, em proporções que variaram através dos anos. Nas décadas de 80 e 90 a USP ainda não havia terceirizado os trabalhadores de nível básico, o que teve uma consequência importante, que foi a presença de crianças de diferentes níveis socioeconômicos, etnias, religiões etc. nas creches. Essa característica, hoje em dia bem pouco presente nas escolas paulistanas, foi foco de minhas reflexões no mestrado (Sekkel, 1998), quando apontei a importância do convívio diário entre crianças de diferentes realidades na superação de preconceitos ligados às desigualdades sociais.

Um princípio que marcou esta rede de creches foi o de *creche aberta*, criado por Maria Clotilde Barros Magaldi, conhecida entre nós como Tutinha, psicóloga de formação, e que participou desde a concepção das creches da COSEAS:

A presença dos pais dentro da Creche, mesmo depois da adaptação completada, faz parte da concepção de Creche aberta, que implantamos desde o início do Programa de Creche. Entendemos que a participação dos pais, a presença e a discussão com as famílias acerca do que fazemos, é fundamental. E a liberdade de poderem entrar na Creche, chegar nas salas e berçários, olhar seus filhos, verem os educadores trabalhando, verificarem, enfim, como se dá o cotidiano da Creche, é reassegurador. Além disso, o diálogo estabelecido entre Creche e família tem inúmeras possibilidades de ser enriquecido.

A cada dia em que chegam, os pais entram na Creche e despedem-se de seus filhos nas salas, berçários ou pátios, conforme a rotina do dia. Muitos vêm mais cedo e ficam no pátio, em meio às brincadeiras. (Magaldi, n.d., p.9)

Embora os princípios que orientam o trabalho da rede de creches da COSEAS fossem os mesmos, cada uma delas teve um percurso próprio no desenvolvimento do seu projeto. Há características comuns entre elas, e há também pontos de discordância e de contradição, geradores de discussão e aprofundamento na busca de fundamentação para as ações propostas.

Um diferencial interessante das creches da COSEAS, desde a sua fundação, é a presença do cargo de psicólogo nas equipes de coordenação e de supervisão das creches. Acredito que a presença desses profissionais possibilitou um olhar para as relações entre pais, crianças e funcionários, que tem se revelado uma contribuição muito significativa para o desenvolvimento do trabalho educativo.

É o psicólogo que dá conta de entender e cuidar das intensas e múltiplas relações que circulam pela creche, que ajuda na angústia gerada nos professores no atendimento de crianças com alguma necessidade especial, que poderá dar suporte para o projeto pedagógico se desenvolver, contemplando as relações dos adultos entre eles, das crianças entre elas e entre os adultos e as crianças.

Sem o psicólogo no trabalho cotidiano na creche, como uma escuta diferenciada, perde-se a oportunidade da valorização da constituição de um sujeito sadio psiquicamente. O psicólogo também cuida do acolhimento dos pais na compreensão da importância do recebimento das crianças novas, está presente na formação dos professores, e em tantas outras situações do ambiente da creche, além da parceria com o pedagogo na condução do projeto pedagógico. (Magaldi, n.d., p.10)

Uma dificuldade enfrentada pelas creches da COSEAS desde o seu início foi a falta de horários para o planejamento do trabalho educativo. Para conseguir realizar reuniões de orientação e planejamento foi necessário inventar um complexo esquema de 'coberturas' nos grupos de crianças. Essas coberturas dependem de um banco de horas e para isso alguns educadores chegam mais cedo ou saem mais tarde e a coordenação fica responsável por administrar a contabilidade desse banco, o que é um trabalho insano de contagem de minutos. Cada uma das creches inventa seu próprio esquema de coberturas. Além disso, há também os dias de formação continuada, que acontecem uma vez ao mês. Nesses dias, em geral às sextas ou segundas-feiras, as creches planejam várias reuniões das equipes e não atendem as crianças.

Uma outra dificuldade diz respeito à recusa da USP em reconhecer os educadores como professores da educação infantil, que é a nomenclatura utilizada nacionalmente e que vem acompanhada dos direitos da categoria. A nomenclatura

utilizada no plano de carreira uspiano é ‘técnico de apoio educativo’, carreira inexistente fora dos muros da Universidade, e que traz prejuízos significativos para o currículo dos professores.

4.1.1. A construção de relações democráticas na Creche Oeste

O início do trabalho na Creche Oeste, logo após sua inauguração em 1990, foi muito difícil, principalmente no âmbito das relações entre educadores e coordenação. Essas dificuldades tinham desdobramentos também nas relações com as crianças e com os familiares. Havia um mal-estar, que se manteve nos primeiros anos de funcionamento, e dediquei um capítulo da minha dissertação de mestrado à discussão dessa história, buscando identificar elementos que contribuíram para essas dificuldades nos relacionamentos (Sekkel, 1998). Acho importante recuperar aqui uma síntese desse processo, para poder entender o movimento de transformação que se deu a partir de 1994.

Havia uma indisponibilidade na relação das educadoras e educadores com a coordenação, que se ampliava para o grupo maior de funcionários(as), mas que não era claramente explicitada. Criou-se uma cultura institucional que era transmitida pelos que estavam há mais tempo na instituição e adotada por aqueles que chegavam. A equipe de coordenação, por sua vez, tinha em mãos uma proposta pedagógica pensada previamente, sem a participação dos educadores(as) e profissionais de apoio, e estava apegada a essa proposta, que não levava em consideração que antes havia ali a Creche da PCO, cujo trabalho estava sendo descartado para colocar uma outra proposta no lugar. Afora isso, que já era uma situação bastante grave, havia também a expectativa de promoção das educadoras antigas, que almejavam o cargo de coordenadoras de módulo, cargo que existia na Creche Central, mas que não foi criado na Creche Oeste, o que gerou sentimentos de frustração.

. . . era visível, em muitas ocasiões, que [os educadores] desviavam o olhar diante das transgressões das crianças. Na fala dos educadores, o problema estava nas famílias e eles insistiam junto à psicóloga para que fossem tomadas providências no sentido de que os pais assumissem a responsabilidade pelas ações que os filhos praticavam e cuidassem de colocar limites e educá-los para que pudessem estar melhor na creche . . . (Sekkel, 1998, p.38)

Era um ambiente contrário à inclusão. Os educadores não se responsabilizavam pelo trabalho que ali se desenvolvia; não era o trabalho deles. Podemos dizer que não

estavam incluídos no próprio processo de trabalho: faziam aquilo que alguém lhes disse para fazer. Não eram coautores de um projeto. Os furtos frequentes concretizavam o sentimento de ameaça e de desapropriação. Desejo de ir embora.

Havia um clima geral de desconfiança: atestados médicos falsos, furtos de materiais da creche (e até das bolsas das funcionárias), ironias e um discurso que ocultava a falta de compromisso. Alguns educadores diziam que iriam colocar em prática algumas ideias discutidas com a orientação, mas isso não era levado a efeito verdadeiramente. A cisão maior era entre as educadoras e a coordenação/supervisão das creches. Algumas educadoras ficavam divididas, mas não chegavam a evidenciar qualquer mal-estar com as colegas junto à coordenação.

Nas equipes de cozinha e limpeza as dificuldades eram menores e não chegavam a prejudicar o trabalho. Pelo contrário, o vínculo das cozinheiras com as crianças sempre foi uma motivação importante para a realização de muitos quitutes.

Uma das coisas mais constrangedoras era perceber que algumas educadoras, diante da proibição de compartilhar a alimentação das crianças, comiam escondido. Algumas vezes pude perceber educadoras engolindo um pedaço de pão às pressas! Algumas crianças, percebendo a situação, ameaçavam contar. A desconfiança e a ameaça estavam em todos os lugares. Tal situação feria seriamente a dignidade dos adultos.

Os sentimentos de raiva, humilhação, impotência etc., eram muito atuantes. Difícil ficar indiferente diante das provocações. Quando chegava algum funcionário novo, em poucos dias ele já estava situado e participando de um pacto que funcionava por adesão à ideia de que “aqui é assim”, ao qual era muito difícil se opor, pelas próprias pressões internas. (Sekkel, 2003, p.78-81)

A situação era essa no momento em que ingressei na Creche Oeste em 1992, como psicóloga, mas também ocupando o lugar de pedagoga, que estava vago na ocasião e permaneceu vago por um ano. Assumi a direção da creche em 1994 e nela permaneci até 2005, quando ingressei como docente no IPUSP.

Esse início foi muito difícil, um ambiente carregado de tensões, que descrevi com pormenores e discuti na dissertação de mestrado (Sekkel, 1998). As crianças xingavam os adultos, subiam no telhado, quebravam vidraças com pedras, chutavam pessoas e coisas em seu caminho. Um dia, para meu espanto e indignação, estava trabalhando em minha sala, sentada à mesa, quando entra uma criança e dá uma cuspidinha em meu rosto. Nunca havia passado por semelhante situação. Não reagi, lavei o rosto. Buscar entender e saber como agir naquele ambiente passou a ser uma questão de sobrevivência. Não foi um começo fácil. E para piorar a situação, havia sempre, de maneira implícita ou explícita, a comparação com a Creche Central, cujo trabalho era admirado dentro e fora da USP.

Como primeiro passo para a transformação das relações vigentes, abandonamos o modelo idealizado de creche e passamos a refletir e eleger objetivos a partir das situações concretas, com a participação de todas as equipes. A partir daí, a Creche pôde diferenciar-se e iniciar a construção da própria identidade, e os trabalhadores e

trabalhadoras podiam reconhecer a própria autoria no trabalho realizado.

A articulação coletiva foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Aprendemos a dinâmica dos círculos de qualidade não hierarquizados com o Prof. Waldomiro Vergueiro da ECA/USP, que muito contribuiu para o fortalecimento do coletivo institucional¹⁶. Os círculos eram formados na reunião mensal com todos os funcionários, a partir de um problema a ser resolvido. A participação era voluntária e aberta a todos os profissionais. Os encontros eram realizados durante o período de trabalho. Cada círculo escolhia um coordenador, responsável pelo agendamento, coordenação e registro de cada encontro. Ao final, as propostas e realizações dos círculos retornavam e eram dadas a conhecer no grande círculo, com todos os profissionais da Creche. Esse retorno ao coletivo foi fundamental para a compreensão de todos sobre os problemas e os princípios que regem o trabalho, e também a possibilidade de questionamento desses princípios.

Em 1994 foi implantada na Creche Oeste a Oficina de Informação, que fez parte de um projeto de pesquisa sobre bibliotecas infantis, financiado pelo CNPq, proposto pelo Prof. Edmir Perroti (ECA/USP). Esse projeto foi fundamental para o aprendizado do respeito e da confiança, necessários ao funcionamento de um coletivo. Edmir Perrotti nos ensinou a confiança em relação ao espaço da Oficina de Informação e ao empréstimo de livros. Tínhamos receio de que as crianças, acostumadas a chutes e empurrões, destruíssem a Oficina no dia da inauguração, quando ela seria apresentada aos grupos de crianças. A Oficina havia sido concebida e montada com muito capricho. Havia ali por volta de 850 livros infantis em carrinhos móveis e estantes baixas, tudo ao alcance das mãos das crianças, num espaço esteticamente cuidado em seus mínimos detalhes. Edmir nos tranquilizou e com muita segurança nos disse que as crianças iriam ser bem recebidas e saberiam respeitar aquele espaço. E assim foi! As mesmas crianças que falavam palavrões e chutavam os educadores, entraram na Oficina, exploraram os livros e brinquedos, e trataram tudo e todos com muito respeito. Não houve um incidente sequer. O mesmo se deu em relação ao empréstimo de livros para levar pra casa. O aprendizado de levar e trazer os livros exigiu bastante reflexão sobre os procedimentos, de modo a permitir que os empréstimos fossem o menos burocratizados possível. Se um livro voltasse danificado, a criança não deveria ser punida, e, enquanto ela tivesse desejo de levar os livros para casa, ela poderia levar, pois esse desejo é o

¹⁶ Na tese de doutorado há uma descrição mais detalhada desse processo (Sekkel, 2003, p.88)

mais importante a ser cultivado e preservado. Entender a confiança como um princípio, e não apenas como resultado de uma construção ou um prêmio, foi fundamental. O sentimento de respeito acompanha a confiança. Trata-se de uma atitude, que permite suspender o próprio juízo e ouvir o outro, o que pode trazer boas surpresas. Esse foi um aprendizado fundamental para todos e essa experiência irradiou e produziu muitas transformações na Creche Oeste.

Um outro ponto foi que, sempre que possível, todos os profissionais das equipes de apoio participavam da formação em temas específicos ligados à educação, de modo que todos pudessem ter uma boa compreensão da atividade-fim da Creche, que é a educação das crianças. Por exemplo, os profissionais da limpeza muitas vezes enxergavam como finalidade manter o ambiente limpo, e entendiam a sujeira que as crianças faziam como desrespeito ao seu trabalho. Ao serem convidados a participar de ateliês de pintura com guache (material que alguns deles nunca haviam experimentado) e discutir sobre os objetivos dessa atividade, puderam ressignificar a inserção do trabalho da limpeza no ambiente educacional e compreender que a finalidade é a educação e participação das crianças, e o respeito ao seu fazer.

Assim que o trabalho se organizou, definimos o objetivo de modificar a imagem da Creche pra fora de seus muros. Receber visitas passou a ser uma prioridade.

Os princípios que nortearam as nossas ações naquele momento foram: cuidado, confiança e reflexão. O cuidado se traduz na atenção e no reconhecimento das necessidades próprias e do outro, sendo que reconhecer não significa ter o poder de satisfazer, mas sim legitimar. No âmbito da Creche esse reconhecimento se deu em relação às crianças e seus familiares, e também em relação aos profissionais, que precisam ser ouvidos. A confiança se fortaleceu através do respeito; a coerência entre o que era dito e o que era feito foi levada muito a sério, e, se algo não esperado rompesse essa coerência, isso era informado no coletivo na primeira oportunidade, de modo a não gerar mal-estar. Dessa forma a confiança se fortaleceu e, com ela, o ambiente institucional mudou, os furtos cessaram, todos interagem e se tratavam com respeito. Havia um forte sentimento de pertencimento, que foi cultivado nas produções de registros da memória da Creche. Cada um se apropriou do seu trabalho e pode desenvolver um fazer criativo, gratificante e reconhecido pelo grupo.

Nos registros que a creche tem produzido é possível perceber, em cada um, as marcas da experiência, sempre única, de seus 'fazedores'. As crianças narram, os adultos

narram, e cada um se apropria de diferentes formas dessas várias narrativas. Todos estes registros, presentes no ambiente da creche, constituem em si mesmos uma forma de narrativa, que dialoga com aqueles que se aproximam.

A intencionalidade de registrar, também é, em si, experiência acumulada. Foi apropriada no âmbito de uma proposta pedagógica, e seu objetivo é valorizar a criação, a autoria e individualização. Em tudo que fazemos imbuídos pelo desejo de conhecer e pela vontade de expressar esse saber, nos diferenciamos e nos transformamos enquanto indivíduos e grupo. (Sekkel, 2003, p.88)

Os fazeres e sua fundamentação poderiam ser revistos a qualquer momento, de modo a não tornar o trabalho dogmático. A possibilidade de refletir sobre qualquer situação dava abertura ao fazer criativo, pois não impunha a necessidade de reprodução de fórmulas consagradas.

A atenção em relação aos aniversários das crianças foi um cuidado desenvolvido na Creche Oeste ao longo de anos. Muitas crianças passavam 10 a 11 horas por dia na creche e entendemos que deveria haver um dia especial para cada uma delas. Um dia planejado, para o qual pudéssemos nos preparar. Foi assim que iniciamos a prática de comemoração dos aniversários: cada grupo fazia a sua conversa em roda e as crianças podiam escolher algo (que fosse viável dentro das nossas possibilidades) para celebrar o seu aniversário. Esses pedidos eram feitos no início do ano e depois iam se transformando, inspirados por novas ideias que surgiam. Ficavam registrados nas paredes das salas, e podiam ser consultados todos os dias, o que dava visibilidade ao compromisso. O pedido poderia ser um passeio, uma atividade na creche, um picnic, um almoço, um bolo etc. A comemoração era feita, de preferência, no dia do aniversário e no âmbito do próprio grupo. No início vários adultos duvidaram que daria certo, por exemplo, servir um bolo ou uma pizza para um grupo e as crianças dos outros grupos não participarem. O interessante é que isso nunca foi um problema. Como todos tinham o seu dia e os aniversários do seu grupo garantidos, podiam aceitar e respeitar as comemorações nos outros grupos. Teve criança que quis ir passear no corpo de bombeiros, outra que pediu um bolo de pipoca, panquecas, bolo de abacate etc. Esses pedidos se tornavam desafios que envolviam a todos e, principalmente, a equipe da cozinha: aprender a ouvir o desejo da criança, entrar em contato com o seu universo imaginativo para entender o que era de fato importante naquele pedido, foi um grande aprendizado.

De 1994 em diante o trabalho da Creche Oeste se desenvolveu de modo democrático e criativo, e havia ali um verdadeiro sentimento de realização com o trabalho. Em 2001, a entrada de crianças com deficiência e outras diferenças

significativas¹⁷ se deu em meio a dúvidas e tensões, suscitadas principalmente por profissionais externos à Creche. Lígia Assumpção Amaral teve uma participação importante nesse momento, acolhendo e orientando as ações. O impasse em relação ao preparo do educador e a situação concreta das crianças teve que ser pensado:

. . . tem que haver *respeito pelo processo do educador*. Seria violento, tanto para o educador quanto para a criança, se essa aproximação fosse imposta. Esse respeito, no entanto, não pode representar um ponto final no processo de inclusão de crianças com diferenças significativas. É preciso ir além, respeitar, mas não renunciar, pois a inclusão é um direito da criança que também tem que ser respeitada. Nos vemos aqui diante da contradição: quem respeitar primeiro?

Não acredito em tempos de preparação: esperar os educadores/funcionários receberem formação e se sentirem preparados para só então iniciar o movimento de inclusão. A situação é presente, concreta, as crianças, educadores, instituição, já estão ali, não há o que esperar. Penso que o movimento deve ser o seguinte: as crianças entram, e o ambiente institucional se move para dar acolhida onde for necessário, para crianças, pais, educadores/funcionários, criando espaços de troca, de escuta, de acertos, colocando as questões em discussão, elegendando as prioridades. *Ninguém deve esperar em se tratando de questões ligadas à dignidade humana*. (Sekkel, 2003, p. 153, grifos do original)

A inclusão de crianças com diferenças significativas na Creche Oeste se deu a partir de 2000, com a entrada de Guilherme, com transtorno do espectro autista, e, em 2001, de Bruna, com deficiência múltipla. O caso de Bruna, principalmente, produziu intensa mobilização por causa do risco de morte a que ela estava sujeita, devido às frequentes e incontroláveis convulsões, e também pela manifestação contrária ao seu ingresso na Creche Oeste por parte de profissionais da área da saúde que ali atuavam. Resolvemos assumir o risco após o titubeio inicial devido ao forte sentimento de ameaça. Bruna tinha deficiência visual, auditiva, física e intelectual, e sua única via de contato com o mundo era tátil. Lembro do comentário de Lígia Amaral quando da entrada de Bruna na Creche Oeste, em que ela disse que, se ficasse evidenciado que a inclusão de Bruna na Creche foi boa para ela e para as outras crianças, isso permitiria afirmar que todas as crianças podem ser incluídas na Educação Infantil. Ao longo de sua permanência na Creche Oeste, aprendemos a conhecer e identificar os sinais de satisfação, dor, incômodo etc., que Bruna manifestava. Aprendemos a reconhecer que ela ficava alegre ao chegar na creche todos os dias, e que lutou pela vida, com muita garra, queria viver. Em vários momentos nos surpreendemos ao constatar que as

¹⁷ Amaral (1998b) trata como diferenças significativas todas aquelas que se desviam em relação ao parâmetro de normalidade vigente. Esse conceito será melhor explicitado na apresentação do estudo sobre os egressos da Creche Oeste.

crianças estavam sempre à nossa frente na leitura das manifestações de Bruna, sabiam agir frente às suas necessidades e estimulá-la de várias formas. Soubemos, por esses vários indicadores, que ela estava verdadeiramente incluída, e adultos e crianças se transformaram nesse convívio.

A partir do acompanhamento do processo de inclusão de Bruna e Guilherme na Creche Oeste, busquei compreender como se transformam as atitudes frente às pessoas significativamente diferentes e desenvolvi o conceito de ambiente inclusivo, que apresentei no doutorado:

. . . conceito de ambiente inclusivo, que é aquele que tem uma articulação coletiva e uma ação comprometida com o reconhecimento e busca da satisfação das necessidades de cada um, a qual se inscreve no âmbito da construção de uma sociedade verdadeiramente humana, na qual as pessoas possam se diferenciar e se desenvolver em busca de felicidade. (idem, p.162-163, grifos do original)

O conceito de ambiente inclusivo na educação infantil amplia o foco da discussão sobre a forma de inclusão de crianças com deficiência em creches e pré-escolas regulares, para a forma de inserção de todas as crianças, dos(as) professores(as), dos(as) profissionais de apoio ao trabalho pedagógico, da equipe técnica, dos familiares e da comunidade no processo educacional escolar. O termo ‘aluno(a) de inclusão’, muito em voga atualmente nas escolas, não faz sentido (e deve ser criticado) se reconhecermos que se trata do processo de transformação de todos os atores institucionais. A articulação coletiva é fundamental e pressupõe a criação de espaços para as manifestações individuais e grupais, para a troca de experiências, dando oportunidade para que as pessoas saiam do isolamento e compartilhem seus sentimentos e concepções. O medo, como aponta Adorno (1995a), não deve ser reprimido, precisa vir à consciência, afastando assim seus efeitos destrutivos. Se o medo não pode ser manifestado, o sentimento de ameaça perdura e fortalece atitudes defensivas. Lembrando Amaral (2004), trata-se inicialmente da difícil tarefa de expor-se diante de si mesmo, enfrentando as próprias resistências e preconceitos. Nesse sentido, é importante desenvolver uma atitude de aceitação de sentimentos e pensamentos ‘que não ousaríamos confessar ao mundo’. Esse é o primeiro movimento para transformá-los. Num ambiente inclusivo, o compartilhamento dessas experiências tem efeitos sobre o grupo, fortalece a confiança e dá segurança para aqueles que se sentem ameaçados. Todos são convidados a falar de si e também a expor e enfrentar

suas fragilidades, e cada um levará o tempo que for necessário para conseguir fazer esse movimento, o que deve ser respeitado. É importante frisar que o escopo dos conteúdos compartilhados é definido pela relação com o trabalho desenvolvido, pois não se pode perder de vista que se trata de uma ação no ambiente de trabalho.

O cultivo das relações e da memória se fortalece quando há envolvimento verdadeiro nas ações do dia a dia na escola. Quando fazemos coisas significativas, que marcam nossa experiência no mundo, então temos o que contar e desejamos compartilhá-las e registrá-las.

Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram ou se continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída. (Halbwachs, 1990, p.34)

Na Creche Oeste aprendemos o cultivo da memória coletiva e das relações de inúmeras maneiras. Uma delas, muito importante, tem relação com as crianças egressas: cada grupo que se desliga da Creche, retorna um ano depois para passar um dia na Creche, reencontrar os amigos e contar sobre as coisas importantes que aconteceram nesse tempo. Esse compromisso com o retorno propicia um conforto nas relações, pela certeza do reencontro. O dia dessa aguardada visita é muito especial. Nesse dia, em geral, as crianças querem muito revisitar suas marcas na Creche, os pátios, as árvores, os registros dos trabalhos com o grupo, as pessoas que são importantes, a Oficina de Informação, os livros, a ‘gavetinha da memória’ etc. A proposta das ‘gavetinhas da memória’ foi criada pelo Prof. Edmir Perrotti, quando inaugurou a Oficina de Informação. São três gavetas num dos móveis da Oficina, cujo uso deve obedecer a uma regra: todas as crianças podem colocar fotos ali, mas uma vez colocadas, devem permanecer ali pra sempre. Muitas e muitas vezes, as crianças abrem as gavetinhas, retiram um monte de fotos e espalham pelos tapetes, pra ver com calma. A certeza de encontrar as próprias fotos na gaveta e também a descoberta de rostos desconhecidos, que frequentaram a Creche em outros momentos, permite que as crianças acessem a dimensão histórica da Creche. E essa é uma descoberta interessantíssima, mediante a qual muitas crianças passam a planejar intencionalmente a foto-mensagem que querem depositar na gavetinha. A mensagem que a Creche Oeste passa para as crianças egressas

é clara: todos e todas são bem-vindos sempre que quiserem visitar a Creche. E elas e eles sempre vem.

Deixei a Creche Oeste há 13 anos, mas nunca a perdi de vista. Até 2014 visitei-a anualmente com os estudantes da disciplina Educação Escolar Inclusiva, do curso de Licenciatura em Psicologia, com o intuito de conhecer uma experiência de ambiente inclusivo. Dei continuidade também às pesquisas sobre esse tema.

4.2. A pesquisa na EMEI

Essa pesquisa foi realizada logo após meu desligamento da Creche Oeste e ingresso como docente no Instituto de Psicologia. Eu estava fortemente imbuída da experiência na Creche e pensei que seria interessante conhecer em profundidade o trabalho em uma Escola Municipal de Educação Infantil e poder pensa-lo frente à concepção de um ambiente inclusivo. A pesquisa¹⁸ foi desenvolvida no período de 2006 a 2009, e foram publicados dois artigos em coautoria com Raquel Zanelatto¹⁹ e Suely de Barros Brandão, ambos em 2010. O primeiro deles, intitulado ‘Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos’, foi publicado na revista Psicologia em Estudo. O segundo, intitulado ‘Uma questão para a educação inclusiva: expor-se ou resguardar-se’, foi publicado na revista Psicologia, Ciência e Profissão.

As Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs – atendem crianças de 3 a 5 anos²⁰, em períodos de 4 horas diárias, de segunda a sexta-feira. Para possibilitar a realização da pesquisa buscamos uma EMEI localizada na Zona Oeste que tivesse crianças com deficiência matriculadas. A presença de pessoas com deficiência não seria necessária para caracterizar um ambiente inclusivo, no entanto entendi que seria importante acompanhar o trabalho com crianças com deficiência numa escola regular nesse momento histórico em que teve início a inclusão das crianças com deficiência nas escolas regulares. A EMEI pesquisada possuía na ocasião cinco turmas no período da manhã sendo: uma de Estágio I (crianças de 3 a 4 anos), uma de Estágio II (crianças de 4 a 5 anos) e três de Estágio III (crianças de 5 a 6 anos). Em uma dessas turmas de

¹⁸ auxílio à pesquisa Fapesp processo nº 06/55498-0

¹⁹ Raquel Zanelatto e Suely de Barros Brandão, ambas com bolsa de IC/Fapesp

²⁰ Na época em que a pesquisa foi realizada, as EMEIs atendiam crianças até 6 anos. Com a Lei 11.274/06 foi instituído o Ensino Fundamental de 9 anos, cujo prazo de implantação foi definido para 2010. A partir de então as crianças de 6 anos passaram a ser matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental.

Estágio III estava matriculada uma menina com deficiência física, o que determinou a escolha dessa classe para realizar as observações. Nas turmas de Estágio I e II não havia naquele momento crianças declaradas com deficiência.

O principal objetivo dessa investigação foi identificar os determinantes para a construção de ambientes inclusivos a partir da experiência de inclusão de crianças com deficiência em uma pré-escola pública da cidade de São Paulo. Juntamente com esse objetivo geral, propusemos também os seguintes objetivos específicos:

- conhecer a dinâmica das relações institucionais horizontais e verticais, buscando identificar os caminhos de tomada de decisão na definição do projeto educacional e analisar as possibilidades de participação de crianças, pais, professores(as) e funcionários(as) de apoio ao trabalho educativo nesse processo;
- identificar os modos e possibilidades de construção do coletivo institucional;
- identificar os indicadores do envolvimento das(os) professoras(es) e outros profissionais da instituição com o trabalho educativo desenvolvido na pré-escola.

A metodologia proposta foi um estudo de caso etnográfico, organizado em três momentos:

- observação das rotinas dos profissionais e dos grupos de crianças (Estágios I, II e III);
- levantamento de registros institucionais (relatórios, memoriais, fotos etc.) e, especialmente, da documentação pedagógica;
- entrevistas com crianças, professoras, coordenadora e funcionários(as) de apoio ao trabalho pedagógico.

Foram realizadas observações semanais, concomitantes, nos Estágios I, II e III, e nos ambientes comuns da EMEI, ao longo de treze semanas consecutivas, com duração de duas horas cada sessão. As anotações nos diários de campo foram redigidas logo após as observações e disponibilizadas para o grupo de pesquisadoras por e-mail, de modo que todos tiveram acesso a todos os materiais produzidos. Nas reuniões de supervisão semanal, as anotações foram retomadas, lidas coletivamente e discutidas. Foram feitas sínteses das observações em cada estágio. Terminadas as observações,

realizamos o levantamento dos registros institucionais: projeto político pedagógico, atas de reuniões de planejamento dos professores, relatos do desenvolvimento das crianças nas atividades em classe e diários de classe dos professores.

Posteriormente, foram feitas entrevistas com grupos de 4 a 6 crianças, de cada estágio, em horário de aula, na sala de informática da escola. Os grupos foram compostos por um número equilibrado de meninos e meninas. Todas as entrevistas foram gravadas em vídeo e posteriormente transcritas. Também foi realizada uma entrevista com Fabiana²¹, única criança, dentre as turmas observadas, que a escola reconhece como tendo necessidades especiais, e com a mãe da menina, Regina. As entrevistas com Fabiana e Regina foram realizadas individualmente, na casa das entrevistadas, pois Fabiana não esteve presente nos dias das entrevistas com os grupos de crianças. Foram realizadas entrevistas com as três professoras observadas, com a coordenadora e com funcionários de apoio ao trabalho educativo. As entrevistas foram feitas na escola ou nas casas dos profissionais, dependendo da disponibilidade de cada um.

4.2.1. Síntese das ações realizadas

As observações nos três estágios evidenciaram as diferentes concepções de educação e de criança vigentes na instituição. Os valores, as regras de conduta e o objetivo das atividades propostas eram diferentes em cada sala, pondo à mostra uma escola fragmentada e violenta. Procurarei nessa síntese trazer elementos das observações, das entrevistas e do levantamento da documentação, de modo a dar visibilidade ao ambiente institucional.

As observações do Estágio I ocorreram em sua maioria no horário de parque. Nesse Estágio as crianças ingressam na EMEI e no início do ano ainda estão conhecendo o novo ambiente. Monika, a professora, trabalha na educação infantil há 21 anos e concebe o trabalho como algo central em sua vida. No entanto, o conjunto das observações evidencia nas ações da professora o não envolvimento com os processos de socialização e aprendizagem das crianças e o entendimento de que sua função principal é zelar pela segurança delas. Uma situação que teve início com

²¹ Todos os nomes mencionados são fictícios.

(aparentemente) uma brincadeira nos primeiros meses do ano letivo, se manteve no segundo semestre, evidenciando sua dimensão violenta:

Gabriel e Luiz Eduardo batiam em João Paulo, que pedia que os garotos parassem. Enquanto os meninos batiam em suas costas e em sua cabeça, gritavam: ‘Macaco louco! Macaco louco!’. A professora via e não intervinha. Comentou com a pesquisadora que eles sempre brincavam assim. Acha que João Paulo é um “coitado”, que sempre apanha porque não sabe se defender. Disse desconfiar que o garoto fosse homossexual, fazendo um gesto com a mão (virando o pulso) e rindo no final. Enquanto isso os meninos continuavam a brincar de forma violenta. (excerto dos diários de campo)

A interpretação da professora evidencia sua identificação com os agressores. A fragilidade do menino que não sabe se defender a incomoda e sua forma de agir permite supor a predisposição preconceituosa em relação a ele.

É o próprio João Paulo, vítima da “brincadeira”, que traz o assunto para a entrevista no grupo. As crianças comentam que a professora pouco interfere nesta situação. João Paulo acha que ela deveria ser mais firme – “*por de castigo e não tirar*” – já Luiz Eduardo, um dos meninos que bate em João Paulo, embora diga que concorde com os castigos que a professora lhe aplica quando ele a desobedece, diz que neste caso, a professora deve mesmo “*deixar brincar*”.

Percebe-se nas falas de Luiz Eduardo, ao dizer que João Paulo “*é o macaco-louco*” ou que ele “*tem que ser o macaco-louco*”, o quanto naturaliza esta situação. As outras crianças também parecem entender a situação como brincadeira e não como violência. O único que não gosta dessa “brincadeira” é João Paulo. A indiferença da professora em relação a esta situação parece se reproduzir nas crianças. Referindo-se à fala da professora de que ele não sabe se defender, João Paulo enfatiza sua preocupação em defender-se e relata a impossibilidade de fazê-lo quando há mais de um menino batendo nele ao mesmo tempo.

Monika conta na entrevista sobre os combinados feitos com as crianças:

Aqui, os professores fazem os combinados. Tem essa coisa, ‘não chute seu amigo’, jogar areia... a gente está sempre retomando. Quando acontece, dou mais uma chance. Falo que se ele fizer de novo, amanhã não vai brincar. Mas é mentira. (excerto dos diários de campo)

Ela entende como combinado uma regra que foi elaborada sem a participação das crianças. Ao mesmo tempo que busca controlar o comportamento das crianças com a

ameaça de impedi-las de brincar, está ensinando-as a não acreditarem no que diz. As crianças aprendem desde cedo que o discurso é descolado da prática.

No Estágio II as observações foram feitas nos momentos de atividade em sala. Gertrudes, a professora, estava já próxima da aposentadoria e satisfeita com a escolha da profissão: “Eu acho que já está no sangue. Eu acho que a gente nasce já gostando daquilo”. Queixava-se, no entanto, da coordenação da escola e frequentemente expressava sua descrença em ter suas necessidades reconhecidas. Nas observações, mostrava-se muito comprometida com a organização da sala, a arrumação do armário e a preparação das atividades. Em meados do primeiro semestre já estava preparando as botas do Papai Noel. Se ocupava muito de tarefas marginais ao processo educativo. Mostrava impaciência com as crianças e frequentemente expunha diante do grupo aquilo que considerava um trabalho mal feito ou sem capricho, humilhando seu autor. Não permitia que as crianças utilizassem os brinquedos porque iriam estragá-los ou fazer bagunça, reclamava quando solicitavam sua atenção, criticava os trabalhos que não estivessem esteticamente perfeitos, mesmo que apropriados para a faixa etária da criança. Apesar do convívio diário, não sabia o nome das crianças. Tratava-as de forma autoritária e não permitia que participassem das decisões sobre as atividades do grupo, o que vai contra a proposta de educação democrática que orienta o trabalho das EMEIs. A seguinte observação deixa entrever o medo que suscita nas crianças seu modo de agir:

Ana Paula veio até mim e perguntou se poderia tirar o casaco porque estava com calor. Disse para que ela pedisse à professora. Ana Paula perguntou à Maria Luiza (uma outra criança) se ela poderia fazer o pedido e esta se prontificou a acompanhá-la, mudando de ideia em seguida. Ana Paula voltou até mim, e perguntou se eu poderia dar-lhe a mão enquanto ela falava com a professora. Acompanhei-a e obtivemos como resposta: “Agora não! Agora nós vamos tomar o lanche, depois do lanche você tira a blusa”. (excerto dos diários de campo)

Ana Paula já previa a reação da professora e temia enfrentá-la, bem como Maria Luiza. Esse medo se justifica não apenas pela negativa, que ela já antecipava, mas também pela forma com que a professora humilha as crianças habitualmente, o que se torna uma ameaça constante:

Muitas crianças tinham dificuldades em fazer a atividade e a professora passava de mesa em mesa criticando os trabalhos: “Isso não é bolinha, nem aqui nem na China. Trata de fazer direito! Olha o seu, está horroroso. É assim, seu tonto!”. Em seguida comentou comigo: “Não gosto de falar assim, mas eu não aguento! Você fala com eles, e entra por aqui e sai por aqui.” Apontou uma das garotas e disse: “Olha isso! Ela faz de qualquer jeito, não tem vontade. Se é um desenho para pintar, rabisca tudo...fica horrível!”. (excerto dos diários de campo)

A ameaça de humilhação é uma forma de controle. A concepção de educação que utiliza a castigo com função exemplar remete a Durkheim, para quem a punição do desobediente é uma satisfação para aquele que obedece, e deve ser pública para ser eficiente (Singer, 1997).

Na entrevista com as crianças do Estágio II chama a atenção o modo como elas afirmam e repetem com frequência que a professora bate neles. Durante as observações, Gertrudes mostrou-se bastante nervosa e agressiva com as crianças, mas não os agredia fisicamente. O modo como Gertrudes tratava José Henrique, criança que tinha um problema de pele bastante intenso e restrições alimentares por conta disso, também nos chamou a atenção:

Ele [José Henrique] entrou no refeitório e foi direto para a copa [espaço separado do refeitório] comer o lanche que havia trazido. Alguns minutos depois ele saiu, mas não se misturou com as demais crianças, que ainda estavam comendo. Ficou esfregando-se na parede, e depois sentou-se sozinho atrás de um pilar. Perguntei à professora se ele nunca se misturava com as outras crianças durante o café, ela disse que não e que acreditava que ele preferisse ficar sozinho, por isso não interferia. (trecho dos diários de campo)

Ao evitar o contato com o assunto, deixando de perguntar à criança sobre suas preferências, necessidades e sentimentos, a professora deixa que o silêncio conspira a favor da manutenção da exclusão. Mantê-lo fora da vista pode ser uma forma de fugir à questão. Amaral (1998) discute a relação entre a diferença significativa e os mecanismos de defesa, apontando que a impossibilidade psicológica de contato com aquele que é significativamente diferente cria a necessidade de fuga, assumindo a postura de avestruz: enfiar a cabeça na areia e dessa forma evitar ver o que não queremos ou não podemos ver. Segundo a autora “se reconhecer a diferença significativa do outro (ou nossa rejeição a ela) nos causa profundo mal-estar, tensão e ansiedade, uma das possibilidades é o acionamento do mecanismo de defesa da negação” (p.20). (Sekkel, Zanelatto & Brandão, 2010a, p.122-123)

José Henrique saiu da escola durante o período letivo, e sua exclusão do grupo era tão marcada que as crianças não lembraram de mencioná-lo nas entrevistas, quando

comentavam a respeito de colegas que haviam saído da escola naquele ano. Já no caso de Fabiana, criança cadeirante do Estágio III, a situação era bem diferente. Fabiana recebia atenção privilegiada dos funcionários da escola, que tinham a preocupação de incluí-la. Sandra, professora do Estágio III, comentava sobre a inadequação da coordenadora ao “paparicar” e proteger Fabiana, sem dar atenção para as outras crianças. Essa disponibilidade aumentada não significa aceitação ou ausência de preconceito. A discriminação, quer positiva, quer negativa, é uma predisposição que evita a experiência com o outro. Sandra acreditava que Fabiana tinha capacidade para aprender, ao contrário da coordenadora, cuja preocupação, segundo Sandra, era apenas socializá-la. Essa crença da coordenadora é expressão do mito da generalização indevida, relacionado ao preconceito, julgando a incapacidade física da menina como algo global. (Amaral, 1998). Sandra, por outro lado, reconhece a capacidade de Fabiana a partir da experiência com ela, o que lhe possibilita colocar em questão o julgamento da coordenadora. Essa aptidão à experiência com o outro é a via que torna possível o reconhecimento das diferenças que nos constituem, o que é fundamental para a educação humana (Adorno, 1995b).

Nas observações no Estágio III, a professora Sandra permaneceu a maior parte do tempo focada em sua função. Trabalhava na educação infantil há 19 anos e era bastante exigente com as crianças, conhecia-as pelo nome, reconhecendo inclusive características particulares de cada uma e detalhes sobre suas famílias. Tinha um trabalho planejado e era bastante detalhista nas orientações. Buscava resolver os conflitos de forma adequada, sem expor ou humilhar qualquer criança perante o grupo. Em nenhum dos momentos observados, gritou ou apresentou qualquer tratamento ríspido com as crianças, tratando-as com tranquilidade, não demonstrando qualquer tipo de discriminação. As crianças pareciam bastante satisfeitas e participativas.

Nas entrevistas realizadas com as crianças do Estágio III, dois temas centrais se repetem: a necessidade de fazer as lições corretamente e com rapidez, para poder ir para o parque, e as percepções das crianças em relação à Keila, uma das crianças da turma, que entrara na escola no início do segundo semestre, vinda de uma casa abrigo para crianças. Keila tinha bastante dificuldade em relacionar-se com os colegas e em acompanhar as atividades propostas pela professora. Como tinha os cabelos curtos, as crianças diziam que ela parecia um menino e faziam piadas a seu respeito. Em todas as entrevistas as crianças manifestavam que não eram amigas de Keila, evidenciando que

não era bem aceito pelo grupo dizer-se amigo dela. As falas das crianças expressam a crença que construíram a respeito de Keila a partir das falas da professora, a quem se remetem constantemente. Esta crença é a de que ela é inteligente e capaz de aprender, mas não aprende porque não se esforça, porque não presta atenção, porque não está comprometida. Vemos aqui o fenômeno, já bastante estudado na área da psicologia escolar e também relacionado aos processos de medicalização, que é a individualização do problema da criança, tornando invisíveis as determinações sociais presentes no problema de escolarização (Meira, 2012).

Foi possível observar também a pouca parceria entre as professoras, resultante da ausência de um coletivo de educadores:

A professora substituta assumiu a sala. Colocou uma criança de castigo e reclamou da disciplina. Disse ser rígida e não deixar as crianças fazer o que quisessem: ‘Se fosse comigo, em uma semana essas crianças estavam na linha’. (excerto dos diários de campo)

Esse comentário explicita opiniões e sentimentos que (provavelmente) não encontram outro local de expressão.

As professoras da EMEI, de forma geral, referem-se ao ambiente da escola como tranquilo e manifestam que gostam de trabalhar ali. Sandra aponta que dentre as escolas em que já havia trabalhado essa é a que mais gostou “não sei se é por a escola ser pequena . . . talvez a direção mais pulso firme . . . e tem os alunos, eu me apaixonei por aqueles alunos . . .”. Em contraposição, Gertrudes, durante toda a entrevista, refere-se a outra escola em que trabalhou e pela qual nutre “uma afeição especial” – “o pessoal lá era como família” – e que nesta escola “não tinha essa mesma ligação”. De toda forma, Gertrudes também elogia o trabalho da direção, e diz que a atual diretora promoveu um ambiente de melhor comunicação entre os professores, se comparada com a diretora anterior. Monika também se refere de forma bastante positiva à escola, em especial no que se refere a seu espaço físico. Já a fala de Bia, a coordenadora, ressalta alguns aspectos positivos da escola, que fazem com que goste de trabalhar lá: “tem uma equipe estável . . . tem um trabalho valorizado pela comunidade . . . uma escola preferencial . . . é uma escola séria”. Mas, embora não haja nenhuma queixa explícita em relação a isso, as professoras não parecem sentir seu trabalho reconhecido por parte da coordenação. Gertrudes acredita que o favorecimento da comunicação deve partir da coordenação ou da direção da escola e não dos professores:

. . . porque o professor sozinho, ele não pode falar: ‘Eu preciso falar com fulana, precisamos fazer tal coisa de tal jeito...’ Você não pode impor. Você depende da coordenação, da direção, para resolver inclusive um trabalho mais unificado, que ajuda a união dos próprios professores.” [itálico nosso] (trecho da entrevista)

Esta mesma professora queixa-se da falta de *ligação* entre os professores da escola e vê como funções da coordenadora promover esse entrosamento e intermediar o contato entre os professores e a direção.

Sandra é a única que explicita em sua entrevista que percebe que os espaços coletivos de discussão e reflexão que a escola oferece são fictícios e burocráticos. Ela afirma que os horários para estudo em grupo não eram cumpridos de acordo com o proposto pela Secretaria de Educação: a cada semana uma professora ficava responsável por ler o texto sugerido, resumi-lo e transcrevê-lo para um livro ata; as outras professoras não sabiam o que a colega havia escrito. Além disso, Sandra aponta que existiam oficinas de trabalhos manuais que em sua opinião “não tinham nada a ver”, “só serviam para dar uma enrolada”. Essa postura mostra a possibilidade que Sandra possui de refletir sobre a sua própria conduta e sobre aquilo que acontece na instituição. Ela se mostra capaz de fazer uma crítica sobre o que observa e vivencia e não se sente paralisada pelo medo de expressar o que pensa. Essa atitude de Sandra, no entanto, não se propaga para as professoras dos outros Estágios. Conforme as observações em sala de aula nos mostraram, cada professora trabalha de uma forma diferente, com concepções distintas de criança e de educação (!), e não há troca de experiências e ideias entre elas.

Com relação às instâncias externas à escola, as professoras apontam vários problemas. A queixa da professora Sandra é relativa à educação inclusiva. Relata que recebeu a turma na Coordenadoria de Ensino sem saber a composição desta. Quando assumiu a sala a direção da escola também não informou sobre a presença de “uma criança de inclusão” na turma. Em sua opinião foi “uma falha muito grande da escola” não avisá-la, pois acredita que deveria ser consultada sobre o assunto: “na coordenadoria, acho que eles deveriam, acho que eles já sabiam, de chegar e falar: você quer mesmo essa sala? Porque tem uma criança de inclusão”.

A fala de Sandra evidencia que ela não se sente obrigada a aceitar a criança com deficiência, o que dá a entender a aceitação desta como um favor e não como um direito. A passagem de uma concepção autoritária e assistencialista (que perpassa tanto o

atendimento em creches quanto o de pessoas com deficiência) para uma concepção democrática e participativa passa pela retomada histórica das determinações relacionadas a essas concepções, que devem deixar de serem entendidas como um favor para serem reconhecidas como direitos.

Bia, a coordenadora, afirma que percebe a importância do seu papel em relação à inclusão. Acredita, no entanto, que o que cabe a ela é ajudar a perceber precocemente os problemas e mobilizar a família para encaminhar as crianças para especialistas. “A parte de inclusão é só mais uma entre as várias funções que eu exerço. O forte mesmo é o trabalho pedagógico. A inclusão aparece e eu vou dando os encaminhamentos necessários.”

Bia mostra um entendimento dicotomizado entre o trabalho pedagógico e a inclusão, como se fossem coisas separadas. Não vislumbra que a escola possa pensar sobre as crianças com deficiências/diferenças significativas e desenvolver intervenções educativas interessantes. Coloca-se numa posição de intermediária: recebe e encaminha os problemas. O apelo pela figura do especialista aparece tanto na fala das professoras, quanto na da coordenadora. Nestas falas, o professor parece impotente frente ao desafio da inclusão: não depende dele que o processo educativo das crianças com necessidades educacionais especiais tenha sucesso, mas de um outro, um “especialista”, que faça laudos e prescrições clínicas.

Percebe-se que a instituição tende a valorizar as falas de profissionais externos à escola em detrimento de sua própria experiência. O discurso que a própria escola produz sobre as crianças só é levado em conta quando confirmado pelo saber que provém de especialistas. As crianças diagnosticadas como portadoras de necessidades educacionais especiais (NEE) recebem uma atenção privilegiada, enquanto as demais, ainda que apresentem necessidades especiais evidentes, tendem a ser negligenciadas. A escola parece acreditar mais no que ouve de instâncias externas do que na experiência dos próprios profissionais no cotidiano de trabalho com as crianças. Nesse sentido, Sandra se diferencia, parece ter superado o medo inicial de trabalhar com uma criança com deficiência, e pôde perceber as potencialidades de Fabiana a partir da experiência com ela.

Outra questão relacionada às instâncias externas, que apareceu em uma das entrevistas, refere-se aos cursos de atualização para professores. Gertrudes, que tem 60 anos e está prestes a se aposentar, leciona em duas escolas e é obrigada a fazer um curso

à noite. Ela relata que não foi autorizada a estudar quando teve interesse e considerava importante para sua prática. Queixou-se de ser obrigada a fazer o curso em um horário extra a sua jornada, acreditando que este não vai lhe trazer quase nenhum benefício, tendo em vista a proximidade de sua aposentadoria. As instâncias externas à escola parecem desconsiderar elementos importantes presentes na fala das professoras. O fato de não poder opinar sobre sua formação é percebido como gerador de estresse, e reflete o desinteresse quanto à opinião e a situação de saúde da professora por parte da Secretaria de Educação.

Na entrevista realizada com os profissionais de apoio ao trabalho pedagógico também aparecem queixas em relação aos órgãos externos. Alguns profissionais da escola são convocados a fazer cursos de capacitação, mas não todos. Patrícia diz: “todo mundo que trabalha aqui [na escola] deveria ter feito um curso sobre desenvolvimento da criança”, e enfatiza, “precisava não de um só, mas de todo mundo fazer um curso para trabalhar com as crianças”. Essa colocação de Patrícia é bastante lúcida e tem a ver com o reconhecimento sobre a importância dos profissionais de apoio entenderem seu trabalho em relação às atividades-fim da instituição, e também com o reconhecimento do lugar de educadores de todos os profissionais que trabalham nas escolas e são referência de autoridade para as crianças.

Sobre os registros institucionais, só foram encontrados registros burocráticos. O projeto pedagógico é o mesmo há vários anos e sua autoria é desconhecida, não é um documento vivo e organizador das ações na escola. As professoras não mantêm um diário de classe com registro das atividades propostas, nem registram observações sobre a relevância das mesmas para o desenvolvimento das crianças. A instituição não trabalha na construção ativa da sua história e na documentação pedagógica, que é um recurso essencial para uma prática democrática e reflexiva. (Moss, 2002) A falta dessa documentação também não permite o reconhecimento do trabalho dos professores. Os profissionais, crianças e familiares não deixam suas marcas na escola e se tornam, desse modo, invisíveis no processo institucional. Uma instituição sem história deixa abandonados aqueles que a ela dedicaram parte significativa de suas vidas. Podemos supor que, se os processos tivessem um significado importante para esses atores, a necessidade de registros emergiria como fruto do próprio envolvimento.

4.3. O estudo longitudinal com egressos da Creche Oeste

A pergunta que se colocou em seguida à pesquisa na EMEI, foi quanto a se a formação realizada durante a permanência na Creche Oeste se manteria ao longo da trajetória das crianças após a saída da Creche. A formação de uma atitude de aceitação das pessoas com deficiência ou outras diferenças significativas na Educação Infantil, se manteria ao longo da vida? Foi com essa pergunta em mente que realizei a pesquisa intitulada ‘a formação de atitudes frente a pessoas com deficiência na educação infantil’²², com a participação de estudantes de graduação do Instituto de Psicologia²³, no período de 2010 a 2012. Sobre essa pesquisa foi publicado o artigo ‘Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil’, em coautoria com a estudante de graduação Larissa Prado Matos, na Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.

Esse estudo teve como objetivo conhecer os efeitos da convivência em creches e pré-escolas inclusivas sobre a formação de atitudes das crianças no que diz respeito à aceitação das diferenças e à superação de barreiras atitudinais em relação às pessoas significativamente diferentes.

O conceito de *diferença significativa* (Amaral, 1998) aqui utilizado deve ser explicitado a partir da distinção entre desigualdades e diferenças. As desigualdades têm a ver com a atribuição valores às diferenças, ou seja, alguém valer mais ou menos (ou ser pior ou melhor) em função de uma diferença: ser magro é melhor do que ser gordo, feio é pior do que bonito etc. Um dos objetivos mais importantes da inclusão é colocar as diferenças num plano horizontal, em que todos tenham o mesmo valor, ou seja, entender as diferenças horizontalmente. As diferenças significativas se estabelecem no plano das diferenças (e não das desigualdades), a partir da consideração de que há diferenças que fogem à normalidade. O divisor de águas é a ideia de normalidade, que define entre as diferenças aquelas que são anormais, ou mais significativas. O conceito de normalidade regula a vida social em vários âmbitos e, portanto, o normal existe e não deve ser tratado entre aspas.

²² auxílio Fapesp processo nº 2010/50235-6

²³ Amanda Fiorelini Pereira, Cristiane Nakahara, Júlia Fabian Marques Gamba, Mariana Guimarães Pasqualini, Tatiane de Cássia Alberto Pereira e Larissa Prado Matos

O conceito de atitude diz respeito a uma predisposição a agir frente a determinadas situações ou pessoas, que mantem certa estabilidade e perdura ao longo da vida do indivíduo. As atitudes são a resultante de interações entre crenças, valores, sentimentos, desejos, entre outros, que atuam subjetivamente e sofrem determinações do ambiente social. As atitudes não necessariamente correspondem ao comportamento manifesto, elas podem divergir deste se houver tensões coercitivas atuando no meio social. Dessa maneira, a pessoa pode se comportar de modo contrário a sua predisposição interna, o que não significa que essa predisposição desapareceu. Ela permanece invisível e poderá se manifestar em situações mais propícias. (Asch, 1972; Amaral, 1992) As atitudes podem ser transformadas ao longo da vida, mas isso requer um forte empenho do indivíduo, de abertura e disponibilidade para perceber a realidade, e geralmente é um processo que leva tempo. Nesse sentido, é muito importante contribuir para a formação de atitudes na infância, de forma coerente e consistente em nossos discursos e ações.

Foram entrevistados seis estudantes de Ensino Fundamental e Médio – Amanda, Bárbara, Gustavo, Fernando, Murilo e Paulo – egressos da Creche Oeste no período de 2001 a 2009. Gustavo, a criança mais nova entrevistada, havia saído da Creche há oito meses; Paulo e Fernando há três anos; Amanda há cinco, Murilo há sete e Bárbara há 10 anos. As entrevistas foram realizadas individualmente, algumas em unidades da USP e outras na casa dos entrevistados, sempre garantindo um ambiente de privacidade e tranquilidade. As entrevistas foram gravadas e transcritas; em seguida foram discutidas no grupo de pesquisa. Depois foram feitas sínteses, destacando os pontos principais e, posteriormente, organizamos o material coletado em três categorias: memória da educação infantil, relações entre alunos na escola atual e o papel das instituições nas relações entre estudantes na escola.

4.3.1. Memória da educação infantil

Como aponta Benjamin, a memória jamais é idêntica ao vivido, ela é o semelhante e é o que sobrevive, num dado momento. As relações de semelhança são infinitas e também imprevisíveis, podendo ser estabelecidas das maneiras mais surpreendentes. Sobre essas relações de semelhança, Benjamin escreve em seu ensaio

sobre Proust, ao referir-se à lei da rememoração: “. . . um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento rememorado é sem limites, pois é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.”(2012c, p.39) Assim, quando buscamos por lembranças, não temos a intenção de encontrar verdades, mas conhecer como o vivido encontra sustentação e expressão na vida de cada um.

Independentemente do tempo transcorrido desde a saída da Creche, todos os entrevistados e entrevistadas tem lembranças significativas da instituição, especialmente, Gustavo, Paulo, Bárbara e Fernando. As memórias às vezes vinham fáceis, na ponta da língua, e outras só mediante perguntas diretas e específicas. Uma das perguntas específicas, dizia respeito ao convívio com Bruna, criança com deficiência múltipla que ingressou na Creche Oeste com dois anos, em 2001, e permaneceu ali até os 6 anos.

Paulo e Fernando eram da mesma turma de Bruna, Barbara estava no pré (com 6 anos) quando Bruna ingressou; sua professora tinha tido um irmão com deficiência semelhante a de Bruna, o que a levou a aproximar-se muito dela, e isso teve efeitos sobre toda a turma. Algumas lembranças de Paulo e Fernando sobre Bruna são nitidamente inventadas, mas revelam uma percepção de participação e pertencimento, o que é bastante revelador. Paulo relata:

Paulo: Lembro que ela usava uma cadeira de roda, e...só. Que ela também participava das coisas. Ela ia, sempre que tinha brincadeira ela também brincava.

Tinha um jogo de basquete que ela passava as bolas também.

Entrevistadora: Ah é?

Paulo: Não lembro se era basquete, era um jogo com bola que ela também passava.
(trecho extraído das entrevistas)

Ao incluí-la na atividade em sua lembrança, Paulo deixa entrever sua atitude favorável à aceitação da Bruna como membro do grupo. É assim que ele subjetivamente a via, como alguém presente e que participa. No entanto, dada a condição de deficiência de Bruna, a forma de participação mencionada por ele não era possível. No caso de Bárbara, ela explicita o processo no qual a experiência com a deficiência de Bruna foi ressignificada em momentos posteriores de sua vida. Deixa claro também que foi uma experiência marcante, da qual ela *sempre* se lembra e que deixa saudades. Essa saudade é um sentimento atual, que Bárbara destaca e que aparece vívido no momento da entrevista. A experiência de Bárbara com Bruna criou marcas importantes e duradouras

relacionadas à aceitação da deficiência, as quais não se restringem às pessoas com quem ela convive, mostrando uma atitude favorável à relação com pessoas com deficiência em geral. Importante destacar, no caso de Bárbara, que ela não tinha experiência anterior com pessoas com deficiência em outros ambientes, o que indica a força dessa aprendizagem no ambiente escolar e sua permanência ao longo da vida.

No caso de Amanda houve uma ruptura do vínculo com a Creche durante uma greve em 2005. Amanda permaneceu na creche por quatro anos e havia saído há cinco na ocasião da entrevista. Ao ser perguntada, não lembrava muito da creche e das situações que viveu naquele local. Amanda contou que saiu antes do pré, devido a uma greve, e não se lembra de muita coisa. O relato de Amanda se destaca em relação aos outros entrevistados e nos remete a pensar sobre os efeitos da ruptura no momento de saída da creche em sua memória. Podemos pensar que na ocasião da greve não houve oportunidade de Amanda compartilhar a decisão de sua família com os colegas da creche que passavam pela mesma situação. Dessa forma, vemos que houve um afastamento de seu grupo (de seus colegas e até mesmo da própria instituição) que ficou marcado de forma a interferir nas lembranças que Amanda poderia ter dessa fase. Amanda não pôde participar de todo o processo de desligamento planejado pela Creche, que tem como objetivo uma saída cuidadosa e que dê segurança em relação aos laços construídos e continuidade ao sentimento de pertencimento. Sua saída se deu de forma abrupta, sem que ela tivesse oportunidade de continuar se sentindo parte daquele espaço e daquele grupo, rompendo com o sentimento de pertencimento. Talvez por esse motivo, as lembranças foram apagadas juntamente com essas relações, fazendo com que o relato dela sobre a Creche fosse dado de forma superficial, sem a apresentação de cenas específicas.

Então, separam-nos de um ou de alguns dentre eles [grupos], e deles unicamente. Todo o conjunto da lembrança que temos em comum com eles bruscamente desaparecem. Esquecer um período de sua vida é perder contato com aqueles que então nos rodeavam. . . . Não há motivo, aliás, para se espantar caso essas lembranças se diluam todas ao mesmo tempo e se anulem. É porque formam um sistema independente, pelo fato de serem as lembranças de um mesmo grupo, ligadas uma a outra e apoiadas de certo modo uma sobre a outra; e que esse grupo é nitidamente distinto de todos os outros, de modo que podemos, ao mesmo tempo, estar dentro de todos estes, e fora daquele. (Halbwachs, 1990, p.32-33)

As greves, em geral, produzem um momento de ruptura que é muito desorganizador para as famílias e para as relações entre os próprios profissionais e as

crianças na Educação Infantil. Tudo acontece de forma abrupta, deixando de lado princípios fundamentais que vigoram no trabalho do dia a dia, o que contradiz as experiências educacionais planejadas até então.

4.3.2. Relações entre colegas na escola atual

A partir das falas nas entrevistas, buscamos analisar como se dão as relações com os colegas na escola atual e também como veem as relações entre os colegas normais e aqueles com diferenças significativas. A abertura à experiência com o outro, livre de estereótipos e expectativas, é necessária nos processos inclusivos que pretendam avançar no sentido de relações igualitárias. Essa abertura só é possível quando estamos também abertos a perceber nossas próprias fragilidades e dificuldades.

Gustavo, egresso da Creche Oeste há apenas oito meses, tem bem presente as dificuldades para fazer amigos na escola nova. Ele refere o sentimento de vergonha e a decisão de resguardar-se e não revelar essa dificuldade na escola. Na entrevista, ao falar sobre o medo de expor-se, Gustavo mostra a consciência em relação ao processo vivido, deixando entrever suas dificuldades, o que permite supor sua capacidade de lidar com a realidade de forma verdadeira, sem ter que distorcê-la para evitar o sofrimento. Partiu de Gustavo a iniciativa de comentar sobre as suas dificuldades, de expor-se na situação de entrevista. É importante destacar a diferença entre expor-se e ser exposto: na primeira situação se é sujeito da ação, e na segunda se ocupa o lugar de objeto da ação do outro. (Sekkel et.al., 2010b). É fundamental ser sujeito nos processos inclusivos.

Fernando, por ocasião da entrevista, não tinha colegas com deficiência em sua sala na escola de Ensino Fundamental, mas ele conta sobre um colega que usa óculos e precisa sentar-se à frente. Embora não entenda que se trate de uma situação grave, menciona que alguns alunos ‘implicavam’ com ele:

Fernando: No ano passado, eram dois ou três que ficavam implicando com ele de vez em quando...

Entrevistadora: E você sentia que o resto da sala ficava mais do lado desse menino que usava óculos ou não?

Fernando: Tinha mais gente que não estava nem aí na verdade, mas tinha gente que se preocupava, pouco mas tinha. (trecho extraído da entrevista)

Nessa situação, Fernando não sentiu que deveria fazer algo, porque o menino tinha condições de se defender das provocações e buscar ajuda. Mas quando comenta sobre

duas crianças com Síndrome de Down, uma menina e um menino de outras salas, mostra discernimento e disponibilidade de agir quando necessário. A menina é mais velha e “se vira melhor, consegue ficar sozinha no intervalo”, enquanto Duda [o menino] precisa estar acompanhado de uma monitora, da qual ele foge. Fernando relata uma situação em que entra para defender Duda de uma agressão:

Uma vez, eu lembro que eu tava no parque vendo o futebol dos pequenininhos, e ele [Duda] tava na quadra andando, tentando chutar a bola, aí veio um menino puxou ele e jogou ele no chão. Aí eu falei “o que você tá fazendo?” E ele disse “nada”. Aí eu chamei a monitora. (trecho extraído da entrevista)

Fernando intervém em defesa de Duda, se expondo e agindo de maneira diferenciada dos colegas, o que poderia torná-lo alvo do preconceito daqueles que agrediram Duda. As pessoas com deficiência são alvo de preconceito em nossa sociedade, e o fenômeno do contágio está a ele relacionado. Amaral (1998) cita o *contágio osmótico* como algo relacionado ao medo de *contaminação* pelo convívio com aquele que é alvo de preconceito. Fernando age de maneira convicta e fundada em seus próprios valores e atitudes.

Fernando refere que a convivência com Bruna na Creche Oeste ajudou-o a se relacionar melhor com crianças com deficiência e conta da menina com Síndrome de Down (aquela que consegue ficar sozinha no intervalo), sobre como procura ajuda-la sempre que necessário: “... porque eu ajudo elas [crianças com deficiência]... sempre que a menina entra na sala errada, eu falo para ela, *educadamente*, que essa é a sala errada...”. Sublinho a palavra *educadamente*, utilizada por Fernando, porque ela indica algo sobre o cuidado e a atitude de respeito em relação ao outro. Fernando percebe que sua forma de agir é diferenciada em relação à maioria dos colegas:

Entrevistadora: Senti, pelo que você contou, que você se preocupa com esses alunos. Por exemplo, você sempre ajuda a menina a achar a sala, aquele dia que o menino empurrou o Duda no futebol e você ficou bravo. Você sente isso dos outros alunos também? Em termos de atitude?

Fernando: Acho que a minoria, minoria... (trecho extraído da entrevista)

Pelos relatos de Fernando, podemos perceber que ele não trata os colegas com deficiência ou outras diferenças significativas de forma indiferenciada, como aqueles que *sempre* precisam de ajuda. Ele não age sempre do mesmo jeito, seja defendendo ou permanecendo apenas como espectador. Em alguns casos ele observa, em outros intervém diretamente. Se agisse sempre da mesma forma, poderíamos supor que se trata

de ação baseada em estereótipo: por exemplo, que a pessoa com deficiência/diferenças significativas não sabe se defender. Muitas vezes as pessoas com deficiência não são reconhecidas em suas potencialidades, sendo vistas como pessoas que só tem a receber e nada a oferecer. Trata-se do fenômeno de *generalização indevida*, também associado ao preconceito, em que a pessoa é vista unicamente pelo crivo da deficiência. (Amaral, 1998). Uma pesquisa realizada há alguns anos na Universidade da Flórida corrobora essa situação ao evidenciar que, quando apresentados a uma figura com duas crianças, sendo uma delas com Síndrome de Down, a maioria dos sujeitos percebeu a criança com deficiência como alguém que precisa da ajuda da outra criança, agindo com base em um estereótipo e sem levar em consideração o que a figura mostra sobre elas (Jones, 2005).

Paulo mostra grande disponibilidade para trabalhar com colegas com deficiência intelectual e manifesta posições sempre favoráveis à participação dos alunos e alunas com deficiência/diferenças significativas. No entanto, quando se trata de escolher o time de futebol, tanto Paulo quanto Fernando disseram que escolheriam primeiro os melhores jogadores, ou os amigos mais próximos. “Mas que ele [colega com deficiência] ia jogar, com certeza!”, afirma Paulo. Essa situação revela que Paulo e Fernando não agem com base numa discriminação positiva em relação aos colegas com deficiência. A discriminação, quer positiva, quer negativa, evidencia um julgamento sem base na experiência. Paulo e Fernando agem a partir do reconhecimento das potencialidades e dificuldades dos colegas frente a situações específicas. É muito significativo o comentário de Paulo de que, embora o colega com deficiência não fosse dos primeiros a ser escolhido (porque a prioridade é constituir um time forte), ele com certeza iria jogar. Esse comentário revela uma compreensão ampla e humanizada da situação. Algo simples e verdadeiro, que é o melhor que podemos esperar de uma atitude frente a qualquer pessoa.

Bárbara, egressa da Creche Oeste há 10 anos, lembra muito de Bruna e de situações vividas na Creche Oeste, que marcam seu modo de pensar e agir na escola atual. A compreensão que Bárbara manifesta sobre a deficiência expressa o sentido profundo da aceitação:

talvez [a deficiência] nem seja problema para elas [pessoas com deficiência], . . . talvez seja alguma coisa diferente pra elas, mas que não incomode, que não seja um

problema. . . eu não gosto de olhar pra uma pessoa com sentimento de dó, e de pena, eu gosto de incluí-la sempre... de conversar, independente da pessoa. (trecho extraído da entrevista)

Essas considerações relativizam o julgamento sobre a condição de deficiência, evidenciando que, para Bárbara, essa condição não é necessariamente ruim ou boa. A concepção que ela manifesta é semelhante àquela expressa por Carolyn Vash (1988) ao refletir sobre a aceitação de sua condição de pessoa com deficiência, e evidencia uma compreensão que vai muito além de qualquer discurso padronizado sobre o tema. Não se trata de ter uma posição politicamente correta, mas de ter alcançado uma verdadeira compreensão do lugar do outro. Ela não adere ao estereótipo presente em nossa sociedade de que a deficiência é sempre algo ruim, que traz sofrimento e vem acompanhada do sentimento de dó, que inferioriza, o que coincide com a colocação de Comte-Sponville ao comparar piedade e compaixão:

*A piedade é sentida de cima para baixo. A compaixão, ao contrário, é um sentimento horizontal, só tem sentido entre iguais, ou antes, e melhor, ela *realiza* essa igualdade entre aquele que sofre e aquele (ao lado dele e, portanto, no mesmo plano) que compartilha do seu sofrimento. Nesse sentido, não há piedade sem uma parte de desprezo; não há compaixão sem respeito. [itálico do autor] (Comte-Sponville, 2009, p. 127)*

Amanda e Murilo manifestam uma abertura em relação às pessoas com deficiência em seus discursos, mas ainda de forma naturalizada e sem uma verdadeira compreensão da igualdade e horizontalidade das relações. Amanda conta de uma aluna com deficiência física em sua escola, que usa cadeira de rodas, e é mais velha do que ela. No trecho abaixo, temos o diálogo de Amanda com a pesquisadora:

Amanda: a gente só vê, porque ela não sai da sala, não vai pro recreio, come na sala....

P: Por que ela não sai?

Amanda: porque ela tem medo... não sei, todo mundo fala que ela tem medo de sair da sala

P: Você acha que esse medo vem...

Amanda: Porque só tem ela na escola.

P: E da onde você acha que vem esse medo? Por que ela sente esse medo?

Amanda: Não sei... porque... quase ninguém assim... fica com ela na sala... ela tá sempre sozinha. Às vezes ela sai, mas fica lá na porta [da sala].

P: Sozinha ou tem amigos?

Amanda: Não..., tem bastante amigos que ajuda ela a descer, a subir a escadinha que tem...

P: Você acha que ela é bem-vinda na escola?

Amanda: É, mas já faz tempo que a gente não vê ela, acho que ela saiu da escola. (trecho extraído da entrevista)

Amanda percebe que a situação de ser a única criança significativamente diferente na escola é algo ameaçador, que leva a colega a manter-se resguardada na sala de aula. Não é possível saber sobre os motivos da menina, mas podemos refletir sobre o entendimento expresso por Amanda, que traduz o modo de funcionamento do ambiente social em que está inserida. Há o aprendizado de que ser diferente é uma ameaça e que é necessário resguardar-se nessa situação.

A fala de Amanda mostra ainda uma aparente contradição de que a colega com deficiência fica sempre sozinha na sala, mas ao mesmo tempo tem muitos amigos que a ajudam a subir e descer uma escadinha. Podemos supor que o estereótipo da pessoa com deficiência como alguém que só recebe ajuda e não tem potencialidades, esteja presente na relação dos colegas com a aluna. Assim, os colegas se aproximam somente na hora de ajudar a ultrapassar o degrau e, afora esse momento, ela permanece isolada. As falas indicam que essa menina é alvo de preconceito e não pode ser vista como alguém interessante e digno de amizade, mas apenas de piedade em momentos específicos (ultrapassar o degrau). A piedade dos colegas não é suficiente para retirá-la do isolamento durante os recreios em que ela permanece sozinha na sala. Para Amanda essa não é uma questão que a incomode ou que seja percebida como um problema na escola que frequenta, o que mostra uma certa indiferença aprendida nas relações sociais, que a escola reproduz. Embora o discurso de Amanda mostre abertura em relação às pessoas com deficiência, a prática parece ser de não envolvimento.

Algo distinto parece se dar com Murilo, que relata sobre Lara, uma colega com deficiência intelectual de outra sala. Dá para perceber pela entrevista que Murilo se relaciona frequentemente e tem um cuidado e um compromisso com Lara. Diferentemente de Amanda, Murilo tem uma aproximação e um interesse por Lara, mas a relação com ela se dá sempre de forma unilateral, o que leva a pensar numa outra perspectiva sobre a piedade: “. . . apesar de não ser uma virtude, a piedade ‘é boa’, pela mesma razão, aliás, que a vergonha ou o arrependimento: por ser fator de benevolência e de humanidade” (Comte-Sponville, 2009, p.119). Podemos considerar, nessa via, que o comportamento piedoso entendido como um dever, embora mediado pelo estereótipo e pela relação desigual, é, segundo Comte-Sponville, um caminho para alcançar o sentimento de compaixão.

4.3.3. *Papel das instituições nas relações entre estudantes na escola*

A partir dos depoimentos nas entrevistas, buscamos refletir sobre as determinações institucionais na produção da subjetividade e das relações entre os estudantes.

Nas falas de Fernando e Amanda há elementos marcantes sobre os profissionais e a própria dimensão da escola. Fernando se dá conta de como os profissionais da Creche eram bem conhecidos e atenciosos com as crianças, em comparação com a escola atual em que não dá pra conhecer todos os funcionários: “Essa escola de agora é muito maior e precisa de com certeza mais auxílio, porque na Creche todo mundo conhecia a Bruna, porque acho que ela era a única que tinha deficiência física.” Ele percebe que as dimensões da instituição trazem uma dificuldade que influencia no tratamento dos alunos, e vê essa diferença principalmente ao comparar a situação de Bruna e de Duda, que, por estar numa escola maior, tem o problema de não ser visto e reconhecido por todos, ao contrário da situação de Bruna na creche. Fernando se dá conta que a condição de deficiência de Duda não é suficientemente reconhecida, o que se expressa em sua fala: “os maiores não conhecem... tem até professores que não conhecem...” Essa é uma característica marcante na grande maioria das instituições de Ensino Fundamental, em que o número de estudantes é maior que na Educação Infantil, e fica difícil conhecer e se relacionar com cada um, de forma individualizada. Fernando evidencia isso ao falar:

Quando eu convivi com a Bruna, sei que todo mundo ajudava ela. Aqui agora na outra escola, tem gente que não ajuda, que nem liga pra ele [Duda], acha que ele já é uma pessoa mais normal, como as outras. Na Creche eles tinham certeza que ela precisava de auxílio. (trecho extraído da entrevista)

Considerar Duda como uma criança normal, desconhecendo a situação desigual na relação com os colegas, que resulta da sua condição de deficiência, é uma violência aos olhos de Fernando. No relato de Amanda também se percebe a invisibilização da aluna com deficiência, que permanecia sozinha na sala na hora do recreio. Há um distanciamento dos alunos, incluindo da Amanda, mas há também um distanciamento institucional: parece não haver um posicionamento da escola em relação a aluna ficar sozinha na sala durante os intervalos. O compromisso de incluí-la, conforme consta nos documentos oficiais, não é tratado com seriedade. Aparentemente encontrou-se como

explicação uma questão individual da aluna, abrindo mão de possibilidades de reverter a situação mediante ações planejadas da escola. Quando Amanda diz em relação à colega com deficiência que “já faz tempo que a gente não vê ela, acho que ela saiu da escola”, evidencia esse descaso.

Murilo aponta uma outra questão importante, que é sobre a compartimentalização da escola nos períodos manhã-tarde-noite, sem que haja um planejamento para a integração das turmas em algum momento. Assim, quando ele permanece com seus colegas no período da tarde para fazer trabalhos em grupo, os alunos mais novos são vistos como estranhos que só atrapalham. Murilo diz ter paciência com os mais novos e, comparando-se com seus colegas, conta ser o mais paciente deles.

Bárbara mostra indignação ao relatar a situação de uma colega com deficiência física na escola atual. A menina necessitava de materiais, cirurgias e aparelhos que, em sua maioria, eram caros e como a situação financeira da família não permitia tais gastos, a escola decidiu ajudar enviando e-mails para os pais dos alunos pedindo ajuda financeira.

... eu acho que o colégio expõe muito isso, eu acho que não seria necessário, eles podiam resolver de uma outra forma, não sei qual, mas sem expor tanto. Mas aí eu também não sei se eles conversaram com a mãe dela ou com ela, se ela aceitou isso, se eles acharam que tava tudo bacana, mas se não houve essa conversa acho que isso foi uma exposição. (trecho extraído da entrevista)

Bárbara relaciona o ocorrido a uma exposição indevida da colega, caso não tenha havido uma conversa anterior ao feito. A relação entre expor-se e ser exposto, mencionada anteriormente, fica clara nesse momento. A ação da escola coloca em evidência a deficiência da aluna, dando um destaque que não seria favorável para ela, pois há uma tendência na sociedade em perceber a pessoa com deficiência de forma estereotipada, como aquela que sempre precisa de ajuda. Com essa ação, mesmo que não intencionalmente, a instituição reforça o estereótipo social em relação à pessoa com deficiência, expondo relações de dependência que não necessariamente estão presentes.

Por melhor que seja a intenção de ajudar, é preciso que a instituição considere todas as implicações presentes em suas ações e, principalmente, que a pessoa com deficiência/diferenças significativas participe das decisões sobre questões que lhe dizem respeito.

4. 4. Reflexões sobre o percurso apresentado nas três pesquisas relatadas

A partir do exposto, quero destacar num primeiro momento a importância do coletivo institucional. Chama a atenção a situação de fragmentação em todos os âmbitos da EMEI, que, embora reconhecida como uma boa escola e ter seu trabalho valorizado pela comunidade, reproduz em seu cotidiano situações violentas, de forma naturalizada e contrária aos princípios educacionais democráticos. A fragmentação se reproduz em todas as relações, não há comunicação e o coletivo praticamente inexistente. A dimensão burocrática é a única que perpassa todas as relações. Não há identidade nem história, os fazeres se esgotam no dia a dia, sem continuidade e sem reflexão. A professora Sandra consegue, no espaço restrito de sua sala do Estágio III, desenvolver um trabalho mais planejado e participativo, embora também com problemas importantes, como sua concepção de inclusão como um favor e o julgamento inadequado e violento em relação a Keila, criança vinda de uma casa abrigo e que ela vê como alguém que não quer aprender. O sentimento de ameaça é uma sombra constante, que se reproduz na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Não há experiência nem realização possíveis nessas condições. A criança egressa de uma escola assim não tem pra onde voltar, fica impedida de revisitar o seu passado; tem que seguir em frente, sozinha. O mesmo em relação aos profissionais, muitos dos quais dedicaram décadas de sua vida à instituição.

Não podemos supor que a configuração descrita acima seja encontrada em todas, ou mesmo na maioria das EMEIs de São Paulo. No entanto, a EMEI pesquisada é expressão do momento histórico que vivemos, no qual a competição, a frieza nas relações, a violência, o consumo, a morte da experiência, constituem a tendência dominante, descrita já na primeira metade do século XX por Benjamin (2012b) e Adorno (1995a), entre outros.

Sabemos que as escolas reproduzem em suas práticas as contradições presentes na sociedade em que estão inseridas. Não há neutralidade nas práticas educativas (Freire, 2013). No entanto, como é possível perceber nos estudos realizados na EMEI e na Creche Oeste, as instituições constituem uma barreira que pode funcionar como barreira de defesa, que impede o acesso, ou como proteção, que permite o contato, ao mesmo tempo em que se diferencia a partir do fortalecimento de seus princípios.

Na EMEI pesquisada não há visibilidade nem no ambiente interno, nem em relação ao mundo externo. O ambiente institucional é opaco. O modo como o trabalho com as crianças é desenvolvido em cada sala não é registrado nem comunicado internamente, a avaliação que as famílias fazem da instituição se baseia tão somente num discurso sobre o que é feito, pois não há acesso dos familiares ao ambiente interno e a voz das crianças é muitas vezes silenciada. As crianças não têm poder de denúncia e aprendem a se adaptar às regras vigentes e sobreviver. As professoras interferem, selecionam e modificam as atividades realizadas pelas crianças para depois apresentá-las aos pais. Há muitas formas de violência que se mantem através das barreiras de defesa em vários tipos de instituição, no Brasil e no mundo, e não apenas envolvendo crianças²⁴.

No caso da Creche Oeste, o princípio de *creche aberta*, que vigora nas creches da USP desde a sua concepção, tornou possível construir um ambiente permeável ao mundo externo, que documenta e expõe o trabalho publicamente, no qual os familiares frequentam a instituição e podem acessar o trabalho desenvolvido com as crianças diariamente. Ao mesmo tempo, criou-se uma barreira de proteção, com princípios e valores democráticos e de respeito mútuo bem explicitados e coerentes com as práticas desenvolvidas. Essa barreira de proteção permite a diferenciação entre a instituição e o ambiente social mais amplo. Ali é possível confiar e ser reconhecido nas suas possibilidades e dificuldades, é possível colaborar com o outro e não se sentir ameaçado, é possível aprender a mostrar os próprios sentimentos e ser criativo, diferentemente da tendência dominante no ambiente social mais amplo em que somos ensinados a desconfiar e competir.

Num ambiente inclusivo é possível fazer coisas que não faríamos (e não devemos fazer) em outros lugares, principalmente porque o sentimento de ameaça não está presente. Essa diferenciação em relação ao ambiente social mais amplo pode ser construída em qualquer escola, não depende de recursos extras nem de especialistas.

²⁴ O documentário *The Hunting Ground*, de 2015, mostra o problema de abuso sexual nas universidades norte-americanas, acobertado pelas instituições. Em 2017, o caso do médico do time olímpico dos EUA, Larry Nassar, que ganhou espaço nos noticiários, é emblemático e revela como esse profissional praticou assédio sexual com as atletas durante 25 anos e a barreira de defesa institucional que o protegeu diante das denúncias contra ele. Uma de suas vítimas, Larissa Boyce, relata como denunciou o assédio diretamente à sua treinadora e a reação desta, dizendo que isso era um absurdo, que ele era um médico muito respeitado e que ela deveria pedir desculpas a ele. Jornal O Estado de São Paulo de 4 de março de 2018 <http://esportes.estadao.com.br/noticias/geral-no-campus-de-nassar-maior-escandalo-do-esporte-norte-americano-continua-a-ecoar.70002213252>

Trata-se de um movimento institucional, a partir de princípios e valores decididos coletivamente, que produzem um deslocamento de posições em relação a nós mesmos e ao(s) outro(s). As escolas podem produzir essa mudança, que só será possível se pactuada coletivamente, sendo que a participação das chefias é fundamental. Elas ocupam funções centrais, investidas de poder hierárquico e mediadoras junto às instâncias superiores externas. É necessário o compromisso das chefias para que o sentimento de ameaça não prevaleça. Essa barreira de proteção resguarda seus atores e cria condições favoráveis para que possam se expor, diante de si mesmos e de seus pares.

Podemos supor que haja necessidade de a instituição se resguardar e manter o olhar voltado para as necessidades internas, até que suas produções alcancem suficiente desenvolvimento, que poderá trazer o desejo de compartilhamento com o universo externo, buscando oportunidades de expor-se por meio de relatos, celebrações, publicações, etc. (Sekkel et. al., 2010b, p. 306)

No caso da Creche Oeste a equipe de coordenação teve bastante autonomia na condução desse processo. Houve um forte alinhamento desta equipe frente aos princípios, valores e objetivos propostos e assumidos coletivamente. O respeito e valorização das diferenças, fundamental nos processos inclusivos, foi um dos valores assumidos coletivamente desde o início. O aprendizado das diferenças foi muito mobilizador:

Era preciso um movimento de apropriação da ideia de inclusão, para que mudanças efetivas pudessem ser realizadas. Na medida em que as dificuldades surgiam, percebíamos que muitas ideias e sentimentos se misturavam. As pessoas precisavam falar de seus medos, de suas experiências anteriores, do que paralisava ou impulsionava. Só assim poderiam sentir-se parte integrante do processo, assumir para si o desafio e ao mesmo tempo sentirem-se acolhidas. Isso requer disponibilidade do grupo de abarcar o individual na busca da construção de um coletivo. O espaço escolar ganha identidade a partir de reflexões e discussões de princípios e valores entre parceiros, cria-se uma identidade grupal e em paralelo lança-se um grande desafio que é garantir a singularidade das pessoas incluídas no coletivo.

. . . era necessária a criação de um espaço que fosse continente a todos esses sentimentos, concepções de criança e educação, divergências e valores.

(Lopes da Silva, 2008, p.107-108)

O trecho acima consta do relato sobre a criação dos grupos de sensibilização, fundamentais na constituição do coletivo na Creche Oeste. Era preciso duvidar, divergir, questionar, convencer, dar início a um processo que jamais tem fim.

Constituímos um coletivo que tinha um funcionamento criado a partir dos recursos disponíveis e com a participação de todos os profissionais que atuavam na

instituição. Com o fortalecimento desse coletivo, pudemos mediar alguns questionamentos junto à equipe de supervisão e à coordenação da COSEAS. Um deles, por exemplo, que representou um grande passo na melhoria das relações, foi a possibilidade das(os) educadoras(es) poderem degustar as preparações oferecidas às crianças. A equipe fortalecida pôde colocar suas demandas de forma mais efetiva.

Memória e participação caminharam juntas. Quanto mais realizávamos nossas aspirações, mais tínhamos a registrar e compartilhar. Diferentes formas de registro fervilhavam, num ambiente fértil e atento às necessidades de todos, às contribuições de cada um e à educação das crianças.

O trabalho da Creche Oeste teve um desenvolvimento muito importante e bonito, alcançando reconhecimento na área da Educação Infantil²⁵. O estudo longitudinal com egressos da Creche Oeste aponta o impacto da educação infantil na formação de atitudes, que tendem a se manter ao longo da vida. A distância no tempo, seja de alguns meses ou de vários anos, parece não afetar esse resultado. Nos casos de Bárbara, Paulo, Fernando e Gustavo a experiência formativa na Creche é forte e os valores aprendidos persistem na escola atual, encontrando expressão nos julgamentos e comportamentos que eles manifestam, mesmo em situações em que a tendência social dominante atua em sentido contrário.

Os egressos da Creche Oeste entrevistados mostram uma predisposição favorável em relação às pessoas com deficiência/diferenças significativas, sendo que os quatro acima mencionados, deixam clara a abertura à experiência com o outro diferente, sem a mediação de estereótipos sociais. O fato de os sujeitos mostrarem, de diversas formas, essa abertura ao diferente (em pensamento e ações) vai contra a tendência dominante em nossa sociedade, que é determinada pela competição e pela indiferença (Adorno, 1995a). Isso fortalece a hipótese inicial da pesquisa sobre a importância da formação na primeira infância e indica a sua permanência ao longo da vida. Cabe destacar em relação a esse ponto, o potencial educativo das creches e pré-escolas como lugares distintos do ambiente familiar. Como a Creche Oeste, da qual os entrevistados são egressos, é pública, não há a interferência de determinações que estão presentes quando se escolhe uma escola particular, como, por exemplo, a prévia identificação entre grupos sociais, a localização em bairros restritos a uma classe social,

²⁵ Esse reconhecimento, no entanto, ainda não se deu dentro da própria Universidade de São Paulo, que desconhece a importância e o lugar de referência desta experiência.

e os preços praticados. Assim, esses resultados indicam que, *independentemente dos valores e atitudes presentes no ambiente familiar de cada um dos sujeitos entrevistados, há algo em comum na educação dessas crianças para o qual a escola exerce forte determinação*, principalmente porque se trata de atitudes que vão no sentido contrário ao da tendência social dominante. É desejável que novas pesquisas sejam realizadas a fim de confirmar mais amplamente esses resultados.

O cuidado no momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não deve ser esquecido ou minimizado. Como sugere o exemplo de Amanda, a ruptura do vínculo de forma unilateral pode trazer perdas para tudo aquilo que foi conquistado na Educação Infantil. Muitas vezes as crianças viviam a saída da Creche como rejeição e abandono, e isso precisava ser conversado, tornado consciente e os vínculos reassegurados. A proposta de reencontro dos grupos de crianças egressas um ano após a saída da Creche, deu materialidade ao compromisso construído com as crianças ao longo dos anos e fortaleceu a confiança nas relações.

O momento em que as famílias estão mais próximas da escola é na Educação Infantil. Durante minha permanência na Creche Oeste, acompanhei o quanto a proximidade das famílias com as crianças e com a instituição levava a mudanças de hábitos e atitudes no ambiente doméstico. O projeto da composteira, que se manteve ativo na Creche Oeste por mais de duas décadas, é um exemplo dessa mudança de comportamento das famílias. Todos os grupos de crianças a partir dos três anos participavam da rotina de depositar os resíduos orgânicos na composteira uma vez por semana, e havia também o revezamento entre as equipes de coordenação, limpeza e cozinha. Assim, a composteira era de todos, não sobrecarregava ninguém, e as crianças eram bem informadas sobre os seus benefícios. Foi por esse caminho que várias famílias adotaram os procedimentos de separação de resíduos em suas casas, muito antes da prefeitura da cidade iniciar a coleta seletiva em alguns bairros da capital. Portanto é possível, e provável, que as famílias sofram transformações duradouras a partir do impacto da educação das crianças nas instituições de educação infantil inclusivas, o que amplia muito o alcance de seus resultados. A extensão e qualidade dessas mudanças é algo a ser investigado.

Para alimentar esta reflexão, quero trazer o pensamento de alguns autores cujas produções dão relevo à busca por uma educação emancipatória. Adorno (1995a) destacou a importância da educação na primeira infância como forma de evitar a

repetição de Auschwitz. Nesse sentido, sem ter a intenção de propor um projeto educacional, ele chamou a atenção para alguns pontos, em especial para a importância do desenvolvimento da autonomia. Nos debates anuais que manteve com Helmut Becker na Radio de Hessen, Adorno (1995a, b, c, d) também manifestou em vários momentos a necessidade de nos voltarmos em direção ao sujeito, de conhecer os mecanismos que possibilitam que as pessoas cometam atos de barbárie, de buscar uma educação que produza uma consciência verdadeira, como caminhos diante da impossibilidade de alterar as condições objetivas. Nessa direção, o estudo sobre os mecanismos psicológicos de defesa, sobre a formação de atitudes, os modos de constituição da subjetividade e as formas de superação das barreiras atitudinais, são essenciais.

Paulo Freire (1987), educador brasileiro preocupado com as formas de opressão vigentes em nossa sociedade, propõe uma pedagogia emancipatória, voltada ao universo adulto, que pretende em primeiro lugar o auto reconhecimento da condição de opressão. Ou seja, a necessidade de expor-se diante de si mesmo e reconhecer as formas de opressão que cada um sofre.

A propaganda, o dirigismo, a manipulação, como armas da dominação, não podem ser instrumentos para essa reconstrução [de homens].

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase 'coisas', com eles estabelece uma relação dialógica permanente. (Freire, 1987, p.31)

Para ele, a emancipação só pode ser alcançada mediante o diálogo; a tomada de consciência, embora individual, não pode prescindir da comunhão, do estar junto com outros. Essa contribuição de Paulo Freire é interessante porque aponta para o fato de que a libertação se faz junto, e não de maneira isolada. E esse junto também diz respeito ao reconhecimento de que já nascemos num mundo, num universo de relações que nos determina, nunca fomos isolados.

Em textos escritos no período de 1928 a 1932, Walter Benjamin (2002a, b, c) manifesta, de maneira propositiva, algumas possibilidades para uma pedagogia infantil. Ele explicita, no entanto, distinções importantes entre a educação burguesa e a educação proletária. A primeira, pautada em teorias psicológicas, no interesse pelo método, no produto final e, no caso do teatro, na encenação ensaiada e controlada. A educação burguesa dirige-se às crianças enquanto herdeiros e é norteadada pelo princípio não

explicitado de que as crianças têm mais necessidade dos adultos do que estes delas, revelando uma concepção adultocêntrica e desigual. Já para a educação proletária, as crianças (deserdadas) representam apoio, vingança e libertação para a comunidade. A criança nasce dentro de sua classe e não apenas de sua família, o que se manifesta desde o nascimento e deve transformar-se em consciência de classe. Encontramos uma colocação semelhante nos relatos sobre as ‘Experiências de educação antiautoritária e socialista em Berlim’:

Uma coisa é certa, é que os resultados da educação antiautoritária de filhos de pequeno-burgueses não podem ser simplesmente transpostos para filhos de operários. Porque a sua forma de socialização apresenta diferenças essenciais, dada a sua situação de classe. Determinar precisamente essas diferenças, determinar as consequências práticas disso para uma organização proletária de crianças e jovens, só será possível em relação a novas experiências. Até lá, só podemos especular. (Conselho Central dos Jardins de Infância Socialistas de Berlim, Schmidt & Reich, 1975, p.164)

No texto ‘Programa de um teatro infantil proletário’, escrito para Asja Lacis como fundamentação teórica sobre o trabalho por ela desenvolvido em uma companhia de teatro infantil em Orel, na Rússia soviética, dez anos antes, Benjamin (2002a) destaca que a resolução das tensões do trabalho coletivo importa mais para a educação proletária do que qualquer encenação. Os adultos não mantem uma relação de superioridade em relação às crianças, e podem aprender com elas, principalmente através da observação. Há uma preocupação com o desenvolvimento do gesto infantil, que deve ser conduzido do reino da fantasia ao trabalho nas oficinas de música, dança, pintura, recitação etc. Já a educação ideológica de classe não deveria ser iniciada na infância, mas só na puberdade. Com relação ao teatro proletário, merece destaque a importância dada à improvisação, mais do que a encenação. O adulto, nessas situações, deve ser um observador dos sinais do mundo no qual a criança vive.

A encenação é a grande pausa criativa no trabalho educacional. Ela representa no reino das crianças aquilo que o carnaval representava nos antigos cultos. O mais alto converte-se no mais baixo de todos, e assim como em Roma, nos dias saturnais, o senhor servia ao escravo, assim também as crianças sobem ao palco durante a encenação e ensinam e educam os atentos educadores. Novas forças, novas inervações vêm à luz, das quais frequentemente o diretor jamais teve qualquer vislumbre durante o trabalho.

...

De maneira verdadeiramente revolucionária atua o *signal secreto* do vindouro, o qual fala pelo gesto infantil. [itálico do autor] (2002a, p. 118-119)

O teatro proletário, enquanto proposta de educação da infância, traz consigo, portanto, possibilidades de libertação, não apenas das crianças, mas, com elas, de toda a comunidade. Gostaria de destacar a importante pesquisa realizada recentemente por Lígia Cortez (2018), atriz e diretora da Casa do Teatro em São Paulo, sobre o trabalho de Asja Lacis. A pesquisa permite vislumbrar os laços que unem as práticas de teatro infantil de Lacis e o teatro infantil praticado em vários países, entre eles o Brasil. Evidencia também o lugar de parceria de Asja Lacis em trabalhos ao lado de Bertold Brecht e o seu apagamento nos trabalhos biográficos sobre ele. Benjamin (2013) dedicou a ela o seu conhecido texto Rua de Mão Única: “esta rua chama-se Rua Asja Lacis em homenagem àquela que como um engenheiro a abriu no corpo do autor deste livro”. No entanto, por ocasião da primeira publicação desse texto, Theodor Adorno teria retirado essa dedicatória (talvez para protegê-la?). Asja Lacis foi perseguida durante o stalinismo e ficou presa no Cazaquistão durante dez anos. Foi uma mulher pioneira e engajada, cujas contribuições foram apagadas e esquecidas, mas sua história começa a ser resgatada. Na Documenta 2017, em Kassel, houve um espaço especialmente dedicado a ela. Os textos que Benjamin escreveu sobre o brincar e o brinquedo coincidem justamente com a época de seu convívio com Asja Lacis, o que parece indicar que suas concepções sobre esses temas puderam ser enriquecidas pela experiência dela com crianças abandonadas e com o teatro infantil.

Na experiência da Creche Oeste, que não é uma instituição de educação burguesa, mas tampouco se caracteriza como uma escola de educação proletária, como fica a questão do trabalho com crianças de diferentes classes sociais? Acredito que a oportunidade de contato entre pessoas de diferentes classes sociais deve ser mantida. A pobreza é a principal barreira de exclusão em nossa sociedade hoje. Crianças pobres e de classe média tem cada vez menos espaços de convivência, e isso é muito preocupante justamente porque cria um terreno fértil para o fortalecimento dos mitos sobre a pobreza: pobre é preguiçoso, perigoso, menos inteligente, sofrido etc. A aproximação entre as pessoas significativamente diferentes em condições de igualdade é um princípio central na proposta de educação inclusiva. Como Amaral (1998) coloca, é a ponte levadiça sobre o fosso que isola o castelo, que deve ser transposta, de modo a colocar as pessoas em contato para que possam criar oportunidades de superar os mitos ligados aos preconceitos. Porque não basta colocar as pessoas juntas, é necessário que

se promova a conscientização sobre os mitos que as distanciam, mesmo estando próximas no espaço.

Theodor Adorno, Paulo Freire e Walter Benjamin, trazem elementos interessantes para pensar e a experiência da Creche Oeste e a Educação Infantil na atualidade. Em primeiro lugar, sua fundamental importância na formação humana e seu potencial de transformação da sociedade. Em segundo lugar, a convicção de que a educação do educando e do educador acontecem de forma simultânea.

5. Amarrando algumas pontas

As reflexões apresentadas nos três capítulos anteriores contribuem, a partir de diferentes perspectivas, para a reflexão sobre os processos inclusivos. Como foi dito na introdução deste trabalho, a sociedade é ambígua em relação às ações inclusivas. Ao mesmo tempo em que expressa, através de convenções, leis, programas e ações, a intenção de incluir todos os cidadãos e cidadãs de modo a que tenham assegurados os direitos fundamentais, os interesses individuais, organizacionais e institucionais são fortemente determinados pelo mercado competitivo, gerando vários tipos de barreiras. O fato, no entanto, dessa intenção estar expressa em documentos oficiais é uma conquista de fundamental importância, que dá legitimidade e direciona recursos para o enfrentamento desse importante desafio.

Frente aos objetivos de inclusão social, educacional ou digital, estamos diante da tarefa de pensar o *como* fazer. A concepção de ambiente inclusivo é uma tentativa de resposta, criada a partir da experiência da Creche Oeste, que busca estabelecer algumas balizas que possam ser utilizadas em outras realidades. Não se trata de uma receita, mas de princípios e ideias norteadoras ancoradas numa experiência, e que ajudam a pensar nesse *como* fazer. Fiz um primeiro esforço para essa delimitação em 2003, no doutorado, que foi inteiramente pautado na experiência da Creche Oeste no período de 1992 a 2002. Pretendo nesse momento retomar essa delimitação inicial do conceito e reformulá-lo a partir das reflexões aqui apresentadas. Retomo novamente, como ponto de partida, o conceito tal qual apresentado em 2003:

[o ambiente inclusivo é] aquele que tem uma *articulação coletiva* e uma *ação comprometida com o reconhecimento e busca da satisfação das necessidades de cada um, a qual se inscreve no âmbito da construção de uma sociedade verdadeiramente humana, na qual as pessoas possam se diferenciar e se desenvolver em busca de felicidade*. (p.162-3, grifos no texto original)

A primeira ideia colocada é a de uma articulação coletiva. Na Creche Oeste essa articulação foi construída de várias formas. Podemos tomar como ponto de partida as reuniões mensais de formação continuada, em que havia pelo menos um momento (às vezes mais de um) em que a equipe sentava numa grande roda, com todos os profissionais: professores, auxiliares de cozinha, nutrição e limpeza, secretária, zelador e equipe de coordenação. Ali eram discutidas questões relacionadas à gestão, ao projeto pedagógico, ao espaço, à alimentação, e também as prioridades e exceções praticadas

em relação às regras vigentes na instituição. Todos os meses, nesse mesmo dia de formação, havia também uma ‘reunião de funcionários’ com duração de uma hora, e sem a presença da coordenação. O entendimento subjacente era de que a relação hierárquica poderia impedir algumas manifestações e a possibilidade de o grupo conversar previamente, sem a presença da coordenação, daria oportunidade de discutir e chegar a posições, que seriam então colocadas como propostas de grupo. Essas reuniões eram sempre no formato horizontal de roda, no pátio da Creche, e geralmente todos participavam. A certeza de que esse espaço aconteceria novamente no mês seguinte propiciava segurança e possibilitava o planejamento, individual e de subgrupos, em relação a questões específicas. No dia a dia ao longo do mês, esse coletivo se ramificava em vários subgrupos (duplas, trios, equipes etc.) e se expandia para as crianças e suas famílias. Ao longo do mês, alguns comunicados coletivos poderiam ser feitos em quadro de avisos ou por meio de circulares em papel, mas o contato direto sempre foi a via prioritária e mais efetiva. Considero que esse coletivo, com seu fluir e refluir através das relações, teve um papel fundamental na *inclusão dos profissionais no processo educacional*, que repercutiu nas relações com as crianças e famílias, criando uma forte sinergia e fortalecendo o fazer criativo.

Um outro elemento desse coletivo que se instalou na cultura institucional a partir de então foi o aprendizado do cuidado de explicitar a incorporação de experiências transmitidas pelos colegas, através de comentários como ‘isso aprendi com você’ ou ‘esse jeito de fazer aprendi com a [fulana], que não está mais aqui, mas trabalhou conosco em outro momento’. Essas narrativas foram incorporadas à cultura institucional e constituíram uma tessitura nas relações, que minimizava a concorrência e a inveja e, também, o sentimento de ameaça.

Concomitantemente, a explicitação dos princípios de confiança e respeito, como algo anterior e norteador das relações, foi um aprendizado fundamental. No mundo exterior à instituição, nas ruas da cidade, aprendemos diariamente a desconfiança. Não podemos e não devemos confiar em ninguém, o mundo é cheio de perigos e traições. O aprendizado da confiança como um princípio produz, portanto, um estranhamento; interrompe um modo de funcionamento automatizado e leva a uma tomada de consciência. A confiança então, inicialmente estabelecida através da razão, aflora como sentimento irmanado ao respeito. Na relação com as crianças esse sentimento se revela como possibilidade de escuta e de respeito ao que as crianças dizem e ao modo como

se expressam. Um outro desdobramento desses princípios é que não é possível respeitar as crianças e não respeitar os adultos, confiar nas crianças e desconfiar dos adultos. Essas ações não são separadas: se não houver entre os adultos essa mesma relação de confiança e respeito que almejamos com as crianças, esse objetivo estará fadado ao fracasso. As finalidades da instituição estão voltadas para o cuidado e educação das crianças, e, para isso, um cuidado semelhante deve ser mantido em relação aos adultos.

O coletivo funciona como a verdadeira delimitação do espaço institucional, uma barreira transparente e protetora. Mas as dimensões de uma tal instituição precisam ser pensadas. No caso da Creche Oeste eram 40 profissionais e por volta de 100 crianças, pertencentes a 70-80 famílias, em convívio diário de 6 a 12 horas, 5 vezes por semana, ao longo de 4 a 5 anos. Nessas dimensões e intensidade de convivência, é possível conhecer todos pelo nome e conhecer um pouco da história de cada um, ou seja, é possível estabelecer relações bastante personalizadas. Essas dimensões são adequadas para instituições de Educação Infantil, mas o mesmo não se pode dizer em relação às escolas de Ensino Fundamental e Médio, cujo número de estudantes e profissionais é bem maior. A proposta de um ambiente inclusivo nos moldes apontados, coaduna com a Educação Infantil e, embora possa ser inspiradora, não pode ser transposta nestes moldes para outros níveis de ensino. Como o estudo longitudinal com os egressos da Creche Oeste aponta, um trabalho bem realizado na Educação Infantil tende a manter seus resultados nas etapas posteriores da vida. Nesse sentido, parece politicamente interessante investir numa Educação Infantil de qualidade, fortemente voltada aos objetivos de uma educação para todos, para a qual o modelo inspirador de ambiente inclusivo aqui descrito poderá trazer contribuições significativas.

Como já salientado anteriormente, um ponto que merece destaque em relação aos processos inclusivos é a necessidade de *expor-se diante de si mesmo(a)*, apontada por Amaral (2004). É fundamental considerar a subjetividade nos processos inclusivos, não se trata apenas de abrir as portas, é preciso acessar a disponibilidade interna de todos os atores que participam nesse processo. Tomar consciência dos próprios sentimentos, das barreiras internas e externas que nos ameaçam, dos desejos que buscamos realizar, das tensões que habitam em nós, é uma necessidade para que a inclusão seja um processo verdadeiro e transformador, para cada um dos atores que dele participam. Mas *expor-se diante de si mesmo* não é um mandamento. Pode-se criar as condições favoráveis, mas jamais impô-las. As barreiras defensivas precisam ser

consideradas com respeito ao processo de cada um.

O incentivo ao amor – provavelmente na forma mais imperativa, de um dever – constitui ele próprio parte de uma ideologia que perpetua a frieza. Ele combina com o que é impositivo, opressor, que atua contrariamente à capacidade de amar. Por isto o primeiro passo seria ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada. (Adorno, 1995a, p. 135-136)

Esse parece ser o ponto de partida necessário, sem o qual o processo inclusivo não toca no que há de mais importante, que é a aceitação, de si e do outro, e o consequente sentimento de pertencimento. Mas alcançar esses sentimentos pode levar tempo, e antes de chegar a eles o ponto de partida seria a educação, mediante decisão fundada na razão. Assim, antes do respeito existir enquanto sentimento, ele se manifesta em ato, assim como o amor.

A compaixão é um sentimento. . . . É por isso que, como Kant nos lembra, ela não pode ser um dever. Todavia, os sentimentos não são um destino, que poderíamos apenas ter de suportar. O amor não se decide, mas se educa. O mesmo vale para a compaixão: não é um dever senti-la, mas sim, explica Kant, desenvolver em si a capacidade de senti-la. (Comte-Sponville, 2009, p.128)

Um ambiente seguro e favorável à aceitação de si e do outro cria as condições para que emergam semelhanças que operem a transformação-aceitação, instalando um processo de ressignificação das relações. Esse processo produz marcas, registros internos e externos que mobilizam a construção da memória institucional. Uma situação significativa, vivida com um determinado grupo, suscita a necessidade de repetição, de falar sobre o vivido, rememorar e também registrar. Quando a escola se transforma num lugar de cultivo da memória coletiva ela passa a ser um manancial inesgotável de lembranças, um lugar de pertencimento, ao qual tem sentido retornar nos momentos mais variados da vida.

Com base nessas considerações, proponho delimitar o conceito de ambiente inclusivo como segue:

um ambiente escolar inclusivo na educação infantil é aquele em que os profissionais criam uma articulação coletiva (que se desdobra na relação com as crianças e suas famílias), orientada pela confiança e pelo respeito, criando condições favoráveis para que cada um possa aceitar-se e aceitar o outro diferente de si, oportunizando o vislumbre de novos sentidos, que transformem a vida e possam ser registrados e transmitidos por meio da memória coletiva.

O vislumbre de novos sentidos é intrinsecamente ligado ao brincar, compreendido de

uma forma ampliada. Trata-se de algo sobre o qual não temos controle. O brincar não se ensina, as crianças sabem... e os adultos também.

Esse trabalho terminaria aqui.

Mas há algo importante a ser dito e sublinhado sobre o trabalho desenvolvido na Creche Oeste, ao longo dos 26 anos em que esta manteve o atendimento às crianças. Este algo tem a ver com o fato de que a Creche Oeste pertence à Universidade de São Paulo, e a USP tem um funcionamento hierarquizado, pouco aberto ao diálogo, que contrasta com o modo democrático que a Creche Oeste desenvolveu e se tornou referência ao longo dos anos. Havia brechas para que isso acontecesse, mas eram brechas dominadas, sobre as quais a Creche nunca teve qualquer poder. O trabalho das creches da USP ganhou reconhecimento na área da educação infantil, mas não aos olhos da própria Universidade, para a qual as creches representam apenas uma obrigação. Isso foi posto às claras da forma mais dura, quando em 16/01/2017, no período de férias das crianças e funcionários, o reitor mandou fechar a Creche Oeste e remover dali todos os materiais e equipamentos, que deveriam ser imediatamente transferidos para outro local. A notícia se espalhou rapidamente, e quem estava em São Paulo correu ao local; criou-se um movimento que impediu a consumação da ordem da reitoria e instalou-se ali a Ocupação Creche Aberta, que permanece há já 18 meses no local. Em 17/01/2017 a Associação de Pais e Funcionários da Creche Oeste ajuizou um mandado de segurança no sentido de impedir o fechamento da Creche. O mandado foi julgado e o juiz determinou a reabertura da Creche:

Em 21 de março, o juiz Kenichi Koyama, da 11ª Vara de Fazenda Pública, havia concedido liminar em mandado de segurança em favor da APEF. Koyama aceitou o pedido de reabertura da creche: “Suspendo imediatamente a decisão administrativa que determinou a incorporação da Creche Oeste à Creche Central. Caso já tenha sido efetivada, determino que seja reaberta e volte a funcionar tal e qual antes”. A Reitoria ignorou a ordem judicial e, no início de abril, a liminar foi derrubada por um desembargador do TJ-SP. (Maria, 2017, p.86)

A USP recorreu e em 28/06/2017 os desembargadores do Tribunal de Justiça decidiram pela manutenção da decisão do juiz de primeiro grau, determinando a reabertura da Creche Oeste nos termos da decisão inicial, com prazo até 23/08/2017, a partir do qual passou a incidir multa diária de R\$ 1.000,00 até o teto de 1 milhão de reais. Sete meses após essa data a USP resolveu apelar da decisão, o que em tese não anulava a decisão anterior que obrigava a abertura da Creche. Além de não cumprir a decisão judicial, a

Universidade não pagou a multa (e provavelmente nunca pagará) que já beira os 250 mil reais.

Os princípios democráticos vigentes na Creche Oeste não representam o pensamento da Universidade e, apesar de públicos, nunca foram por ela reconhecidos. A ação do reitor fere direitos das crianças e princípios democráticos, ignorando leis e tratados internacionais ratificados pelo Brasil. No dia 07/03/2017, em meio a uma manifestação de estudantes, funcionários, docentes e comunidade contra a votação dos “Parâmetros de Sustentabilidade” pelo Conselho Universitário (CO) na reitoria, teve lugar um dos episódios mais violentos na história da USP. A PM comunitária, polícia especialmente preparada para agir no *campus* e dialogar com estudantes, mantida mediante convênio com a Secretaria de Segurança Pública desde 2011, mostrou a violência de que é capaz. Marlede Figueiredo (mais conhecida por Nani), uma das professoras da Creche Oeste, estava entre os/as estudantes e funcionárias/os duramente agredidos pelas/os policiais. Eram mulheres as policiais que a agrediram, jogando-a no chão com um puxão violento dos cabelos e um pontapé no flanco direito, desferido por um policial do sexo masculino. A cena foi filmada por alguém que estava no prédio da reitoria, e repassada milhares de vezes diante dos olhos indignados da comunidade uspiana.

Depois de espancados e presos por policiais militares durante a manifestação de 7/3, dois funcionários e dois alunos da USP foram conduzidos a uma sala do andar térreo da Reitoria e lá permaneceram algemados a maior parte do tempo. Dentro da sala, um deles levou tapas na cabeça, desferidos pelos policiais. Eles foram impedidos de chamar advogados. Enquanto estavam algemados na Reitoria, esses manifestantes receberam breve visita da superintendente jurídica da universidade, Maria Paula Dallari Bucci, que lhes disse que não poderia “interferir na ação policial”.

Marlede Figueiredo, a Nani, educadora da Creche Oeste, estava entre esses detidos. Seu crime: filmar a violência da Polícia Militar.

...

Fui algemada, obviamente, colocaram a gente encostada na parede, o Luís já estava lá. Eu fiz xixi na roupa. Por conta do horror. (Adusp, 2017, p. 2-3)

Sobre esse ocorrido, a fala da professora Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer, ex-superintendente de Prevenção e Proteção da USP, esclarece: “A atual gestão reitoral desejava, há muito tempo, tomar essa atitude e fazer dela uma demonstração de força e poder. Escolheu, a dedo, o momento de toma-la: uma reunião do Co em que um projeto impactante para a USP estava em pauta.” (Adusp, 2017, p. 3). Não foi por acaso que Nani foi vítima da violência policial naquela situação, pois ela trazia a formação

participativa bastante exercitada na Creche Oeste e teve que agir em defesa de um colega que estava sendo agredido pelos policiais. Ela não iria deixar de fazer o que estivesse ao seu alcance no momento, e se viu no dever de registrar a cena, mesmo que isso a deixasse exposta. Não tem acaso nisso e, de certa forma, essas pessoas são também escolhidas a dedo.

Um professor, que foi pai de duas crianças que frequentaram a Creche Oeste ao longo de 5-6 anos e desde a gestão do reitor Zago ocupa cargo junto à reitoria, disse, quando interpelado, que havia pedido para ficar distante das questões das creches, pois não teria tranquilidade (ou algo parecido, já não lembro) para participar dessa situação. Melhor estar longe, fechar os olhos e o coração, e seguir no rumo previamente determinado em direção às metas estabelecidas. Não importa o que vai ser cortado, nem como isso vai ser feito.

Não é só a Creche Oeste que está sendo desmontada atualmente na USP, são muitos os serviços que passam por situações semelhantes. A decisão em promover os Programas de Incentivo à Demissão Voluntária (PIDV) sem estudo de impacto que norteasse as decisões, levou à destruição de serviços que funcionavam há décadas, sem a menor preocupação em preservar esses saberes.

Movidos pela indignação, realizamos em maio de 2017 o I Seminário Creche Oeste, após o qual um grupo de professoras, funcionárias/os e estudantes da USP constituiu o Centro de Estudos e Defesa da Infância (CEDIn). Num primeiro momento, o objetivo é lutar pela reabertura da Creche Oeste, e, num segundo momento, dar visibilidade às experiências na educação das crianças nesse vasto país. Esse grupo vem se reunindo desde então, com muita dificuldade devido às agendas sempre lotadas, mas com perseverança.

Trabalho há 26 anos na USP, treze dos quais foram na Creche Oeste, e os outros treze, no Instituto de Psicologia, versaram também sobre pesquisas relacionadas à Creche Oeste, como pude apresentar aqui. Pergunto: qual o sentido deste trabalho, se o que era mais precioso nele, está sendo jogado fora, de forma tão violenta? Pra que serve pesquisar e escrever teses e artigos se esse conhecimento não contribuir para melhorar nossas vidas? Ignorar esses fatos e correr atrás das pontuações no currículo que nos livrem da ameaça de corte, só vai fortalecer esse maquinário que nos massacra. É para isso que Benjamin (2012e) chamou a atenção ao comentar sobre o conceito de “refuncionalização” criado por Brecht: “Brecht foi o primeiro a confrontar o intelectual

com a exigência fundamental: não abastecer o aparelho de produção, sem modifica-lo, na medida do possível, num sentido socialista.” (p. 137)

A interrupção do trabalho com o fechamento da Creche Oeste joga luz sobre o fato de que trabalhamos durante décadas sem nos darmos conta da importância de que houvesse o reconhecimento de que as creches foram muito além dos objetivos pelos quais foram criadas, e se tornaram lugares de pesquisa em várias áreas, e também de ensino e extensão, ou seja, estão totalmente alinhadas com o tripé que sustenta as ações da Universidade. As creches foram criadas como unidades vinculadas à assistência social, para oferecer um serviço às famílias de docentes, estudantes e funcionários/as, não mais que isso. Essa é a condição dada, que muito difere da praticada. Há uma situação de fato, que vem sendo praticada há muitos anos. E isso não é anormal na universidade, haja vista a situação semelhante – embora as proporções sejam outras – do Hospital Universitário (HU).

No final de 2017 contatamos o Centro de Preservação Cultural da USP (CPC), que manifestou interesse em realizar os levantamentos necessários para o reconhecimento da Creche Oeste como patrimônio material e imaterial da Universidade, tendo em vista que ela se tornou referência para a educação infantil democrática no país. São várias as frentes de batalha, e essa é uma delas, e das mais importantes. O reconhecimento interno é fundamental para alicerçar a base sobre a qual a Creche existe.

A luta é, sem dúvida, desigual. Não basta escrevermos artigos e publicarmos massivamente esses escritos que poucos leem. Estamos perdendo terreno, e o que acontece na universidade é o que acontece no país. Desde 1996 até hoje a USP não se curvou às determinações da (nova) LDB, não democratizou seus colegiados e não se vê obrigada a cumprir uma ordem judicial, ou seja, se coloca acima das leis, deixando evidente o grande poder que a sustenta.

O absurdo ganha contornos nessa história kafkiana. Talvez, como Sísifo, tenhamos desafiado os deuses do olimpo universitário fazendo coisas que não nos foram solicitadas.

6. Referências

- Adorno, T. W. (2007 [1965/66]). *Vorlesung über Negative Dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1995a). Educação após Auschwitz. In: Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação* (W. L. Maar trad.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995b). Educação – para quê?. In: Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação* (W. L. Maar trad.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995c). Educação contra a barbárie. In: Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação* (W. L. Maar trad.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995d). Educação e emancipação. In: Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação* (W. L. Maar trad.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995e). *Palavras e Sinais: modelos críticos 2* (M. H. Ruschel trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Adorno, T. W. (1982). *Teoria estética* (A. Mourão trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Adusp. (abr. 2017). *Informativo Adusp 433*. Recuperado de: <http://www.adusp.org.br/files/informativos/433/info433.pdf>
- Agamben, G. (2017). Infância. In: *Gratuita*. (2017). v.3. Belo Horizonte, MG: Chão de Feira.
- Agamben, G. (2008). *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Amaral, L. A. (2004). *Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Amaral, L. A. (2001). Frida Kahlo: personagem de si mesma. In: *Imaginário/NIME-LABI*. (2001). São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, n°7, pp. 84-118.
- Amaral, L. A. (1998a). *Deficiência, vida e arte*. (Tese de Livre-Docência). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo. 221 p.
- Amaral, L. A. (1998b). Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Aquino, J. G. (1998). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, SP: Summus.
- Amaral, L. A. (1995). *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo, SP: Robe Editorial.

- Asch, S. (1972). *Psicologia social* (E. Mendelievich trad.). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires. 6^a ed.
- Bae, B. (2015). O direito das crianças a participar: desafios nas interações do cotidiano. *Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional*. Lisboa. 6 (I), 7-30.
- Bakewell, S. (2017). *No café existencialista: o retrato da época em que a filosofia, a sensualidade e a rebeldia andavam juntas* (Denise Bottman trad.). Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.
- Benjamin, W. (2013). *Rua de mão única, infância berlinense: 1900*. (J. Barrento trad.) Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Benjamin, W. (2012a). A doutrina das semelhanças. In: Benjamin, W. (2012). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (S. P. Rouanet trad.). 8^a ed. revista. São Paulo, SP: Brasiliense. (Obras Escolhidas v.1)
- Benjamin, W. (2012b). O Narrador. In: Benjamin, W. (2012). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (S. P. Rouanet trad.). 8^a ed. revista. São Paulo, SP: Brasiliense. Obras escolhidas v.1.
- Benjamin, W. (2012c). A imagem de Proust. In: Benjamin, W. (2012). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (S. P. Rouanet trad.). 8^a ed. revista. São Paulo, SP: Brasiliense. Obras escolhidas v.1.
- Benjamin, W. (2012d). História cultural do brinquedo. In: Benjamin, W. (2012). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (S. P. Rouanet trad.). 8^a ed. revista. São Paulo, SP: Brasiliense. Obras escolhidas v.1.
- Benjamin, W. (2012e). O autor como produtor. In: Benjamin, W. (2012). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (S. P. Rouanet trad.). 8^a ed. revista. São Paulo, SP: Brasiliense. Obras escolhidas v.1.
- Benjamin, W. (2009). *Passagens* (I. Aron e C. P. B. Mourão trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- Benjamin, W. (2002a). Programa de um teatro infantil proletário. In: Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (M. V. Mazzari trad.). São Paulo, SP: Duas Cidades; Editora 34.
- Benjamin, W. (2002b). Brinquedos e jogos. In: Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (M. V. Mazzari trad.). São Paulo, SP: Duas Cidades; Editora 34.
- Benjamin, W. (2002c). Uma pedagogia comunista. In: Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (M. V. Mazzari trad.). São Paulo, SP: Duas Cidades; Editora 34.

- Brasil. (2016). *Relatório Avaliativo – ECA 25 anos*. Recuperado de: <http://flacso.org.br/files/2016/10/Relatorio-Avaliativo-ECA.pdf> .
- Brasil (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>
- Brasil, (1990). *Convenção sobre os direitos da criança*. Brasília. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm .
- Brasil. (1990). *Estatuto da criança e do adolescente*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm .
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm .
- Butler, J. (2017). *Caminhos divergentes* (R. Bettoni trad.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Ciampa, A. C. (1989). Identidade. In: Lane, S. T. M. & Codo, W. (1989). *Psicologia social: o homem em movimento*. 8ª ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense.
- Comte-Sponville, A. (2009). *Pequeno tratado das grandes virtudes* (E. Brandão trad.). 2ª ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes.
- CONANDA. (2011). *Plano decenal dos direitos humanos de crianças e adolescentes*. Brasília. Recuperado de: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/Plano%20Decenal%20Aprovado%20pelo%20CONANDA%2019%20de%20abril%20de%202011.pdf/view> .
- Conselho Central dos Jardins de Infância Socialistas de Berlim; Schmidt, V. e Reich, W. (1975). *Elementos para uma pedagogia anti-autoritária*. Porto: Publicações Escorpião.
- Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). (2008). *A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada*. Brasília: SEDH, CORDE.
- Cortez, L. M. C. S. (2018). *De Asja Lacis à Casa do Teatro: teoria e práticas do teatro com e para criança*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- Crochík, J. L. (2006). *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Erikson, E. H. (1971). As oito idades do homem. In: Erikson, E. H. (1971). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Freire, P. (2013). *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 17ª ed.
- Gagnebin, J. M. (2012). Prefácio - Walter Benjamin ou a história aberta. In: Benjamin, W. (2012). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (S. P. Rouanet trad.). 8ª ed. Revista. São Paulo, SP: Brasiliense. (Obras Escolhidas v.1)
- Gagnebin, J. M. (2005). Do conceito de *mimesis* no pensamento de Adorno e Benjamin. In: Gagnebin, J. M. (2005). *Sete: sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- _____. (1993). *Walter Benjamin: os cacos da história*. (Sônia Salzstein trad.). 2ª ed. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Galván, G. B. & Amiralian, M. L. T. M. (2009). Corpo e identidade: reflexões acerca da vivência de amputação. *Estudos de psicologia*. Campinas. 26(3). p. 391-398.
- Grigorowitschs, T. (2010). Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do *self*. *Revista Brasileira de Educação*, v.15, n.44, maio/ago.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. (L. L. Schaffter trad.). São Paulo, SP: Vértice; Editora Revista dos Tribunais.
- Huizinga, J. (1999). *Homo Ludens* (J. P. Monteiro trad.). 4 ed. São Paulo, SP: Ed. Perspectiva.
- Jones, P. (2005). Inclusion: lessons from the children. *British Journal of Special Education*, 32(2), 60-66.
- Lopes da Silva, M. C. L. (2008). Grupos de sensibilização: uma experiência de identificação e envolvimento de educadores. In: Freller, C.; Ferrari, M. A. L. D.; e Sekkel, M. C. (2008). *Educação inclusiva: percursos na educação infantil*. São Paulo, SP: Casa do psicólogo.
- Magaldi, M. C. B. (n.d.). *O papel contemporâneo das creches*. Mimeo.
- Maria, Renata Iracema. Desativada Creche Oeste revela que nem crianças estão a salvo da reitoria. In *Revista Adusp*. (set. 2017). n. 61. pp. 79-86. Recuperado de: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/61/8.pdf>
- Martins, J. S. (1997). *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo, SP: Paulus.
- Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. In: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. SP. v. 16, n.1, p. 135-142.
- Mendes, E. G. (set./dez. 2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, p. 387-405.

- Moran-Ellis, J; Bandt, Ana; Sünker, H. (2013). *Children's well-being and politics*. In: Ben-Arieh, A. Et al. (eds.). (2013). *Handbook for child well-being*. DOI 10.1007/978-90-481-9063-8_147, Springer Science, 3258p.
- Moss, P. (2002). Para além do problema com a qualidade. In: Machado, M. L. A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo, SP: Cortez.
- Nascimento, M. L. B. P. (2015). *Educação infantil e sociologia da infância. Estudo sobre as relações entre a pesquisa em Estudos da Infância e os contextos nos quais é realizada* (Tese de Livre-Docência). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ongaro Basaglia, F. (1994). Inconsciente-Normal/Anormal. *Enciclopédia Einaudi*. v. 23. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Portugal.
- Pannuti, D. V. (2015). *As relações de semelhança e a experiência do sentido no universo escolar* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Rocha, G. S. (2015). Antirracismo, negritude e universalismo em *Pele negra, máscaras brancas* de Frantz Fanon. *Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*. Ano VIII, Nº XV.
- Rosemberg, F.; Mariano, C. L. S. (2010). A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. *Cadernos de pesquisa*. v.40, n.141, p.693-728.
- Sawaia, B. B. (org.). (2001). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Schiller, F. (1989). *A educação estética do homem* (R. Schwartz e M. Suzuki trad.). São Paulo, SP: Iluminuras. 9ª reimpressão 2015.
- Sekkel, M. C. (2016). O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott. *Revista Psicologia USP*. v.27, n.1, pp. 86-95.
- Sekkel, M. C., Zanelatto, R., Brandão, S. B. (jan./mar. 2010a). Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em estudo*. Maringá. v. 15, n. 1, p. 117-126.
- Sekkel, M. C., Zanelatto, R., Brandão, S. B. (2010b). Uma questão para a educação inclusiva: expor-se ou resguardar-se. *Psicologia, ciência e profissão*. v. 30, n. 2, p. 296-307.
- Sekkel, M. C. (2003). *A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Sekkel, M. C. (1998). *Reflexões sobre a experiência com a educação infantil: possibilidades de uma educação contra a violência na primeira infância*

(Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Singer, H. (1997). *República de crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo, SP: Hucitec.

Tiedemann, R. (2009). Introdução à edição alemã. In: Benjamin, W. (2009). *Passagens* (I. Aron e C. P. B. Mourão trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> .

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE.

UNESCO no Brasil. (1998). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> .

Vash, C. (1988). *Enfrentando a deficiência: a manifestação, a psicologia, a reabilitação* (G. J. De Paiva, M. S. F. Aranha, C. L. R. Bueno trad.). São Paulo, SP: Pioneira: Editora da Universidade de São Paulo.

Vigotski, L. S. (dez. 2011). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870.

Winkler, M. (2014). Spiel und Pädagogik. In: *Handbuch Frühe Kindheit*. Braches-Chyrek, R.; Röhner, C.; Sünker, H.; Hopf, M. (Hrsg.). (2014). Verlag Barbara Budrich (Opladen, Berlin, Toronto). 746 Seiten. ISBN 978-3-86649-431-2

Winnicott, D. W. (2011a [1967]). O conceito de indivíduo saudável. In: Winnicott, D. (2011). *Tudo começa em casa* (P. Sandler trad.). São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.

Winnicott, D. W. (2011b [1968]). *Sum: Eu sou*. In: Winnicott, D. (2011). *Tudo começa em casa* (P. Sandler trad.). São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.

Winnicott, D. W. (2011c [1970]). Vivendo de modo criativo. In: Winnicott, D. (2011). *Tudo começa em casa* (P. Sandler trad.). São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.

Winnicott, D. W. (2011d [1964]). O conceito de falso *self*. In: Winnicott, D. (2011). *Tudo começa em casa* (P. Sandler trad.). São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.

_____. (1990). *Natureza humana* (D. Litman Bogomoletz trad.). Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora.

_____. (1983 [1960]). Distorção do ego em termos de falso e verdadeiro *self*. In: Winnicott, D. W. (1983) *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (I. C. S. Ortiz trad.). Reimpressão 2007.

Porto Alegre, RS: Artmed.

- _____. (1980). *A família e o desenvolvimento do indivíduo* (Jane Corrêa trad.). Belo Horizonte, MG: Interlivros.
- _____. (1975a [1953]). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade* (José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre trad.). Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora.
- _____. (1975b). O brincar: uma exposição teórica. In: Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade* (José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre trad.). Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora.
- _____. (1975c). O brincar: a atividade criativa e a busca do eu (*self*). In: Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade* (José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre trad.). Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora.
- _____. (1975d [1967]). A localização da experiência cultural. In: Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade* (José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre trad.). Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora.
- _____. (1975e [1967]). O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil. In: Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade* (José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre trad.). Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora.