

DIVERSIDADE, DIFERENÇA E DEFICIÊNCIA:

ANÁLISE HISTÓRICA E
NARRATIVAS CINEMATOGRAFICAS

Presidente da República

Michel Temer

Ministro da Educação

Mendonça Filho

Universidade Federal do Ceará – UFC

Reitor

Prof. Henry de Holanda Campos

Vice-Reitor

Prof. Custódio Luís Silva de Almeida

Edições UFC

Diretor e Editor

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

Conselho Editorial

Presidente

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

Conselheiros

Prof.^a Angela Maria R. Mota de Gutiérrez

Prof. Italo Gurgel

Prof. José Edmar da Silva Ribeiro

Francisca Geny Lustosa
Fernando Bomfim Mariana
(Organizadores)

**DIVERSIDADE,
DIFERENÇA E
DEFICIÊNCIA:**
ANÁLISE HISTÓRICA E
NARRATIVAS CINEMATOGRAFICAS



EDIÇÕES
UFC

Fortaleza
2017

Diversidade, diferença e deficiência: análise histórica e narrativas cinematográficas © 2017 Copyright by Francisca Geny Lustosa e

Fernando Bomfim Mariana

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Todos os Direitos Reservados

Edições UFC

Av. da Universidade, 2932 – Benfica – Fortaleza – Ceará

CEP: 60020-181 – Tel./Fax: (85) 3366.7766 (Diretoria)

3366.7499 (Distribuição) 3366.7439 (Livraria)

Site: www.editora.ufc.br – E-mail: editora@ufc.br

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Moacir Ribeiro da Silva

REVISÃO

Isabel Ferreira Lima

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Perpétua Socorro Tavares Guimarães – CRB 3/801

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Carlos Raoni Kachille Cidrão

CAPA

Valdiano Araújo Macedo

Catálogo na Fonte

Bibliotecária: Perpétua Socorro Tavares Guimarães CRB 3 801–98

Diversidade, diferença e deficiência: análise histórica e narrativas cinematográficas / Francisca Geny Lustosa, Fernando Bomfim Mariana [organizadores]. – Fortaleza: Edições UFC, 2017.

235 p.

ISBN: 978-85-7282-702-7

(Coleção História da Educação)

1. Educação inclusiva 2. Formação de professores 3. Pedagogia da diferença 4. Diversidade 5. Deficiência. I. Lustosa, Francisca Geny II. Mariana, Fernando Bomfim III. Título

CDD: 371.952

Sentidos

Henrique Beltrão e Rodrigo Bezerra

Para as pessoas com deficiência

Eu componho gestos que tu não escutas.

Eu escrevo letras que tu não sentes.

Eu digo palavras que tu não degustas.

Eu cultivo sonhos que tu não entendes.

Eu desenho melodias que tu não desfrutas.

Eu colho o fruto filho das tuas sementes.

Eu caminho no chão do improvável.

Eu tango as cordas do intocável.

Eu bailo nas curvas do invisível.

Eu seduzo, de corpalma sensível.

Eu acolho o carinho do esquecido.

Eu colho o afeto do enlouquecido.

Eu busco os sons silenciados.

Eu reúno os dons do fragmentado.

Eu vejo os segredos do escondido.

Eu cativo as graças da preferida.

Eu sinto as intenções impronunciadas.

Eu pressinto a hora da mudança chegada.

Eu leio mistérios em todos os timbres.

Eu te desafio a tentar ser simples.

Multiverso Olhar

Marcelo Kaczan

Composição do CD *Da flor, o amor*

Olhe para cá

Vire-se pra Terra

Estamos precisando de coragem

Estamos precisando de você

Olho para o mar

Olho pro horizontesem fim

É ver que o próprio tempo vai passando

Sem nem saber o dia do final

Vire-se para Terra

Pra todas as pessoas aqui

Que sonham com um mundo mais perfeito

Que vivem suas vidas pra lutar

Olho para o céu

Olho pras estrelas do céu

Entender que fazer parte do universo

É esperar que, noutro dia, tudo vai mudar

Agora não me peça não

Pra insistir sozinho



Dedicatória

Às crianças, aos jovens e aos adultos com deficiência,
por suas lutas históricas e conquistas em prol de uma
sociedade melhor, inclusiva e equânime.

Às professoras e aos professores que acolheram a
diversidade de todos os seus alunos e assumiram o
paradigma inclusivo como ética pedagógica e humana.



SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Alexandre Ferraz Greco

Coordenador do Instituto Coletivo Alumiar.

E-mail: ferrazgreco@gmail.com

Atilio Bergamini

Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio de doutorado-sanduíche na Yale University (CNPq). Pós-doutor pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (Fapesp). Professor adjunto de Teoria da Literatura, na Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: atiliobergamini@gmail.com

Bernadete Porto

Pedagoga. Mestra e doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Faculdade de Educação (UFC/Faced). Leciona disciplinas na área de Didática e Ludicidade. É tutora do PET Pedagogia e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFC). Coordenadora de Inovação e Desenvolvimento Acadêmico da EIDEIA (UFC).

E-mail: bernadete.porto@gmail.com

Carlos Bonfim

Pedagogo. Mestre e doutorando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor assistente da Universidade Estadual do Ceará (UECE), do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), atuando no setor Teoria e Prática da Educação.

E-mail: bonfim.curralvelho@gmail.com

Claudiana Melo

Pedagoga. Especialista em Alfabetização. Mestra e doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), atuando no setor Teoria e Prática da Educação.

E-mail: claudianaed@yahoo.com.br

Claudicélio Rodrigues da Silva

Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestre em Literatura Brasileira e Teorias da Literatura pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na subárea de Poética. Professor adjunto de Literatura Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: claudicelio@gmail.com

Dorgival Gonçalves Fernandes

Pedagogo. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e pós-doutor pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras – PB.

E-mail: dorgefernandes@yahoo.com.br

Fernando Bonfim Mariana

Historiador pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Mestre e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES).

E-mail: fbmariana@hotmail.com

Francisca Geny Lustosa

Pedagoga. Especialista, mestra e doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Faculdade de Educação (UFC/Faced). Leciona disciplinas na área de Educação Especial e Inclusiva. Coordenadora do grupo

“Pró-inclusão: pesquisas e estudos sobre educação inclusiva, práticas pedagógicas e formação de professores” (UFC/Faced). Investigadora da linha História da Educação Comparada, no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFC).

E-mail: franciscageny@yahoo.com.br

Giovana Rodrigues Oliveira Pires

Pedagoga. Especialista em Psicologia Aplicada/Psicopedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Gestão da Formação pelo Instituto de Ensino Profissional Intensivo (INEP-Portugal). Mestra em Educação Especial pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), doutora em Educação pela Universidade de Lisboa. Formadora na área da Diversidade, Inclusão e Educação Especial.

E-mail: giovana.o.pires@gmail.com

Henrique Sérgio Beltrão de Castro

Graduado em Letras Estrangeiras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e doutor em Educação Brasileira pela UFC. Poeta, radialista e professor da UFC (Letras/Francês). Produtor e apresentador dos programas *Sem Fronteiras: Plural pela Paz* e *Todos os Sentidos* (Rádio Universitária FM 107,9).

E-mail: beltraohenrique@gmail.com

Heulalia Charalo Rafante

Historiadora e pedagoga. Mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC/Faced).

E-mail: heulaliarafante@yahoo.com.br

Jean-Robert Poulin

Ph.D. em Ortopedagogia pela Universidade de Montreal. Professor associado da Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

– Canadá. Professor visitante da Universidade Federal do Ceará (UFC/Facedi). Pesquisador na área do ensino e aprendizagem, da deficiência intelectual e da inclusão escolar.

E-mail: Jean-Robert_Poulin@uqac.ca

Karla Patrícia Martins Ferreira

Psicóloga. Mestra em Psicologia e doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-doutoranda em Psicologia na Universidade de Fortaleza (Unifor). Integrante do Laboratório de Estudos das Relações Humano-Ambientais (LERHA/Unifor). Colaboradora do programa *Todos os Sentidos* (Rádio Universitária FM 107,9).

E-mail: karlamartins1@yahoo.com.br

Laurence Bisol

Licenciando em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: laurencebisol@gmail.com

Marcia Gardenia Lustosa Pires

Assistente social. Mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Instituto Federal Tecnológico de Campina Grande (IFCG). Coordenadora do Laboratório Marxista de Pesquisas sobre Juventude e Trabalho (LAMPEJU/IFCG).

E-mail: gardenialustosa@yahoo.com.br

Maria do Céu de Lima

Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Professora associada do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do Laboratório de Estudos Agrários e Territoriais (LEAT/UFC).

E-mail: duceu@yahoo.com.br

Maria Teresa Eglér Mantoan

Pedagoga. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED/Unicamp).

E-mail: tmantoan@gmail.com

Patrícia Helena Carvalho Holanda

Psicóloga. Mestre e doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-doutora em Desenvolvimento Profissional Docente pela UNB e Universidade de Lisboa. Professora da Faculdade de Educação (UFC/Faced). Investigadora da linha História da Educação Comparada, no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFC).

E-mail: profa.patriciaholanda@gmail.com

Pedro Parrot Morato

Professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa (FMH/UL). Coordenador do Centro de Estudos de Educação Especial e membro do Conselho da Escola da FMH/UL.

E-mail: pmorato@fmh.ulisboa.pt

Roseli Esquerdo Lopes

Terapeuta ocupacional. Especialista em Saúde Pública. Mestre e doutora pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-doutora em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, *Campus* Sorocaba.

E-mail: relopes@ufscar.br

Sádia Castro

Graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestra em Educação pela UFPI, doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pós-doutora em Antropologia Rural pela Universidade de Gotemburgo, na Suécia. Professora do Instituto Federal do Piauí (IFPI), Unidade Teresina Centro.

E-mail: sadia_1016@hotmail.com

Sérgio Farias

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutor em Artes/Teatro pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou estágio pós-doutoral em *Performance* e Cultura Popular na Universidade de Paris/Nanterre, França. Professor titular da UFBA. Ator, com formação em Teatro e Dança. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq (1998-2008). Atualmente é assessor da Reitoria da Universidade Federal do Oeste da Bahia, nas áreas de Cultura e Arte.

E-mail: scbfarias@gmail.com

Sumário

Apresentação	17
Prefácio	21
Parte 1 – Análise Histórica	23
Diferenciar para Incluir ou para Excluir? Por uma Pedagogia da Diferença	
<i>Maria Teresa Eglér Mantoan</i>	25
As Sociedades Pestalozzi, o Pensamento e a Ação da Educadora Helena Antipoff: Princípios e Práticas de Educação Especial no Brasil	
<i>Heulalia Charalo Rafante</i> <i>Roseli Esquerdo Lopes</i>	35
O Ato Pedagógico como Coreografia: Metaforizando as Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva	
<i>Giovana Rodrigues Oliveira Pires</i>	57
Parte 2 – Narrativas Cinematográficas	67
Lugares do Outro: Ideias para Discutir o Filme <i>Hoje Eu Quero Voltar Sozinho</i>	
<i>Atilio Bergamini</i>	69
A Pedagogia e a Educação da Criança entre a Homogeneidade Idealizada e a Heterogeneidade Real: uma Análise à Luz do Filme <i>300</i>	
<i>Carlos Bonfim</i> <i>Claudiana Melo</i>	87
No Tatear da Afetividade	
<i>Karla Patrícia Martins Ferreira</i> <i>Henrique Sérgio Beltrão de Castro</i>	107
A Sinfonia da Cidade da Luz	
<i>Maria do Céu de Lima</i> <i>Alexandre Ferraz Greco</i> <i>Laurence Bisol</i>	121

Estrelas... Amai para Entendê-las: a Educação Sensível e a Importância do Cinema na Formação Docente

Bernadete Porto

Sérgio Farias..... 133

Por uma Escola do Sensível: a Arte de Fabricar Imagens com Sons ou sobre o Filme *Vermelho como o Céu*

Claudicélio Rodrigues da Silva 149

Filosofia da Diferença e Educação Inclusiva: Considerações a Partir do Filme *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho*

Dorgival Gonçalves Fernandes 159

Análise do Filme *Os Melhores Dias de Nossas Vidas*: Pressupostos Teóricos para o Debate na Formação de Professores Inclusivos

Francisca Geny Lustosa

Marcia Gardenia Lustosa Pires 173

Família, Afetos pelos Meandros do Pensamento do Psicanalista Português João dos Santos: Percepções sobre o Filme *Uma Lição de Amor*

Patrícia Helena Carvalho Holanda

Pedro Parrot Morato 187

***Janelas da Alma*: a Vida a Partir de Outro Olhar**

Sádia Castro..... 199

Maria Montessori e seu Legado Teórico para a Educação Especial: *Uma Vida Dedicada às Crianças*

Francisca Geny Lustosa 209

Apresentação

Convite à Leitura da Obra e a Ressignificação dos Conceitos “Diversidade, Diferença e Deficiência”

O livro *Diversidade, diferença e deficiência: análise histórica e narrativas cinematográficas*¹ constitui-se espaço profícuo de diálogo com seus leitores em potencial, estudantes e profissionais comprometidos com a ética, o respeito e a valorização dos indivíduos, instigados para instauração de uma sociedade inclusiva.

A arquitetura textual pensada para organização desta obra temática – inserida, mais diretamente, na área da Educação Especial e Inclusiva – compõe-se de duas partes. A primeira volta-se para a produção de *tessituras históricas*, trazendo uma discussão de fundamentação teórico-conceitual. A segunda expõe *análises de produções filmicas* contemporâneas que tratam, em seus enredos e suas tramas, sobre pessoas com deficiência. Em todos os artigos aqui reunidos estão presentes abordagens analítico-interpretativas sobre inclusão, diferença e diversidade, na expectativa de contribuir para a construção de uma sociedade livre de preconceitos e de valorização de todos os sujeitos.

Quanto à organização das produções em foco, os textos que remetem aos fundamentos históricos sobre os temas da Educação Especial e Inclusiva (primeira seção da obra) se ligam conceitualmente aqueles contendo análise de filmes sobre a temática das pessoas com deficiência (segunda seção), colocando em evidência a importante relação que pode se estabelecer entre “cinema, história, educação e processos formativos dos sujeitos”.

Sob tais argumentos, o livro ora apresentado tem como expectativa fundamentar as discussões conceituais ligadas à perspectiva

¹ Esta publicação contou com o apoio da Capes e foi financiada pelo Projeto Novos Talentos (AUXPE 3141/2013) e pelo grupo “Pró-inclusão: pesquisas e estudos sobre educação inclusiva, práticas pedagógicas e formação de professores” (Faced/UFC).

inclusiva, com seus textos acadêmicos, ao tempo, em que provoca teórico-metodologicamente à exploração da linguagem cinematográfica e dos elementos que compõem a obra fílmica, conjugada na perspectiva crítica de formação dos sujeitos. Ao assistirmos a um filme, não só como entretenimento, mas também como obra estética, permeada de sentido social-político-ideológico, teríamos, em curso, potencializada, uma importante estratégia educativa, que legitima sua utilização no espaço escolar, hoje tão exigente no desenvolvimento de outros saberes e de novas linguagens. A experiência no espaço educativo, portanto, pode favorecer uma perspectiva filosófica e crítica em relação ao ensino, na análise da realidade e construção do conhecimento.

Destarte, a divulgação da obra tem finalidades didático-pedagógicas específicas para formação de professores, mais diretamente, que, na posição de crítico-reflexivo de seu conteúdo, possa engajar-se em prol de interesses coletivos e da transformação social, demandas necessárias à efetivação do paradigma inclusivo.

No tocante à necessária instauração de uma sociedade inclusiva, objetivo presente nos artigos desta publicação, somos cientes de que precisamos, ainda, educar o *olhar para a diversidade humana* em todas as suas manifestações de diferenças. É indispensável superar os ditames arcaicos que fundamentam as relações de dominação, responsáveis por uma sociedade sectarista, injusta e opressora, verdadeira “fábrica de exclusão”. Faz-se urgente que a sociedade se transfigure, que se torne capaz de ressignificar suas concepções e práticas, de forma a criar condições para que todos verdadeiramente se engajem, convivam e juntos aprendam *com e em* suas singularidades.

O desafio posto à educação, por conseguinte, por meio da instauração do paradigma inclusivo, é primar pela afirmação e pelo respeito à(s) identidade(s) de cada indivíduo, com a permanente busca e criação de caminhos para trabalhar com as inúmeras

“possibilidades de ser” da humanidade, complexa e plural, não só por premissas humanitárias, morais/éticas, mas, acima de tudo, pelo direito à igualdade de oportunidades, evitando a perpetuação de preconceitos e estigmas.

Assim entendida, a complexidade atual requer uma postura diante da vida, a de assumir *uma razão dialógica e uma lógica inclusiva* diante do mundo. Só desse modo se faz justiça à complexidade da realidade atual. Com a bandeira da inclusão, fermenta-se a luta pelo respeito à diversidade, à diferença e à pluralidade existentes na vida, cujo triunfo será a edificação de uma sociedade mais equilibrada, de relações harmônicas e justas, gestadas por homens e mulheres.

Geny Lustosa

Professora da Faculdade de Educação (UFC).
Coordenadora do grupo “Pró-inclusão: pesquisas e estudos sobre educação inclusiva, práticas pedagógicas e formação de professores” (Faced/UFC).



Prefácio

A escola pública brasileira encontra-se envolvida, atualmente, em uma reforma profunda. Na verdade, falta-lhe agora garantir a todos os alunos um acesso sem discriminação à sala de aula regular. Para garantir esse acesso, no entanto, não é suficiente decretá-lo através de regulamentação ou legislação. Devemos, antes de tudo, garantir que a escola adote uma postura de abertura para enfrentar as diferenças individuais. A escola pública deve ver a classe heterogênea como um ambiente particularmente propício ao desenvolvimento intelectual e afetivo-social de todos os alunos.

As atitudes dos professores ocupam posição fundamental entre as condições necessárias para o sucesso do processo de inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na sala de aula regular. A inclusão bem-sucedida de um estudante com deficiência intelectual, ou com dificuldades de adaptação ou de aprendizagem, não pode acontecer sem uma atitude genuína de acolhida e de abertura por parte do professor responsável pela sala de aula comum. A atitude desse professor é condição essencial e sua importância tem sido amplamente demonstrada cientificamente.

Portanto, essa condição deve ser objeto de atenção especial, como parte dos programas de formação inicial ou desenvolvimento profissional dos professores. Para isso, os ambientes de formação devem ter um conjunto de ferramentas eficazes com o intuito de promover o desenvolvimento dessas atitudes abertas e acolhedoras. Desenvolvimento que – nós devemos um dia ter consciência – está longe de ser uma das prioridades dos nossos programas de formação, que geralmente promovem um sistema educativo normativo, cujas fundações estão em contradição com o da educação inclusiva.

O magnífico trabalho coletivo apresentado neste livro foi elaborado sob a direção dos organizadores Francisca Geny Lustosa (UFC) e Fernando Bomfim Mariana (UFRN/CERES). Ele surge para

enriquecer o “cofre” de ferramentas disponíveis para a academia, as quais favorecem as atitudes de abertura e recepção essenciais entre os professores envolvidos no contexto da educação inclusiva. Na verdade, esta ferramenta original oferece ao leitor, principalmente a partir de obras cinematográficas, uma série de análises relevantes de diferentes aspectos da vida das pessoas com deficiência, ou com dificuldades de adaptação ou de aprendizagem, e dos obstáculos com os quais são confrontados no cotidiano escolar.

O livro aborda a experiência de educadores que influenciaram profundamente a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, tanto no aspecto teórico como no aspecto da prática, assim como também a importância do cinema enquanto instrumento de formação de professores.

O que chama mais atenção na leitura deste livro é a profundidade do discurso. Um discurso certamente racional, mas que nos conduz para perto de nossos sentimentos, nossas emoções, nossas próprias experiências e nossos valores. Havia um verdadeiro desafio a ser revelado, e eu acredito que os autores foram capazes, cada um à sua maneira, de alcançar os objetivos.

Este livro irá inspirar formadores responsáveis pelo acompanhamento dos futuros professores e dos professores atuantes, mostrando-lhes os benefícios do uso de filmes, documentários e entrevistas de televisão ou de rádio com o objetivo de sensibilizar em relação às diferenças e à conscientização dos valores e das atitudes relativas ao acolhimento de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes regulares.

Jean-Robert Poulin

Ph.D. em Ortopedagogia pela Universidade de Montreal.
Professor titular associado da Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).
Professor visitante da Universidade Federal do Ceará (Faced/UFC).

Parte 1
Análise Histórica



Diferenciar para Incluir ou para Excluir? Por uma Pedagogia da Diferença

Maria Teresa Eglér Mantoan (Unicamp)

Sobre o Direito à Diferença na Igualdade de Direitos

Como seria uma pedagogia que não cai nas armadilhas da diferença? Eis a questão que precisamos resolver neste texto, que se contrapõe à “customização” do ensino, na intenção de explicitar a pedagogia da inclusão.

Em sua aproximação inicial, a inclusão escolar foi entendida sumariamente como inserção de alunos com deficiência, que frequentavam classes e escolas especiais, nas turmas das escolas comuns. Embora ainda muitos a concebam assim, estamos chegando pouco a pouco à compreensão de seu mote: garantir o direito à diferença na igualdade de direitos à educação.

A educação brasileira, na Constituição de 1988, tem como princípio a observância do direito incondicional e indisponível de todos os alunos à educação; a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, assimilada ao nosso ordenamento jurídico pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, corrobora esse direito.

A garantia do acesso, e da permanência, de todos à escola comum é absolutamente necessária, mas insuficiente para que a educação inclusiva se efetive em nossas redes de ensino. O direito à diferença é determinante para que sejam cumpridas as exigências dessa educação, propiciando a participação dos alunos no processo escolar geral, de acordo com as capacidades de cada um.

Quando nos referimos à igualdade de direitos à educação, estamos falando de direitos iguais e não de alunos iguados e reduzidos a uma identidade que lhes é atribuída e definida de fora,

formando conjuntos arbitrariamente compostos: bons e maus alunos, repetentes, bem-sucedidos, normais, especiais.

Quando nos referimos ao direito à diferença, estamos tratando da diferença entre os alunos, que, mesmo passíveis de serem agrupados por uma semelhança qualquer, continuam diferentes entre si, dado que a diferença tem o seu sentido adiado, infinitamente.

Diferença e Identidades na Escola

A inclusão e suas práticas giram em torno de uma questão de fundo: a produção da identidade e da diferença. Coloca em xeque a estabilidade da identidade, usualmente compreendida como algo fixado, imutável; questiona a diferença, como uma referência pela qual alguns grupos discutem seus traços a partir de concepções de “comunidade”, enfatizando as necessidades comuns desses grupos.

Os sentidos da identidade e da diferença nos fazem cair em muitas armadilhas, obrigando-nos a caminhar com cuidado para evitar suas insidiosas ciladas da inclusão. A inclusão implica pedagogicamente a consideração da diferença dos alunos, em processos educacionais iguais para todos.

A ambivalência dessa situação assemelha-se ao andar no fio da navalha. Exige um equilíbrio dinâmico dos que atuam nas escolas, para que possam atender plenamente o que a inclusão prescreve como prática pedagógica, ou melhor, para que não caiam em diferenciações que excluem, nem pendam para a igualdade que descaracteriza o que é peculiar a cada aluno.

A igualdade gera identidades naturalizadas, estáveis, fixadas nas pessoas ou em grupos e elas têm sido úteis para que a escola defina aparatos pedagógicos e estabeleça em sua organização critérios e perfis educacionais idealizados.

A diferença não cabe nesses perfis engessados, nas classificações e identificações que encerram os alunos mais adiantados,

por exemplo, em uma dada turma e os mais atrasados em outra. Os alunos são sujeitos únicos, singulares, heterogêneos, que não se encaixam plenamente nelas.

A diferença e as identidades são tão instáveis quanto o processo de significação do qual dependem. Elas têm sentidos incompletos e, sendo a cara e a coroa da mesma moeda, ambas estão sujeitas a relações de poder, entre as quais as exercidas na escola.

Diferenciar para Incluir ou para Excluir? A Diferença “entre”

Na lida com os professores e pais de alunos com deficiência, é comum chegarem até mim casos em que uma criança, ou um jovem, é barrada no acesso à escola, em razão de sua diferença. Tal motivo tem sido usado para justificar o despreparo dos professores e a incompatibilidade das edificações, dos mobiliários, do ambiente físico das escolas, concebidos para os que se enquadram em um padrão, para aqueles que não exigem mudanças no que está estabelecido e aceito para alguns e não para todos os alunos.

O fato é que as pessoas não se reduzem a modelos identitários, estabelecidos arbitrariamente e produzidos pela dificuldade de lidarmos com o caráter emergente, imanente e inacabado do sujeito em todas as fases de sua existência. As diferenças definidas por agrupamentos constituídos pela semelhança de um ou mais atributos tendem a se tornar permanentes, reificadas, descartando o caráter mutante da diferença e sua capacidade de escapar a toda convenção possível.

Quando se abstrai a diferença, para se chegar a um sujeito universal, a inclusão perde o seu sentido. Conceber e tratar as pessoas igualmente esconde suas especificidades. Porém, enfatizar suas diferenças pode excluí-las do mesmo modo!

Como, então, encarar o processo ardiloso de (des)equilíbrio imposto pela inclusão? Como ir em frente, sem cair nas suas armadilhas?

Distinguir diferença de diversidade é um primeiro passo. Não se trata de um jogo de palavras, mas de se reconhecer a natureza de ambas. A diferença tem natureza multiplicativa e não se reduz à identidade – a diferença vai diferindo e se reproduzindo. A diversidade tem a ver com o idêntico e, portanto, com o existente, o imutável. Identidade e diferença não se compõem.

Ademais, estamos habituados às formas de representação da diferença, que são resultantes de comparações e de contrastes externos. As peculiaridades definem a pessoa e estão sujeitas a diferenciações contínuas, tanto interna como externamente. Para Burbules (1997), um estudioso do tema, a forma usual de se pensar a diferença é estabelecendo *diferenças entre*, que resultam de oposições binárias e nos remetem ao idêntico, ao existente, à ideia de diversidade.

Os modos de subjetivação nos aprisionam na representação pela qual o outro nos define, e uma identidade enunciada resulta do poder de assujeitamento de quem nos nomeia. Segundo Guattari e Deleuze (1976), a produção subjetiva, ou melhor, a fixação em uma identidade atribuída de fora, torna a pessoa tributária de verdades universais, que a fazem perder a sua singularidade e submeter-se à exclusão. Por se apoiarem no sentido da *diferença entre* e em discursos científicos que instituem a identidade pela definição de desvios e da normalidade, grande parte de nossas políticas públicas confirma o projeto igualitarista e universalista da Modernidade. Embora já tenhamos avançado muito, desconstruir o sentido de *diferença entre* e desconsiderar a identidade idealizada e fixa do indivíduo modelar em nossos cenários sociais é ainda uma gigantesca tarefa.

A *diferença entre* está subjacente a todos os entraves às mudanças propostas pela inclusão. Velada ou explicitamente, ao fazermos comparações, fixamos padrões desejáveis, definimos classes e subclasses com base em atributos que não dão conta das pessoas por completo, excluindo-as por fugirem à média e/ou à norma estabelecida.

O poder que subjaz a essas enunciações estabelece, pela via da comparação, os processos de diferenciação para excluir, que

limitam o direito de participação social e o gozo do direito de decidir e de opinar de determinadas pessoas e populações. Essa tendência opõe-se à inclusão e ainda é a mais frequente.

A diferenciação para incluir como saída para o enfrentamento das ciladas da inclusão está se impondo aos poucos e, cada vez mais, destacando-se e promovendo a inclusão total. Tal processo de diferenciação implica a quebra de barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais, que impedem algumas pessoas, em certas situações e circunstâncias, de conviverem, cooperarem, estarem *com* todos, participando, compartilhando com os demais da vida social, escolar, familiar, laboral, como sujeitos de direito e de deveres comuns a todos.

Ao diferenciarmos para incluir, estamos reconhecendo o sentido multiplicativo e incomensurável da diferença, que vaza e não permite contenções, porque está se diferenciando sempre, interna e externamente, em cada sujeito. Essa forma de diferenciação, na concepção de Burbules e de outros autores voltados para o estudo da diferença, é fluida e bem-vinda, porque não celebra, aceita, nivela, mas questiona a diferença!

Enfrentar as ciladas da inclusão é reagir contra os valores da sociedade dominante e rejeitar o pluralismo, entendido como uma incorporação da diferença pela mera aceitação do outro, sem conflitos, sem confronto. A inclusão desestabiliza a diferença tolerada e coloca em xeque a sua produção social, como um valor negativo, discriminador e marginalizante.

Os que se envolvem na defesa dos preceitos inclusivos precisam estar atentos ao sentido da diferença como padrão produzido pelos que procuram diferenciar-se cada vez mais para manter a estabilidade de sua identificação ou diferença. Aí mora o perigo.

Há muitas formas de se contribuir para a confirmação do sentido desestabilizante da diferença, no qual a inclusão se fundamenta, para que continuemos a progredir na direção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Deslizes que possam ocorrer no entendimento do direito à diferença, com base no que esta significa e durante os processos de diferenciação, criam problemas e caminhos equivocados para os que buscam construir uma pedagogia alinhada aos preceitos inclusivos. Os processos de diferenciação precisam ser cuidadosamente observados, para que, na intenção de acertar, as escolas não acabem se perdendo e caindo em armadilhas difíceis de escapar.

Diferenciar *para incluir* é possível, quando o aluno ou beneficiário de uma ação afirmativa qualquer estiver no gozo do direito de escolha ou não dessa diferenciação. Um exemplo desse direito é o aluno que pode optar pelo lugar que ocupará em uma sala de aula, quando usa cadeira de rodas. Ele não é obrigado a se sujeitar à imposição de sentar-se sempre na frente de todos, em um lugar especial, definido por especialistas, se sua turma de colegas está localizada mais ao fundo.

Um aluno cego ou com baixa visão que é o único a usar um computador na sala de aula não está sendo diferenciado e excluído em relação aos seus colegas, se o computador o faz participar das aulas com autonomia e independência, por meio de um leitor de tela, por exemplo. Ele também tem o direito de estudar os conteúdos escolares em braille, ampliados na fonte, em MP3, e essas diferenciações são aceitáveis, porque não são recursos que o discriminarão em sala de aula.

Nos exemplos de diferenciações citados, que envolvem inclusão nos processos educativos, estão resguardados: o direito à igualdade – estudar e compartilhar conhecimentos com os colegas de turma – e o direito à diferença – que assegura ao aluno equipamentos, apoio da tecnologia na sala de aula e outros suportes, facultando-lhe a liberdade de escolhê-los, de modo que se sinta melhor assistido para participar das aulas e aprender.

Há alunos que são diferenciados por participarem de programas de reforço escolar e outros, cujos estudos são realizados de

acordo com atividades, conteúdos e avaliações adaptados e limitados, que professores e especialistas lhes prescrevem, na ilusão de serem capazes de definir e controlar o aprendizado e/ou para não se decepcionarem diante do que ensinam. Há mesmo intervenções realizadas por professores de Educação Especial que acontecem na sala de aula, durante as atividades diárias, e que também diferenciam alunos, excluindo-os da turma, mesmo temporariamente.

Muitos poderão entender que essas diferenciações são para incluir, pois do contrário os alunos seriam relegados pela escola, por falta de atenção às suas necessidades. Ocorre que tais programas, por restringirem conteúdos e atividades escolares, são considerados discriminatórios e excludentes e atentam para a liberdade de o aluno aceitá-los ou não, no período de aula.

Na boa vontade de “customizar” o processo educativo, de modo que se ajuste ao feitio de cada um, a exclusão se manifesta, embora estejamos pretendendo o contrário.

A escola tem poderes para diferenciar e para identificar os alunos, submetendo-os a mecanismos de inclusão e de exclusão educacional.

Uma Pedagogia das Diferenças

A tendência de diferenciar o ensino escolar comum para certos grupos de alunos ou mesmo para um único aluno é uma prática que não corresponde a uma educação verdadeiramente inclusiva.

Os aparatos pedagógicos que visam tornar menor ou maior o grau de dificuldade do ensino nas salas de aula, associar exclusivamente algumas atividades e níveis de dificuldade/desempenho a certos alunos, realizar a escolarização de alguns, seguindo uma programação à parte, mesmo que estejam gozando igual direito de estar com todos nas salas de aulas do ensino comum, continuam sendo excludentes e, portanto, descumprindo o direito à diferença.

Para que uma pedagogia da inclusão seja exercida nas escolas, ela deverá acolher a diferença de todos os alunos como próprias da natureza multiplicativa da diferença, que se reproduzem, não se repetem, ampliam-se e não se reduzem ao idêntico e ao existente.

Esse acolhimento impede que o ensino e a aprendizagem escolares de alguns alunos sejam restritos a currículos adaptados, objetivos educacionais reduzidos, critérios de avaliação abrandados, terminalidade específica para certificação escolar e facilitação de atividades, sempre levando em conta o nosso poder de decidir sobre o que nossos alunos têm ou não capacidade de aprender.

Tais procedimentos diferenciam para *excluir* e são próprios de um ensino diferenciado que chega ao nível de sua individualização, ou seja, a ser proposto sob medida para cada um!

A pedagogia a que queremos chegar não seria jamais concebida como uma pedagogia que congela identidades e que, em função dessa estabilidade construída, estabelece um campo específico, uma fórmula padrão para atuar com cada uma delas. São típicas desse congelamento as pedagogias para alunos com deficiência intelectual, com surdez, com problemas de linguagem, em que a “customização” do ensino considera o cliente como um sujeito abstrato, desencarnado, para os quais se destinam procedimentos universalizados, generalizados.

A essa maneira de fazer educação escolar comum e especial podemos chamar de “pedagogia da diversidade”, em que a diferença é redutível à identidade, a um dado cultural, à natureza.

Na linha da diversidade, estão as pedagogias das etnias, das religiões, de gênero e das minorias, que têm um caráter estático e celebram identidades estáveis, prontas, que se impõem como representativas de grupos que buscam, entre outros objetivos, a afirmação social.

Essas pedagogias diferem da pedagogia da diferença, construída no entendimento pleno da inclusão, destinada a alunos que não se repetem e para os quais é impensável sugerir qualquer “customização” educativa. No âmbito dessa pedagogia, inclusiva por natureza, é o aluno que introduz a cunha da diferença ao ensino e à aprendizagem, trazendo para a sala de aula mudanças substanciais, que atingem o papel do professor, sugerindo moderação: na sua função explicativa e na de sancionar acertos e

erros, deixando espaço para que a criatividade e as descobertas se manifestem a partir das experiências e buscas do aluno.

A expressão livre das ideias, dos sentimentos e posicionamentos desloca o poder que identifica e reduz as diferenças a níveis de compreensão, desempenho e acompanhamento do ensino, segundo normas que permitem distinguir a verdade no que parece ser um erro.

O exercício propiciado pelo ensino em que a autonomia intelectual revela a capacidade de tomada de decisão do aluno, escolhendo por si só suas tarefas e o modo de desenvolvê-las, de acordo com suas capacidades e seus interesses, corresponde ao que almejamos atingir em uma pedagogia alinhada à inclusão.

O trabalho colaborativo, próprio da pedagogia da diferença, organiza-se em redes, e o saber circula horizontalmente, sem hierarquia. Todos têm o que ensinar e aprender em um ambiente escolar caracterizado pela diferença de capacidades, as quais circulam e diluem a autoria do conhecimento conferida a um único aluno.

Os conteúdos escolares disponibilizados para todos, a partir de atividades diversificadas e de livre escolha, que não foram predefinidas para um grupo ou para um aluno em especial, oferecem aos professores indícios sobre as capacidades dos alunos e sobre o que desejam conhecer, tornando-os sujeitos ativos do conhecimento.

Muito ainda poderíamos dizer de uma pedagogia da diferença e de suas práticas e propósitos inclusivos, mas este não é o momento.

Finalmente, em resposta ao que seria uma pedagogia que não cai nas armadilhas da diferença, propomos que a incumbência de “customizar” seja do aluno, e não do professor.

Ao colocar em ação suas capacidades, diante de um conteúdo que pode explorar, sem o controle externo da verdade, o aluno compreenderá o novo nas “suas medidas” e confortavelmente transitará pelos caminhos que traçou para aprender.

Uma sociedade inclusiva é possível e está a caminho. Os avanços nessa direção são evidentes e resultantes de conquistas que os tornam irreversíveis. Nosso compromisso como educadores do século XXI reveste-se da responsabilidade de concretizar uma pedagogia que responda aos anseios e às necessidades deste novo tempo.

Referências

BURBULES, N. A grammar of difference: some ways of rethinking difference and diversity as educational topics. **Australian Educational Researcher**, v. 24, n. 1, 1997.

GUATTARI, F.; DELEUZE, G. **Rhizome**. Paris: Minuit, 1976.

As Sociedades Pestalozzi, o Pensamento e a Ação da Educadora Helena Antipoff:

Princípios e Práticas de Educação Especial no Brasil

Heulalia Charalo Rafante (UFC)

Roseli Esquerdo Lopes (UFSCar)

Introdução

Em geral, os trabalhos que tratam da história da Educação Especial no Brasil (LEMOS, 1981; BUENO, 2004; MAZZOTA, 2005) tomam, como ponto de partida, as ações das esferas governamentais. Considerando que essa área ganhou espaço nos programas governamentais nas décadas de 1960 e 1970, os estudos têm privilegiado o enfoque desse período para suas análises.

Alguns pesquisadores propõem periodizações que produzem uma imagem pouco significativa para os períodos anteriores à década de 1970, começando a configurar certa relevância o final da década de 1950. Lemos (1981) divide a Educação Especial em três períodos: 1) 1854-1960: iniciação assistemática do atendimento em diferentes áreas de excepcionalidade; 2) 1961-1971: momento de institucionalização da Educação Especial, na Constituição da República Federativa do Brasil e em leis gerais sobre educação; 3) a partir de 1972: a planificação e implementação da Educação Especial, em termos de estratégias globais de educação. Mazzotta (2005) destaca dois períodos na evolução da Educação Especial no Brasil, tomando como referência a natureza e a abrangência das ações desencadeadas: 1) 1854-1956: iniciativas oficiais e particulares isoladas; 2) 1957-1993: iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Para o período anterior à década de 1960, as pesquisas indicam o predomínio das ações de instituições particulares, uma vez que “o número de atendimento dessa rede privada-assistencial passou a

ser muito superior ao da rede pública, assim como sua abrangência em relação ao universo das deficiências” (BUENO, 2004, p. 114). Essa situação contribuiu para ampliar a influência das instituições privadas no campo da Educação Especial brasileira. Entre essas instituições, os estudos supracitados destacam a Sociedade Pestalozzi, organização privada que teve sua primeira experiência em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1932¹, por iniciativa da educadora russa Helena Antipoff.

Não obstante esse destaque, não foram localizados estudos a respeito das ações da Sociedade Pestalozzi. Para completar essa lacuna, este capítulo traz o contexto da sua criação, a análise dos princípios e das práticas direcionadas à educação dos “excepcionais”², em Minas Gerais, nas décadas de 1930 e 1940, e, também, apontamentos a respeito da permanência desses princípios e dessas práticas no atendimento às crianças “excepcionais” na realidade educacional brasileira.

Para essa elaboração, os documentos preservados na Fundação Helena Antipoff, em Ibirité (MG), onde se instalou uma das instituições criadas pela Sociedade Pestalozzi, a Fazenda do Rosário, em 1940, e no Centro de Pesquisa Helena Antipoff, na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foram fundamentais. Trata-se de um variado *corpus* documental, do qual fazem parte os Estatutos da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais

¹ Em meados da década de 1940, organizações congêneres à instituição mineira foram instaladas no estado da Guanabara (1945), no Rio de Janeiro (1948), em São Paulo (1951) e em Goiás (1954).

² Segundo Helena Antipoff, “o termo excepcional é interpretado de maneira a incluir crianças e adolescentes que se desviam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou quaisquer dessas de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social” (ANTIPOFF, 1963, p. 271). O termo excepcional aparece entre aspas por tratar-se de um conceito específico, relacionado a um determinado contexto histórico. Helena Antipoff passou a utilizar o termo “excepcional” para referir-se a esses indivíduos “desadaptados” e, em entrevista ao jornal *O Estado de Minas*, em 26 de outubro de 1934, explicou que estava lançando esse termo para atenuar as denominações que tinham sido utilizadas até então, tais como crianças “anormais”, “retardadas”, “imbecis”, “idiotas”, um tanto pejorativas (ANTIPOFF, 1975).

(SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1933a, 1939); o Relatório das Atividades da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, publicado pelo Departamento Nacional da Criança, que apresenta o balanço das atividades de 1932 a 1942 (BRASIL, 1944); o Boletim da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, que, de 1929 a 1937, publicou textos monográficos de diferentes autores, tratando de temas relacionados à psicologia experimental, à deficiência mental e à organização das classes homogêneas (ANTIPOFF, 1932a; ANTIPOFF; RESENDE, 1934; SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1933b, 1934a, 1937); a revista *Infância Excepcional*, publicação semestral da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1963-1968), e os diários da Fazenda do Rosário (1940-1942).

A seguir, apresenta-se uma análise sistemática desses documentos, com apoio de referências pertinentes ao tema, contemplando os objetivos deste texto, trazendo à tona elementos que contribuem para a reflexão acerca dos princípios e das práticas da educação dos “excepcionais” em uma perspectiva histórica.

A Organização do Ensino em Minas Gerais e a Organização de uma Educação Especializada

Nas primeiras décadas do século XX, os ideais da Escola Nova foram ganhando espaço na educação brasileira, principalmente nos anos de 1920, quando a preocupação dos educadores e governantes não residia na simples difusão da escola primária, e sim na substituição do modelo existente³. Nessa perspectiva, o aluno passou a ser considerado “a nova bússola da educação”, tornando-se objeto de estudo, pois era preciso conhecê-lo, para que se pudesse seguir

³ Movimento denominado por Nagle (1974) como “otimismo pedagógico”, que sucedeu ao “entusiasmo pela educação”, caracterizado pela crença na necessidade de se disseminar o modelo educacional existente.

o caminho certo. A Psicologia tornou-se peça fundamental para o desenvolvimento do processo pedagógico, e os “laboratórios de Psicologia”, a ferramenta necessária. Essas transformações levaram diferentes estados brasileiros a efetuarem reformas na organização do ensino.

Nesse cenário, interessa a Reforma de Ensino em Minas Gerais, que explicitou a penetração dos princípios da Escola Nova e a oficialização da Psicologia e da Biologia na proposta oficial de mudança educacional, sob a égide da necessidade de se atender aos imperativos da ciência, racionalizando as ações no sistema de ensino, com a homogeneização das classes nas escolas e com o atendimento aos alunos de acordo com suas aptidões naturais.

A formação dos recursos humanos para colocar em prática as propostas de renovação realizou-se com a ida de professores mineiros aos Estados Unidos para se aperfeiçoarem nos novos métodos. Além disso, Francisco Campos, autor da referida reforma, convidou especialistas europeus para virem ao Brasil, com o intuito de “testar a aplicação destas idéias em nosso meio e de preparar elementos capazes de orientar e avaliar sua implantação nas escolas” (PEIXOTO, 1981, p. 173-174).

Entre os profissionais que vieram para o Brasil nesse contexto, estava a educadora russa Helena Wladimirna Antipoff, que chegou ao país em 1929. De origem russa, em 1908 mudou-se para França. No início da década de 1910, participou da padronização dos testes de nível intelectual das crianças, elaborada por Alfred Binet e Théodore Simon realizada no Laboratório de Psicologia da Universidade de Paris. Nesse período, conheceu Edouard Claparède, que a convidou para fazer parte do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, na Suíça, onde, em 1914, concluiu o curso de quatro semestres da École des Sciences de L'Éducation. Sua experiência profissional teve início na Maison des Petits, escola anexa ao Instituto Jean-Jacques Rousseau. Os princípios

da “Escola sob Medida”⁴ fundamentaram sua prática pedagógica, juntamente com o método de Experimentação Natural⁵ e com os testes de inteligência Binet-Simon. Retornando à Rússia, em 1916, trabalhou em instituições para crianças órfãs, vítimas da Primeira Guerra e, posteriormente, da Revolução Russa (CAMPOS, 2002). Em 1925, de volta a Genebra, trabalhou como assistente de Claparède, no Laboratório de Psicologia do referido instituto, e assumiu o cargo de professora de Psicologia da Criança, desenvolvendo intensa produção científica. Foi nesse momento, e devido à sua experiência profissional, que o governo mineiro a convidou para atuar em Minas Gerais.

Antipoff chegou ao Brasil em 1929, assumindo o cargo de professora de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento⁶, onde organizou o Laboratório de Psicologia, realizou pesquisas com os alunos do ensino primário dos grupos escolares de Belo Horizonte e auxiliou no processo de homogeneização das classes desses grupos escolares.

O curso na Escola de Aperfeiçoamento funcionava em período integral e suas aulas conjugavam a parte teórica com as atividades práticas referentes a pesquisas realizadas nas escolas públicas, cujos objetivos eram conhecer “a conduta da criança, seus modos diferentes de reagir durante o trabalho escolar, ou mesmo durante o recreio” (ANTIPOFF, 1992a, p. 59). Era o Método de Experimentação Natural aplicado à realidade brasileira; para subsidiar

⁴ A “Escola sob Medida” foi desenvolvida por Edouard Claparède, tendo a criança como centro dos programas e dos métodos escolares e considerando as aptidões individuais no encaminhamento das práticas pedagógicas (CLAPARÈDE, 1953).

⁵ A “Experimentação Natural” foi desenvolvida pelo psicólogo Alexandre Lazurski, a partir da observação dos alunos em suas atividades escolares. Era necessário observar e escolher comportamentos do indivíduo com base em atividades reais e, a cada reação típica, atribuir uma significação caracterológica que, segundo a intensidade da manifestação, avaliava o grau da reação psicológica (ANTIPOFF *et al.*, 1958).

⁶ A Escola de Aperfeiçoamento foi criada pelo governo mineiro no contexto da Reforma de Ensino (1927), com o intuito de formar os professores dentro dos princípios da Escola Nova, preconizados pela Reforma.

a implantação das classes homogêneas, previstas na Reforma de Ensino (1927), os testes de inteligência geral, inspirados na escala métrica Binet-Simon, também foram aplicados.

Os resultados dessas pesquisas levaram Helena Antipoff a fazer um diagnóstico do sistema de ensino mineiro, destacando três problemas: 1) a orientação profissional da criança não ocorria nas escolas; 2) a formação física, moral e intelectual incompleta das crianças ao saírem da escola primária; 3) o problema das crianças “em perigo moral”. Conforme Antipoff, esse último problema foi detectado durante o processo de homogeneização das classes e constituiu-se em ponto de partida para a educadora direcionar suas ações a fim de criar um programa de atendimento especializado.

A Homogeneização das Classes e a Criança “Excepcional”

De acordo com Peixoto (1981), a homogeneização das classes compunha as propostas da reforma do ensino mineiro de 1927, assim como a criação de classes especiais para débeis orgânicos e para retardados pedagógicos (art. 366 a 383) (PEIXOTO, 1981). Em Minas Gerais, a aplicação dos testes em larga escala para a homogeneização das classes começou em fevereiro de 1931, contando com o trabalho das alunas que já tinham concluído o curso na Escola de Aperfeiçoamento, convocadas pelo Diretor Geral da Instrução e colocadas sob orientação de Helena Antipoff.

Antipoff salientou a grande variação dos tipos escolares. Para atender a todos, seria preciso, além das classes A, B, C e D, a criação da classe E, “a qual tomaria menos em consideração o desenvolvimento mental e a inteligência do que o conjunto do procedimento ou do caráter” (ANTIPOFF; REZENDE, 1934, p. 19). Seria uma classe de educação individual no sentido mais estrito do termo e que agruparia um perfil específico; segundo a educadora:

As crianças particularmente difíceis de educar – os agitados, os neuróticos, os anti-sociais, as crianças moralmente defeituosas – e cuja presença na classe comum e muito cheia só prejudicaria a seus múltiplos companheiros sem que elas mesmas possam dali retirar a necessária melhoria (ANTIPOFF; REZENDE, 1934, p. 19).

Nesse processo de separação dos alunos em diferentes tipos de classe, é possível perceber uma subdivisão da categoria “excepcional”. De um lado, aquelas consideradas “excepcionais” devido ao desenvolvimento mental aquém ou além do padrão estabelecido para crianças da mesma idade; de outro, aquelas consideradas “excepcionais” tomando-se a análise de sua conduta ou de seu caráter. Assim, temos

os “excepcionais orgânicos”, portadores de distúrbios de origem hereditária ou biológica, e os “excepcionais sociais”, isto é, aqueles cujas condições de vida familiar ou social impediam uma adequada estimulação (CAMPOS, 2002, p. 22).

Quanto a esse perfil de crianças da classe E, Antipoff afirmou que não eram exceções nas escolas mineiras, constituindo-se no terceiro problema levantado por ela – as crianças “em perigo moral”.

De acordo com Antipoff (1932a), para essas crianças seria preciso mais do que uma classe especial, fazendo-se necessário um “foco educativo, em que as crianças possam passar todo o seu dia e, à falta de internato, não voltar senão à noite para junto da família” (ANTIPOFF, 1932b, p. 19). Continuando sua ação no sistema de ensino mineiro, passou também a se dedicar à organização de um serviço especializado para atender a essas crianças.

A Sociedade Pestalozzi e a Organização da Educação dos “Excepcionais”

Na visão de Helena Antipoff, a dificuldade em resolver o problema das crianças abandonadas e delinquentes estaria na

falta de critérios racionais de classificação e encaminhamento das mesmas, agravado pela superlotação das instituições. Com o intuito de fazer valer os princípios da Pedagogia Científica e possibilitar a educação daqueles alunos considerados “excepcionais”, orgânicos e sociais, em 1932, a educadora mobilizou autoridades e profissionais liberais mineiros para a organização da Sociedade Pestalozzi, associação civil mantida por doações, inclusive do Estado, “destinada a proteger as crianças e adolescentes ‘excepcionais’ e preservar a sociedade e a raça das influências nocivas para a sua saúde mental e equilíbrio moral” (SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1939, p. 1). A inauguração da Sociedade Pestalozzi ocorreu no dia 22 de novembro de 1932.

Conforme o estatuto da Sociedade Pestalozzi, era considerado “anormal” aquele que,

Devido a uma condição hereditária ou acidentes mórbidos ocorridos na infância, não pode, por falta de inteligência, ou distúrbios de caráter, adaptar-se à vida social com os recursos comuns ministrados só pela família, ou pela escola pública primária, suficientes para a maioria das crianças da mesma idade (SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1933a, p. 3).

A proteção consistia em fornecer a essas crianças “meios para o melhoramento de seu estado mental, moral e social, de sorte que, na idade adulta, pese ela o menos possível à sociedade” (SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1933a, p. 3-4). A Sociedade Pestalozzi concretizou os ideais da Higiene Mental, auxiliando os alunos e os professores das classes especiais dos grupos escolares. Além disso, organizou o Consultório Médico Pedagógico, que realizou pesquisas, divulgou noções teóricas e práticas sobre a infância “excepcional” e buscou criar instituições para atender às crianças consideradas “excepcionais”. Em Minas Gerais, a Sociedade criou o Pavilhão de Natal (1934), o Instituto Pestalozzi (1935) e a Escola Granja, na cidade de Ibirité, ponto de partida para o Complexo Educacional da Fazenda do Rosário (1940).

As Atividades no Instituto Pestalozzi e na Fazenda do Rosário

O Instituto Pestalozzi foi criado através de uma parceria com o estado de Minas Gerais, que construiu o prédio no terreno doado pela Sociedade Pestalozzi, nomeando e contratando professoras especialistas, indicadas pela Sociedade.

O instituto possuía um consultório para crianças “deficientes” e classes especiais para educação e tratamento dessas crianças, oferecia cursos especiais sobre “anormais”, realizava pesquisas científicas acerca de causas e tratamento dos “anormais”, atuava como centro de informação e estatística relativas aos “excepcionais”, com a produção de revistas e publicações, centro de educação e propaganda eugênica, centro de orientação profissional de deficientes, assistência à infância “excepcional” e socialmente abandonada.

A instituição recebeu entre seus primeiros alunos, em regime de semi-internato, meninos do Abrigo de Menores Afonso de Moraes, que, “bastante inteligentes, porém filhos da rua, apresentavam, em sua maioria, condutas anti-sociais de extrema agressividade, representando perigo muitas vezes para seus colegas e educadores” (ANTIPOFF, 1965, p. 238).

A base do trabalho pedagógico do Instituto foi o conhecimento amplo de cada criança, pois, segundo Antipoff, o reajustamento da conduta poderia ser conseguido com maior êxito quando se conhecesse o estado biológico, as tendências, as capacidades físicas e psíquicas, assim como o mecanismo do seu funcionamento. O programa de atividades previa as matérias escolares, os exercícios de ortopedia mental, o ensino de trabalhos manuais, o ensino técnico-profissional nas oficinas e o trabalho doméstico, sendo “provocado pela necessidade, pois o Instituto Pestalozzi não contava, entre seu pessoal, nenhum servente para limpeza da casa e outros serviços caseiros” (ANTIPOFF *et al.*, 1958, p. 22).

Para Antipoff, a experimentação natural era a metodologia por excelência nas instituições de assistência aos menores, por possibilitar observar e escolher comportamentos do indivíduo a partir de atividades reais e, a cada reação típica, atribuir uma significação caracterológica que, segundo a intensidade da manifestação, avaliava o grau da reação psicológica. Os testes psicológicos receberam críticas da educadora, por serem realizados em situações artificiais, nas quais o indivíduo reagia também de maneira artificial. Quanto à observação, esta não apresentava precisão, uma vez que as situações observadas eram muito complexas para se isolar os elementos que constituíam o caráter de cada indivíduo.

No instituto, os “excepcionais” tinham a possibilidade de concluir o ensino primário, além de iniciar algum ofício que lhes permitisse exercer alguma atividade remunerada ao deixarem a instituição. Todavia, não eram todas as crianças que conseguiam concluir o ensino primário ou se profissionalizar, ou, mesmo aquelas que concluíam, não possuíam condições para deixar a instituição, pois não haviam conseguido um “ajustamento social para uma existência menos dependente da família e do Estado” (ANTIPOFF, 1992b, p. 274). Foi para atender a essas crianças que a Sociedade Pestalozzi adquiriu uma propriedade no campo, onde se instalou a Fazenda do Rosário.

O local para a instalação dessa instituição foi um sítio de 45 alqueires de terra, a 25 quilômetros de Belo Horizonte. No início de janeiro de 1940, a Sociedade Pestalozzi enviou para a referida fazenda seus primeiros moradores: a diretora, Yolanda Barbosa; a primeira professora, Cora de Faria Duarte; seis meninos do Abrigo de Menores e do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte e o senhor João Costa, que auxiliava as professoras nos encaminhamentos com os internos.

As aulas do curso primário, destinadas aos alunos internos e externos, vindos da vizinhança, tiveram início em fevereiro de 1940, com a abertura da Escola Dom Silvério. Em 1942, foi adquirida

uma propriedade anexa, que ficou conhecida como Chacrinha, onde se instalou um internato. Até 1942, o perfil dos internos era constituído pelos “excepcionais sociais”, sendo que, desde esse ano, a instituição passou a receber os “excepcionais orgânicos”.

Entre 1940 e 1952, foram atendidos 343 alunos, dos quais 116 foram internados por abandono social, sendo que órfãos de pai e mãe somavam 47 e aqueles cujos pais eram desconhecidos, 69. Muitos meninos foram encaminhados à instituição pela polícia e nada sabiam sobre seus pais. Quanto aos outros 227, a motivação para a internação foi o diagnóstico da Sociedade Pestalozzi. No início do ano, a diretora da fazenda notificava a presidente da Sociedade, Helena Antipoff, sobre as vagas e esta encaminhava os casos mais urgentes para o internato (BARBOSA, 1953).

De acordo com os diários que registravam as atividades dos alunos na fazenda, embora tenham apontado os meninos sendo destacados para aulas, são raros os momentos em que essa proposta pedagógica aparece no histórico da Fazenda do Rosário. Esse fato não indica que as aulas não aconteciam, mas que Helena Antipoff, ao apresentar as atividades da instituição, destacou outra proposta de ação para a formação de seus alunos. Tratava-se da educação edificada pelo trabalho, voltada para o trabalho, buscando a “formação de gerações melhor preparadas para a produção técnico-econômica, agrícola e artesanal” (ANTIPOFF, 1992c, p. 171).

Visando criar nos meninos o hábito do trabalho e educá-los no aspecto econômico, ficou estabelecido que, a partir de fevereiro de 1940, eles seriam remunerados, e o valor a ser pago a cada um estaria vinculado à prontidão com que desempenhassem o trabalho, ao bom humor, à produção, à iniciativa útil e à invenção de algum processo original que melhorasse a realização das tarefas.

Em fevereiro de 1942, a Fazenda do Rosário passou a receber os “excepcionais orgânicos”, quer dizer, “[...] também começam a entrar os meninos retardados, às vezes fortemente prejudicados, já

pela hereditariedade, já pelos acidentes sofridos desde a tenra idade” (ANDRADA *apud* ANTIPOFF, 1953, p. 26). “Excepcionais orgânicos” e “sociais”, para ambos o mesmo tipo de atividade: o trabalho.

[As] aptidões das crianças podiam se revelar tomando-se um rol de possibilidades previamente estabelecido, ao qual a criança era obrigada a se adaptar. De acordo com a diretora Yolanda Barbosa, o início desse processo não se deu sem conflitos: “[...] eu estive a ponto de pensar que era impossível controlar esse grupinho tão variado de idade, caráter e educação” (ANTIPOFF; BARBOSA, 1992, p. 137, grifo das autoras).

No histórico da Fazenda do Rosário, em 1962, a educadora falou desses primeiros anos de funcionamento das atividades da Escola Dom Silvério e do internato da Chacrinha: “[...] Localizadas em sítios e chácaras, oferecia o internato a seus alunos vários campos de ocupações produtivas e educacionais a uma só vez [...]” (ANTIPOFF, 1992b, p. 275).

Resta saber a quem essas ocupações eram produtivas, porque os diários analisados evidenciaram que, para os meninos, essas ocupações não eram produtivas, muito menos educativas. Os meninos não tinham aptidões para os trabalhos no campo, nem preparo físico para tanto; não estavam ali por vontade própria, apresentando diversas formas de resistência; aqueles que se submetiam ao trabalho o faziam sob constrangimento imposto pela avaliação de desempenho, a qual vinculava-se à remuneração; as atividades escolares ficavam em segundo plano; não havia um local específico para que as aulas fossem ministradas; o mesmo tratamento era dispensado a todas as crianças, fossem “maiores” ou “menores”, “excepcionais orgânicos” ou “sociais”; todos os meninos eram obrigados a fazer um rodízio pelas atividades de limpeza, capina, horta, lavoura e jardim. Um texto escrito por Helena Antipoff (1992d, p. 140) esclarece para quem essas ocupações eram produtivas.

A assistência ao ser humano infranormal, fraco e desajustado, na coletividade civilizada, não é somente uma prova moral de solidariedade, em que o homem são e forte presta seu auxílio em nome dos princípios perenes de respeito à pessoa humana – é também fruto da convicção de que servindo à criança mesmo que consideravelmente diminuída no seu potencial psíquico por fatores hereditários ou pela ocorrência de acidentes da primeira infância – se realiza uma obra eficiente ao serviço da sociedade.

O atendimento aos “excepcionais” representava um eficiente serviço à sociedade, formando-os moralmente, para que se adaptassem aos padrões sociais e não se transformassem em “rebotelho humano miserável, que enche os hospitais, os manicômios, as prisões” (ANTIPOFF, 1992e, p. 49). Para endossar a importância dessa formação moral dos meninos “excepcionais” para a sociedade em que vivem, Helena Antipoff reportou-se às classes especiais da Alemanha, em que os ex-alunos de instituições especializadas compareciam menos aos tribunais judiciários.

Nas instituições criadas pela Sociedade Pestalozzi, o trabalho foi o fio condutor do processo educativo que, por essa via, visava preparar os “excepcionais”, orgânicos e sociais, para uma melhor adaptação à vida social. Considerava-se papel precípua da Educação melhorar a espécie humana, principalmente aqueles considerados “excepcionais”.

Os princípios e as práticas das Sociedades Pestalozzi observados nas décadas de 1930 e 1940 também permaneceram nas ações dessa organização na década de 1980, conforme artigo da supervisora pedagógica da Fazenda do Rosário, referente a essa década, em que, para os indivíduos classificados como “infradotados”, previa-se o caráter de internato, em consonância com o regime de atendimento adotado nos primórdios da instituição.

Conclusões

Nas primeiras décadas do século XX, na área educacional, o movimento renovador tornou o terreno fértil para a disseminação e aplicação de princípios apoiados na Psicologia, em consonância com o movimento da Higiene Mental, que também contribuiu para coroar esses princípios no interior da escola. Tornaram-se fundamentais os instrumentos para avaliação e medida das capacidades dos indivíduos, tendo sido a Psicologia a ciência-chave para esse fim. Além disso, a sociedade brasileira deixou de ser vista exclusivamente pelo viés da hereditariedade, em que a miscigenação seria a origem dos conflitos, fechando, como solução, as ideias eugênicas. Abriu-se o caminho para as explicações de cunho psicoantropológico, nas quais o indivíduo passa a ser responsabilizado por sua inadaptação ao meio, sendo considerado o gerador dos conflitos sociais. Dessa forma, a intervenção orgânica não era suficiente, sendo necessária a interferência na *psique*, com o intuito de modificar os comportamentos na tentativa da manutenção da harmonia social.

Instalou-se uma hierarquia das capacidades, que fez emergir uma diferenciação entre os indivíduos, estabelecendo um padrão de normalidade, determinado pela adaptação dos testes europeus e norte-americanos à realidade brasileira, entre outros tipos de avaliação, e, em uma perspectiva classificatória, indicavam os indivíduos “normais” e os “anormais”, acima ou abaixo da média. De um modo geral, esse pensamento tornou-se hegemônico no Brasil e veio se desenvolvendo em um contínuo de acontecimentos desde o início do século XX, ganhando maior densidade a partir da década de 1930.

O foco na análise de uma realidade específica, a atuação de Helena Antipoff no sistema de ensino mineiro, no contexto da implantação da Reforma Francisco Campos (1927), traz a constatação de que, à medida que a educadora, juntamente com sua equipe de colaboradores, foi colocando em prática os princípios da Escola Nova e da Higiene Mental, nos grupos escolares da capital

mineira, foi destacando a questão dos “excepcionais” e, para atendê-los, foi se constituindo um aparato institucional.

Em sua atuação no sistema de ensino mineiro, especificamente em Belo Horizonte, Helena Antipoff concluiu que a escola não atendia às necessidades de todas as crianças, já que, para algumas, uma classe especial não era suficiente, sendo necessárias as instituições especializadas. Por isso, ela mobilizou a sociedade e os governos estadual e municipal para estabelecer esse atendimento, que passou a ser organizado pela Sociedade Pestalozzi.

Considerando as diferenciações entre “excepcionais orgânicos” e “excepcionais sociais”, infere-se que, em um primeiro momento, as crianças atendidas enquadravam-se, em sua maioria, no conceito de “excepcionais sociais”. Conforme as ações da Sociedade Pestalozzi foram se consolidando e tornando-se mais conhecidas, os “excepcionais orgânicos”, ou seus familiares, passaram a procurar o atendimento, principalmente no Consultório Médico Pedagógico da instituição. Contribui para essa inferência o fato de que os “excepcionais orgânicos” vieram compor o perfil das crianças da Fazenda do Rosário em 1942, dez anos após a fundação da Sociedade Pestalozzi.

Em parceria com o governo de Minas Gerais, representado pela Secretaria da Educação, e, ainda, contando com apoio da prefeitura de Belo Horizonte e da sociedade mineira, a Sociedade Pestalozzi organizou, em meados da década de 1930, um programa de atendimento aos “excepcionais”, envolvendo as classes especiais dos grupos escolares, o Consultório Médico Pedagógico e a criação de instituições especializadas, o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte e a Fazenda do Rosário, em Ibirité.

Nesse programa de Educação Especial, o que prevaleceu foi a separação das crianças de acordo com a capacidade, a aptidão e o interesse de cada uma, informações obtidas pela aplicação do método da experimentação natural, dos testes de inteligência e da observação. Helena Antipoff, fundadora da Sociedade Pestalozzi,

via na escola o ambiente privilegiado para a formação do homem para viver em harmonia com a sociedade, sendo função desta orientar as crianças para o papel social que deveriam exercer.

Em sua trajetória, nas décadas subsequentes, Antipoff continuou organizando instituições e mobilizando pessoas em torno do atendimento a pessoas com deficiência. Em 1944, foi convidada para trabalhar no Departamento Nacional da Criança, no Rio de Janeiro, onde ampliou seu universo relacional e criou a Sociedade Pestalozzi do Brasil (1945) e a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro (1948), localizada em Niterói. Em 1950, depois de mais de 20 anos de intenso trabalho no Brasil, principalmente com os “excepcionais”, viabilizou uma mobilização nacional em torno desse tema, por meio dos Seminários sobre Infância Excepcional.

Na década de 1960, as Sociedades Pestalozzi tiveram participação na organização e implementação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe); na figura de sua fundadora, estiveram presentes na elaboração do primeiro esboço de um órgão nacional para tratar da Educação Especial no Brasil. O Centro Nacional de Educação Especial veio a se concretizar na década de 1970, trazendo a marca da influência do trabalho de Helena Antipoff e das instituições criadas por ela. Portanto, as atividades das Sociedades Pestalozzi foram basilares para a constituição dos programas governamentais de Educação Especial, que começaram a ser organizados nos anos de 1960 e, principalmente, na década de 1970. Esse percurso das Sociedades Pestalozzi, marcado por intensa e constante atuação, inclusive nos órgãos públicos, explica a permanência dos princípios antipoffianos na realidade educacional brasileira até a década de 1990.

Em geral, os estudiosos consideram a configuração do campo da Educação Especial no Brasil a partir do contexto das Campanhas Nacionais de Educação, que tiveram início no final dos anos de 1950. No entanto, espera-se ter demonstrado que esse marco

histórico deve retroagir, para que as ações particulares, de âmbito privado (mesmo que sem fins lucrativos), como aquelas desenvolvidas pelas Sociedades Pestalozzi, possam receber maior atenção dos pesquisadores, no sentido de dimensionar a sua participação na composição desse campo. Além disso, mais do que fechar uma questão, pretende-se chamar atenção para a necessidade de novas pesquisas relacionadas aos princípios e às práticas da Educação Especial no Brasil, tanto em uma perspectiva histórica quanto na contemporaneidade, no intuito de verificar a dimensão do alcance das ações das Sociedades Pestalozzi, em diferentes tipos de instituição, em diversas localidades, evidenciando momentos de permanências e rupturas, contribuindo, assim, para a reflexão sobre a educação das pessoas com deficiência⁷ em nosso país, na atualidade.

Referências

ANTIPOFF, D. **Helena Antipoff**: sua vida, sua obra. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975. 199 p.

ANTIPOFF, H. Organização das classes dos grupos escolares de Bello Horizonte e o controle dos testes. In: MINAS GERAIS (Estado). **Boletim**, Belo Horizonte, Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), n. 8, 1932a. 75 p.

_____. O Escotismo – perspectivas. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, n. 77, p. 9-23, dez. 1932b.

_____. A Fazenda do Rosário através dos registros. In: _____. 'Histórico' da Fazenda do Rosário, escrito por D. Helena em setembro de 1952. Ibirité: Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**, Rio de Janeiro, 1953. (Datilografado).

⁷ Termo utilizado de acordo com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, e oficializado no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

_____. De lustro em lustro: os jubileus das três instituições para excepcionais – Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, Fazenda do Rosário Ibirité, Sociedade Pestalozzi do Brasil do Rio de Janeiro. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**, Rio de Janeiro, Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibirité, MG, n. 29, p. 05-20, 1965.

_____. Testes coletivos de inteligência global. CDPHA. **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Psicologia experimental. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas. 1992a. 1 v. p. 43-50.

_____. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: 1932-1962 – Notas por Helena Antipoff. In: CDPH (Org.). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Educação do excepcional. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1992b. 3 v.

_____. A Fazenda do Rosário – sua experiência – sua Filosofia. In: CDPH (Org.). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Educação rural. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1992c. 4 v.

_____. A função social da assistência às crianças excepcionais. In: CDPH (Org.). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Educação do excepcional. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1992d. 3 v.

_____. O papel educativo e social das classes especiais. In: CDPH (Org.). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Educação do excepcional. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1992e. 3 v.

_____; BARBOSA, Y. Material para estudo da Experimentação Natural no trabalho – década de 1940: Escola Rural D. Silvério – Outubro de 1943 – Como Método de Experimentação. In: CDPH (Org.). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Educação do excepcional. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1992. 3 v.

_____; OTTONI, F.; DUARTE, C. Experimentação Natural como método para estudo da personalidade e da educação do caráter. **Revista Brasileira de Saúde Mental**, Rio de Janeiro, Universidade do Brasil, 4 v., p. 14-33, 1958.

_____; RESENDE, N. Ortopedia mental nas classes especiais. Minas Gerais (Estado). **Boletim**, Belo Horizonte, Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), n. 14, 107 p., 1934.

BARBOSA, Y. Notas sobre alunos internos na Escola Rural D. Silvério, na Fazenda do Rosário. In: ANTIPOFF, H. '**Histórico**' da Fazenda do Rosário. Ibité: Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibité, MG. Anais do Seminário sobre Infância Excepcional. Rio de Janeiro, 1953. (Datilografado).

BRASIL. Casa Civil. Decreto n. 6949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 6 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 2 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Departamento Nacional da Criança. **Infância excepcional: relatório da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte 1932-1935, 1936-1937, 1939-1940, 1941**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944. 118 p.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2004. 187 p.

CAMPOS, M. I. **A Educação Especial na rede pública estadual de Belo Horizonte: redescobrimdo Helena Antipoff**. 1995. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1997.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff e a Psicologia no Brasil. In: CAMPOS, R. H. F. **Helena Antipoff: textos escolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 12-36.

CLAPARÈDE, E. **A escola sob medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina**, por Jean Piaget, Louis Meylan e Pierre Bovet. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1953.

LEMONS, E. R. **A educação de excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil**. 1981. 197 p. Tese (Livre-Docência). Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 1981.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005, 208 p.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

PEIXOTO, A. M. C. **A reforma educacional Francisco Campos: Minas Gerais – Governo Presidente Antônio Carlos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 1981.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

_____; LOPES, R. E. Helena Antipoff e a Educação Especial: a permanência dos princípios antipoffianos no Brasil. **Educação e Fronteiras** (UFGD), v. 5, p. 23-33, 2008a.

_____. Helena Antipoff e a Fazenda do Rosário: a educação pelo trabalho de meninos excepcionais na década de 1940. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 19, p. 144-152, 2008b.

_____. Helena Antipoff e a educação dos excepcionais: uma análise do trabalho como princípio educativo. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 33, p. 1-24, 2009.

_____. Helena Antipoff e a Educação Especial no Brasil: os Seminários sobre a Infância Excepcional promovidos pelas Sociedades Pestalozzi na década de 1950. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, **Anais... Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil**. Vitória-ES, 2011, p. 01-15.

_____. A Sociedade Pestalozzi e a Educação Especial em Minas Gerais nas décadas de 1930 e 1940. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 2011, Natal. Educação e Justiça Social. Rio de Janeiro: Anped, 2011. p. 1-17.

SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS. **Estatutos**. Belo Horizonte: Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibirité, MG, 1933a.

_____. Infância Excepcional (sub-normais). Fascículo I. MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim**, Belo Horizonte, CDPHA, Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), n. 12, 101 p., 1933b.

_____. **Estatutos**. Belo Horizonte, Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibirité, MG, 1939.

_____. *A infância excepcional: sub-normas e desamparados*. Fascículo II. MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim**, Belo Horizonte, (CDPHA), Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), n. 16, 130 p., 1934a.

_____. *A infância excepcional – III Volume*. MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim**, Belo Horizonte, CDPHA, Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), n. 20, 163 p., 1937.

_____. **Estatutos**. Belo Horizonte, Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibirité, MG, 1939.

_____. **Infância Excepcional: Revista Semestral Belo Horizonte**, 1963-1968. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibirité, MG.

O Ato Pedagógico como Coreografia: Metaforizando as Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva

Giovana Rodrigues Oliveira Pires

Ensinar exige ARTE, uma boa dose de intuição, uma grande dose de conhecimento, observação, dedicação, imaginação, técnica e objetividade

Maria das Graças Barboza

Introdução

Neste artigo, pretendemos refletir sobre o conceito de Coreografias Pedagógicas para a área educacional e, em particular, para o trabalho realizado pelo professor do ensino básico através das suas práticas pedagógicas inclusivas. Nesse contexto, algumas imagens sinuosas – à exemplo de sequência de passos, movimentos, ritmos, temporalidade, expressividade, *performance*, entre outros aspectos – remetem-nos à dança, ao teatro ou à música para metaforizar a dinâmica da sala de aula.

O tema das Coreografias Pedagógicas utiliza a metáfora para explicar, por analogia, a arte em suas diferentes linguagens, procurando refletir sobre o trabalho pedagógico realizado pelo professor. O termo, inicialmente, foi utilizado por Oser e Baeriswyl (2001), que o denominaram de Coreografias de Ensino ao configurarem a dança didática na relação entre o ensinar e o aprender através da lente das coreografias. Nesse ínterim, Zabalza (2006) abordou o tema com o sentido de refletir o planejamento de ensino a partir das possibilidades de aprendizagem dos professores, auferindo estratégias didáticas infinitas e previsíveis para organização da aula.

Nosso interesse é trazer a metáfora das coreografias de ensino (OSER; BAERISWYL, 2001) para o contexto da aprendizagem, sensibilizando os professores a pensarem sobre o significado da

encenação¹ e dos adereços utilizados pelo coreógrafo/professor para enriquecer sua dança didática construída a partir do enredo e dos movimentos (passos) dos bailarinos/alunos (PIRES, 2015).

Os professores são os coreógrafos dos contextos de aprendizagem dos bailarinos – seus alunos – e organizam coreografias (estratégias de aprendizagem) que, “postas em cena”, orientam o processo de aprendizagem dos estudantes (ZABALZA, 2006). Essas situações ocorrem no palco, visto como a sala de aula, junto da plateia, que retrata o grupo na construção de sua aprendizagem.

Segundo Oser e Baeriswyl (2001), a coreografia de ensino estrutura-se em quatro níveis. No primeiro, ocorre a *antecipação*, na qual os professores fazem o diagnóstico das aprendizagens para conhecer seus alunos, com o objetivo de iniciar o planejamento das estratégias e atividades pedagógicas pertinentes à aprendizagem do grupo. No segundo nível, temos a *colocação em cena* do professor e dos recursos utilizados, bem como as condições para o processo de ensino e aprendizagem, compostas pelas intervenções e dinâmicas que esses professores colocam em prática. Outro nível, denominado *modelo base da aprendizagem*, considera a sequência de operações mentais ou atuações práticas que o educando tem de executar para alcançar a aprendizagem, que será facilitada e enriquecida pela forma como o professor coloca em cena as coreografias planejadas. O último nível retrata o *produto da aprendizagem* do aluno, resultante da orquestração e colocado para estimular a sequência de operações (mentais e/ou práticas) desenvolvidas pelo aprendiz. O critério para sua realização é a presença das condições favoráveis à construção de conceitos e práticas, que impliquem tornar os alunos protagonistas do seu processo de aprendizado.

¹ Fazemos a analogia entre os termos coreógrafos/professores, bailarinos/alunos, *script*/planeamento, palco/sala de aula, plateia/grupo, adereços/recursos, encenação /didática na aula, entre outros termos. Procuramos fazer a relação entre o contexto utilizado das coreografias pedagógicas e o espaço da sala de aula do ensino básico.

Os níveis mencionados permitem apreender a aula pela vertente da metáfora das coreografias pedagógicas, ao procurar revisar o *script* da sala de aula, que serve de orientação para os professores, e uma cadeia de ações afins composta por elementos necessários à sua encenação e, posteriormente, a uma avaliação da *performance* do processo de ensino e aprendizagem.

Oser e Baeriswyl (2001) utilizam a metáfora das coreografias, procurando anunciar o rompimento com o paradigma em que os estudantes/bailarinos são submetidos a dançar conforme a música, o que se observa ainda na sua forma de pensar a metaforização da coreografia de ensino a uma racionalidade técnica que reduz a atividade prática aos meios para atingir os fins, nesse caso a *performance* da aprendizagem (OSER; BAERISWYL, 2001 *apud* BARBOZA, 2013, p. 84).

Os autores procuram perceber a estética pedagógica encenada pelos atores sociais (professores e alunos) por meio de uma série de elementos – sequências didáticas, relações interativas, comunicação verbal e não verbal, texto e contexto – que configura um modo de tecer as diferentes expressões, que resultam na aprendizagem do grupo.

De modo análogo, outros aspectos considerados na arte como relevantes para a apreciação do espetáculo são referenciados por Oser e Baeriswyl (2001) ao denominarem as *estruturas visíveis e não visíveis* na prática pedagógica do professor, que colaboram para vivenciar as aulas de maneira reflexiva, reconstruída e reelaborada.

De um lado, os elementos visíveis compreendem o planejamento, os recursos materiais, os elementos organizativos da aula e as atividades didáticas, que evidenciam objetivamente as formas de responder às necessidades individuais e do grupo na intervenção realizada pelo professor. Por outro lado, os elementos não visíveis tratam das concepções e práticas dos professores, da dinâmica da aula, das interpretações e dos sentimentos suscitados diante das

diferentes *performances*, que resultam na construção do conhecimento e da aprendizagem do grupo.

Nesse sentido, as coreografias pedagógicas efetivam o encontro da encenação por meio da linguagem verbal e não verbal no palco/sala de aula pelo coreógrafo/professor, que não só ensina, mas também constrói um trabalho vinculado ao processo de aprendizagem, ao tipo, ao estilo e à forma como os alunos constroem o conhecimento.

As coreografias pedagógicas consideram a *performance* através das estratégias didáticas, que desvelam o novo, o imprevisto e são essenciais no contexto das aulas. Suscita-se, dessa forma, o conhecimento do *script* e das práticas desenvolvidas.

Essa postura enriquece o trabalho pedagógico do professor no que concerne à parte livre da coreografia, à parte continuamente readaptada pelos e para os alunos. Nessa *performance* coletiva, desenvolve-se a ação do professor ao criar e recriar sua ação didática para todos os diferentes alunos, principalmente para aqueles considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Contribuição da Metáfora das Coreografias Pedagógicas para a Educação Inclusiva

Nossa intenção é perceber a contribuição dos conceitos de coreografias (pedagógicas e didáticas), tematizadas por Oser e Baeriswyl (2001) e Zabalza (2006), em analogia, para a educação inclusiva. Assim, procuramos envolver esses conhecimentos, considerando a interface das coreografias pedagógicas ante a diversidade e, notadamente, o enriquecimento de estratégias pedagógicas para *todos* os alunos, principalmente para aqueles que apresentam alguma dificuldade mais significativa em seu processo de aprendizagem.

Acreditamos que coreografar nossas aulas considerando a diferença corrobora para que possamos – a partir das intenções e intervenções pedagógicas suscitadas – estimular as potencialidades dos

alunos. É na encenação da aula que a gestualidade corporal do professor permite criar um espaço de comunicação a partir da sensibilidade e criatividade pedagógica em sala de aula. Ultrapassa-se, dessa forma, o mero gesto mecânico e se constrói um gesto expressivo por meio do diálogo receptivo e interativo.

É sabido que no contexto inclusivo os professores têm suas próprias hipóteses e teorias sobre o modo como os alunos aprendem e que são fruto das crenças e concepções que, às vezes, são muito próximas ao próprio conceito de aprender do professor (ZABALZA, 2004). Nesse caso, constroem-se equívocos conceituais. Esses equívocos acabam por selar situações de rejeição, visíveis ou não visíveis no contexto da sala de aula, e que estigmatizam os alunos mais vulneráveis, com dificuldades para responder aos objetivos propostos.

Dessa forma, descortinar esses roteiros previamente constituídos é condição *sine qua non* para que possamos criar um novo *script*, em que a prática pedagógica não se configure como uma ação sem fundamentos e sem reflexões. É necessário desenhar/mapear o espaço da sala de aula com os movimentos, a linguagem corporal e o *feedback* proposto com o ritmo de cada aluno e do grupo, percebendo suas especificidades no que tange às suas individualidades, ao seu estilo (mais autônomo) e às suas necessidades (mais práticas).

Essa configuração enriquecida para olhar além colabora para a interlocução entre temporalidade, escuta ativa, gestos e ritmos diferenciados, ou seja, para o processo de ensinar “aos alunos” a partir das coreografias pedagógicas, independente de suas condições cognitivas, emocionais e/ou socioculturais. Desse modo, entramos em contato com o mundo sensível, agindo sobre ele com afeto, cognição, motricidade, construindo um repertório perceptivo de cores, texturas, sabores, gestos e sons e atribuindo a cada coreografia executada sentidos e organizações diferentes, sem

“pré-conceitos”. Assim, professor e alunos rompem com significações já construídas e encaram o desafio de desconstruir e reconstruir outros significados.

O enriquecimento da *performance* dos professores será regido pela coreografia mútua na sala de aula, através dos movimentos individuais, da alternância do discurso e da coordenação de olhares entre professor e alunos – que autoriza o erro, o imprevisto, o novo –, nessa dança silenciosa.

No contexto das coreografias pedagógicas, quanto mais se pensar, hipotetizar e discutir coletivamente, maior será a possibilidade de se produzirem condições favoráveis para a construção do processo de aprendizagem. Tal condição pode incitar a apreciação de coreografias mais ou menos elaboradas, definidas pelas condições do texto e do contexto da aula.

As coreografias dizem respeito, portanto, a todo o movimento que o professor e os alunos fazem para valorizar a sua iniciativa e os seus interesses, a identificação das suas potencialidades, a forma como o aluno realiza sua tarefa, a tutoria estabelecida no grupo, com o envolvimento de todos a partir das estratégias diferenciadas para incluir.

É nessa relação de ensino-aprendizagem que desvelamos as práticas encenadas, podendo configurar um novo modo de ensinar e aprender que influencia face a face os coreógrafos e bailarinos. Sugerem-se, assim, estratégias que auxiliem o aluno a superar suas dificuldades e ultrapassar a rigidez dos passos, oferecendo espaço para o tempo de construção.

Nesse cenário, as variações de uma coreografia seriam para o contexto inclusivo as diferentes formas de intervenção do professor para o aluno ou para o grupo através dos objetivos pretendidos e práticas planejadas. Significa que as atividades criativas dos bailarinos/alunos, durante a execução da tarefa, seriam mediadas pelo coreógrafo/professor e pela observação dos procedimentos didáticos que, originalmente, dizem respeito à comunicação, à sincronia e à sintonia da coreografia baseada na interatividade na aula. Nesse

caso, o equilíbrio, a dimensão performativa do gesto, os olhares e as intenções – que se configuram na espacialidade da sala de aula – constituiriam a própria encenação (prática pedagógica), colaborando para a qualidade pedagógica.

A coreografia é uma proposta que abre um campo fértil para entender a dança didática a ser executada, ou melhor, o conjunto de movimentos, e a sequência deles, que compõe a identidade do grupo que segue a sua trilha musical.

Considerações Finais

Diante dos desafios direcionados à educação inclusiva, a proposta deste artigo foi trazer a contribuição das coreografias pedagógicas para a escola inclusiva. A discussão sobre concepções e práticas encenadas na sala de aula visa colaborar para a construção de novos saberes, em um intenso e dinâmico diálogo a ser proposto entre as coreografias pedagógicas e a prática inclusiva.

Referenciamos processos criativos baseados na metáfora das coreografias, que suscitam no cenário da sala de aula a sensibilidade e a criatividade do professor através de sua autorreflexão sobre aspectos que compreendem desde sua atenção ao posicionamento do corpo à expressividade gestual, que circunscrevem as interações comunicativas na sala de aula.

As coreografias pedagógicas dizem respeito a todo o movimento que professor e alunos fazem para ensinar e aprender. Nessa coreografia, enquanto movimento, cabe tanto ao professor quanto ao aluno envolver-se em função de um dado planejamento, que seja flexível e dinâmico na sala de aula.

Por isso, afirmamos que o uso de estratégias mais elaboradas – através da analogia com as coreografias pedagógicas – possibilita ao professor buscar a articulação de cada passo planejado, cada atividade proposta, cada movimento estabelecido, cada *feedback*

necessário, cada ação do aluno em busca da construção do seu conhecimento e de sua autonomia. Nessa relação, construiremos um grande tango interpessoal no sentido de estarmos dançando no compasso do outro.

Consideramos que o professor em sala de aula deve estar atento às diferentes formas de intervir nas aulas, na execução e modificação das tarefas e, ao mesmo tempo, na reestruturação de outro roteiro, junto com seus alunos. Assim, receberiam mais atenção as diferentes estratégias, planejadas ou improvisadas, a partir da perspectiva pretendida ou das pistas percebidas, que justificam, dessa forma, as intervenções pedagógicas em sala de aula.

Contudo, a maior virtude da compreensão da aula a partir da noção de coreografia é poder respeitar os ritmos diferenciados dos alunos, acompanhando sua *performance* sem descurar do uso da linguagem artística, inerente ao trabalho do professor. Acreditamos que essa sintonia revelaria a alegria, a surpresa, a descoberta, o espanto, o envolvimento, enfim, diferentes emoções que subsidiariam positivamente “os alunos”, independente de sua forma de aprender e construir seu conhecimento e de sua *performance* no contexto que contempla a diversidade.

Referências

BARBOZA, Maria das Graças Auxiliadora Fidelis. **A aula universitária: configurações das coreografias de ensino**. Dissertação (Doutorado) em Ciências da Educação. Especialidade em Formação de Professores apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. 2013.

OSER, F. K.; BAERISWYL, F. J. Choreografias of teaching: bridging instruction to teaching. In: RICHARDSON, V. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 4. ed. p. 1031-1035. Washington: American Educational Research Association, 2001.

PIRES, Giovana Rodrigues Oliveira. Inclusão – coreografias pedagógicas. In: **Seminário de Vida Inclusivos – Parcerias e Respostas**, Almada – Portugal, 10 e 17 de jan. 2015. Auditório do Hospital Garcia de Orta.

ZABALZA, M. A. **A didática universitária**: un espazo disciplinar para o estudo e melhora da nossa docência. Discurso inaugural lido na solenidade de abertura do curso académico. Universidade de Santiago de Compostela. 2004.



Parte 2
Narrativas Cinematográficas



Lugares do Outro: Ideias para Discutir o Filme *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho*

Atilio Bergamini (UFC)

Introdução

Este ensaio analisa o filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, que tematiza a vida de um jovem com duas condições que ainda apresentam marcas profundas de estigmatização¹: a deficiência visual e a descoberta da homossexualidade.

Ao longo da trama, conflitos entre as personagens evidenciam problemáticas como as seguintes: relacionamento familiar, preconceito, busca por autonomia, vida escolar, diferença, deficiência, bem como enfrentamentos de dilemas como a descoberta da sexualidade, os desejos e as emoções, íntimos e singularmente constitutivos da adolescência.

Com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) trazendo ano após ano questões a respeito de gênero, sexualidade, classe social, alteridade, autonomia e acessibilidade, torna-se mais evidente a necessidade socialmente compartilhada de que a escola básica busque, a partir desses temas geradores, diferentes narrativas e teorizações para discutir, analisar e estudar com seus/suas estudantes. O cinema – e sobretudo filmes como *Hoje eu quero voltar sozinho* – é uma excelente oportunidade para tal discussão. Por uma de suas temáticas, ligada à área da Educação Especial, a narrativa suscita discussões a respeito das tarefas postas pela formação inicial e continuada de educadores.

¹ Estigma, segundo Goffman (1988), é a situação do indivíduo inabilitado para a aceitação social plena. Do grego *stygmys*, marca ou sinais corporais que conferem a quem os apresenta a condição de diferente.

Assim, a partir desse nexos temático, buscamos construir a experiência formadora estético-crítico-reflexiva possibilitada pelo filme, aliando, de maneira complementar, em momentos específicos de nossa escrita, algumas análises que se fazem a partir de informações próprias da linguagem cinematográfica². Nosso intuito mais geral é produzir ideias para serem trabalhadas na escola e/ou em sala de aula.

Entre o Século XX e o Século XXI

Muitos dos filmes disponíveis nos canais da televisão aberta brasileira se passam em escolas (*high school*) ou no primeiro ano de universidades norte-americanas. As personagens aparecem em casa, no trajeto de ida e vinda para a instituição de ensino (a pé, de carro, de ônibus, de bicicleta), na instituição em si, em acampamentos ou em um baile (ou festa), que costuma ser o clímax do enredo. Há um/a mocinho/a, que conta com uma amiga ou um amigo para superar – e sustentar – suas dificuldades; há os vilões, que agem fazendo o que atualmente chamamos de *bullying*; e há, ao final, uma integração daqueles que antes, por timidez, pobreza ou inadequação, não estavam integrados.

É uma sequência próxima à da estrutura do mito proposta por Joseph Campbell e largamente adotada por estúdios hollywoodianos: o herói sai ou se separa de casa; o herói passa por reveses/provações/iniciação; o herói retorna e a comunidade (ou família) se realinha. Em alguma medida, trata-se, no cinema, da realização ficcional de um desejo socialmente compartilhado: de que os/as jovens encontrem lugar na sociedade.

Essa forma narrativa, que pareceria saturada pela reiteração a que foi submetida nos anos 1980 e 1990, reapareceu em 2015, em um longa-metragem brasileiro de grande sucesso e reconhecimento: *Hoje eu quero voltar sozinho*, com roteiro e direção de Daniel Ribeiro.

² “Enredo, argumento, trilha sonora, jogo de cores, de luz, planos de câmera, avanços, recuos, distanciamento, profundidade... recursos construtores de uma representação imagética, no cinema, elemento referente de sua textualidade” (LUSTOSA, 2012, p. 49).

Antes de estrear como longa, a história circulou como curta-metragem, de 2011, com título um pouco diferente: *Hoje eu não quero voltar sozinho*. Não consideraremos aqui o curta-metragem, mas gostaríamos de pensar que muitos dos pontos que vamos discutir podem ser válidos também em debates a respeito dele.

O curta possuía, no momento da redação deste artigo, quase cinco milhões de acessos, somente no canal oficial, o que oferece uma ideia do grande interesse provocado pela sua temática. Vale lembrar que ele foi objeto de censura, logo após seu lançamento, no Acre, onde líderes religiosos e frações da Assembleia Legislativa se articularam para retirá-lo do catálogo de um programa chamado Cine Educação (BENEDET, 2013).

A estrutura de *Hoje eu quero voltar sozinho* remete, como dissemos, aos filmes norte-americanos que inundaram a televisão brasileira nos anos 1980 e 1990, mas a produção, circulação e recepção, bem como o tempo encenado, relacionam-se diretamente ao mundo da internet e dos anos 2000. Sem o *site* Youtube (inaugurado em 2007), o curta-metragem não teria, muito provavelmente, “viralizado” tão rapidamente, e o financiamento do longa teria percorrido outros caminhos, pois lhe faltaria o reconhecimento do público da rede mundial.

Outro aspecto relevante a esse respeito é a temática do filme e a formação das personagens: um menino cego que se descobre *gay* e procura, a partir dessas identidades, posicionar-se no seu mundo. Trata-se, talvez, de questões suscitadas e desejadas por diversas instituições e sujeitos do século XXI, mas, vinte anos antes, bem mais silenciadas e/ou esquecidas pelas mesmas instituições. É dessa aparente incongruência entre uma forma narrativa do final do século XX e problemas temáticos evidenciados no início do século XXI que partiremos para nossas reflexões.

Roteiro

Creemos ser útil uma breve apresentação das personagens e dos espaços fílmicos. Iniciemos pelas personagens: Léo, um

menino cego desde que nasceu, gosta de música clássica e é tímido. Gabriel, o novo integrante da escola, é mais extrovertido e gosta de uma banda escocesa contemporânea chamada Belle and Sebastian. Giovana é a fiel amiga de Léo, apaixonada por ele, sempre o leva até em casa, depois da escola. Karina, classificada por Giovana como “periguete”, está interessada em Gabriel. Fábio é um menino loiro que vive organizando agressões contra Léo. A mãe de Léo é superprotetora, enquanto o pai é mais compreensivo e aberto ao diálogo. Em resumo: o filme põe em jogo as instituições sociais família e escola.

Esses personagens se movimentam em cenários restritos: a escola; o apartamento onde mora Léo, bem próximo à escola; a piscina na casa de Giovana, também quase ao lado da escola; a casa da avó de Léo; alguns poucos espaços urbanos (uma praça, ruas, uma agência de intercâmbio); um sítio no qual os/as estudantes acampam e a casa de Karina. Uma vez mais, os espaços são da escola e da família, com aberturas para relações de amor e amizade.

O filme tem um roteiro cuidadosamente construído. A recorrência de certos elementos em diversas cenas facilita, depois de o filme assistido, o trabalho em sala de aula com cenas isoladas, pois elas acabam levando inevitavelmente ao drama como um todo.

Em uma das primeiras cenas, Giovana diz que Léo é chato. Ele afirma que não gosta de ser chamado de chato. Então a palavra reaparecerá no filme, dita por Gabriel e também por Karina. Cada aparecimento marca um momento da transformação de Léo (e, claro, das demais personagens). Algo semelhante acontece inúmeras outras vezes. Nas primeiras tomadas, por exemplo, Giovana e Léo conversam sobre a necessidade que sentem de que as férias acabem, pois estão precisando de um “drama”, um “amor”. Ao final do filme, os dois conversam e voltam a tocar nestes temas, drama e amor.

Podemos dizer, portanto, que, desde o nível vocabular até níveis mais amplos, questões apresentadas nas primeiras cenas são

desenvolvidas de maneira “dramática”: por exemplo, no início, Léo gostaria de beijar alguém, mas não consegue entender por que até agora isso não ocorreu; em outra cena, ao final de uma festa na casa de Karina, Gabriel dá um “selinho” em Léo, mas Gabriel se diz bêbado e Léo mal percebe o que ocorreu; no final do filme, Léo e Gabriel se beijam com decisão e consciência. Ou seja: o filme nos apresenta o que roteiristas costumam denominar “arco dramático” de transformação do protagonista, que inicia sem saber o que lhe acontece, passa por um processo de autodescoberta e chega ao fim da narrativa tendo constituído um grau de consciência a respeito de si mesmo maior do que aquele do início.

Outro exemplo: no início, Léo anseia por mais autonomia; ele formula então o plano de sair para um intercâmbio nos Estados Unidos. Ao conversar com o pai, percebe que ir para o intercâmbio era uma forma de fugir da briga com os pais, ao invés de encará-la. Mais uma vez, a personagem vive conflitos e dúvidas, mas, ao fim do processo, obtém um ganho de consciência.

Ainda a respeito dessas transformações das personagens, vale a pena prestar atenção na palavra “protetor”. No início do filme, Léo discute com a mãe depois de ter se exposto excessivamente ao sol na piscina. Ele afirma que não gosta de “protetor” (solar) e a mãe o repreende. Quando se encontra com Gabriel, na piscina do acampamento, Léo aceita passar protetor, não sem antes reclamar um pouco: “Não gosto de protetor”. Minutos depois, no banheiro, Léo reclama porque o protetor não quer sair de sua pele.

É evidente que o roteiro foi organizado para evocar o duplo sentido de “protetor”. Já que um dos principais conflitos da trama é aquele entre Léo e sua mãe, o tema da proteção, ou superproteção, acaba sendo um dos núcleos da narrativa: “Será que eu não posso dar um passo sem vocês me vigiarem?”, pergunta Léo para seus pais ainda nas primeiras sequências do filme. Assim, o uso (ou não uso) do protetor solar tem ressonâncias simbólicas que

vale a pena inserir no debate em sala de aula. Algo semelhante também é válido para outros “símbolos”. Não somente palavras como “protetor”, mas também imagens, objetos e espaços, como o quarto (individualidade, lirismo, ensimesmamento, sexualidade), a sala (diálogo, conflito, drama), a entrada e a chave de entrada na residência (dependência, autonomia, ajuda, coleguismo). Há também os subenredos: Giovana, por exemplo, está apaixonada por Léo no começo da narrativa e, ao final, “fica de olho” em um novo estudante, que até então não tinha aparecido, William. Em todos esses casos, as personagens e as situações se transformam, desenvolvem-se, modificam-se. Desde essa perspectiva, caberá inferir o que ocorre quanto à deficiência visual? Há transformação do sujeito ao longo da trama? Como essa transformação é simbolizada?

Além dessas situações que deixam ver um roteiro “amarrado” e, ao mesmo tempo, aberto a múltiplas possibilidades de interpretação e trabalho analítico, há ainda outros detalhes a serem mobilizados em discussões com estudantes, como maneira de provocá-los a entender a estrutura do filme e o que ela poderia significar na cultura contemporânea. Na primeira cena, Giovana e Léo conversam à beira da piscina. Um dos assuntos trazidos por Giovana é o fato de Léo passar horas escutando Beethoven, ao invés de tentar beijar alguém. Pouco depois, a cena se passa na sala de aula. No quadro, está o nome de Homero, poeta grego a quem alguns atribuem a *Iliada* e a *Odisseia*. Homero é um dos inúmeros poetas cegos da tradição ocidental. Já Beethoven viveu progressiva surdez, o que talvez indique certo senso de identificação entre Léo e o compositor.

Em uma das cenas, Gabriel, Giovana e Léo conversam à beira da piscina da casa de Giovana. Gabriel afirma que gosta muito de música. Giovana comenta que Léo também gosta, *mas* de música clássica; Léo se defende: “Música clássica é a melhor música que existe. Para entender qualquer coisa, você tem que começar pelos clássicos”.

Tais detalhes de diálogos e cenas, quando enovelados em uma reflexão a respeito do filme como um todo, promovem, quem sabe, um ganho de compreensão a respeito das estruturas narrativas que, estando no filme, são também parte de discursos mais amplos. O filme, nesse caso, poderia ser pensado entre as diversas representações de pessoas com deficiência na cultura ocidental, especialmente a cultura cinematográfica.

Aproximações entre *Luzes da Cidade* e *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho*

Também uma personagem cega aparece em um filme “clássico”, de Charles Chaplin, por vezes considerado um dos melhores filmes da história do cinema: *Luzes da cidade* (*City lights*, no original). As possibilidades para trabalhar na escola, sob uma perspectiva comparatista, *Luzes da cidade* e *Hoje eu quero voltar sozinho* são inúmeras.

Assim como o filme de 2015, o filme de Chaplin estava entre duas épocas, dois jeitos de pensar e fazer cinema. Sendo lançado em 1931, localizava-se no início da era do cinema falado. Chaplin, contudo, preferiu insistir nas técnicas do cinema mudo, para contar a história de um vagabundo apaixonado por uma vendedora de flores. Ao salvar do suicídio um milionário alcoólatra, o vagabundo ganha um amigo. Todavia, sempre que está sóbrio, o milionário esquece da amizade feita durante a embriaguez, o que resulta em uma série de situações cômicas. Ao ler em um jornal que um médico encontrara a cura para a cegueira, o vagabundo trata de arranjar com o milionário o dinheiro para a operação.

Os créditos de *Luzes da cidade* apresentam o filme como “uma comédia romântica em pantomima”. Esse é outro ponto de comparação com o “drama” construído em *Hoje eu quero voltar sozinho*, que não deixa de ser um filme romântico. De toda maneira, o tom

cômico, em Chaplin, e sério, no filme de Daniel Ribeiro, indicam diferentes maneiras de pensar a ficção e de tratar esteticamente o tema da cegueira.

A marca consensual entre os dois filmes se afirma no fato de que, tanto no registro cômico, em Charles Chaplin, quanto no registro sério, em Daniel Ribeiro, uma questão central a se pensar é como pessoas com deficiência são tratadas de maneira humana e respeitosa.

Quanto às diferenças entre as abordagens, há algumas a serem assinaladas, para além da diferença de tons. As desigualdades sociais são fundamentais na caracterização das personagens de Chaplin, na definição das maneiras como elas se relacionam ou não e no destino delas na trama. O amor entre o vagabundo e a florista é impossível, porque ele é pobre. O dinheiro determina, neste caso, uma diferença que demarca a possibilidade de haver ou não relações entre duas pessoas, o que, para Chaplin, era um problema.

A florista só consegue enxergar o vagabundo quando está cega, assim como o milionário só consegue enxergá-lo quando está bêbado. “Curada” da cegueira, ela tem dificuldades para entender que o vagabundo é mesmo o sujeito que a ajudou; por sua vez, sóbrio, o milionário não consegue lembrar do amigo que o salvou.

Podemos argumentar, então, que *Luzes da cidade* amplia as características das personagens, levando a questões metafóricas, o que, desde a perspectiva do século XXI, pode até mesmo ser entendido como algo problemático. Afinal, a metáfora de ser cego é associada a uma incapacidade de entender o mundo, assim como ocorre com a sobriedade do milionário.

Em relação às pessoas com deficiência, ainda imperam fortemente compreensões pautadas em concepções distorcidas da realidade (alicerçadas em “mitos” ou no senso comum, a-científicas ou pseudocientíficas). Como ilustração, lembramos de

perspectivas disseminadas ainda atualmente, de que pessoas com deficiência visual teriam “poderes especiais” para resolver questões como localizar-se no espaço e no tempo; ou de que a pessoa com deficiência intelectual é inábil e incapaz, um sujeito que não reúne condições de assimilação e de compreensão, portanto, de aprendizagem.

Convém ressaltar que é evidente a necessidade de uma reconfiguração do conceito de deficiência. No tocante a educadores, isso pode contribuir, em parte, para diminuir o medo e a angústia no trabalho em sala de aula com alunos com deficiência. Essa circunstância aponta para uma das noções importantes a ser esclarecida, dada a trama em que outras questões se apresentam relacionadas, tendo, inclusive, desdobramentos diretos na prática pedagógica, que ganharia, por sua vez, a responsabilidade de difundir novas teorizações e estudos científicos, que colaborem para desmistificar as noções fantasiosas, distorcidas e/ou equivocadas sobre as pessoas portadoras de deficiências (LUSTOSA, 2002). O discurso da negatividade diante da possibilidade de trabalhar com o aluno com deficiência, orientado em quaisquer dos argumentos já citados, esconde esse sujeito, imobilizando-o dentro de compreensões que o rotulam. Lá onde corremos o risco de ter rótulos, deve advir um sujeito.

Os filmes aqui em aproximação nos alertam, necessariamente, sobre uma discussão, urgente no contexto educacional, referente à presença de alunos com deficiência na escola e na sociedade: a importância de implicar o sujeito, antes de sua deficiência e além dela, nas instituições – uma pessoa com identidade, história de vida, subjetividade, dificuldades e potencialidades como todo e qualquer indivíduo, com pluralidades e singularidades, para além da marca da diferença como estigma.

Ao contrário de *Luzes da cidade*, *Hoje eu quero voltar sozinho* não aborda diretamente as desigualdades de classe social, e a cegueira não tem nenhuma conotação metafórica ou alegórica, não é uma espécie de comentário sobre uma época, uma característica

moral das personagens etc. (como acontece no filme *Ensaio sobre a cegueira*, de 2008, por exemplo). O mundo figurado é, em termos de classes sociais, homogêneo; a cegueira ali figurada é, em termos ficcionais, uma característica a mais do protagonista.

Sempre que a deficiência de Léo traz algum conflito ou dificuldade (não para Léo, mas para as instituições em que ele circula), há uma maneira de a sociedade e o próprio Léo encontrarem saídas para isso. A loja de intercâmbio encontra, em Los Angeles, uma empresa especializada no atendimento a cegos. A escola acolheu e incluiu Léo. O maior problema a ser superado, além de Fábio e seus “*bullies*”, é a mãe de Léo, por sua superproteção. Em uma conversa com Giovana, Léo afirma que gostaria de mudar de cidade e criar uma personalidade nova. “Você não gosta de sua personalidade?”, Giovana pergunta. “O problema não sou eu”, ele responde.

Fica implícito que, desde a perspectiva de Léo, naquele espaço haveria problemas que só poderiam ser superados com uma mudança de país. A questão, contudo, não é desenvolvida, não reaparece na trama, centrada em torno dos conflitos com a mãe e com o colega ignorante e agressivo. Sob esse aspecto, o filme talvez busque saídas não engajadas para a discussão da necessidade de construção de novos contextos e de outras interações, constituídas por uma cultura inclusiva, em suas práticas, seus valores e princípios fundantes.

Hoje eu quero voltar sozinho não costura na narrativa – pois não quer discutir – as dificuldades, às vezes surreais, que cidades como Fortaleza, São Paulo e outras impõem às pessoas com deficiência, mobilidade reduzida e/ou qualquer outra dificuldade mais significativa. Procura, antes sim, desenvolver questões como o amor, a sexualidade, a busca por autonomia, a amizade. Os problemas vão sendo suscitados e resolvidos a partir da interioridade dos sujeitos envolvidos. Na experiência social, no Brasil, é claro, cidadãos vivem problemas sucessivamente postos e dificilmente resolvidos. Todavia, o filme foi pensado em outro sentido, que cabe aqui compreendermos e analisarmos.

Nas relações ficcionais, como afirmamos anteriormente, a superproteção da mãe e as agressões de um colega de escola apresentam-se como os únicos problemas para a inclusão de Léo. Trata-se, portanto, de incorporar a cegueira e a homossexualidade a uma narrativa “normal”, isto é, uma narrativa muito compartilhada e aceita pela cultura brasileira e internacional. Esse é o ganho de fantasia do filme, que “jogou” em um terreno perigoso, entre a ficção (e suas ideologias) e a ideologia (e suas ficções). Eis outro ponto interessante a ser discutido com os estudantes.

Temos aí uma narrativa “comercial”, de estrutura quase publicitária. Portanto, um filme de “prazer”, caso sigamos a divisão de Roland Barthes entre textos de prazer (os integrados ao todo da cultura) e textos de fruição (os tensionados com o todo da cultura). Sob esse aspecto, temas que nossa contemporaneidade sente necessidade de debater – questões de gênero, diversidade e formação – seriam possíveis de serem tratados por uma narrativa que quase não levasse em conta as especificidades de ser cego e *gay* no mundo brasileiro. O filme, talvez por isso, ganha em amplitude de empatia e identificação.

Porém, e aqui está outro debate profundo e interessante a ser feito em sala de aula, a identificação com o protagonista se dá também porque ele é cego e *gay*, ou a identificação implícita é aquela com o protagonista de classe média, dialogando com pais e amigos, em um espaço seguro e institucionalizado, em busca de autonomia e descobrindo a sexualidade? Ou as duas coisas?

A Cegueira no Novo Cinema Brasileiro

A estrutura e o ambiente do filme parecidos com a série global *Malhação* exigem que estudantes e educadores, ao assistirem *Hoje eu quero voltar sozinho*, coloquem os problemas trazidos pelo filme em outros níveis, percebendo nexos com a realidade, por meio do sentido e da significação social, política e ideológica. Para isso, seria desejável tanto continuar explorando outros filmes com temáticas

semelhantes quanto buscar outros textos e, é claro, a colaboração de associações que se constituem espaços de luta e visibilidade de sujeitos com deficiência, podendo estender-se a outras ligadas à militância da diversidade sexual. São discussões que emergem do filme sem que sejam enunciados, no entanto, os conflitos e as polêmicas que ainda surgem na esfera política – heteronormatividade, diversidade sexual, homossexualidade, preconceito e discriminação.

Caso desejem explorar mais filmes, no todo do assim chamado cinema da retomada (ou, a essa altura, pós-retomada), os/as professores/as encontrarão a temática da deficiência visual tratada algumas vezes, principalmente em documentários. Citamos os documentários *Janela da alma*³, de 2001, e *A pessoa é para o que nasce*⁴, de 2002, ambos trazendo a deficiência visual para o centro de sua narrativa. As diferenças e semelhanças entre a linguagem da ficção e a linguagem dos documentários podem ajudar a pensar algumas das questões que cada gênero de filme evoca. A discussão desses documentários pode evidenciar outras questões, que o filme em discussão não pôde ou não quis tratar, como a da monstruosa desigualdade social brasileira e suas implicações nas vidas das pessoas com deficiência.

Não se trata de dizer que o documentário é melhor ou que o filme de fantasia é melhor, mas de discutir com os estudantes a necessidade de sempre buscarmos diversas formas e perspectivas quando abordamos questões tão complexas como as relacionadas às pessoas com deficiência e ao amor homoafetivo. Além disso, é preciso ressaltar que cada filme é uma fantasia “construída” e “estruturada” segundo certas recorrências e repetições próprias, que nos cabe descobrir. Ou seja: a cegueira e a homossexualidade

³ Filme do tipo documentário, apresenta artistas, cineastas, fotógrafos, músicos, escritores cegos e/ou com visão subnormal e que trabalham com a criação de imagens, de textos, de música, de arte visual ou cinematográfica etc.

⁴ Apresenta a história de três irmãs cegas que cantam em troca de esmolas no centro de João Pessoa, na Paraíba.

são construídas no filme a partir de discursos e imagens socialmente compartilhadas, mas de maneira a trabalhá-las e transfigurá-las em um todo artístico.

Trilha Sonora: entre o Clássico e o *Pop*

Ainda em tempo, cabe um breve comentário a respeito da trilha sonora. O tempo de *Léo* é esteticamente construído, entre outros procedimentos, a partir de trechos de Tchaikovski, Bach, Brahms, Mozart, Schubert, além do compositor esloveno contemporâneo Arvo Pärt (notar que Beethoven é referido, mas não é escutado). Bach, um dos mais sublimes compositores, é o toque de celular destinado a Gabriel. Este último gosta de escutar, por sua vez, Belle and Sebastian. Na festa de Karina, diversas referências *pop*s aparecem: David Bowie, Marvin Gaye, entre outros.

O compositor esloveno tem presença recorrente na trilha sonora de documentários contemporâneos, da mesma maneira que outros “minimalistas”, como Philip Glass⁵. A música de Pärt tornou-se trilha sonora comum nesse tipo de linguagem, especialmente “Spiegel im Spiegel”, justamente a música utilizada em *Hoje eu quero voltar sozinho*. Nesse ponto, a trilha sonora do longa-metragem poderia servir como outro dos pontos de apoio para as discussões anteriormente propostas em torno das linguagens de filmes ficcionais e filmes documentários.

É realmente instigante que uma obra de ficção tenha se valido de um músico ligado à gramática formal de filmes documentários. Essas regularidades nas construções contemporâneas de certos gêneros devem ser discutidas com os/as estudantes e deve ser evidenciado o quanto a atividade artística demanda pesquisa e inserção nas linguagens contemporâneas. Assim como a elaboração, também a percepção de obras de arte nem sempre é imediata.

⁵ Cf. SERVICE, Tom. “A guide to Arvo Pärt music” in *The Guardian*. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/music/tomserviceblog/2012/jun/18/arvo-part-contemporary-music-guide>>. Acesso em: 25 out. 2015.

Por vezes, é preciso estudo e pesquisa para que possamos nos inserir naquele mundo de referências e formas, em alguns casos, tão estranho a nós mesmos.

Nessa direção, podemos pesquisar com os/as estudantes o que significa escutar música clássica atualmente e o quanto nosso ouvido é, em geral, pouco educado para esse tipo de composição. Isso talvez pudesse abrir espaço para outros temas geradores, assemelhados à questão central da diversidade: dispor-se a compreender, por meio de uma atitude pesquisadora, enraizada no diálogo e no respeito, a alteridade e a diferença. É um bom gancho para discutir as desigualdades de classe tão profundamente entranhadas na audição e classificação de músicas, assim como, é claro, na recepção do próprio cinema.

Cenas Duplas

Se se trata de um filme que ecoa modelos televisivos de narrativas com forte acento ideológico, de onde a beleza da obra, então? Talvez dessa educação cinematográfica, que boa parte dos brasileiros tem, da sessão da tarde e dos filmes norte-americanos em geral.

Porém, a forma da narrativa investiga possibilidades de o cinema narrar a perspectiva de Léo e, talvez, de outros cegos também. Como narrar a história de uma pessoa cega em um sistema audiovisual? Há questões éticas e estéticas no fundo das decisões tomadas a esse respeito. Estimular os estudantes a pensarem essas questões talvez seja boa pedida. Essa é mais uma das qualidades do roteiro e da linguagem utilizada (direta, delicada, acessível). Ao invés de preferencialmente “dizer” coisas sobre as personagens, ele trabalha com cenas duplas, que “mostram” contradições, espelhando-as (o que lembra, aliás, o título de uma das canções da trilha sonora, de Arvo Prät, “Spiegel im Spiegel”, espelhos em espelhos).

Conflitos inconscientes para as personagens eram bastante conscientes para aqueles que pensaram o filme e podem ser também

conscientizados pelo espectador. Falamos em “cenas duplas”. Talvez esteja pouco claro, mesmo para quem assistiu ao filme. Por essa razão, trabalharemos com dois exemplos.

Gabriel esquece seu moletom na casa de Léo. Antes de dormir, Léo cheira o moletom de Gabriel e se excita. Dorme, então, envolvido, tocado pelo moletom. Algumas cenas depois, Gabriel e Léo estão no banheiro, tomando banho. Gabriel observa o corpo de Léo e também se excita. Pois bem: na primeira cena, Léo se excita com cheiros e com as lembranças do som da voz de Gabriel. Na segunda, Gabriel se excita vendo as coxas e as costas de Léo. Uma cena comenta a outra sutilmente e evoca dois tipos distintos de excitação: a do cego, que evoca cheiros, tato e sons. E a de Gabriel, que privilegia a visão. Somente nós, como espectadores, vemos e conhecemos as duas cenas. As personagens “vivem” as cenas, mas não sabem do que sabemos delas. A relação entre as cenas existe para nós, espectadores, mas não para as personagens.

Algo semelhante, mas ainda mais sutil, ocorre na cena em que Léo tenta ensinar Gabriel a ler em braille⁶: Gabriel, entediado, resiste e afirma não ter como entender aquilo. Na cena seguinte, Gabriel explica para Léo o que é um eclipse: “Engraçado ter que explicar isso. Parece tão simples”.

Logo, alguns indícios permitem dizer que o saber de Léo (braille) parece não exercer violência simbólica em Gabriel, ao passo que o saber de Gabriel (ver um eclipse) parece exercer violência simbólica em Léo. Mais uma vez, a segunda cena recupera e comenta a primeira. Mais uma vez, as personagens não sabem o que sabemos. E, mais uma vez, inúmeras reflexões se desdobram: categorias

⁶ O braille é um sistema de leitura tátil utilizado mundialmente por pessoas com deficiência visual, criado por Louis Braille, em 1827. Tal sistema revolucionou a vida dessas pessoas, promovendo avanço significativo para ampliação das experiências educacionais, possibilitando sua expressão escrita e apropriação mais ampla de conhecimentos e saberes historicamente construídos pela humanidade. O sistema braille tem como base pontos em alto relevo para representar letras, números e sinais de pontuação.

dos saberes (simples? complexos?); saberes distintos, próprios aos sujeitos, que não se hierarquizam; sujeitos competentes em saberes que lhes são próprios; sujeitos com deficiência reconhecidos como também detentores de saberes etc.

Para um filme que resolve ou “amarra” no roteiro todos os conflitos que geram o drama inicial, essas cenas são um grande contrapeso de beleza e abertura para várias interpretações. Um bom jeito de discutir *Hoje eu quero voltar sozinho* seria pedir para que os/as estudantes procurassem por essas cenas duplas e tentassem entender o que as personagens não sabem, mas o filme “mostra” para que o espectador tente saber.

Wolfgang Iser, teórico da estética da recepção, argumenta que a coerência entre as perspectivas, nos romances modernos, do leitor implícito, das diversas personagens, do sentido do enredo e do autor implícito só poderia ser criada por um tipo de imaginação que é estética. Nenhum tipo de argumentação científica conseguiria “comprovar” a coerência entre as instâncias, apenas a imaginação estética do/a leitor/a. Nesse ponto, *Hoje eu quero voltar sozinho* tem o grande mérito de estetizar, de maneira delicada, a problemática em foco. Talvez esteja aqui o ponto de liga da verossimilhança, que a ausência de conflitos de classe e de elementos da vida cotidiana poderia ter comprometido. Pois se, ao apreciar arte, tendemos sempre a nos colocar no nosso lugar, cabe à escola construir em outros lugares, além da arte, lugares do outro.

Uma grande fantasia de “Sessão da Tarde” a respeito de um menino *gay* e cego incluído em uma escola e em uma comunidade é algo lindo, mexe com profundos anseios da própria escola contemporânea. Daí a necessária centralidade, na escola, entre professores e estudantes, dos debates a esse respeito. A fantasia e o anseio tão bem formulados no filme podem tornar-se parte de um conjunto de práticas e discussões que garantam o convívio solidário de todos os sujeitos nas diversas esferas da vida: subjetivas, familiares, escolares, políticas...

Referências

BENEDET, Leandro. **Blog Permita-se**. Disponível em: <<http://leandrobenedet.com.br>>. Acesso em: 18 set. 2013.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix: Pensamento, 2005.

City Lights. Direção: Charles Chaplin. Produtora: United Artists. Los Angeles, 1931. 87 min. Silent, Mono.

DUNKER, Christian. **Mal-estar, sofrimento, sintoma**. São Paulo: Boitempo, 2015.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. São Paulo: Editora 34, v. 1 e v. 2, 1996 e 1999.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

Hoje Eu não Quero Voltar Sozinho. Direção e roteiro: Daniel Ribeiro. Produtora Lacuna Filmes. São Paulo, 2011. 16 min. Som, Color, Formato: 35 mm.

Hoje Eu Quero Voltar Sozinho. Direção e roteiro: Daniel Ribeiro. Produtora Lacuna Filmes. São Paulo, 2015. 96 min. Som, Color, Formato: 35 mm.

LUSTOSA, F. G. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade**. 2002. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

_____; DUARTE, Kátia Macedo. Audiodescrição: arte-imagem traduzida em palavras para a inclusão cultural das pessoas com deficiência visual. In: SANTOS, José Alex Soares; SILVA, Antonio Valricélio Linhares da; LUSTOSA, Francisca Geny (Org.). **O cinema e o teatro como experiências inovadoras e formativas na educação**. Fortaleza: Eduece; Brasília: DEB/Capes, 2012.

SERVICE, Tom. “A guide to Arvo Pärt music” in *The Guardian*. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/music/tomservice-blog/2012/jun/18/arvo-part-contemporary-music-guide>>. Acesso em: 25 out. 2015.

A Pedagogia e a Educação da Criança entre a Homogeneidade Idealizada e a Heterogeneidade Real:

Uma Análise à Luz do Filme *300*

Carlos Bonfim (Uece)
Claudiana Melo (Uece)

Introdução

O filme *300* (de Zack Snyder, EUA, 2007) é uma ficção baseada em fatos históricos supostamente reais, referente à antiga Grécia, mais especificamente à Batalha de Termópilas. Essa batalha foi travada no ano 480 a.C., no contexto da segunda Guerra Médica, entre uma aliança das pólis gregas contra as investidas do império persa comandado pelo rei Xerxes (519-465 a.C.); tudo documentado pelo historiador e geógrafo grego Heródoto (484-425), na obra *Histórias*, escrita entre 440 e 430 a.C.¹ (HERODOTUS, 1920).

Do ponto de vista estético, o filme se inspira na forma das histórias em quadrinhos, em especial ao estilo da *graphic novel* *Os 300 de Esparta*, de Frank Miller (*300*, v. 1 a 5, Dark Horse Comics, maio a outubro de 1998) (MILLER, 2015), cujo roteiro foi inspirado na longa-metragem *Os 300 de Esparta* (*The 300 Spartans*, direção de Rudy Mate, 1961). Da forma como foi dirigido e editado, o enredo suscita elementos para análise e reflexão a respeito do modo como a criança com deficiência era compreendida e tratada pela sociedade espartana. Nesse caso podemos dizer que o assunto é de grande relevância para a Pedagogia, campo científico que tem como centro a educação da criança, a qual envolve uma rede de fatos e estudos – entre eles, os problemas comuns à relação entre a educação e o desenvolvimento da criança com e sem deficiência.

¹ Cf., sobretudo, o *Livro VII (Polímnia)*, em que Heródoto narra com detalhes a Batalha de Termópilas.

Para tal discussão, abordaremos dois conceitos estruturantes de nossas reflexões: “homogeneidade ideal” e “heterogeneidade real”. Defendemos que tais conceitos têm influência direta sobre a educação e de igual modo sobre a exclusão ou inclusão de crianças com deficiência. Também apresentaremos como essa questão se delineia historicamente em outras sociedades, tendendo a contextualização histórica e social da constituição do conceito de “normalidade” nesse período.

O filme *300*, por retratar a educação da criança pautada pela “homogeneidade ideal”, prescrita pela antiga paideia grega, confronta-se com o que depois passou a se compreender, no decorrer do século XX, por educação orientada pela “heterogeneidade real”, cujo critério não encerra um conceito abstrato politicamente idealizado, mas a criança concreta e real que está no mundo e mediante a vivência sente, pensa e age, como assevera o pesquisador russo Luria (1902-1977), segundo as possibilidades, os limites e as maneiras diferentes de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem como ser social (LURIA, 1996, p. 220-235).

Em virtude de tratar-se de um ensaio de enfoque qualitativo, optamos por fazê-lo com base em uma perspectiva comparada de análise. Isso vale ser dito porque quando abordamos fatos e conceitos diferentes em contextos históricos semelhantes, a compreensão da natureza e especificidade de cada um só pode ser adquirida com base na relação de comparação, no estabelecimento de relações, analogias, especificidades e diferenças, e, assim, como nos clarifica Cavalcante (2008), podemos daí entrever desígnios, motivações, ideologias, concepções, situações, contextos e sentidos que circundam a temática aqui abordada: a relação entre a educação e a criança com deficiência. Tal relação será esboçada em cinco tópicos, a saber: o conceito de “criança normal” politicamente forjado; o enredo do filme; o caso Efiates; e “homogeneidade ideal” e “heterogeneidade real”.

O Conceito de “Criança Normal” Politicamente Forjado

A sociedade subsiste mediante ininterrupta produção de novas gerações de crianças. Dito de outro modo, as gerações de crianças constituem a base de continuidade da vida social humana: sem crianças a sociedade não se perpetua historicamente. Por essa razão é que no antigo Egito a criança é referida como “aquela que mantém a vida” (BAKOS, 2000, p. 145).

Para manter a continuidade da vida social, as gerações de crianças necessitam ser transformadas, ou seja, educadas. Isso é feito na medida em que a criança, pela intervenção de um adulto, adquire e desenvolve funções mentais superiores, no mesmo passo que se apropria e realiza mediações socioculturais como linguagens, saberes e valores. Por essa razão é que cada sociedade necessita criar e desenvolver seu sistema educacional próprio, para educar suas novas gerações de crianças, de acordo com a sua realidade socio-cultural e determinado ideal político.

Pela diversidade de contextos sociais e históricos, o conceito de “normalidade,” relativo ao desenvolvimento da criança, constituiu-se de modo diferenciado. Por exemplo, uma criança considerada “normal” na sociedade capitalista é aquela nascida sem deficiência aparente e que cresce mediante uma linha esperada de “desenvolvimento biológico e social normal”, que lhe permita estudar sem dificuldades, para depois obter um bom emprego. Da mesma forma uma criança vista como “normal” na sociedade originária dos Makuxi, em Roraima, é aquela nascida sem deficiência aparente e que siga a linha esperada de “desenvolvimento biológico e social normal”, que lhe permita aprender a caçar e pescar, produzir seus pertences, participar nos ritos da tribo, construir casas e depois, quando jovem, com essas habilidades, casar-se e subsistir em seu ambiente.

Isso não era diferente nas antigas pólis da sociedade grega. Nessas pólis, a criança era qualificada como “normal” somente se nascida sem deficiência aparente no seio de uma legítima família (*génos*) de cidadãos (*políthes*), com linhagem étnica, língua e

cultura gregas. Em Atenas, por exemplo, ao completar 18 anos, o menino, chamado *efêboi*, submetia-se ao processo de título à cidadania; apurava-se se era registrado na *demos* (município) que dizia pertencer, se de fato tinha a idade determinada por lei, se havia passado pelas etapas escolares precedentes etc. No exame do *Conselho*, segundo Aristóteles (384-322 a.C.), perguntava-se ao jovem: “Quem é teu pai e a que demo pertence? Quem é o pai de teu pai? Quem é tua mãe? Quem é o pai de tua mãe e a que demo ele pertence?” (ARISTÓTELES, 2012, p. 55). Tudo era criteriosamente checado para não haver dúvidas acerca da origem grega genuína do cidadão.

Do ponto de vista político, verifica-se que com a ascensão da pólis (cidade-estado), os gregos tomaram consciência que a educação da criança (*paidós*) do sexo masculino deveria ser realizada por um processo de formação integral, moldada conforme um ideal politicamente estabelecido, “adequado à forma de governo da pólis” (ARISTÓTELES, 2009). A ideia, de acordo com Jaeger (1888-1961), era extraída da imagem do oleiro que “modela a argila” e o “escultor as pedras” (JAEGER, 2013, p. 23), ou, segundo o conceito de Platão (427-347), uma formação da criança “modelada como cera” (PLATÃO, 2010). Pelos gregos, a partir do século V a.C., essa concepção de formação integral idealizada passou se chamar paideia – realizada por meio de um sistema que englobava os *paidagogós* (educadores de crianças), os *didáskalos* (mestres do ensino) e os *paidónomos* (legisladores da infância) (PLATÃO, 2010; ARISTÓTELES, 2009).

Em verdade, politicamente a paideia tornou-se um conceito ideal de educação com o passar do tempo. Antes do século V a.C., a palavra portava o simples significado de “criação dos meninos” (JAEGER, 2013, p. 23). Depois, com as profundas mudanças provocadas pelo desenvolvimento da pólis, ao conceito de paideia adicionou-se o conceito de *areté* (virtude), com o sentido de aceitação social de um homem livre pelo respeito e prestígio, em razão

de seu vigor físico, de sua capacidade hábil de proferir palavras e de realizar ações exitosas, no negócio (*ascholia*), no ócio (*scholé*), na política (*politicós*) ou na guerra (*pólemos*) (ARISTÓTELES, 2009; JAEGER, 2013; PLATÃO, 2014). Nesses termos, a virtude do cidadão era um ideal a ser forjado segundo os princípios políticos da pólis, por meio de uma educação integral iniciada a partir da segunda infância: crianças dos 6 aos 14 anos.

Em outros termos, a educação integral era a paideia perante a qual toda criança grega do sexo masculino, pertencente à família de um cidadão, devia submeter-se. Oficialmente, ela era normatizada a partir da fase escolar, com a criança entre os 7 e 14 anos e entre os 15 e 21 anos de idade, por meio da aprendizagem, segundo o relato realista de Aristóteles, de um conteúdo programático constituído de gramática, ginástica e música (ARISTÓTELES, 2009). Nesse sistema de educação escolar, não havia espaço para criança com deficiência aparente, exatamente porque estas eram excluídas e, em Esparta, assassinadas.

O filme *300*, objeto deste ensaio, tem início com um espartano contador de histórias² narrando a dramática cena do exame de uma criança (o futuro rei Leônidas) por um ancião, com o fim de avaliar se ela era “normal”. E assim, diz o narrador, “caso fosse pequena, fraca, doente ou deformada, ela seria descartada”, ou seja, morta. Essa fala segue como fonte o historiador grego Plutarco (45 d.C. – 120 d.C.), com sua obra a *Vida de Licurgo*, ao referir-se, em um trecho, à educação espartana:

Quando uma criança nascia o pai não tinha direito de criá-la: devia levá-la a um lugar chamado *lesche*. Lá se assentavam os

² O ofício do contador de histórias, nas figuras do *aedos* (poeta) e do *rapsodo* (recitador de poemas épicos), era tradição comum nas pólis gregas. Ao som da cítara, tinham esses contadores a função de contar histórias em aldeias, praças, palácios, sobre os deuses e suas tramas, sobre as guerras dos imortais e dos mortais, sobre o espírito heroico dos guerreiros como também as maneiras e as condutas distintas de um cidadão honrado, como coragem, oratória, prudência, destreza, engenhosidade, lealdade, generosidade etc.

Anciões da tribo. Eles examinavam o bebê. Se o achavam bem encorpado e robusto, eles o deixavam. Caso não fosse aprovado, jogavam-no no que se chama os Apotetos, um abismo ao pé do Taigeto. Julgavam que era melhor, para ele mesmo e para a cidade, não deixar viver um ente que, desde o nascimento, não estava destinado a ser forte e saudável (PLUTARCO, 2000, p. 108).

Por meio da prática desse processo de seleção biológica, os cidadãos da sociedade espartana subsistiam mediante ininterrupta produção de novas gerações constituídas apenas de crianças supostamente “normais”, que seguiam um “criterioso ideal de normalidade”, baseado em um padrão de homogeneidade. Critério este atribuído a Licurgo (século VII a.C.), legislador espartano considerado “mais deus que homem”, em virtude de ter instituído leis para a guerra (*pólemos*) e para o corpo de soldados (*enomatias*), a divisão política e religiosa das famílias dos cidadãos (*triecadas*), as refeições públicas (*sissitias*), os magistrados (*éforos*) e para o Conselho dos Anciões (*Gerusia*) (HERÓDOTO, 2015, p. 65-66), e também leis específicas para a educação estatal e guerreira das crianças dos cidadãos (*paideia*) (PLUTARCO, 2000, p. 1-8). Assim, a educação orientada à guerra, à vida pública e privada de Leônidas, narradas no filme *300*, é fruto da tradição espartana originária desde Licurgo.

O Enredo do Filme

No filme, o contador de histórias relata a lendária vida do jovem rei Leônidas (520-480 a.C.). Expõe o rigor e a disciplina a que foi submetido, durante sua infância, pela *paideia* espartana. Conta sobre a inspeção dos anciões para saber se não apresentava nenhuma deficiência e que, aos sete anos, fora tirado de sua mãe para iniciar a *agogé*, período da *paideia* caracterizado pela iniciação à cultura escolar do combate.

Conforme o contador de histórias, nessa fase escolar, foi ensinado ao menino “a nunca recuar, a nunca se render e que a morte

no campo de batalha, a serviço de Esparta, era a maior glória que poderia alcançar em vida”. Essa educação, diz ele, era “fruto de 300 anos da sociedade guerreira de Esparta, para produzir os melhores soldados que o mundo já conheceu”. Ainda relata que a *agogé*

priva o menino de alimento, o força a roubar e, se necessário, a matar, e pelo chicote dos mestres é ensinado a não mostrar dor ou clemência; era constantemente testado, jogado na selva, para usar sua determinação e astúcia contra a fúria da natureza; para depois retornar ao seu povo como um guerreiro espartano.

Isso representava o cerne do conteúdo da poesia guerreira de Tirteu (século VII a.C.), poeta espartano de origem ateniense que, em um de seus versos, diz que um guerreiro espartano, forjado pela paideia,

não dará boas provas de si na luta se não for capaz de encontrar a morte sangrenta na peleja e de lutar corpo a corpo; este é o título [virtude] mais alto e mais glorioso que um jovem pode alcançar entre os homens. É bom para a comunidade, para a cidade e para o povo que o homem se mantenha com pé firme frente aos combatentes e afaste da sua cabeça qualquer ideia de fuga (JAEGER, 2013, p. 122).

Com esse espírito foi que o rei espartano Leônidas enfrentou as forças do exército persa comandado pelo rei Xerxes, na conhecida segunda Guerra Médica, ocorrida em 480 a.C. De acordo com Heródoto (2015), o evento teve início porque o rei Xerxes queria revidar a derrota na primeira Guerra Médica (492-490 a.C.) para os gregos, com seu desfecho na Batalha de Maratona, em 490 a.C. Por esse motivo, decidiu levar a guerra contra o povo da Hélade (Grécia), com o objetivo de subjugá-la ao seu domínio e transformar os helenos em escravos.

Porém, de acordo com os relatos de Heródoto (2015), a força espartana, liderada pelo rei Leônidas, era formada por 300

guerreiros de sua guarda pessoal, sendo que a esta foi adicionado aproximadamente 7 mil homens de cidades gregas aliadas, para lutar contra um imenso exército persa com mais de 300 mil homens. Segundo o filme *300*, baseado em Heródoto, a reduzida força armada de Leônidas deveu-se a um fato religioso. No período exato da chegada do exército persa ao norte da Hélade, os cidadãos espartanos preparavam-se para o festival da Carneia, evento religioso mais importante de Esparta, celebrado em homenagem ao deus Apolo. Durante o festival, por lei o exército era impedido de guerrear.

Nesse caso, por não poder contar com o exército, Leônidas encontrou uma saída: reunir sua guarda pessoal formada por 300 guerreiros, estes intensamente desenvolvidos segundo a paideia espartana: todos no vigor da idade, casados e com filhos sem nenhuma deficiência. Essa exigência política fundamentava-se no fato de as crianças sem deficiência serem a garantia de continuidade da Esparta forte e guerreira. Já os soldados solteiros ou sem filhos deviam permanecer na pólis, para procriar e contribuir com esse sistema. Assim, com os 300 soldados de sua guarda pessoal, o filme *300* mostra a cena em que o rei Leônidas dirige-se ao norte da Hélade, rumo ao desfiladeiro de Termópilas (Portões de fogo), para tentar impedir as forças do exército persa, comandado pelo rei Xerxes, de entrarem na Grécia continental.

Porém, segundo Heródoto, Leônidas dirigiu-se ao norte por razões estratégicas. Depois de uma assembleia grega ter considerado todos os pontos de acesso do exército persa à Hélade, julgaram o desfiladeiro de Termópilas mais propício à defesa:

Os bárbaros não podiam fazer uso da cavalaria naquele terreno, e a infantaria estaria impossibilitada de penetrar em grupos maciços, perdendo muito da sua eficiência. Escolheram, pois, aquele ponto para sustentar o ataque das forças inimigas (HERODOTUS, 1920, p. 177).

Portanto, logo que souberam da chegada do rei persa ao norte, decidiram que a força comandada pelo espartano Leônidas partisse por terra para as Termópilas, e a força comanda pelo ateniense Temístocles partisse por mar para Artemísio, para bloquear a marinha persa naquela região.

De todo modo, o enredo do filme *300* demonstra, com profunda dramaticidade, a batalha no desfiladeiro de Termópilas, travada entre os 300 guerreiros do rei Leônidas e o exército de Xerxes. Com a modesta força que comandava, Leônidas conseguiu, com várias vitórias, bloquear durante quatro dias de sangrenta batalha a única passagem que o imenso exército persa, com mais 300 mil homens, poderia usar para entrar na Hélade.

A humilhação de Xerxes, devido às derrotas sofridas, o fez pensar em desistir da guerra e voltar para a Ásia. Isso não ocorreu porque, no penúltimo dia de batalha, um grego da região, chamado Efiltes, procurou Xerxes, com a esperança de obter uma recompensa, e traiu os gregos, ao revelar ao rei um caminho entre o desfiladeiro que permitia a infantaria persa, com um incalculável contingente de homens fortemente armados, surpreender a diminuta força de Leônidas pela retaguarda. A vantagem alcançada por Leônidas durou até a traição de Efiltes, quando a situação mudou favoravelmente aos persas. Mesmo tomando conhecimento da traição e de que estava cercado, Leônidas dispensou a maior parte da força e, no local, juntamente com os 300, lutou até a morte – permeado talvez pelos versos de Tirteu: “Não dará boas provas de si na luta se não for capaz de encontrar a morte sangrenta na peleja e de lutar corpo a corpo; esta é a virtude mais alta e mais gloriosa que um jovem pode alcançar entre os homens” (JAEGER, 2013, p. 122).

O Caso Efiltes

O relato de Heródoto revela que o grego Efiltes, filho de Euridemo, era málio de nascimento. Logo depois da imperdoável

traição, refugiou-se na Tessália. Mas, embora fugisse, sua cabeça foi posta a prêmio. Até que certo dia foi morto por um traquínio chamado Atenades. Este matou Efiltes por outro motivo; mas mesmo assim não deixou de receber dos espartanos o prêmio prometido (HERODOTUS, 1920, p. 213). Por sua vez, o longa-metragem *Os 300 de Esparta* (*The 300 Spartans*, direção de Rudy Mate, 1961) apresenta Efiltes como um sujeito aparentemente sem deficiência, criado na montanha perto de Termópilas, por uma família de pastores.

Contudo, o enredo do filme *300*, ao seguir quase o mesmo roteiro da *graphic novel Os 300 de Esparta*, de Frank Miller (2015), delinea uma versão diferente. Nessa versão, Efiltes é figurado como um espartano com deficiência, que escapara da inspeção dos anciões do Conselho quando era ainda um bebê. Com base nesse personagem, inspirado na visão particular de Miller, o enredo do filme *300* contrasta a dramática diferença entre o forte e vigoroso guerreiro, fruto de uma seleção de base biológica e de uma formação forjada pela paideia espartana, e um indivíduo deformado e fisicamente frágil.

Orientado por esse patente contraste, o enredo do filme *300* traz a figura do contador de histórias narrando – durante a cena da saída do rei Leônidas com os seus 300 homens para a batalha – que em Esparta “não havia lugar para ternura e nem para fraqueza”. E adverte: “Só os duros e fortes podem ser considerados espartanos”. De modo emblemático, Efiltes aparece no contexto dessa cena, seguindo de escudo e armadura, à distância, à margem, o rei Leônidas e os seus vigorosos soldados. Percebendo que estavam sendo seguidos, Leônidas resolve conversar com tal homem. E ao ser perguntado quem ele era, Efiltes conta que nasceu em Esparta, mas que “o amor de sua mãe fez com que seus pais fugissem para que ele não fosse descartado”.

Ainda segundo Efiltes, seu pai, um antigo soldado do exército espartano, o educou de acordo com os preceitos daquele povo,

“ensinando-o a não ter medo e fazer da lança, escudo e espada partes dele, assim como a batida do seu coração” – sugerindo desse modo ao rei que, mesmo sendo uma pessoa com deficiência, também poderia aprender e ser incluído ao grupo de soldados, para lutar, vencer ou morrer. Entretanto, mesmo incluindo à sua força armada pessoal homens aliados de outras cidades que não eram soldados, com profissões diversas, como ferreiros, escultores e oleiros, Leônidas, guiado pelo conceito de “homogeneidade ideal”, rejeita Efiltes, por perceber suas restrições físicas. Nesse momento, pela deficiência que o acomete, Efiltes é novamente rejeitado e descartado pelos espartanos: é julgado incapaz de encontrar a morte sangrenta na peleja e de lutar corpo a corpo e receber o título mais alto e mais glorioso que um soldado pode alcançar entre os homens espartanos.

No contexto dessa segunda exclusão, o filme *300* demonstra Efiltes tomado por ira, gritando que “seus pais estavam errados, e que Leônidas também”. E assim, movido por tal sentimento, gerado pela exclusão sofrida, Efiltes reage a seu modo, talvez para demonstrar sua real capacidade de se fazer sujeito ativo: entrega, ao rei Xerxes, o trajeto no desfiladeiro que dava acesso direto à retaguarda da força grega. Assim, Leônidas é cercado, vencido e morto – daí transmitindo a cruel mensagem de que, em Esparta, somente os selecionados, ainda na infância, para serem educados com pujança física e capacidade intelectual desenvolvida, é que deviam ter vez e prosperar com glória para a sociedade. Nesses termos, o filme *300* representa um nítido exemplo da influência do conceito de “homogeneidade ideal” sobre a exclusão de crianças com deficiência.

A “Homogeneidade Idealizada”

Constituído por ideais estabelecidos politicamente, o conceito de “homogeneidade ideal”, tão presente na sociedade espartana retratada no filme *300*, também se faz presente em várias outras sociedades. Por exemplo, nas sociedades originárias (primitivas),

em virtude de conceitos baseados em preceitos sobrenaturais e socioeconômicos, as crianças com algum tipo de deficiência aparente são eliminadas ainda quando bebês.

Por seu turno, nas sociedades escravistas gregas, o cidadão da pólis é medido por um tipo de homem concebido conforme um ideal de estética física padronizado pelo belo, resumido na figura mítica de Apolo, e por um ideal de estética intelectual medido pela capacidade hábil de proferir palavras, simbolizado por Ulisses, e de realizar ações exitosas, traduzido por Ajax (JAEGER, 2013, p. 28). Essas idealidades, sintetizadas na figura do mítico herói Aquiles, deviam ser forjadas pela paideia, a formação integral da criança, por meio da educação conjunta de corpo e mente, mediante a aprendizagem da ginástica, da música e da gramática, isso segundo um ideal pedagógico politicamente estabelecido pela pólis: em Atenas, o ideal a ser forjado era o cidadão político; em Esparta, o cidadão guerreiro.

Por seu turno, o princípio da paideia, proposto para as crianças das famílias dos cidadãos gregos, levou Platão a idealizar uma sociedade perfeita para Atenas, a *Politeia* (República), formada por indivíduos excepcionalmente “normais”, alinhados em classes de acordo com a pujança física e a capacidade intelectual desenvolvida; ao passo que aqueles que fossem “incapazes de levar uma existência normal [...] não mereceriam cuidados da parte sequer de um médico, por serem pessoas inúteis a si mesmas e à sociedade” (PLATÃO, 2014). Muito embora, como nos relata Aristóteles, na Atenas histórica havia uma política pública de assistência aos gregos com deficiência física, através de uma pensão alimentícia às expensas do Estado (ARISTÓTELES, 2012, p. 49).

Mas a sociedade espartana seguia criteriosamente o conceito de “homogeneidade ideal”, laborada pela sua paideia, que prescrevia uma rigorosa seleção social das crianças da classe dos cidadãos, baseada em um critério de “desenvolvimento biológico normal”.

Portanto, como relata Plutarco (2000), e com dramaticidade demonstra o filme *300*, os “normais” (crianças sem nenhuma espécie aparente de deficiência) eram escolhidos para serem educados como cidadãos guerreiros, para viver a batalha e morrer com glória, enquanto os “anormais” (crianças com algum gênero aparente de deficiência) eram descartados, ou seja, assassinados.

Nas sociedades feudais, crianças com alguma deficiência eram vistas mediante o estigma do pecado ou da punição de Deus ou da aliança com o demoníaco. Talvez não seja sem sentido que o idealista Thomas Morus (1478-1535) tenha escrito a *Utopia*, obra em que pensa uma sociedade criteriosamente idealizada, em que todos os indivíduos deveriam ser “normais” (perfeitos). Por exemplo, os jovens só se casavam após se despirem um diante do outro, para os pais verificarem se algum deles tinha qualquer defeito físico.

Com as sociedades capitalistas contemporâneas, o critério de “normalidade” deixa de ser fundamentado apenas na esfera espiritual e se enraíza na econômica: as crianças da classe trabalhadora são vistas como futuras forças de trabalho a serem exploradas e os jovens e adultos são vistos e julgados predominantemente a partir da eficácia e produtividade de sua força produtiva, ou de sua capacidade de produzir ou vender mercadorias em uma menor fração de tempo, dentro da jornada de trabalho. Igualmente existem empresas, sobretudo ligadas ao setor de serviços, que se norteiam por meio de critério seletivo eugênico, baseado na preferência de cor (branca) e na estética (de boa aparência) do trabalhador. O culto, às claras, a esse critério reflete um preciso determinante mercadológico: só os considerados de “boa aparência” têm maiores chances no mercado, cada vez mais espelhado pelos modelos disseminados por filmes, novelas populares, revistas de moda, campanhas publicitárias e comunicação mercadológica, em um aspecto de “normalidade ideal” essencialmente asséptico, fundamentado na eugenia.

É possível compreender que todas essas atitudes embasam-se em um conceito de “homogeneidade ideal”, segundo interesses e julgamentos sociais dos segmentos dominantes de indivíduos ditos “normais” da sociedade. Mas diferentemente do padrão de “homogeneidade ideal” da paideia grega, no mundo contemporâneo capitalista, o indivíduo com “desenvolvimento normal” é idealizado pelos seguintes critérios: rendimento e eficácia física e intelectual; capacidade de total adaptação às normas e aos valores desejáveis pela classe dominante; talento para contribuir exitosamente com a produção da riqueza socioeconômica; aptidão para se desenvolver biológica e socialmente, ou seja, exercer ativamente as atividades ligadas à reprodução da espécie e da sociedade. Nesse sentido, todo aquele que não se enquadra nesse padrão ideal de “normalidade” é tido como inapto, deficiente, inadaptável.

Em todo caso, podemos dizer, sem embargo, que esses critérios, anteriormente citados, são de fato os principais elementos geradores de atitudes segregacionistas de toda ordem, em relação às crianças e aos demais indivíduos que neles não se enquadram. Essas pessoas, “não enquadradas”, costumam ser excluídas de participar da cultura por meio da educação e se desenvolver como ser social pleno.

A Heterogeneidade Real

Por outro lado, desde o século XIX, vários fatos ligados às crianças com deficiência mudaram e com eles várias pesquisas (originadas no campo das ciências da criança, entre elas a pedagogia, a psicologia da infância, pediatria, pedologia, defectologia) delinearam um rol de saberes suficiente para superar a estreita visão de idealidade, abrindo espaços para o surgimento do conceito de “heterogeneidade real”.

Esses novos saberes possibilitaram o aprimoramento da visão de que a criança é um ser social cujo processo de desenvolvimento real sucede em dois planos distintos: o biológico e o social. O

desenvolvimento biológico é a fase em que as estruturas dos órgãos e suas funções crescem e amadurecem até tempos depois de a criança alcançar a capacidade sexual de reprodução da espécie. Já o desenvolvimento social corresponde à fase mediante a qual a criança se apropria de mediações sociais, como a fala, o trabalho, conhecimentos, valores, e, nessa base, desenvolve funções mentais superiores, como percepção mediada, atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, formação de conceitos, imaginação criativa e outras.

O problema é que, no período histórico antes do primeiro quartel do século XX, esses dois planos do processo eram considerados de forma unilateral, com destaque predominante para o desenvolvimento biológico. Por meio deste, logo se padronizou a “homogeneidade ideal”; quem dele se desviava era aferido como incapacitado – e, em muitos casos, descartados, como se observa em Esparta de modo emblemático através do filme *300*.

Por esse motivo, de um lado, historicamente tornou-se costume o exame da criança pelas medidas do peso, comprimento, perímetro cefálico, visão, audição, fala, coordenação motora etc., para se certificar se ela encontrava-se dentro do “padrão normal de desenvolvimento”: a pediatria, a pedologia e a defectologia ganharam fôlego com pesquisas e estudos em relação a esses fatos biológicos. Por outro lado, também se observa que se desenvolveu toda uma cultura ao longo dos séculos, projetada exclusivamente para a pessoa dita com desenvolvimento normal: utensílios, instrumentos, técnicas, ofícios, signos, símbolos e educação escolar foram, segundo Vigotski (1896-1934), calculados “para um tipo normal de pessoa” (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

As padronizações do desenvolvimento biológico e do desenvolvimento da cultura sentam raiz exatamente na tradição pautada na seguinte concepção: o desenvolvimento biológico normal da criança condiciona toda a possibilidade de seu desenvolvimento social. Por exemplo: processos de aquisição da fala, da escrita,

do cálculo e a realização de atividades relacionadas à música, ao desenho, à ginástica etc., em essência, dependiam das funções naturais do processo de “crescimento normal” da criança. Em suma: o desenvolvimento social da criança não seria outra coisa senão continuação e consequência direta de seu desenvolvimento biológico (VIGOTSKI, 2011, p. 866). Por essa perspectiva, presumia-se que crianças acometidas por alguma deficiência sensorial (auditiva, visual), física ou intelectual, encontravam-se, determinadas pela natureza, inaptas para aprender e conseqüentemente desenvolver-se como ser social pleno. O costume mais trivial era excluir a criança com deficiência das relações e atividades comuns à cultura em que vivia.

Com efeito, os resultados das pesquisas científicas realizadas, sobretudo por Claparède (1958) e Vigotski (2011), no decorrer do século XX, permitiram aos pedagogos verem o desenvolvimento da criança pela ótica da “heterogeneidade real”. Nesse período histórico, o conceito da “heterogeneidade real” tornou-se algo revolucionário no campo da pedagogia, pois se descobriu que os dois planos de desenvolvimento (o biológico e o social) não necessariamente são convergentes: quando há restrições, por exemplo, originadas por uma deficiência auditiva ou visual, geram-se, pelo desenvolvimento social, caminhos alternativos, mediados pela educação. Nesse sentido, podemos dizer que o desenvolvimento real da criança não depende da deficiência de um órgão natural para ela se desenvolver socialmente com plenitude. Já o contrário, entregue à sorte de seu próprio desenvolvimento biológico, uma criança com surdez nunca aprenderá a se comunicar, e a criança cega nunca dominará a escrita, e a com deficiência física não aprenderá a dançar ou fazer ginástica.

Daí em diante, em consonância com os movimentos sociais em prol da inclusão, a pedagogia compreendeu que é exatamente por meio da educação (mediação de origem puramente social) que a

criança cega pode de fato substituir o órgão visual pelo tátil e assim aprender a ler e a escrever mediante a aprendizagem do sistema braille. Por sua vez, a educação permite à criança com surdez “substituir” o órgão auditivo pelo visual e nessa condição aprender também a se comunicar com a linguagem gestual e, de igual modo, a compreender a fala oral por meio da leitura labial (VIGOTSKI, 2011, p. 867-868). Logo, percebemos que a linguagem não está obrigatoriamente ligada ao “órgão fonador”, assim como a linguagem escrita não se restringe ao órgão visual; por isso, a fala e a escrita podem ser realizadas por outras vias de desenvolvimento social independente do órgão biológico deficiente.

Adquirida por meio do conceito de “heterogeneidade real” surgido durante o século XX, essa compreensão pedagógica foi de grande relevância social e científica, pois levou a pedagogia a concluir que a educação designa o principal meio de autoignição do processo de desenvolvimento social da criança com deficiência. Em outros termos, a educação não é a chave só para a inclusão, mas, sobretudo, para o processo de desenvolvimento da criança com deficiência como ser social pleno.

Portanto, nesse sentido, faz-se necessário a pedagogia transformar radicalmente o conceito da paideia no mundo presente: para isso é imperioso extraí-la do padrão de desenvolvimento da criança imposto e subordinado a qualquer tipo de idealidade. O processo de desenvolvimento biológico da criança transformado e replasmado socialmente pela mediação da educação é o que de fato importa para a pedagogia contemporânea. Nessa direção, defendemos que seja oportunizada uma educação inclusiva de qualidade para todos. Ou como há 23 séculos havia dito o pensador grego Aristóteles (2009): “O fim da educação é substituir a natureza e completar aquilo que ela apenas começou”. Ou seja, é pelo processo biológico que tudo começa: o resto é função da educação.

Considerações Finais

Os fatos e estudos do campo da pedagogia nos permitem observar que, ao longo da história, as sociedades desenvolveram modos peculiares de lidar com a criança com deficiência, sempre fundamentadas em critérios politicamente definidos. Critérios estes relacionados a conceitos motivados em crenças sobrenaturais, em forças demoníacas, em concepções supersticiosas, ou em princípio de robustez biológica, como foi em Esparta, aqui analisada com base no filme *300*.

De modo geral, esses critérios, frutos do conceito de “homogeneidade ideal”, encontram-se na raiz das atitudes de segregação e confinamento, tirando da criança o direito de aprender e relacionar-se. Porém, a partir do final do século XX, por meio de várias lutas sociais e de pesquisas científicas de muitos estudiosos, tornou-se possível a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças e com ela o entendimento de que as relações sociais e as atividades humanas, aprendidas pelo processo de educação, são o que de fato definem o desenvolvimento da criança como ser social.

Alicerçados nessa perspectiva e de forma análoga instigados perante a análise do filme *300*, concluímos: as crianças que apresentam deficiência (física, sensorial ou intelectual) constituem igualmente com as demais crianças a base de continuidade da vida social humana: sem essas crianças transformadas pela educação a sociedade não se perpetua historicamente, na plenitude de sua diversidade. Perante tudo aqui tratado, por hora resta-nos apenas dizer: “*Sunt pueri pueri, pueri puerillia tractant*”³.

Referências

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução de Nestor Silveira Chaves. 2. ed. Bauru, SP: Edipro, 2009.

³ “Crianças são crianças, crianças fazem coisas pueris”. Frase de Paulo de Tarso.

_____. **Constituição de Atenas.** Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012.

BAKOS, Margaret Marchiori. A formação do escriba no antigo Egito. In: _____ *et al.* **Origens do ensino.** Porto Alegre: EDIPU-CRS, 2000.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **História educacional de Portugal:** discurso, cronologia e comparação: um ensaio de crítica histórica. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

CLAPARÈDE, Édouard. **A educação funcional.** Tradução de J. B. Damaceno Penna. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

HERÓDOTO. **Histórias:** livro I, Clio. Tradução de Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Edipro, 2015.

HERODOTUS. **Histories.** With an english translation by A. D. Godley. 2 v. Cambridge, MA: Harvard University Press (Loeb Classical Library), 1920.

JAEGER, Werner. **Paideia:** a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LURIA, Alexander Romanovich. Defectologia e psicologia. In: VIGOTSKI, Liev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre o estudo do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

MILLER, Frank. **Os 300 de Esparta.** 4. ed. São Paulo: Devir, 2015.

PLATÃO. **A República.** Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. **As leis**. Tradução de Edson Bini. 2. ed. rev. Bauru, SP: Edipro, 2010.

PLUTARCO. A educação espartana. In: PINSKY, J. **100 textos de história**. Seleção e organização de J. Pinsky. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Vidas paralelas** – Tomo I. *Licurgo*, XVI, 1-2.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, dez. 2011.

No Tatear da Afetividade

Karla Patrícia Martins Ferreira (Unifor)
Henrique Sérgio Beltrão de Castro (UFC)

As melhores ideias são propriedade de todos.
Sêneca

Introdução

No tatear da afetividade, as pessoas surdocegas buscam conhecer o mundo. Os desafios impostos para que elas tenham acesso a esse mundo e para que desenvolvam sua cognição e comunicação, assim como os possíveis caminhos de superação, traduzem-se em livros, filmes, programas de rádio, relatos de história de vida que mostram vivamente o papel que têm a relação humana e a superação da dicotomia entre razão e afetividade para que os surdocegos possam emergir do silêncio e da escuridão como seres humanos plenos, com limites e potenciais, como cada um de nós.

Uma emissão do programa radiofônico *Todos os Sentidos* e o filme *O milagre de Anne Sullivan* inspiram este texto a partir do qual procuramos discutir reflexões concernentes ao papel da afetividade (CASTRO, 2011; DAMÁSIO, 2004; FERREIRA, 2011; SAWAIA, 2000) nas relações estabelecidas com as pessoas com deficiência (PcD), especialmente em quadros que usualmente despertam pena na maioria das pessoas, como nos casos de surdocegueira. Questionamos o papel que têm nessas relações os diversos afetos humanos e como se distinguem em seus efeitos os sentimentos de pena e empatia. O programa radiofônico e o filme escolhidos ilustram o questionamento acerca desses afetos.

Antes de comentarmos o filme e o programa, bem como de apresentarmos nossa concepção de afetividade, esclarecemos que, quanto à terminologia adotada no caso da deficiência enfocada

neste artigo, Maia e Aráoz (2001) apontam que estudos anteriores ao delas já indicavam a adoção do termo surdocegueira pelas instituições internacionais, e que os serviços especializados no Brasil também o incorporaram, abandonando a palavra combinada surdo-cego, pelo fato de a surdocegueira não ser apenas a soma de duas deficiências, mas uma deficiência com características próprias, especialmente pelos desafios impostos às pessoas surdocegas para entrarem em contato com o mundo e nele se inserirem.

Para nos situarmos quanto a como se definem e caracterizam a surdocegueira e o surdocego, retomamos as seguintes considerações. Segundo Cambruzzi e Costa (2007), a surdocegueira é uma deficiência única, e não a junção de duas deficiências. Ser surdocego significa ser uma pessoa que tem uma combinação das perdas dos sentidos de distância: a audição e a visão. De acordo com Maia e Aráoz (2001), a surdocegueira não se restringe à perda total da visão e da audição, mas pode igualmente caracterizar-se pelas perdas parciais desses sentidos de forma conjunta, de maneira que a combinação acarreta grandes dificuldades para a pessoa.

Sobre essas dificuldades, Cambruzzi e Costa (2007) apontam que a surdocegueira provoca grande impacto na vida da pessoa que se encontra limitada em relação ao acesso ao conhecimento, à comunicação e à mobilidade. Conforme Maia e Aráoz (2001), a audição e a visão são os sentidos que possibilitam o reconhecimento do mundo à distância, trazem informação sobre o que ocorre em volta de si e favorecem o acesso à cultura. Privado total ou parcialmente desses sentidos de maneira conjunta, o surdocego tem de lançar mão (literalmente) do tato, que requer proximidade e traz informações pontuais, mais lentas e que demandam meios de comunicação alternativos. Feitas essas colocações, passemos ao programa de rádio e ao filme que elegemos e, em seguida, à definição de afetividade.

O programa de rádio Todos os Sentidos¹ busca levar ao ar a voz das pessoas com deficiência e daquelas que com elas convivem em casa, na escola, na universidade, no lazer, em unidades de saúde e em outros contextos. Trata de temas relativos às pessoas com deficiência, à saúde e à cultura através de entrevistas descontraídas com os convidados, pontuadas por músicas, poemas, citações, notícias e divulgações culturais. Além do formato que busca trazer leveza ao ar, o Todos os Sentidos procura abordar as pessoas com deficiência como cidadãs que têm talentos e limitações como quaisquer outras, evitando apresentá-las como “heroicas” ou “coitadinhas”. Comentaremos o exemplo de uma das emissões sobre o tema surdocegueira, irradiada em 28 de agosto de 2013.

O filme *O milagre de Anne Sullivan* (*The miracle worker*, EUA, 1962, direção de Arthur Penn) aborda a mesma temática. Baseado em uma história real, que veio a público no livro *A história de minha vida*, de Hellen Keller, a obra mostra a formação dela (interpretada por Patty Duke) com sua professora, Anne Sullivan (interpretada por Anne Bancroft), que adota uma postura diferente da família que a mimava e superprotegia, vindo a estabelecer uma relação de empatia e amizade, mas também com noções de limite e respeito, sempre acreditando na capacidade de ela comunicar-se por alfabeto manual² e língua de sinais tátil³, bem como de aprender sobre o mundo à sua volta e o convívio com os outros.

A definição por nós adotada nesta reflexão sobre a afetividade na relação humana com as pessoas com deficiência fundamenta-se

¹ O Todos os Sentidos é uma ação de extensão da Universidade Federal do Ceará em que se faz pesquisa e formação no campo radiofônico de estudantes de Jornalismo e de Publicidade e Propaganda que ali atuam graças ao apoio da Pró-Reitoria de Extensão. O programa é difundido desde janeiro de 2003, ao vivo, às quartas, às 14 horas, pela Rádio Universitária FM 107,9 (www.radiouniversitariafm.com.br).

² O alfabeto manual ou dactilologia é um sistema de representação das letras dos alfabetos por meio das mãos.

³ A língua de sinais tátil consiste no uso daquela adotada no país (no caso do Brasil, Libras, Língua Brasileira de Sinais), fazendo-se seus sinais na palma da mão.

na concepção com a qual realizamos estudos anteriores (CASTRO, 2011; FERREIRA, 2011). A afetividade, na perspectiva espinoziana de Sawaia (2000) e Damásio (2004), concerne todos os sentimentos e todas as emoções: o amor, a pena, a empatia, a esperança, a admiração, a vergonha, a alegria, a tristeza, a raiva, o medo... Ou seja, não nos referimos tão somente ao afeto que uma pessoa sente por outra, mas esse sentimento também compõe a ampla e complexa paisagem da afetividade humana.

Para Damásio (2004), a afetividade é um aspecto essencial da humanidade e não há dicotomia entre afetividade e razão. Segundo Sawaia (2000, p. 2), a afetividade é “a tonalidade, a cor emocional que impregna o ser humano e é vivida como emoções ou sentimentos”. Para nós, como para esses autores, sendo a afetividade tão importante quanto a cognição do sujeito, teríamos de superar no campo científico a cisão entre esses componentes do ser humano, que pensa, sente e se emociona ao mesmo tempo: “o que em mim sente ’stá pensando” – diz o poeta português Fernando Pessoa (1977, p. 144).

As pesquisas já realizadas sobre afetividade reafirmam sua importância na vida humana, mas pensamos que devem contradizer estas duas visões: a que sugere que ela perturba a razão, mas também a que a apresenta como uma solução extraordinária para a busca humana, como um paliativo ou uma panaceia nesta sociedade que exclui uns e desumaniza os outros. Não basta estudar as emoções e os sentimentos: é preciso superar a dicotomia razão/afetividade (CASTRO, 2011, p. 26).

O Programa Todos os Sentidos sobre Surdocegueira

O amor não se define; sente-se.
Sêneca

Com as palavras que figuram como epígrafe deste trecho, começa o programa Todos os Sentidos de 28 de agosto de 2013,

com Helyeine Karen Oliveira Soares Cidrão (conhecida como Helydy), de 22 anos, estudante surdocega do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) e ex-aluna do Instituto dos Cegos do Antônio Bezerra, com sua mãe, Francisca Jane Eyre Oliveira Soares, e com Lucimeire Alves Moura (conhecida como Meire), professora e psicopedagoga do ICES.

Também logo no princípio da emissão, o apresentador do programa, Henrique Beltrão, relaciona essa epígrafe com a do começo do artigo, também de Sêneca, pensamento que ele diz considerar revolucionário: “As melhores ideias são propriedade de todos”. Note-se, desde a abertura, a maneira como a locução estabelece uma relação entre afetos e pensamentos, entre sentimentos e ideias, buscando na própria prática radiofônica uma superação da dicotomia razão/afetividade, que apontamos anteriormente como necessária também no âmbito das pesquisas acadêmicas. O locutor comenta em seguida no ar a citação: “O amor então não se define, se sente. Sente-se no cuidado, na atenção, no carinho, no respeito. O programa de hoje é sobre surdocegueira, mas, antes de tudo, falo de amor, de uma história de amor em particular” (transcrição do áudio do programa). Ao elencar, além do carinho, o cuidado, a atenção e o respeito como manifestações do amor, o radialista aponta a concepção desse sentimento adotada pela produção do programa.

Nos momentos em que o apresentador dirige-se diretamente a Helydy Soares, durante o silêncio que precede sua resposta, ele sempre explica ao ouvinte que a professora Meire Moura está fazendo a interpretação da pergunta dele e da resposta dela. Logo no começo da emissão, durante o silêncio antes da resposta à sua saudação inicial, o locutor pede que a própria Meire esclareça ao ouvinte como se dá a comunicação com Helydy: “Toda a comunicação é feita na Libras tátil [...] que é a Libras, Língua Brasileira de Sinais, como ela não enxerga, então nós fazemos a Libras na mão.

[...] Então você tá falando e eu tô aqui repassando pra ela, pra ela ficar contextualizada” (transcrição do áudio do programa)⁴.

Quando Jane Eyre, mãe de Helyeine, é indagada sobre como tinha feito pra estabelecer comunicação com sua filha, esclarece:

Não fizemos muito. Os gestos dela foram naturais. Na verdade, era ela que fazia o gesto que ela queria. Era difícil a gente saber o que era que ela queria [...] Com a continuação, ela mesma foi criando os gestos e também nós quando procuramos o Instituto dos Cegos [...] e a professora Marly Cavalcante Soares (transcrição do áudio do programa).

Em consonância com o depoimento da mãe encontra-se o da professora ao comentar como é conduzida a relação de ensino/aprendizagem com Hely. Note-se que a estudante, seus interesses, seus conhecimentos anteriores são considerados a base para a adequação dos conteúdos, a concepção dos caminhos metodológicos e a construção do conhecimento, ou seja, ela não é encarada como alguém incapaz ou que mereça pena. Diz a professora Meire Moura:

A Helyeine é uma pessoa que é muito motivada pra aprender. [...] O desafio é o processo de construção dessa aprendizagem. A gente tenta trabalhar de uma forma que ela construa o pensamento dela. Então esse processo de construção é um processo lento, requer de nós ainda muita descoberta, porque, como você ouviu da própria mãe, essa comunicação é construída passo a passo. O ensino aqui não é um ensino todo já formatado, pré-estabelecido, é um ensino que é todo construído. Os conteúdos que existem dentro da grade curricular que a escola exige, a gente tenta adequar, adaptar a partir da realidade dela, dos interesses dela e daquilo que ela já sabe. Muitas vezes está se trabalhando um determinado conteúdo,

⁴ Podemos compreender melhor a explicação da professora Meire Moura através de imagens/fotografias, nas quais as convidadas Helyeine Soares e Meire Moura se comunicam em libras tátil durante o programa Todos os Sentidos sobre surdocegueira. Disponível no *blog* do programa. Arquivo da produção do programa Todos os Sentidos.

eu tenho de construir este conteúdo a partir de um diálogo que eu estabeleço a partir dela. Esse diálogo se transforma num texto e, a partir desse texto, a gente vai criando estratégias e metodologias para que ela compreenda aquilo que precisa ser aprendido. E todo o processo de metodologia e estratégias de ensino é construído a partir do que ela traz pra nós. Externamente, a gente já tem todo um material pedagógico, mas esse material pra ela, por ser distante da realidade dela, ele é todo o tempo adaptado, ele é todo o tempo construído a partir do interesse dela (transcrição do áudio do programa).

Conforme Ana Maria de Barros Silva (2012), autora de *Heldy, meu nome: rompendo as barreiras da surdocegueira*, que traz em sua primeira parte um estudo de caso sobre Heldy Soares e sua relação com a mãe, Jane Eyre Soares, e com a professora Marly Cavalcante Soares, por ela anteriormente citada, trata-se aqui de uma surdocega de alto desempenho. Destacamos nas colocações da mãe de Heldy e de sua atual professora, Meire Moura, por nós anteriormente comentadas, que nelas identificamos a inter-relação entre o desenvolvimento da comunicação e o desenvolvimento da cognição apontada pela autora (SILVA, 2012) – a que acrescentaríamos o desenvolvimento da afetividade. Tanto o relacionamento com a professora Marly quanto o relacionamento com a professora Meire – e evidentemente também com a mãe – mostram que cognição e afetividade estão intimamente associadas no percurso de aprendizagem de Heldy.

Também relevante na reflexão que ora tecemos é o paralelo estabelecido por Silva (2012) entre depoimentos da professora Marly Soares e da professora Anne Sullivan a respeito da aprendizagem de suas estudantes surdocegas, a cearense Helyeine Soares e a norte-americana Hellen Keller, constatado a partir de relatos destas acerca de experiências por elas vivenciadas. Diz a professora Marly Soares:

Sei que Helyeine compreende as explicações que eu dou porque relata a outras pessoas o que eu havia dito. Também gosta de contar para outras pessoas algumas coisas que fizemos juntas,

como a ida ao médico, o que aconteceu lá e outras situações que foram marcantes para ela (SILVA, 2012, p. 104).

Sobre o mesmo assunto, diz a professora Anne Sullivan:

Hellen estava ansiosa para contar à mãe tudo o que viu. Esse desejo de repetir o que lhe foi contado mostra um avanço marcante no desenvolvimento do seu intelecto e é um valioso estímulo para aquisição da linguagem. Peço a seus amigos para estimulá-la a contar-lhes os seus feitos e manifestar tanta curiosidade e prazer com as pequenas aventuras dela, quanto puderem (KELLER *apud* SILVA, 2012, p. 104).

As posturas adotadas pelas professoras Marly Soares e Meire Moura são inspiradas pela empatia e não pela pena. Assim é igualmente no caso da conduta da professora Anne Sullivan. Veremos que essas atitudes fazem sensível diferença, estimulando, conforme Sawaia (1999), a potência de ação ao invés da potência de padecer diante do sofrimento ético-político, conceitos que esclareceremos no trecho a seguir.

O Filme *O Milagre de Anne Sullivan* Sobre Surdocegueira

O filme *O milagre de Anne Sullivan* também inspira esta reflexão, como anunciamos. Na marcante cena do café da manhã, em que Anne Sullivan decide ensinar Hellen Keller a comer à mesa, ela foi impulsionada por um sentimento de indignação ao ver que a família não havia lhe ensinado algo tão básico de nossa existência social: comer à mesa, junto com os outros. Isso porque eles simplesmente descreditavam de sua capacidade para desenvolver determinadas habilidades necessárias ao convívio social. Podemos pensar que essa situação lhe tenha gerado o que Paulo Freire (2002) chamaria de raiva justa.

Acontece que somos seres sociais e para o desenvolvimento adequado precisamos ser apresentados às regras e ensinados a utilizar os instrumentos que a nossa cultura adota para se relacionar

com o social, colaborando para a construção material do mundo que nos cerca e termos, de maneira dialética, nossa subjetividade construída nessa relação. Para que isso ocorra, é necessário que a criança, com deficiência ou não, seja encarada como ser de potencialidades, prontas para serem estimuladas e pulsando para serem desenvolvidas. De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2002, p. 170): “A única aptidão inata do homem é a aptidão para a formação de outras aptidões”.

Assim se apresentava Hellen Keller, uma criança que precisava que alguém acreditasse que ela era capaz de desenvolver aptidões necessárias ao convívio social considerado adequado na época e que lhe colocasse em situações de facilitação para esse aprendizado.

Sobre o estudo dos afetos, Bader Sawaia (1999) nos dá uma grande contribuição ao trazer o conceito de sofrimento ético-político, que seria um sofrimento gerado socialmente, pela exclusão, em que o olhar do outro diz que sou diferente dele, demarcando a falta e a relação de superioridade/inferioridade.

Aqui poderíamos pensar em como algumas pessoas, principalmente crianças com deficiência, são já demarcadas pelo outro como um diferente inferior, que não será capaz de desenvolver determinadas habilidades e que por isso são segregadas ainda hoje e lhes é negado o direito ao processo de educação adequado, incapacitando-a de desenvolver-se plenamente. É comum o depoimento (inclusive no programa Todos os Sentidos) de que o preconceito muitas vezes origina-se no âmbito familiar e frequentemente se encontra na própria pessoa com deficiência – tanto familiares como ela mesma muitas vezes a consideram incapaz para o convívio social, para os estudos, para o trabalho.

Não queremos aqui negar as dificuldades trazidas pelas diferentes deficiências, e sim demarcar que todos nós somos seres de possibilidades, que somos limitados por nossa condição no mundo, com deficiência ou não, mas não somos e nem podemos ser determinados *a priori* (FREIRE, 2002).

Relacionado ao sofrimento ético-político (SAWAIA, 1999), temos um sentimento de enfraquecimento diante das dificuldades, uma baixa autoestima que despotencializa o sujeito, o que Sawaia (1999) chamaria de potência de padecer: sentimentos e emoções que enfraquecem o indivíduo, levando-o a aceitar a situação de opressão e humilhação. Contrapondo-se a esta, temos a potência de ação (SAWAIA, 1999), mobilizada por afetos que o levam à tentativa de mudança, como a luta pelos seus direitos e a busca por respeito e reconhecimento de sua condição de ser de potencialidades.

A postura de Anne Sullivan na cena do café da manhã se aprofunda quando ela critica a mãe por premiar a filha depois desta ferir a professora e sobretudo quando esta exige isolar-se com Hellen Keller para que ela ficasse sob constante influência de suas atitudes. Sullivan vivera a situação de perda parcial da visão somada a diversos abusos sofridos na instituição em que fora internada, o que nela suscitou o que Sawaia (1999) nomeia como sofrimento ético-político. No encontro e convívio com Hellen, o sentimento de empatia, não de pena, inspira-a nesse percurso de formação que alimenta a potência de ação (enquanto a postura dos pais nutria a potência de padecer).

Encerramento

O papel que têm nas relações com as pessoas com deficiência os diversos afetos humanos e a maneira como se distinguem em seus efeitos os sentimentos de pena e empatia guiaram as palavras que traduzem nossos próprios sentimentos e pensamentos acerca da temática. A nosso ver, todos os afetos devem ser considerados nas relações humanas, nos processos formativos e quando se empreendem buscas científicas em diversos âmbitos; neste texto consideramos a formação humana e educação no caso de pessoas com surdocegueira, partindo de um programa de rádio e de um filme sobre surdocegueira. Consideramos essencial transcender a

dicotomia razão/afetividade nos contextos de pesquisa sobre essa e outras temáticas, bem como em outras práticas humanas, como no fazer radiofônico e na formação humana, seja em casa, na escola ou em outros contextos.

Partimos, portanto, do *Todos os Sentidos*, um programa de rádio, e de *O Milagre de Anne Sullivan*, um filme. No ar e na tela, os afetos e a razão nos inspiraram na compreensão de que a superação da dicotomia entre eles constitui um passo além, ou melhor, um voo mais alto na busca que empreendemos. Neste texto, contentamo-nos em contemplar os efeitos da empatia em contraponto com a pena, alimentando a potência de ação em vez da potência de padecer.

Os exemplos – reais – de Hellen e Hedy revelam o quanto precisam as pessoas com deficiência – e igualmente todas as pessoas – bons afetos nas relações e o quanto um afeto (e atitude) tão usual quanto humana como a pena precisa ser posta em xeque para que se alcance outra forma de relacionamento. Hedy e Hellen nos seus processos formativos em arte e comunicação traduzidos na obra fílmica e no radiofônico programa analisados nos apontam os criativos horizontes a que o tatear da afetividade nos convida.

Hedy e Hellen compuseram gestos a serem escutados, escreveram letras a serem sentidas, desdisseram palavras a serem relidas, cultivaram o sonho simples de ser humano em todos os sentidos.

Referências

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Análise dos níveis de comunicação do aluno com surdocegueira. **Temas Psicol.**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 2, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_

arttext&cpid=S1413-389X2007000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1º nov. 2013.

CASTRO, Henrique S. B. **No ar, um poeta: do singular ao plural – experiências afetivas (trans)formadoras em um percurso autobiográfico poético-radiofônico**. 2011. 239 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

DAMÁSIO, Antonio. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

FERREIRA, Karla P. Martins. **A formação de sentido e o sentido de vida: o círculo ecobiográfico com educadores e as experiências afetivas formadoras em sua relação com o semiárido cearense**. 2011. 153 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MAIA, Shirley Rodrigues; DE ARÁOZ, Susana Maria Mana. A surdocegueira – “saindo do escuro”. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 19-23, abr. 2012. ISSN: 1984-686X. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5199/3189>>. Acesso em: 1º nov. 2013. doi:10.5902/1984686X5199.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1980.

SAWAIA, Bader Burihan. **Por que investigo a afetividade**. Texto apresentado para concurso de promoção na carreira para a categoria de professor titular do Departamento de Sociologia da PUC-SP. São Paulo: PUC, 2000.

_____. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B.B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Ana Maria de Barros. **Heldy, meu nome**: rompendo barreiras da surdocegueira. São Paulo: Hagnos, 2012.



A Sinfonia da Cidade da Luz

Maria do Céu de Lima (UFC)
Alexandre Ferraz Greco (Coletivo Alumiar)
Laurence Bisol (UFC)

As Paisagens, os Sons e suas Vibrações na Experiência Urbana

Como desvelar a cidade quando as suas paisagens (que se re fazem com rapidez¹) não podem ser acessadas pela visão?

Nesse mundo contemporâneo mediado por imagens onde a aparência é verdade, o sujeito com deficiência visual (cego e/ou com baixa visão), quanto ao reconhecimento das paisagens, lida, sobretudo, a partir dos sons², como uma forma mais imediata de perceber o mundo e estar nas cidades, explorar os ambientes e formar suas referências para o conhecimento e a compreensão dos espaços.

A cidade nos apresenta seus sons. Por eles as pessoas com e sem deficiência constroem o próprio mapa mental³, na possibilidade de elaborar representações que se formam a partir do movimento e do deslocamento de outros corpos, do sentir cheiros (agradáveis ou repugnantes), do toque em texturas (suaves ou ásperas), enfim, das interações e experimentações de peculiaridades sensoriais de referência como as gotas das chuvas escorrendo sobre a pele ou da escuta dos diversos sons e do sentir das vibrações na e da cidade.

Diante de tantas possibilidades pensemos, em especial, nos sons cotidianos que circulam feito vento por aí, invadindo esquinas,

¹ “Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, a economia, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmos e intensidades variados. A mesma coisa acontece em relação ao espaço e à paisagem que se transforma para se adaptar às novas necessidades da sociedade.” (SANTOS, 1997, p. 37).

² Ondas longitudinais que se propagam de forma circuncêntrica, segundo o dicionário.

³ Mapa mental é a representação imaginária de espaços geográficos, constituído pela vivência direta ou indireta dos sujeitos sobre e acerca desses espaços. Para aprofundamento acerca da temática ver estudos de Nogueira (2002) e Simielli (2000).

tomando lojas, circulando em terminais rodoviários urbanos; na sinfonia do canto dos pássaros, no bate-estaca da construção das bases estruturais dos arranha-céus ou do atrito no chão do salto do *scarpin* da secretária-executiva, nos cochichos apaixonados dos adolescentes nos pontos de ônibus, na buzina inquieta do agente público que quer abrir passagem na tentativa de salvar vidas ou do condutor que tenta chegar a tempo no trabalho⁴.

Nesse sentido, considerando as imagens/representações da cidade de Fortaleza, esta se revela em seus elementos do modo de vida urbano, que são possíveis de ser capturados com diferentes fins e sentidos. Foi retratada, por exemplo, no quadro *Cidade queimada de Sol*, pelo pintor cearense Antônio Bandeira colocando em cena a intensidade da vida urbana; no canto do Pessoal do Ceará, as imagens retratadas denunciam as mudanças e desigualdades sociais; em um trecho da música “Terral”, quando Ednardo canta: “Aldeia, Aldeota, estou batendo na porta pra lhe aperriá, pra lhe aperriá, pra lhe aperriá, eu sou a nata do lixo, eu sou o luxo da aldeia, eu sou do Ceará”.

Além dos diversos registros que podem traduzir a urbanicidade de Fortaleza, lançamos mão de nosso acervo de pesquisadora, de relatos orais obtidos de graduandos do curso de Geografia, da Universidade Federal do Ceará, a partir de aulas de campo realizada com a finalidade pedagógica de em um percurso pelos bairros fortalezenses evidenciar as territorialidades típicas, incluindo seus sons como produção de suas representações:

Na Parangaba o trânsito agitado torna perigoso sair nas ruas, três grandes avenidas, terminal, feira, metrô, tudo ao mesmo tempo, uma ópera confusa de barulhos difusos e alguns ensurdecedores.

⁴ Em outra escala de exemplos, pensemos em como é caminhar apressadamente nos corredores do Mercado São Sebastião e/ou do Shopping, ambas situações colocam diante dos transeuntes diferentes modos de falar para realizar a tarefa mais imediata, na tentativa de seduzir consumidores magnetizados pelo mundo das mercadorias.

É parte da cidade metropolitana se congestionando, tem sempre gente indo pro trabalho e voltando para casa, a massa que transita para produzir grana para quem distante reside. Ali o sonho de consumo do encastelamento chegou marcando a paisagem e restringindo usos do espaço, mostrando como a requalificação espacial serve para atender a lógica balizada pela circulação de pessoas e mercadorias. A nova centralidade torna evidente a diferença do uso que restou da histórica ocupação no bairro, que ainda conserva pequenas ruas e antigos moradores que ainda colocam cadeiras nas calçadas, sentam-se nos bancos à beira das pistas e nas pracinhas.

Na Praia do Futuro a maresia entranha nas narinas, assopra aquela brisa quente dos trópicos e deixa o barulho das ondas acalentando o juízo da gente que, logo ao chegar na areia, pode ter muitas surpresas. Quem transita durante a semana ainda encontra a calma, assim como os notívagos que se arriscam pela praia, esses contam com a sorte de Iemanjá que passeia por ali com seus cabelos longos e olhar complacente com aquele cheiro de areia e maresia que deixa sal na boca da gente. Nos dias de muito movimento quem chega se depara com o alvoroço dos vendedores ambulantes que circulam no entremeio das mesas das barracas oferecendo bronzeadores, cangas, queijo coalho assado, camarões suspeitos, chegadoinho, toalhas de mesa e banho, chapéu, bijuterias e cordéis (do Seu Lunga e outros); achegam-se, também, os tatuadores (de hena) e os repentistas com suas violas (nem sempre muito afinadas). Os palcos ocupados nos feriados e finais de semana em algumas palhoças por shows de bandas de forró e outros ritmos retira do praieiro a mera oportunidade de ouvir as ondas do mar ou jogar “conversa fora”. Se observar fica patente que há vários cantos marcados pelos sons e vibrações das tribos que ali mais frequentam.

Há bairros mais calmos, onde prevalecem condomínios ou grandes unidades residenciais, lá não há muito comércio, o deserto das ruas é tomado pelo som dos pássaros e soins que passeiam pelos muros altos com cercas elétricas na Lagoa Redonda. As pessoas não estão lá ocupando nas ruas e as portas e janelas, geralmente permanecem fechadas e afastando dos ouvidos dos que estão recolhidos os ruídos que vêm dos arredores. Muito diferente da

vivacidade sonora dos bairros populosos, onde cada um tem seu centro comercial, casas bancárias e ruas paralelas apinhadas de moradias individuais ou multifamiliares, a igreja e as antigas casas do entorno da praça dá uma sensação de mudança de cosmos, parece que estamos em alguma cidade do interior, onde as pessoas transitam e conversam nas calçadas e na feira semanal, mas é só o bairro Messejana.

A partir dos relatos, em particular, podemos identificar uma cartografia da cidade (e de seus bairros) construída a partir dos sentidos, ao que possibilita descobrir a diversidade que conforma a tessitura urbana!

Cabe destacar que mesmo que passemos pelos lugares com a atenção voltada mais para a experiência visual que a cidade proporciona e não com os ouvidos devidamente atentos as surpresas sonânticas – das ruas, esquinas, avenidas, bares, escolas, mercados, praças e *shoppings* – elas estão sempre presentes.

Os sons, podem também ser problema para vizinhanças e moradores das metrópoles (a exemplo, altos decibéis de som de uma casa de forró). Porém, os sons podem ser também “murmurinhos”, “sonatas” que falam de como estão constituídas as dinâmicas do uso dos espaços públicos e/ou privados do lugar. A rua e as praças nos bairros populares são geralmente lugares de brincadeiras e encontros, nas portas e calçadas, que podem acontecer sem muita pressa – vivências que geralmente inexistem nas ruas vazias ou ocupadas por carros e praças de bairros que concentram moradores de alta renda, escondidos pelas mansões ou estruturas condominiais.

No caso das pessoas cegas, estas não são informações acessadas visualmente, no que requer lidar paisagens da cidade com o que os sentidos podem revelar e permitem construir, em um primeiro momento, uma percepção sonora e afetiva da cidade. O som é uma das experiências mais fortes para os que não enxergam e imaginar como o som se mostra enquanto construção de imagens mentais

pode ser uma das coisas mais encantadoras e labirínticas de se permitir aos estímulos que a cidade pode nos provocar. Sentir a cidade e traduzi-la através dos sons é tarefa desveladora.

A companhia dos sons e suas vibrações é ininterrupta em nossa experiência urbana. A partir dela é possível construir uma cartografia característica e demarcada, também, pelas condições e por sentidos sensoriais utilizados pelos cidadãos nas suas vivências cotidianas.

A Contribuição da Produção Cinematográfica para Comprendermos a Percepção do Mundo através de outros Sentidos

Você já experimentou sentir-se como quem tem deficiência visual, vive na metrópole e quer descobrir suas características? Já brincou de cabra-cega⁵? Achou fácil ou difícil? Como deve ser

⁵ Como resposta a essa curiosidade/indagação, apresentamos o relato/resposta de um dos autores, que compartilha duas situações presentes em suas memórias de infância. Ele assim nos conta: “Já brinquei de cabra-cega sim, várias vezes, quando criança. Nas primeiras tentativas de conseguir andar pela sala de casa com os olhos fechados eu olhava o ambiente, decorava onde estavam as coisas; mesa de vidro da mamãe no centro com um jarro de flores, dois sofás próximos à parede à esquerda em formato de “L” – um de três, outro de dois lugares -, uma estante com televisão no centro e um banquinho com o catálogo telefônico e um telefone fixo. Fechei os olhos e encarei a jornada de andar pela sala imaginando a paisagem que acabara de ver. O início foi tranquilo, sabia que a perna direita poderia esbarrar na mesa de centro, portanto, os passos eram lentos e cuidadosos, pois lembrei que não havia olhado o que tinha no chão e poderia pisar em algum brinquedo do meu irmão, isso me deixou tenso, já se passara longo tempo e eu não avançara mais que três passos. Os olhos estavam cerrados, eu forçava não abri-los, já que o corpo parecia pedir que eu abrisse os olhos e terminasse logo com aquela aflição. Não cedi, fui uma criança birrenta em vários aspectos. Chegando perto da curva em 90 graus entre os sofás eu já estava mais calmo, dominava a distância e sentia a presença dos objetos em volta, afinal, era a sala da minha casa, lugar onde passava algumas tardes assistindo televisão, porém, mais a frente, perto da mesinha do telefone, eu não havia percebido que os fios estavam no chão da sala e levavam à parede inversa de onde eu estava. Em suma, quebrei o jarro de porcelana da minha mãe que me custou algumas tardes de castigo”. A segunda situação, seguidamente rememorada, trata de certa vez em que, “quando garoto, jogando bola na rua com um grupo de amigos, viu-se uma pessoa cega pela primeira vez, assim contou: era um senhor que aparentava seus 60 anos, parecia sorridente e vinha caminhando e balançando um bastão rente à calçada, quando se aproximava de onde estávamos, foi percebido por um dos moleques que parou a partida para o caminhante pudesse passar. Diante da cena a criança (que rememora) perguntou-se “por que ele não foi para o outro lado da calçada?” e logo

conviver com o mundo na escuridão? Mas o que é ver? Aliás, como é não ver com os olhos?

Bem, talvez seja aí que quem não tem esta condição específica, se equivoque ao imaginar que as pessoas com alguma deficiência de natureza visual não conseguem ver as coisas, talvez apenas as percebam, com certa “argúcia”. Vygotsky (1989) se opõe a explicações que veem a deficiência como insuficiência. Para o teórico a pessoa com deficiência não é menos desenvolvida do que outros sujeitos considerados normais, é apenas um indivíduo com desenvolvimento de outro modo, qualitativamente distinto, com uma organização das funções psicológicas superiores em peculiar. Por certo, uma pessoa com deficiência visual, utilizando-se da percepção do mundo através dos outros sentidos, consegue ver bem além dos limites que lhes bloqueiam a visão.

Segundo afirma Beyer (2006, p. 108),

[...] a falta de visão não é impedimento para que [o sujeito] desenvolva domínios conceituais genuínos. Coerente com sua forma de pensar, afirma que não serão os exercícios táteis que possibilitarão a construção das representações mentais. Mais do que isto, é importante o estabelecimento de círculos estáveis de interação social, através dos quais os conceitos serão desenvolvidos.

Lúcidas e pertinentes compreensões eclodem em nós, também, quando paramos para assistir ao documentário *Janela da alma*

um dos meninos, como se tivesse lido o seu pensamento, disse para a turma: “ele é cego, galera!”. Sabíamos o que era uma pessoa com essa deficiência, mas nunca tinha visto um, assim, de perto. Não havia caso na família ou vizinhança, no máximo, um tio-avô idoso que já não distinguia qual daquelas crianças seria seu neto. A lembrança que seus olhos tremiam convulsos causava-lhe certa espécie de incômodo que saltava como curiosidade de quem não sabia. A partir dali era comum me imaginar também como um sujeito cego, tomado por um universo inimaginável, tendo como exercício a percepção do mundo através de outros sentidos como os sons, cheiros e o tato. Por certo, o fato a intrigar era o que (im) possibilita a cegueira e, como uma vez nessa condição, era preciso “enxergar” o mundo de alguma forma, senão, como entender a simpatia do senhor que andava pelo bairro com seu bastão? Que motivos ele teria pra sorrir se havia apenas a escuridão na tela da sua mente?”

(2001), dos diretores João Jardim e Walter Carvalho, que reúne 19 pessoas com diferentes graus de acuidade visual, que vão da miopia à cegueira. Entre os entrevistados presentes estão o poeta Manoel de Barros, o escritor José Saramago, o neurologista Oliver Sacks, o músico Hermeto Paschoal, o cineasta Wim Wenders e do filósofo e fotógrafo Evgen Bavcar que trazem relatos profícuos sobre a visão, a ausência dela e as percepções do mundo.

Entre os vários relatos instigantes que a produção do gênero documentário traz vale ressaltar, nesse momento em particular, o depoimento do filósofo que fotografa mesmo com a sua condição de pessoa cega, que em certo momento fala, relatando quando era mais jovem e pedia aos amigos para narrar a beleza das mulheres ao ponto de se apaixonar pelas descrições que os amigos traziam. Ele assevera: “Não devemos falar a língua dos outros, nem utilizar o olhar dos outros, porque, nesse caso, existimos através do outro. É preciso tentar existir por si mesmo”. Outro fator primordial da fala do filósofo esloveno Evgen Bavcar é o alerta para irrelevância das imagens ao qual somos bombardeados diariamente. Quem tenha alguma limitação em enxergar, pode entender em muito através dos sons⁶.

O filme *Janela da alma* vai mais adiante nas narrativas que tipificam o ato de ver, olhar e enxergar; fustigando questões filosóficas, sociais, artísticas e científicas. Além da rica contribuição de todos os entrevistados, num ponto alto sob nossa valoração, é onde temos Manoel de Barros falando que na verdade as coisas aparecem, e não pelos olhos, afinal, eles só veem, a lembrança *revê* e a imaginação *transvê*; o filme também nos conduz com imagens, focadas e

⁶ Registre-se aqui o exemplo da audiodescrição como tecnologia assistiva que permite as pessoas com deficiência visual acessibilidade a materiais audiovisuais e eventos culturais em geral como: filmes, peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos, tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora, gravada ou ao vivo. No caso de obras de artes visuais (desenho, ilustração, grafite, pintura, escultura, entre outras) consiste na descrição da composição dessas obras e das técnicas utilizadas, em suas cores, dimensões e formas. Para maiores informações sobre o tema ler o artigo “Audiodescrição: Arte-imagem traduzida em palavras para garantir a inclusão cultural das pessoas com deficiência visual” (2012), indicado nas referências desse texto.

desfocadas, luzes e sombras aliadas a uma trilha sonora delicada e envolvente que altera nossa percepção e que nos revela mais algumas inquietações com relação ao que vemos, ocasionando o desconfortável pensamento de que, talvez, não vejamos tudo de maneira focada e não percebamos as luzes e sombras que existem por trás desse mundo abarrotado de imagens que nos envolvem, na busca do consumo e nos encantos do desejo. Há, em todo o filme, a sensação de que o que captamos é apenas uma pequena parte do que vemos, nossa paisagem está mais à frente do que as retinas alcançam.

Outra película⁷ extremamente rica pela multiplicidade de temas que aborda e pela oportunidade que enseja, por via sensível, de elevar nossa capacidade de apreender e viver, é *Vermelho como o céu* (2006), que tematiza a experiência vivida na Itália por Mirco Mencacci, conhecido especialista em edição de sons na produção cinematográfica. A história em tela retrata inicialmente o drama de um garoto apaixonado por cinema e que após sofrer, aos 10 anos, um acidente com uma arma (de fogo) que, por fim, lhe tirou a visão, foi obrigado a viver distante de sua cidade e familiares, num internato em Gênova, em uma instituição para pessoas com deficiência visual, nos termos da legislação italiana dos anos 1970. Inicialmente, resiste a se reconhecer como cego, a seguir a rotina institucional com orientação aos trabalhos manuais (tecelagem) e em sala de aula a aprender o sistema braille. Sua sensibilidade e encantamento com os sons (vozes e sons ambientes!) abre caminho para encontrar instrumentos (gravador) que lhe permitia experimentar formas de capturar a realidade (sons da natureza). Ao desenvolver o gosto pela edição de som foi construindo no novo lugar relações construtivas (com os colegas e o professor) e potencializar seus outros sentidos, em especial, a audição, que lhe permitiu a superação da deficiência e a construção de sua vida profissional, com sucesso num mundo em que se proliferam e são valorizadas as imagens. Em uma expressiva cena, o protagonista

⁷ Outras produções cinematográficas podem ser indicadas: *Luzes da cidade* (1931), que traz Chaplin e a florista cega que pensa que o vagabundo é um milionário; o iraniano *A cor do paraíso* (1999), que se volta a um garoto cego rejeitado pelo pai; *Dançando no escuro* (2000), com atuação memorável de Björk no papel de uma imigrante tcheca nos Estados Unidos dos anos 1960, que tem uma doença degenerativa que lhe causa uma cegueira.

narra para um menino cego de nascença, conhecido como Felice, sobre como são as cores. Assim, explicou: “o azul é como sentir o vento bater em seu rosto ao andar de bicicleta; marrom é como um tronco de uma árvore. E o vermelho é o fogo; vermelho é como fica o céu no pôr-do-sol”.

Sem dúvida, alguns diretores cuidaram de apresentar pérolas para refletirmos sobre a complexidade do ato de ver e enxergar, sendo eles motivados por uma linguagem cinematográfica que nos faz perceber outros mundos fora de nossas aldeias, sejam elas quais sejam.

Por uma Cidade do Bem Viver e Acessível

A perspectiva mais escutada nos debates ocorridos nas últimas décadas no Brasil, a exemplo do que ocorre nos outros países, tem sido a da necessidade de promoção da garantia de direitos da pessoa balizada em princípios éticos. Comumente são citados como essenciais a garantia do reconhecimento e do respeito aos preceitos e as oportunidades iguais para a diversidade humana.

Partindo da escuridão, que “aparentemente” esconde as paisagens para a luz do som, é possível sentir como a cidade da luz poderia ser diferente e menos perigosa se houvesse a cidade do bem viver para os cidadãos, independentemente de ser para pessoas com ou sem deficiências. Para a sua conquista, todavia, temos que compreender a produção social do espaço urbano, em especial, problematizando sobre o que há por trás dos sistemas de objetos e de valores que embasam as ações dos diferentes agentes (rentistas, especuladores imobiliários) e sujeitos sociais quando disputam cotidianamente os lugares da existência na cidade metropolitana.

Intimamente ligada à questão urbana de qualquer cidade do país, vem atrelada as considerações sobre a existência de barreiras físicas de acessibilidade, extensivo aos serviços de transporte e de infraestrutura, em função destes se constituírem responsáveis, historicamente, pelo não acesso das pessoas com deficiências a todos os espaços, públicos e privados, da cidade. Acessibilidade deve ser vista como parte de uma política de usufruto dos

equipamentos sociais, de cidadania, de mobilidade que promova o direito de todos, sem restrição, a todos os espaços. Esse ainda é um grande desafio a ser vencido.

Faz-se necessário pensar a cidade que de fato permitisse viver sem limite nos espaços de moradias, trabalho e sociabilidade, independente da pessoa com ou sem deficiência; pensar a cidade além das mercadorias e dos lucros, voltada às crianças e idosos.

Uma cidade arborizada, plural, moderna ao ponto de as pessoas poderem caminhar, ter fluxo de pedestres em travessias seguras, espaços urbanos sinalizados e com padrões adequados às pessoas com deficiência e àquelas com redução de modalidade⁸. Em particular, uma cidade onde os que vivem sem a visão, ou que apresentem outras dificuldades de mobilidade, possam locomover-se como todos os outros, movidos pelos sentidos, conduzidos pelo que pulsa na cidade.

Referências

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011.

_____. SNPD. **Viver sem limite**. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viver-sem-limite>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz *et al.* (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. 220 p.

⁸ Em 2004, pelo Decreto nº 5.296, todos os equipamentos e edificações de uso público devem apresentar quesitos mínimos de acessibilidade aqueles que possuem algum tipo de deficiência ou mobilidade reduzida (aplicado também aos transportes e aos variados meios de comunicação, tidos como de competência pública). Listagem completa de normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), relativas aos direitos das pessoas com deficiência, as quais devem ser observadas quando de construções e/ou reformas/adequações de edificações, mobiliários e tecnologias, encontram-se disponibilizadas em formato digital pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, por meio da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

BORTONE, Cristiano. **Vermelho como o céu**. Direção: Cristiano Bortone. Roteiro: Cristiano Bortone, Paolo Sassanelli, Monica Zapelli. 2006. 96 minutos (longa-metragem). Distribuído por Transeuropa Video Entertainment (TVE), Les Films du Préau, Primer Plano Film Group e Lady Film.

CHAPLIN, Charles. **Luzes da cidade** [Filme-vídeo]. Produção e direção: Charles Chaplin. EUA, Empresa Charles Chaplin Productions, 1931. DVD, 1h 27m. Preto e Branco. Sem Som.

JARDIM, João; CARVALHO, Walter. **Janela da alma**. [Filme-vídeo]. Produção: João Jardim, direção Walter Carvalho. Brasil, Empresa Produtora Tambellini Filmes e Produções Audiovisuais Ltda e a Co-produção: Dueto filmes em associação com Estúdios Mega e Tibet, 2001. DVD, 1h13min. Color. Som.

KARIMI, Mehdi; MAJIDII, Majid. **A cor do paraíso** [Filme-vídeo]. Produção de Mehdi Karimi, direção de Majid Majidii. Irã, Empresa produtora Varahonar HYPERLINK Disponível em: “http://www.epipoca.com.br/produtora_distribuidora/ver/4276/varahonar-company” HYPERLINK “http://www.epipoca.com.br/produtora_distribuidora/ver/4276/varahonar-company” Company, 1999. DVD, 90 min. Color. Som.

NOGUEIRA, A. R. B. Mapa mental: recurso didático para o estudo do lugar. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. V. de. **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: Carlos, A. F. A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2000.

WINDELOV, Vibeke; TRIER, Lars Von. **Dançando no escuro**. [Filme-vídeo]. Produção: Vibeke Windelov, direção: Lars Von Trier, Holanda, Empresa Zentropa Entertainments, 2000 DVD, 2h19min Color. Som.



Estrelas... Amai para Entendê-las: A Educação Sensível e a Importância do Cinema na Formação Docente

*Bernadete Porto
Sérgio Farias*

*[...] Amai para entendê-las.
Pois só quem ama pode ter ouvido capaz
de ouvir e de entender estrelas.
Olavo Bilac*

A Educação dos (e pelos) Sentidos

Quando a escola foi criada na Renascença, a instrução era coerente com a sua função social, uma vez que, na preparação para o trabalho e inserção das novas gerações na cultura letrada, o maior problema era o acesso às informações. Nos séculos seguintes, vimos transformações na economia, na cultura, na política, mas ainda não vimos mudanças radicais na prática escolar, sendo esta ainda uma instituição predominantemente instrutiva.

É admissível dizer que o século XXI traz imperativos para discussão de desafios atuais ou historicamente recorrentes, evidenciando a importância, no processo de desenvolvimento da docência, de reflexão acerca de princípios pedagógicos que possibilitem o acesso das novas gerações ao conhecimento, destacando-se: a heterogeneidade, o protagonismo, a cooperação e a interdisciplinaridade.

É interessante lembrar que educadores da Escola Nova, do movimento construtivista e ainda da chamada Escola Progressista sistematizaram, em contextos e séculos distintos, esses desafios.

Assim, é interessante analisar a importância de práticas e ideários que assumam a heterogeneidade como um princípio de ensino, desenvolvendo didáticas, metodologias e sistemas de avaliação que

levem em conta a necessidade de acolhimento integral de nossas individualidades, do aluno em sua concretude, ritmo, tempo, lugar de aprendiz e coloquem de ponta cabeça a lógica do ensino simultâneo e do aluno ideal.

Do mesmo modo, aponta para o valor do protagonismo de estudantes e dos seus professores diante das questões, problemas e sistemas que são apresentados pela ótica da Ciência.

Não é possível aprendermos se não nos incluímos, no modo de percepção e atividade diante do mundo, as perguntas da ciência que são transpostas aos conteúdos escolares.

De outro modo, sem este protagonismo, o ensino continuará sendo artificial e a maioria da população continuará pensando que a escola existe para preparar os jovens para fazerem vestibulares e exames de acesso à educação superior, o que desvirtua, de modo constrangedor, a função social da escola e torna o ensino obsoleto, medieval.

Uma vez que esteja assentada na lógica da heterogeneidade e do protagonismo, a educação escolar poderá assumir outros postulados, com pedagogias mais coerentes com eles, como a cooperação e a interdisciplinaridade.

Esses dois princípios denotam aspectos de nossa sociabilidade, provocando a retomada de sentidos educativos mais amplos, muito além da lógica da criação desta instituição, possibilitando, ao ser humano, resgatar a atividade criativa, inventiva e que, acima de tudo, só pode ser confirmada por seus pares. Neste contexto, discute-se a importância da arte em geral e do cinema em particular na formação docente, nos processos de reflexão sobre a constituição de práticas docentes que consigam romper com o determinismo iluminista e o republicanismo (BRAYNER, 2005).

Entende-se que a arte e a ficção são formas de sistematização da cultura elaborada, constituindo-se em significativas linguagens que devem ser contempladas na formação docente. O cinema é uma

forma de socialização, de produção de conhecimento, de definição de identidades, sendo, portanto, uma instância cultural legítima de criação de uma visão de mundo e de sujeito articulados, bem como uma experiência formadora, onde subjetividade e objetividade são significativamente elaboradas, a partir de referências estéticas e éticas propiciadas pela utilização intencional dos recursos audiovisuais. Na formação do educador, as atividades de e com as artes, estão geralmente entre as *outras*, as que não integram o rol das *matérias úteis*. Essa segregação decorre da compreensão da elaboração do conhecimento e da constituição do próprio Homem, que coloca o raciocínio e a inteligência em oposição aos sentimentos e emoções. A radical diferença entre o Homem e os outros animais é a sua consciência reflexiva – percepção de *outras* dimensões e *outros* tempos – e a dimensão *simbólica* (palavra). O Homem tem na linguagem o instrumento básico de *ordenação* e *significação* do mundo. A escola, ao retirar dos seus programas as atividades lúdicas, entre elas as artísticas, e em especial o cinema, *descuida* da educação estética, privilegia a razão e limita o conhecimento a uma racionalização intelectualista. Dessa forma, o ser humano, na Escola, supervaloriza a razão e deixa de desenvolver suas outras capacidades, comprometendo a sua evolução estética. A estética não se refere apenas à arte, mas objetiva a integração entre pensamento, sentimento, percepção e intuição. A escola, mais do que nunca, tem o desafio de propiciar aos seus agentes (professor e estudantes) uma vida integral, voltada à harmonia, que articula saber e sabor, Ciência e Arte, pensar e sentir. A estética resgata a importância da percepção e da intuição no desenvolvimento humano.

Ou seja, de nada vale o feito, o dito e o pensado, se não assumir feição de comunitário, solidário, analítico, espelho d'alma, d'água. No dizer do poeta e músico baiano, “Onde queres revólver, sou coqueiro, e onde queres dinheiro, sou paixão, onde queres descanso, sou desejo” (Caetano Veloso).

O cinema, dessa maneira, implica uma imersão que raramente somos capazes de proporcionar em ambientes extra salas de cinema, como nas nossas casas e salas de aula. A arte do cinema diz respeito à possibilidade de reelaboração sobre a realidade em situações de imersão na telona, indicando certas condições de assistir aos filmes, em dispositivo e recepção distintas do vídeo e da TV, por exemplo. Hoje sabemos que os dispositivos são muito parecidos, pela entrada da era digital em nossas vidas, mas o aparato em que circula a imagem e as condições de espaço da projeção cinema é diferente da de televisão e do projetado em vídeo em salas de aula e em nossas residências. O cinema implica escuro, continuidade, não permitindo dispersão. Esses parâmetros de acesso à cultura estão ausentes nas formações docentes, geralmente bastante artificialistas, e do ensino, marcadamente tradicionalista e marcado pela simultaneidade, homogeneização, individualismo.

Esta compreensão nos leva a entender que antes de tudo, professores e estudantes são seres humanos e, como tais, são sujeitos sociais e históricos. Como sociais, além do vínculo com o contexto específico, com o lugar e a classe social de origem, são seres que precisam do grupo e dos pares para o crescimento, para a aprendizagem e para sua própria humanização. Dessa característica, origina-se a nossa necessidade de comunicação, de afeto e educação (PORTO, 2001).

Sabe-se o quanto a arte pode ser inclusiva, radical, engajada. Assistir a um filme, dessa forma, é um excelente campo de imersão em valores e práticas sociais. Neste artigo, analisa-se a importância da arte no processo formativo docente, descrevendo a relevância da linguagem do cinema para a imersão em valores e práticas culturais que se oponham ao estabelecido. Com base na descrição do filme *Como estrelas na terra – toda criança é especial*, exalta-se a heterogeneidade como princípio pedagógico, sua vinculação com a prática avaliativa, notadamente aquela que vai além dos exames e da segregação.

Compreende-se a necessidade de que os professores, em seus processos de aperfeiçoamento e reflexão sobre a prática, estejam estimulados à apreensão das diferentes linguagens. Assim, aponta-se a necessidade de ampliação da formação cultural docente, resgatando o sentido da educação sensível – da e pela arte – nesse processo reconstituente da escola.

Traduzir uma Parte numa Outra Parte... Será Arte?

Sabemos que a criatividade é condição da existência dos seres humanos. A recriação do mundo, pelos homens e mulheres, professores e professoras, passa, sobretudo, pela forma como são/forem capazes de reelaborarem suas experiências de trabalho. Ser criativo, neste caso, é reelaborar, a cada vivência, o material com o qual se está trabalhando, seja ele qual for.

Deste modo, entende-se que um professor é criativo quando consegue reelaborar sua experiência de ensino (teoria, métodos, estratégias de aula, recursos, avaliação) e ainda, quando consegue fazer com que seus alunos reelaborem o conhecimento-conteúdo. O professor tem uma função muito específica diante da aprendizagem dos alunos: a de ser sujeito mediador das experiências da humanidade, socializando o conhecimento acumulado historicamente (PORTO, 2001).

Uma vez conseguindo essa socialização de experiências, estará, certamente, possibilitando a ruptura necessária ao crescimento individual de seus alunos, promovendo também a sua autonomia diante da capacidade e necessidade de conhecer que todos, em qualquer tempo e lugar têm. Mas o professor só conseguirá esse mérito se ele também se tornar autor das suas ações.

Dessa forma, para que o educador vivencie e acredite em atividades que estimulem a criatividade e sejam, também, criativas, é necessário que ele, algum dia, tenha, a partir de sua vivência

pessoal, constatado a importância das atividades para a consecução dos objetivos a que se proponha em sala de aula. Isso tudo porque o ser humano é um ser que vive e compreende; e, então, não basta somente agir ou somente compreender. Importa, sim, agir e compreender ao mesmo tempo. Se ao professor não é dada a chance de refletir-agir-refletir sobre o que faz fica difícil, para ele, entender o sentido e a importância de se trabalhar com essas atividades.

Dessa maneira, não basta apenas que o educador tenha experiências criativas, é importante, ainda, que estas experiências sejam a expressão de um significado para o professor. Nesta discussão, a importância da arte no desenvolvimento da docência salta aos olhos.

A arte, conforme a compreendemos, precisa ser mais bem contemplada na discussão da apropriação da realidade pelo ser humano, no estudo da configuração do sujeito histórico, já que se vincula diretamente ao nosso potencial de sermos ativos e criativos, aquele no qual um pulso ainda pulsa, para além da alienação e desapropriação de qualquer sociedade injusta e exploradora.

Assim, entendemos que no estudo do nosso cotidiano escolar a discussão sobre a expressão artística dos professores não poderá sair de cena. Reafirmo, nesse momento, que na sua formação contínua, ele tenha acesso à teoria e à prática da arte, enquanto fundamento da sua ação profissional, sendo esta uma importante ferramenta de apropriação das Pedagogias críticas (LUCKESI, 1996), possibilitando a sua autonomia diante do conhecimento sobre a educação e a sociedade.

A Educação Sensível, Caminho Possível para os Professores?

A arte e a ficção são formas de sistematização da cultura elaborada, constituindo-se em significativas linguagens que devem ser contempladas na formação docente (OSTROWER, 2005).

O cinema, por sua vez, é uma forma de socialização, de produção de conhecimento, de definição de identidades, sendo, portanto, uma instância cultural legítima de criação de uma visão de mundo

e de sujeito articulados, bem como uma experiência formadora, onde subjetividade e objetividade são significativamente elaboradas, a partir de referências estéticas e éticas propiciadas pela utilização intencional dos recursos audiovisuais.

Na formação do educador, as atividades de e com as artes, estão geralmente entre as *outras*, as que não integram o rol das matérias úteis. Essa segregação decorre da compreensão da elaboração do conhecimento e da constituição do próprio Homem, que coloca o raciocínio e a inteligência em oposição aos sentimentos e emoções. A radical diferença entre o Homem e os outros animais é a sua consciência reflexiva – percepção de outras dimensões e outros tempos – e a dimensão simbólica (palavra). O Homem tem na linguagem o instrumento básico de ordenação e significação do mundo. A escola, ao retirar dos seus programas as atividades lúdicas, entre elas as artísticas, e em especial o cinema, descuida da educação estética, privilegia a razão e limita o conhecimento a uma racionalização intelectualista (FARIAS, 1997).

Dessa forma, o ser humano, na escola, supervaloriza a razão e deixa de desenvolver suas outras capacidades, comprometendo a sua evolução estética. A estética não se refere apenas à arte, mas objetiva a integração entre pensamento, sentimento, percepção e intuição. A escola, mais do que nunca, tem o desafio de propiciar aos seus agentes (professor e estudantes) uma vida integral, voltada à harmonia, que articula saber e sabor, Ciência e Arte, pensar e sentir. Entende-se que a estética resgata a importância da percepção e da intuição no desenvolvimento humano. Assim, O acesso docente à arte em geral e ao cinema em particular, se constitui numa oportunidade singular do educador refletir sobre o cotidiano docente mediante a linguagem artística.

Como Estrelas na Terra... Toda Criança é Especial

O filme *Como estrelas na Terra – toda criança é especial*, de Taare Zameen Par, conta a história de uma criança que sofre com dislexia

e custa a ser compreendida. Ishaan Awasthi, de 9 anos, já repetiu uma vez o terceiro período (no sistema educacional indiano) e corre o risco de repetir de novo. Esse filme, independentemente de sua atenção às questões sobre as dificuldades dos estudantes, traz princípios pedagógicos que radicalizam no modo de conceber e praticar a educação, incluindo a sensibilidade, a heterogeneidade e a criatividade em sua base epistemológica.

Ele retrata a dificuldade que a escola tem de lidar com as diferentes formas de aprender, denunciando o maior desafio educacional da contemporaneidade: adotar a heterogeneidade como princípio educativo.

Compreende-se que o modo tradicionalista, ainda hoje predominante na prática pedagógica escolar, assenta-se na simultaneidade. Desde Comenius (na Didática Magna) e a compreensão da didática como “a arte de ensinar tudo a todos ao mesmo tempo”, vimos que a homogeneização é o grande suporte para que a dita Pedagogia Liberal séculos depois ainda prepondera.

Aprendemos por desafios, afirma com contundência Vygotsky (1996, 1989). Os professores só poderão desafiar os alunos se os reconhecerem, se os acolherem, e não há melhor forma de acolhimento senão pela interação, pela partilha. Para Luckesi (1996), é importante que haja continuidade e ruptura. Assim os desafios não se resumem aos cognitivos, pois a expressão do conhecimento não é só cognição, é atitude, é capacidade de ação. É possível afirmar que a reconstrução dos papéis dos professores e dos estudantes, passa pela compreensão de que, no processo de ensino, a ação docente está atrelada à discente, e que o ensino só existe para que haja aprendizagem. Ou seja, teremos que virar de ponta-cabeça a nossa forma de abordar o conhecimento, de medir a aprendizagem, de avaliar o processo, de estabelecer a prática e a interação com os alunos e destes com o conhecimento, possibilitando ou simplesmente convidando-os à maravilha de conhecer, de agir

conforme nosso pensamento. Edificamo-nos quando nos apropriamos do conhecimento, da ciência, da história, da arte, da filosofia, tornando-nos capazes de implementar projetos e construir a história pessoal e profissional.

Esse filme é bastante revelador desse desafio de formação de professores e de prática de ensino, uma vez que assume a heterogeneidade como base do desenvolvimento, ao vermos que Ishaan só consegue manifestar sua inteligência e sua capacidade de aprender e socializar-se quando é reconhecido como é, com seus potenciais e suas dificuldades. Sua expressão do e no mundo é essencialmente pelo desenho, pela pintura, pelas artes plásticas. As escolas em que estuda desconhece ou ignora sua singularidade e por isso o marginaliza, recrimina, busca enquadramento. Assistimos, neste processo castrador, arbitrário e desumano, a sua repressão e abatimento. De uma criança criativa, esperta, alegre, passa a ser triste, que se sente incapaz.

Não é recente a dificuldade de agir, em educação, de modo inclusivo. De certa forma, ao longo de nossa história, muitos capítulos são o retrato da exclusão dos sujeitos, destituídos do direito de acessarem ao conhecimento sistematizado pela ciência e produzido pela humanidade. Um dos elementos mais excludentes desse ensino é, sem dúvidas, a avaliação ou o que fazemos com o uso dessa prática. É ainda o maior dilema de docentes que desejam propiciar práticas mais ativas, colaborativas e críticas em educação, porque quando são convidados a registrarem resultados, recaem em práticas de avaliação discriminatórias, excludentes, autoritárias.

Na análise fílmica, ressaltamos as cenas que sucedem à chegada do professor substituto Nikumbh, o qual, por ter outras experiências de ensino, mais vinculadas aos princípios da criatividade e heterogeneidade, consegue fundamentar outra interação com Ishaan. Este professor acolhe Ishaan, reconhece-o, e, a partir daí, tudo muda em sua escolarização. Ele expande-se, reconhece seus limites, busca superá-los da melhor forma possível, mostra sua arte, sua

sensibilidade, sua extrema beleza como estudante e como ser. Assentada no individualismo e na simultaneidade, até ali a escola não era capaz de bem acompanhá-lo e, por isso mesmo, de bem avaliá-lo.

Ao refletirmos acerca dos dilemas acerca desse elemento do ensino, chegamos facilmente à conclusão que a dificuldade diz respeito, sobretudo, à compreensão sobre o que é ser professor e ainda à qualidade das interações entre os sujeitos envolvidos no processo. Ora, a educação existe com a finalidade de subsidiar o desenvolvimento humano. O sentido mais amplo de nossa ação, demarcando sua função social, é de inclusão dos sujeitos aprendizes em sua cultura.

Se o professor substituto, sensível ao ensino da arte não acompanhasse de fato Ishaan, ele seria excluído da escola, de tantas quantas frequentasse. Observa-se que avaliar é subsidiar a ação educativa, em busca da satisfatoriedade desse processo, que em suma deve ser representada por resultados positivos de aprendizagem.

A avaliação começa quando um professor planeja, quando ele clarifica, para ele e para a comunidade educacional, os seus desejos para a aprendizagem. Mas raramente conseguimos planejar para subsidiar, mediar a aprendizagem. Em geral, o planejamento é exercício burocrático e prática receituária. Contudo, é ação valiosa para o professor e para os estudantes, ao configurar-se como projeção de sonhos, desejos, finalidades.

Avaliar significa julgar o que foi pensado previamente e executado em busca desses resultados esperados. Em cima desse julgamento, tomam-se decisões apropriadas para retomada de ideias e ações que sejam validadas para a aprendizagem. Somente concepções construtivas de ensino e de aprendizagem permitem vivenciar a avaliação como prática de tomada de decisões e subsidiária ao processo. Ela não cabe em pedagogias que entendem o ser humano como pronto e a educação como estática, pois a avaliação é dinâmica. A prática de ensino ancorada na ideia de construção exige investigação, busca de solução de problemas, clareza e expressão

de intenções. Os modos predominantes no ensino tomam o ser humano como pronto, acabado e por isso baseiam-se na simultaneidade, homogeneidade e passividade. Geralmente apegados ao currículo e às formalidades do ensino, dificilmente trazem a necessidade de qualificarmos as interações, a escuta dos aprendizes, o respeito aos diferentes ritmos, a descoberta de modos apropriados para acompanhamento dessa diversidade, nem tampouco a reinvenção do tempo e do espaço escolar. A necessidade de melhor avaliarmos é a imperiosidade do acolhimento, o encantamento pela vida e pelo encontro com nossos pares, com nossa história. Mas como se avalia a sensibilidade, a criatividade, a arte?

Sabe-se que não é somente no campo da sensação e do sentimento que residem as maiores dificuldades para se avaliar a aprendizagem em arte (FARIAS, 1997). A intuição aparece como a capacidade humana mais misteriosa, mesmo sendo amplamente exercitada nos processos de criação. Impressões instantâneas, percebidas em frações de segundos, indicam uma saída para um impasse, alertam para um perigo ou indicam pistas para contornar uma situação difícil. O que é isso, de onde vem, como acontece?

Chamada de *insight* por uns e de sexto sentido por outros, a intuição é vista como o conhecimento que surge sem o uso da lógica ou da razão. Num piscar de olhos, tem-se a sensação de pensar sem refletir, sem raciocinar, ou seja, de pensar sem pensar. Parece razoável considerarmos que naquele instante algo foi buscado na memória, foi articulado com os padrões registrados no corpo/mente e se expandiu para atingir os mecanismos de comunicação. A leitura veloz dos padrões permite ao indivíduo resolver problemas através de impulsos e até mesmo fazer antecipações do que é mais provável acontecer. Estar atento aos pequenos detalhes também faz muita diferença. Tudo indica que momentos de silêncio, para aquietar o corpo, dar um descanso à lógica, deixar de lado a mania de querer provar e reduzir a velocidade das emoções

e do pensamento podem ajudar a ativar a intuição. Ter em mente as questões que devem ser resolvidas, abrir todos os canais dos sentidos (já que muitas vezes um *insight* aparece através de um sinal corporal físico) e trabalhar em grupo são também formas de propiciar a visão e a liderança intuitivas. Não é fácil reverter os condicionamentos que levam à supervalorização do pensamento em detrimento das outras três capacidades humanas, anunciadas por Carl Gustav Jung – sensação, sentimento e intuição. Nos processos criativos, os indivíduos que apresentam autocrítica acentuada possuem mais dificuldade para deixar fluir a imaginação, para entrar no jogo da improvisação. Ali não há tempo longo para refletir, analisar, comparar ou calcular. As respostas têm que vir num impulso. O que faz o trapezista que se lança no espaço chegar na hora certa para ser segurado pelo companheiro não é somente o raciocínio sobre a ação, o sentimento de amor ao trabalho, o medo de cair, a medida da distância que percorre, ou o cálculo da força necessária para pular. No momento do salto isso tudo já deve estar presente no indivíduo e sistematizado em padrões, para que apareça o impulso necessário à ação desejada.

Mas como avaliar uma aprendizagem que resulta de algo que não se explica? Cabe ressaltar que assim como as separações entre áreas de saber (Filosofia, Ciência, Arte e Religião) e entre as centenas de disciplinas, a divisão em domínios de aprendizagem (cognitivo, psicomotor, afetivo e estético) é um artifício para o aprofundamento e a organização dos estudos.

A aprendizagem de qualquer matéria ocorre com o envolvimento de todo o corpo, ou seja, do indivíduo em sua inteireza, e nos diversos domínios, ao mesmo tempo. Pode-se, contudo, perceber a predominância de alguns deles em certas situações, e é por isso que foram formuladas as taxonomias e as tabelas de áreas de conhecimento (FARIAS, 1997). O desenvolvimento do senso estético, com seus mecanismos de aprendizagem, presentes

nos exercícios de criação artística, requer também uma taxonomia que focalize principalmente a intuição. A aprendizagem no campo estético começa pelo toque. Tocado pela obra, e em sintonia com a mesma, o sujeito deflagra um processo de imaginação. A formação de imagens acompanhadas da linguagem tem inicialmente como fonte geradora a memória, e tem, portanto, como matéria prima o que está retido no corpo em códigos mentais e sensoriais. A ampliação dessa imaginação leva então à transcendência. Articulando os elementos de sua história de vida e de sua visão de mundo com as imagens oferecidas e provocadas pela obra, o sujeito vai além do que já se encontra inscrito em seu universo interior, criando situações próprias, prazerosas ou não. O exercício do prazer estético nos seus variados graus resulta da apreciação, que é o que se segue às etapas de ser tocado pela obra, imaginar e transcender. Finalmente o sujeito promove a incorporação do que foi vivenciado ao seu repertório mental, sensorial, emocional. A aprendizagem no campo estético resulta, então, no aumento da complexidade da capacidade intuitiva.

A avaliação no domínio estético deve ser complementada, evidentemente pela avaliação do desempenho em cada um dos outros domínios, com critérios e instrumentais específicos. Estes aspectos estão ausentes na maioria das experiências de formação porque passam nossos educadores, seja nas formações iniciais ou nas formações continuadas. Como eles estarão mais disponíveis e mais aptos à avaliação tendo como princípio fundamental para esta ação o atendimento e acompanhamento dos processos diferenciados de cada estudante?

A Esperança como Lição! Considerações Conclusivas

A educação tem sempre um papel político. Assim, o desenvolver-se ou o educar-se implica na condição de ser autônomo, cidadão e conhecedor da cultura do seu tempo. Tais processos não são

simples e ensinar, em um sentido mais estrito, significa essencialmente desenvolver afetos. Para Rubem Alves,

toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim “*affettare*”, quer dizer “ir atrás”. É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.

Se concordarmos com ele, como é meu desejo agora, como educadores seremos convidados, num primeiro e eterno tempo, a adotar os sonhos dos nossos estudantes para bem desenvolvermos nossa ação, qualificando o rol de interações que podem ser desenvolvidas nesta privilegiada instituição. Vivemos em um tempo de esperança, de renovação. Na canção de Ivan Lins, em coro diremos: “Pra que nossa esperança seja mais que vingança, seja sempre um caminho que se deixa de herança”. Desse modo, imediatamente seremos desafiados ao máximo empenho para a conquista do conhecimento por parte dos estudantes. Não reprovaremos! Nem tampouco aprovaremos automática e rotineiramente, como se houvesse indiferença em relação ao papel social do conhecimento. Mas entenderemos que reprovar é sinônimo de expulsar, negar, excluir. Que ela é a própria negação da educação, do ensino. Teremos então de apregoar princípios e ações inclusivas, cooperativas, engajadas e que permitam o desenvolvimento dos vínculos, especialmente entre os sujeitos e destes com o conhecimento e a cultura. Do mesmo modo, entenderemos que as emoções são predominantes no desenvolvimento da pessoa. Seremos instigados a expressarmos um universo sensível pouco estudado e admitido pelos modelos tradicionais de ensino. Além disso, cuidaremos melhor dos espaços nas escolas, porque compreenderemos que as emoções dependem da organização dos espaços e efetivamente criticaremos a rigidez e imobilidade nas salas de aula. Adotaremos,

igualmente, metodologias que lidem com o sincretismo de ideias das crianças. Ademais, batalharemos por uma escola que prepare para compreender, ponderar e escolher. Tais reflexões e ações nos permitirá desenvolver, em nós, professores, atitudes para um desempenho mais abrangente, sensível, respeitoso em relação a todas as dimensões que constituem a pessoa do aprendiz, propiciando um ensino mais amoroso, provocativo, afetivo, anunciando o eterno retorno, o permanente recomeço, o novo tempo, tempo de afetos, tempo de esperança...

Referências

BRAYNER, F. Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa. **Revista Brasileira de educação**, n. 29, maio/ago., 2005.

FARIAS, Sergio Coelho Borges. A arte e o domínio afetivo na educação. In: FARIAS, Sergio; MATOS, Lúcia (Org.). **Arte e educação**. Salvador: PPGE Ufba, 1999. (Coletâneas PPGE, n. 1)

JUNG, Carl Gustav. O homem e seus símbolos. RJ: Nova Fronteira, 1997. In: RODRIGUES JÚNIOR, José Florêncio. **A taxonomia de objetivos educacionais**. Brasília: Editora UnB, 1997.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e a criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

_____. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PORTO, Bernadete de Souza. **Bola de meia, bola de gude: a criatividade lúdica, a formação e a prática pedagógica do professor-alfabetizador**. Fortaleza: UFC, 2001. 249 p. Tese de (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

LUCKESI, C. Ludopedagogia: partilhando uma experiência e uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, Salvador, Núcleo de Filosofia e História da Educação, v. 3, n. 1. 1999. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação e Pesquisa, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

**Por uma Escola do Sensível:
A Arte de Fabricar Imagens com Sons ou
Sobre o Filme *Vermelho como o Céu***

Claudicélio Rodrigues da Silva (UFC)

*Por meio dos sentidos suspeitamos o mundo.
Bartolomeu Campos de Queiroz*

Fazer Sentido ou Ser Sensível?

É possível sonhar com uma escola cujo currículo discuta o que é e para que serve um conteúdo a partir da conjugação do verbo sentir? Gestar uma escola que parta não das deficiências do aluno, apresentadas como limitações, mas da sua capacidade para agenciar o mundo, é possível? Elaborar um espaço cuja construção do conhecimento faça do erro parte do processo de aprendizagem e não um ato falho dos processos cognitivos, é possível? Essas perguntas orientam não apenas minha leitura do filme *Vermelho como o céu* (*Rosso come il cielo*, Itália, 2006), como me colocam o tempo todo em estado de alerta como educador.

Em meio a tantos regimentos, leis e diretrizes educacionais, que, embora tenham sugerido mais do que imposto mudanças, ainda tateamos no escuro mundo do conteúdo, como cegos. Mas, espera aí. É preciso ter cuidado ao se aproximar a falta de visão da escola com quem não tem o sentido da visão porque nasceu sem ou o perdeu. Falta de luz e de lucidez são duas coisas bem diferentes, e por isso já me desfaço da metáfora da cegueira para prosseguir esta reflexão.

Ao se pensar a escola, esbarramos na definição de conteúdo. Afinal, conteúdo seria um saber construído e que deve ser transmitido? Sendo aquilo que existe e, portanto, importante a um indivíduo, conteúdo é o que deve ser repassado como quem entrega uma herança? Uma tradição? Nesse caso, quem é o responsável por essa

transmissão, além da família? Dirão que é o sistema educacional. Mas aqui a discussão se amplia: a escola tem a função de apenas transmitir algo já construído ou colaborar para que se construam outros conteúdos? Que escola estamos erguendo? A que apresenta o feito, ou a que, além disso, propõe que se faça o que ainda não existe? Que escola seria mais interessante a mentes inquietas e ávidas por novidade e rupturas? E sobretudo: que escola seria a casa daqueles que precisam construir um saber colocando todos os sentidos para “suspeitar o mundo”, como diz o poeta Bartolomeu Campos de Queiroz? Não estamos sendo a escola do futuro, quando deveríamos ser a escola do presente? Parece que todo o currículo, ou o que traduzimos por isso, insere-se na concepção de que olhamos a criança a partir de uma projeção: será um adulto, construirá um núcleo familiar, entrará no mercado de trabalho etc. Não estará aí nosso erro?

Basta uma rápida olhada dos parâmetros curriculares nacionais (que dialogam com parâmetros internacionais, obviamente) para percebermos que uma reforma curricular deve sustentar-se em três ações: aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver¹. Esses eixos estruturais se constroem sobremaneira pela experiência subjetiva. É o sujeito o fundamento da arte de educar, em toda a sua complexa teia simbólica de relações. Mais recentemente, as diretrizes curriculares nacionais afirmam que “é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção ‘transgressora’, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional”.

Mas o que parece óbvio é preterido em decorrência de uma formação estritamente voltada às leis do mundo do trabalho. Sujeitos-utilitários são mais importantes do que sujeitos-sensíveis. É o que denuncia Rubem Alves (2011) quando afirma que a educação tem apenas duas tarefas. Através de uma imagem, o autor

¹ Cf. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, MEC, p. 25.

demonstra que carregamos duas caixas conosco: na mão direita, a de ferramentas; na mão esquerda, a de brinquedos. Enquanto aquela é da ordem da utilidade, esta seria da inutilidade, ou seja, serve apenas para o gozo². Todos os capítulos do livro *Educação dos sentidos e mais...* abordam, em uma conversa franca de professor, mas cheia de referências de leituras literárias e filosóficas, um dos cinco sentidos e o modo como devemos ser educados sinestesicamente. É uma pedagogia do prazer o que o autor propõe a partir da necessidade de aguçarmos nossa experiência com o mundo sensível pela capacidade de brincar, que “tem a ver com a capacidade do corpo ser erotizado pelas coisas à sua volta, de sentir prazer nelas” (ALVES, 2011, p. 20). O filme *Vermelho como o céu* coloca-nos, espectadores, em contato com uma deficiência, a da visão. Mas, ao invés de abordar um drama pelo viés da vitimização, mostra que é preciso fazer dos sentidos ferramentas na construção de um saber que liberte, não que se submeta ao que um currículo, uma tradição e um sistema querem.

Além dos Sentidos Físicos, Tecer a Fábula

De modo cíclico, o filme começa e termina com uma mesma cena: meninos brincando de cabra-cega em um campo da Toscana nos anos de 1970. A brincadeira, no entanto, está intimamente ligada ao drama que será apresentado diante de nós. Mirco, um menino amado pelos pais e apaixonado pela fantasia do cinema, após sofrer um acidente com o rifle do pai, tem sua visão afetada, passando a ver apenas sombras, e é internado em um colégio para crianças cegas, uma escola confessional católica. Logo um dos meninos se aproxima. É o simpático Felice, cego de nascença, que, ao saber que Mirco ainda enxerga, faz a pergunta que parece comum ao mundo de quem vê e de quem não vê:

² Para desenvolver essa analogia, Rubem Alves aproxima-se do pensamento de Agostinho (ordem da utilidade/ordem da fruição) e Freud (princípio da realidade/princípio do prazer), Martin Buber (mundo do isso/mundo do tu) e o jovem Marx (cultivo dos cinco sentidos contra sua destruição pelo capitalismo). Cf. Rubem Alves (2011, p. 17-41).

- Como são as cores?
- São belas.
- Qual a sua preferida?
- O azul.
- Como é?
- É como quando anda de bicicleta e o vento bate na sua cara. Ou também como o mar. O marrom... sente... como a casca desta árvore. Sente como é áspera?
- Muita áspera. E o vermelho?
- O vermelho? Como o fogo. Como o céu no pôr-do-sol.

Longe dos pais, sob o regime autoritário do novo ambiente, o mergulho sem volta no mundo de sombras torna difícil a adaptação do menino à realidade. Num misto de revolta contra o deus que o permitiu pegar na arma e o ambiente inóspito do Instituto Cassoni, o menino Mirco nega-se a aprender o braille e joga a tabuleta longe. Entra em cena o jovem padre professor Dom Giulio, que utiliza, na medida do possível, uma metodologia que aguça os outros sentidos dos meninos cegos. Os alunos são instigados a ouvir gravações dos conteúdos das matérias, bem como a tocar, sentir, as coisas da natureza, levadas à sala pelo professor, que os orienta a fazer um trabalho sobre a mudança das estações e, conseqüentemente, a vida dos animais, dos vegetais e dos homens. Percebendo que Mirco se recusa a participar da experiência de tocar as pinhas e os galhos trazidos para a sala, o professor quer saber o porquê do seu desinteresse, e o menino diz que não precisa, pois ainda enxerga. O diálogo a seguir demonstra que o mestre não só exercita a paciência, como sabe tirar proveito da recusa do menino:

- Eu também enxergo, mas não é o suficiente. Quando você vê uma flor, não quer cheirá-la? Ou quando neva, não quer caminhar sobre a neve branca? Tocá-la, senti-la derreter nas mãos? Ei, vou te contar um segredo. Algo que notei vendo os músicos tocarem. Eles fecham os olhos. Sabe por quê? Para sentir a música mais intensamente. Pois a música se transforma, se torna maior, as notas ficam intensas, como se a música fosse uma sensação física. Você tem cinco sentidos, por que usar só um?

É preciso ler com mais atenção a composição dessa cena. Ao falar com o menino, o professor se abaixa para ficar à sua altura, além de modular a voz para quase um cochicho. Essa habilidade para, partindo de sua experiência, mostrar ao outro que há muitas formas de sentir o mundo, e não podemos julgar que apenas um sentido deve dominar essa percepção, é o que se espera de um mestre. O mestre corporifica o que ensina, intervém no mundo, alimenta-se de uma boa dose de curiosidade, como bem disse Paulo Freire (2011) no seu manifesto em defesa de uma pedagogia da autonomia. Mas, acima de tudo, o que essa cena mostra é um comprometimento do mestre com o outro, nesse convite, e não na imposição, para que se faça também um exercício de curiosidade.

E é pela curiosidade que o menino descobre um gravador e começa a produzir sons. Pela curiosidade, o menino escuta um trecho de *Mob Dick* transmitido pelo rádio nos aposentos da faxineira e acaba tendo amizade com a filha dela, a menina Francesca. Pela curiosidade, ambos saem pela cidade para conhecer o cinema e acabam entrando em uma passeata de trabalhadores em protesto. Pela curiosidade, os meninos começam a produzir e gravar uma narrativa de aventura escondidos em um galpão e acabam por alimentar a curiosidade dos outros meninos, que também querem participar dessa aventura. Enquanto isso, o diretor e a freira ensaiam com outros alunos um teatro sem vida e sem cor, de cunho religioso, apenas para cumprir uma obrigação, já que não são capazes de ver a fantasia explodindo naquelas crianças.

O método tradicional da escola não consegue partir da beleza da diferença. Todos ali são tratados como se fossem iguais. Pior, o método retrógrado não permite que as crianças sejam crianças. São apenas cegos que precisam lidar com o que o mundo espera deles no futuro, habilidade em uma profissão adequada à sua deficiência, um tecelão ou um operador de máquinas, quem sabe. É o que afirma o severo diretor, também cego, mas que, assim como

Mirco, um dia enxergou, e se vê (que ironia!) no direito de ser os olhos dos outros cegos. Trata-se, portanto, de uma pedagogia da cegueira, à luz do ressentimento.

Com sensibilidade para perceber o talento de Mirco e seu modo personalíssimo de sentir e representar o mundo, Dom Giulio, o jovem padre professor, ao tentar convencer o diretor dessa outra forma de aprendizagem, depara-se com a aspereza da voz da tradição, que prega a continuidade daquilo que sempre deu certo.

- Sabe que esta escola tem mais de cem anos? Durante todo este tempo, as coisas aqui foram tranquilas. Sem nenhum problema. E sabe por quê? Porque seguimos regras, Dom Giulio. Para alguns, estas regras podem parecer estúpidas e antiquadas. Mas elas dão a estas crianças uma garantia de vida lá fora, quando saírem da escola.
- Estas crianças não enxergam, é verdade. Mas estão vivas! São cheias de entusiasmo e fantasia. Não as ajudaremos se lhes negarmos a liberdade de se expressarem.
- De se darem mal?
- Faz parte do aprendizado.
- Você passa o tempo com eles, eu sou um deles. A liberdade é um luxo que nós, cegos, não podemos ter.

A voz inquieta do professor decide que é preciso romper com a tradição que enclausura a fantasia em nome do utilitarismo; afinal, a escola forma para *ser na vida*, com toda a complexidade que esse verbo exige, não para ser útil às leis do trabalho. Esse diálogo entre o “como é” e o “como poderia ser” acontece cotidianamente em qualquer escola. Há sempre um embate entre quem acredita que é preciso manter uma ordem para o bem do outro (quando na verdade é o seu bem que parece estar em jogo, o bem em nome de uma inércia) e quem crê que é possível deixar que o outro seja, escolha, com liberdade, o que quer aprender.

O filme *Vermelho como o céu* é uma poderosa fábula a nos ensinar, professores e alunos que somos, o poder de ver o mundo a partir de dentro de nós. Quando os meninos decidem sair à noite escondidos para uma sessão de cinema, um deles declara estar com medo do escuro. Afinal, um cego não vive no escuro?! Entretanto, essa

interpretação é bem superficial, uma vez que dentro dele tudo é luz, a luz que ele concebe e alimenta em sua imaginação. O medo do escuro, nesse caso, diz respeito ao escuro da noite, ao inesperado, à ação que está empreendendo, ao desconhecido. Vejam que o escuro como a instância onde habitam os monstros é logo invertido no conto de fadas produzido pelas crianças, através da habilidade narrativa da menina Francesca e da poderosa sonoplastia de Mirco. Se os cavaleiros-meninos têm medo do dragão que impede que a princesa seja salva da torre do castelo, basta fechar os olhos, porque, não vendo o monstro, a empresa será bem mais fácil. Ora, o que isso quer dizer é precisamente que é preciso ver com os olhos da coragem, que está dentro de nós, talvez no escuro que criamos. É lá que mora o silêncio, mas ele não oprime, ao contrário, deixa que o mundo seja elaborado em uma intensa sinestesia, tão bem expressa pelo poema de Queiroz:

E dentro do silêncio moram todos os sons:
canto, choro, riso, lamento. [...]
Escutar é também um jeito de ver.
Quando nós escutamos, imaginamos distâncias,
construímos histórias, desvendamos nossas paisagens
Os ouvidos têm raízes pelo corpo inteiro.

A aventura construída e reconstruída pelas crianças, sob direção de Mirco, com seu raro talento para ouvir e manipular sons, tornando-os imagens pulsantes, acaba substituindo o teatro desencarnado do diretor, que não consegue dirigir a si mesmo, ressentido que é por ter perdido a visão.

A meu ver, o ponto-chave da película ocorre na cena em que Francesca auxilia Mirco na montagem das fitas gravadas – o gravador é daqueles cujas fitas são em rolos –, quando vemos a tabuleta para grafar o braille destituída de sua função original (servir de base onde se insere o papel que será perfurado) e sendo transformada em uma espécie de dispositivo para o auxílio correto da edição-colagem dos inúmeros pedaços de fitas (a organização dos sons). A cena tem um importante significado pedagógico, pois ensina que as ferramentas podem ser alteradas, inutilizadas, reutilizadas conforme a vontade

do aprendiz. Elas não são, em hipótese alguma, mecanismos fechados cuja funcionalidade impeça seu uso fora de uma norma.

Ao substituir um código por outro mais apropriado ao seu interesse e ao seu prazer, na sua condição de aprendiz, Mirco também dá uma lição ao professor, ao diretor e aos meninos. Essa lição diz respeito à pedagogia da autonomia, como diria Paulo Freire³, ou à pedagogia dos sentidos, conforme o mestre Rubem Alves. Por isso, uma educação inclusiva, antes de ser entendida como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”, conforme o Decreto nº 6.571/2008⁴, deve ser também compreendida como a sensibilidade que a escola deve ter para possibilitar ao aluno a descoberta do mundo a partir do uso lúdico dos sentidos, como essas crianças cegas do filme nos ensinam. Aliás, a caixa dos brinquedos não anula a das ferramentas. Prova disso é que Mirco Balleri existiu de verdade, chama-se Mirco Mencacci e é um dos mais prestigiados editores de som da indústria cinematográfica italiana. Não fosse o seu comportamento transgressor, Mencacci teria deixado que a escola eliminasse sua capacidade de sonhar e estaria enfurnado em uma fábrica, produzindo utensílios ao mercado consumidor e sendo mental e fisicamente desumanizado, conforme já denunciava o jovem Marx em seus Manuscritos de 1844⁵.

A cena da manifestação de trabalhadores e estudantes, sequência do filme que parece sem sentido dentro do roteiro, quando Mirco e Francesca conhecem um ex-aluno no Instituto Cassoni, que agora trabalha numa fábrica e é um dos líderes do protesto, pode ser exatamente o reflexo de uma sociedade cuja escola, para pessoas com deficiência ou

³ *Op. cit.*

⁴ “Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 2013, p. 279-280.

⁵ O segundo texto de Manuscritos Econômico-Filosóficos trata da relação da propriedade privada, e o terceiro denuncia a privação da experiência dos sentidos pela hegemonia de um único sentido, o ter. (<<https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap02.htm>>. Acesso em: 24 out. 2015).

não, está mais preocupada com a formação de mão de obra do que com o prazer. Não é à toa que os meninos vão encontrar na fábrica o som tão original (e apropriado) ao dragão da fábula que estão elaborando.

Algumas Considerações para o Uso Didático de Filmes

Trabalhar um filme pedagogicamente requer uma boa dose de planejamento. Não se pode pensar em um ambiente didático-criativo apenas como a proposição de um ambiente criativo. Nesse sentido, o espectador precisa ser mobilizado não apenas emocionalmente, mas, sobretudo, levado a fazer uma revisão de sua atuação no mundo, ou, ainda, ser instado a refletir sobre que tipo de educador será a partir dessa vivência fílmica⁶. Estou pensando no espectador emancipado, de que fala Jacques Ranciere (2014) na crítica aos espectadores passivos do teatro⁷. Minhas orientações são direcionadas para qualquer

⁶ Apenas a título de sugestão, apresento breves notações metodológicas que podem subsidiar professores na utilização do filme em sala de aula. SENSIBILIZAÇÃO. ANTES DE ASSISTIR AO FILME – Na falta de um sentido, aguçar os outros. O mediador pode preparar uma sala especialmente escura onde os outros sentidos deverão ser aguçados. Espalham-se no chão folhas secas, coloca-se uma música instrumental com sons da natureza, espalham-se vasilhas com lama, terra, areia, água. Coloca-se em um vaporizador um sachê de eucalipto ou outro aroma para que a sala seja preenchida por um odor. Com vendas, a turma deve ser conduzida, aos poucos, por guias, respeitando o tempo de cada um para a vivência. Depois, em outra sala, os alunos devem relatar oral ou por escrito a experiência. Sugiro que escrevam essa sensação, isso pode transformar-se em um poema, uma memória de infância, um desenho etc. Leitura do poema de Bartolomeu Campos ou de um trecho do texto de Rubem Alves. DURANTE: exibição do filme. DEPOIS: da experiência estética à reflexão pedagógica. É preciso partir da análise fílmica, ou seja, observar o roteiro, a fotografia, a atuação, os efeitos visuais e a sonoplastia. Exemplo: as metáforas sobre luz e escuridão presentes nas imagens, o dia, a noite, os espaços cheios e vazios; a imagem clara e manchada da câmera, que permite que o espectador seja o próprio Mírcio; o caráter circular do filme, começando e terminando com a brincadeira da experiência do mundo pela cegueira; o momento em que Francesca ouve a gravação do trabalho de Mírcio sobre as estações e as imagens que os sons constroem em sua mente etc. Em seguida, deve-se analisar o papel da escola, avaliando no filme: o método do instituto, a importância do professor Dom Giulio para uma educação inclusiva e sensível às diferenças, a forma como Mírcio reconstrói seu mundo, sendo também mestre e aprendiz das outras crianças no processo de elaboração da narrativa; o discurso e a atuação do diretor, vítima de sua deficiência e da tradição, destaque para o teatro sem vida que o diretor e a freira tentam montar.

⁷ Estou estendendo ao espectador da sétima arte a crítica que Ranciere faz ao espectador do teatro. Assim, se uma plateia não deve ser passiva, também o espetáculo da imagem em movimento em uma tela não é meramente o mergulho em uma estética, mas uma

educador, não necessariamente àqueles que pesquisam e trabalham com educação inclusiva. Toda educação deve ser inclusiva, dialógica, cooperativa. Sabendo que a arte nos arranca de nós mesmos e possibilita que experienciemos o lugar e a vida do outro, numa catarse, como já demonstravam os estudos clássicos sobre a arte⁸.

Referências

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** São Paulo: Verus Editora, 2011.

ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. **Poética clássica**. São Paulo: Cultrix, 1981.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 2013. p. 279-285.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap02.htm>>. Acesso em: 24 out. 2015.

QUEIROZ, Bartolomeu Campos de. **Os cinco sentidos**. Belo Horizonte: Miguilim, 1999.

RANCIERE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

imersão em uma política que modifica um corpo e o projeta para a ação. Aliás, o final do filme *Vermelho como o céu* mostra exatamente isso, quando o teatro do diretor é substituído pela narrativa dos meninos e os pais deverão acompanhar a encenação com vendas nos olhos, tornando partícipes da narrativa à medida que deverão construir suas próprias imagens narrativas.

⁸ A *Poética* de Aristóteles apresenta esse caráter purgativo da experiência da plateia ao assistir a uma tragédia.

Filosofia da Diferença e Educação Inclusiva:

Considerações a Partir do Filme

Hoje Eu Quero Voltar Sozinho

Dorgival Gonçalves Fernandes (UFMG)

Devemos não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente enquanto identidades, mas enquanto força criativa.

Michel Foucault

Introdução

Este texto apresenta uma discussão sobre a aprendizagem do respeito à diferença, a aprendizagem da diferença e a aprendizagem com a diferença, no sentido de fomentar a reflexão acerca das lutas em prol do reconhecimento e do exercício do direito à diversidade e à multiplicidade das formas de viver. Assim, tomo como questão os princípios que orientam a igualdade entre os humanos e a liberdade para ser feliz como se é ou como se está sendo. Para tanto, penso aqui a diferença a partir da problematização da noção de identidade como fluidez, considerando que é nessa fluidez que podem ser produzidos agenciamentos e estéticas da existência, na acepção foucaultiana, uma vez que é na diferença – e com ela – que podemos nos instituir como força criadora.

Para atingir tais objetivos, organizo este texto a partir do uso dos sentidos e das possibilidades que o cinema oferece para a reflexão acerca do constituir-se e do viver de homens e mulheres. Com tal perspectiva, considero o cinema, também, como um artefato pedagógico, entendendo que

O cinema é uma forma de criação artística, de circulação de afetos e de fruição estética. É também uma certa maneira de olhar. É uma expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma ideia sobre esse mundo. Uma ideia histórico-social, filosófica,

estética, ética, poética, existencial, enfim. Olhares e ideias postos em imagens em movimento, por meio dos quais compreendemos e damos sentidos às coisas, assim como as ressignificamos e expressamos (TEIXEIRA; LOPES, 2008, p. 10).

Neste caso, o sentido da diferença e as suas possibilidades no que se refere à realização e à satisfação humana é pensado a partir dos “detalhes significantes” (RODRIGUES, 2008) que pude captar, significar e ressignificar nas cenas do filme *Eu não quero voltar sozinho*. Com base no seu enredo, reflito sobre a questão dos agenciamentos e da produção da vida como obra de arte que se fundamenta em uma ética e em uma estética da existência entre sujeitos situados na diferença, como é o caso do personagem protagonista desse filme.

O texto está organizado em duas partes. Na primeira, busco pensar teorizações acerca das noções de diferença e agenciamento, tendo em vista a inclusão social e educacional. Na segunda parte, discorro sobre o filme, valendo-me deste e das teorizações anunciadas para refletir sobre a diferença e a produção da estética da existência.

Diferença e Agenciamentos

Tempos atrás, assistindo ao documentário *Janelas da alma*, de João Jardim e Walter Carvalho, sobre o ver e a visão (BRASIL, 2001), fui surpreendido com a resposta dada pelo músico Hermeto Pascoal ao ser perguntado se a sua deficiência visual havia atrapalhado muito a sua arte. Ele respondeu que não, pelo contrário, a sua dificuldade visual o tinha favorecido na medida em que o levou a produzir novas formas de visão, agregando possibilidades outras à sua arte, enriquecendo-a. Ou seja, a sua dificuldade de visão havia sido transformada por ele em uma “força criativa”.

Em janeiro de 2013, em Salvador-BA, fui assistir a um espetáculo teatral, o musical *Éramos gays*. De início, dado o título,

pensei em alguma alusão ao livro de Maria José Dupré, *Éramos seis*, que havia lido no início da minha adolescência. Que nada! O espetáculo, escrito pela dramaturga Aninha Franco (BRASIL, 2013), tinha como tema a liberdade sexual, comportamental e de expressão, objetivando refletir acerca das conquistas da humanidade a partir dos anos 1970.

No espetáculo, os personagens brincavam com a questão da diferença em um universo de arte e alegrias, pontuando a questão da identidade em uma perspectiva aproximada do que Judith Butler (1999) a entende ao problematizar a normatividade, ou seja, a identidade sendo entendida para além de algo fixo, estável e rígido, e sim, a identidade como “performatividade”, isto é, algo mutante e instável que denota movimento, institui e é instituído no trânsito e na inconstância como deslocamento que se produz na imanência, em oposição à transcendência, isto é, enquanto acontecimento.

Assim, no referido espetáculo, os personagens afirmavam, ao final: “Se antes éramos *gays*, agora somos gente!”, desconstruindo, por um lado, a condição *gay* como condição de proscrito e de anormal e erigindo, por outro lado, a orientação homoafetiva ou homoerótica como uma orientação que se constitui na condição humana e também a constitui, afirmando a diferença como possibilidade dessa condição, sem que para isso seja necessário pautar-se em uma relação hierarquizada de valor/não valor, negativo ou positivo.

As duas situações descritas ancoram-se, inicialmente, nas marcas da negatividade que estabelecem duas identidades calcadas na diferença: ser cego, ser *gay*. Posteriormente, essa diferença afasta-se da negatividade e a contesta, desconstruindo-a e se afirmando enquanto força produtiva, insurgindo-se como campo de possibilidades nos diversos movimentos que fazem funcionar o viver humano. Nesses movimentos, torna-se possível produzir percepções, sensibilidades e significados positivados acerca da diferença na condição humana que podem ser entendidos a partir da noção de tecnologias do eu, ou seja,

Uma matriz da razão prática que permite aos indivíduos efetua-rem, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre o seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (FOULCAUT, 1991 *apud* VEIGA-NETO, 2008, p. 82).

É isso o que faz o músico ao falar da sua deficiência visual enquanto potencializadora de possibilidades outras para a sua criação, agregando singularidade à sua arte. Do mesmo modo o fazem os personagens *gays*, ao assinalarem que “ser” *gay* é simplesmente ser gente; dito de outro modo: que não são menos gente devido à sua orientação sexual diferente da maioria, afirmando assim uma lógica e um discurso que busca romper, fraturar e desconstruir uma ótica operante, dominadora e normatizadora que define o que é ser normal (ser igual à maioria normatizada) e o que é ser anormal (ser diferente da maioria, ser o outro), ou seja, os síndromicos, deficientes, os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os *gays*, as lésbicas, os/as travestis, transexuais, bissexuais, os miseráveis, o refugio (VEIGA-NETO, 2001).

Tal ótica, ainda dominante, assimila e fundamenta a diferença no tecido e na vivência social sobre dois aspectos. Primeiro, a negação: supõe o outro na marginalização, como sujeito inválido, afirmado na inutilidade, aberração ou perversão e que por isso deve viver às margens da sociedade, ser um asilado e viver em guetos¹, ou de outro modo, deve ser eliminado². Segundo, a assimilação: supõe o outro como um coitado, desgraçado ou vitimado, um inferior e

¹ São exemplos deste caso o *apartheid* racial antes existente nos EUA e na África do Sul, os leprosários, os asilos para idosos, as boates GLSGBT etc.

² Desde a Grécia antiga, os fracos e deficientes eram mortos ao nascerem. No Brasil contemporâneo, é altíssimo o índice de assassinatos de pessoas negras (Cf. *Mapa da violência 2012: a cor dos homicídios no Brasil*, de Julio Jacobo Waiselfisz) e de pessoas homossexuais (Cf. Relatório da SDH/Presidência da República. No ano de 2012, aconteceram 9.982 casos de violações contra homossexuais no Brasil).

que por isso precisa ser tolerado. É neste prisma que se construiu a noção de diferença e de identidade. Talvez essa prática possa ser chamada de “pedagogia do concerto”, na qual se prima pela produção de “corpos normalizados”, “pensamentos normalizados”, “atitudes normalizadas”, ou pelo menos o mais próximo possível do que seja considerado “o normal”, a partir de uma visão de antagonismo e contraposição. Nas palavras de Silva (1995, p. 200, grifos do autor),

É através da produção de sistemas de diferenças e oposições que os grupos sociais são tornados “diferentes”, é através do processo de construção de diferenças que nós nos tornamos “nós” e eles, “eles”, é em oposição à categoria “negro” que a de “branco” é construída, e em contraste com a de “mulher” que a categoria “homem” adquire sentido. As diferenças não existem fora de um sistema de representações.

Representação esta que afirma e condiciona, funda e mantém a “formação das identidades numa relação binária e linear” (BUTLER, 2002), rotulando, enquadrando, esquadrinhando e constituindo o sujeito normal e o sujeito diferente – o outro inferiorizado. Sendo assim, na busca pela inclusão social e escolar, em muitos casos, tem-se praticado modos de exclusão nos processos de inclusão. Nas palavras de Veiga-Neto (2008, p. 84):

Basta registrar que a inclusão dos anormais – uma prática que em geral é progressista *per se* – carrega suas próprias ambigüidades, podendo funcionar – e em geral funcionando – contraditoriamente como uma forma diferenciada de exclusão.

Essa perspectiva, em diversas situações, no tempo presente, tem materializado pensamentos que organizam muitas práticas no âmbito da educação inclusiva: o esforço para normalizar o outro, educando-o para que este contradiga e supere, ao máximo, a sua diferença, entendendo-a enquanto anormalidade. Em contraponto, acontece o fracasso de aprendizagens e de processos de inclusão, afirmando-se a diferença como causa e efeito,

respaldando-se, assim, a exclusão, exclusão branda, dissimulada, escamoteada. Tal situação tem sido vista, principalmente, nos contextos em que professores com pouca preparação quanto à noção de inclusão e de diferença e/ou sem condições materiais satisfatórias de trabalho são postos a trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, alicerçando suas práticas educativas a partir de seus preconceitos ainda não dirimidos.

São várias as pesquisas que têm assinalado este fato. Assim, Schreiber (2013, p. 14), pesquisando sobre a organização do trabalho docente nas escolas de ensino regular quanto aos alunos portadores de necessidades especiais, afirma que

As políticas de Educação Especial de “perspectiva inclusiva”, ao mesmo tempo em que disseminam um discurso em defesa da matrícula de todos os alunos no ensino regular, desqualificam o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, na medida em que não disponibilizam condições adequadas para o oferecimento de um ensino de qualidade. Tal situação resulta na precarização das condições de trabalho dos professores que atuam nesse contexto e denuncia a situação de abandono para com a escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial.

Lima e Dorziat (2013, p. 15), em pesquisa acerca das práticas cotidianas docentes de inclusão em creches e pré-escolas, perceberam que

as práticas de algumas professoras apontaram para um cotidiano marcado por situações de exclusão, negando às crianças com deficiência participarem de vivências fundamentais para o seu desenvolvimento. O ponto de vista da limitação prevalece nas ações docentes, mostrando a necessidade da existência de formação continuada, em vistas à efetivação de um trabalho que envolva toda a comunidade escolar.

Cardoso e Magalhães (2013, p. 13, grifo das autoras), ao pesquisarem os processos de avaliação de larga escala no contexto da Educação Especial, afirmam que crianças portadoras de

necessidades especiais, com assento nas escolas regulares, são colocadas à margem de tais processos. Afirmam as autoras que

As crianças “da margem” identificadas neste estudo, participantes de um processo avaliativo que as exclui, veem negado o direito à participação e à aprendizagem que lhes é assegurado por lei. É como se disséssemos para se contentarem apenas com o acesso à escola comum, face não estarmos ainda certos de como lhes ensinar e avaliar suas aprendizagens de maneira adequada.

A identidade social “anormal” assumida enquanto inferioridade e incapacidade, produzida na binaridade e linearidade entre normal e anormal, atribuída aos sujeitos assentados na diferença, assimilada por esses sujeitos e por quem lida com estes, responde, em parte, a essas situações de exclusão nos processos de inclusão nos quais a diferença é posta e pensada em um quadro de identidade cujo teor é o negativo. Neste caso, é a negatividade que orienta a perspectiva de aprendizagem e de desenvolvimento humano construída em referência aos indivíduos diferentes. Assim, faz-se necessário trazer para a cena social e escolar a noção de diferença e a sua materialidade manifesta como uma presença constante, e não apenas pontual, para o debate e a reflexão nos currículos de cursos de formação docente, entendendo-a não como uma outridade a ser tolerada e para a qual se faz necessária a benevolência, a “compreensão”, a caridade e a piedade, e sim, entendendo-a como singularidade na perspectiva da alteridade, como manifestação de vida preche de possibilidades.

É exatamente na resistência e na desconstrução dessa identidade fixa e negativa construída sobre a binaridade e a linearidade que podemos educar e acolher os sujeitos diferentes, empoderando-os para que possam construir possibilidades de criar agenciamentos, “o elemento ativo da ação individual” (HALL, 2000, p. 131), que se traduzem em autoafirmação positiva, em cuidado de si e em força criativa, seja no âmbito pessoal, seja no âmbito coletivo,

constituindo uma estética de existência para a sua vida, produzindo esta como uma obra de arte, ao modo como a define Foucault (1984, p. 17-18):

Práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo.

Nessa perspectiva, tanto na vida individual como na vida coletiva o sujeito situado na diferença, e a partir desta, pode produzir devires e acontecimentos favoráveis a sua criação, à criatividade, ou seja, ao cuidado de si que substancia a sua felicidade, forjando possibilidades de se sobrepor à condição que a normatividade conservadora o encerra, e surpreendê-la.

É esta a perspectiva com que vejo, leio e interpreto o filme *Eu não quero voltar sozinho* e, a partir dela, busco pensar a questão da educação inclusiva, problematizando-a.

Estética da Existência no Filme *Eu não Quero Voltar Sozinho*

O filme *Eu não quero voltar sozinho* é um curta-metragem, com duração de 17 minutos, escrito e dirigido por Daniel Ribeiro e produzido pela Lacuna Filmes. Tem tido enorme projeção, repercussão e sucesso, principalmente entre o público juvenil. Na internet, foi assistido por mais de 2 milhões de pessoas e obteve 66.897 curtidas (segundo o *site* <www.youtube.com>, em 08/10/2013).

Estreou em 2010, no Festival de Cinema de Paulínia, em São Paulo. Obteve os prêmios de melhor filme e melhor roteiro pelo júri oficial, de melhor filme pelo júri popular e de melhor filme pela crítica nesse mesmo festival. Segue recebendo premiações em festivais de cinema no Brasil, a exemplo do Troféu Mix Brasil “Coelho de Prata” e Top-10, entre os filmes escolhidos

pelo público, no 21º Festival Internacional de Curtas Metragens de São Paulo, como também em festivais de cinema em outros países, tais como: Melbourne Queer Film Festival, Pink Apple Film Festival, Festival Cinematográfico Internacional del Uruguay, entre outros. O filme está presente no acervo do Programa Cine Educação, que tem como objetivo a formação do cidadão a partir da utilização do cinema no processo pedagógico interdisciplinar em salas de aula. Apesar de tanto sucesso e premiações, *Eu não quero voltar sozinho* está censurado no estado do Acre, pois, devido a sua abordagem temática da homossexualidade, o filme foi entendido por grupos religiosos e deputados estaduais como parte do “Kit Gay” (BENEDET, 2013).

Creio podermos configurar tal filme como uma ode poética acerca de uma “estética da existência” e do “cuidado de si” (FOUCAULT, 1985). Essa estética fundamenta-se em uma perspectiva acolhedora da diferença, demarcando a singularidade intrínseca a cada ser humano naquilo que o perfaz em sua percepção de si e do seu meio, da sua vida e da sua convivência na sociedade onde está inserido.

Assim sendo, o filme pode ser entendido como uma narrativa que se posta na contraposição a um poder ainda hegemônico na nossa cultura, que produz um pensamento-atitude que oculta a diferença ou a ataca, considerando-a e alojando-a em um quadro de referências negativas e em um patamar de hierarquias e de valoração desqualificantes e diminutas, tal qual, comumente, acontece no caso brasileiro, ao nos depararmos cotidianamente – na mídia, na rua, na escola – com referências que estabelecem a normatividade na positividade e a diferença na negatividade, tais como: o “neguinho”, o “ceguinho”, o “gayzinho” ou “veadinho”, o “pobrezinho”, o “gordinho”, o “velhinho”, o “aleijadinho”, o “burrinho”, o “japinha”.

O filme *Eu não quero voltar sozinho* conta o dia a dia de três adolescentes, Leonardo (Ghilherme Lobo), Giovana (Tess Amorim)

e Gabriel (Fábio Audi), na escola e no trajeto entre esta e as suas casas. O personagem principal, Leonardo (Léo), é cego e *gay*; no filme, ele não se projeta e nem é projetado como “o ceguinho” nem como o “gayzinho” ou “veadinho”. É um estudante que vive as suas singularidades sem negatividades, enfrentando os dilemas e conflitos de seu tempo, de sua geração e de sua condição estudantil e social, bem como enfrentando as dificuldades da sua condição visual, contornando-as, e acolhendo as suas diferenças em uma tranquilidade possível. Ou seja, construindo a sua vida e explorando as possibilidades do viver, aprender, desenvolver sem deixar que as suas singularidades lhes sejam elementos de exclusão nos estudos, no morar, no caminhar, no amar, pautando sua vida por uma ética e uma estética que lhe favorece um modo produtivo de viver.

Assim, na cena que abre o filme aparece a turma escolar durante uma atividade de escrita, cujo silêncio é cortado pelo barulho do “toc toc” da máquina de escrita em braille, sem que tal barulho cause problemas à concentração de Léo e de seus colegas de turma em tal atividade. Quando os amigos de sala “zoam” Giovana, dizendo-lhe uma “anedota”, Léo ri também, como os demais colegas. Gabriel, novato, apresenta-se para os outros alunos, e estes “zoam” Gabriel, atirando-lhe bolinhas de papel. Léo pergunta para Giovana o que está acontecendo e ri também, como forma de participação no acontecimento. Ao perceber-se interessado eroticamente pelo seu colega Gabriel, pergunta inseguro a sua amiga se esta o acha bonito, no sentido de desejar ser atraente eroticamente como qualquer adolescente na descoberta e vivência do seu primeiro amor.

Em outra cena, o filme mostra o modo como Léo lida bem com a sua deficiência e como este a acolhe e a administra para tocar em frente a sua vida de modo positivado e de maneira bem disposta. Estão Léo e Gabriel sentados quando este pergunta a Léo se ele sempre foi assim. E Léo responde de modo bem-humorado, inicialmente com outra pergunta: “Assim, como, moreno ou cego?” Em

seguida, Léo afirma que sempre foi cego, e que às vezes ser cego é chato, mas quem não é cego também enfrenta outros tipos de chatices, e que existem também algumas vantagens em ser cego, pois recebe mais favores (simpatias e gentilezas) com mais facilidade.

Nessa perspectiva, o personagem coloca a falta da visão como uma diferença que o singulariza, mas que não o impede de participar de modo efetivo dos acontecimentos à sua volta, apurando outros sentidos, como o tato e o olfato: o toque humano sobre o humano e o cheiro humano do outro humano. É através desses sentidos que Léo vai reconhecendo e se apaixonando por Gabriel, lidando com leveza e com delicadeza sobre a sua descoberta de ser *gay*. É assim que o personagem demonstra essa descoberta quando fala para Giovana que está apaixonado por Gabriel, e que é paixão de namorado. Giovana pergunta-lhe exclamando: “Namorado *gay*, Léo?” Este lhe responde de modo assertivo, sereno, com simplicidade e naturalidade: “Sim, namorado *gay*”.

O legado apresentado pelo escritor do roteiro e diretor do filme é falar sobre dois tipos de diferença em uma mesma pessoa na fase da adolescência, convidando-nos, a partir de tal situação, para o debate acerca do preconceito sobre a deficiência visual e a homossexualidade. O tema é colocado de modo sereno e humanizado, fugindo de clichês, estereótipos e obviedades que em muitos casos vitimizam os sujeitos por suas diferenças. Ao invés disso, o roteirista e diretor dá ênfase às possibilidades de devir-gente que entremeiam as diferenças, apostando na ideia de humanização do outro, independentemente de suas singularidades pessoais, no que se refere à questão do corpo e dos sentidos, e da forma como este outro expressa e vive sua dimensão espiritual e amorosa.

Assim, o filme não mostra a inclusão, mostra, sim, em suas entrelinhas, a exclusão como algo desnecessário e despropositado, desprovido de sentido. O filme não fala de tolerância, mostra como é bom e belo o respeito ao outro, demonstrando no universo de um

sujeito de diferenças a existência de descobertas, amizades, ciúmes, paixão, adaptação, amor, carinho, cuidado, atenção, proteção, surpresas, dificuldades, perdas, medos, como acontece com toda pessoa que vive. E é em meio a tudo isso que podemos, enquanto sujeitos da educação, trabalhar para que cada um e toda pessoa com a qual lidamos possa produzir sua vida como uma obra de arte, com uma estética que faça a vida ser bem vivida, ou seja, o trabalho educativo deve produzir agenciamentos para os sujeitos educandos.

É nesse sentido que o filme *Eu não quero voltar sozinho* veicula um discurso pedagógico que pode ser endereçado ao conjunto dos educadores.

Referências

BENEDET, Leandro. **Blog Permita-se**. Disponível em: <<http://leandrobenedet.com.br>>. Acesso em: 18 set. 2013.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler*. Por Baukje Prins e Irene Costera Meijer. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, jan. 2002.

CARDOSO, Ana Paula L. Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia B. Paiva. *Educação Especial no contexto da política de avaliação em larga escala: a realidade de um município do nordeste brasileiro*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36. **Anais...** Goiânia-GO: ANPED, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria T. da C. Albuquerque. 13. ed. 21ª reimp. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade III: o cuidado de si.** Tradução de Maria T. da C. Albuquerque. 13. ed. 21ª reimp. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LIMA, Maria Betania B. de Silva; DORZIAT, Ana. Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36. **Anais...** Goiânia-GO: ANPED, 2013.

SCHREIBER, Dayana V. F. Antonio. Organização do trabalho docente na rede regular de ensino com alunos da modalidade Educação Especial. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36. **Anais...** Goiânia-GO: ANPED, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (Org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro; LOPES, José de Sousa M. (Org.). **A escola vai ao cinema.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Usando Gattaca: ordens e lugares. In: TEIXEIRA, Inês A. de Castro; LOPES, José de Sousa M. (Org.). **A escola vai ao cinema.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RODRIGUES, Neidson. Adeus, meninos: um discurso contra o esquecimento. In: TEIXEIRA, Inês A. de Castro; LOPES, José de Sousa M. (Org.). **A escola vai ao cinema**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012**: a cor dos homicídios no Brasil. Rio de Janeiro: Cebela, FLACSO; Brasília: SEPPIR/PR, 2012.

Análise do Filme *Os Melhores Dias de Nossas Vidas*:¹

Pressupostos Teóricos para o Debate na Formação de Professores Inclusivos

Francisca Geny Lustosa (UFC)
Marcia Gardenia Lustosa Pires (IFPB)

Introdução

E o filme disse: eu quero ser poema.
Caetano Veloso

O filme *Os melhores dias de nossas vidas*, aqui em análise, aborda a história de vida de dois jovens irlandeses, Michael Connolly e Rory O'Shea, que possuem deficiência física e têm suas vidas entrecruzadas a partir do momento em que se encontram em uma instituição especializada em acolher e cuidar de pessoas com essa condição.

A película se apresenta prenhe de questões provocativas que podem guiar-nos no debate sobre a temática da inclusão social de sujeitos com deficiência. Em uma analogia, emergem do filme elementos históricos que influenciaram os processos de institucionalização e desinstitucionalização do atendimento a esse segmento de pessoas. O enfoque nas situações e interações cotidianas que envolvem o enredo também oportunizam o debate sobre as possibilidades de desenvolvimento humano, diante das condições objetivas e subjetivas de existência dos indivíduos, nas situações dadas e postas pelo meio social no qual estão inseridos – que podem se estabelecer como favorecedoras ou cerceadoras/limitadoras da aprendizagem humana, da constituição de autonomia, de saberes, experiências, linguagem, além das formas de pensar e atuar no

¹ Filme de 2004, com direção de Damien O'Donnell e título original *Inside I'm dancing*.

mundo. Ou seja, alerta para o fato de que a qualidade das interações e das ações estabelecidas nos contextos sociais colaboram para a constituição da subjetividade e da cognição dos sujeitos, implicando o desenvolvimento das potencialidades humanas.

A produção cinematográfica em tela, portanto, na constituição de seus personagens, contextos e interações, reporta-se a construtos sociais contemporâneos que remetem a uma nova forma de conceber e tratar as diferenças humanas, em uma perspectiva de respeito e valorização da diversidade, fazendo emergir pressupostos importantes à discussão sobre processos psicológicos que funcionam como base estrutural ao desenvolvimento social e cognitivo dos sujeitos.

De forma oportuna, situaremos, nos limites deste estudo, reflexões à luz da perspectiva interacionista, representada no pensamento de Piaget e Vygotski, com destaque para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Eminente, como parâmetro para analisar as situações nas quais os personagens principais do filme passam a experimentar situações de interação social mais efetivas.

Com efeito, o presente ensaio intenciona apropriar-se dessa narrativa não só como entretenimento, contemplação e/ou fruição, mas como “obra estética permeada de sentido social, político e ideológico, [...] como forma de promover exercícios de reflexão crítica em função da formação dos sentidos humanos”, assim como assevera Alves (2012, p. 19), contribuindo para romper “com a deseducação do olhar”, elemento notadamente importante na formação de educadores.

A Tríade “Desenvolvimento, Aprendizagem e Deficiência”: Indicativos para o Debate sobre o Papel do Outro em Nossas Vidas

A obra em tela debruça-se sobre os protagonistas Michael e Rory. O primeiro, um rapaz com diagnóstico de paralisia cerebral (PC), que passou sua vida inteira em uma instituição especializada no

“cuidado” de pessoas com deficiência, onde fora abandonado pelo pai, após a morte da mãe; o segundo, Rory, que também tem deficiência motora, proveniente de distrofia muscular de Duchene.

Michael apresenta prejuízos na dimensão da linguagem oral, decorrentes da paralisia cerebral, o que faz com que necessite do uso de prancha de comunicação², ou seja, de recurso de comunicação alternativa (CA) que possibilita a comunicação para indivíduos que não conseguem articular ou produzir a fala. Apesar de Michael possuir uma linguagem gestual e corporal bastante expressiva, os cuidadores da instituição demonstravam pouco interesse ou paciência em compreendê-lo. Muito provavelmente, esse fato contribuía para seu comportamento tímido e retraído. Ao ser pouco estimulado em suas interações sociais, acaba por adaptar-se a um estilo de vida acomodado, sem muitas solicitações do meio que pudessem favorecer um desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Seus dias na instituição pareciam passar sem muita emoção, antes da chegada do colega Rory, que seria responsável por uma verdadeira transformação em sua vida.

Rory, por sua vez, ao oposto de Michael, é extrovertido, detém uma linguagem oral bastante desenvolvida, autonomia social e intelectual, além de características que compõem seu perfil psicológico, como a irreverência própria de muitos dos jovens de sua idade, com sonhos, desejos e insatisfações. Sua personalidade é marcada por certa irreverência: uns poderiam chamar de rebeldia, outros, de revolucionário.

Rory, detentor de uma personalidade de contravenção, na verdade, abriga uma intensa “pulsão de vida”³, uma explosão de

² A prancha de comunicação pode ser confeccionada com letras que, indicadas/apontadas pelo usuário, compõem sentenças gramaticais e/ou desenhos/imagens promovendo a comunicação por símbolos, usual, no caso de crianças que ainda não dominam a leitura e a escrita. Pode ser um recurso importante, quando compreendida como promotora de espaços de comunicação e interação do sujeito com deficiência, todavia um substitutivo muito mais lento e de menores possibilidades de expressão e comunicação de ideias e sentimentos, se considerado o diálogo oral, sem dúvida.

³ A pulsão de vida seria representada pelas ligações amorosas que estabelecemos com o mundo, com as outras pessoas e com nós mesmos, enquanto a pulsão de morte seria

sentimento e energia transformadora. Suas atitudes, sob o jugo dos profissionais da instituição, soam como insolentes, de afronta e desrespeito aos auspícios conservadores desses profissionais.

Assim, com seu comportamento não afeito ao cumprimento de regras, em muitas ocasiões, o rapaz questiona os procedimentos, as atitudes e práticas impostas pela instituição. Demonstra o anseio por sua própria liberdade – noção inteligentemente trabalhada pelo diretor para fazer alusão à necessária construção desse conceito para os sujeitos com alguma dificuldade mais significativa, na qual os estímulos, as experimentações e vivências se constituem definidoras de suas possibilidades de desenvolvimento, de avanços e de minimização das repercussões causadas pela deficiência. Nesse ambiente institucionalizado, Rory, como recém-ingresso, vai gradativamente se deparando com rígidas e inflexíveis rotinas, códigos de conduta e regras de convivência do local, além de estabelecer as primeiras interações com os demais pares e com as administradoras e profissionais da instituição.

Logo na abertura do filme, temos uma primeira cena que merece a atenção detida do espectador, pois se faz de extrema importância para a constituição do enredo/argumento do filme. Ela apresenta a composição do ambiente social daquela instituição: uma sala de estar, com jovens e adultos com deficiência, aparentemente alheios ao seu entorno; uma TV exibindo um programa infantil que não desperta nenhum interesse ou significação aos que ali estão, em uma clara alusão à situação de “depósito” de sujeitos, ocultando outras dimensões da vida, que configuram a riqueza do humano, como iremos tratar mais adiante.

A cena inicial é, portanto, rica em construções conceituais e explicitadora de representações sociais sobre esses sujeitos. Retrata um momento da rotina da instituição, a hora destinada

manifestada pela agressividade que poderá estar voltada para si mesmo e para o outro. O princípio do prazer e as pulsões eróticas são outras características da pulsão de vida. Já a pulsão de morte, além de ser caracterizada pela agressividade, traz a marca da compulsão à repetição, do movimento de retorno à inércia pela morte também. Embora pareçam concepções opostas, a pulsão de vida e a pulsão de morte estão conectadas, fundidas, e onde há pulsão de vida, encontramos, também, a pulsão de morte. A conexão só seria acabada com a morte física do sujeito (FREUD, 1976).

ao “entretenimento”, na qual, mesmo sendo adultos, todos são colocados a assistir a um desenho animado, o que, comumente, seria direcionado a um público infantil. Muito provavelmente, esse enredo inicial pode ser tomado como uma crítica ao grave equívoco ainda predominante sobre o potencial cognitivo das pessoas com deficiência, revelando a forma como a sociedade ainda trata essas pessoas: por vezes, de forma infantilizada ou desconsiderando seus graus de maturidade física, cognitiva, psicológica, afetiva, social, relacional etc.

Seria pelo fato de compreender as pessoas com deficiência como incapazes de gerir suas próprias vidas e escreverem a sua própria história? Rory chega a indagar em uma cena: “que crime vocês cometeram para estarem aqui?”

Em uma análise histórica, o filme ilustra a trajetória de atendimento às pessoas com deficiência, revelando a segregação que perdurou por muitos anos, sob a alegação de que essas pessoas precisavam de cuidados específicos, pautada em uma visão que as compreendia como incapazes de conviver igualmente com seus pares na vida em sociedade.

O filme faz alusão ao contexto sociointeracional e à dinâmica da instituição (as atividades propostas a esses sujeitos e regras ali estabelecidas). Não são evidenciados naquele ambiente institucional, exposto na película, indícios de interações mais significativas ou propulsoras de avanços no desenvolvimento dos sujeitos. Tais práticas institucionais discriminatórias e excludentes remontam à estruturação que se edifica como modelo⁴ de atendimento primeiro a esses indivíduos, por manifestarem alguma diferença ou deficiência: erigido nos interstícios do assistencialismo, da medicalização e da segregação. Tal modelo tinha como finalidade a institucionalização como segregação social dos indivíduos, funcional socialmente, justificada pelo olhar da caridade e benevolência, do cuidado e da

⁴ Antes disso, esses sujeitos ficavam à mercê da morte e do extermínio (práticas sociais a eles destinadas). Posteriormente, foram salvaguardados pelo Cristianismo, sob o argumento de que “só Deus dá a vida e, portanto, só ele poderia retirá-la”, mesmo prevalecendo sobre eles a visão de seres endemoniados ou de frutos do pecado de seus pais, que seriam, consequentemente, castigados com o nascimento de um filho com deficiência.

proteção. À medicina competia conhecer e diagnosticar as deficiências, sob o olhar higienista e fatalista, que anunciava a necessidade de retirada dessa pessoa do convívio da vida em sociedade, condenando-as forçosamente a se abrigarem em ambientes específicos, que limitavam as possibilidades de desenvolvimento de suas capacidades relacionais e, por conseguinte, outras relacionadas à ordem cognitiva, psicomotora, psicológica etc.

Historicamente, a atitude de rejeição à diferença, ainda manifestada, na contemporaneidade, por vezes, em relação às pessoas com deficiência, encerra, a princípio, a ideia de indivíduo padrão, criado para diferenciar o “normal” do “anormal”. Esse foi o mecanismo para identificar e classificar os indivíduos desviantes do modelo de homem “ideal”; uma “invenção” da modernidade que traz o ranço da segregação: produz-se, então, a institucionalização da diferença! (FOUCAULT, 1999).

Aqui se situa um obstáculo social real, importante à reflexão: o olhar da sociedade sobre as pessoas com deficiência – que cria um abismo, afasta e separa sujeitos com deficiência dos demais indivíduos considerados normais, como se a presença da deficiência fosse o único aspecto que marcasse a diferença entre os semelhantes, negando o fato de que somos todos diferentes em nossa diversidade. Imagens sociais como essa não colaboram para eliminar e/ou superar as barreiras ainda existentes (socioculturais, políticas e de práticas).

A película nos coloca, a cada cena, provocações que nos instigam a desconstruir a compreensão secular da baixa ou inexistente capacidade de desenvolvimento dessas pessoas, encerrada na própria deficiência, quando subjacente, à percepção de deficiência que converge para a ideia de déficit, debilidade, incapacidade como inerente ao indivíduo com deficiência, ou seja, como dado determinante e imutável de sua constituição e de suas possibilidades.

Sobre esse aspecto denunciado no filme, a literatura da área da Educação Especial apresenta inúmeras delações de consequências negativas calcadas em tais compreensões. Dessa forma, consideramos importantes os avanços nas interpretações ocorridas mais intensamente a partir das últimas décadas do século XX, em contraposição às concepções já relatadas de “doentes, diferentes,

incapazes e/ou anormais”, via construto pejorativo da noção de desvio, anormalidade.

Conforme estabelece Vygotsky (1989), se a deficiência for compreendida apenas como um desenvolvimento quantitativamente limitado e/ou inferior, então é natural como consequência também ficarem limitadas as perspectivas de desenvolvimento e de aprendizagens. Outro aspecto importante a ressaltar é o fato de que a presença da deficiência, até mesmo a intelectual, não destitui o sujeito da possibilidade de acessar áreas potenciais no curso do desenvolvimento⁵.

Do ponto de vista abordado nesta análise, ancorada nas teorias de Vygotsky (1989, 1998) e Piaget (1972, 1986), em particular, enfatizamos os limites impostos ao desenvolvimento dos indivíduos, quando confinados em ambientes que tolhem a criatividade e o desenvolvimento pleno da atividade, do movimento e das interações potenciais dos sujeitos, quando impedem, selecionam previamente e/ou limitam experiências de vida e oportunidades que solicitem e estimulem seu desenvolvimento. Que desenvolvimento humano se efetivará em um ambiente onde o sujeito não é chamado a dar respostas, onde dele não é solicitado nada além do que se acredita ser ele capaz de realizar?

O que se observa no filme é que, até a chegada de Rory naquela instituição, todos estavam conformados, subordinados a um conjunto inflexível de normas e regras previamente estabelecidas, distantes de uma construção pautada em decisões coletivas e democráticas ou fruto de debates que incorporassem as opiniões dos que ali viviam, sem nenhuma consulta sobre seus interesses e necessidades.

⁵ Essa compreensão ampara pesquisas atuais, fundamentadas na noção de plasticidade e de modificabilidade, em termos funcionais, das estruturas cognitivas. Sabemos, por exemplo, que pessoas com deficiência intelectual podem, em um contexto educacional adequado, ascender ao pensamento operatório (reversibilidade operatória); construir, de acordo com suas possibilidades, ritmos e níveis, aprendizagens escolares em leitura, escrita e cálculo (ainda que, em alguns casos, diante da significação da deficiência no curso do desenvolvimento, consiga-se apenas a incorporação da funcionalidade destes conhecimentos ou da construção em níveis não tão refinados desses objetos de conhecimento); podem ainda avançar na autonomia social e profissional (mesmo que, diante da importância da deficiência, dependam de apoios ocasionais e/ou frequentes) etc.

As situações de estímulos dos sentidos, de sociabilidade, vivências e experimentações da vida real, nas quais os dois protagonistas vão se envolver trazem impactos importantes para suas vidas, em dimensões distintas, ao tempo em que vão abalar a instituição e seus procedimentos usuais de cercear a liberdade dos jovens e sufocar suas potencialidades.

A aparente “ordem” estabelecida no cotidiano daquela instituição é, desde o início, questionada por Rory, externando seu claro descontentamento com a ausência de interações significativas naquele espaço, tal como está configurado, com suas muitas regras limitadoras da participação dos sujeitos – em que os sujeitos parecem estar “condenados” a vivenciarem uma existência esvaziada de sentido, sem autonomia para tomarem decisões sobre suas vidas e os caminhos que querem seguir.

Um exemplo ilustrativo, em cena: Rory, em seu primeiro banho, dado pelas profissionais da instituição, faz o pedido de ter seu cabelo arrumado com gel, ao estilo de vocalistas das bandas de rock (que, por sinal, é sua preferência musical); seguidamente, apresenta-se uma cena que se faz cômica: Rory aparece, em nítida atitude de afronta às cuidadoras, com o cabelo em topete, conforme pretendido; o penteado fora feito por Michael, conseguido por uma ação completamente colaborativa, associando o que cada um tinha de possibilidade motora. A mobilidade e a capacidade de movimento das mãos de Michael serviram aos interesses de Rory, nesse feito espetacular.

A vinculação estabelecida a partir de então entre os dois jovens vão consolidar uma amizade que possibilitará, a ambos, crescimento pessoal, em uma reciprocidade positiva. A troca, a partilha de saberes distintos, a cooperação e a ajuda mútua serão os principais componentes dessa relação de amizade. Em cenas posteriores, vamos constatar que a oralidade e eloquência de Rory o tornam intérprete da fala de Michael.

O que o filme ressalta em seu desenrolar são diversas situações de conflitos criadas pelo novo morador, que passa a instigar os demais

pares, fazendo-os questionar sobre a vida naquele espaço de confinamento a que estão “predestinados”, suscitando conscientização sobre a condição de tutelados. O personagem Rory instiga os demais moradores a se posicionarem em relação à “vida que passava por eles” fora daquele espaço institucionalizado.

A discussão emanada do enredo nos serve de “pretexto” para revisões conceituais sobre a própria deficiência e suas manifestações nos sujeitos, conquanto também é primorosa para refletirmos sobre a constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem humanos⁶.

Para além do embate com a instituição e suas regras, Rory interfere diretamente nos desígnios da vida do colega Michael, a partir das novas experiências que irão protagonizar ao longo do filme e que exigirão deles a mobilização, o uso e aprimoramento de diversas estratégias cognitivas, só possíveis quando nos deparamos com experiências inusitadas, situações desafiadoras e promotoras de conflitos (conflito sócio-cognitivo⁷), ou seja, promotoras dos processos de desequilíbrio/equilíbrio⁸. Essas situações nas

⁶ Em uma perspectiva teórico-sociointeracionista, o desenvolvimento humano é possibilitado e influenciado pela interação de fatores tanto internos quanto externos ao indivíduo, assumindo o segundo um diferencial potencializador. Logo no início da vida, quando criança, a ênfase maior está nos aspectos orgânicos, ou seja, na base de maturação orgânica. Progressivamente, através da mediação possibilitada pelo outro, a cultura vai sendo partilhada, originando os processos psicológicos mais complexos. Assim, as influências socioculturais gradativamente se sobrepõem ao biológico-natural. O desenvolvimento, dessa forma, relaciona-se diretamente com aprendizagem, sendo ela a condição para que ele aconteça. Vygotsky (1998, p. 118) afirma então que a “aprendizagem não é desenvolvimento, entretanto o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

⁷ Para aprofundamento a respeito do tema, ler *Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa*, de Rita Vieira de Figueiredo e Jean-Robert Poulin.

⁸ Quatro fatores gerais atuam nesse processo de desenvolvimento: o crescimento orgânico, a experiência ativa, as interações sociais e o processo de equilíbrio. O crescimento orgânico, em especial a maturação dos sistemas nervoso e endócrino, é responsável pela abertura das novas possibilidades de conduta e desempenha papel indispensável na ordem invariante de sucessão dos estágios. Seu surgimento depende de certo exercício funcional.

quais Michael se envolve, a partir da amizade com Rory, colocam em funcionamento, inevitavelmente, elementos de ordem cognitiva, psicológica, afetiva, relacionais...

As cenas que se passam fora da instituição, notadamente em espaços públicos, chamam nossa atenção para aspectos diversos, uma vez que a riqueza das interações possibilitadas no convívio com as solicitações do meio social real, extrainstitucional, vão permitir aos personagens experimentarem sentimentos diversos de alegria, desejos, ciúmes, raiva, atritos interpessoais, ajustes de condutas, conflitos, elementos que fazem parte da vida comum dos indivíduos quando na vida em sociedade.

Em uma perspectiva psicogenética do desenvolvimento humano, é importante assinalar a importância da autonomia social para a vida dos sujeitos, um vez que esta produz e amplia possibilidades de autonomia cognitiva, com implicações diretas sobre outros processos, como, por exemplo, a aprendizagem humana. Para Piaget (1975), no sentido mais amplo, a aprendizagem é um processo adaptativo que se desenvolve, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais.

Mesmo a maturação abrindo uma série de possibilidades ao indivíduo, estas só se atualizam mediante condições de experiência material ou interação social, pois “são estas diversas condições que determinarão o acabamento daquilo que a maturação torna apenas possível” (PIAGET, 1986, p. 111). A experiência ativa, adquirida na ação efetuada sobre os objetos, é essencial e necessária à formação das estruturas lógicas. Assim, a atividade é essencial para o desenvolvimento. Vale destacar que as ações/atividades necessárias para que ocorra o desenvolvimento são mais do que simples movimentos físicos. São comportamentos que estimulam o aparato intelectual da criança, podendo ou não ser observáveis. Esses comportamentos produzem desequilíbrio e permitem a ocorrência da assimilação (incorporação do mundo exterior às estruturas mentais já construídas do sujeito) e da acomodação (reajuste das estruturas já modificadas pela assimilação ao mundo exterior). As interações sociais, ineficazes sem a assimilação ativa, contribuem para a construção e validação dos conceitos ou esquemas que a pessoa desenvolve, especialmente aqueles desprovidos de referentes físicos. A equilibrção é o quarto fator geral que atua no desenvolvimento e desempenha papel regulador dos três primeiros. Essa equilibrção consiste na sequência de respostas (compensações) ativas do indivíduo face a um desequilíbrio. Por tratar-se de uma sequência de regulação tanto retroativa como antecipadora, constitui-se como um sistema permanente, perpétuo. Traduz-se sob a forma de satisfação de uma necessidade ou solução de um problema.

Em outra referência aos episódios da história contada no filme, temos a cena em que Rory busca (não mais pela primeira vez) a concessão de apoio financeiro para um programa de moradia independente, que lhe permitiria autonomia social mais efetiva, incluindo a garantia de um profissional-acompanhante especializado.

Assim, verificamos nessa parte da história narrada um importante episódio que remete a um processo em que, mais uma vez, os dois personagens unem-se em busca da realização do desejo de Rory de morar sozinho. Diante do sonho de Rory, negado pelas autoridades sob a alegação de que este não tinha autonomia suficiente para dirigir sua própria vida, Michael decide fazer a mesma solicitação a fim de conceder ao amigo o almejado. Na audiência com essa finalidade, junto aos concedentes, Michael precisa de Rory como intérprete para se fazer compreendido. A autorização foi concedida a Michael, de forma extensiva a Rory, pela imprescindível tarefa de ser seu intérprete.

Após conseguirem autorização para uma vida autônoma e independente, todavia outros desafios estão por vir na concretização desse intento. Assim, incentivado pelo amigo, Michael decide procurar seu pai, Fergus Connolly, ilustre jurista, para um “acerto” de contas da vida, de uma dívida antiga que data do seu nascimento e do abandono sofrido. Do emocionante encontro entre pai e filho, em meio ao ressentimento e à dor de Michael, os dois jovens “lucram” o imóvel que necessitam para fazer valer a autorização concedida; o pai de Michael, com o provimento do imóvel, tem em troca a manutenção do anonimato sobre o fato de ter um filho com deficiência e o silenciamento sobre seu abandono.

Muitas outras coisas acontecem na nova trajetória desses jovens a partir de então: com a acompanhante Siobhan, selecionada para a tarefa, a vida revela-se em outras perspectivas; são necessárias adaptações a várias situações de vida cotidiana, problemas vivenciados em função de uma vida independente, agora sem a vigilância e

proteção dos profissionais da instituição. Michael, em particular, experimenta uma efervescência de sentimentos, despertados em situações provocativas de desenvolvimento das funções de percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento; muitas são as emoções vividas, assim como sentimentos de alegria, medos, frustrações, desde a afirmação do carinho pelo amigo e um amor platônico, despertado em ambos, por sua cuidadora⁹.

Com a moradia independente, Michael experimenta a “vida real”: passa pela experiência de não correspondência de seu sentimento pela cuidadora; lida com o ciúme despertado em relação a ela e sofre com o duro golpe da morte do amigo, causado pelo agravamento de sua fragilidade de saúde – cenas que fazem parte da vida humana, com ou sem deficiência.

Rory morre ao final, mas deixa para o amigo Michael diversos ensinamentos, entre os quais a aprendizagem de que “o direito deve existir independente de seu exercício”, por isso é preciso lutar por ele, além de um legado de autonomia, autoestima, confiança, amor-próprio, enfim, lições imensuráveis de amor à liberdade e à vida!

⁹ Na trama, também se enuncia uma provocação para se pensar sobre a temática da sexualidade das pessoas com deficiência. Rory, em uma das cenas do filme, faz em tom audacioso sua própria conceituação: ao se apresentar à instituição, afirma que “só possuía os movimentos de dois dedos usados para locomover-se à cadeira de rodas e para se masturbar”. Esta e outras cenas alertam para o fato de que as pessoas com deficiência também têm desejos sexuais, sentimentos, necessidades de trocas afetivas e de construção de relacionamentos amorosos, como todo ser humano, não se tratando de seres “assexuados” pela presença da deficiência.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física**. Brasília: MEC, 2004.

FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008, v. 1. p. 245-263.

FREUD, S. **Obras completas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1976.

PIAGET, Jean. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Vânia M. M. Rasche. New York: 1972. (Mimeo).

_____. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras completas: fundamentos da defectologia**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.



Família, Afetos pelos Meandros do Pensamento do Psicanalista Português João dos Santos:

Percepções sobre o Filme *Uma Lição de Amor*

Patrícia Helena Carvalho Holanda (UFC)

Pedro Parrot Morato (UL)

Introdução

Refletir sobre a temática do filme *Uma lição de amor*¹ possui o desafio de aproximar aspectos vinculados aos processos educacionais, oriundos da dupla inserção de sujeitos, nas instituições familiar e escolar. É um filme que apresenta como enredo principal a história de um homem com dificuldade intelectual e desenvolvimental² e seu drama para criar e educar uma filha, fruto de um relacionamento pontual com uma moça, ao que parece ser “garota de programa”, que abandona a criança recém-nascida, deixando-a com ele. No decorrer do filme, deparamo-nos com uma situação muito original, à medida que percebemos as (im)possibilidades de Sam (Sean Penn) ao exercer uma vivência de paternidade cheia de afeto, emoção e participação.

Esta reflexão agrega, portanto, o universo psicossocial sob um prisma fenomenológico e interdisciplinar, para tratar de forma articulada tais processos, com ênfase na reflexão acerca da capacidade cognitiva/intelectual do protagonista e na afetividade de sujeitos. Para tanto, o presente texto adota, como abordagem analítica,

¹ O filme americano *I am Sam*, do gênero drama, foi lançado em 2001, escrito e dirigido por Jessie Nelson.

² Defendemos neste texto a terminologia “dificuldade intelectual e desenvolvimental”. Nossa opção justifica-se pelo fato de, em 2007, ser renomeada a designação que define e classifica a controversa classificação de deficiência mental pela considerada mais pertinente designação “dificuldade intelectual e desenvolvimental” (DID), proposta pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAID).

privilegiadamente, a teoria de João dos Santos (1913-1987)³, que busca inspiração em suporte teórico capaz de integrar um mundo em fragmentação.

Vale destacar que o enfoque por nós adotado envolve elementos da Sociologia, da Psicologia, da Educação e da História, passando pela temática da inclusão, o que nos obriga a percorrer planos e caminhos interdisciplinares. Acreditamos que um dos dilemas do tempo presente nos convida justamente ao compromisso com a interdisciplinaridade, o que aceitamos sabendo dos inúmeros riscos que corremos, a começar por não sermos bem compreendidos.

Ao fazermos a opção por esse filme como elemento pedagógico na sala de aula, temos o intuito de promover situações de ensino-aprendizagem que contemplem situações sobre questões relativas às pessoas com deficiências, suas famílias e as emoções sobre o que estão vendo/percebendo suas vivências.

Tal caminho deve-se à pretensão de contribuir para explicitar o caráter indispensável de uma formação do profissional de educação que atente para os conhecimentos psicológicos e a prática pedagógica, como possibilidade de atuação profissional considerando a inclusão e as dificuldades e manifestações subjetivas dos alunos no cotidiano educacional.

Usaremos, ainda, como fonte de consulta sobre a obra do psiquiatra e educador português citado, a tese de doutoramento de Maria Eugenia Carvalho e Branco (2010) e um segundo estudo de sua autoria, intitulado *João dos Santos: a saúde mental em Portugal – uma revolução de futuro* (2013). Nesse livro, a autora dá continuidade de forma primorosa à divulgação da obra do psicanalista e humanista português, que foi, segundo ela própria, o responsável pelo “enraizamento da Psiquiatria Infantil na Psicanálise” em Portugal (BRANCO, 2013, p. 13). Santos, o autor por ela enfocado, adota uma posição de vanguarda, ao defender um avanço para a

³ Psicanalista pertencente à Associação Internacional de Psicanálise (IPA), médico neurologista, psiquiatra de adultos e educador português introdutor da psicanálise em Portugal e um dos fundadores do Grupo Português de Psicanálise.

Psicologia e a Educação, quando propõe uma teoria do indivíduo e uma pedagogia que abrange as dimensões cognitiva e afetiva. Isso pode ser constatado na obra de Branco (2010, p. 302) ao aludir ao pensamento de João dos Santos, quando lembra aos professores

que cada criança traz para escola vivências e saberes únicos dos quais urge partir, para poderem ensinar sem violência, porque o que se ensina a uma criança deve poder ser integrado por ela nos seus esquemas emocionais, afetivos, mentais e culturais de referências.

O Filme

Uma lição de amor tem como protagonista o ator Sean Penn, que interpreta Sam Dawson, um homem com comprometimento cognitivo, com idade mental em torno de sete anos e idade emocional condizente a uma pessoa que atingiu a maturidade⁴.

O enredo do filme gira em torno da questão de como um homem com limitações mentais pode exercer a função paterna, educando e sendo responsável por uma criança que, dentro de pouco tempo, atingirá uma capacidade cognitiva superior à dele.

No filme, podemos perceber que Sam é um adulto com deficiência intelectual, designado no enredo como tendo uma inteligência “comparada a uma de uma pessoa de sete anos de idade”; trabalha como garçom de uma lanchonete, na qual o chefe lhe confia apenas tarefas mais simples, como anotar os pedidos dos clientes e limpar as mesas, entre outras atividades dessa natureza.

Sam é o pai de Lucy (Dakota Fanning), fruto de uma relação passageira com uma mulher, que engravida dele e o abandona com a filha, nos braços, em uma parada de ônibus, logo após o nascimento da criança. Ele, atônito, leva a criança para casa e a chama de Lucy, inspirado em uma música da banda inglesa The

⁴ João dos Santos compreende a inteligência na perspectiva qualitativa, conforme podemos comprovar quando ele afirma: “Acho que a inteligência não é uma quantidade, não é mensurável, a inteligência é uma qualidade” (SANTOS, 2004, p. 23).

Beatles, “Lucy in the sky with diamonds”. Na educação da filha ele é ajudado por uma vizinha com síndrome de pânico e por um grupo de amigos, que representa sua família, todos com problemas mentais. O seu pedido de socorro ocorre quando ele se depara com a tarefa de cuidar de um bebê que necessita alimentar-se de três em três horas, entre outros cuidados necessários para com uma criança que se encontra na primeira infância. Esse grupo lhe oferece apoio, que lhe possibilita sentir-se capaz de enfrentar o desafio de educar a filha através de um grande afeto por ela. O afeto faz uma fusão na sua relação pai e filha, possibilitando que ele entenda o que a filha diz e sente. Mais do que um pai, Sam é um amigo e um colega. No entanto, essa situação muda quando Lucy atinge os sete anos de idade e começa a aprender e compreender coisas que ele não consegue assimilar. À medida que aprende a ler, Lucy percebe que o pai não detém esse conhecimento; Sam só sabe ler um livro, e mais parece que ele memorizou a história, lendo-a todos os dias para a filha. Dessa forma, ela inicia uma trajetória que projetivamente a conduz a ultrapassar intelectualmente o pai. Diante disso, a criança recusa-se a aprender para não ultrapassá-lo. Sam percebe o motivo da recusa e lhe pede para que o faça feliz procurando aprender, pois não deveria ficar como ele. Essa atitude demonstra a consciência de Sam sobre as repercussões das suas limitações e a dimensão de seu amor de pai. Aliás, é a consciência da diferença em muitas pessoas com dificuldades intelectual e desenvolvimental que as levam, por sua vez, a desenvolver baixa autoestima, ansiedade e outras atitudes, seja da ordem de apego aos objetos, seja da arrumação, entre outras, tão bem documentadas no filme.

A assistente social da escola, ao perceber tal situação, começa a trabalhar para internar Lucy em um orfanato. Isso pode ser exemplificado, em uma das cenas, quando a menina também percebe que está ultrapassando a capacidade compreensiva de seu pai e começa a recusar-se a aprender “coisas” que seu pai não consegue aprender ou sobre as quais apresenta limitações. Essa situação começa a chamar atenção das pessoas na escola; a menina passa a ser acompanhada pela assistente social, que, sob a legitimidade do

poder público que representa, inicia um processo de “pôr em xeque” a continuidade da convivência da criança com seu pai, de tal forma que, quando Lucy completa sete anos, é levada para um orfanato sob a alegação de que Sam não tem condições de criar sua filha.

A partir daí, incentivado por seus amigos, Sam Dawson inicia uma longa batalha judicial, para reaver a guarda de sua filha, contando com os serviços de Rita Harrison (Michelle Pfeiffer), uma renomada advogada que se torna personagem central da história. Rita, a princípio, recusa-se a aceitar o caso, pois percebe que Sam não tem condições de pagar seus honorários. Além disso, ela também não acredita que a justiça dê um parecer favorável ao pai. No entanto, resolve aceitar defendê-lo como um desafio com seus colegas de profissão.

Com o desenrolar do caso e a composição das peças jurídicas de defesa, Rita envolve-se com a situação de Sam e tira muitos aprendizados para sua vida profissional e pessoal. A advogada possui uma vida bastante agitada, sobretudo por causa do relacionamento difícil com seu filho, uma criança com idade aproximada à de Lucy.

A incansável luta de Sam pela filha e o seu amor incondicional por ela fazem Rita refletir sobre seu papel de mãe, suas condutas, a atenção dada à criação e educação do filho, ao tempo e amor depreendidos. A partir daí ela começa a rever sua postura de mãe, de profissional e de ser humano. O amor do pai de Lucy evidencia um sentimento maduro e convicto, ao contrário de outros, que apesar de capazes em termos intelectuais, padecem de enormes carências e imaturidades emocionais para o desempenho parental/paternal ou maternal.

O envolvimento de Rita com o caso intensifica-se quando, em determinado momento, abalado por diversas decepções sofridas no caso, Sam resolve desistir da luta judicial pela filha. No entanto, a advogada não aceita essa desistência, retrucando que para ela a causa virara uma questão pessoal.

A batalha judicial revela diversos momentos. Sam, por meio de seu trabalho, passa por análises profissionais que fazem um levantamento de suas condições para criar e educar uma criança. Por diversas vezes, a Justiça posiciona-se contrária à causa do pai. Nesse meio tempo, por ordem da Justiça, Lucy é adotada por outra família.

No entanto, sem conseguir ficar longe de seu pai, chega, por diversas vezes, a fugir durante a noite, indo à casa de seu genitor. Como solução mais imediata e por amor à Lucy, visando seu bem-estar psicológico, surge a decisão de morar vizinho à família adotiva, com intuito de também manter-se próximo de Lucy.

Por fim, o processo de diagnóstico de capacidade intelectual de Sam, envolvendo uma bateria de testes de quociente de inteligência (QI), revela suas limitações em função da deficiência intelectual. O resultado da medida quantitativa, sem considerar os aspectos qualitativos da avaliação da capacidade de Sam, é imediatamente transferido para a interpretação de que ele não tem condições suficientes para desenvolver suas funções paternas de proteção, cuidados e educação. Desse modo, retiram de Sam a tutela afetiva que não é substituível por outrem.

“A justiça se faz justa”. Ao final do filme, os representantes dos trâmites judiciais reconhecem que Sam possui uma capacidade que vai além de muitos pais considerados “normais”, convencidos de que seu amor incondicional pela filha, traduzido sempre em cuidado admirável, em acompanhamento minucioso, em sensibilidade com a infância (no filme, inclusive, é subliminar a defesa de que isso acontece pela proximidade entre a idade cronológica de Lucy e a idade mental de Sam).

Afetos e Família em uma Perspectiva Santiana

A questão lançada no filme *Uma lição de amor* nos leva a refletir como um homem com limitações intelectuais pode exercer a função paterna e materna, educando e sendo responsável por uma criança que dentro de pouco tempo terá uma capacidade

cognitiva superior à dele. Essa questão perpassa o filme através de cenas dramáticas, que trazem importantes reflexões, no âmbito das discussões recentes sobre os direitos e deveres das pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental e sua inclusão social e laboral⁵ na sociedade contemporânea.

A película, ao mobilizar reflexões sobre os limites e as possibilidades de uma pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental, de certa forma, denuncia a perversão da exclusão social, quando explicita a busca de Sam por situações que lhe propicie condições que garantam a sua sobrevivência e a educação da filha. O preconceito arraigado para com essas pessoas nos leva a recorrer ao olhar de João dos Santos, que podemos encontrar na antologia do psicanalista de Lisboa, escrita por Branco (2013, p. 411), ao afirmar:

A recuperação, para mim, tem vários graus, o primeiro e mais importante dos quais é a condição humana. [...] Neste sentido, têm recuperação quase todos os deficientes mentais, desde que se abandone o preconceito de que só pode ser inteligente sabendo as letras. Porque se continuarem querê-los a todos um diploma de letrado, com um lacinho cor-de-rosa, a recitar umas tolices para gozo de almas bem intencionadas, a escrever à máquina umas coisas que não entendem, a dizer umas frases em estrangeiro... então, não. Então haverá menos ou não haverá recuperação para muitos, porque alguns são demasiados inteligentes para se prestar a isso [...]; porque outros têm um grau tão elementar ‘de inteligência prática ou de situações’, e nada de abstrata, que não resistem a estupidificação produzida pelos cubos, tabuleiros de encaixar, picagens e letrinhas desenhadas durante anos a fio...

⁵ Do ponto de vista sociológico, concordamos com Carvalho e Martins (2012, p. 19), ao externarem sua compreensão sobre inclusão social na sociedade capitalista nos seguintes termos: “nossa ideia central é a de que a natureza da sociedade capitalista não comporta, a rigor, um modelo de inclusão social, posto fundamentar-se no trabalho assalariado, ou seja, sob a exploração do trabalho humano”. Para os autores, a sociedade capitalista, para sua sobrevivência, necessita que certos indivíduos sejam excluídos do sistema, entre eles, destacamos as pessoas com alguma deficiência, devido à desigualdade de oportunidades, que recrudescem com a discriminação, a falta de oportunidade de emprego local, as baixas qualificações, entre outros fatores.

Desse modo, João dos Santos pontua a realidade da sociedade moderna, que valora os sujeitos por sua possibilidade maior de melhor se “adequar” aos novos ritmos e exigências da sociedade, excluindo aqueles que se distanciam por condicionamentos funcionais ou culturais de alguma ordem. Essas pessoas perdem a visibilidade social e cultural, ficando à margem do sistema, sem exercer sua cidadania. O psicanalista defende que é preciso mudar a atitude em relação às pessoas com deficiência, superando o olhar da diferença e assumindo um olhar sobre a pessoa na sua diversidade.

Outro aspecto que se apresenta para nossa reflexão é o desenlace do filme aqui abordado. Ele aponta para uma situação emocionante, humana, pautada no preceito da colaboração entre os pares, no sentido de preencher algumas lacunas supostas à autonomia intelectual e social de Sam: para cuidar de Lucy, com todo amor e dedicação que lhes são característicos como pai devotado, ele conta com a contribuição de seus quatro amigos (todos com alguma dificuldade intelectual e desenvolvimental também), de sua vizinha e fiel amiga (uma senhora idosa e sensível) e, posteriormente, durante o processo de garantia de guarda de sua filha, de sua nova aliada, a advogada. Tecnicamente, procurando favorecer um clima mais comovente, o filme utiliza-se de movimentos rápidos de câmera e *closes* seguidos, enquadramentos variando muito seus ângulos e diálogos cortados.

É interessante perceber que o filme contribui para a discussão dos novos arranjos familiares, onde ocorre a valorização da dimensão socioafetiva, que provoca a necessidade psicológica e social de novos laços e enlacs, que, por sua vez, vão (re)criar famílias separadas, recasadas, monoparentais, socioafetivas e homoafetivas. Esse assunto pode ser melhor aprofundado através do pensamento de João dos Santos, que, nas décadas de 1940 e 1950, antevê os problemas relacionados à estrutura familiar que se multiplicariam na segunda metade do século XX e se ampliariam para o século XXI, ao tematizar as crises que se abateriam sobre a família e a escola.

A sensibilidade do autor para essa questão foi aflorada a partir de sua experiência como estagiário, em uma instituição de atendimento a crianças órfãs e adolescentes considerados delinquentes na França, durante a Segunda Guerra Mundial, além da experiência como médico, nos hospitais de Portugal, onde divergiu das práticas psiquiátricas então correntes, que, ao invés de restaurarem equilíbrios perdidos nessas crianças e adolescentes, contribuíam para o agravamento de suas dificuldades.

O pensamento santiano não nega a importância do papel da família no desenvolvimento do indivíduo, uma vez que é no seu meio que a criança vai estabelecer os seus primeiros contatos e valores com o mundo externo. A valorização que faz da relação afetiva entre as pessoas denota sua profunda compreensão do homem como animal social, que, sozinho, não poderia ser nada. Ele compreende bem isso, como médico e educador, ao deixar transparecer em seu trabalho e em sua obra que nós não vivemos senão pelos outros ou para os outros. Acredita que os outros são as pessoas que convivemos no dia a dia, a começar pela família, iniciando o processo de subjetivação da criança. Nesse processo de subjetivação, no entanto, tem também a participação do que ele chama “os estranhos”, que o acaso faz com que as crianças os encontrem na escola, no parquinho ou em diversas circunstâncias, cujo fato vai afetar a criança, no confronto de sua personalidade em formação com a dos outros.

João dos Santos fala, ainda, sobre esses encontros contribuírem para alargar o mundo além da casa paterna, que reforçaria o sentimento de pertencer a novos grupos e a capacidade de enfrentamento das infrações das regras, que ocorre longe do controle do pai e demais familiares.

Nos seus escritos, o leitor pode perceber que o autor anteviu um dos grandes debates da atualidade sobre as novas configurações familiares, isto é, as novas formas de estabelecimento de

parentalidade, que não correspondem ao modelo tradicional, fechado em relações intrafamiliares e parentais. Como psicanalista, Santos tinha consciência do debate que vinha ocorrendo desde o século XIX, acerca do lugar dos homens e das mulheres nas relações sociais, no trabalho e na reprodução biológica e social da espécie e nas questões demográficas.

João dos Santos não se deixa aprisionar pela dificuldade de assimilar as mudanças que não vão de encontro ao modelo da família patriarcal estudada por Freud. Nos seus escritos, o psicólogo português deixa transparecer que as dificuldades das pessoas de lidar com as mudanças, nas relações interpessoais na família, sobretudo, ao relembrar seu passado, através das memórias da infância, encontram-se relacionadas às questões narcísicas. Na obra de Freud (1939), existe uma alusão ao “encantamento de [nossa] infância, que nos é apresentada por [nossa] memória não imparcial como uma época de interrompida felicidade” (p. 89). Em outras palavras, isso pode ser relacionado à dificuldade que as pessoas possuem de lidar com a mudança, o novo, que está acontecendo e com limitações de avaliar a violência do passado. Ceccarelli (2014), por seu turno, adverte-nos que as novas configurações familiares são consideradas ameaçadoras, devido trazer o “diferente”, que, por sua vez, provoca o estranhamento. Por via de consequência, podemos deduzir que esse estranhamento também chega até o espaço da escola, nos seus gestores, professores, indo também repercutir nos alunos.

Considerações Finais

Diante do exposto, podemos perceber que o protagonismo de um filme por parte de uma pessoa com dificuldade intelectual e desenvolvimental, desempenhando a função de educar e cuidar de uma criança, suscita importantes discussões no âmbito da Educação, da Psicologia, Sociologia e da História.

A película também denuncia os significados da inclusão e da exclusão e a situação vivida por pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental que, em muitos casos, são julgadas sob o crivo de clichês ou representações de incapacidades, ainda vigentes no imaginário social coletivo.

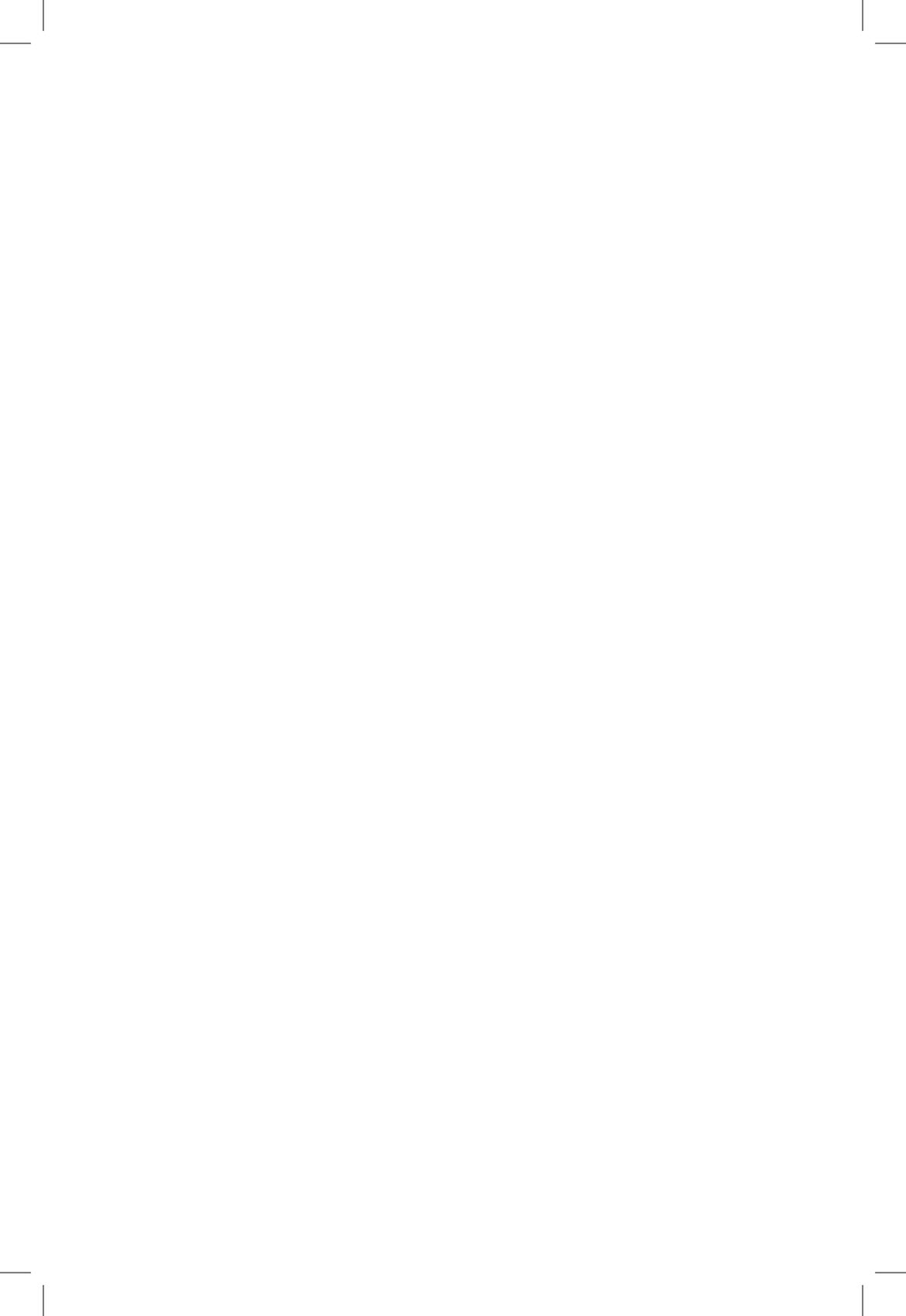
Referências

BRANCO, Maria Eugenia Carvalho. **Vida, pensamento e obra de João dos Santos**. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2013. 653 p.

_____. **João dos Santos: saúde mental e educação**. 2. ed. Lisboa: Coisas de Ler, 2013.

CECCARELLI, Paulo Roberto. Novas configurações familiares: mitos e verdades. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 40, n. 72, p. 89-102, jun. 2007. Disponível em: <http://ceccarelli.psc.br/pt/?page_id=172>. Acesso em: 18 fev. 2014.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2003.



Janelas da Alma: **A Vida a Partir de Outro Olhar**

Sádia Castro

*Por que foi que cegamos? Não sei!
Talvez um dia se chegue a conhecer a razão.
Queres que te diga o que penso? Diz!
Penso que não cegamos, penso que estamos cegos.
Cegos que vêem, cegos que, vendo, não vêem.*

José Saramago

Em meio à aula de filosofia, uma aluna de licenciatura pergunta ao professor: por que a coruja é o símbolo de nossa profissão? E obtém como resposta: porque esse pássaro, de hábitos noturnos, é o único animal que enxerga no escuro, por isso representa o papel que os educadores e a educação devem ter na sociedade: iluminar o pensamento, clarear as ideias, desvendar o saber, expandir a reflexão, transpor as pedras do caminho do conhecimento. Enfim, ensinar a ver o mundo além do que está ao alcance de nossos olhos. Se a realidade fosse exatamente como se apresenta, não teria por que perdermos tempo com isto. Sem a busca do que está para além da primeira impressão, a humanidade não teria inventado a cultura, a ciência ou a arte. As coisas do mundo seriam exatamente como pareciam ser e pronto.

A história contada acima é fictícia, mas poderia ter acontecido de verdade. Serve para demonstrar a metáfora da “coruja de Minerva de Atenas”, com o seu olhar que se constrói e se realiza no escuro, assim como o mundo das corujas o é ou deveria ser a escola, ou seja, o mundo da sabedoria.

Platão, datado há quase cinco séculos antes de Cristo, nos ensina que a ignorância é a caverna escura à qual estamos submetidos, voluntária ou involuntariamente, e como cegos interpretamos imagens opacas, distorcidas como o imperativo da verdade. De

uma verdade que nos confunde, nos engana e nos deixa cegos para ver ou perceber o que está por trás das aparências e as consequências do crer somente no parecer das imagens que se projetam.

José Saramago, escritor português, que escreveu o *Ensaio sobre a cegueira* (1998), diz que hoje estamos cegos, e não é porque não vemos, mas porque vemos demais; estamos abarrotados de imagens, informações que substituem e interpretam a realidade que se nos entregam como verdade absoluta. E, também, porque nos demitimos de nossa capacidade de pensar, refletir, e deixamos de acionar outros aparatos além dos visuais como a consciência, a reflexão, a sensibilidade, o tato, o contato e a imaginação.

“Ver” não é somente uma questão de “enxergar”. “Cego” não é somente quem não enxerga. Ver está muito além de ter olhos e sua respectiva função sensorial. Esta é a ideia que a sensibilidade que enche de luz a alma do artista nos faz encontrar no documentário *A janela da alma*, lançado em 2001, quando entrou no circuito nacional de cinema, pela primeira vez, e, agora, pode ser acessado facilmente pela internet. A obra dura pouco mais de uma hora e deixa muitas lições, sendo, por certo, a mais bonita a de que a vida pode ver vista pela a alma, pelo coração, pelo cérebro, e não, necessária e exclusivamente, pelos olhos.

O filme, do tipo documentário, apresenta artistas, cineastas, fotógrafos, músicos, escritores, todos cegos, com visão subnormal ou “quase” cegos, ou ainda que necessitam de algum aparato do tipo óculos ou lentes, como recurso tecnológico para ver. Ironicamente, paradoxalmente ou impressionantemente, no entanto, trabalham com a criação de imagens, de textos, de música. Como eles se situam e elaboram a realidade e a imaginação que têm da vida e da alma humana – esse é o fio condutor que une essas histórias, dirigidas por João Jardim e Walter Carvalho, este último um dos mais respeitados diretores de fotografia cinematográfica do Brasil, que, “quase” cego, enxerga muito pouco.

Cada um dos 19 convidados à participação no documentário, à sua maneira, demonstra como, apesar e para além de serem cegos ou apresentarem níveis importantes de deficiência visual, desenvolveram maneiras de conviver, interpretar o mundo e lidar com as questões profissionais e do cotidiano. E surpreendem ao demonstrar que a ausência sensorial da visão não os impediu de expandir a criatividade e a percepção das coisas da vida.

Trata-se de uma narrativa que comunica vidas e histórias que “existem de verdade”, ou seja, não são apenas fruto das verossimilhanças da criação ficcional. O que torna a obra comovente sem ser piegas, apelativa ou dessas que propõem à vitimização dos sujeitos, em função da presença ou manifestação de uma deficiência. Ao contrário, é alegre e inspiradora. Faz lembrar um pensamento de Michel Foucault, para quem o papel de vítima não leva ninguém a exuberar-se, nem a superar-se, ao contrário, mantém a vítima cada vez mais presa a esse papel.

Provocador, o filme nos leva a perguntar como nós mesmos, possuidores de “olhos saudáveis” (no meu caso, nem tão saudáveis assim, já que tenho 3,5 de miopia), podemos nos permitir ver tão pouco sobre o mundo à nossa volta? Ou por que, às vezes, nos acomodamos e deixamos de olhar determinado fato, realidade, teoria, de outra maneira, ao invés daquela, já prevista, vista e revista?

José Saramago, em um dos momentos de sua participação no filme, diz que só podemos compreender algo quando lhe damos a volta, ou seja, quando o observamos de outras perspectivas. Mas quase nunca fazemos isso. Quantas vezes aceitamos a primeira versão de um fato? Ou nos agarramos à única interpretação da história? No caso dos(as) professores(as), quantas vezes repetimos a mesma maneira de aprender, ensinar ou abordar determinado conteúdo, simplesmente porque foi assim que aprendemos, e se foi assim, assim será, sem nunca nos arriscarmos a fazer de forma diferente? E nos enredamos na ideia do “fazer a diferença”, sem

atentar que estamos cada vez mais iguais e oferecendo aos nossos alunos, sempre mais do mesmo? Talvez fosse um bom conselho o de Nietzsche, quando, à sua maneira, diz que, por estar conectada ou mediada pelo contexto e pela subjetividade de quem vê, a verdade é uma ilusão!

Na trilha do filósofo alemão, recorro à ideia expressa em seu seguinte pensamento: “onde encontrei vida, encontrei vontade de potência” (MOSE, 2014), para iluminar a história de vida da cineasta Majut Rimminem, nascida com uma deficiência visual que causava imensa tristeza à sua mãe, porque esta a via como uma condenada. Curiosamente, foi essa condição que lhe deu a alegria e a coragem para “transformar o que parecia cinzas em jóias”. Isso é o que ela conta, textualmente, referindo-se à sua profissão de produtora e criadora de filmes de animação. Estrábica, Majut tinha como sonho de criança ser a princesa nas festinhas da escola, mas nunca era escolhida para tal, pois era considerada feia demais para o papel. No seu cinema de bonecos, “eu me realizo e posso ser quem eu quiser, sou eu que faço os personagens e dou vida a eles. Assim, assumo todos os papéis, até o de princesa que não me permitiram fazer quando criança”, conta na película em foco nesta análise e dá uma boa risada ao concluir.

É bastante conhecida a frase de Jean-Paul Sartre que diz: ninguém deve perguntar-se o que a vida fez de nós, mas o que nós fizemos com o que a vida fez de nós. No filme, quem responde à pergunta com muito bom humor e seriedade é o velho bruxo musical, Hermeto Pascoal, um gênio que consegue tirar som e compor uma música a partir de qualquer objeto que lhe caia às mãos: quase cego de nascença (congenita), como todos os albinos, ele diz que é grato pelo fato de ter nascido com pouca vista, pois foi essa condição que lhe possibilitou a ampliação da visão interna.

A visão interior é onde a gente enxerga mais, não é com o olho ou com o ouvido que se vê ou ouve mais. Esses elementos nos dão a coisa técnica. Às vezes, a visão do olho vê tanta coisa que já cheguei a pedir a Deus para ficar cego de vez, para ver melhor as

coisas que eu gostaria de ver. O olho com seu excesso de imagem atrapalha as coisas que eu poderia desenvolver.

É como se a falta de visão fosse o estímulo para a criação de novos códigos visuais e dotasse a cabeça de uma “gramática” própria, possível de compreensão somente quando se abandonam os excessos, passam a concentrar-se nas coisas simples e a perceber o cotidiano com outros olhos, como diz outro personagem do filme: “um muro ou uma árvore que vemos todo dia, de repente pode nos trazer novas informações, novas sensações, novas visões e outras imaginações”.

A “expansão da visão” que a cegueira proporciona é dita de outra maneira e vista de outra forma por outro personagem do filme, o fotógrafo francês Eugen Bavcar. Esbanjando sensibilidade, diz ele:

O verbo é cego. As imagens se deixam construir sozinhas, sem verbo, e isto é pavoroso. É preciso que haja um equilíbrio entre o verbo e a imagem. Michelangelo não viu Moisés e nem seguiu Davi até o Monte Senai. Ele também não viu como o decálogo foi lançado no bezerro de ouro. Ele apenas leu o texto. A linguagem e a imagem estão interligadas, sendo cego o verbo torna visível, cria imagens. Graças ao verbo temos imagens. Ver o invisível é o que chamamos de imaginação.

Fechando esse trecho da fala, Bavcar complementa, dizendo o quanto ficou surpreso quando revelou os primeiros negativos de suas fotografias e as imagens estavam ali, perfeitas: “que incrível, não consigo ver as imagens, mas sou capaz de fazê-las”!

O cineasta Wim Wenders, assim como todos os convidados do filme, fala do excesso de imagens que cega e retira o foco do simples e do essencial, levando a um grande apagão da sensibilidade. Se a metáfora serve para uma reflexão sobre o cotidiano da educação básica no Brasil (ensino fundamental e médio), podemos dizer que, com tantos conteúdos e tantos fragmentos chamados de matéria ou disciplinas, a escola está formando jovens cada vez mais tecnicistas e tecnológicos e menos humanistas e pouco inseridos no mundo real.

As ciências e os saberes são fatiados em disciplinas diluídas no currículo e oferecidas aos alunos em pequenas doses de cinquenta minutos de aula por dia. Tudo é tão desconectado, que o tema interdisciplinaridade, que nada mais é do que a articulação desses saberes, é visto como um “bicho de sete cabeças”. Há um rigoroso esquadrinhamento do saber, e os alunos perdem a capacidade de perceber a articulação entre, por exemplo, a física e a filosofia ou entre a matemática e a biologia etc.

Com um imenso repertório de conteúdos e tantas informações, parece que os alunos aprendem que a vida só começa quando eles deixam a escola e a única coisa que têm de fazer com os depósitos que os professores os fazem durante o ano é responder às provas do mês e/ou, em última instância, sair-se bem-sucedido no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Esse amontoado de informações, em vez de desembocar no conhecimento da vida, do mundo, da cidade e ajudá-los em um diagnóstico e uma intervenção sobre a realidade, o que faz é forçar o processo inverso e abrir espaço para o grande esvaziamento e um anestesiamento dos afetos que vão sendo preenchidos pelos estímulos luminosos e fulgazes da mídia, das redes sociais e dos “milhões de amigos virtuais”.

Todos os personagens falam do excesso, repito! O cineasta Wim Wenderes, resumindo a opinião de todos, conclui: temos hoje tudo em excesso e quando temos coisa demais não temos nada. Uma mensagem importante no filme é que talvez precisássemos de menos para sermos mais. Menos imagens, menos informações, menos apelos luminosos e mais arte e mais sensibilidade. Caso contrário, corremos o grande risco de fazer acontecer o que diria Caetano Veloso (1989), na música estrangeiro: ficaremos cegos de tanto ver.

O matogrossense Manoel de Barros, o poeta das “coisinhas do chão”, também convidado do documentário, com a singeleza que acompanha toda a sua prosa e seu verso, inverte a direção das imagens que para ele não entram pelo olho, ao contrário, brotam

de dentro da alma e fazem a transfiguração do mundo para o artista. Tudo muito simples, sem a exigência de tantos aparatos.

Pensando na escola, nos planos de aula, nos currículos, nas novas resoluções que surgem a cada ano e incitam aos professores(as) a se apropriarem das novas tecnologias da educação, considero pertinente e oportuno inserir neste texto a fala da filósofa Márcia Tiburi:

Os professores vivem muito mais em busca de uma fórmula para ensinar, uma fórmula que esteja dada pelos aparelhos, pelos instrumentos, pelos implementos. Um professor hoje se preocupa com a fórmula pronta e se esquece do estilo como educador. Introduzo aqui um termo da estética, da arte, com um propósito. Penso aqui que o professor deveria ser ajudado a tomar consciência não do caráter ético de sua atividade, mas também do caráter estético, inventivo. Um professor deveria pensar como um artista, não como um funcionário que faz andar o sistema. Ele seria muito feliz em sua profissão (TIBURI; HERMANN, 2014, p. 128).

Trago a citação da filósofa para usar a estética como um ponto de cotejamento entre o trabalho do cineasta na produção do documentário e a atividade dos(as) professores(as) na elaboração dos planos de aula. Do início até o final do filme, desde a produção, a música, a luz, a edição dos depoimentos, enfim, todos os elementos se alinham, criando uma atmosfera de envolvimento que faz com que o espectador, espontaneamente, busque identificar sua própria história com as experiências retratadas. Esse envolvimento acontece de maneira tão sutil que, quando menos esperamos, chegamos ao final. Tudo muito simples, quase primitivo em se tratando de artes cinematográficas, mas de uma sensibilidade cristalina.

O que se pode dizer sobre isso é que também os(as) professores(as) podem ser inspirados a reelaborar suas fragilidades, sejam elas intelectuais, instrumentais, emocionais, diante da coragem e da potência que aquelas pessoas que retiram e fazem dessa condição o ponto da exuberância de suas vidas.

Para concluir, um poema de Manoel de Barros (1998), que não é pedagogo, filósofo, tampouco cineasta, é apenas um homem que enxerga pouco com os olhos e muito com a alma:

A maior riqueza do homem
É sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou
– eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas,
que olha o relógio, que compra pão
às seis da tarde, que vai
lá fora, que aponta o lápis,
que vê a uva etc. etc.
Pedoi.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
Usando borboletas.

(Retrato do artista quando coisa, 1998).

A maior riqueza do homem é a incompletude, diz também Paulo Freire, que é pedagogo e filósofo: o(a) professor(a) precisa, antes de tudo, reconhecer que é um ser inacabado, pois é essa condição que lhe permitirá manter acesa a chama da busca, da curiosidade, do conhecimento, assim como os cegos do filme fizeram de suas vidas. Foi exatamente a condição de incompletos que lhes fizeram especiais: especiais, porque exergando menos veem muito mais. Veem, inclusive, a vida com muito mais alegria e otimismo.

O filme segue o seu curso, cheio de falas e imagens que fazem movimentar a alma, o espírito e o pensar. Termina com uma mulher dando à luz. O resto fica por conta de nossa imaginação!

Referências

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

TIBURI, Márcia; HERMANN, Nádía. **Diálogo/educação**. São Paulo: Senac, 2014.

VELOSO, Caetano. **Estrangeiro**. Rio de Janeiro: Gravadora Elektra / Musician, 1989.



Maria Montessori e seu Legado Teórico para a Educação Especial:

Uma Vida Dedicada às Crianças¹

Francisca Geny Lustosa (UFC)

Minha vida foi empreendida na pesquisa da verdade. Pelo estudo da criança eu investiguei a natureza humana em suas origens, tanto no Oriente quanto no Ocidente, e embora haja quarenta anos desde que comecei meu trabalho, a infância parece para mim uma fonte infundável de revelações e – permitam-me dizer – de esperança.

Maria Montessori (trecho de carta de 1947 destinada a todos os governos).

Introdução

O artigo aqui apresentado intenciona a reconstrução da trajetória de Maria Montessori (Maria Tecla Artemesia Montessori, 1870-1952), médica e educadora italiana que contribuiu de forma pioneira, no início do século XX, para a evolução dos estudos na área da Educação Especial. Para tanto, sua vida e obra serão focos desta tessitura textual, realizada por intermédio de duas fontes distintas: uma historiografia da educação selecionada (CAMBI, 1999; SAVIANNI, 2008; FASSA, 2011; RÖHRS, 2010, 2013) e a produção cinematográfica *Maria Montessori: una vita per i bambini*, dirigida por Gianluca Maria Tavarelli, em 2007².

O referido filme, por sua base de pesquisa biográfica, tem aqui o valor de documento-fonte, oferecendo a articulação de vários elementos: 1) pressupostos médicos, posicionamentos políticos e filosóficos; 2) a vida pessoal e a conjuntura histórica de seu tempo,

¹ Uma versão primeira deste artigo, sob o título “Maria Montessori: uma vida dedicada às crianças”, foi publicado em: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia *et al.* *Afeto, razão e fé: caminhos e mundos da história da educação*. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 501-528.

² Título em português: *Maria Montessori – uma vida dedicada às crianças*. País de origem: Itália. Gênero: drama. Tempo de duração: 108 minutos. Ano de lançamento: 2007. Direção: Gianluca Maria Tavarelli. O filme pode ser assistido também em: <<http://saudeeadeus.com.br/filme1355.htm>>.

em imagens, cores e movimento – elementos do cinema, como produção cultural. Enquanto linguagem e saber, o cinema permite uma “reflexão não apenas subjetiva, mas também social” (NOVA; MAIA, 2008, p. 65): “força do simbólico dentro da narrativa fílmica, força que a história sublinha com a significação dada pela direção”, em sua montagem.

Nesse sentido, optamos por articular a apresentação de alguns trechos do filme, que são alvo de análise, com o intuito de divulgá-lo no meio acadêmico, organizando uma breve cronologia da vida da personagem, a título de apresentação. Em complemento ao filme, tomamos também a obra *Pedagogie scientifique: la découverte de l'enfant*, edição francesa, de 1952. A escolha desse livro, em específico, faz-se em função de uma singularidade que o “marca”: obra teórica, escrita em primeira pessoa, que chega a parecer uma autobiografia, na qual Montessori (re)visita a experiência acumulada nos seus quarenta anos de trabalho, lançando um “olhar” retrospectivo e de (re)afirmação de suas ideias e da construção de sua teoria. Temos nessa edição, ainda, o prefácio de Mário Montessori, seu filho, principal divulgador de suas ideias, após sua morte, em 1952³.

A princípio, convém comentar que para entendermos com mais propriedade e significação de que forma um pensador inaugura, rompe ou perpetua noções, conceitos e compreensões de seu tempo é imprescindível o conhecimento da atmosfera social em evocação, na qual erigiu sua obra; assim como também o conhecimento de seus interlocutores, seus percursos e trajetória de vida, resultantes das inter-relações e produções de si e do mundo. Desse modo, este trabalho busca favorecer a reflexão sobre o legado e a repercussão da obra de Montessori, enquanto personagem-ícone da história da educação. Como sabemos, encarnadas em cada obra, residem também as potencialidades e os limites de cada teoria, e, por conseguinte, de cada autor. A produção do si, de cada sujeito histórico, não está desatrelada de seu tempo vivido (político, socioeconômico, geográfico e cultural).

³ Maria Montessori morreu aos 82 anos de idade, devido a uma hemorragia cerebral, em Noordwijk, na Holanda.

Para recompor a história de vida da médica e pedagoga Maria Montessori, em face da complexidade de sistematização conceitual em que sedia e organiza seu arcabouço teórico, destacamos a sua pertença à área médica e seu vínculo aos métodos experimentais da psicologia para a educação de crianças, que foram considerados inovadores à sua época.

Várias questões nutrem a relevância de estudos dessa natureza que, por certo, podem trazer significativa contribuição para a compreensão das práticas educacionais constituídas ao longo da história; envolvem avanços, rupturas, continuidades e críticas às concepções, conceitos e fundamentos instituídos; por fim, podem vir a compor em bases comparadas o profícuo território de inter-relações entre o local e o internacional.

No caso particular de Maria Montessori, o *corpus* teórico das ideias e o campo de sua produção interessam particularmente à História da Educação e à Pedagogia, em função da notoriedade do legado de sua produção (ideias, conceitos, princípios), diante da expressividade que tomou sua obra no Brasil, em específico, nas décadas de 1980 e 1990.

Devemos reconhecer e admitir, é certo, que historiadores em suas intenções de biografar incorrem em sérios riscos de poetizar essas histórias, de tornar ilustres sujeitos e narrativas, de enaltecer ou celebrar personagens e fatos, posto que “dar visibilidade a uma vida heroica é torná-la fulgurante” (NOVA; MAIA, 2008, p. 65). Que nos arrisquemos a isso, então!

Vida e Obra nas Cenas do Filme e em Breves Apontamentos Históricos

Na história da educação, temos uma linhagem de pensadores importantes que vão delinear o curso de sua constituição como Ciência

e o estatuto epistemológico da Pedagogia⁴. Conforme assevera Cambi (1999, p. 501) a Pedagogia científica e a Pedagogia experimental

vêm delinear um novo modelo de Pedagogia, radicalmente inovador no seu estatuto epistemológico e aberto a um crescimento cumulativo como é o das ciências empíricas; a Pedagogia liga-se, assim, à lógica da ciência como também se nutre de sua ideologia, mas se consolida como um dos saberes-chave da modernidade [...]

Uma revisão de literatura, em particular das obras *História da pedagogia* (CAMBI, 1999) e *História das ideias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2008), permite encontrarmos referências que sistematizam a história do pensamento pedagógico e elencam Maria Montessori, juntamente com Rousseau e Pestalozzi, como uma dessas figuras ilustres de pensadores clássicos estudadas na área, “uma das figuras autênticas da Educação Nova enquanto movimento internacional” (RÖHRS, 2013, p. 204).

Maria Montessori é a figura de proa do movimento da Educação Nova. Existem poucos exemplos de tal empreendimento que visa instaurar um conjunto de preceitos educativos de âmbito universal; além disso, raros são aqueles que exerceram uma influência tão preponderante e tão vasta nesta área quanto esta pedagoga (RÖHRS, 2013, p. 202).

Nascida em 1870, em Chiaravalle, na Itália, Montessori tem uma singularidade em sua biografia: rompeu fronteiras e quebrou

⁴ A Pedagogia é aqui compreendida “como um campo de estudos sobre o fenômeno educativo, portadora de especificidade epistemológica que, ao possibilitar o estudo do fenômeno educativo, busca a contribuição de outras ciências que têm a Educação como um de seus temas. Assim, a Pedagogia é a ciência que tem por objeto a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Trata-se, pois, da ciência da educação que investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da Educação, os procedimentos investigativos. Entendemos que a Educação, em suas várias modalidades, se caracteriza como processo de formação das qualidades humanas, enquanto que o ensino é o processo de organização e viabilização da atividade de aprendizagem em contextos específicos para esse fim. Em síntese, o termo Pedagogia designa um determinado campo de conhecimentos com especificidade epistemológica, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da Educação ou a teoria e a prática da formação humana” (FRANCO; LIBÂNIO; PIMENTA, 2001, p. 60-61).

paradigmas, atuou na produção do conhecimento e da ciência, eternizando seu nome na História da Educação no mundo e em seu país, mas, na vida pessoal, como mulher e mãe, esbarrou nas convenções sociais de normatização do casamento, do patriarcalismo vigente, do papel da mulher na sociedade, perante valores sociais de uma época em relação à questão do gênero e da sexualidade feminina. Contraditoriamente, aquiesceu diante de todas essas representações e convenções sociais.

Maria Montessori inaugura novas concepções e funções para a mulher: forma-se em medicina na Itália⁵ (1896), especializa-se em psiquiatria e aprofunda seus estudos em cursos de filosofia e psicologia experimental, na Universidade de Roma; feminista engajada (1896), vive sem casamento, solteira e sem companhia masculina afetiva, especializa-se na área médica e tem uma ativa e intensa vida profissional. Profere suas ideias em palestras, conferências e viagens internacionais – situação pouco convencional para o papel desempenhado pela mulher do século XIX, centrada nos “arquetipos do feminino tradicional, como a submissão, o recato, a fidelidade” (LELIS; PAULA, 2008, p. 169).

No filme enfocado, em formato de cinebiografia, é a vida adulta de Maria Montessori que é relatada: a película se inicia com a cena da jovem, representada por Paola Cortellesi, belamente trajada com um vestido longo, de chapéu de época e luvas, descendo apressadamente a escadaria de uma residência. No transporte puxado a cavalo, parado à frente da casa, um casal, em trajes próprios das famílias nobres ou mais abastadas, aguarda a filha. O casal (pais de Maria Montessori) a levará para seu primeiro dia de aula na

⁵ Quanto a ser a primeira mulher a se formar em medicina na Itália, há controvérsias: em um histórico da vida de Montessori divulgado pelo *site* <<http://lar Montessori.com/page/5/>> afirma-se que “ao contrário do que se pensa, Montessori não foi a primeira mulher a se formar médica na Itália, mas a terceira. Isso, entretanto, não diminui em nada seu mérito. Foi a segunda mulher a exercer a profissão de médica na Itália e durante toda a graduação sofreu a segregação típica da sociedade da época” (LAR MONTESORI, 2014). Já em consulta a outro *site*, <http://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori>, encontramos textualizado: “Indo contra as expectativas familiares, inscreveu-se na Faculdade de Medicina da Universidade de Roma, escolheu que a levou a ser, em 1896, a primeira mulher a formar-se em medicina na Itália”.

universidade. Nesse primeiro episódio do filme, trava-se a discussão que transcrevemos a seguir:

Pai: Ainda é tempo de desistir.

Montessori: Papai, na escola eu era pior que meus companheiros homens? Então, por que deveria ficar todo dia em casa?

Pai: Poderia ser uma professora, se de verdade quisesse fazer algo, e não dar motivos de objeções. Medicina! Não sabe o que te espera. Estará só. E os olhares de todos estarão sobre você. E todos estarão contra você. Como acha que poderá suportar?

Mãe: Nenhuma mulher saberá, se ficarmos reclusas, em casa, fazendo de esposa. [Nesse instante, há entre as duas, mãe e filha, um leve sorriso de cumplicidade, que revela sua aprovação. Ao chegarem à escadaria da instituição, muitos homens jovens estão na entrada da universidade e os olhares se voltam para a mulher que desce do carro. Montessori hesita e volta-se para a mãe]

Mãe: É a primeira mulher que cruzará esse portão, que te respeitem! [O carro sai e Montessori olha para a escadaria, por certo, imaginando o tamanho do desafio que irá enfrentar...]

Os eventos que se seguem apresentam a vivência da personagem e algumas das dificuldades enfrentadas (por ser mulher) ao longo do curso de Medicina e da posterior profissionalização. A cena do primeiro dia de aula, por exemplo, traz uma narrativa que vai construir a ideia da necessária afirmação de Montessori como aluna no curso de Medicina: na primeira aula, ela teve que se disponibilizar a fazer uma incisão de 20 cm, na vertical, no abdômen/cadáver de uma mulher, quando todos os colegas homens se recusaram. O professor tece elogios à precisão de sua mão e de seu corte. Em casa, contrariada e visivelmente abalada, conta a sua mãe que esteve diante do corpo de uma mulher, e tudo o que queria era dizer aos colegas, diante de seus comentários maldosos, que ali tinha uma pessoa, apesar de morta. Ao contrário, teve de “cortá-la como um saco vazio, só para demonstrar a todos que não tinha medo”. Maria Montessori anuncia que teme desistir do curso de Medicina e sua mãe retruca afirmando que se ela desistir, irão dizer que “as mulheres são úteis somente para a reprodução”!

A partir de então, sucedem-se outras imagens sem diálogos, anunciando que Montessori permanece no curso e dá continuidade aos estudos, assistindo às aulas, observando atenta as explicações dos professores e suas exposições, debruçando-se sobre os livros com ilustrações e formulações científicas.

Uma cena posterior apresenta Montessori se deslocando pelos corredores com ares de familiaridade com o ambiente (já se havia passado em torno de 6 meses desde sua entrada na faculdade). Ela aproxima-se de um homem que faz a limpeza do chão, o qual apressa-se em respondê-la enfaticamente que naquele dia não poderia ajudá-la, que procurasse algum colega. Montessori então aborda um rapaz no corredor, pensando tratar-se de um aluno; era, na realidade, o jovem médico doutor Giuseppe Montesano. Montessori pergunta se ele fuma e pede-lhe ajuda para realizar um experimento sobre o poder do fumo como inibidor do cheiro dos mortos. A cena vai tratar da estratégia utilizada por Montessori para dar curso à difícil tarefa de dissecação que lhe causava mal-estar.

Conforme é apresentado no enredo do filme, assim ocorre o encontro com o jovem médico doutor Giuseppe Montesano, que marcaria sua vida pessoal e profissional. A conversa estabelecida entre os dois é a seguinte:

Montessori: Você, o que estuda?

Médico: Psiquiatria.

Montessori: Muito interessante.

Médico: Mas não o recomendaria a uma mulher.

Montessori: Por quê?

Médico: Porque é uma disciplina muito difícil.

Montessori: Então me surpreende que seja para os homens. As coisas mais difíceis da vida, desde o parto à educação dos filhos, deixam-se para as mulheres...

Médico: Não me diga que é uma feminista?

Montessori: Sabe do que morreu essa mulher? De sífilis. E sabe por que não foi tratada? Porque era casada, e seu marido em acordo com o médico decidiu não divulgar. Não queria que

soubesse que passava suas noites em bordéis. Nesse mundo os caprichos de um homem valem mais que a vida de uma mulher... Médico: Quando for médica verá que se acostuma com o cheiro dos mortos.

Montessori: Quando for médica tratarei de ocupar-me dos vivos! [Um sorriso cordial encerra o diálogo. Posteriormente, a surpresa de Montessori ao descobrir que se tratava do professor de Psiquiatria, ao vê-lo entrar em sua sala e iniciar a aula, em sua turma, naquele mesmo dia].

As cenas seguintes retratam a aproximação com o doutor Montesano e seus projetos e a relação amorosa clandestina que se estabelece, da qual foi gerado um filho que lhe foi retirado, sendo obrigada a não se legitimar como mãe; revelam o que de mais pessoal ocorreu na vida de Montessori. A aproximação com o projeto do doutor Montesano dá-se, inicialmente, por afinidade nas compreensões em relação à defesa de métodos alternativos (música, estímulos, família, afeto) para o tratamento de pessoas com transtornos mentais, com particular interesse pelas crianças, e na implementação de um projeto de remoção destas do hospício/manicômio para uma clínica-terapêutica, na credibilidade que um ambiente sem nenhum estímulo, apenas de caráter médico, não colaborava no tratamento da doença. A permanência por 12 anos como auxiliar do doutor Montesano permitiu-lhe desenvolver um trabalho ao longo desse tempo, pioneiro, com as crianças com deficiência mental, no hospital psiquiátrico em Roma.

A narrativa fílmica em foco apresenta como a jovem Montessori se aproxima e se insere no projeto do doutor Montesano: com a participação de outros estudantes, compõem a equipe médica que faz a retirada de algumas crianças da ala psiquiátrica do hospital de Roma, para integrarem um atendimento experimental, fora do ambiente do hospício. As cenas destacam a doçura e delicadeza com que a estudante aborda as crianças nessa recolha e sua sensibilidade e humanidade em relação ao sofrimento psíquico daquelas pessoas com transtornos mentais.

O referido fato também é mencionado na obra *Pedagogia científica: a descoberta da criança*, publicada em 1909, a qual torna seu trabalho conhecido internacionalmente, tendo chegado ao Brasil em 1924 (RÖHRS, 2010). Essas crianças à época eram designadas como *idiotas, imbecis, deserdadas, desafortunadas, infelizes* e/ou *retardadas*, ou seja, consideradas anormais. Na escrita, expõe as razões da aproximação com a temática e o contexto científico da época:

Como assistente da clínica Psiquiatria da Universidade de Roma, tive a oportunidade de freqüentar o hospital para loucos. Estudei o doente para selecionar aqueles que eram susceptíveis de ser enviados para recuperação clínica; foi assim que eu me interessei pelas crianças idiotas atendidas no mesmo hospital. O interesse dos médicos para com crianças retardadas era particularmente a ordem do dia. Depois de ter realizado a pediatria, a minha atenção foi atraída para o estudo particular de doenças da infância (MONTESSORI, 1952, p. 22).

A pesquisadora Fassa (2011), assim como a película em destaque, evidencia outro acontecimento que marca a *insurgência do aspecto pedagógico* no trabalho da médica e educadora em seus estudos seguintes. Segundo a pesquisadora, em certa ocasião, durante uma avaliação de caráter biométrico (medidas de crânio, perfil e diâmetro craniano, peso e altura) na clínica onde ela e doutor Montesano desenvolviam o atendimento, as crianças portavam-se com bastante inquietação e com dificuldades comportamentais para colaborar com a ação. A iniciativa biométrica incomodou bastante Montessori, que acompanhou fazendo os registros. Em argumentação com doutor Montesano, questionou a validade e contribuição desse tipo de avaliação para o tratamento daquelas crianças e afirmou a ele: “talvez não alcance o que desejava apenas com a medicina; talvez teriam que educá-los, ao invés da tentativa de curá-los”. Montesano indicou à Montessori que, se convencida de suas ideias, pegasse um grupo de crianças e começasse a trabalhar a sua maneira. Montessori iniciou esse trabalho, todavia

percebeu que as crianças ficavam inertes, de olhares vagos, que quando comiam jogavam-se no chão para catar as migalhas. Ela concluiu, muito precocemente, que em uma sala nua, sem objetos, sem jogos, as migalhas são as únicas coisas que eles tinham para se ocupar (FASSA, 2011; TAVARELLI, 2007).

Assim, Montessori deu-se conta de que essas crianças com deficiência agiam de tal forma porque essa era a única opção que elas tinham para manipular naquele ambiente. A partir dessa experiência, inicia-se todo o acompanhamento educacional que embasa a pesquisadora em algumas de suas elaborações teóricas posteriores. Nela, dá-se a origem da questão definidora de seus primeiros estudos: a observação dessas crianças e o sucesso na atenção educativa a fizeram elaborar a tese de que um fator primordial para os atrasos no comportamento, nas aquisições, no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças com deficiência mental era o ambiente pouco favorecedor, ausente de estímulos para o desenvolvimento adequado⁶.

Montessori faz uma importante conclusão: a “questão das crianças com transtornos mentais era muito mais da ordem pedagógica que médica” (MONTESSORI, 1952, p. 23):

Portanto, me interessei pelos idiotas, eu vim a conhecer o método especial de educação para estes pequenos deserdados. A idéia, ainda inicial, Edouard Séguin relatava a eficácia da “cura pedagógica” para várias formas, tais como surdez, paralisia, idiotice, raquitismo, etc. A descoberta de que a pedagogia deve juntar-se a medicina terapêutica é uma conquista prática do pensamento da época; é nesse sentido que se espalhou/propagou o estudo da atividade motora.

Empreende, nesse sentido, a luta pelo direito de todas as crianças à oportunidade de aprendizagem, a terem uma escola, instituições

⁶ Registra-se a história que, aos vinte e oito anos, em congresso em Turin, tendo terminado sua exposição, um médico da plateia perguntou à Montessori: “Por que preocupa-se a senhora com estas crianças? Não sabe que elas não podem aprender?” Ao que Montessori respondeu: “Elas podem. São os senhores que não permitem” (LAR MONTESSORI).

médico-pedagógicas que atendessem a essas crianças. Seu legado alia-se a outros pensadores para delimitação da área da Educação Especial, registrando seu nome na História da Educação.

A experiência pioneira rendeu a Montessori um feito memorável, que também é abordado em uma cena do filme e em suas biografias⁷: essas crianças, após a mediação pedagógica, fizeram exames escolares e testes oficiais de proficiência de aprendizagem escolar iguais aos das crianças consideradas normais que frequentavam as escolas da época, escolas regulares tradicionais, e se saíram muito bem nos exames, com aprovações inacreditáveis.

Montessori atribui importância vital a essa experiência primeira com os alunos com deficiência e ao trabalho educacional a eles destinado, fato que se comprova na leitura da obra *Pédagogie scientifique: la découvrir de l'enfant*, que credita, juntamente à experiência que viverá posteriormente na educação de crianças pequenas e pobres, em um bairro da periferia de Roma (San Lorenzo), como “antecedentes do método”. Montessori afirma que o

sistema de educação da “casa das crianças” não nasce sem antecedente: e se o curso do presente experimento é relativamente curto em crianças normais é que as experiências educacionais anteriores, em crianças anormais, apresentou um longo desenvolvimento (MONTESSORI, 1952, p. 22).

A autora dedica uma seção com esse título na obra, para contar, em linguagem narrativa, a memória dessa história, com suas razões e justificativas, apresentando o conjunto de ações, fatos e acontecimentos que colaboraram como as bases e os princípios fundamentais da criação de seu método.

A médica e educadora, então, questiona-se e questiona o mundo sobre as crianças normais, que em todas as suas condições, provavelmente, não estão sendo tão estimuladas o quanto deveriam.

⁷ A título de consulta, indicamos a leitura de *Maria Montessori: a biography*, de Rita Kramer, 1976.

[...] eu apenas quero dizer como, naquela época, eu tentei um método de ensino totalmente novo em leitura e escrita: foi um ponto imperfeito tanto no trabalho de Itard como no de Seguin. Eu levei a ler e escrever corretamente – e em caligrafia – alguns deficientes do hospício, que, posteriormente, foram capazes de participar do exame das escolas públicas, juntamente com as crianças normais, e que conseguiram êxito no teste. Estes resultados foram algo milagroso aos observadores/avaliadores. Mas eu entendo que, se meus pequenos atrasados se igualaram às crianças normais em exames, foi porque eles haviam seguido um caminho diferente. Eles foram ajudados no seu desenvolvimento mental, enquanto que as crianças normais tinham sido sufocadas e deprimidas. [...] Todos admiravam o progresso dos meus deficientes, eu refleti sobre as razões que poderiam reter alunos saudáveis em um nível tão baixo, ao ponto de serem batidos nos testes de inteligência por meus alunos infelizes (MONTESSORI, 1952, p. 27).

No filme, é retratado também esse sucesso dos alunos com deficiência nos exames, circunstância que rende a Montessori ser aplaudida por todos que se encontram nos corredores aguardando a divulgação do resultado final nos testes. Propaga-se o sucesso dessa experiência, na promoção de seu nome por toda a Itália.

Em paralelo, nas cenas da vida pessoal, Montessori mantém o relacionamento íntimo e sempre sigiloso, por decisão do próprio Montesano, justificado por suas atividades profissionais, em suas funções de diretor e vice-diretora da clínica. Todavia, um fato muda o curso da história do casal: a descoberta da gravidez, a posição contrária da mãe de Montesano a qualquer ligação matrimonial com uma mulher como Montessori – profissional de prestígio, que competia com os homens etc. Com a gravidez avançando, Montessori é indicada pelo amante a se esconder, longe da cidade e da sociedade, em recolhimento até o parto (1898); ele promete reconhecer e dar seu nome à criança, após o nascimento. Montessori sofre a dor da perda do filho recém-nascido dela retirado, que sob as ordens de Montesano é entregue a uma família de empregados de suas propriedades, sob a alegação de que nada lhe faltaria.

Montessori abandona o trabalho que desenvolvia com Montesano, como codiretora da Escola Ortofrênica de Roma, assim como o trabalho desenvolvido com as crianças com deficiência mental. Posteriormente, em 1907, ocorre o convite para a instauração do atendimento às crianças pequenas (pré-escolares), para filhos de operários, em San Lorenzo – bairro pobre de Roma, zona semelhante ao que hoje se consideraria uma “favela” ou comunidade desfavorecida socioeconomicamente, na qual uma companhia habitacional havia construído edifícios para a classe trabalhadora e que seria foco negocial à alocação ou venda para casais, em que ambos trabalhassem.

É posto que tal empreendimento esbarraria em um problema social: os filhos desses trabalhadores à deriva da sorte, sem amparo e cuidados dos pais, constituíam-se, muito provavelmente, em riscos à sociedade, pois “soltos” depredariam as escadas e procederiam a outros atos de insubordinação. Em função dessa circunstância anunciada, os empreendedores decidiram construir grandes salas para colocar aquelas crianças e cogitaram Montessori para trabalhar nesse ambiente. Ela aceitou e começou a trabalhar com esses meninos, que eram, palavras suas, “praticamente selvagens”.

[...] quando em 1898 e 1900, dediquei-me à educação de crianças deficientes, imediatamente tive a intuição de que esses métodos não tinham nada específico para a instrução de idiotas; que continham os princípios de uma forma mais racional do que aqueles que estavam em utilização na educação, na medida em que a mentalidade inferior poderia ser aumentada e desenvolvida. Esta intuição tornou-se minha convicção desde que abandonei os deficientes. Eu pouco a pouco adquiri a certeza de que métodos semelhantes aplicados a crianças normais iriam desenvolver a sua personalidade (MONTESSORI, 1952, p. 23).

Três anos mais tarde, em 1907, inaugura a primeira instituição *Casa dei Bambini* (Casa das Crianças), que marcaria a educação

das crianças pequenas e se tornaria o modelo das instituições montessorianas.

Quando Maria Montessori faz o discurso inaugural da *Casa dei Bambini*, ela diz o que espera para essa instituição, porém, na realidade, ainda não tinha nem muitos dados que pudessem confirmar ou apoiar a veracidade de seus planos, que continham apenas uma esperança de acerto. Por esse tempo, Montessori já era muito conhecida e bem relacionada⁸, amiga da Rainha Margherita de Saboia, por exemplo, que, conseqüentemente, foi uma das patronesses desse trabalho. A experiência de San Lorenzo passou a ser muito visitada, até por embaixadores (FASSA, 2011). As pessoas saíam muito impressionadas, admiradas com os resultados e progressos das crianças:

[...] as Casas das Crianças que foram criadas nos anos seguintes tornaram-se, às vezes, verdadeiros santuários para onde os educadores se dirigiam em peregrinação; elas constituíam sempre modelos que mostravam como resolver os problemas pedagógicos (RÖHRS, 2013, p. 204).

No filme, a cena da inauguração da instituição mostra as crianças vestidas com um uniforme, meio desconcertadas, de mãos dadas, mas sem muitos modos de sociabilidade. Começam a correr, puxar umas às outras; elas caem, choram, não conseguindo portar-se diante dos convidados com “boas” maneiras ou atitudes esperadas de crianças de lares “ajustados” e favorecidos socioeconomicamente. Desapontados, todos os convidados deixam o local, não sendo o evento de inauguração tão favorável quanto desejara Montessori. Ao se conduzir à saída da escola, vendo todos abandonarem o lugar, Montessori encontra-se com uma das mães, com seu bebê no colo, naquele instante pede para pegar a criança e a conduz para dentro da sala que ainda se encontrava

⁸ Um indicador desse fato é que a baronesa Alicia Franchetti custeou a primeira edição da *Pedagogia científica*, obra em que Maria Montessori expõe toda a elaboração de seu método.

um pandemônio. Com o bebê, uma ou outra criança começa a perceber e se junta a ela, pouco a pouco, sentando-se ao chão ao seu redor, já silenciadas. Montessori conversa sobre o silêncio.

O insucesso da inauguração, todavia, serve de modelo comparativo de como eram essas crianças antes de iniciar o trabalho pedagógico, sob os auspícios montessorianos, e como ficaram passados apenas três meses de sua realização. Ela considerou que fora o ambiente que tinha proposto e possibilitado àquelas crianças o fator preponderante que as conduziram de modo a ficarem naturalmente educadas. Montessori tem sucesso na educação dessas crianças, ao passo que não pôde dedicar-se a educar seu próprio filho, embora perseverando em visitas pontuais e fazendo-se presente na vida de Mário Montesano Montessori, ao longo de seu crescimento, ainda que mantenha a maternidade em total anonimato.

No plano profissional, a *Casa dei Bambini* foi uma explosão de novidades, de práticas diferenciadas voltadas à infância e da concretização dos princípios pedagógicos criados e defendidos por Montessori. O fato de não receber instalações adequadas, visto que os empreendedores só disponibilizaram móveis extremamente pesados, estilo escritório, completamente incompatíveis com a proposta que defendia para a educação de crianças, contrariando suas exigências e não cumprindo o acordado previamente, fez com que Montessori procurasse soluções com a ajuda das crianças e da comunidade de pais: em uma adesão voluntária e no trabalho coletivo dedicam-se todos à transformação desse espaço e de seus mobiliários. O filme, igualmente, evidencia a transformação em um ambiente de aprendizagem montessoriano – colorido, com funcionalidade prática e de vida diária, com móveis na altura das crianças, muito estímulo por meio de objetos para manipular, com diversas texturas, tamanhos, dimensões etc.

Por conseguinte, legítima a noção de atividade e ambiente como fundamentos ao método de sua Pedagogia Científica. Por certo,

agora, na vivência de San Lorenzo, já mais experiente, dedica-se com rigor científico e foco na observação da criança à sistematização⁹ formal de suas hipóteses, compreensões, defesas, concepções e práticas realizadas com as crianças: concebe métodos e técnicas a partir de práticas experimentais e observações meticulosas, validando-as e organizando elaborações, sínteses e generalizações, ordenando princípios, em suma, elaborando uma teoria¹⁰.

Nas “casas das crianças” a criança não é guardada ou educada, mas preparada para um livre crescimento moral e intelectual, através do uso de um material científico especialmente construído e a ação das professoras que estimulam e acompanham o ordenamento infantil e o crescimento da criança, sem imposições ou noções, antes favorecendo o desenvolvimento *no* jogo, por meio do jogo, como propunha em *O método da pedagogia científica aplicado à educação infantil nas casas dos meninos*, de 1909 (CAMBI, 1999, p. 495-496).

Embora tivesse se dedicado sempre ao estudo das teorias de pensadores anteriores a ela, da área médica e educacional (Itard, Seguin, Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Kilpatrick, Decroly, Ferrier, Washburne, Nunn, Diderot, Agazzi), publiciza que não pretendia ater-se a nenhuma teoria em específico, argumentando que queria simplesmente observar as crianças e seus processos:

⁹ O filme passa a ideia de que Maria Montessori não fazia registros escritos de suas experiências anteriores, inclusive sendo cobrada por isso, como forma de conseguir investimentos do governo e manter o trabalho inicialmente realizado, na clínica, com Montesano.

¹⁰ Montessori organiza sua obra em torno de alguns conceitos centrais, brevemente aqui elencados: Normalização – a capacidade de a criança, em ambiente de liberdade, aprender, ser educada, cordata, gentil, sociável se constitui na autodisciplina; Atenção Polarizada – a condição de manter a atenção focada, mesmo em tenra idade, de realizar a atividade pelo tempo que ela precisa e quer desenvolver, comprovada em suas experimentações. Assim, a criança não deve ser interrompida na atividade, deve-se dar tempo para que a criança cumpra todo o ciclo de trabalho (de acordo com seus tempos, ritmos, empenhamento/ envolvimento, energia necessária à realização); Ambiente – com destaque importante para a circunstância de que a liberdade da criança é o elemento mais importante para esses três conceitos se manifestarem – a oportunidade de escolher, decidir com o que quer trabalhar e por quanto tempo quer trabalhar.

considerava a fé, a esperança e a confiança como os meios capazes de ensinar às crianças a independência e auto-confiança [...] É precisamente essa amplitude de visões que confere a pujança profética a um grande número de seus escritos (RÖHRS, 2013, p. 203-204; 210).

Observando as crianças pequenas que tinha sob sua tutela pedagógica, na *Casa dei Bambini*, foi averiguando situações diferentes daquelas postas pelas teorias da educação vigentes à época: “foi percebendo nas crianças um anseio de dignidade pessoal, amor ao trabalho, desejo de aprendizagem e uma evolução social importante” (FASSA, 2011), inerentes ao desenvolvimento infantil, de origem interior, de destino biológico fixado, determinado e pulsante pela hereditariedade. Conforme admite,

O fator ambiente pode modificar, isto é, ajudar ou destruir, jamais criar. As origens do desenvolvimento são interiores. A criança não cresce porque se alimenta, porque respira, porque se encontra em condições de clima favorável; cresce porque a vida, exuberante dentro de si, se desenvolve; porque o germe fecundo de onde esta vida provém evolui em conformidade com o impulso do destino biológico fixado pela hereditariedade (MONTESSORI, 1952, p. 49; 1965, p. 57).

Há de se considerar que a sociedade da época tinha seus pressupostos, as posições consolidadas na tradição educacional, as concepções teóricas correntes, como por exemplo: a compreensão de que as crianças tinham instabilidade de atenção (ideias, muitas vezes, ainda correntes na atualidade), a credibilidade de que a alfabetização era um aprendizado que só deveria ou poderia ocorrer a partir dos sete anos em diante, período em que a criança estaria em fase de “amadurecimento” de algumas funções psicológicas, previamente necessárias a qualquer possibilidade desse aprendizado etc. (FASSA, 2011).

Montessori inova compreensões quando introduz o aprendizado da leitura e da escrita a essas crianças ainda bem pequenas, segundo o filme e confirmado em biografias, atendendo ao pedido de alguns pais. Os pais, constatando os progressos nos

comportamentos sociais e nas aprendizagens das crianças, pedem a Montessori para que ela trabalhe conteúdos, assim como a escola convencional. Os argumentos eram de que as crianças ali aprendiam muito e bem felizes, com facilidade, diferente dos sofrimentos a que estavam expostos os demais escolares.

Convencida, decidi iniciar as aulas no mesmo tempo do ciclo de estudos da escola comum¹¹, introduzindo em suas práticas os seguintes materiais: alfabeto recortado, letra de lixas/táteis, cartões de nomenclatura (desenho/palavra), “encaixes sólidos” (blocos de madeira, cilindros encaixáveis – jogo de quatro blocos, em duas dimensões – grossura e altura – em relação diferente em cada bloco) –, alguns já utilizados por ela com as crianças com deficiência. Para a aprendizagem da leitura e da escrita usava a associação de um método Fonético e global. Fica patente que Montessori pretendia de fato um trabalho de pesquisa.

Na compreensão de Montessori, o material “sensorial” funcionava como uma “abstração materializada”, possibilitando à criança atingir assim mais do que suas mentes eram capazes de conseguir nessa idade (período sensível¹²), portanto, inacessíveis sem ele. Os

¹¹ Uma curiosidade assinalada pela pesquisadora Fassa (2011) é a de que Montessori, na ocasião, teve dificuldades para iniciar os trabalhos no mesmo tempo das escolas convencionais, em função da confecção do material. Ao invés de começar em setembro, só conseguiu iniciar em meados de outubro; mesmo assim, em torno de três meses, essas crianças tiveram manifestações de escrita e de leitura. Acrescenta, ainda, a esse respeito que: “Montessori pediu para a criança desenhar e a criança disse: ‘eu sei escrever’, e ela escreveu. O fato que causou muita surpresa. As crianças escreviam e também liam. Maria Montessori percebe que as crianças liam em todas as letras, não apenas as letras simples”.

¹² O conceito de “período sensível” é organizado a partir da biologia, inspirada na lagarta que se movimenta em direção à luz (fototropismos, por isso elas se direcionam para as folhas mais verdes, mais tenras, que justamente têm luz, são mais iluminadas). A médica-educadora utiliza o mesmo conceito para descrever e explicar que as crianças em determinados períodos da vida estão especialmente voltadas para determinadas informações, que correspondem as suas principais necessidades de desenvolvimento. Montessori dividiu, então, o desenvolvimento, assim como outros teóricos o fazem em períodos ou estádios: 0-6 – a criança realiza sua própria construção através da exploração e absorção do ambiente que a circunda, sua inteligência trabalha em função do externo, e das relações superficiais existentes entre os objetos e suas qualidades. É um período essencialmente sensorial; 6-12 – a criança realiza as compreensões e o conhecimento do universo; é capaz de relacionar os fatos à luz da razão, preocupando-se com o como, o porquê das coisas, é a entrada no mundo da abstração (proposta já em colaboração com o filho – Conceito de educação cósmica e as necessidades naturais e espirituais); 12- 18 (em diante) – o interesse

exercícios eram realizados em grupos, seguidos de discussão, o que indica uma não desconsideração dos aspectos sociais da educação. Conforme estabelece Röhrs (2013, p. 209), tal esclarecimento se presta em resposta aos que rejeitaram, mesmo que de maneira parcial, as ideias pedagógicas de Montessori, acusando-a de ser “irremediavelmente individualista”.

Piaget, em entrevista (EVANS, 1980), faz a seguinte crítica em relação às formulações de Maria Montessori quanto à educação sensorial:

Ora, sabemos hoje que a inteligência procede antes de mais nada da ação e que um desenvolvimento das funções sensório motoras no pleno sentido da livre manipulação, tanto quanto da estruturação perceptiva favorecida por esta manipulação, constitui uma espécie de propedêutica indispensável à formação intelectual propriamente dita (PIAGET, 1976, p. 104 *apud* HOFSTATTER, 2012).

Em acréscimo, quando inquirido sobre o confronto comparativo entre suas formulações e as de Montessori (EVANS, 1980 *apud* GIORDANI, 2000, p. 8), argumenta:

Penso que a sua idéia de focar a atividade é excelente, mas o material é um desastre. Diante de um material padronizado, não se ousa tentar modificá-lo: e o que é realmente importante é que a criança construa seu próprio material. [...] Trata-se de proporcionar às crianças situações que ofereçam novos problemas, problemas que se seguirão um ao outro. É necessário um misto de direção e liberdade.

Piaget, quando indagado sobre aproximação com as teorias de Montessori em alguns aspectos (desenvolvimento em

do indivíduo deve voltar-se para o mundo do trabalho, na percepção de como funcionam as relações econômicas, como pode colaborar na sociedade, desperta para a causa e os efeitos. O reconhecimento das capacidades das crianças e a reflexão sobre como então elas surgiam resultaram na metáfora-conceito de “embrião espiritual”, aproximando a noção de “embrião fisiológico” (da área médica). De forma análoga, defendia que da célula inicial se criam todos os órgãos; em decorrência, formam-se as características mentais. Nesse mesmo sentido, o ser humano nasce com todas as potencialidades (biológicas) e tais potencialidades precisariam do ambiente para se desenvolver, sendo a extensão do desenvolvimento dependente da qualidade do que é favorecido (HOFSTATTER, 2012; FASSA, 2011).

estágios, centralidade na atividade do sujeito), argumenta que isto apenas mostra como essas “ideias estavam em germe em toda a psicologia [...] desse fim de século XIX” (PIAGET, 1976, p. 151 *apud* GIORDANI, p. 8).

Não obstante as críticas, o fato é que Montessori começa a incomodar pelo sucesso e pela difusão de sua teoria e de suas práticas educacionais, enredando-se em disputas de poder, pois, dona de personalidade impetuosa, não se rende às autoridades de fiscalização, ao representante/ministro da Educação Pública, nem aos empreendedores, como é retratado na obra cinebiográfica em foco. É acusada de querer promover seu próprio nome.

Em 1909, publica a obra *O método da pedagogia científica*, que sistematiza sua teoria, cuja influência e difusão se estendem em diversos países¹³. Sua pedagogia encerra a defesa da observação, da disciplina ativa e liberdade, movimento e independência, atividades de vida prática, como condições favorecedoras do desenvolvimento geral, da dignidade, da cultura, das dimensões fisiológica e psicológica das crianças (MONTESSORI, 1952, p. 35-49). A atenção à saúde (“*mens sana corpore sano*”) e a preocupação ao desenvolvimento global da criança pequena são precursoras do paradigma atual da educação infantil nas ideias de integralização da responsabilidade de “educar e cuidar” das instituições de ensino.

Para Montessori, a natureza da educação escolar da primeira infância deve guiar-se pelo princípio de ajudar o desenvolvimento “natural” das crianças: “A Educação Geral propõe, com efeito, um propósito biológico e um propósito social: auxiliar o desenvolvimento natural do indivíduo a usar o seu ambiente”, posto que “[...] o desenvolvimento dos sentidos precede as atividades intelectuais superiores, e as crianças 3 a 6 anos está em formação

¹³ Abandona totalmente o trabalho como médica, passando a se dedicar exclusivamente à sistematização de sua pedagogia. Realiza uma série de viagens para a Itália, Inglaterra, Estados Unidos e Espanha, com o objetivo de divulgar suas ideias e formar professores em suas concepções e princípios.

nesse período” (p. 82). Assim, estando no período essencialmente sensorial, sua educação deve se dar como sendo algo natural e de respeito às necessidades fundamentais da infância.

É também em 1909 que promove o primeiro curso de Pedagogia Científica, indicativo de sua preocupação com a questão da formação de professores para a transformação da escola e da prática pedagógica destinada à infância:

Para construir a pedagogia científica se deve seguir um caminho diferente daquele que se seguiu até agora. Exige que a preparação dos professores seja a transformação simultânea da escola. Se preparados professores capazes de observar e ser introduzidos para a experiência, eles devem ser capazes de observar as crianças na escola e fazer a sua própria experiência (MONTESSORI, 1952, p. 22).

Montessori (1952, p. 17) tece severas críticas à pedagogia de sua época e indaga: “o que dizer quando se trata de educar as crianças?”

Nós conhecemos muito bem esse triste espetáculo: o mestre fica ocupado em colocar o conhecimento dentro das cabeças dos escolares. Para ter sucesso em sua tarefa ele acha necessário a disciplina da imobilidade, da atenção forçada, e é livre para usar largamente recompensas e punições [...], que nada fazem além de escravizar a alma.

As ideias sobre formação de professores, a difusão do método e o sucesso das experiências anteriores convergem para que, ao chegar o ano de 1924, com o contexto político da Itália sob o comando do ditador fascista Mussolini, as escolas montessorianas recebam apoio irrestrito.

Esse fato político acaba tendo muitas consequências na vida de Montessori e sob o qual cabem as críticas que se sediam no apoio de Montessori ao regime. Informações a esse respeito, confrontamos aqui: aos defensores de Montessori, a credibilidade de que foi apenas o sucesso de seu método e de seu nome que fez com que Mussolini desejasse absorvê-la para seu regime, inclusive chegando a declarar:

“A Itália teve três grandes M, Mussolini, Marconi e Montessori” (LAR MONTESSORI, 2014); àqueles que acusam apresentam argumentos de que ela retornou à Itália em 1922, sendo então nomeada inspetora geral das escolas fascistas; em 1925, tornou-se membro honorário do Partido Fascista e saiu em 1934 admitindo ser pacifista e reconhecendo “que os métodos de Mussolini eram brutais”. Após longos anos de apoio, em 1934 as escolas montessorianas foram fechadas pelo fato de sua fundadora recusar-se a colaborar com o regime fascista, havendo diminuição da “liberdade inerente às escolas montessorianas” (MÍDIA SEM MÁSCARA, 2014), algo central em seus fundamentos pedagógicos.

Parece ser essa a versão que mais se aproxima da apresentada no filme que evidenciamos na análise: eleva uma Montessori interessada em cumprir e educar as crianças de toda a Itália, como que fiel a sua “missão pedagógica”, porém, no decurso, entra em atrito com os representantes do regime, por ferir princípios filosóficos e pedagógicos caros aos seus métodos. Além disso, o filho de Montessori, Mário Montessori, não apoia o regime e se alia a grupos de oposição.

O filme se encerra com a cena da cerimônia oficial de inauguração do estabelecimento *Regia Scuola Magistrale di Metodo Montessori* (1929), amparada e financiada pelo governo da Itália, na qual o discurso de Montessori gera expectativa. No ato oficial, com expressão demonstrando estar a contragosto, ao fundo o busto de Mussolini, Montessori corta a faixa inaugural. Ao ser anunciada, declara: “que posso dizer que seja adequado a tanta grandeza? Nada. Deixe-me calar”, saindo sob os olhares absortos e com a vingança anunciada pelos líderes do governo. O alvo será seu filho Mário. No trem, ao tentar deixar a Itália¹⁴, o transporte passa por uma revista

¹⁴ Maria Montessori sai da Itália e se fixa na Espanha. Em 1936, em função da Guerra Civil Espanhola, Montessori muda-se para a Inglaterra e dois anos após vai para a Holanda, onde funda um centro de treinamento de professores; posteriormente, vai à Índia, porém, quando se inicia a 2ª Guerra Mundial, fica reclusa no país e Mário

da polícia em busca de traidores/opositores; o encarregado da missão declara para Montessori que deverá levar preso seu assistente, ela responde que ele “é seu filho”, o que suscita surpresa aos dois homens – Mário nunca fora socialmente declarado como filho, em todas as palestras e cenas públicas era apresentado como seu assistente.

Diante da declaração, o encarregado diz aos demais não estar naquele vagão quem procuravam. Montessori pergunta se o conhece, e ele responde que sua mãe, certa vez, deu-lhe flores: o homem hoje feito, com alto cargo no governo, era Giovanni, um dos bambinos educados e mudados em sua sorte, por Montessori. O trem sai. A cena final retrata o encarregado escrevendo sua carta de demissão, deixando seu gabinete e caminhando na rua. No fundo, a voz de Mário Montessori:

Nas crianças, em todas as crianças do mundo se esconde a esperança de um mundo diferente. Se, apesar de tudo, hoje alguém crê que na criança já existe o homem de amanhã, isso devemos à Maria Montessori, minha mãe!

Considerações Finais

Ao que vimos, Montessori é uma das pioneiras na busca por uma ciência da educação e, notadamente, uma empreendedora da articulação entre teoria e prática, o que confere, por certo, uma atualidade a suas ideias. A criança é reconhecida em sua pedagogia como ser ativo, pensante, dotado de inteligência, desde o seu nascimento, com desenvolvimento intelectual e físico em paralelo, cujos níveis

Montessori é preso (1940), encaminhado para um campo em Amednagar. Para ela foi concedida a autorização de viajar e lecionar; fez várias palestras nos anos que se decorreram. Mário foi libertado como presente pela ocasião de seu aniversário de 70 anos, em 1946. Montessori recebe, em telegrama do vice-rei da Índia, a seguinte mensagem: “Pensamos no que lhe dar de presente pelos seus 70 anos. Pensamos que o melhor presente que poderíamos lhe fazer era devolver seu filho” (SCHWEGMAN, 1999, p. 115 *apud* TEZZARI, 2009, p. 136). Ao término da guerra, em 1946, Montessori e Mário voltam para a Holanda.

de evolução exercemos influência para fazê-la chegar a patamares mais avançados e ao desenvolvimento de sua personalidade, sempre em interação com o meio social.

Outro aspecto importante a destacar em sua obra é o pressuposto da observação científica para identificação de pontos/momentos apropriados (períodos sensíveis) à intervenção pedagógica, com vias ao desenvolvimento ulterior da criança; são períodos de maior receptividade de aprendizagem, uma vez que as crianças são investidas de “poderes desconhecidos” (potencial humano) e com sua “mente absorvente” têm na educação a possibilidade desenvolver o que lhes foi atribuído pela “natureza”, em direção à independência funcional, a plena realização de si, à autoeducação (RÖHRS, 2013). Em uma leitura contemporânea, poderíamos interpretar que a obra de Montessori conteria os fundamentos, ainda que em *gêrmen*, dos conceitos organizados e nomeados por Vygotsky (1998, 2001) de mediação pedagógica, zona de desenvolvimento proximal, funções psicológicas superiores, planos de desenvolvimento – filogenético, ontogenético, sociogenético e microgenético? O que sabemos é que para Montessori o desenvolvimento do potencial humano era considerado a tarefa precípua e “verdadeira finalidade da educação”, o “caminho da salvação da humanidade”.

Ao longo da vida publicou importantes obras: *Pedagogia científica* (1909), *Antropologia pedagógica* (1913), *A autoeducação* (1916), *A criança e a igreja* (1930), *A educação e a paz* (1932), *A criança* (1936), *Educação para um novo mundo* (1946), *Para educar o potencial humano* (1948), *O que você deve saber sobre seu filho* (1948), *Mente absorvente* (1949) e *A formação do homem* (1950). Foi também nomeada três vezes para o prêmio Nobel, em 1949, 1950 e 1951.

É importante assinalar que em suas teorizações há uma visível isenção de subjetividade, passionalidade e pujança de fé, aliada a uma rigorosa sistematização teórica-empírica de suas ideias,

formuladas em conceitos, princípios e práticas consonantes, o que, por certo, pode ser um dos motivos das sempre calorosas adesões ou oposições as suas ideias, contudo o valor e a significação de sua obra, do ponto de vista de sua importância histórica, é inegável, fato que é preciso ser reconhecido.

Referências

CAMBI, Franco. Os teóricos do ativismo: Decroly, Claparède, Ferriere e Montessori. In: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

FASSA, Maria Elizabeth Gastal. **Coleção Grandes Educadores Maria Montessori**. [vídeo-documentário]. Produção de ATTA Mídia e Educação, 2011. 1 DVD.

FRANCO, Maria A. Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, ano 14, n. 17, p. 55-78, jul. 2011. Disponível em: <www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/.../138>. Acesso em: 20 jun. 2013.

GIORDANI, Estela Maris. Relações interdisciplinares na pedagogia: Piaget e Montessori. **Revista Educação**, v. 25, n. 1, jan./jun. 2000. ISSN *on-line* 1984-6444. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/4781>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

HOFSTATTER, Carla Regina. **O espaço escolar como “forma silenciosa de ensino”**: análise do Centro Educacional Menino Jesus em Florianópolis/SC (1973-2006). PPGÉ, 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação).

KRAMER, Rita. **Maria Montessori: a biography**. [s.l.]: Capricorn Books, 1976.

LAR Montessori. Disponível em: <<http://larmontessori.com/page/5/>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

LELIS, Isabel; PAULA, Vera de. Entre o sonho e a realidade, a trajetória de Sofie. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel (Org.). **A mulher vai ao cinema**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 296 p. ISBN: 978-85-7526-164-4.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. Tradução de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

_____. **Pédagogie scientifique**: la découverte de l'enfant. Paris: Desclée de Brouwer, 1952. Introduction de Mario M. Montessori. Texte français de Georgette J. J. Bernard.

MÍDIA sem máscaras. Disponível em: <<http://www.midia-semmascara.org.>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

NOVA, Vera Casa; MAIA, Andréa Casa Nova. Rosa Luxemburgo: o filme – entre o corvo e o búfalo. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel (Org.). **A mulher vai ao cinema**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 296 p. ISBN: 978-85-7526-164-4.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Tradução de Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 142 p. (Coleção Educadores).

_____. Maria Montessori: a criança e sua educação. In: TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. 2. ed. rev. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 201-217. ISBN: 078-85-326-2426-0.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

TAVARELLI, Gianluca Maria. **Maria Montessori: uma vida dedicada às crianças**. Título original: *Maria Montessori: una vita per i bambini*. Direção: Gianluca Maria Tavarelli. País de origem: Itália. Gênero: Drama. Tempo de duração: 108 minutos. Ano de lançamento: 2007.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação Especial e ação docente: da medicina à educação**. Porto Alegre: 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação).

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIKIPEDIA Enciclopédia Livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori>. Acesso em: 20 jun.