

Um extraterrestre em busca de um lugar: considerações sobre violência, linguagem e aprendizagem, na perspectiva da inclusão escolar*

An extraterrestrial searching for a place: Considerations about violence, language and apprenticeship, in the perspective of school's inclusion

ANA PAULA MELCHORS STAHLSCHEMIDT**



RESUMO – O texto aborda a relação entre linguagem e aprendizagem no contexto da inclusão escolar de crianças com transtornos de desenvolvimento, considerando as implicações da história do sujeito e sua experiência relativa à escolarização, a partir dos conceitos de violência primária e secundária, cunhados por Piera Aulagnier e retomados por Alicia Fernández. Tomando como ilustração um caso acompanhado pela autora, em sua prática como psicóloga da rede municipal de abrigamento e atendimento à criança e ao adolescente vítimas de violência intrafamiliar, são discutidos os conceitos mencionados e as dificuldades encontradas no processo de inserção escolar de crianças cuja estrutura psíquica pode colocar-se à professores e equipe educacional como entrave à adaptação à escola regular, bem como a importância da superação das dificuldades encontradas no processo de inclusão e seus efeitos sobre diversas áreas da vida destes sujeitos.

Descritores – Inclusão escolar; transtornos do desenvolvimento; linguagem; aprendizagem; violência.

ABSTRACT – This text discuss the relationship between language and learning, in the context of school inclusion of children with development disorders, considering the implications of the subject's story and their experience relative of schooling, from the primary and secondary violence concepts, elaborated by Piera Aulagnier and resumed by Alicia Fernández. Taking as an illustration a case accompanied by the author in her practice as a psychologist in the municipal network of the sheltering and caring for children and adolescents victims of family violence, it discusses the concepts and difficulties found in the school inclusion process of children whose psychic structure may be an impediment for teachers and school team in adaptation of regular school, and the importance of the resolution of the found difficulties in the inclusion process and its effects in several areas of this subject's life.

Key words – School's inclusion; development disorders; language; violence.

Ao refletirmos sobre as questões implicadas na inclusão escolar da criança com transtornos de desenvolvimento, é importante considerarmos que os processos que envolvem a aprendizagem e a inserção no ambiente educacional são permeados por aspectos diversos, entre os quais podemos encontrar fatores psíquicos, cognitivos, sociais, entre outros. Neste sentido, a forma de relação estabelecida com o Outro, enquanto “lugar onde os significantes já

estão, antes de todo o sujeito, sendo daí que ele recebe sua determinação maior” (Teixeira, 1997, p. 75) e com o outro, semelhante, representado pela família, professores, colegas, etc, evidenciam o modo como a criança está inserida na rede de significantes que compõe sua história familiar e sua relação com a cultura e a linguagem e oferecem importantes subsídios para refletirmos sobre sua relação com a aprendizagem.

* Adaptação de trabalho desenvolvido como requisito do curso de aprofundamento temático “Diagnóstico e tratamento dos transtornos do desenvolvimento na infância e adolescência”, do Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, e orientado por Ângela Esther González e Elaine Milmann, durante a realização dos seminários “Desenvolvimento Psicolinguístico”, “Perturbações da Linguagem na Criança”, “Campos Conceituais da Psicopedagogia” e “Clínica Psicopedagógica”.

** Doutor em Educação pela UFRGS. Mestre em Psicologia Social e da Personalidade. Especialista em Psicologia Clínica. Especialista na área de Violência Doméstica contra a Criança e o Adolescente. Psicóloga da Fundação de Assistência Social e Cidadania – Prefeitura Municipal de Porto Alegre (FASC/PMPA). Membro do grupo de professores da “Licenciatura em Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Modalidade à Distância (EAD)” – Faculdade de Educação, UFRGS. Membro da equipe de “Enlace – Clínica e Projetos Interdisciplinares”. E-mail: stahls@orion.ufrgs.br
Artigo recebido em: maio/2008. Aprovado em: setembro/2008.

Para a discussão destas questões, tomarei, como ponto de partida, o caso de Guilherme¹ uma vez que o processo que envolveu sua inserção escolar e alfabetização, ainda que com elementos frequentemente encontrados na história de muitas crianças e adolescentes cuja estrutura psíquica apresenta-se como um entrave à escolarização, mostra-se privilegiado na discussão da relação entre a aprendizagem, linguagem e violência, bem como de questões referentes ao processo de inclusão escolar de crianças com transtornos do desenvolvimento.

Guilherme foi uma das primeiras crianças que atendi, ao iniciar meu trabalho como psicóloga em um abrigo municipal para crianças vítimas de violência intrafamiliar. Tinha, na época, 9 anos de idade, e estava na instituição há pouco mais de um ano. Ocupava na mesma, tanto entre as demais crianças como entre a equipe, o lugar de “louquinho”, para o que contribuíam os longos cabelos lisos, caídos sobre os olhos azuis, seu comportamento bizarro, que incluía morder e rasgar as roupas, correr pelo telhado da casa, episódios de agressividade com demais crianças e equipe, e o fato de ter sido encaminhado por um hospital psiquiátrico, onde estivera internado durante algum tempo e onde ainda recebia atendimento naquele momento. O psiquiatra responsável relatava que sua internação se dera em função de graves maus tratos por parte da mãe e da avó materna, que haviam culminado com a tentativa de agredir Guilherme com uma faca, episódio nunca bem elucidado, e do qual não se sabia se fora protagonista a mãe ou a avó. Ambas apresentavam importante comprometimento psíquico, de modo que, frente à tentativa da avó de Guilherme de internar a filha, a equipe da instituição optou por realizar a internação de ambas. Guilherme, após passagem pelo Departamento Médico Legal, onde foi atendido e constatou-se diversas sequelas dos maus tratos sofridos, também foi internado, já que mostrava-se agressivo, confuso e em estado descrito como de “desorganização mental”. O diagnóstico, ainda que com os cuidados necessários diante da impossibilidade de se pensar em uma estrutura psíquica definida em sua idade, já que como lembra Rassial (1996), esta pode ser conceituada como “combinatória particular na qual o sujeito vem se inscrever, em relação ao Outro, em relação aos objetos e em relação aos significantes” (p. 82), processo não consolidado senão ao final da adolescência, apontava para um funcionamento psicótico, que assustava à equipe do abrigo e reforçava o imaginário da mesma sobre sua suposta “loucura”.

Quando ingressei na instituição em que estava abrigado desde a alta hospitalar, Guilherme encontrava-se em um momento particularmente difícil, evidenciando intenso sofrimento com a saída da psicóloga anterior, bem como de grande parte da equipe, que em função do momento político, sofrera mudanças em quase 30% de

seu quadro de profissionais. Assim, não parecia muito disposto, em um primeiro momento, a travar contatos comigo, apesar de minhas infrutíferas tentativas. Ao invés disto, demonstrava querer “impressionar” a todos os novos membros da equipe com seu comportamento bizarro e agressividade.

Nosso primeiro contato significativo, e de consequências definitivas, se deu de forma inesperada, e que me levou a refletir sobre suas necessidades e funcionamento psíquico: em uma tarde em que deveria ser levado ao atendimento psiquiátrico, Guilherme mostrou-se bastante agressivo, passando a atirar pela sala cadeiras e a morder suas roupas, recusando-se a sair do abrigo. Fui chamada pelos educadores responsáveis por seus cuidados para atender ao menino em sua “crise”, e a cena que encontrei, com Guilherme sentado em um canto da sala, cercado por cadeiras viradas, roupas rasgadas e objetos espalhados pelo chão, parecia desoladora. Em poucos instantes todos haviam desaparecido e me vi sozinha com o menino, que continuava a morder a roupa e a própria mão, mostrando-se agressivo frente à minha tentativa de aproximar-me. Como se mostrasse destrutivo, principalmente em relação a si próprio, me vi convocada a contê-lo de alguma forma, o que fiz aproximando-me e abraçando-o por trás, enquanto procurava conversar com ele e, talvez, expressar meus sentimentos para ambos de nós, ao mesmo tempo em que me protegia de seus ataques e me colocava à disposição para tentar ajudá-lo.

Sua agitação terminou surpreendentemente rápido, talvez por constatar que, antes de medo, me despertava preocupação e vontade de compartilhar com ele aquele momento difícil, auxiliando-o a superá-lo. Assim, resolvi acompanhá-lo ao atendimento psiquiátrico, já que a auxiliar de enfermagem que normalmente realizava essa tarefa hesitava em fazê-lo. Guilherme já se mostrava bem mais tranquilo e, desde então, a despeito dos muitos momentos de conflito em que o acompanhei, nunca foi agressivo em relação a mim, mesmo quando bastante irritado e até destrutivo com outras pessoas ou objetos a sua volta. Senti, naquele dia, que havia “conquistado sua confiança”, e tal episódio me chamou a atenção pois, a percepção aguçada, em relação às “intenções” dos profissionais que o acompanhavam em diversas áreas, bem como movimentos que pareciam ter como objetivo “testar” reações frente a seus comportamentos inesperados ou que poderiam parecer assustadores, eram constantes em Guilherme, em todos os locais ou instituições em que circulava. A consideração sobre este funcionamento mostrou-se essencial posteriormente, apresentando implicações importantes em sua aprendizagem e inserção nas duas escolas que frequentou ao longo de sua abrigagem.

Já em meus primeiros contatos com Guilherme, me surpreendeu a curiosidade e perspicácia que evidenciava

em seu discurso e em suas atitudes, além de diversas habilidades que indicavam uma inteligência incomum. Mostrava-se interessado na aprendizagem da leitura, embora aparentemente ainda não fosse capaz de ler. Assim, em muitos momentos nos quais o acompanhei em atividades externas, me questionava, por exemplo, sobre o que estava escrito em anúncios ou letreiros que via e, ao mesmo tempo, sobre os significados de palavras ou símbolos, como por exemplo, luzes piscando em locais de saída de veículos, placas de trânsito, etc.

Entretanto, apesar de seu visível interesse pela aprendizagem, sua inserção escolar vinha se dando de forma catastrófica. Estava matriculado em uma escola municipal onde, não tendo se adaptado a uma turma de progressão, que conforme as características da escola ciclada, implantada nas escolas municipais, seria o indicado para sua faixa etária, havia sido transferido para a primeira série regular. Normalmente se recusava a realizar qualquer atividade, e seu relacionamento com colegas e professora era péssimo. Em função de sua agressividade e destrutividade, era constantemente retirado da sala de aula, ocasiões em que eu normalmente era chamada do abrigo e comparecia à escola para conversar com a professora, coordenação e, quando possível, também com Guilherme.

Comecei a observar que, em muitas situações, o menino parecia comportar-se de forma inadequada a fim de que a escola realmente nos chamasse para buscá-lo, dispensando-o de ficar em um ambiente ao qual não se adaptava. Passei então a permanecer com ele, nestas ocasiões, no próprio espaço da escola, esperando o horário de encerramento das aulas para levá-lo para o abrigo. Algumas vezes, pedi à professora que fornecesse o material que trabalhava em sala de aula, a fim de que o utilizasse na biblioteca e, nestas ocasiões, percebi que ficava extremamente frustrado frente às dificuldades que se colocavam, desistindo então de realizar as atividades solicitadas. Da mesma forma, mostrava-se completamente intolerante quanto aos próprios erros. Entretanto, ainda que com inúmeras trocas de letras, que se faziam presentes também em sua expressão verbal, percebia-se que começava a conseguir escrever algumas frases.

A fim de buscar formas de inserir Guilherme na escola, a interlocução entre os profissionais que o acompanhavam na mesma, no abrigo e nos serviços de saúde, mostrou-se indispensável, levando-nos a realizar diversas reuniões em busca de intervenções que pudessem contribuir para a inclusão. Em algumas ocasiões, discutia-se sua possível transferência para uma escola especial, o que me parecia inadequado, bem como ao psiquiatra que o atendia, levando-nos a uma série de questões sobre a proposta de educação inclusiva e a realidade e dificuldades observadas nas escolas, especialmente no que diz respeito à capacitação dos professores para a

mesma, aspecto também assinalado em estudo realizado por Sant'Ana (2005).

De fato, ainda que a inclusão de alunos com necessidades especiais “preferencialmente na rede regular de ensino” seja um ponto destacado na Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a inserção de crianças como Guilherme ainda mostra-se um problema para muitas escolas. Ainda que fosse evidente seu interesse pela aprendizagem, apesar das dificuldades em sala de aula, bem como os benefícios da interação com as demais crianças, permitindo alguma vinculação comunitária além da instituição em que estava abrigado, eram perceptíveis o medo e a raiva que despertava na equipe, embora sua professora negasse sentir qualquer destes afetos, ressaltando sua admiração e “adoração por seus lindos olhos azuis”. Apesar disso, em seu discurso se observava o rechaço ao menino, quando descrevia inúmeras situações em que, de uma forma ou de outra, era excluído do grupo, em sala de aula. Em algumas situações, chegou a ser colocado por esta professora como único membro de um “grupo”, já que a atividade desenvolvida demandava a divisão dos alunos em equipes formadas por 3 alunos cada, e o número de crianças da turma não era múltiplo de 3. Em sua turma, Guilherme “sobrava”.

A dificuldade da professora em aceitar Guilherme tornava as reuniões bastante desgastantes, mas, a fim de evitar que fosse, ainda que extraoficialmente, “expulso” da escola, passei a comparecer a mesma semanalmente, quando então discutíamos em grupo os acontecimentos recentes e o funcionamento de Guilherme nas diversas situações que a equipe relatava.

Ainda que tais reuniões pareçam ter tido algum efeito de “amenizar” o rechaço que se observava, a escola finalmente instituiu, apesar da discordância de vários profissionais que acompanhavam Guilherme, um horário “alternativo”, que deveria ser temporário, mas acabou sendo mantido até o final do ano letivo, e que resultava em sua saída da escola na hora do recreio. Após isto, a situação tornou-se ainda mais difícil, talvez por que o menino tenha constatado que, de fato, não era bem vindo no espaço escolar. Seu comportamento continuou assustando à professora e orientadoras e ao final do ano, me mostrando um sala “destruída” por Guilherme (sem que aparentemente ninguém tivesse tentado impedi-lo durante todo o episódio) e alguns vasos de terra espalhados por ele pelo chão, a orientadora solicitou, de maneira bastante sincera, ainda que delicada, que o mesmo fosse transferido, tendo em vista o temor e o sentimento de impotência que despertava em todos.

A indisponibilidade da equipe e o desgaste de um longo tempo nas condições descritas, nos levou a considerar que seria mesmo benéfico, para Guilherme, uma mudança de

escola, buscando-se para isto uma instituição disposta a acolhê-lo e a enfrentar, com ele, suas dificuldades. Sua nova escola nos foi indicada por uma colega que trabalhava na mesma e, apesar da distância do abrigo e da localização em uma região considerada bastante violenta e perigosa da cidade, nos pareceu uma boa opção, dada a disponibilidade da equipe em acolher Guilherme e suas características, em uma proposta realmente inclusiva. Assim, após contatos prévios e reuniões de discussão de caso, que envolveram todos os profissionais que trabalhavam com o menino, este iniciou o período escolar nesta nova escola, desta vez em uma turma de progressão coordenada por uma professora que, ainda que ciente das dificuldades que enfrentaria, dispôs-se a aceitá-lo, no verdadeiro sentido da palavra.

Na primeira semana de aula, Guilherme permaneceu tranquilo, surpreendendo a todos o contraste com seu comportamento na antiga escola. Relatava gostar da professora, ainda que demonstrasse dificuldade em estabelecer relações com outras crianças e “fazer amigos”, pelo que se sentia bastante frustrado. A exceção era a mascote da escola, uma cadelinha, que logo despertou sua afeição e o recebia alegremente quando chegava. Após alguns dias, entretanto, Guilherme passou a apresentar na escola toda a agressividade e destrutividade que demonstrara em outros momentos. Comia plantas, derrubava objetos das mesas, ameaçava a professora e eventualmente agredia colegas. Em um destes episódios, fui chamada a buscá-lo, já que se mostrava incapaz de permanecer em sala de aula, e o encontrei na sala da orientadora educacional, sentado no chão, juntamente com a professora, que o abraçava e, ao mesmo tempo, continha. Parecia tranquilo mas, quando tentamos retomar com ele os episódios que haviam culminado naquela cena, levantou-se e correu para a porta. Para nossa surpresa, pulou o muro da escola e fugiu, não sem antes passar novamente pela frente da instituição, aparentemente nos mostrando a direção que seguiria, de forma que pudéssemos procurá-lo.

Apesar de buscas infrutíferas nesse sentido e de nossa preocupação, tendo em vista o bairro onde se localizava a escola, apareceu algumas horas depois no abrigo. Dispôs-se a retornar à escola para uma reunião, onde todos expuseram suas preocupações sobre os perigos que corra e a necessidade e importância de que permanesse na escola. Retornou às aulas no dia seguinte e, desde então, mesmo com alguns momentos de crises intensas, nunca mais fugiu. Pareceu-me evidente e acredito que para Guilherme também, a diferença de intervenção entre a equipe da escola anterior e a equipe desta escola, bem como a intenção da mesma em trabalhar realmente em uma perspectiva de inclusão e aceitação de diferenças.

Isto, ainda que não sem inúmeras dificuldades, tornou a inserção de Guilherme na escola possível, e seu interesse pela aprendizagem cresceu consideravelmente. A cada episódio de agressividade ou destrutividade, a situação era retomada com o menino, o que se observou que surtia melhor efeito se realizado por profissionais com quem tinha melhor vínculo, especialmente uma das orientadoras educacionais e sua professora. Esta, particularmente, conseguia mostrar-se bastante firme e, ao mesmo tempo, extremamente afetiva. Investia na aprendizagem de Guilherme, buscando despertar seu interesse, que passou a mostrar-se significativo principalmente quanto à leitura e escrita. Desta forma, Guilherme logo apresentou condições para “progredir” de turma, o que foi adiado em função do final próximo do ano e seu vínculo com esta professora, ainda essencial para sua permanência na escola.

Ao mesmo tempo, Guilherme começou a participar bem mais ativamente das atividades de sua turma. Sentindo-se aceito no grupo, passou a trazer em sala de aula, em alguns momentos, temas de sua história, mencionando, por exemplo, quando discutido com a classe o tema “medos”, seu temor a ser ferido por facas. Expressava, também, ainda que de maneira às vezes vacilante, seu carinho pela professora e confiança em suas intenções. Por outro lado, sua leitura desenvolveu-se bastante, de forma que começou a solicitar livros de todos os tipos, inclusive didáticos, que também gostava de organizar, na pequena biblioteca do abrigo.

Foi este interesse pelos livros que, aparentemente, deu novo significado a sua aprendizagem da escrita, levando-o a elaborar uma “história em quadrinhos”, que começou com sua questão sobre “O que era Etenildo?” e algumas soluções para esta pergunta levantadas por seus cuidadores, que incluíram a hipótese de um extraterrestre chamado “Nildo”. A partir disto, Guilherme criou o personagem Etenildo, ou ET Nildo e sua história, juntamente com desenhos dispostos em 36 páginas, dos quais muito se orgulhava. A história circulou pela instituição e foi muito valorizada também por sua professora e outros profissionais de sua escola, mostrando-se um fator fundamental tanto para sua aprendizagem quanto para sua auto-estima.

Foi possível observar que, na história, os “erros” ortográficos que cometia, representam também suas dificuldades com a expressão oral. Ou seja, Guilherme “escrevia como falava”. Sua grafia de palavras incluía, entre outros exemplos: TERAQURO, ao invés de TERRÁQUEO, DISCO FOATOR, ao invés de discovoador, FOQUETE, ao invés de FOGUETE, CRARO, ao invés de CLARO, TESER, ao invés de DESCER (que lia como TESCER), SA SEI, ao invés de JÁ SEI, PRANO, ao invés de PLANO, FAI, ao invés de VAI, TIABO, ao invés

de DIABO. Portanto, havia, na expressão escrita e verbal, diversas trocas de letras, como F por V, Q por G, R por L, T por D, S (lido com som de Z) por J, entre outros. É importante ressaltar, entretanto, que estes muitos “erros” do ponto de vista ortográfico, foram interpretados por sua professora e pela equipe do abrigo, na perspectiva de Piaget, como nos descreve Macedo (1994), para quem erro e acerto são entendidos como relativos, inevitáveis no processo de aprendizagem, sendo importante que haja, isto sim, uma revisão constante das teorias e idéias que o alicerçam.

Por outro lado, ainda que na expressão oral de Guilherme se observassem omissões e substituições fonêmicas, quanto ao aspecto semântico, sua expressão mostrava-se bastante coerente. Sua entonação era adequada ao conteúdo discursivo, não havendo, portanto, alterações prosódicas. Entretanto, os sentidos construídos por Guilherme em suas sentenças causavam estranheza a quem os lia, ainda que compreensíveis. Em vista destas dificuldades, Guilherme foi encaminhado para uma avaliação fonoaudiológica, na qual se descartou comprometimentos orgânicos e, após a qual, se salientou que fosse enfatizado o atendimento as suas dificuldades psíquicas e pedagógicas. E ainda que não possamos estabelecer claramente as origens destas, é importante lembrarmos o que nos diz Morais (1995) quando salienta que a história individual também está relacionada ao rendimento ortográfico do aluno, tanto em função das variedades dialéticas, que podem influenciar a escrita, como devido ao conhecimento fonológico nas fases iniciais de aprendizagem, possibilitando que se estabeleçam correspondências entre sons e unidades gráficas.

A despeito de suas dificuldades, entretanto, a produção literária de Guilherme mostrou-se fundamental quanto a sua aprendizagem da escrita e, mesmo, de sua aprendizagem em geral. A fim de valorizá-la, solicitei-lhe permissão para fazer uma cópia de seu livro, justificando meu interesse pelo fato de ter realmente gostado da história. Guilherme concordou e, ainda que inicialmente surpreso com as reações positivas que seu trabalho provocara, parecia bastante satisfeito, logo iniciando o que chamamos um “segundo volume” com a continuação da história. Em um momento de raiva, entretanto, resolveu rasgar seu primeiro volume, de forma que minha cópia foi o único exemplar restante deste, o que serviu para que se trabalhasse também o que era o processo de autoria e de confecção de um livro, bem como sua “publicação”, quando então, passava a ser, também, de outras pessoas, abordando-se, de certa forma, sua relação com a cultura e, concomitantemente, com o Outro.

Após esta breve interrupção, o processo de criação de histórias de Guilherme continuou, deslizando para novos temas, normalmente relacionados à super-heróis

e aventuras. Talvez tenha havido, neste processo, uma possibilidade de novos laços com o Outro, já que suas criações permitiram-lhe uma forma diferente de inserção não apenas na escola, mas também na instituição. Por outro lado, trazia nestas narrativas também recortes de sua história, de forma que às vezes tínhamos a impressão de que Etenildo e sua busca de um lugar no mundo representavam, de certa forma, sua própria dificuldade de sentir-se aceito em seu ambiente.

Foi evidente, porém, a importância que a inserção escolar representou para Guilherme. Ao final do ano letivo, ainda que fôssemos chamados à escola para discutir dificuldades, o menino era capaz de participar ativamente destas reuniões, cooperando com seu parecer e dispondo-se a discutir e rever suas atitudes. Demonstrava confiança na equipe da escola e, também no abrigo, seu funcionamento mostrava-se diferente. Mesmo que frequentemente surpreendida pelas armadilhas que espalhava pela casa, assustando desavisados que abriam portas e eram atingidos por inesperada chuva proveniente de um recipiente instalado no teto, ou pelo barulho de passos e correrias pelo telhado da casa, a equipe parecia considerar Guilherme, agora, sob um novo ângulo. De “louquinho”, parecia ter chegado a ser visto mais como “muito arteiro”, “bagunceiro”, mas também bastante criativo, capaz e dono de um importante potencial a ser desenvolvido.

A história de Guilherme permite algumas reflexões sobre questões que permeiam as discussões sobre inclusão escolar, e relações entre esta, linguagem e aprendizagem.

Como sabemos, para que uma criança venha a falar de si, constituindo-se como sujeito desejante, é necessário que, anteriormente, tenha sido falada pelos pais (CORIAT, 1997). Este processo, iniciado muitas vezes antes do nascimento do bebê, permite aos pais atribuírem ao mesmo um lugar simbólico, antecipando-lhe projetos e possibilidades. Posteriormente, é necessário que a mãe, enquanto Outro primordial, possa apresentar a este bebê seu ambiente, permitindo-lhe movimentos de filiação aos diversos aspectos da cultura, entre os quais a linguagem desempenha papel fundamental.

A maneira como a mãe se dirige ao bebê é essencial em sua estruturação, aspecto discutido através de conceitos e observações elaborados por diversos autores. Entre estes, o “manhês”, retomado por autores como Cavalcanti (2001) e Laznik-Penot (1995), a partir do conceito de “motherese”, formulado por Fernald, e que a segunda descreve como um modo característico pelo qual um adulto, frente a um bebê, modifica a cadeia sonora de seu enunciado, parece fundamental quando pensamos em como se dá a relação de uma mãe com seu bebê e como esta promove sua inserção na linguagem. Coriat (1997) lembra, complementando estas observações, que, para

um bebê, a voz materna é um objeto privilegiado desde o nascimento e fundamental, pois, ainda que um bebê pequeno não possa compreender os sentidos das palavras, é capaz de perceber as diversas variações de tom e direção presentes na fala da mãe.

Da mesma forma, a alternância de turnos de fala, por parte da mãe, que nos relata Ferreira (1997), fazendo com que se posicione, em determinados momentos como ela própria e, em outros momentos, como se fosse seu bebê, permite-lhe expressar suas percepções e sentimentos e, ao mesmo tempo, supor no bebê um sujeito, no momento em que interpreta suas necessidades, comportamentos, choro, etc. Neste processo, a mãe pode também antecipar as futuras habilidades do bebê, emprestando-lhe seu desejo, já que, neste momento, lhe atribuí uma capacidade de expressão ainda por vir.

Por outro lado, Coriat (1997) lembra que as diversas formas de expressão do bebê, como o choro e os balbucios, estes últimos constituindo-se em importantes elementos representativos da cultura, podem ser fundamentais na futura aquisição da linguagem. A autora acrescenta, ainda, que entre os seis e oito meses, estes balbucios começam a se apresentar como fonações limitadas aos fonemas da língua materna. A esta altura, cabe à mãe interpretar estes sons, atribuindo-lhes significados.

Aulagnier (1979) discute esse processo, utilizando o conceito de “violência primária”, introduzido para designar o discurso antecipador da mãe, porta-voz do desejo do bebê, concernindo-o, ainda que como violência, necessário para que este ocupe um lugar simbólico no desejo dos pais e, portanto, para sua estruturação. Utilizando os postulados desta autora, Fernández (1994), salienta que a violência primária permitirá à criança vir a construir sua própria demanda, em uma relação dialética com a demanda da mãe, que, em um momento posterior, dará lugar às palavras. A autora faz uma relação deste processo com outros momentos de aprendizagem pelos quais passará a criança, lembrando que são os pais, portanto, os primeiros ensinantes, e através dos quais se constrói a matriz de futuras aprendizagens. Ao interpretar os sons produzidos pelo bebê, portanto, os pais estão diante de um desafio:

Por um lado, construir uma escuta paterno-materna que possa esperar, suportar e descobrir a originalidade e a diferença na enunciação da criança, a respeito do que esperava e desejava ouvir. E, por outro lado, outorgar sentido às expressões da criança sem sufocar o espaço – que se constrói com o tempo – de uma autonomia de pensamento que resultará em possíveis e necessárias oposições e enfrentamentos com o desejo deles (FERNÁNDEZ, 1994, p.147).

Ainda utilizando os conceitos de Aulagnier, a autora ressalta que, na impossibilidade por parte dos pais de

aceitar a autonomia da criança e, com isto, sua própria frustração, ocorrerá a chamada “violência secundária patógena”. Ao invés disto,

se os pais desejam e aceitam como filho um sujeito-pensante, estão fertilizando o terreno para que a criança aprenda a falar. Se os pais aceitam que não podem saber o que seu filho pensa se ele não o diz, por um lado a criança obterá um prazer único e, por outro, estará em condições de falar, que não é outra coisa que enunciar sua própria palavra (FERNÁNDEZ, 1994, p.148).

A partir disso, a autora enumera alguns fatores que considera “necessários, ainda que não suficientes”, para que uma criança possa vir a falar. Entre estes, menciona, além da necessidade de aceitação, por parte dos pais, da diferença entre estes e seu filho, visto como portador de pensamentos e opiniões próprias, a aceitação da necessidade de, em um primeiro momento, interpretar os sons emitidos pelo bebê. Salienta também que é importante que estes pais reconheçam que a criança pode também sentir prazer ao descobrir que é capaz de pensar, e expressar ou não seu pensamento, assumindo sua autoria. Aulagnier (1990) enfatiza este aspecto, assinalando que o direito ao “segredo”, por parte da criança, é necessário para que esta seja capaz de pensar. É fundamental, portanto, que os pais possam aceitar que a criança não só não diga o que necessariamente desejam ouvir, mas também que não lhes diga tudo o que pensa.

Com o crescimento da autonomia, representado em muitos casos pelo ingresso na escola, a criança chega a novos espaços, com sua já construída matriz de aprendizagens. Para que possa aprender, entretanto, é necessário que o ensino não se dê de maneira alienante, reproduzindo a “violência secundária patógena”. E, mais uma vez, se faz fundamental que a criança se sinta autorizada a pensar, sendo-lhe garantido, no caso da aprendizagem da escrita, por exemplo, que se torne um “escrevente”, e não apenas capaz de copiar. O professor, portanto, assim como os pais, também deve aceitar que a criança possa ser diferente do que espera, escrevendo não necessariamente o que desejaria ler. Fernández (1994) enumera, portanto, também alguns aspectos “necessários, ainda que não suficientes”, para que a criança possa vir a escrever: o professor deve aceitar a diferença entre ele e seu aluno, visto como capaz de pensar e enunciar sua palavra, e eventualmente questionando sua palavra. A criança, por sua vez, deve ser capaz de dar sentido à expressão escrita, entendendo o erro como construtivo. É necessário, ainda, que encontre prazer na autoria e no fato de que, com sua escrita, estará presente ainda que se ausente. Só assim, à criança será permitido se sentir portadora de uma palavra própria, através de uma escrita própria.

A partir destas colocações, podemos pensar em algumas questões que o caso de Guilherme nos permite formular. Ainda que não conheçamos todos os elementos de sua história inicial, alguns relatos nos levam a supor que os maus-tratos a que foi submetido pela mãe, se fizeram presentes desde cedo. Cabe salientar que tal suposição é apoiada pela literatura sobre violência intrafamiliar, especialmente por autores como Trevarthen e Aitken (2001), que relatam pesquisas clínicas que confirmam o papel das experiências iniciais adversas na etiologia das desordens afetivas e na incidência de abuso infantil e maus-tratos. Os autores salientam, confirmando observações possibilitadas pela prática clínica em abrigos, que a violência física é sempre precedida ou acompanhada, em algum grau, por rupturas na interação cuidador-criança, que manifestam-se muitas vezes em períodos iniciais do desenvolvimento do bebê.

É possível, portanto, que as aprendizagens iniciais de Guilherme tenham se dado de maneira conturbada, o que parece ter feito com que sentisse o erro como inaceitável, como se percebia em sua relação inicial com as atividades escolares. Ao mesmo tempo, sua primeira professora reproduz, de certa forma, os maus-tratos maternos, mostrando-se incapaz de lidar com sua ambivalência, da mesma forma como provavelmente ocorreu com sua mãe. Se esta ambivalência, tão bem descrita por Winnicott (1993), ao citar pelo menos dezoito motivos que podem levar uma mãe a odiar seu bebê, é normal e esperada na relação entre ambos (ou, podemos pensar, de um professor com seu aluno), se esperaria que não fosse atuada, sendo esta atuação evitada através de recursos utilizados pela mãe que lhe permitam expressar seu ódio sem, contudo, maltratar o bebê. Ou seja, não é esperado que os sentimentos de ódio levem uma mãe a agredir o filho com uma faca, como o fazem a mãe ou a avó de Guilherme. Ao mesmo tempo, evidentemente também não seria esperado que sua primeira professora o isolasse dos demais alunos e o discriminasse, através de procedimentos diversos.

Já a segunda professora de Guilherme parece apta a apropriar-se, de forma bem sucedida, dos próprios sentimentos de ambivalência. É capaz de admitir que sua relação com Guilherme envolve “amor e ódio”, o que relaciona, inclusive, com elementos de sua história pessoal. Assim, mostra-se habilitada a aceitar Guilherme com suas diferenças e, desta forma, permitir-lhe que se expresse, manifestando inclusive seus sentimentos e, principalmente, seus pensamentos, possibilitando-lhe aprender a escrever e, mais do que isto, “criar” com sua escrita, elaborando, nestas produções, alguns aspectos de sua história. Tornando-se, enfim, como diz Fernández (1994), um ser escrevente, e não apenas capaz de registrar.

Sobre isto, é interessante lembrarmos o que nos diz Aulagnier (1990) sobre a fantasia, com a qual podemos associar a possibilidade de criação de Guilherme. A autora ressalta que, para que exista a fantasia, bem como o pensamento, é necessário que o sujeito se sinta autorizado a fantasiar, sem cair no sono ou apagar o processo através de um compromisso sintomático. Sem este direito a pensar e fantasiar, ao Eu seria necessário investir grande energia para manter pensamentos afastados, tornando interditados termos e temas e gerando, como consequência, um grande empobrecimento do capital ideacional. Não é de surpreender, portanto, que a não autorização ao pensamento próprio, possa estar relacionada à dificuldades de aprendizagem que encontramos na história de Guilherme e sua primeira inserção escolar, bem como no caso de muitas crianças cujo potencial cognitivo não se faz suficiente para garantir o que normalmente é considerado um bom rendimento escolar.

Se até o final do primeiro ano de escolarização Guilherme mostrava-se incapaz de escrever, sem também demonstrar interesse pela aprendizagem, ainda que fora do ambiente escolar se mostrasse interessado na compreensão de textos e palavras escritas, sua segunda experiência escolar parece ter possibilitado o surgimento do interesse por utilizar a sala de aula como um ambiente para aprender a ler e escrever, processo tornado possível, por sua vez, por condições diversas, internas e externas.

É importante ressaltar que a evolução apresentada por Guilherme, no que diz respeito à aprendizagem, não se restringiu unicamente à escrita, mas a conteúdos de áreas diversas. Ainda que em ambas experiências escolares fossem oferecidos ao menino “conteúdos” que se poderia pensar “assimiláveis”, em um modelo pedagógico tradicional, tendo em vista suas possibilidades cognitivas, aparentemente promissoras, é importante lembrarmos o que diz Schurmann (1996), ressaltando que para que a criança possa aprender, é preciso que signifique o que aprende. É necessário, ainda, que o sujeito esteja em condições de aprender, processo possibilitado por uma falta e um não saber. Podemos concluir, a partir disso, que é fundamental também que o professor, para a criança, represente alguém visto como possuidor de algum saber, que pode legar ao aluno como um “bem”.

Este processo, impossibilitado na primeira experiência escolar de Guilherme, parece ter se tornado viável através da relação estabelecida com sua nova professora, que lhe possibilita ocupar um outro lugar, em relação à aprendizagem e, ao mesmo tempo, desejar aprender. Sobre isto, observamos que a experiência permitiu ao menino mostrar-se orgulhoso do que aprendia na escola, dizendo, por exemplo, já conhecer determinada campanha publicitária sobre o combate a uma doença, pois havia estudado o tema em sua sala de aula.

Ao pensarmos em seu processo de aprendizagem, portanto, podemos constatar que, no caso de Guilherme, o estímulo para que crie, e invente histórias, por exemplo, bem como a aceitação destas criações por sua professora e colegas, é um elemento importante para que sua aprendizagem da escrita e de outras áreas pudesse ser incrementada. Entretanto, da mesma forma como Winnicott (1975) nos coloca em relação ao brincar, e podendo mesmo talvez perceber as criações de Guilherme, na perspectiva lúdica de que nos fala este autor, a despeito de suas inúmeras funções, a elaboração de histórias parece possuir importância em si mesma, ou seja, na simples possibilidade de encontrar prazer em criar. Concordando com estas idéias, nos diz Aulagnier (1990):

[...] diremos que se deve poder preservar um prazer em pensar que não tenha outra razão que o puro prazer de criar este pensamento: sua comunicação e o acréscimo no que pode resultar disso devem permanecer facultativos (p. 263).

A criatividade, manifesta na forma de autoria para pensar e expressar suas fantasias, mostrou-se em um elemento fundamental na forma como Guilherme passou a apreender a realidade e relacionar-se com os novos desafios a que foi submetido posteriormente. Foi, portanto, um recurso importante quando foi transferido para uma casa lar, que lhe permitiu uma maior inserção comunitária e um atendimento mais individualizado, mas demandou, em função da distância do abrigo onde esteve inicialmente, nova mudança de escola e adaptação ao casal que o tomou em seus cuidados, constituindo-se como seus pais sociais. De fato, como lembra Souza (2002), a inclusão “é um processo complexo que envolve profissionais, familiares, a população em geral e o próprio sujeito da inclusão, pois se expor também é lutar contra a marginalização” (p.11).

Passados já alguns anos desde sua transferência do abrigo onde o conheci, tenho, eventualmente, notícias de Guilherme, e sei que encontra-se bem inserido em seu lar substituto, comunidade e escola, onde recentemente concluiu o ensino fundamental, sem outras reprovações. Há algum tempo, visitei a casa em que reside, e me surpreendi com os novos personagens e histórias que havia elaborado, os quais me mostrou orgulhosamente. Já adolescente, vem demonstrando também uma boa inserção no mercado de trabalho, tendo obtido uma bolsa-auxílio para atuar como aprendiz em uma grande empresa.

Aparentemente, a possibilidade de criar, sem, ao mesmo tempo, pressão neste sentido, fez com que, de “extraterrestre” no ambiente em que vivia e estudava, Guilherme tenha se tornado um adolescente criativo, encontrando um espaço de aceitação entre colegas,

professora e educadores e, posteriormente, pais sociais, que lhe permite, aos poucos, se fazer portador de uma palavra própria, a qual se faz presente em sua aprendizagem. Além disso, sua criatividade lhe permitiu estabelecer um outro tipo de relação com seu ambiente, onde passa a ver suas produções aceitas pelo outro. Produções fundamentais, também, pois lhe permitem resgatar alguns elementos de sua própria história e reconstruí-la, reescrevendo-a, ao criar novas aventuras e possibilidades para o “extraterrestre” que inventou e que, em sua história, sai de seu mundo isolado e solitário, com a difícil, mas aparentemente, gratificante, missão de se manter entre os humanos.

REFERÊNCIAS

- AULAGNIER, Piera. **Um intérprete em busca de sentido**. São Paulo: Escuta, 1990.
- _____. **A violência da interpretação**: do pictograma ao enunciado. Rio de Janeiro: Imago, 1979.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.
- CAVALCANTI, Marianne C. B. Melodias maternas: um movimento interpretativo na dialogia mãe-bebê. In: CAMAROTTI, Maria do Carmo (Org.). **Atendimento ao Bebê**: uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- CORIAT, Elsa. **Psicanálise e clínica de bebês**: a psicanálise na clínica de bebês e crianças pequenas. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LAZNIK-PENOT, Marie-Christine. **Hacia el habla**: três niños autistas en psicoanálises. Buenos Aires: Nueva Visión, 1995.
- MACEDO, Lino. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MORAIS, Artur. **Escrever como deve ser**. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (Org.). **Além da Alfabetização**. São Paulo: Ática, 1995.
- RASSIAL, Jean Jacques. Psicose na Adolescência. **Escritos da Criança**. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, n. 4, p. 80-96, 1996.
- SANT’ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.
- SCHURMAN, Paula. Os problemas dos problemas de aprendizagem. **Escritos de la infancia**. Buenos Aires, n. 6, p. 49-53, 1996.
- SOUZA, Sônia M. C. A inclusão escolar e suas implicações sociais. **Revista de Educação do Cogeime**, Franca, n. 21, dez. 2002.

TEIXEIRA, Marlene. **Análise de discurso e psicanálise:** elementos para uma abordagem do sentido no discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

TREVARTHEN, Colwyn; AITKEN, Kenneth. Infant Inter-subjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. **Journal of Child Psychobiology and Psychiatry and Allied Disciplines**, Cambridge University Press, v. 42, n. 1, p. 3-48, 2001.

WINNICOTT, Donald W. **Textos selecionados:** da Pediatria à Psicanálise. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1993.

_____. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

NOTA

¹ Nome fictício, a fim de preservar a identidade da criança.