

Jefferson Olivatto da Silva

Uma Proposta Semiótica para o Desenvolvimento de
Metodologias em Educação Especial

Marília
2003



JEFFERSON OLIVATTO DA SILVA

UMA PROPOSTA SEMIÓTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE

**UMA PROPOSTA SEMIÓTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE
METODOLOGIAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciências da Universidade Estadual
Paulista "Júlio de Mesquita", Campus de
Marília, para a obtenção do título de Mestre
em Educação; área de concentração: Ensino
na Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Lazzari
Leite Barbosa

MARÍLIA - 2003

MARÍLIA - 2003



JEFFERSON OLIVATTO DA SILVA

**UMA PROPOSTA SEMIÓTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE
METODOLOGIAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

1410001497



Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciências da Universidade Estadual
Paulista "Julio de Mesquita", Campus de
Marília, para a obtenção do título de Mestre
em Educação; área de concentração: Ensino
na Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Lazzari
Leite Barbosa

MARÍLIA - 2003



UN 001137481

Nº cham 371.9
5586p

Nº Tombo 1497

Aquisição D

Preço R\$5,00

Data 11/09/2003

Proced. Autor

- educação especial - metodologia
- Peirce, Charles S. (Charles Sanders) - Semiótica
- Semiótica

234p. averso

70807051

Silva, Jefferson Olivatto da.

S586p Uma proposta semiótica para o desenvolvimento de metodologias em Educação Especial / Jefferson Olivatto da Silva. -- Marília, 2003.

225 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2003.

Bibliografia: f. 137 - 141.

Orientadora: Profª. Drª. Raquel Lazzari Leite Barbosa

1. Educação Especial – metodologia. 2. Semiótica. 3. Práticas pedagógicas. I. Autor. II. Título.

CDD 371.9043



JEFFERSON OLIVATTO DA SILVA

**UMA PROPOSTA SEMIÓTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE
METODOLOGIAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Comissão Julgadora

Orientadora

Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa
Universidade Estadual Paulista - Assis

MARÍLIA, de de 2003

ACP-ADOCUMENTOS

DEDICATÓRIA

Agradeço a meus pais por me estimularem a fazer os estudos;

A minha orientadora Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa que oportunizou ao trabalho
abertura e liberdade de pensamento;

A generosa contribuição e correção do texto de minha tia irmã Ileana de Silva ao amigo e
cunhado José Silveira Junior e ao colega João Luiz Paulo Neves;

Ao grupo Executivo do CNPq, das primeiras meses, e ao da FAPESP, que ajudou o
desenvolvimento do trabalho;

***À minha esposa e amante Adelina
e à nossa filha Lorena.***

E de maneira especial, sou grato a meus companheiros e amigos
geralmente, que ajudaram a abrir os olhos para uma investigação humanística e uma

Luiz Fernando, Amaro, Michel, André, Ana Lúcia, José Roberto, Darcília, Cristiana e

Cristina. Aos funcionários, professores e coordenadores da APAE que propiciaram a

realização dos encontros de grupo, e, à Ana Paula Campos que me ajudou e orientou

com reflexões ao redigir a APAE.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais por me ensinarem a amar os estudos;

À minha orientadora Profa Dra Raquel Lazzari Leite Barbosa que oportunizou ao trabalho abertura e liberdade de pensamento;

À generosa contribuição na correção do texto de minha tia Irmã Irene da Silva, ao amigo e cunhado José Silveira Junior e ao companheiro Luis Paulo Neves;

Ao apoio financeiro do CNPq, dos primeiros meses, e ao da FAPESP, que ajudou o desenrolar do trabalho.

E de maneira especial, sou grato a meus companheiros e amigos apaeanos, que, generosamente, me ensinaram a abrir os olhos para uma investigação humanizante: Ivone, Luis Fernando, Ananias, Michel, André, Ana Lúcia, José Roberto, Darcília, Cristiane e Cristina. Aos funcionários, professores e coordenadores da APAE que propiciaram a realização dos encontros do grupo; e, a Ana Paula Campos que me acolheu e contribuía com reflexões no refeitório da APAE.

RESUMO

O trabalho que apresentamos é fruto de uma inquietação inicial com relação às metodologias em Educação Especial, reproduzidas em instituições como a APAE de Assis, São Paulo. Decorrente de uma prática pedagógica excludente, ela modelava uma visibilidade de aluno, conforme seus pressupostos metodológicos. Dessa forma, objetivamos nosso trabalho pela aplicação da semiótica peirceana, configurando uma postura metodológica que compreendesse as redes sógnicas das *personas* interagindo em grupo.

Foi necessário otimizar essas redes sógnicas, na medida em que não tivemos contato com o contexto dos alunos. Postura que, assim instrumentalizada, engendrava mudanças no processo de incorporação de signos do grupo: de uma *persona* deficiente que correspondia à ação da matriz institucional para outra que escolhia atividades e interações significativas.

A eficácia de nosso trabalho adveio da retroação pedagógica, isto é, se a instituição mantinha sua realidade sob o efeito de práticas excludentes, favorecemos aos alunos manipularem suas redes sógnicas para adquirirem novos hábitos, a despeito de qualquer estigma. Essa postura, em favor da mudança de hábitos e associada à expressividade dos alunos, proporcionou uma prática pedagógica investigativa e contrária à reprodução simbólica mantida pela instituição apaena.

Descritores: semiótica peirceana, metodologias em Educação Especial, reprodução simbólica, prática pedagógica, *personas*.

ABSTRACT

Our work is the outcome of initial disturbance regarding Special Education methodologies which are reproduced into institutions like APAE at Assis, São Paulo. According to an exclusive pedagogical practice, it molded a visibility of student by its methodological presuppositions. On the contrary, our project was to develop a methodological attitude to comprehend *personas*'s signal net into a group, by applying Peircean Semiotics

That was necessary to optimize those signal nets, whereas we could not get in touch with students milieu. Through the orchestration of our attitude, we could make changes into the process of the group signal embodiment: from a disabled *persona* who behaved subjected by institutional matrix to another one who chooses activities and meaningful interactions by their own.

The effectiveness of our work came out from a pedagogical retroactivity, e. g., if institutions maintained its reality under the effect of exclusive practices, we gave students opportunities to manipulate their signal nets for acquiring news habits, despite of whatever stigma. Adjusting our attitude to students expressivities and in favor of changing habits, we managed to develop a investigative pedagogical practice and adverse to symbolical reproduction sustained by Apaeanean institution.

Key-words: Peircean Semiotics, methodologies in Special Education, symbolical reproduction, pedagogical practice, *personas*.

LISTA DE QUADROS

APRESENTAÇÃO	10
1 POR UMA METODOLOGIA INVESTIGATIVO-SEMIÓTICA DA EDUCAÇÃO	22
1.1 Considerações sobre a percepção na temática da Educação Especial	22
1.1 A aplicação semiótica para engendrar uma postura metodológica não excludente	26
1.2 Uma maneira educativa para não esbarrar em conceituações de aluno	30
2 A DESCONSTRUÇÃO DO OLHAR DA EXCLUSÃO	34
2.1 A visibilidade legal posta sobre os alunos	34
2.2 O universo das APAEs: práticas educativas para corpos deficientes	42
2.2.1 Movimento Apaeano	43
2.3 Concepção Filosófica e Psicopedagógica das APAEs	47
2.4 A APAE de Assis e seus alunos	50
2.5 A percepção como instrumento educativo	54
2.6 Educação Especial: uma nova área?	59
2.7 Outras metodologias: outras soluções?	64
3 PROPOSIÇÃO A UMA METODOLOGIA SEMIÓTICA	69
3.1 Discutindo a coerência de uma objetivação	70
3.2 O signo como realidade	74
4 QUADRO SÍGNICOS: demonstrando como apreender os signos em grupo	84
5 SÍNTESE DAS REDES SÍGNICAS	94
5.1 Informações que contextualizavam os alunos	94
5.2 Matriz Institucional e Redes Sígnicas	98
5.3 Redes do grupo	103
5.3.1 Modelando <i>personas</i> e construindo julgamento perceptivo	104
5.3.2 “Tios” e “tias”: <i>personas</i> do grupo	109
5.3.3 História: instrumento escrito e verbal (legi-signo simbólico) determinante para que os encontros acontecem	111
5.3.4 Livro: signo de caráter representativo e partilhado pelos membros do grupo, enquanto verbalização e entendimento	116
5.3.5 Incorporação Sínica: do singular ao coletivo	120
5.4 O espaço constituinte do grupo	120
5.5 Mecanismo Institucional que contava com a surpresa	124
5.6 Exemplificando a postura semiótica em sua aplicabilidade	126
6 UMA POSTURA INVESTIGATIVO-SEMIÓTICA: continuando a aprendizagem	130
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	137

APÊNDICE: RELATÓRIO DE GRUPO.....142

Quadro 1 — Disposição das Redes Significas de Marcelo 86

Quadro 2 — Disposição das Redes Significas de Fernando 87

Quadro 3 — Disposição das Redes Significas de Rodrigo 88

Quadro 4 — Disposição das Redes Significas de Cristiano 89

Quadro 5 — Disposição das Redes Significas de Carlos 90

Quadro 6 — Disposição das Redes Significas de Gustavo 91

Quadro 7 — Disposição das Redes Significas de Lindalva 92-3

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Disposição das Redes Sígnicas de Maciel	86
Quadro 2 — Disposição das Redes Sígnicas de Fernanda	87
Quadro 3 — Disposição das Redes Sígnicas de Rodrigo	88
Quadro 4 — Disposição das Redes Sígnicas de Cristina	89
Quadro 5 — Disposição das Redes Sígnicas de Carlos	90
Quadro 6 — Disposição das Redes Sígnicas de Gustavo	91
Quadro 7 — Disposição das Redes Sígnicas de Lindalva	92-3

APRESENTAÇÃO

O tema da Educação Especial nos despertou muito interesse justamente por sua complexidade. A problemática da exclusão não está unicamente em um único foco de análise: na pessoa propriamente dita ou na realidade que a rodeia. Ambos se compenetraram numa contínua processualidade.

Os trabalhos em Educação Especial têm demonstrado um constante desfavorecimento com relação ao uso terminológico para designar uma doença e não aquele que a apresenta. Estes debates evidenciam amarras lingüísticas que pelo simples fato de nomear discrimina o objeto dentre outros, por determinar uma percepção mais nítida daquilo que se quer considerar, embora a não exclusão social, seja pelo discurso da inclusão social ampla ou parcial, não rescinda com suas barreiras funcionais; pois, funcionalmente, a linguagem faz com que o pensamento ao criar diferenças distingua um objeto de outro. Isto vem justificar o uso de uma postura metodológica que construa alternativas educativas que não incorra em construir espaço para pessoas com atributos aceitos e outros, para não aceitos.

A instituição foco de nossa pesquisa foi uma das 2000 unidades da APAE, em Assis, SP. Seu surgimento, neste município, advém de indivíduos que acreditando na necessidade de um espaço para alunos “não-normais” se unem para o consolidar. Nesta APAE, após um prévio contato com algumas salas, iniciamos nossa pesquisa, participando de um grupo de 10 alunos que compunham um grupo de histórias. Foram 34 encontros de uma hora semanal que tinham como “tema disparador” histórias que o grupo contava ou que eles escolhiam para serem lidas. Configurava-se como um momento de contar, escutar e ler histórias a critério de seus membros. Para não incorrer em uma prática educativa, e totalitária, sobre os alunos, deixávamos que se percebessem decidir a história do encontro e como este aconteceria. Conseqüentemente, foi

proporcionada a nós, uma visibilidade do que eles vivenciaram e vivenciavam na instituição, sendo alunos.

A pesquisa teve como meta configurar de uma postura metodológica não excludente, sob determinado conceito de aluno, contudo que os tomassem a partir daquilo que se fizesse presente no contato face-a-face. Porquanto, não se pretendia como uma metodologia absoluta no campo da Educação Especial, mas sobretudo auferir uma postura metodológica que caracterize o “pensar certo” de Paulo Freire (1999) (rigoriedade metódica e curiosidade epistemológica): que a boniteza da educação surja da compreensão de que o outro é o fim último do ato de educar, independente de sua situação existencial.

A integração social de pessoas “portadoras de necessidades educativas especiais” tem aberto campo para que sejam discutidos os estereótipos, ora como fatos ora como argumentos, que conduzem muitas pessoas à borda da vivência do cotidiano (enquanto experiência “comum a todos”). O fato de existir instituições de Educação Especial nos faz refletir sobre estigmas que indiferentemente se refletem no processo educativo sob a égide de “normais e não normais”.

Se, por um lado, as instituições de ensino especializado são percebidas como segregadoras, por outro, se serviram como alternativas a algum tipo de educação¹. Tanto uma como outra deve ser pensada como espaço de imposição e incorporação cultural. O Movimento Apaeano também apresenta diferentes condutas sócio-educacionais entre suas diversas unidades.

Fechar as portas de instituições e alocar alunos em salas regulares, de imediato, somente suaviza o orçamento investido na educação e desloca a responsabilidade para os profissionais de escolas regulares. Qualquer falha que ocorra na educação de algum aluno tido como “especial”

¹Após a contribuição da Senhora Beatrice Benis quando no Brasil, estadunidense mãe de uma criança com síndrome de Down, que participava de um movimento nos EUA, NARC (National Association for Retarded Children), e que inspirou a criação do Movimento Apaeano (cf. Mazzotta, 2001, p. 25). Assunto que trataremos no capítulo 2.

passa a ser unicamente do educador e não da instituição que o formou sob o aval do MEC. Essa discussão também se direciona a classes especiais em escolas regulares, como se o problema do recurso destinado às primeiras remetesse ao puro desperdício orçamentário e humano. Nesse sentido, Hall, se referindo à coroa britânica, acredita que o investimento nas duas instituições, regular que detém 80% e especial 20%, somente intensifica a discriminação social de alunos desta última, pois considera seu ensino inócuo e frágil para uma prática social integradora. Postula como alternativa à exclusão social dos alunos “portadores de necessidades educativas especiais”, sua completa inserção no ensino regular (1997, p. 10).

Teorias educacionais que não percebem que sua prática pressupõe o estigma imposto ao aluno com “necessidades educativas especiais” justificam a segregação que acontece. Todavia, quando for tomado como referência uma socialização incondicional, ou seja, integrá-lo independente de suas limitações mas tendo em vista suas potencialidades, o aluno poderá se perceber como artífice de sua própria história e não mero observador da significação social que lhe imputaram. Ante a ambigüidade que o aluno vive da identificação com o estigma, não se justifica a arbitrariedade do modelo pedagógico em o fazer se perceber (GOFFMAN, 1975, p. 15). O discurso da Educação Especial deveria estar a favor da pessoa e não sobre seus atributos, dito marcas sociais de segregação.

Porquanto a utilização da semiótica como referencial teórico à Educação Especial pode contribuir pela ruptura do discurso de exclusão. Tendo o ser humano e suas interações sociais como complexo sógnico, importa saber quais meios devam ser dispostos para que aconteça uma comunicação efetiva. O problema educacional manifesta-se então pela incompreensão daqueles que o cercam em não saber como constituir formas mais significativas de interações. Importa deixar que o signo fale (SILVEIRA, 1996, p. 71), ou seja, dirigir o olhar aos signos apresentados

pelo aluno. Conseqüentemente, tomar como parâmetro metodológico à própria composição sígnica do aluno que abre caminhos a seu mundo cognitivo e afetivo.

Certamente houve avanço educativo quando foram concretizadas: Língua de Sinais, o sistema Braile, programas de computador que falam por digitação e outras tecnologias. Se para uma pessoa determinada forma comunicativa configura-se como própria, podemos a utilizar para compor posturas metodológicas adequadas a ela. Logo, tecer em conjunto com o aluno dispositivos que o integrem e socializem diversos conteúdos que o possibilite escolher e ser responsável por suas próprias volições.

Novos conceitos para descaracterizar a segregação também têm sido definidos. De deficiente mental, mais vago e ambíguo possível, até portador de necessidades educativas especiais (OECD, 1994, p. 13). Diante de situações discriminatórias, o comprometimento destas pesquisas se ordena para desconstruir a ratificação deste lugar comum: espaços reservados aos diferentes. Com o propósito de investigar o campo da excepcionalidade — aqui tomadas como alteridades —, as pesquisas, enquanto tentativas de compreender este tipo de discriminação, podem reproduzir conceitos de outros estudos confirmando-os ou, então, engendrar novos.

Notamos que a pessoa objetivada pelo campo científico enquanto especial, tende a apoderar-se de determinado papel pressuposto ou a se sentir ambíguo em relação a este espelho social². Aqueles que detém este jogo axiomático, re-afirmam espaços de normalidade e anormalidade sobre o grupo. Entretanto, quando não ocorre essa correspondência entre pessoa e grupo, surgem choques entre o espelho social de anormalidade e seu espelho particular (caracteres de si mesmo tomadas como mais apropriados).

² Fonte social de atribuições a si mesmo pré-determinado pelo grupo (cf. Erving GOFFMAN, 1985, p. 126).

Este poder de classificação faz com que a alteridade seja manipulada, a ponto de a constituir como pertencente a um grupo específico, pois “o poder de impor uma visão das divisões, isto é, o poder de tornar visíveis, explícitas, as divisões sociais implícitas [...] é o poder de fazer grupos, de manipular a estrutura objetiva da sociedade” (BOURDIEU, 1990, p. 167).

Através das relações pré-determinadas pela ação do grupo, pessoas são construídas. A educação oficial impele os mesmos padrões sociais. Classificando alunos que devam frequentar a escola regular e os que “não lhe sendo adequados” devam ocupar um outro espaço. Torna-se legítimo quando profissionais da educação a reproduzem em seu ofício. Selecionam alunos que devam estar em classes regulares e os que se reservam para as classes especiais. Enquanto há alunos que precisam de apoio mais constante, outros, como os paraplégicos, não necessitam de muito auxílio, bastando o convívio direto com outros alunos (MINTO, 2000, p. 9).

A postura metodológica que engendramos foi explanada na primeira seção. Enunciamos como a semiótica peirceana auxilia o escopo da pesquisa, gerando uma adaptação circunstancial ao objeto tomado em sua espessura histórica. A semiótica parte do pressuposto de que o signo é irreduzível e auto-gerador, ou seja, não é uma pessoa que produz os signos significativos à sua vida, porém são os signos que, por sua onipresença, se edificam em continuidades e descontinuidades. As redes sógnicas, produzidas pela circunstância do aluno, nos permitem entender em sua abrangência mais ampla o que o conceito de pessoa; pois, assim, sentidos, gostos, apreciações, desejos, escolhas são incorporadas pelo grupo, que produzem e reproduzem, possibilitam a cada membro se reconhecer segundo aquilo que pode reconhecer de si e do mundo. O método semiótico torna-se adequado à realidade que se apresenta, pois se abre ao que está posto em sua totalidade, seguindo o que se mostra ser significativo, pertinente, e persistente à intencionalidade daquele que percebe. Advém dessa postura o termo que Peirce adotou para a

pesquisa semiótica: Metodêutica³. Certamente, isso lhe foi garantido pela implantação da fenomenologia em suas pesquisas sobre a lógica do signo, Semiótica.

Outro aspecto que exploramos em tal exposição, refere-se à apresentação do tempo institucional e cronológico de cada um. Não nos foi possível ter acesso à família nem aos prontuários, porém, conseguimos, por intermédio de um funcionário, a descrição temporal de dados institucionais dos alunos. Justificamos que o tempo em que os referidos alunos participaram da APAE configurou-se como um critério valioso para observar que signos constituíam redes sógnicas. A contínua permanência neste espaço que produz e reproduz percepções como as que devem conter no cotidiano dos alunos, embora pudessem ser quaisquer outras se a experiência da direção e de seus funcionários fosse diferente, a saber, o caráter arbitrário das escolhas que segue interesses de subgrupos dentro de um mesmo grupo, molda escolhas e apreciações axiomáticas em bens simbólicos sobre toda uma multiplicidade social, que manipula o espaço institucional com o objetivo de perpetuar a mesma realidade simbólica do se fazer escola, conseqüentemente, alunos, professores, funcionários e técnicos.

Na segunda parte expusemos algumas concepções sócio-pedagógicas do Movimento Apaeano, prerrogativas da prática educacional, que outorga determinados comportamentos como legítimos, “naturais” e “comuns”. Essa é a matriz institucional que julgamos atualizar os comportamentos prescritos pela ação pedagógica. Depois, situamos a unidade da APAE como Instituição de Educação Especial. Prática educativa que surge como alternativa social para cuidar dos diferentes (alteridades não autorizadas ao convívio social). A APAE tende a ser percebido em nuances que corroboram a “identidade” do Movimento, conforme especificam as diretrizes das Federações Nacionais e Estaduais; haja vista que, a história local de cada unidade, diferencia-se entre as variáveis técnico-conceituais (missão institucional vinculada a forma com

³ Roberta KEVELSON, 1997, p. 57.



que é concebida a identidade da APAE, concepções filosóficas que norteiam condutas e justificam posturas acerca do aluno, e abordagem psicopedagógica ocorrida entre os vários seguimentos nas unidades) e variáveis de natureza administrativo-funcional (contratação de funcionários, estrutura orgânica, estilo gerencial e processo decisório; sistema de informação que divulgue decisões; administração financeira).

Certamente, a educação especial teve avanços quanto ao tratamento e planejamento pedagógico de seus alunos. Por aduzir sua presença em 2000 unidades, aproximadamente, as APAEs proporcionam espaço para que ocorra diferenças entre suas abordagens. Cada nova unidade surge pela iniciativa de membros de uma localidade que acreditam na necessidade de um espaço diferenciado para pessoas que não se adequaram a nenhuma outra instituição. Não questionamos a motivação que leva a este tipo de iniciativa, muito menos a desacreditamos. Sem uma solução prévia à problemática da exclusão que proporciona este tipo de instituição, sabemos que pode ser e, em muitos casos, é a única opção sócio-educacional que determinadas pessoas terão.

Complementando, aludimos à visão que a legislação outorga sobre tal especificidade enquanto porto seguro de práticas condizentes. Seus representantes tornam-se autoridades pois, além de terem incorporado os preceitos apregoados, reproduzem em um discurso performativo toda uma escolha arbitrária ao grupo como um bem comum e digno de ser praticado. Elencamos alguns modelos da prática de ensino especial: médico-pedagógico, social, ecológico e de educação especial e reabilitação. Os dois últimos enfocam a inclusão como processo humanizante; sendo que, a abordagem da educação especial e reabilitação (EER) apresenta uma forma mais diretiva, como resposta às questões de aprendizagem de cada aluno. Independentemente do modelo adotado, observamos que a prática discursiva visa manter a

posição dos especialistas, que se voltam à autoridade pedagógica, o qual cria, por intermédio de mecanismos educativos, a manutenção de seu próprio espaço de conhecimento.

Para tomar a problemática de outro ângulo, demonstramos na segunda parte como a fenomenologia possibilita uma adequabilidade ao desvelamento dos esquemas sociais de manutenção e reprodução de estigmas e exclusão. Esta teoria é contemplada, e por seu turno, modela a percepção do observador, a outras situações que consideramos poder auxiliar o mesmo objetivo: Bourdieu contruindo com suas análises sociais de incorporação e perpetuação de bens simbólicos em um referido grupo; e Peirce, em sua concepção de onipresença do signo em termos triádicos (signo, objeto e interpretante), pela qual nós utilizamos as categorias fenomenológicas: primeiridade, secundidade e terceiridade.

Situamos três parâmetros de Análise para o “Quadro Sínico”: Signos usados pelas *personas*; Ações relacionadas — Epistemologia; e *Personas* evocadas nas ações. Signos que devem ser concebidos como referencia de práticas pedagógicas interativas. Para que seja concebido seu manuseio no processo ensino-aprendizagem, embora já descrito no “Relatório do Grupo”, evidenciaremos na “Síntese das Redes Sínicas” sua eficabilidade. Por isso, realçamos que as tabelas são ilustrações de como coletar dados durante encontros em grupo, cuja verificabilidade se dá pela historicidade encarnada e expressa pelos alunos; e apreendidas no contato face-a-face e sob certos critérios que contextualizam a instituição como determinante das ações das *personas*, pelo menos, enquanto alunos.

Enfatizamos o caráter ilustrativo dos quadros, por isso apenas expusemos sete *personas*. Na última parte, demonstramos como ele foi usado para efetivar uma prática pedagógica de reapropriação de potencialidades a despeito da instituição. E encerramos este segmento trabalhando a forma de conceber o corpo que interage com o mundo sem uma nítida distinção entre interior e exterior, mas correspondências.

Por fim, a última seção em que efetivamos nossa conceituação de acordo com o observado pelos alunos. As redes sógnicas entendidas em suas camadas de interioridade reveladas por seu aspecto circunstancial do participar do grupo. Não há um espaço mais verdadeiro que outro quando se toma o aluno. O que tivemos acesso com o contato do grupo de alunos foi o que nos revelaram durante os encontros.

A terceira parte vai revelar o trabalho analítico segundo a proposta semiótica que após descrever o fenômeno segue os signos que se fazem mais perceptíveis e significantes à nossa percepção de observador. A seção da “Análise Fenomenológica” é construída a partir do que foi expresso nos 34 encontros. Depois de estabelecido esse momento, construímos na parte intitulada “Quadro Sógnico” uma análise que segue como um “buldogue” os signos que se apresentaram como significativos o modo relacional da *persona*. Encerrado o momento de olharmos o aluno isoladamente, reconstituímos a maneira com que as redes sógnicas perpassam cada aluno, moldando um corpo social que gosta, aprecia e escolhe aquilo que lhe parece conveniente; todavia, além de arbitrário — a escolha de outrem —, não permite diferentes maneiras de se relacionar sem uma visibilidade axiomática incorporada, seja pelo aluno que age, seja pelo grupo que constrói uma forma adequada deste ser “olhado”. E para reforçar este processo naturalizante que se inscreve na percepção pedagógica, fizemos empenho em evidenciar, mediante aspas (“ ”), que tipos de compreensão que os modelos em educação especial apresentam de seus alunos.

Convencidos de que o cotidiano institucional é construído e manipulado por aqueles que representam a instituição, e são reconhecidos pelos demais como autoridade legítima, percebemos que uma análise que se adapte ao discurso performativo dos alunos, desvela o jeito de se fazer escola e aluno. Ademais, concluimos que o espaço social em que se inseriu o aluno, vulnerável por apresentar um organismo aberto e lacunar (corpo orgânico que é “preenchido”

por relações externas significativas), conduz uma prática educacional em defesa de seus juízos de valor e legitimada pelos mesmos.

Outrossim, acreditamos que lidando com o aluno em seu meio institucional, nos proporcionou uma reflexão sobre o como ele incorpora os signos relativos aquele ambiente, de maneira a poder se manifestar e interagir com os demais ali dentro, de acordo com expectativas pessoais e institucionais. Assim sendo, optamos por utilizar *persona*, personagem, como uma determina atuação na instituição. Conceito este que nos faz tomar o aluno, segundo o que, o espaço do grupo o possibilita atualizar e reproduzir esquemas específicos de conduta. Neste sentido é que o aluno preenche os esquemas que se corpo aprendeu a fazer, pelo convívio social que mantém em ambientes significativos a sua existência⁴. Este aluno se compromete com sua *persona*, a ponto de preencher sua opacidade, ou porosidade, com atributos que toma como seus do ambiente que interage. Não deixa de ser uma representação de si mesmo para os outros, um norte à percepção do que entende do seu cotidiano. Uma realidade institucional, que consente a ele uma transparência, sem recorrermos a um sentido velado de sua existência. Por isso, a descrição fenomenológica, nos permite perceber os signos que interagem no interior do grupo. Compartilhamos a idéia que a pessoa é produto das relações que a cercam e por ela são incorporadas como coisas particulares que, por seu turno, são reproduzidas; por isso, *persona*.

A correlação que fazemos entre os estudos semióticos peirceanos e bourdieuanos beneficia-se de um estudo que não separa indivíduo e sociedade, mas como um único aspecto que é mediado pela constituinte simbólica. O ser humano seria equipado por esquemas perceptuais que, conforme ocorrem encontros, ele tenderia a recompor-se com elementos próprios de tais interações, logo, considerando-o como seus. No entanto, esse processo não precisa ser reconhecido pela pessoa, ele acontece. Desta forma, ao ser inscrito gostos, anseios,

⁴ Cf. Erving GOFFMAN, 1985, p. 79.

escolhas, atitudes e motivos, o reconhecimento que ele tem de si é possível por intermédio dos encontros que os produziram. Assim, posturas corporais, gírias, expressões lingüísticas regionais e quaisquer outras formas expressivas podem justificar as adaptações que suas *personas* executam em encontros, evidenciando uma determinada historicidade.

As relações sociais não são jamais redutíveis a relações entre condições e posições sociais que se realizam segundo uma lógica propensa a exprimi-las e, por este motivo, estas relações sociais tem mais realidade do que os sujeitos que as praticam. (BOURDIEU, 1992, p. 25).

Para desnaturalizar, ou seja, entender a gênese das práticas dos alunos, precisaríamos conhecer as relações que as produziram e as que mantêm suas produções. Entretanto, apenas tínhamos contato com o grupo de alunos na APAE, sem a realidade social externa a que estavam inseridos. Todavia eles se relacionavam durante os encontros, expressando-se de acordo com sua historicidade. Essas expressões, interação sónica, poderia gerar um caminho para que perscrutássemos as interações que os produziam e os meios adequados para seu aprendizado. Com efeito, teríamos desenvolvido uma postura metodológica ajustada aos seus esquemas perceptuais.

Em outras palavras, pela ação dos signos dos alunos, poderíamos apreender as interações determinantes para sua incorporação e, por sua vez, a forma como são expressos. Podemos afirmar que não teremos nem totalidade da historicidade das expressões que teremos acesso, nem dos motivos nem razões para acontecerem. Contudo, enquanto não partirmos de uma teorização dicotomizada, ou seja, de nível superficial e de profundo, ou interno e externo, poderemos otimizar os signos resultantes das interações em grupo, como postura suficiente a uma prática pedagógica não excludente. Nossa teorização seria de uma única espessura, isto é, de uma

investigação de esquemas expressivos que constituem combinações de signos, ou redes sógnicas em um fluxo contínuo⁵.

Contudo, para auxiliar nosso olhar sobre o trabalho, o que se refere às descrições dos 34 encontros, está exposto no APÊNDICE, "Relatório de Encontros". Este foi base para que efetuássemos a síntese das semioses, via "Quadro Sógnico", em que evidenciaremos os signos que são invariantes a sete alunos do grupo, como demonstrativo de execução. Depois, na síntese, esclarecemos a forma pela qual as redes sógnicas apareciam entre todos alunos do grupo. Por fim, conduzimos uma explanação daquilo que acreditamos ser um dos caminhos viáveis à postura metodológica, a partir de a circunstância em que se encontra o aluno e, quando o caso, a instituição, não incorrendo em equívocos para soluções à exclusão dos alunos do ensino especial.

1.1 Considerações sobre a percepção na temática da Educação Especial

O contato face-a-face na vida é uma prática investigativa, que permite de alguma maneira a construção de uma postura metodologicamente não excludente. Se contemplarmos os

⁵ Explicaremos melhor sobre *continuum* decorrentes das redes sógnicas no terceiro capítulo.



1 POR UMA METODOLOGIA INVESTIGATIVO-SEMIÓTICA DA EDUCAÇÃO

Precisamos esclarecer que a metodologia que propomos utilizar foi gerada pela preocupação de encontrar caminhos educativos e não excludentes para alunos não considerados pelo ensino regular. A pesquisa foi tomando forma com o contato com os alunos e sob a constante inquietação, em nós, de desnaturalizar o discurso da excepcionalidade da Educação Especial.

Primeiramente, notamos que a APAE-Assis, embora afirmasse se esforçar em educar o aluno para que se tornasse um cidadão comum⁶, suas práticas pedagógicas não correspondiam a esta busca, pois mantinham com o aluno uma postura de prevenção; isto é, evitar qualquer problemática que se referisse à autonomia deles em escolher atividades diferentes, participar de outros grupos de trabalho ou mesmo poder aprender novas técnicas de artesanato; e, também, quando surgiam tentativas de namoros entre eles. A questão que apontamos persistia em nós como um mal-estar, face à compreensão de deficiência dos profissionais envolvidos que tolhia os alunos.

1.1 Considerações sobre a percepção na temática da Educação Especial

O contato face-a-face era viável a uma prática investigativa, que partisse de nossa inquietude para uma postura metodologicamente não excludente. Se empregássemos os

⁶ Quanto aos objetivos da APAE-Assis, demonstraremos na parte seguinte, elucidando o caráter performático do discurso que, embora afirme lutar contra o trabalho pedagógico excludente, sua efetivação circula sobre o conceito de aluno que norteia a prática institucional.

pressupostos da fenomenologia para nossa investigação, poderíamos compreender a realidade dos alunos tal qual eles a apresentavam, sem haver a necessidade de comprovar uma compreensão da deficiência por parte deles. Mesmo havendo algo a ser perscrutado sobre o enunciado, optamos por deixá-los que se apresentar, tomando contato com os meios apropriados⁷ para serem entendidos.

A aquisição de um comportamento é semelhante à aquisição de uma linguagem cujo corpo seria a língua: assim como a linguagem só designa em relação a outros signos, também o corpo só pode apontar um corpo como anormal em relação à nossa norma, como ruptura em relação à sua posição de repouso. (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 238-9).

Outra questão insistia em não se resolver: tomando como contraponto as pesquisas em Educação Especial, estávamos envoltos em uma discussão epistemológica sobre o conceito do aluno. O aluno fazendo parte de um ambiente que prevê, ou em tese faz, o direcionamento de seu aprendizado, a metodologia denominará a que aluno se refere, seus condicionantes. Todavia, esta previsão acontece acerca do que é considerado mais importante ou relevante para ser trabalhado com o aluno, cuja ação pedagógica se legitima pela forma com a qual concebe o aluno, e reproduzindo-a em sua docência. Aprendido e incorporado pelo professor determinado enfoque teórico, bio ou psico ou cognitivo ou social ou histórico, ou mesmo combinações entre esses referenciais, o aluno será deduzido da percepção do professor que confirma a autoridade pedagógica: “o sujeito, na percepção, não está separado dos julgamentos que ele produz no ato perceptivo” (SANTAELLA, 1998, p. 95). O educador apenas percebe aquilo que, existencialmente, ele mesmo é capaz de perceber: nada mais, nada menos.

⁷ Consideramos que apropriados estão para a relação conversível e essencial entre o sujeito e seu atributo, aquilo que o define enquanto tal, e sem o qual não é o que é.

Que ele [docente] o queira ou não, que ele o saiba ou não, o professor deve se definir em relação à definição social de uma prática que, em sua forma tradicional, não pode prosseguir sem alguma ação dramática; ainda que ela suponha para se realizar a autoridade pedagógica, a ação pedagógica deve, por um círculo aparente, obter o reconhecimento de sua autoridade em e pela realização do trabalho de inculcação. (BOURDIEU, 1975, p. 136, grifo nosso).

Por isso, quando tratarmos da terminologia legislativa e dos enfoques teóricos dos alunos em Educação Especial, teremos apreço em demonstrar os atributos destinados a este alunado e ordenadores da ação pedagógica, oficializando a visibilidade sobre a excepcionalidade.

Como resolução, achamos um caminho que não se debateria sobre os liames lingüísticos. A criação de um conceito de aluno da Educação Especial, necessariamente, deve excluir outros; haja vista a ação que a linguagem em conjunto com o pensamento exerce sobre nossa percepção, fazendo que discriminemos uma coisa de outra, para que, assim, possa ser nomeado (NOGUEIRA & CATANI, 1998, p. 46). Processo este que acontece concomitantemente. À medida que aprendemos algo que antes nos era desconhecido, passamos a diferenciá-lo de outras coisas de que já havíamos tomado conhecimento. Resumindo: dizer é discriminar. Nossa alternativa imediata a não exclusão dos alunos foi suspender qualquer juízo, *epoché*, para os entender sem prévias assunções e a partir deles mesmos.

Levando em consideração essa preocupação, nós optamos entendê-los em sua expressividade relacional, ou melhor, pela incorporação da presença social em seu corpo. Estando aberto ao contato com outras pessoas, além de si mesmo, a ação do aluno estaria imbuída de sentidos apreendidos e aprendidos; logo, sendo eles reproduzidos ou atualizados conforme a circunstância.

Embora haja práticas educativas que atuam sob o efeito de dicotomização mente-corpo, a fenomenologia os considera como uma única coisa que acontece em solidariedade. Esta postura

é assumida por Peirce, como ruptura à dicotomização, ao instituir as três categorias universais da semiótica: primeiridade, secundidade e terceiridade, que perpassam indiferentemente tanto a externalidade como a interioridade do mundo. A experiência é o ponto de partida para sua análise: “estamos acostumados a falar de um mundo externo e de um mundo interno de pensamento. Mas eles são apenas adjacências sem nenhuma linha fronteira real entre eles” (CP 7.438). A separação é provocada pela instância lingüística que direciona o entendimento para algo distinto de si mesmo. Igualmente para uma reflexão sobre o ato de refletir. A reflexão induz aquele que reflete a se perceber distinto de seu ato de refletir. Um único mundo, que devido ao processo lingüístico, produz um entendimento classificatório e generalizador, mas que, enquanto fenômeno primeiro daquele que reflete, é imediato. (Por ora, esta explicação é suficiente, pois discorreremos sobre a percepção e as categorias peirceanas durante o trabalho).

Nos estudos semióticos, a fenomenologia é entendida como um instrumental que leva a sério a natureza dinâmica do fenômeno, que se apresenta aos olhos das pessoas para aquilo que, incondicionalmente, esteja lá, ou melhor, para aquilo que intuitivamente apresente-se pelo que esteja lá, sem uma construção teórica arquitetônica apriorística, feita para enquadrar as experiências. Ademais, a ela se empreende situar fenômenos como sistemas semióticos fundados dentro de um horizonte evolucionário de campo social abrangente e de práticas culturais diversas. Suas categorias, como medida da experiência, compreendem a evolução do cosmos, da mera possibilidade do acaso à instituição de uma lei ou hábito, segundo a ação sígnica (IBRID, 1992, p. 69).

Pela preocupação em entender o mundo concreto em sua forma mais íntima, os signos devem ser aferidos em sua lógica própria, semiose, da seguinte maneira:



- (1) para que circunstâncias a serem pesquisadas não sejam modificadas por múltiplas interpretações, é mister atenção incondicional àquilo que se apresenta intuitivamente ao pesquisador, antecedendo interpretações que possam “colorir” o fenômeno;
- (2) disposição voluntária para discriminar a atenção voltada para alguns aspectos do fenômeno, particularizando-o ou fragmentando-o de sua continuidade direcionada ou intencional. Ou seja, fixar-se como um “bulldog” sobre algumas características particulares do que se está estudando;
- (3) finalmente, sintetizar a rede sógnica com o poder generalizante do matemático, que produz a fórmula abstrata, que compreende a própria essência da característica sobre análise, purificada de toda mistura externa e componentes irrelevantes. (COPPOCK, 1997, p. 246 *apud* PEIRCE CP 5.42)

Com efeito, adequamos a semiótica ao objeto desta pesquisa educacional, norteando em si nossa inquietação a uma investigação que não girasse em torno de seu interesse primário, indiscriminado e indiviso. A saber, pela pura sensação que percebemos mas não temos meios de a entender por si mesma. Portanto, caminhamos para que fosse construída uma postura metodológica que permitisse entender o aluno, por seu aspecto relacional, de interação enquanto aluno de uma instituição escolar.

1.2 A aplicação semiótica para engendrar uma postura metodológica não excludente

Sendo nosso objetivo tecer uma postura metodológica que atue segundo o que é apresentado pelo aluno institucionalizado, acreditamos conseguir nos adequar a seu modo de ser pela aplicação semiótica, que inicia sua ação pelo que é apresentado.

A instituição educacional, foco desta pesquisa foi a APAE, de Assis, São Paulo, devido a um contato anterior, que facilitou nossa presença entre os alunos e os professores.

Entendíamos que se a atividade fosse concebida como outra imposição educativa sobre os alunos, inibiria nosso contato face-a-face com eles. Por isso, observamos algumas atividades que

desenvolviam e escolhemos uma que era do agrado comum. Esta era chamada de “grupo de histórias”. Momento em que contavam, liam e encenavam as histórias que escolhiam.

Em seguida, precisávamos de alunos que compusessem o grupo e o lugar para ele acontecer. Enfatizamos que não tínhamos a autonomia para muitas opções. Entretanto partimos do pressuposto de que a pesquisa perscrutava o aluno institucionalizado, por ele mesmo, para desenvolver uma postura metodológica que otimizasse suas possibilidades de aprendizagem. Assim, pedimos à APAE que disponibilizasse nove alunos sob os seguintes critérios: alunos que já haviam participado anteriormente, pelo menos um ano, de grupo de histórias e que estariam interessados em fazer parte deste outro; e, como estávamos querendo perscrutar seu modo de ser, refletimos ser razoável que tivesse, pelo menos, 02 anos de matrícula na Instituição. O componente temporal dos critérios poderia evidenciar a espessura sócio-histórica da *persona* dos alunos.

Também estava implícito o fator motivacional para que freqüentasse o grupo, haja vista que deixávamos claro a eles que não eram obrigados a estar ali. Porém, ali estando, o aluno deveria participar de algo que lhe agradava, o qual era um dispositivo de ação dos signos, semiose, durante os encontros.

Além disso, a direção da APAE cedeu uma sala de ludoterapia, onde os tais grupos de história já ocorriam. O número que estipulamos, mesmo para uma sala pequena, se adequava à finalidade de acontecer relações, sem necessitar de nosso prévio direcionamento.

Estamos convencidos de que outros critérios poderiam satisfazer ou evidenciar outros dados. No entanto, tínhamos de nos submeter à instituição para conhecermos os alunos em seu contexto. Conseguimos, ao menos, negociar que alunos participariam do grupo, via caráter temporal, o que modelou nossa temática.

Todavia, fomos impedidos pela direção da APAE de ter acesso os prontuários dos alunos e suas famílias, o que não permitiu uma contextualização abrangente. Contudo, através da empatia que tínhamos com dois funcionários, obtivemos alguns dados que contextualizavam os alunos do grupo. Por isso, o crédito de tais informações advém não do contato direto com o meio sócio-econômico dos alunos, mas dos dois funcionários que tinham acesso a alguns dados. Além disso, esses dados foram obtidos depois de nossa saída.

Julgamos ser o tempo que estipulamos um fator suficiente para que o aluno tivesse incorporado signos que o habilitassem a permanecer na APAE; pois os meios de legitimação que ela dispunha, objetivavam seu processo sócio-educativo⁸. Tempo este encarnado na forma pelo qual o aluno se percebe, significando suas experiências como aluno da APAE (*Erfahrung*: experiência sócio-histórica).

Com o passar do tempo, essas duas características, tempo como aluno da APAE e participação em grupo de história, tornaram-se fontes contextuais para que os signos, ali observados, fossem interpretados com mais propriedade. O que, precipuamente, pudesse ser entendido como empecilho metodológico, pelos dispositivos institucionais que dificultaram conhecer os alunos em outros contextos, mostrou-se, com o tempo, como efeito produtor e reprodutor de significação extensiva deste mundo perceptual. Porém, conseguimos reverter essa situação aprimorando nossa forma de trabalho. Ou seja, não consideramos o que não tínhamos, mas otimizamos o contato com os alunos em grupo.

Pelo contato com os alunos em 34 encontros, adaptamos a investigação semiótica à nossa proposição metodológica, da seguinte maneira:

⁸ Se, ao contrário, fosse um constante “aluno-problema” aos olhos da Instituição, haveria uma grande chance dela o haver desligado deste meio. Sendo, porém, um aluno que consiga permanecer ali dentro, provavelmente tenha incorporado em sua forma de agir signos que a Instituição considere relevantes ao alunado.

- I - Olhar incondicionado sobre o mundo fenomênico do grupo de história, percebido durante os 34 encontros em que permanecemos na APAE;
- II - descrição exaustiva dos encontros descritos no “Relatório de Encontros”, observados no APÊNDICE;
- III - utilização dos signos invariantes, direcionando nosso entendimento das redes sógnicas que compunham as interações dos alunos no grupo. A partir do que havíamos descrito no relatório, analisamos como cada aluno interagiu naquele universo, podendo evidenciar os signos que direcionavam sua aprendizagem. Etapa ilustrada na “Quadro Sógnico”;
- IV - sínteses das redes sógnicas apontando como o modo relacional do “aluno da APAE” pôde proporcionar uma compreensão maior do seu universo social, sua incorporação sócio-histórica. Contamos também com a colaboração de informações sobre alguns aspectos do contexto familiar, auxiliando o entendimento de sua historicidade encarnada.
- V - e, por fim, como resultado dos passos anteriores, ter configurado uma postura metodológica eficiente e voltada às potencialidades dos alunos, compreendendo a aprendizagem em termos de interação; uma vez que, o próprio processo metodológico em si.

Enfatizamos que a instituição não foi alvo direto de análise, mas a percebíamos por intermédio dos alunos. E, pela análise das interações com eles, pudemos entender como ela se impunha sobre os alunos, em termos de condutas, pensamentos e gostos, através de uma ação hegemônica.

* Donald DAVIDSON, *Prolegomena to Any Theory of Meaning*, 1975, p.12.

Discordamos desta posição. Mesmo que para algumas abordagens educacionais o uso da etiologia não esteja contemplado, acreditamos que a causa ou o motivo pelo qual os alunos são matriculados em instituições como a APAE pode nos fornecer elementos explicativos da instituição, segundo sua lógica interna.

Este debate com relação à etiologia leva alguns autores a questionar a eficácia do seu uso na prática pedagógica. Pois, a partir das diferenças entre diagnósticos de uma mesma região e de diferentes, escolas adotam critérios distintos em suas práticas pedagógicas, os quais induzem seus professores a explicar certas dificuldades de alguns alunos como um tipo determinado de “deficiência”. Esse poder de classificar o fracasso do aluno colabora com o “mito do julgamento clínico”, que deduz de características isoladas do aluno seu lugar de “deficiente” (SHEARER, 1981, p. 63; BIKLEN, 1992, p. 15)

Diferenciando-se do empirismo que leva em consideração o dado externo como referência verdadeira de sua prática (terceira pessoa do discurso) e do idealismo que prescreve de antemão quem e o que está sendo olhado (primeira pessoa do discurso)⁹, preterimos o cruzamento, ou quiasma, em que o dado externo é descrito por um ser que configura suas percepções com historicidade; assim perceber é inscrever-se na conjunção do que se dá a perceber àquele que se abre à percepção. Evitando qualquer crítica de subjetivismo por parte dos empiristas, esta perspectiva acontece pela resposta de insuficiências pragmáticas que uma se apresenta à outra. Ou seja, enquanto paradigma é escolha e não verdade em si.

Tendo esta postura metodológica com base na fenomenologia, fizemos a descrição exhaustiva dos encontros não admitindo avaliação valorativa sobre os dados que se apresentavam. O fenômeno acontece sempre sobre um fundo de espessura histórica, que retoma um julgamento perceptivo posto em confronto com um presente. A linguagem, como estruturante relacional (e

⁹ Donald DAVIDSON. *Essays on Actions and Events*, 1980, p.18.



não só a verbalização), é o meio pelo qual explicamos a percepção “compartilhada por outros sujeitos também situados, possuindo uma estrutura e que se mantém na tradição, [afastando-se] da possibilidade de assumir a percepção como subjetiva e relativa” (BICUDO, 2000, p. 77). Em seguida, elegemos a modalidade de linguagem relevante à pesquisa das redes sógnicas. Entendendo que mesmo não havendo verbalização, a comunicação pode ser efetiva para uma prática educacional que considere a alteridade como componente de interação.

Para que possamos entender melhor a constituinte institucional, Bourdieu auxilia a análise de assunções e ditames cotidianos em grupo. Daquilo que é percebido como natural e digno de ser repetido em todas as circunstâncias relacionais. Pelo qual a maquinação de legitimidade determina tipos de conhecimentos, atitudes e gostos que devem estar contidos no cotidiano educacional; e este, por sua ação simbólica e incorporada em todos – direção e alunado -, viabiliza a continuidade de práticas que encadeiam a reprodução de um determinado comportamento apaeano. Ao ser estabelecido, ele se justifica em juízos de valor que o reconhecem como um bem comum e natural; ao passo que, ao serem desvendados os singos que executam seu efeito familizador e estruturante, deparamos com um sistema arbitrário de escolhas e prescrições. Porém, esse sistema não é percebido como tal, daí seu poder de determinar em ações, gostos, pensamentos e sensações uma ilusão que o desvincula de sua gênese histórica.

É assim que a amnésia da gênese que se exprime na ilusão ingênua do “sempre assim”, assim como nos usos substancialistas da noção de inconsciente cultural, pode conduzir a eternalizar e com isso, a “naturalizar” as relações significantes que são o produto da história. (BOURDIEU, 1975, p.23).

Na análise fenomenológica, tecemos uma rede explicativa por considerar a percepção do indivíduo aberta a elementos do meio em que convive. Ou seja, considerando este aspecto da incorporação de elementos sociais na existência de cada um, viceja consideravelmente a forma

pela qual, co-participantes da significação de mundo, compartilha a tese da abertura individual e constante, que todos nós, vivenciamos no dia-a-dia.

A justificativa de utilizar lógica dos signos, constituição do poder simbólico como realidade social e co-participação de um mesmo mundo perceptivo, objetiva o estudo das instituições de Educação Especial em termos de produção e manutenção de *personas*, haja vista axiomas ou convenções que ali apreendidos pelos alunos, legitimam uma educação excludente.

2 A DESCONSTRUÇÃO DO OLHAR DA EXCLUSÃO

Nosso interesse por este trabalho surgiu de experiências com instituições de Educação Especial. Experiências estas que deparavam com classificações e prognósticos e pouco nos revelava como educar o aluno. Como resultante da “adaptação” à alteridade do alunado que, até então nos era desconhecido, gerou-se em nós alguns desafios: refletir sobre a condição do alunado que é inserido em um meio segregador de alteridades; alternativas que poderiam ser disponibilizadas para promover a co-participação do alunado em seu aprendizado; o repensar a metodologia, ou metodologias, que talvez não lhe favorecessem oportunidades efetivas de existir além daquilo que o conceito de aluno o especificava. Enfim, quanto mais envolvidos estávamos, mais éramos tomados pela ânsia de buscar alternativas à problemática que se fazia escutar.

2.1 A visibilidade legal posta sobre os alunos

Pela discussão pedagógica de caminhos alternativos à Educação Especial, discorreremos sobre a forma pela qual estes alunos são considerados pela legislação. Tomamo-la como fonte explanatória considerando o efeito simbólico sobre a percepção, como legitimação social a qualquer prática que seja realizada em âmbito nacional. A manutenção e manipulação de bens simbólicos, fazer coisas por intermédio de palavras, caracteriza o monopólio destes bens, no campo em que tem sua gênese é desconhecida, porém implicado nas escolhas individuais. O correlato desse poder é nomeado de violência simbólica, efetivada por atitudes e comportamentos que desconhecem, e não reconhecem, sua produção social; por isso, impondo

sobre alunos e familiares, professores, funcionários e outros envolvidos na instituição, ou em outro campo específico, uma missão social de correspondência em pensamentos e ações:

O pensamento segue uma rede de caminhos abertos no interior de uma linguagem particular, uma organização capaz de orientar de modo sistemático na direção de certos aspectos da inteligência ou de certos aspectos da realidade, descartando sistematicamente outros aspectos valorados por outras linguagens. O indivíduo é inteiramente inconsciente desta organização e completamente amarrado a estes liames intransponíveis. (BOURDIEU, 1992, p. 213).

Segundo outorgado pela Constituição de 1.988, art. 208, inciso III, em relação ao ensino de Educação Especial, cabe ao Estado o dever educativo mediante a garantia de: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Efeito legitimador, cuja ação tem eficácia social e política, serve-nos de suporte para que consideremos o caráter absoluto da Constituição Federal sobre os demais preceitos e, conseqüentemente, em práticas sócio-educacionais. A despeito de não ser evidenciado o processo avaliativo da educação especial, Demo acredita que o mesmo esteja incluído no entendimento de seus artigos.

Quanto à educação especial, não se fala diretamente em processos avaliativos, porque o texto preferiu falar de ‘classes, escolas ou serviços especializados’(Art. 58, §2º.), bem como de ‘currículos, técnicas, recursos educativos e organizações específicos’(Art. 59, I), incluindo-se a possibilidade de aceleração do período de aprendizagem para superdotados (Art. 59, II); obviamente está incluída nessa atividade educativa de extremo esmero qualitativo o processo avaliativo. (DEMO, 1997, p. 44).

A legislação mencionada exemplifica a percepção legal, simbólica e predominante, que a República Federativa do Brasil compartilha, decreta e legitima sua soberania. Não esquecemos que o momento político caracteriza “jogos de interesse” de grupos que atuam nesse campo, e que, conforme os determinantes sociais, constituem padrões de uma ação hegemônica. A

Constituição (1988) estava sob o jugo do PMDB. A LDB (1996) já contava com a predominância do PSDB no governo, e favorecendo iniciativa para a integração social de tal alunado. Entretanto, não nos adentraremos nesses momentos, mas o espaço que os diplomas legais delinearam sobre os educandos, considerando os atributos evocados. É mister enfatizar que uma discussão sobre os “bastidores” políticos desviaria nosso objetivo. Contudo consideramos seu efeito simbólico implicado na compreensão de uma historicidade incorporada.

O *caput* do art. 239 da Constituição do Estado de São Paulo menciona o termo “especial” como atributo de educandos. Na Constituição Federal e na do Estado de São Paulo consta “portadores de deficiências”¹⁰. Atributo este que compreende a marca social de diferenciação, ou estigma, tão recorrente nas críticas e em sua contínua presença coletiva. Já na LDB se veicula a expressão “educandos com de necessidades especiais”. Compreendendo o desgaste causado por infundáveis elucubrações terminológicas, ressaltamos o avanço legal ocorrido após a promulgação da presente Constituição Federal. Se houve espaço para repensar a existência desses alunos e como resultado um capítulo destinado a este ensino, a referida LDB, isso deve ser considerado pelo esmero daqueles que se embrenham em cooperar com a vida educacional e social desses alunos, lutando com aferro pela dignidade de pertencer ao mundo humano como um todo.

À parte o caráter circular, vago e genérico da definição que encabeça o art. 59 (entende-se por educação especial a educação destinada a educandos portadores de necessidades especiais), não resta dúvida que a Educação Especial ganha, nesta lei, um lugar muito destacado, ao se configurar como um Capítulo autônomo, em comparação com a Lei 5.692/71 onde o assunto foi regulado em apenas um artigo (o art. 9) do Capítulo I que trata das disposições comuns ao ensino de primeiro e de segundo graus. (SAVIANI, 1997, p. 218).

¹⁰ Atributo adotado também pela Federação Nacional das APAEs.

Devido à insistência daqueles que acreditavam no avanço do ensino houve tal mudança no pensamento legal do país. Da mesma forma, se quisermos contribuir para o ensino desses educandos não nos cabe olhar para a presente legislação e contemplá-la. A adequação do ensino às circunstâncias em que se encontram os educandos, nos conduz ao embate de reificações teórico-práticas. Longe de encontrarmos um porto seguro para nos deleitar pelo apreço das conquistas de outrora, há que surgir, dentro do cotidiano, fissuras que irrompam com a mesmice. Entendendo a processualidade das relações humanas, em que a percepção também dos educadores segue determinado construto social, aceito como o mais atual e correto para suas próprias práticas em determinado momento, em outro são acometidas novas prescrições educativas como legítimas. A saber, o que valida uma cultura sobre a outra advém de práticas sociais concorrentes, em que um grupo impõe sobre os demais a forma mais “correta” de se educar; enquanto este grupo detém temporariamente o poder de legitimar seu produto, reproduzirá e produzirá juízos de valores que justifiquem suas escolhas como a dos demais. A manipulação desses bens simbólicos atua como um dispositivo gerador de esquemas nos diferentes campos do pensamento e da percepção compondo as redes sógnicas do espaço educacional.

Analizando a conduta legal referida ao ensino de Educação Especial temos alguns pontos que consideramos relevantes a nosso propósito.

Operando como referente social, a Constituição Federal outorga práticas educacionais que determinam como deve ser a educação de seus cidadãos “diferentes”. Necessariamente, deve-se compor uma coletividade de indivíduos, agentes sociais, que atuam na reprodução de seus critérios atitudinais, fazendo de tal escolha uma forma “correta” de ser cidadão. Tais agentes reproduzem os juízos de valor que devem ser considerados como legítimos à prática cotidiana, que por eles mesmos foram incorporados em suas ações ao propósito de intensificar o

reconhecimento de autoridade sobre o grupo. A aceitação do grupo de tal autoridade, veiculado pelo monopólio institucional de produção e circulação de uma cultura específica, reproduz justificações que, embora não fossem tidas como impostas, determinam comportamentos, atitudes e práticas em um “lugar natural” dentro de seu campo específico (BOURDIEU, 1992, p. 162).

A educação enquanto instituição formal de ensino especial deve seguir critérios que correspondam à eficácia determinante de subjetividades – percepções individuais – atribuindo mais crédito às que são determinadas por essa mesma lógica de relações. Jamais redutível às próprias pessoas, a ação da lógica das relações sociais conserva e consagra os bens simbólicos que produzem e reproduzem a pertinência de uma determinada cultura sobre as demais. Este poder de impor e manipular bens simbólicos, que desvaloriza o que não fora já prescrito como bem comum, assegura o poder de construir percepções por juízos de valor pré-fixados, determinando intenções e condutas do espaço educacional e cristalizam olhares vigilantes de normalidade: “[...] todo ensino deve produzir, em grande parte, a necessidade de seu próprio produto e, assim, constituir enquanto valor ou como valor dos valores a própria cultura cuja transmissão lhe cabe” (BOURDIEU, 1992, p. 218).

Esse paradoxo de lutar contra a exclusão social de pessoas ditas “não-normais” e auxiliar a prescrição de como elas devem ser referidas na forma de lei - construir atributos que não excluem porém assegurem sua cidadania -, esbarra nos ditames da linguagem que deve necessariamente distinguir ou discriminar uma coisa de outra para que possa ser percebida em suas próprias determinações. Pelos documentos da “Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)”, 1994, compõe-se um novo predicativo para estes alunos:

“portadores de necessidades educativas especiais”¹¹. Lembramos a eficácia do aspecto legitimador de determinados grupos sociais sobre outros, seja pelo domínio econômico seja pelo cultural, que postula como o aluno deve ser percebido e perceber-se: “O poder de impor uma visão de divisões [classificações], isto é, o poder de tornar visíveis, explícitas, as divisões sociais implícitas [...]: é o poder de fazer grupos, de manipular a estrutura objetiva da sociedade” (BOURDIEU, 1990, p. 167). Como dispositivo contra a exclusão destes alunos, o atributo se constitui por seu caráter acidental¹²: “portador de necessidades educativas especiais”. Opondo-se contra a exclusão, porém excluindo. Outrossim, dizer é discriminar, separar, dividir e distinguir. Enfocando o aspecto educativo do último, o preceito enfoca o atendimento pedagógico especial a qualquer aluno, enquanto deficiente mental ou físico. Para este fim, o artifício que se utilizou foi o de generalizar, relativizar o termo compondo-se em função pedagógica.

As atitudes educativas necessitam estar atentas ao fato de que axiomas proclamam como os melhores para o ensino, a sua escolha implica o aspecto coletivo presente em cada pessoa, relativo à sua constituição histórica e as condições sociais que a efetivam. Demonstrando a legitimação como dominação simbólica, imposição arbitrária e não necessária, vale ressaltar outra forma de evidenciar os aspectos sócio-históricos na arte e lembrar que a educação também influi para

Transformar a herança coletiva em inconsciente individual e comum: relacionar as obras de uma época com as práticas da escola, é um dos meios de explicar, não só o que elas proclamam, mas também o que elas traem, pelo fato de participarem da simbólica de uma época e de uma sociedade. (BOURDIEU, 1992, p. 346).

¹¹ Cf. ODEH, 2000, p. 32.

¹² Pela tradição aristotélica, o acidente em relação ao sujeito não é necessário, nem essencial nem conversível - o atributo refere-se a ele sem haver a possibilidade de o ser. Entretanto, não sendo necessário ao sujeito, não pode compor um campo de estudo científico que seja fortuito, contingente e indeterminado.

A discriminação lingüística cria espaços específicos e modela percepções de juízos de valores. Mesmo tentando descaracterizar a deficiência direcionada à pessoa, para “portador de necessidades educativas especiais”, discrimina-se pelo efeito lingüístico que obriga especificar uma coisa dentre outras; por isso, os óbices referentes à não discriminação devem tomar outros rumos. O educando enquanto “portador” é alguém que hospeda algo em seu corpo, que conduz “algo” de um lado para outro. “Portador de necessidades” alude uma carência ou falta na forma de algum aspecto. Assim esta carência toma a forma de aprendizagem: “portador de necessidades educativas”. Na tentativa de evitar um outro estigma sobre o educando, é conduzido a generalizar a carência de aprendizagem aplicando-lhe uma opacidade: “portador de necessidades educativas especiais”. No entanto, seríamos ingênuos em não perceber que o sentido da palavra configura-se nas relações sociais aprendidas e apreendidas, não em si mesmas. Mesmo sendo sinônimo de distinto e notável, aqueles que são chamados ou citados como *especiais*, se contrapõe a superdotado em termos de educação, pela imediatez do entendimento comum. Retira-se o cunho de ausência ou falta de “deficiência” e inscreve uma generalidade opaca de “especial”, cuja relatividade somente se faz significativa quando representa outra coisa, quer por contraste aos demais quer por reprodução a alguns deles; pois, não sendo específico possibilita uma referência abstrativa por sua natureza de possível, relativo à circunstância de leitura e leitores, cuja ação produz autocontrole, e abrindo-se a um todo de possibilidades.

Para que determinado termo tenha uma maior precisão conceitual evitando equívocos e interpretações ditas subjetivas, atributos devem ser engendrados. Todavia estes comprovam e reificam uma determinada percepção sobre o referido. Assim, se o aluno apresenta determinadas características que não acontecem com a maioria, ou seja, com os “normais”, lhe será imputado um juízo de valor que o distancie conceitualmente destes, criando-lhe um espaço próprio e

comum àqueles percebidos com atribuições semelhantes a suas (quer por semelhança, referência ou hábito). Observamos que este efeito multiplicador de legitimação é castrador enquanto ação simbólica generalizante. A fonte sígnica que se tem para que alguém seja o que é depende das referências que o cercam, e estas das que lhe serviram de parâmetros legitimadores. A saber, a pessoa se apresenta tal pela absorção de referentes previamente constituídos e, concomitantemente, com juízos de valores apreendidos. Linguagem e pensamento vão dando forma, pela composição desses signos, a atitudes e comportamentos.

Uma assertiva torna-se efetiva enquanto legitimada pela ação do aparelho escolar, implicando-se ao componente perceptivo, cujo efeito representativo tenha sido ou está sendo modelado. Neste caso a apreensão significativa da deficiência mental entendida pelos modelos médicos se explica por aparelhamento de atributos diagnosticáveis (de generalização para generalização). Os critérios de diagnósticos, não lidos (percebidos) como uma rede de generalizações processual, comportam-se por ressonância científica e/ou legal. A educação enquanto sistema de leituras reguladoras ratifica os mesmos padrões predominantes, científicos ou religiosos ou qualquer outro, e os reproduz na percepção do alunado. Ademais com a ajuda dos meios de comunicação, estes atributos categóricos (deficiente) ou relativos (especiais) são absorvidos na coletividade, que os engloba em juízos de valor por contínuas repetições, até açambarcar o componente perceptivo e atitudinal (rede sígnica que conforma percepção e hábito) que gerencia sua reprodução e perpetuação no dia-a-dia.

Partimos, então, para entender o universo do alunado que compunha a Instituição que nos acolhera: Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE – Assis, São Paulo.

2.2 O universo das APAEs: práticas educativas para corpos deficientes.

Por iniciativa da Federação Nacional das APAEs, em 1997, foi realizada um relatório analítico, dentre as 2000 unidades da APAE¹³, espalhadas em todo território nacional. Verificou-se uma diversidade de práticas educativas e diferentes compreensões do Movimento Apaeano. Algumas características tomavam-se relevantes a nossos olhos: de uma unidade para outra, os critérios de aceitação de alunos variavam consideravelmente: enquanto algumas não aceitavam deficiência mental leve e grave, outras, quer por falta de critérios, quer por características do município, matriculavam qualquer aluno que fosse encaminhado. Isto não significa que as últimas tinham melhores condições humanas e materiais para atender o alunado, mas aparentava ser um indicativo de que a Instituição, às vezes, é o único lugar que determinado aluno possa estar em contato com algum tipo de educação e/ou socialização.

Diferentemente de uma imposição estatal, o surgimento de cada unidade ocorre pela iniciativa de algumas pessoas da comunidade que investem em sua criação. Os critérios para os membros da comunidade se filiarem e seu funcionamento em termos de infra-estrutura e manutenção seguem, também, caminhos diferentes, devido à formação daqueles que estão assumindo tal propósito.

¹³ FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs. Eixo Referencial de Atuação, nov. 1997.

2.2.1 Movimento Apaeano¹⁴

Este movimento tem sua origem, em 1955, com a preocupação da Sra. Beatrice Berni, membro do corpo diplomático dos E.U.A no Rio de Janeiro, então capital do Brasil, em compor uma entidade em que os pais pudessem fazer parte de sua prática, e não apenas técnicos que realizassem o trabalho. Beatrice, com a experiência da NARC (National Association for Rehabilitated Children), gera o anseio nos pais de fundar uma Federação Nacional.

Com o passar do tempo, o número de APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) foi aumentando. Em 1962, no Estado de São Paulo, foi realizada a primeira Reunião Nacional de Dirigentes Apaeanos, em cujo momento foi discutido o atendimento das “pessoas portadoras de deficiência” por pais, dirigentes e técnicos de APAEs. Desta reunião foi sugerido a criação de um Conselho Nacional das APAEs, e, em seguida, a formação da Federação Nacional das APAEs. Esta última prevaleceu e foi criada em novembro de 1962, dando uma unidade nacional ao movimento, através de dois programas básicos: o Congresso Nacional das APAEs, de dois em dois anos ímpares, e pelo desenvolvimento de atividades esportivas, a Olimpíada Nacional das APAEs e instituições congêneres, de dois em dois anos pares.

Como instrumento de divulgação dos ideais e dos problemas de seu alunado, foi criado, em 1963, o Boletim da Federação Nacional de Dirigentes Apaeanos. E continuando essa divulgação, a Federação inicia a publicação de um periódico, “Mensagem da APAE”.

O Movimento ficou consolidado, funcionalmente, pela Federação Nacional das APAEs, Federações das APAEs nos Estados, Delegacias Regionais e unidades das APAEs. A função

¹⁴ Aproveitamos os sites da Federação Nacional e da do Estado de São Paulo, entendidos como dados oficiais, acessados em 02 out. 2002, disponíveis respectivamente em: <http://www.apaebrasil.org.br> e <http://www.apae.org.br>.

desses órgãos se mantém da seguinte maneira: a Federação Nacional das APAEs é o órgão responsável pelas diretrizes estratégicas do Movimento e pela articulação política, na preocupação com os direitos das “pessoas portadoras de deficiência”, em âmbito nacional. As Federações das APAEs nos Estados expandem a mesma luta que a Federação Nacional, porém em seus respectivos Estados. As Delegacias Regionais organizam as unidades das APAEs em microrregiões, sendo mediadora entre as diretrizes da Federação Estadual e as unidades. Por fim, as unidades das APAEs, que prestam atendimentos aos alunos e serviços em defesa dos direitos e da defesa da “pessoa portadora de deficiência”, nos municípios em que se localizam.

Conforme o site oficial da Federação do Estado de São Paulo, entende-se o Movimento Apaeano, segundo as seguintes características:

O MOVIMENTO APAEANO que congrega as APAEs ‘Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais’ é o maior Movimento Comunitário do Brasil e integra a comunidade em geral, para em parceria com os órgãos governamentais, garantir ‘Eficácia dos Direitos Sociais’ assegurados pela constituição, às Pessoas portadora (sic) de deficiência. <http://www.apae.org.br/quemsomos_historico.asp>. Acesso em 20 out. 2002, grifo do autor.

Além da sede em Brasília, a Federação Nacional, as APAEs estão presentes em 21 Estados, 160 Delegacias Regionais e, aproximadamente, 2000 municípios.

Considerando a diversidade de pessoas envolvidas na criação, manutenção e organização dessas 2000 unidades em todo país, mesmo com uma Federação Nacional que sistematiza as Federações e Delegacias, há diferenças quanto à “identidade Apaeana” e de sua “missão”. Como instituição, a APAE se norteia por três vertentes: a) melhoria da qualidade de vida da “pessoa portadora de deficiência”; b) suporte à família; c) atendimento condizente à necessidade de seus alunos. Entretanto, segundo o levantamento feito em 1997, averiguou-se uma amplitude de

missões que extrapolam o limite do estatuto a que a unidade está subordinada; haja vista que, em alguns estatutos, a luta pelos direitos e suporte aos pais não estão contemplados. Também, o discurso da direção de algumas unidades gera uma missão diferente do prescrito pelo mesmo estatuto. Conforme as diferenças, enumeramos cinco missões espalhadas por diferentes unidades:

- a) a veiculada oficialmente e que consta dos estatutos e dos 'discursos' dos atores organizacionais;
- b) a exercida, efetivamente, na prática cotidiana;
- c) a que é representada socialmente, isto é, aquela percebida pela sociedade e, principalmente, pela clientela;
- d) a missão ampliada e/ou desvirtuada, isto é, aqueles que extrapolam o estatuto, no sentido de estender sua aplicação, ou aquelas que o desvirtuam, em função de inadequada compreensão de sua real finalidade. (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs, 1997, p. 13).

Uma das questões a ser mencionada é a criação de uma unidade. O interesse parte de pessoas da comunidade, que acreditam na necessidade deste espaço para uma específica clientela. A saber, não é uma preocupação do governo federal, estadual ou municipal. Estas instituições, principalmente as duas primeiras, destinam uma grande parte da verba ao ensino especial às escolas regulares, porém prevê na lei que, não havendo uma oferta satisfatória, poderá repassar para outras instituições. Logo, as APAEs precisam complementar seu orçamento com doações, contribuições voluntárias, campanhas realizadas na comunidade a que pertencem e de organismos estatais e federais¹⁵.

Na época em que foi criada a Federação das APAEs, do Estado de São Paulo, 29 de maio de 1993, o Estado possuía 242 (duzentos e quarenta e duas) unidades, tendo como presidente, por quatro anos (a cada dois anos há reeleições), a Dra. Lair Moura Sala Malavila. Atualmente

¹⁵ A Federação Estadual conta com 20% das mensalidades pagas pelas APAEs filiadas, campanhas em âmbito Estadual, cuja arrecadação é rateada entre as unidades. Campanhas como Bradesco Visa, Sorteio Beneficiente e Telemarketing <www.apae.org.br>. Acesso em: 20 nov. 2002.

este número subiu para 287 (duzentos e oitenta e sete) unidades paulistas. Os programas que esta federação mantém são cinco: “Prevenção à única solução”, acreditam que 70% das deficiências podem ser prevenidas com simples ações e/ou cuidados dos pais; o segundo, “Administração sistêmica”, forma de administrar as unidades separando as atividades das APAEs por sistemas operacionais, e dando autonomia ao seu corpo técnico-pedagógico, buscando resultados não a qualquer custo mas a certo custo; terceiro, “Nossa Arte” que oportuniza a integração de seus alunos com a comunidade, através de apresentações locais, mas também por festivais estadual, nacional e internacional; quarto programa, “Olimpíadas”, estimula a participação efetiva e integrada entre a comunidade e o aluno, desenvolvendo a percepção corporal e o interesse por atividades esportivas; e, por fim, o programa “Educacional e Profissionalizante”, gerar situações inovadoras implementando novas tecnologias como mecanismo de acompanhamento e avaliação de seus alunos <http://www.apae.org.br/quemsomos_meta.asp>. Acesso em: 20 nov. 2002.

Para federação paulista o aluno “excepcional” é entendido como:

Pessoa portadora de deficiência, criança, adolescente ou adulto, que se desvie do padrão médio, pelas suas características físicas, mentais, sensoriais, emocionais ou sociais, exigindo conforme o caos (sic), modificações ou adaptações nos serviços de educação, formação, colocação profissional, previdência ou situação legal especial, notadamente nos setores do trabalho e da vida civil. Atualmente somente os termos ‘pessoa portadora de deficiência ou Pessoa portadora de necessidades educativas especiais quando em fase escolar’, são usadas. <http://www.apae.org.br/quemsomos_meta.asp>. Acesso em: 20 nov. 2002.

Verificamos que a APAE, enquanto instituição escolar que luta pela cidadania de seus alunos, isto é, contra a exclusão social, os considera a partir de características obtidas de padrões estatísticos: quantificação de atributos que compõem o quadro de normalidade, chamado de padrão médio. Todavia, sua missão cita a luta pela justiça e igualdade das pessoas. Se entendermos como uma igualdade de direitos, aproximando a qualidade e condições de vida

como de qualquer cidadão, pensamos em uma pessoa que possa existir atualizando aspectos cognitivos, físicos e emocionais. Entretanto, surgem empecilhos que pontuem os limites da pessoa para que usufrua a igualdade de ir e vir, de se relacionar, de se casar... Haja vista que alguns alunos das APAEs sustentam suas famílias (pais e irmãos) através do benefício que recebem do governo, isto quando não recebem de outros trabalhos que executam, mas não podem se casar. Para a família são responsáveis pelo sustento, embora não o sejam para uma vida amorosa. O corpo de especialistas, autoridades da saúde e da educação, corrobora a idéia de maior probabilidade de gravidez de risco; por isso, distribuem anticoncepcionais entre as alunas diariamente. Porquanto, as mesmas alunas são percebidas como irresponsáveis para manter relações sexuais de sua escolha e tomar as pílulas. Parece a nós que a tal igualdade se confunde com as decisões tomadas sobre a existência dessas pessoas, e não seria sobre como lhes oferecer condições para arriscar a viver, como todos nós¹⁶ (cf. BIKLEN, 1992, p. 49).

2.3 Concepções Filosóficas e Psico-pedagógicas das APAEs

As APAEs apresentam alguns enfoques que coordenam as práticas pedagógicas de suas unidades. O “Eixo Referencial” classificou três tipos do que chamou de concepções filosóficas: inclusiva-transformadora, integrativa-adaptadora e segregacionista-assistencialista. E, em cada uma dessas, fez um quadro comparativo de cada vertente, considerando o “portador de deficiência”, a APAE e a interação com a comunidade e o poder público. Observamos que, em tal classificação, são construídas visibilidades diferentes sobre o aluno em cada uma das três

¹⁶ Lembramos o filme “Príncipe das Sombras”, no qual o jovem protagonista escolhe se expor à luz mesmo sabendo que morreria, devido a uma doença congênita; pois não queria envelhecer sendo um mero observador da vida. Embora, seu pai tivesse tentado convencê-lo para continuar nas sombras, mas com vida.

concepções. A concepção inclusiva/transformadora, por exemplo, considera a existência do “portador de deficiência” como um ser humano complexo e de igual direito a realizar sua humanidade no meio social em que vive. A segunda focaliza a diferença como algo educável e, assim, entendido em qualquer relacionamento familiar, afetivo e legal; isto é, a marca ou conjuntos de atributos que determinam suas condições reais de humanidade. Por fim, a última que olha o “portador de deficiência” como aquele “quase-humano”, pois não lhe é dada oportunidade para nada além do que os sintomas de sua deficiência já determinaram; procura-se paliativos para suavizar o encargo da família e da sociedade. A APAE, neste caso, seria um porto seguro para seus instintos e desejos, deixando ao poder judiciário e trabalhista as questões de direitos (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 18).

As abordagens psico-pedagógicas podem ser analisadas em decorrência da congruência com a estrutura funcional-administrativa. Há unidades em que existe uma mesma abordagem que flui entre diretoria, corpo técnico, especialistas e pessoal de apoio; outras, em que a Diretoria centraliza em si as responsabilidades da prática educacional; ou setores, dentro de uma unidade, que não dialogam sobre decisões e justificativas pedagógicas; ou, simplesmente, a inexistência de um “marco conceitual” que pontue o direcionamento das práticas institucionais (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 19). Se refletirmos sobre a diversidade de regiões e municípios em que se localizam as APAEs, os critérios de matrícula de alunos condiz com a disparidade das abordagens psico-pedagógicas entre as unidades. Entendido como movimento, a ação das APAEs está adequada à sua circunstancialidade, entendido em relação às condições sócio-históricas da comunidade que a produz. Somando-se ao tipo de formação e informações de seus profissionais, a complexidade desse movimento provoca um desentendimento entre estatutos, práticas e diretrizes das federações. Isto fez que a Federação Nacional das APAEs sugerisse um roteiro para discussão, e averiguasse o que seus profissionais

entendem sobre a identidade e a missão da APAE, de acordo com a prática pedagógica que a unidade executa (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 46).

No Brasil, a formação de profissionais da área de Educação Especial varia em termos de número e grau. Em um levantamento realizado pelo Fórum Nacional da Educação Especial das Instituições de Ensino Superior, em 1998, com apoio da Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação, o Brasil continha 58 Instituições de Ensino Superior (I.E.S) com cursos em educação especial. Dessas, 27 eram Federais, 17 Estaduais, 01 Municipal e 13 Particulares. Estes tipos de formação e informação eram oferecidos através de disciplinas de graduação, habilitações, cursos de extensão, especializações, mestrado, doutorado e grupos de pesquisa (BUENO, 2002, p. 16s). A formação transmitida pelas I.E.S. evidencia a compreensão acerca do referido alunado. Dividia-se por cinco vertentes: generalista (ou polivalente), deficiência mental (D.M.), deficiência auditiva (D.A.), deficiência visual (D.V.) e deficiência física (D.F.). Entretanto, com a Declaração de Salamanca, de 1994, em que ficou estabelecido que a luta dever-se-ia direcionar para a inclusão dos “alunos deficientes” no ensino regular. Com isso, o profissional da educação deveria ter o mínimo de formação para lidar com questões orgânicas, sensoriais e mentais, que pudessem interferir no processo ensino-aprendizagem. Pelos dados de 1998, pouco mais da metade, 30 das I.E.S, oferecia disciplinas polivalentes que abrangiam, ou deveriam abranger, este tipo de preocupação (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 32).

Assim, após ilustrar como a educação especial aparece nas I.E.S., podemos considerar a dificuldade em verter o Movimento Apaeano em uma “identidade” e uma “missão”. O dividir as Federação Estaduais em Delegacias Regionais auxilia estabelecer um diálogo menos díspar ao se referirem à identidade e à missão daquilo que cada unidade entende pelo Movimento; embora

“Os termos Identidade e APAE estão se apresentando: Federação Nacional, Federação Estadual, Delegacias Regionais e Unidades.”

não determina uma coerência pedagógica na atuação de seus profissionais, considerando o interesse e a formação de cada um deles.

2.4 A APAE de Assis e seus alunos

A APAE-Assis foi fundada em 18/02/67 e inaugurada em 10/07/70. O prédio e a sua área total (6.400 m²) foram doados pelo Rotary Clube da cidade. Constituiu-se como entidade de Utilidade Pública Federal através do decreto n. 93.333/86, e entidade de Utilidade Pública Estadual, através do decreto n. 11.840/78 (PLANO PEDAGÓGICO, 2000 – 2003).

Esta instituição contava com recursos financeiros vindos de artesanatos que os alunos faziam, vendidos na unidade e em feiras agro-pecuárias da cidade; campanhas que promoviam no decorrer do ano letivo; e, doações feitas pela comunidade, pela Secretaria da Criança, Família e Bem-estar Social, Secretaria da Educação e das Prefeituras de Assis, Tarumã e Cândido Mota. Esta última criou, em sua cidade uma unidade da APAE; por isso, encerrou o envio de seus alunos para Assis, revertendo este auxílio para sua unidade.

Reverendo suas práticas, em decorrência da linha pedagógica assumida pela Delegacia Regional a que pertence esta unidade¹⁷, ficou estabelecido como “Proposta Pedagógica”, o exercício de uma integração efetiva de seus alunos na sociedade (família, comunidade e sociedade) como atuação plena de sua cidadania, consoante com a LDB, lei 9.394/96, cap. II, seção II, art. 29, em relação à Educação Básica, Infantil e Ensino Fundamental.

¹⁷ Em termos hierárquicos a APAE assim se apresenta: Federação Nacional, Federação Estadual, Delegacias Regionais e Unidades.

A educação infantil, a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No entanto, a necessidade da existência deste tipo de educação re-assegura uma formação de especialistas para tal “clientela”, o que justifica um espaço pedagógico diferente. Pela responsabilidade por explicações e interpretações de comportamentos adversos, o discurso de autoridades ou especialistas implica um conjunto axiomático que possa produzir signos indiciais e simbólicos generalizantes àqueles que percorrem tais espaços delimitados. O efeito de discriminação passa a existir na maneira pela qual o dado imediato, a alteridade do aluno, é percebido segundo crenças e aptidões de sua comunidade (LLORET, 1998, p. 21). Uma instituição de ensino especial é um espaço que contempla a segregação, mesmo que justifique sua necessidade por haver alunos que não conseguem participar da educação regular; porquanto, esses alunos não têm atributos adequados ou suficientes. O olhar da comunidade, neste caso, dos “normais”, embebido da incorporação de modelos generalizantes, conforma o processo disciplinador sobre a conduta e permanência do aluno na instituição; e, estando em concordância, ou não, como ele se percebe, lhe é prescrita uma metodologia especializada: o que, como, por que e para que irá aprender.

Com essa mesma prática, ao pensar desenvolver as potencialidades dos alunos, enquanto objetivo institucional, a APAE-Assis se refere àquelas “remanescentes”, que não sofreram nenhum comprometimento, para que sejam minimizadas suas deficiências. Notamos haver uma “tentativa” de abrandar o estigma da deficiência dos alunos, velado sob a insipiência de uma atitude acolhedora, expressa no objetivo geral do Plano Pedagógico, 2000 – 2003, outorgado por sua Delegacia Regional:

Proporcionar ao Portador de Deficiência experiências necessárias à minimização de suas deficiências e ao desenvolvimento máximo de suas potencialidades remanescentes, através do ensino e serviços especiais de educação, integrando-o à sociedade da maneira mais adequada possível.

Nesta APAE, as classes deveriam estar organizadas de acordo com faixa etária e idade mental. Com efeito, a direção dividia seu alunado em educação infantil e fundamental. A infantil apresentava três níveis: primeiro, com alunos de quatro anos; segundo, de cinco anos; e terceiro nível, 6 anos. A educação fundamental era dividida em quatro: a primeira faixa etária abrangia alunos de sete a dez anos; em seguida, de onze aos treze anos; terceiro, quatorze aos dezessete anos; e quarto, alunos que tinham dezoito anos em diante. O segundo critério para a formação das salas, por idade mental, dispunha alunos de idades discrepantes, isto é, alunos com mais de trinta anos juntamente com aqueles de idade inferior a doze anos. Embora o aspecto cognitivo representava uma equidade entre os alunos, segundo os critérios médico-pedagógicos, em situações como essa, os alunos que não se adaptavam às salas, eram encaminhados a outra sala sob o crivo da simpatia e disposição do professor em o aceitar.

Esse mecanismo de adequação dos alunos ao sistema adotado pela instituição representava a maleabilidade de critérios pedagógicos. Maleabilidade essa que também manejavam alunos a lugares que não desejavam; por exemplo, para evitar encontros afetivos entre os alunos, ou disciplinar alunos à autoridade escolar. Ante estas situações, lançava-se mão do dispositivo simbólico da ameaça de expulsão; servia como um dispositivo pedagógico de exclusão, que acontecia com frequência. Asseguramos que, enquanto estivemos na instituição, nunca presenciamos ou ficamos sabendo de algum aluno que tivesse sido expulso definitivamente. Houve situações em que, a direção chamou os pais do aluno "problemático", para que fosse amenizado seu comportamento. Isto quando a ameaça não teve efeito, a saber, quando o aluno percebia outras opções de interagir que não estavam disciplinadas ou

contempladas no discurso. Porém, como prevenção a determinadas atitudes dos alunos, a ameaça funcionava como signo verbal indicador do que poderia acontecer, caso fosse efetivada. Os alunos que assim agiam, sob o jugo da ameaça, temiam o isolamento da escola, pois romper com ela significava o não estar em um ambiente entre seus pares: um sentimento de pertença e/ou uma percepção de si, que enaltecia a interação e a interdependência funcional de sua *persona* no grupo (LLORET, 1998, p. 16).

Na constituição do corpo pedagógico, de Assis, estavam registradas 13 (treze) professores. A formação dos respectivos professores assim estava distribuída: 04 (quatro) com Magistério e Curso de Capacitação em Educação Especial (C.C.E.E.) de 150 horas; 01 (um) com Pedagogia, C.C.E.E. e Especialização em Deficiente Mental; 01 (um) com Magistério; 01 (um) com Pedagogia, C.C.E.E. e especialização em D.A.; 03 (três) com Magistério, Pedagogia e C.C.E.E.; 01 (um) com Magistério, Letras e C.C.E.E.; 02 (dois) professores de Educação Física, um 01 (um) com Magistério e C.C.E.E.; e um técnico em marcenaria. Para a área técnica contava com: 01 (um) coordenador pedagógico; 01 (um) neurologista; 01 (um) dentista; 02 (duas) psicólogas; 01 (um) assistente social; 02 (dois) fonaudiólogos; e 02 (dois) fisioterapeutas (PLANO PEDAGÓGICO, 2000 – 2003).

Esse corpo de especialistas vem reiterar que a educação seja uma técnica que se objetiva no produto real, alunos de educação especial, ocasionada pela intervenção de uma prática calculista sobre o campo de possibilidades que, sistematicamente, necessita arquitetar a construção da deficiência (LARROSA, 1998, p. 81). O poder simbólico que determina os parâmetros educacionais, confere legitimidade a suas práticas que, após tornar-se comum e natural, constroem sentimentos, memórias, apreços e anseios nos alunos conforme o processo de incorporação de cada um. Sustentado econômico e simbolicamente pela comunidade (especialistas, órgãos públicos e privados e doadores), esse poder de classificar, dividir e

constringir a percepção, enquanto experiência cotidiana imediata, produz práticas educativas que autenticam diferenças sócio-pedagógicas (BOURDEIU, 1989, p. 113). A partir do momento em que outros membros do grupo rompem com a naturalização deste discurso e tecem uma nova ordem hegemônica, outras determinações e justificativas tornam-se cotidianas. Deixam de ser uma entre tantas possibilidades, para manter interesses específicos. Esse efeito naturalizante é entendido como coeso e coerente por sua continuidade funcional, característica da percepção; ele acontece pela contingência que nos faz assumir papéis, como produtos de interação, que rege nossa conduta sem se dar conta da gênese de hábitos e de mudança de hábitos. Outrossim, somos dotados de esquemas mentais, próprios da percepção, que, a partir de elementos sensoriais, físicos e emocionais, engendram um entendimento perceptivo. Assim sendo, somos capazes de assimilar aquilo que estamos habilitados a perceber.

2.5 A percepção como instrumento educativo

Justificamos ser a prática educativa na Educação Especial integrante do contínuo social daquilo que, geneticamente, faz parte de sua exterioridade: relações sociais vivenciadas em todo ambiente que a pessoa se faz presente. Mesmo um eremita escolhe uma vida apartada de seus semelhantes, a partir de aquilo que concebe uma vida mais íntegra para si. Entretanto, em uma primeira instância, ele teve que incorporar valores sociais, convenções, que, a seu turno, podem acomodar a percepção em um contínuo que presentifica uma existência divina.

O aluno ao mesmo tempo em que é produzido pelo grupo em que está inserido, também o influencia e o reproduz nas relações que estabelece. A elaboração de sua existência processa-se

no tempo e no espaço, sendo modificada a cada instante que se gera um desequilíbrio relacional: abstração, presentificação corporal de pessoas ou coisas percebidas como externas.

Uma coisa só pode existir para a consciência humana se esta for apresentada a um *Subjekt-leib*: sujeito encarnado. A consciência se efetiva em um corpo que é habitado pela consciência e que, por sua vez, habita as coisas.

A consciência que tenho de meu corpo é uma consciência escoregada, o sentimento de um poder [...] O meu corpo é aquele que é capaz de passar de tal aparência, como organizador de uma 'síntese de transição'. Eu organizo com meu corpo uma compreensão do mundo, e a relação com o meu corpo não é a de um EU puro, que teria sucessivamente dois objetos, o meu corpo e a coisa, mas habito o meu corpo e por ele habito as coisas. A coisa me parece assim como um momento da unidade carnal de meu corpo, como encravada e, seu funcionamento. O corpo aparece não só como o acompanhante exterior das coisas, mas como o campo onde se localizam minhas sensações. (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 130, grifo do autor).

Aquilo que é percebido o é pela correlação direta com aquele que o percebe. Há também aqui uma relação de determinação, entre aquele que percebe e o que é percebido, na proporção que o objeto determina a apreensão do signo que determina um signo equivalente, ou interpretante, em uma mente que o vai interpretar. Este é o absoluto a que Merleau-Ponty se refere enquanto possibilidade relativa proporcionada pelo corpo, uma co-presença entre a coisa e o corpo. Esse rompimento entre mente e mundo, reciprocidade, delineia a Natureza que produz o homem como qualquer evento dela mesma: "sou, por meu corpo, parte da Natureza, e as partes da Natureza admitem entre elas relações do mesmo tipo que as de meu corpo com a Natureza" (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 70).

A imediatez e indivisibilidade de um mundo interior e exterior se complementa pela inerência de si ao outro e do outro a si, de si ao mundo e do mundo a si – *Ineinander* husserliano.

O corpo não é mais concebido como substância, mas como filigrama, como um *interser*¹⁸ que partilha dos mesmos eventos da Natureza e por eles, também, determinado. Posto que o corpo é uma total abertura ao mundo.

O equilíbrio que o ser apresenta em suas relações, justificando suas ações e suas reações, reconhece um em si escorregadio brotado do esquema corporal, que caracteriza seu aspecto lacunar, vazio por dentro, e tendo uma dimensão libidinal que impulsiona o organismo tanto a ejetar como a incorporar o *Welt*¹⁹.

O entendimento de algo, que se força sobre a percepção, surge com a instância denominada de julgamento perceptivo. Entretanto, este é diferente de outros julgamentos, por não ser de sua ação otimizar a pessoa escolher perceber ou não. Por exemplo, um professor ao ministrar sua aula, escuta uma discussão entre dois alunos na sala. Acredita que não é grave e continua sua explicação. Todavia a discussão começa a se tornar mais e mais calorosa. Mesmo direcionando sua preocupação para o ensinamento da matéria que está no quadro, não lhe é de sua escolha deixar de escutar e ver o que acontece com os dois alunos, se esta disposição não estiver presente na funcionalidade de sua *persona*. Aqui não há uma questão de escolher perceber a situação ou não, pois esta se inscreve como presença incisiva sobre o existir do professor naquele momento. Ele, assim, toma conhecimento de uma exterioridade, que lhe fora imposta, e a apercebe porque está “equipado” para ter consciência daquele dado.

Portanto, somos constituídos por esquemas de incorporação e elementos incorporados que não temos domínio de escolher ou de como incorporar. Esses componentes que apreendemos em nosso cotidiano estão embebidos de juízos de valor, que, de acordo com aquilo que

¹⁸ *Interser*: como interioridade do ser em camadas.

¹⁹ Oposição ao *Umwelt*: determinado meio ambiente que o animal conquista para si. Merleau-Ponty se refere ao mundo objetivo que se dá na abertura do esquema corporal ao *Umwelt* e também a outros esquemas corporais. Um corpo percipiente que além de ser interioridade também tem o peso de a externalizar (atributo semelhante ao de Deus, como dizia Schelling)

consideramos melhor para nós, são desejados, e, aquilo que não aceitamos ou consideramos infame, rechaçamos de nossa presença. Tal escolha é pontilhada por aquilo que o grupo tem para nos oferecer e o que temos competência para perceber.

São esses componentes valorados que dão norte às posturas educacionais. Sendo a APAE uma instituição que deve fazer pessoas que apropriem condutas, gostos, gestos, os critérios que justificam uma metodologia a despeito de outras, produz a manutenção de uma determinada prática educativa, enquanto estiver legitimada pela autoridade pedagógica.

Preocupada em sua funcionalidade e razão de existir, a Federação das APAEs estabeleceu como objetivo geral de sua prática:

Proporcionar ao Portador de Deficiência experiências necessárias à minimização de suas deficiências e ao desenvolvimento máximo de suas potencialidades remanescentes, através do ensino e serviços especiais de educação, integrando-o à sociedade da maneira mais adequada possível. <<http://www.org.apae.br/home>>. Acesso em: 20 nov: 2002.

Por este objetivo podemos identificar quem é o aluno que a referida Instituição atende: “portador de deficiência”. A prática pedagógica deve minimizar deficiências e desenvolver ao máximo suas potencialidades remanescentes. O olhar do educador deve estar atento a atributos que caracterizam a deficiência e não o aluno como um todo. Mesmo que o discurso se dirija à integração social, ainda assim, é integrar alguém carente de determinados aspectos²⁰. Entretanto, focaliza-se as capacidades e possibilidades que devem ser desenvolvidas segundo a compatibilidade do aluno. Do convívio grupal, passando pelo desenvolvimento da linguagem e dos sentidos, cooperação, satisfação e espontaneidade até o respeito e responsabilidade do aluno.

²⁰ No segundo capítulo enfatizaremos a manipulação perceptual que acontece com este tipo de conceituação.

Não devemos esquecer que o discurso tem um efeito legitimador de autoridade, performático. Na permanência de um específico corpo de especialistas na Educação Especial, que estipula planos de minimização da exclusão social, norteiam-se olhares sobre os alunos, julgamentos perceptivos, acreditando que se realizará esta ou aquela atitude mais humanizante com uma determinada metodologia. O profissional da Educação Especial, ao se pronunciar contra a exclusão de seus alunos “deficientes”, assegura um lugar competitivo em seu campo profissional, pois está conformado com o corrente discurso de inclusão, porquanto o inscreve sobre uma lógica de atitudes e apreciações manifesta no cotidiano do grupo sem precisar, efetivamente, trabalhar a favor da inclusão do aluno.

Enquanto poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima, a AuP [autoridade pedagógica] (sic) poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula. (BOURDIEU, 1975, p. 27, grifo do autor).

A desconstrução destes dispositivos simbólicos que são incorporados pelo grupo é mister para propormos mudanças na prática da educação especial, sem incorrer nos mesmos processos de segregação. A arbitrariedade que aqui se expressa é entendida em termos de como, historicamente, algumas escolhas tornaram-se dignas de acontecer e outras não. Mesmo havendo uma gênese, as condições sociais e históricas que convertem uma conduta, ou sistema, em coerente e correto, postulam-se no cotidiano como uma escolha não consciente, mas por modelos que o grupo postula como próprio. Contudo, devido às constituintes históricas em que o grupo está envolvido, são efetivamente ignoradas as condições sociais da gênese daquilo que considera naturalmente justificado (BOURDIEU, 1975, p. 30).

Entendemos que a diversidade das comunidades em que as unidades da APAE se encontram, corroboram ou não com a integração do aluno, bem como depende dos familiares e profissionais envolvidos.

2.6 Educação Especial: uma nova área?

Ao deixar de considerar o termo Especial como um atributo da área educacional, e a tornar uma área em si mesmo, ou seja, não um predicativo accidental, mas uma definição²¹ coerente com a proposta de diferenciação de outros conhecimentos científicos, Mendes tenta arquitetá-la como um substantivo.

Além de defender a especificidade da Educação Especial enquanto área de conhecimento científico, estou também considerando que esta deve ser uma área com identidade própria, uma vez que seu objeto de estudo somente pode ser compreendido se acessarmos (sic) ao conhecimento produzido entre outros domínios, que extrapolam o campo da Educação e da Psicologia. Neste sentido, proponho que o termo ESPECIAL seja entendido como substantivo e não como adjetivo para a compreensão do significado da Educação Especial enquanto área de conhecimento científico. (MENDES, 2000, p. 76, grifo do autor).

Esse direcionamento para a criação de uma área específica, especial, fora do campo da psicologia e da educação requer uma ruptura consigo mesma. Ou seja, a maneira pela qual passaria a ser entendida por aqueles que nela estão envolvidos, necessariamente, deveria romper com outros conhecimentos: educação, exclusão social, diagnóstico médico, etc. Entretanto, esta atitude de consagração de uma nova área expressa uma desvalorização dos conhecimentos, capital cultural, que as anteriores representam para a Educação Especial; pois, enquanto cultura concorrente, vai de encontro ao exaspero de assegurar o domínio de legitimidade deste campo,

²¹ Relação conversível e essencial entre sujeito e predicado.

salvaguardando-se como hegemônica. Por conseguinte, qualquer conhecimento que não fosse engendrado por estes novos especialistas seria herético e cismático, não tendo mais eficácia simbólica, como ainda a tem (BOURDIEU, 1992, p. 218).

Há outros agravantes. A formação daqueles que atuam neste espaço educacional se justifica, enquanto reproduz o discurso da excepcionalidade. O rompimento com a estruturação do pensamento e da linguagem, entender o termo Especial com substantivo e não como adjetivo, é transferir ao atributo o valor de substância. Porém, ele é constituído em relação a alguma coisa, por isso relativo. Mesmo que sua significação seja arbitrária, ou melhor, depende dos mecanismos de atribuição, precisaríamos de todo um arcabouço paradigmático de referência lingüística, em que ocorresse uma ação sígnica sem atribuição.

Uma outra forma de resolver a questão da exclusão é a liquidação da Educação Especial por completo. Esta justificativa acredita que a separação técnico-pedagógica entre educação regular e especial desvirtua a própria ação educacional. Além do caráter orçamentário que perde com esta separação, os envolvidos chocam-se para encontrar um melhor meio de não segregar (HALL, 1997, p. 86).

Contribuindo com esta proposição de estudo, a OECD (1994) argumenta que o modelo médico tem sido adotado nos países do hemisfério sul enquanto artifício segregador, a dizer, escolas e centros especializados ou salas especiais dentro da escola regular, por implementação acrítica dos modelos adotados anteriormente no hemisfério norte. Porém os que assim fazem não levam em consideração as idiosincrasias sócio-econômico-culturais em que foram formulados seus conceitos e seus interesses. Como se não bastassem tais equívocos, discursos oficiais tentam conduzir a desinstitucionalização como remédio à integração desses alunos, sem mencionar o corte orçamentário (comprometimento estatal) que alunos das escolas especiais sofrerão, pois além de não mais existirem como parcela a ser considerada no orçamento federal,

descaracterizar-se-ão suas necessidades educativas no orçamento destinado à educação, dado a significância do termo “preferencialmente” prescrito pela Constituição Federal²², art. 208.

Por uma racionalidade radical e aplicada à educação especial, é mister desenredar os trâmites epistemológicos que subscrevem a continuidade dessa retroação entre conceituações de aluno/exclusão e práticas educativas. Uma das medidas que tem sido adotada é o modelo social de integração do aluno, pelo qual o meio deve se adequar às necessidades dos alunos. Este modelo destaca os obstáculos arquitetônicos e atitudinais que possam acerbicar a aprendizagem de alunos com “deficiência”. Diz-se que se desloca a problemática para a questão educacional²³, como esta sendo separada da vida real e atual do aluno.

Nomear é discriminar independentemente de axiomas. A criação racional de novos conceitos abre espaço para que a realidade seja repensada novamente. Questionar sobre a prática educacional de ensino especial é confrontar suas aquisições teóricas, ao longo do tempo, com estagnações sócio-históricas de posturas que privilegiam a sua própria repetição, dificultando novos conceitos e rupturas epistemológicas.

Hall, pensando numa eficiente e completa integração do aluno, afirma que a ocorrência desta deve passar, necessariamente, pelo envolvimento do aluno em sua comunidade; como um membro que tem amigos com quem se importa e que se importam com ele, não como alguém que precisa de algo, mas que colabora para o desenvolvimento de sua comunidade, onde também deveria localizar sua escola, bem como usufruindo os seus serviços como um cidadão comum (HALL, 1997, p. 130).

²² Grifo nosso.

²³ OECD, 1994, institui o conceito de criança com “necessidades educativas especiais” como artifício para o foco pedagógico e não mais da deficiência em si. Volta-se aqui à questão de um ser que porta algo que não faz parte de sua essência, porém de seus atributos. O dado epistemológico que se constata aqui pertence a um embasamento clássico (essência e existência), que após ter perdurado pela Escolástica circunscreve-se em Descartes (dicotomia espírito e corpo), chegando até o presente por teorias que tomam noema e fenômeno como configuração do indivíduo de fato (por ex., o Inconsciente Freudiano apenas perceptível por seus sintomas).

Disponer os alunos de classes especiais em classes regulares não resulta em integração de fato; há um longo caminho a ser percorrido: quer na formação dos profissionais de educação quer no cotidiano do alunado considerado normal. Enquanto fator de segregação social, o espaço também corrobora: a infra-estrutura demonstra os objetivos prévios de sua arquitetura. Ademais, no cotidiano, cujo efeito acontece na multiplicidade das relações sociais, a rede sócio-cultural multiplica estigma sobre estigma. Esta atitude generalizante faz parte do processo sócio-cultural da terceiridade, que reproduz axiomas apreendidos sobre o julgamento perceptivo²⁴.

Acredita-se que o ato de educar deve ter explícito que tipo de educando está sendo considerado. Ou então, que predicativos são empregados ao aluno em questão²⁵. Não há uma pesquisa desinteressada em que o conhecimento científico tende a objetivar determinado fato sobre parâmetros teóricos inscritos por intencionalidades sócio-históricas.

Por este motivo, nossa preocupação epistemológica reveste-se de uma percepção de ser humano que incorpora seus conhecimentos e os expressa em suas atitudes. Quando fala, canta, conta um fato, olha, levanta, senta, chora, brinca, grita, demonstra conhecimentos que foram incorporados em toda sua história de vida, mesmo não tendo a menor noção de quando, onde e como aconteceu. Outrossim, pela apreensão desses índices, investiga-se como determinados alunos de escolas especiais aprendem e/ou podem aprender. Dentro de seus limites, esta postura metodológica pode auxiliar na integração social desses alunos e, quando o caso permitir, ser um dispositivo para o educador do ensino regular interagir com menor ansiedade com o aluno não-comum²⁶.

²⁴ Categorias semióticas que serão detalhadas na seção 3.

²⁵ Ao se referir a aluno, o pesquisador lança mão de atributos que vão compor um tipo específico de ser humano e, conseqüentemente, o que se entende por educação: como ele é, como aprende, por que aprende desta ou daquela forma, para que deve aprender este ou aquele conteúdo etc.

²⁶ O objetivo de se estar manuseando diferentes termos ao indivíduo de ensino especial é deflagrar a arbitrariedade que qualquer terminologia demarca o espaço de diferenciação, ou estigma.

Conseqüentemente, o parâmetro que se tem para investigar este alunado é romper com as marcas de diferenciação social (estigmas), ou seja, não as tomar como pertinentes às categorias de análise. Pensamos que a semiótica peirceana contribui para a pesquisa educacional, pois com ela, o ser humano passa a ser compreendido de acordo com processos sógnicos: Semiose. Certamente outros autores dialogam e contribuem com a pesquisa por questionamentos, sugestões e apontamentos, mas sem conseguir mensurar todas essas influências, refletimos com Silveira:

Quando aqui me encontro elaborando as presentes idéias, os diálogos estabelecidos com outras pessoas e comigo mesmo, que mais proximamente permitiriam que estas surgissem, presentificam de modo especial estas pessoas e as tornam co-autoras deste pensamento. Enfraquecem-se neste momento os limites da individualidade, tornando-se mais intensa a personificação desta comunidade em diálogo. (SILVEIRA, 2000., p. 69).

Investigando a prática pedagógica, demonstraremos algumas concepções que pairam o cotidiano institucional. Um desses modelos é o chamado médico-pedagógico que alvorece como uma resposta negativa aos sintomas da deficiência, e que medidas poderiam ser adotadas segundo a classificação deste, amenizando a ação dos sintomas. O aluno é tido como um conjunto de índices, que o conduz a uma pertença específica, no universo da deficiência e devendo ser “tratado” sob o lócus da doença que o configura existencialmente. Há um tratamento médico-pedagógico para cada tipo de deficiência e as atividades pedagógicas devem seguir os liames cognitivos especificado pelo diagnóstico. Esta postura surge com a preocupação de se instituir espaços educativos a indivíduos que não podiam ou não eram aceitos nas escolas comuns. Este modelo, como pioneiro no surgimento da Educação Especial, surge em resposta ao interesse pela educação dos surdos e cegos e a uma filosofia dos Direitos Humanos, no século XXVIII (BONVIN & MASSON & THERY-JACQUIN, 1979, p. 24).

Como alternativa, o modelo social surge pela integração do aluno enquanto ser humano bio-psico-social. Alguns autores entendem que este modelo se pauta sobre a adaptação do aluno a seu meio, ficando a seu cargo efetivar ou não esta integração. Para outros autores, a integração responsabiliza a comunidade e o aluno para oportunizarem meios e diligências para que aconteça uma real integração. O aluno assim é percebido pela comunidade como alguém de quem é esperado participar e colaborar nos variados grupos que compõe (CARDOSO, 1992, p. 37). Aparece a discussão em criar ambientes favoráveis para que o aluno se sinta participando das atividades da forma como melhor lhe for possível executar, acreditando que o contato com pessoas “normais” poderia facilitar sua aprendizagem e sua socialização.

Nestes termos, seria considerado inclusivo se houvesse a participação de todos em um ambiente que colaborasse com a educação, e que oferecesse apoio social e educacional apropriados, bem como serviços e materiais que facilitassem a aprendizagem do aluno “especial” (BRADLEY & SWITLICK, 1997, p. 11).

2.7 Outras metodologias: outras soluções?

Para que uma prática não seja considerada segregadora, porém que crie espaços para que seus alunos possam ter um sentimento de pertença à comunidade em que vive, consideramos haver uma preocupação em desconstruir obstáculos sociais em conjunto com o aluno, até mesmo, repensar nossa prática pedagógica que ratifica julgamentos perceptivos sobre convenções da própria instituição.

Algumas ações têm buscado essa desnaturalização em termos pedagógicos. A abordagem ecológica e da educação especial e da reabilitação (EER). Ambas aparecem como alternativas à prática pedagógica para os profissionais da Educação Especial.

Notamos que a abordagem ecológica pretende investigar o contexto social em que o aluno está intrincado, englobando família, valores compartilhados por ele e pela família e por sua cultura, o ambiente físico, geográfico e histórico, em que acontecem constantes interações com seu meio, adaptando, por sua vez, a participação da comunidade apoiada no conhecimento do educando (CARDOSO, 1997, p. 17). O planejamento educacional deve estar adaptado à dinâmica da realidade de cada educando. No entanto,

Exige um minucioso conhecimento da realidade do aluno e grande flexibilidade da escola em propor oportunidades e atividades muitas vezes bem distintas das tradicionalmente oferecidas no ensino especial ou regular. Sendo uma abordagem bastante eclética, ela é prática, levando a resultados imediatos, ao mesmo tempo que possibilita o trabalho para o alcance de objetivos a longo prazo. (CARDOSO, 1997, p. 20).

Por essa flexibilização metodológica, a autora adverte que há abusos que acontecem pela “massificação” do que os outros pensam, dizem e fazem, levando o aluno a se tornar um igual aos outros. Cardoso afirma que cada pessoa deve ser entendida dentro de um único meio em que está inserida, pois existe como única. Contudo mesmo que o conteúdo seja diferente do ensino tradicional, não escapa ao que Bourdieu considerava em relação ao trabalho de inculcação que define a educação: “(t)oda **ação pedagógica (AP)** é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário e de um arbitrário cultural” (1975, 20, grifo do autor).

Não percebendo a própria condição de escolha e da gênese desta, algumas repetições da abordagem ecológica, que caracteriza a violência simbólica através do trabalho de inculcação, convertem pessoas em crianças, em adolescentes e em adultos; pois, embora, haja uma

congruência com o grupo a que se refere, modela ações individuais por anseios e juízos coletivos. Ou seja, ela faz pela prática pedagógica seres humanos (ou pessoas, ou indivíduos, ou sujeitos, ou deficientes, ou professor, ou médico, ou qualquer outro ser aceito pelo grupo a que pertence). A essa atitude de inculcação, não desnaturalizada, a abordagem ecológica considera como o currículo apropriado ao aluno: “(o) ponto de referência será sempre o aluno. Tratamos uma criança como criança, um adolescente como um adolescente, um adulto como um adulto (...) Buscaremos conteúdo para leitura, materiais instrucionais, instrumentos de trabalho, atividades e locais de ocupação e de lazer que sejam próprios a pessoas de sua faixa etária” (CARDOSO, 1997, p. 49).

Incógnitas podem ser notadas no decorrer do processo ensino-aprendizagem, pois a abordagem ecológica, ao considerar o que chama de “todo” do contexto social e pessoal do aluno, se perde em tentar avaliar o que tenha sido aprendido e como aconteceu, a saber, que esquemas de incorporação ele já tenha assimilado para que selecione determinados conteúdos e outros não. Porquanto, devido à impossibilidade de qualquer abordagem abarcar as variáveis que permeiam o contexto do aluno, e mesmo assim, lançar mão das atividades de vida diária sem conhecer as implicações destas em seu cotidiano, escapa à compreensão do educador saber qual contexto ou atividade seria mais eficiente para este ou aquele aluno.

A abordagem ecológica tende a abranger, desenvolver e integrar “todas as inter-relacionadas dimensões pessoais” (CARDOSO, 1997, p. 33): biológica (corpo), social (convívio com outras pessoas), afetiva (sentimentos), cognitiva (raciocínio) e espiritual (diretrizes em relação às prioridades da pessoa). Com essa abrangência, Lyon considera que estudos que apreciam diferentes intervenções podem confundir sua eficácia com uma avaliação da aprendizagem, como e por que aconteceu, sob que circunstâncias, qual a ação determinante para

a ocorrência de certos efeitos (LYON, 1996, p. 216). Falta uma sistematização de como usar diferentes intervenções em específicas situações para determinadas pessoas.

A nosso ver, embora proponha situações reais para atividades de vida diária, esta prática se envolve em miríades de situações que não conseguem criar uma visibilidade pragmática da ação pedagógica, embora suponha lidar com o “todo” do ser humano. Contudo, acreditamos ser pedagógico inserir o aluno em contextos reais (ir ao armazém comprar refrigerante e pagar por ele), desde que previamente investigue os esquemas de incorporação apresentados pelo aluno.

Um autor que procura entender a dinamicidade do ser humano através de um programa de reabilitação é Feuerstein²⁷. Diferentemente da ecológica, esta prática acontece por estudos longitudinais procurando entender problemas visuo-motores, auditores-verbais e sócio-emocionais. Seus programas de atendimento educacional estimulam um diagnóstico o mais depressa possível, na tentativa de otimizar as potencialidades funcionais das “crianças deficientes” por estimulação precoce e programas de aprendizagem ou reabilitação individualizada (FONSECA, 1995, p. 7ss). O autor afirma que a classificação das deficiências é realizada sobre os comportamentos e não sobre as “crianças”, cuja ação não deva ser desviada de seu propósito educativo. Contudo apenas as “crianças cegas” e as “crianças surdas” apresentam-se definidas em termos de métodos específicos, e, também, outras deficiências problemáticas similares quanto a dificuldades de aprendizagem.

Corroboramos a idéia desta abordagem da modificação cognitiva estrutural, face à revisão de diagnóstico, segundo a qual não determina a prática pedagógica. Pois acredita que o “deficiente mental” está aberto à mudança, podendo aprender por meios interdisciplinares que concebem o organismo humano como um sistema aberto, no qual “a inteligência só pode ser concebida como um processo interacional, flexível, plástico, dinâmico e auto-regulado”

²⁷ Para ilustrar as idéias de Feuerstein, usaremos seu divulgador português Vitor da Fonseca.

(FONSECA, 1995, p. 73). O educador deve estar atento para, se necessário, descer o parâmetro de exigência da instrução posto ao aluno.

Os programas propostos por este modelo para facilitação de desenvolvimento das “crianças deficientes” percorrem seis níveis (zero aos sete anos) mediante a análise de desempenho de cinco áreas de desenvolvimento: motricidade global, motricidade fina e coordenação visuo-motora, linguagem, cognição e socialização. Concomitantemente acontece a intervenção terapêutica e psicopedagógica por estratégias que re-avaliam sua eficácia, para aprofundar a contínua investigação do desenvolvimento da “criança”.

Ora, devemos adiantar há diferenças cruciais entre este modelo sistêmico e o que propomos: a base de seu processo educacional consiste em ter acesso ao diagnóstico, à família dos alunos e aos alunos para que haja precocidade educativa. Em seu foco educativo a EER tem muito a colaborar com a prática pedagógica em sua forma sistemática holística, por não se restringir ao comodismo conceitual que encerra a realidade educacional de instituições como as APAEs. Também acreditamos que uma das formas de romper com o estigma da deficiência está no próprio ensino regular como um todo, e não simplesmente em uma classe à parte - as salas especiais. Como uma metodologia que se aplica a outras faixas etárias, a EER direciona seus esforços para modificar o desenvolvimento de interconexões sinápticas livres até os dez anos (FONSECA, 1995, p. 71). Os programas para efetivas modificações cognitivas necessitam de interconexões sinápticas livres e, se acontecem somente até os dez anos, conseqüentemente o êxito desta prática aparece com a identificação e a intervenção precoce para a educação e a reabilitação. Todavia Fonseca considera que deva haver algum tipo de atendimento educativo com os “jovens deficientes”, embora considere o comprometimento filogenético nesta faixa etária em diante, quando não foi realizada a intervenção precoce.

3 PROPOSIÇÃO A UMA METODOLOGIA SEMIÓTICA

O desafio a uma prática metodológica não excludente deve objetivar seu comprometimento com a não discriminação do aluno, percebendo-o como pessoa comum de direito e de fato. Ao predicar, conferir atributos, sobre o aluno faz uma clássica dicotomia: essência e existência. Outorga ao aluno, em outras palavras, velando sobre sua essência, uma predicação de portador de alguma carência ou necessidade, adversa da de pessoas comuns. Portador de uma negação de si mesmo: a falta pela qual o aluno deve ser percebido. O aluno estende-se como aquele que não é o que deveria ser. Afirma-se uma essência do aluno que está além de suas contingências ou acidentes, atributos; porém, estes privam a atualização de sua pureza de essência (quer seja social, escolar, familiar ou afetivo-sexual)²⁸.

Quando um ator assume um papel social estabelecido, geralmente verifica que uma determinada fachada já foi estabelecida para esse papel. Quer a investidura no papel tenha sido primordialmente motivada pelo desejo de desempenhar a mencionada tarefa, quer pelo desejo de manter a fachada correspondente, o ator verificará que deve fazer ambas as coisas. (GOFFMAN, 1985, p. 34).

O educador investigativo que se indaga sobre qual a forma mais apropriada de entender este fato social, pode conduzir seu trabalho questionando de maneira clara os caminhos com que foram construídos determinados tipos de percepções e que, após algum tempo, foram tidas como natural e legítimas à situação em questão. Aquilo que já fora incorporado pelo coletivo e então posto como dado imediato corresponde a generalizações. Com ajuda dessa postura, podemos romper com esse construto e conhecer as condições em que foi formado. Ele assegura à *persona*

²⁸ Por uma atitude ética com o trabalho de profissionais e pesquisadores da educação especial que se empenham contra discriminações e estigmas, almeja-se uma objetivação que apure os equívocos metodológicos entre conceituação deste alunado e a percepção dos envolvidos.

itens expressivos, signos referentes à sua atuação, que o identifica em qualquer situação: fachada de seu papel (GOFFMAN, 1985, p. 31).

3.1 Discutindo a coerência de uma objetivação

Na pesquisa científica, o manuseio de deduções apriorísticas como referencial a toda uma complexidade sócio-histórica compele quaisquer dados encontrados à sua generalização causal, independentemente das chamadas “exceções à regra” ou relativismos. Este caminho de se ater a somente um referencial explicativo conduz a pesquisa à repetição e à comprovação de uma pré-estabelecida autenticidade.

Por outro lado, na ânsia de estabelecer um entendimento amplo, pode-se também incorrer em complexa rede teórica que se perde em incongruências também teóricas e que, superficialmente, é agradável como uma “colcha de retalhos”.

Entre o repetir uma conceituação de aluno e observar dados empíricos como verdade que não precisa ser desconstruída, a pesquisa científica pode ainda produzir inúmeras outras formas de atuação, haja vista que cada circunstância inscreve-se no cotidiano por características peculiares a si mesma. Contudo, também podemos observar que o dado epistêmico da pesquisa tem como pressuposto um determinado tipo de ser humano, a saber, o conceito deste é o que justificativa a forma de ser investigado e referendado.

Todavia rumando a uma pesquisa congruente entre seus axiomas, a investigação não precisa camuflar o que não pode explicar, postulada uma coerência com o objeto em questão e com as condições que o produziram. Ao suspender seus pressupostos teóricos (*epoché*), o pesquisador suspende seus juízos e se deixa invadir pelos elementos que ali se apresentam, busca

entendimentos adequados ao percebido, evitando “converter” o referido. Este tipo de racionalismo possibilita que métodos múltiplos brotem da atualidade de novas condições nocionais²⁹ notificando o chamamento a uma nova prática científica: “O racionalismo integral só poderá ser um domínio das diferentes axiomáticas de base. E designará o racionalismo como uma atividade de dialética, dado que as axiomáticas diversas se articulam entre si dialeticamente” (BACHELARD, 19- a, p.116). Tendo como ponto de apoio o pensamento objetivo extensivo, a função da investigação objetivada torna-se complicar a experiência, por considerar diversas relações entre si — imbricações e pressuposições. Pela complexidade de nosso trabalho, torna-se viável utilizar múltiplos métodos de objetivação, porém coerentes entre si: “Só se pode chegar à objetividade expondo de uma maneira discursiva e pormenorizada um método de objetivação” (BACHELARD, 19- b, p. 15s).

Quando deflagrado o construto, revelam-se à percepção nuances e “rugas” antes encobertos por uma camada de percepção naturalizada e contínua. Deste ponto em diante, a investigação começa a abrir caminhos, tornando visíveis determinações inscritas no objeto. Concebemos à base do realismo científico uma razão experimentada e confirmada, que gera uma síntese pela hipótese considerada. O rompimento com antecedentes justificativas do construto coincide com a novidade da objetivação. Efetivando-a pelo rompimento com o objeto imediato que, após termos recusado a sedução do primeiro dado percebido, ultrapassa a circunstancialidade da fronteira teórica, então criada por um problema filosófico mal elaborado.

Um racionalismo integral bachelardiano é chamado a seu turno para deformar tais conceitos encarnados em discursos e práticas cotidianas. Este racionalismo enquanto meta de trabalho tende a abrir fissuras na própria percepção do investigador, conduzindo-o a novas sínteses e predicções. Há, porém, obstáculos epistemológicos que retardam descobertas no

²⁹ Entre estrutura realista e estrutura simbólica. Fato assimilado pela teoria.



campo do conhecimento, pois lidam diretamente com perturbações daquele que pesquisa, causando estagnação e regressão. Conquanto o processo de conhecer depara com a gradual encarnação dos conteúdos em questão, surgem inquietações na percepção do investigador. A cada passo dado que objetiva a experiência, o método deve ser revisto. Para Bachelard, a pedagogia da razão surge desta postura de aproveitar todas as oportunidades de raciocinar, deixando que a diversidade da objetivação auxilie nesse processo.

Os conceitos e os métodos, tudo é função do domínio de experiência; todo o pensamento científico deve mudar perante uma experiência nova; um discurso sobre o método científico será sempre um discurso de circunstância, não descreverá uma constituição definitiva do espírito científico. (BACHELARD, 19- b, p. 97).

Da mesma forma que os discursos cotidianos se tornam imperceptíveis, enquanto construtos sócio-históricos, o entendimento também vai gradualmente estagnando-se se não revisto conforme novas circunstâncias objetivadas, e credenciando-se em determinismos. Porém rompendo com tais estagnações *a fortiori*, é possível tornar a inquietação o vetor de superação. Quanto mais se produz uma conformidade perceptiva sobre determinado construto, menos investigação acontece. Porquanto é a inquietude epistêmica que ilumina cada nuance do construto, e quando este é tido como um dado constante, a saber, repetido, a percepção do investigador é subtraída em generalizações.

Pelo entendimento de seus liames axiológicos, a pesquisa científica fica a cargo de seu tempo, em que determinadas pessoas, investidas pelo caráter de autoridade e/ou representante desta, forçam sobre a investigação uma continuidade sistêmica. Acreditam que a objetividade do trabalho científico nada mais é do que descobrir as infundáveis verdades de acordo com parâmetros pré-determinados, evitando deformação do conceito estipulado por provas experimentais novas, e não aplicando um conceito no próprio significado do conceito. Todavia o

espírito científico se forma deformando-se, pois tem consciência da imperfeição de seus métodos. Deve ser pensado pelas circunstâncias em que foi criado. Se, por outro lado, compreender que este tipo de pesquisa é retro-alimentada por uma repetição de postulados, é começada uma luta de interesses e justificativas que se pautam nas próprias condições em que foram geradas. Assim é que, quando a questão da autoridade é trazida à pauta, deixa-se de encontrar face a face com o fato para se reproduzir paradigmas.

Essa atitude tem como objetivo justificar seus conceitos, desvencilhando-os de sua gênese circunstancial. Muito claro quando um dos obstáculos à continuidade da pesquisa depara com o mito da genialidade do conceito (ou de seu criador), como se bastasse sua reverência para creditar a veracidade do axioma. Se bem que quando esta convenção é colocada em destaque em uma redoma de cristal, independe da formação daquele que o faz. Quando deformado pelas perscrutações investigativas, a pessoa é desacreditada não sendo autoridade e, se a tem, desviou-se do sentido real da problemática.

Porém como atitude salutar à prática científica, oportunidades criadas pelas próprias condições em que os antigos axiomas não mais davam conta abrem-se por outras nuances e circunstâncias; enquanto novidade, estavam sobre forte crítica de sistemas hegemônicos que lutavam por manter o status discriminatório de eventos. Após conseguirem seu posto de superação, desempenham a mesma função de se reproduzir e formar representantes que mantivessem a novidade sobre a égide de superação. Entre tantas outras situações que sustêm tal manutenção, muitas outras razões permeiam o enrijecimento de uma determinada forma de rejeitar o que é novo e honrar o que torna atuais justificativas anteriores (generalizando e descredenciando eventos diversos com o apelo de exceção, mesmo surgindo mais e mais). Todavia, percebendo que a superação teórica é inevitável, Bachelard a enunciava no caráter

circunstancial de predicções e sentia na descontinuidade de sentido, a dialeticidade do racionalismo aplicado sobre si mesmo.

É precisamente o sentido do problema que dá a marca do verdadeiro espírito científico. Para um espírito científico, todo conhecimento é uma proposta a uma questão. Senão houver questão, não pode haver conhecimento científico. Nada é natural. Nada é dado. Tudo é construído. (BACHELARD, 19- a, p. 166).

Esta postura investigativa faz que o fato seja tomado como uma idéia a ser inserida em um sistema de pensamento. Passível de ser questionada e contraposta. Deformada e reconstruída por parâmetros menos contraproducentes, quando este é o caso.

3.2 O signo como realidade

A realidade interna e externa ao homem é um aspecto contínuo, separado racionalmente mas de co-existência e co-participação de significante. Diferentemente da concepção husserliana de fenomenologia criticada por Bourdieu, por assumir uma realidade consciente a despeito da realidade social de que a pessoa faça parte. Ou seja, uma consciência *per se*. O que Bourdieu critica como *illusio* é o desvio epistemológico de uma análise que considera o indivíduo, isto é, sua consciência, como tendo maior realidade que a realidade social e suas relações práticas. Essas são continuamente adequadas às situações em que a pessoa faz parte, e são essas situações que determinaram o que o indivíduo considera como sua consciência.

A *illusio* constitui o campo como espaço de jogo e faz com que os pensamentos e as ações possam ser afetados e modificados a despeito de qualquer contato físico ou na falta de qualquer *interação* simbólica, em particular na e pela relação de compreensão. O mundo é compreensível, dotado imediatamente de sentido, porque o corpo, tendo a capacidade de estar

presente no exterior de si mesmo, no mundo, graças a seus sentidos e a seu cérebro, e de ser impressionado e duravelmente modificado por ele, ficou longamente (desde a origem) exposto às suas regularidades.(BOURDIEU, 2001, p 161s, grifo do autor).

No ímpeto de clarear melhor o uso que é dado à semiótica peirceana, notamos ser necessário explicar alguns conceitos que estarão contemplados na análise sógnica.

Devemos partir das categorias gerais que fundamentam o pensamento e a natureza, ou seja, categorias lógicas da tríade fenomenológica dos signos: primeiridade, secundidade e terceiridade. A primeiridade está ligada à idéia de acaso, espontaneidade, originalidade, qualidade, indeterminação, mônada; aquilo que é auto-suficiente, sem se relação com coisa alguma; por exemplo, nossa sensação, inominável, nos primeiros encontros com os alunos, uma mera possibilidade. A segunda categoria, secundidade, se compõe de ação-reação, aqui e agora, esforço e resistência, díade, ação contrária, a distinção de uma coisa da outra, diferente de si mesmo, determinação. Aspecto expresso nas classificações, nas etiologias, nas categorias. Enquanto a terceiridade está conectada às idéias de crescimento, generalidade, representação, tríade, capacidade de conectar uma segunda coisa em inter-relação com uma primeira, necessidade. Por esta última é que acontece a dialética do signo, processo dialógico a três termos, numa ação infinita: auto-geração que é sinônimo de aprendizagem e vida, de crescimento e de mente: hábito (SANTAELLA, 2000, p. 08; MERRELL, 2000, p.21). De uma outra forma, poderíamos explicar o efeito sógnico no mundo de acordo com uma semelhança fenomênica, perceptual, entre a primeiridade e a terceiridade. Este conceito foi cunhado como de *continuum*, ou sinequismo, pois representava a não diferenciação que acontece na primeiridade, como um todo de possibilidades, e na terceridade, a generalização perceptual. Somente na ruptura com esse fenômeno é que se inscreve a individualidade, o divisivo, o finito, o temporal – a secundidade. Por isso, Peirce insistia na aprendizagem, considerando-a como uma aquisição de

hábito, uma evolução do cosmos (IBRID, 1992, p. 68). Nada tem a ver o hábito peirceano com o da psicologia comportamental. Esta apenas contempla o aspecto externo, físico do comportamento; enquanto, para Peirce, implica a aquisição de uma convenção, arbitrária, mas fruto de disposições encarnadas pelo uso, pela experiência individual, e pelos costumes sociais e regras de conduta. O significado do signo abrange costumes e convenções, ou hábitos, acoplados com o que queremos fazer com signos, em termos de nossa experiência e interação com eles (CP 5.480; MERRELL, 2000, p. 127s; IBRID, 1992, p. 82).

A irredutível presença universal do signo estabelece o entendimento sobre o homem, aqui aluno, como também um signo, havendo uma correlação dele com a palavra, segundo Peirce (*apud* SILVEIRA, 1996, p. 69). Rompe, o autor, com a dicotomia entre corpo e espírito pela utilização da fenomenologia:

O homem e seus símbolos, o homem e a palavra, idênticos um ao outro, caracterizam-se essencialmente pela unidade inseparável do espírito e do corpo em processo de constante crescimento e expansão. Ambos são radicalmente semióticos, constituindo-se em pensamento que se efetua no universo da experiência, sem que qualquer instância preceda este processo ou sem que qualquer resíduo a ele permaneça irredutível. (SILVEIRA, 1996, p. 70).

Segundo Santaella, há uma onipresença alienável do signo, em que tudo passa a ser relativo dos signos de forma absoluta. Entende-se vida como sinônimo de signo. A ação do signo é auto-gerativa, pois pela interpretação gera-se um outro signo que gerará outro *ad infinitum*.

A apreensão dos signos é tida por tudo aquilo que aparece à mente, ou seja, fenômeno, que Peirce chama de *phaneron*. Qualquer coisa que floresce à mente: seja sonhada, imaginada, fictícia, alucinada, vislumbrada, um cheiro, uma idéia geral, um devaneio... Esta ação fenomenológica deve ser entendida em seu crescimento contínuo, em que a semiose se dá infinitamente como uma ação dialética de signo.

O signo é definido de muitas maneiras por Peirce, mas iremos nos ater em duas citações que explicam a semiose:

Defino um Signo como qualquer coisa que, de um lado, é assim determinada por um Objeto e, de outro, assim determina uma idéia na mente de uma pessoa, esta última determinação, que denomino o Interpretante do signo, é, desse modo, mediatamente por aquele Objeto. Um signo, assim, tem uma relação triádica com seu Objeto e com seu Interpretante. (Peirce, 1999, p. 70).

Um signo intenta representar, em parte (pelo menos), um objeto que é, portanto, num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo que o signo represente o objeto falsamente. Mas dizer que ele representa seu objeto implica que ele afete uma mente, de tal modo que, de certa maneira, determina, naquela mente, algo que é mediatamente devido ao objeto. Essa determinação da qual a causa imediata ou determinante e da qual a causa mediata é o objeto pode ser chamada de interpretante. (CP 6.347)

O signo, como afirma Peirce, deve ser entendido não de forma isolada, mas em seu processo sógnico, triádico, lógico: *representamen*, objeto e interpretante. Por isso, qualquer coisa pode funcionar como signo, desde que interpretado como tal. A qualidade que permeia o relacionamento entre o signo e seu objeto também é entendido como signo. De acordo com essa qualidade, ou potencialidade sógnica, algo é significante a seu objeto: “1) quando a relação com seu objeto está numa mera comunidade de alguma qualidade (semelhança ou ícone); 2) quando a relação com seu objeto consiste numa correspondência de fato ou relação existencial (índice); e 3) quando o fundamento da relação com o objeto depende de um caráter imputado, convencional ou de lei (símbolo)” (SANTAELLA, 2000, p. 21).

Enquanto entendimento semiótico, segundo Peirce, o termo “representa” quer significar “está para” ou “está no lugar lógico de”. Isto, pois o signo é pensado como uma materialidade que “vale como” (*stands for*).

A determinação sógnica é imprescindível para a semiose, pois o signo é quem determina o interpretante, que por sua vez, é determinado pelo signo como uma determinação do objeto. Posto que o ser humano é entendido como um ser de atributos, e quando não apresentam alguns

que são tidos como fundamentais para o caráter de normalidade, sua existência turva-se em incompetências ou deficiências. A explicação de acontecer advém da noção de determinação que, em semiótica, é equivalente à de predicação.

A determinação do aluno, como determinação de objeto, passa a ser julgado pela determinação que o próprio signo, aluno, é inscrito pelas determinações repetidas na rede sónica. Ou seja, há uma generalização *a priori* que configura a relação: enquanto se postulam os atributos como determinação do signo, não é favorecido ao aluno atualizar outros, repetindo uma mesma maneira de ser percebido e de se perceber. Toma-se o próprio significante expresso pelo objeto como sendo o signo em sua totalidade. O atributo no caso, como um estigma, abrange todo o caráter existencial da pessoa – há generalização de generalização (mas não há equivocidade em interpretação, pois isso surge de atos interpretativos determinados pela semiose, ação sónica que age na percepção de outrem).

Por outro lado, quando ocorre um rompimento interpretativo em relação à generalização, acontece o que Peirce chamou de abdução, um acontecimento novo que não estava contemplado pelo julgamento perceptivo, mas certamente como elemento de possibilidade sónica. Exemplificando, a mudança convencional do modelo médico para a educação especial para o modelo social. Este último requer uma atitude relacional, cuja manutenção deixa de ser o aspecto diagnosticável e passa a vigorar a reestruturação predial e social em favor do aluno.

Todavia deve ser pensado que esse atributo é tido como representativo do índice e não do símbolo. É apenas uma parcela do que o signo pode efetivar, pois a semiose revela a ação triádica do signo e este modo de ação é fadado a germinar num interpretante e este, por seu término, em um outro e indefinidamente. Há uma incompletude intrincada nesse processo autogerativo, pois o signo é não-completo na relação com o objeto que representa, há sempre a

geração de outros índices interpretantes que serão percebidos e formarão outros interpretantes na relação com o signo.

A realidade neste contexto não tem o valor absoluto de interpretatividade de todos os signos do objeto. No entanto,

São apenas as circunstâncias práticas da vida ou os limites impostos no pensamento por uma determinada historicidade que nos levam a tomar um dado interpretante como sendo completamente revelador do objeto do signo. O longo curso do tempo (*the long run*, diria Peirce) sempre demonstrará que aquilo que foi tomado como completo não passava de apenas um dos aspectos parciais do objeto, visto que este, na sua inteireza ou totalidade, não pode ser capturado nas malhas dos signos. Por mais que a cadeia sónica cresça, o objeto é aquilo que nela sempre volta a insistir porque resiste na sua diversidade. (SANTAELLA, 2000, p. 31, grifo da autora).

Assim, pensamos na configuração deste tipo de atuação pedagógica que leve em consideração aquilo que o aluno apresenta em seu contexto escolar, *phaneron*. E quanto àqueles que demonstram uma expressividade não comum e não esperada? Ou ainda, e quando o foco de atenção é um grupo de alunos de escolas especiais?

Frente a essa problemática, percebemos que para ser apurado o que é determinante à pessoa do aluno, para então ser desenvolvida uma atuação pedagógica, é imprescindível apreender seu mundo fenomênico expressado em signos. Como o signo abrange tudo aquilo que irrompe à mente do observador, não poderíamos nos referir à primeiridade, enquanto ação sónica com a mente do aluno. Por isso, partimos da apreensão indicial do signo, secundidade. Tudo aquilo que se mostrava a nós, indicando sua presentidade. Também, foi-nos possível perceber símbolos verbais, como a fala e a escrita, podendo se associar, às vezes, a gestos para ocorrer uma comunicação que caracteriza a terceiridade. O que é tido como certo para Santaella, pois toda linguagem é híbrida (SANTAELLA, 2001, p. 379).

Os índices são cada vez mais desenvolvidos pelas tecnologias: ressonância magnética, ultra-sonografia, tomografia computadorizada, leitura óptica (código de barra), etc. A conexão real entre signo e objeto dá ao índice aptidão para funcionar como tal. Os caracteres dos índices podem ser vistos como: conexão física e direta com o objeto; forçar o intérprete a observar o objeto indicado; par inseparável com seu objeto; o objeto é percebido como uma entidade individual; índice apenas mostra o objeto; relação não-racional com o objeto, fato bruto³⁰, secundidade.

Exemplificando, um risco de giz numa lousa em si não é um índice. Porém quando colocado em contexto: um determinado lugar e uma determinada lousa, estando diante do fato de que há uma inscrição no tempo e no espaço, singular e existente. No caso, em se tratando de uma escola, existe uma convenção que possibilita perceber a relação entre giz e lousa como algo coerente, na assertiva de que alguém fez seu uso. Entende-se que pelas convenções (interpretantes) adentramos em um mundo de possibilidades existenciais e pré-determinadas. O que antes era apenas um fato bruto pode ser melhor configurado em decorrência do momento e lugar que se fez presente. Por outro lado, não existe a chance de serem esgotadas todas as possibilidades desse fato bruto (signo em si mesmo), e de qualquer outro. O contexto pode facilitar o julgamento perceptivo mas não findar quais interpretantes serão gerados a partir deste primeiro. Repetindo: a semiose é a ação lógica do signo inacabada e infindável entre as intercambialções de seus componentes, signo-objeto-interpretante.

No estudo da percepção, a tripartição também está presente: percepto, percipuum e julgamento perceptivo³¹. Todavia apenas fizemos referência a essa tríade, a nosso propósito de manusear o terceiro elemento: julgamento perceptivo que é, em princípio, hipotético e falível.

³⁰ Como diria Husserl: *blosse Sache*.

³¹ Ao qual Santaella também vai denominar de juízo perceptivo, 2001.

Sua ação sobre a percepção está fora de nosso alcance, não exercermos modificações em suas atuações, em seus esquemas de condução que ordenam o que percebemos. Mas podemos averiguar e criticar o resultado de suas operações, pois são hipotéticas e interpretativas, generalizantes, que nos encaminham à continuidade dos processos mentais (BERSTEIN, 1964, p. 173). Algumas poucas mudanças podemos fazer para dirigir nossa atenção perceptiva para lá e para cá, mas está além de nosso alcance modificar as impressões que o julgamento perceptivo nos faz ter: é impositivo e hipotético.

Deve ser entendido que o objeto do signo também é um signo, que em sua relação de acoplamento com o signo, *representamen*, a que se refere é determinado por ele. Essa conexão também pode ser efetivada de três formas: indicial, icônica e simbólica. O ícone é uma possibilidade que envolve uma possibilidade de ser representado, meramente uma qualidade, compõe-se de uma aparência (percepção da cor azul). Qualidades não representam nada, apenas são percebidas. Quanto ao índice, é entendido como o signo existencialmente conectado ao objeto, relação mais direta, singular, existente, conectados por uma ligação de fato: um observador que não conhece LIBRAS³² vendo pessoas se comunicando através delas. Já o símbolo, tem como objeto algo necessariamente diverso de si; seu domínio é o da generalidade da lei, convenção de que é portador, hábito; um mediador para o desenvolvimento de um interpretatne. O efeito discriminador ou generoso que a inscrição da "APAE", em um ônibus estudantil, desenvolve entre os transeuntes que a percebe.

A teoria da percepção exime a lógica dos signos das amarras do idealismo, veiculando o entendimento do objeto do signo.

A percepção é a porta de entrada para todo e qualquer conhecimento, mesmo que não ocorra a possibilidade de contato direto com o objeto semiótico. Sempre surge uma regressão a

³² LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais.

mais do signo, e sucessivamente a outro signo, que impede que floresça a percepção do objeto dinâmico. Para isso o objeto imediato funciona como mediador sógnico, em suas três modalidades já referidas: ícone, índice e símbolo.

O controle sobre o que se percebe é muito tosco, pois os “princípios condutores ou hábitos que regulam a formação dos julgamentos de percepção levam a singularidade do percepto a se conformar e a ser governada pela generalidade dos esquemas conceituais” (SANTAELLA, 2000, p. 52).

Bernstein (1964, p. 183) facilita a compreensão das operações da mente em sua instituição humana. São claros os limites de inferências sobre esta perspectiva, o que se pode fazer é analisar e criticar logicamente as falhas dos princípios condutores, como resultado dessas operações mentais:

Há um sentido importante no qual a formação do julgamento de percepção é incontrolável e aquém da crítica lógica. Embora todo julgamento perceptivo envolva princípios condutores pelos quais aprendemos a classificar e ordenar o que percebemos, não podemos submeter essa ‘operação da mente’ à crítica lógica [...] não podemos logicamente criticar as ‘operações da mente’ envolvidas na formação dos julgamentos perceptivos, embora possamos criticar o resultado dessas operações e descobrir por que um dado julgamento de percepção é falso.

Outro ponto fundamental da tríade peirceana é o interpretante. Este também é um signo criado pelo primeiro signo como um equivalente na mente da pessoa. Não é uma mente que cria um interpretante; ao contrário, o signo cria seu equivalente em uma mente (potencial ou atual), que será seu próprio intérprete sógnico. Não se pode confundir interpretante nem com o intérprete nem com o ato interpretativo. Ou seja, o signo-interpretante é muito mais amplo e geral do que um intérprete particular e psicológico, e para o qual destina-se o facho de representação. Havendo um signo ele afetará um outro signo, ou melhor, pela presença de um

signo uma interpretação surgirá em um outro signo, sendo este determinado pela mediação do primeiro (ou seu objeto). Esta efetivação entre *representamen*-objeto-interpretante surge de relações diferenciais de implicação e determinação entre os três.

O funcionamento do signo pode ser tomado em suas múltiplas possibilidades de efetivação, pois qualquer coisa e de qualquer espécie que chega à mente é irremediavelmente convertida em um signo. Isto é viável pelo rompimento de territórios racionalistas e logocêntricos, pela integração da fenomenologia à semiótica. Emerge uma interpenetração dialética do universo fenomênico e sêmico, “entrecruzado de acasos, ocorrências e necessidades, possibilidades, fatos e leis, qualidades, existências e tendencialidades, sentimentos, ações e pensamentos” (SANTAELLA, 2000, p. 91).

4 QUADROS SÍGNICOS: Demonstrando como apreender os signos em grupo

Após termos participado dos encontros com “olhar incondicional sobre o mundo fenomênico do grupo de história” e descrito-os no “Relatório dos Encontros” (vide APÊNDICE), precisávamos reconhecer as redes sígnicas que compunham a *persona*. A análise de suas interações, evidenciou os signos que preludiariam um processo de aprendizagem.

Não esgotamos todos os signos de todas interações; entretanto, enunciamos as redes sígnicas de sete *personas*. Pontuamos os signos que possibilitaram o grupo acontecer em três categorias: signos usados pelas *personas*-alunos, criando interações com o ambiente e com *personas*; ação relacionada com o signo em questão, o como eram expressos pelos alunos; e *personas* evocadas na ação, quem estava envolvido com a referida ação. Esta forma de analisar os encontros, a partir dos signos que se faziam presentes, invariantes, nos permitia saber a forma com que o aluno se estruturava, estando ali no grupo, e conhecer os signos que seriam de apoio de aproximação com o modo de ser do aluno, de forma direta, ou utilizarmos de *personas* que lhes eram significativas. A saber, conhecer os signos que seriam manuseados pela presença da história, e o modo de se relacionar, para entender a forma mais aproximada de conduzir o grupo.

Com efeito, os quadros fornecem uma ilustração de como apreender os signos relevantes às *personas*, para que o educador possa saber por qual meio tentar efetivar o processo ensino-aprendizagem; e com as ações dos signos, semioses, compreender a funcionalidade de sua expressividade, ou seja, como acontece. Entretanto, quando a situação não fornecer dados claros, também poderá, intuitivamente, inserir algum signo no processo que o norteie a averiguar se gera semiose, e de que forma. Caso não seja desenvolvida uma semiose que dê margens à instauração

de um hábito, o educador deverá atentar-se para outros signos, até que consiga efetivar uma interação com seu aluno.

Há dois aspectos importantes. Primeiro, a intuição não significa qualquer coisa, mas uma ação sígnica provocada pela inserção de um elemento não considerado de antemão, mas que, pelo contexto, gera uma ação sígnica legítima modelando uma hipótese³³; o que, para nós, é epistemologia, o modo pelo qual o aluno aprende. O segundo ponto se dirige a uma ênfase que, talvez, possa esclarecer a eficácia das redes sígnicas para a educação. Pelo fato de considerarmos os alunos como produções relativas, ou seja, de relações de signos, o educador não precisa se digladiar para que o aluno interaja sempre com ele; porquanto, estando em grupo, há outros meios para educar esta *persona*. Se ela interage com outras *personas* do grupo, o aluno poderá chegar até a primeira indiretamente. Ora, o educador pode inserir essas *personas* em atividades que a envolvam: claro que poderá haver atividades de que o aluno não goste ou se recuse a participar, mas uma pitada de paciência pode conduzir às redes sígnicas que a constituem naqueles espaços.

Outro ponto a considerar. Pelos impedimentos que tivemos em termos institucionais, otimizamos os signos para desenvolver uma prática educativa eficaz e que estivesse de acordo com a expresividade do aluno. Assim rompemos com a imediatez dos grilhões pedagógicos e metodológicos que pairam sobre a Educação Especial. Se a instituição fosse diferente, nossa prática também seria outra, haja vista as infinitas possibilidades semióticas que aconteceriam. Por outro lado, pudemos engendrar uma postura metodológica que fosse pragmática em instituições análogas, e no qual, o conceito de aprendizagem é equivalente à aquisição de hábitos (CP 7.468).

³³ Nestes termos, Peirce expressou sua originalidade na lógica, justificando, pela abdução, como se chega à formulação de uma hipótese. Pois, ao contrário, a indução parte dos fatos para comprovar uma hipótese.

Quadro 1 — Disposição das Redes Sígnicas de Maciel

MACIEL	Signos usados pela <i>persona</i>	Ações relacionadas - ou Epistemologia	<i>Personas</i> na ação
	História	Pedir para contar Escolher livro para outras contarem Ele mesmo contar	a “tio e tia” tio e tia ele mesmo
	Gesticular	Encenar histórias sendo lidas do livro e de sua vida complementando sua fala Fazer “coque” sobre a cabeça para pedir Rapunzel Fazer “coque” para pedir história	Grupo e tio e tia Tio e tia Tio e tia
	DERAC e lanchonete	Chamar para ir	Grupo
	Bolo e refrigerante	Falar de seu aniversário	“tio e tia”
	Horário do grupo	Perguntar enquanto trabalha na jardinagem	Jefferson
	Fantasia	Tentar arrumar e depois desistir	A pedido de Gustavo
	Bilhete	Entregar e chorar Ser consolado com oração DERAC	Tio e tia: Mãe doente Rebeca Direção aos pais
	Auxílio	Dar apoio para caminhar	Fernanda
	Primeira Comunhão	“Ser feliz!” Fazer sinal da cruz e rezar	Padre que ensinou Idem
	Ofensa	Chamam-no de menina	Márcia, Carlos e Jorge
	Sala do grupo	Reclamar a presença de <i>personas</i> estranhas na sala do grupo e fechar porta e janela	Alex

Quadro 2 — Disposição das Redes Sígnicas de Fernanda

FERNANDA	Signos usados pelas personas	Ações relacionadas - ou Epistemologia	Personas evocadas na ação
	História	Não gosta de livros e reclama Encenações que a faz interagir com história de livros Contar sobre suas sobrinhas, mãe e irmãs Segurar braços e sentar-se perto Falar pausadamente sua história e pedir silêncio	Maciel e Carlos Grupo e/ou tios Tio e tia Grupo reclama
	Desenho	“É só o que me faltava?!” – reclamar Depois desenhar	Jefferson
	Fantochê	“O que eu tenho que aguentar?!” Reclamar	Jefferson
	Auxílio recebido	Pedir ajuda para andar, água e ir ao banheiro	Maciel, Rebeca e tios
	Bolo e refrigerante	Dizer que fazem festa perto de sua casa	Tio e tia
	Banda Marcial de Assis	Pedir para assistir	A Tio e tia
	Cigarro	Irritar-se	Pedido de Gustavo

Quadro 3 — Disposição das Redes Sígnicas de Rodrigo

RODRIGO	Signos usados pelas personas	Ações relacionadas - ou Epistemologia	Personas evocadas na ação
	História	Acompanhar e mostrar com o dedo	Grupo e tio e tia
	Desenho	Desenhar com moldes de contornos de brinquedos	Entregues por Jefferson
		Ajudar a juntar mesas para ficar perto do material	Jefferson
	Dominó, miniatura de animais, jogos de encaixe, xilofone e chocalho	Pegar material e arruma-los em seus lugares	
	Fantasia	Combinar harmoniosamente as peças	Sem ajuda, olhava-se no espelho
	Música (ritmo)	Dançar e jogar capoeira	
		Acompanha para assistir Banda Marcial de Assis	Junto com Grupo
	Sorriso	Apontar para si, dizendo "eu" para ir ao grupo	Jefferson
	Verbalização	Difícil compreensão	Para Jefferson

Quadro 4 — Disposição das Redes Sígnicas de Cristina

CRISTINA	Signos usados pelas personas	Ações relacionadas - ou Epistemologia	Personas evocadas na ação
	Livro “Ursinho Puff”	Escolha própria e contar história	Olhando para o grupo
	Outros livros	Pegar seus nomes livros	Perguntar para Jefferson
	Balde de fantasias	Revirar fantasias Vesti-las e olhar para espelho	Rodrigo Olhar para o grupo
	Desenho	Fazer seus desenhos e coloca-los uns debaixo dos outros	Disponibilizados por Jefferson
	Banheiro e água	Oferecer ajuda para levar e pegar Sair da sala e olhar quem estava no pátio	Fernanda Amigos externos
	DERAC	Afastar-se	Olhar para o grupo
	Choro	Entrar na sala e chorar Pedir ajuda Parar quando lhe chama para dançar	Fernanda Idem Idem
	“De novo o grupo?!”	Dizer quando era chamada para o grupo	Jefferson
	Chave da sala do grupo	Ser convidada para abrir a sala Pedi-la ao ser chamada	Jefferson

Quadro 5 — Disposição das Redes Sígnicas de Carlos

CARLOS	Signos usados pelas personas	Ações relacionadas - ou Epistemologia	Personas evocadas na ação
	História	Pedir para contar Escolher livro Entregar para ler Encenar história Repetia últimas sílabas lidas	Tio e tia Com Márcia, durante almoço Tio e tia Auxiliar tio e tia
	Cadeira próxima à porta	Sentar-se nela	Olhar e ver quem chegava
	Gesticulação	Ajudar a história e para falar algo	Grupo Jefferson e
	Mulheres	Perguntar sobre demora de tias Abraça-las quando chegar Chamar mulher para entrar no lugar da que saiu, para ele voltar a se animar a participar do grupo (e volta)	Jefferson Tia Sonia e Priscila Tia Priscila
	Ensaio	Gosta de assistir	Alunos da APAE
	Bicha	Quem usa brinco e pinta unha	Referindo-se a Maciel

Quadro 6 — Disposição das Redes Sígnicas de Gustavo

GUSTAVO	Signos usados pelas personas	Ações relacionadas - ou Epistemologia	Personas evocadas na ação
	História	Escolher livros para ser lido	Tio e tia
		Pegar vários livros e colocar sobre a mesa	Tio e tia
	Tinta	Usar cola como tinta	Tia Sonia Tio e tia
		Pedir tinta	
		Pedir tinta ou batom para fazer bigode	
	Bilhete	Usar tinta para fazer bilhete	Para mãe
		Pegar vários pedaços de papel	Tia Sonia e Maciel
		Ser auxiliado para ir para a sala	
	Ensaio	Dança da quadrinha e fazer o "peixinho" da peça	Para tio e tia
		Chamar professora para ensaiar	Profa. Marina
	Banda Marcial	Pedir para assistir	Tio e tia
	Estender a mão	Apresentar-se	Tio Jefferson e outras tias
		Segurar mão deles para ser acariciado	Idem
	Fantasia	Pegar no balde fantasia de palhaço	Para Maciel
		Pedir ajuda para arrumar tal fantasia	
	Fantoche	Olhava-se defronte ao espelho	Ver a si mesmo
		Conversar com a Minie	Jefferson manuseia
	Pedido dele para amiga o acompanhar ao grupo	Hesitar em ir Resolver ir quando escuta haver música	Dito por Jefferson

Quadro 7 — Disposição das Redes Sígnicas de Lindalva

LINDALVA	Signos usados pelas personas	Ações relacionadas - ou Epistemologia	Personas evocadas na ação
	História	Dizer que Michele, sua boneca, estava doente Perguntar o que aconteceu com o Lobo Mau, quando parada e historia. Pedir "Branca de Neve" Escolher o livro e folhear sobre a mesa Repetir o som da vaca de Maciel Repetir a frase da bruxa no espelho: "Espelho, espelho meu..."	Tio Jefferson Tia Sonia Tio e tia A pedido de tio Jefferson Perguntada por Jefferson o que a bruxa havia dito
	Programa Alegria, Fábio Jr. (seu namorado), Sertanejo, Marcial Sabadão banda	Gostar de assistir	
	Fala (legi-signo remático)	Contar que "a muda chama homem que gosta disso e que a ilha é mulher"; Dizer ter medo de jacaré. "Ele morreu"; "Não volta mais"; "Morreu ontem"; "Não pode"; "Na nani nanão"	Tio e tia perguntar e ela dizer que não sabe.
	Falas de outrem		
	Sorriso	Olha para espelho e sorrir	
	Desenho	Fazer desenho e largar lápis, voltar a fazer e largar Desenhar sendo-lhe colocado lápis na mão e trocando-lhe o papel Fazer desenho a pedido da Minie (fantoche)	A pedido de Jefferson ela é-lh inscrito uma outra forma de desenhar e agir no grupo;

		Fazer sozinha e trocar de papel quando termina cada desenho	
	Fantochê	Brinca de conversar com Minie Vestir o fantochê e conversar com ela	Jefferson faz a Minie Após Jefferson largá-la sobre a mesa
	Toque	Tocar da mesma maneira e nos mesmos pontos do corpo Receber e retribuir massagem	Tio Tio faz e depois pede
	Atitude corporal	Quando lhe chamam ela se levanta do chão da sala e vai até a sala do grupo Entrar na sala e ficar de braços e pernas cruzadas	Ver tio e se levantar do colchonete Mudança pelo desenho que tio propôs.
	Coca cola e bolo Salgado	Pedir no início do grupo Pegar somente quando lhe colocam a sua frente	Para tio e tia tio

5 SÍNTESE DAS REDES SÍGNICAS

A *persona* se constitui de acordo com as semioses que acontecem no grupo. Por meio delas, podemos entender como educá-los. O “Quadro Sínico” fez um corte fenomênico do contínuo, do imediato, para que pudéssemos conhecer as redes sígnicas que perpassaram o grupo. Nosso trabalho agora é desvelar as razões que percorreram as redes, dando-lhes uma aparência de coerentes, e, portanto, encobrindo seu caráter arbitrário.

5.1 Informações que contextualizavam os alunos

Os dados que enunciamos, a seguir, foram fornecidos por dois funcionários da APAE, que tinham acesso a alguns documentos relativos aos alunos. As informações eram relativas à renda familiar³⁴, tipo de moradia, quantidade de pessoas que moravam com o aluno, profissão dos pais e motivo da matrícula. Não retratavam o mundo externo dos alunos de forma ampla, mas cooperavam para averiguar quais redes os determinavam. Alguns aspectos sobre renda familiar, escolaridade e profissão de pais falecidos não eram do conhecimento desses informantes. Os diagnósticos estão aqui entre aspas (“”), para caracterizar sua não comprovação por nós.

Apenas três alunos estavam há menos de 6 anos na instituição: Jorge, Cristina e Gustavo. O restante excedia 15 anos de matrícula na APAE.

³⁴ O valor da renda familiar, que nos foi repassado, toma por base o período em que o salário mínimo nacional era de R\$ 120,00.

Maciel morava com 8 pessoas em uma casa própria. Seu pai era trabalhador rural e sua mãe fazia os serviços da casa. Não sabemos qual a renda de sua família, mas, segundo as informações, viviam em condições que os caracterizavam como carentes. Consta em sua matrícula, que fora inscrito na APAE por apresentar “psico-rebaixamento intelectual”. Este aluno morava em uma cidade vizinha, Cândido Mota, que, como mencionamos no relatório do grupo, foi transferido para lá em uma nova unidade da APAE. Ele tinha 36 anos de idade e 19 anos de instituição.

Fernanda morava em uma casa própria, de madeira, com 3 cômodos, onde havia mais 6 pessoas. Seu pai era falecido e sua mãe trabalhava na zona rural. Era habitante de Cândido Mota, motivo de a terem transferido para lá também. A renda familiar não era conhecida pelos funcionários. Em seu diagnóstico constava “encefalopatia epilética com crises rebeldes”. Fernanda tinha 32 anos de idade e 24 anos de instituição.

Lindalva foi diagnosticada como “deficiente mental com retardo mental”. Morava em casa própria com mais 5 pessoas. Sua mãe era funcionária pública e seu pai, falecido; porquanto a renda familiar somava, na época, R\$ 500,00. Lindalva tinha 29 anos de idade e 20 de APAE.

Cristina morava com seus pais em uma casa alugada. O pai era comerciante e a mãe doméstica. Tinha uma renda familiar de R\$ 500,00. O diagnóstico era de “deficiência mental moderada com retardo mental” também. Ela tinha 15 anos de idade e 2 anos de APAE.

Carlos apresentava uma renda familiar de um salário mínimo, R\$ 120,00. Havia mais 5 pessoas morando com ele, em uma casa alugada. O pai era aposentado e a mãe cuidava dos afazeres da casa. O diagnóstico referente à sua matrícula não estava constando em seu prontuário. Mantinha residência em Assis. Carlos tinha 30 anos de idade e 20 anos de matrícula na APAE.

Gustavo se destaca por apresentar a maior renda familiar, R\$ 700,00, e por ter ambos pais falecidos. Seus cuidados se deviam a tios que moravam em uma casa alugada. Também morador de Assis. Apresentava em seu diagnóstico “Síndrome de Down”. Gustavo tinha 15 anos de idade e 5 anos de matrícula na APAE.

Márcia tinha habitação própria onde moravam mais 3 pessoas, em Assis. O pai era pedreiro e a mãe doméstica. A renda da família somava R\$ 200,00. Seu diagnóstico era de “atraso no desenvolvimento neuro-motor”. Márcia tinha 30 anos e 20 anos de instituição.

Rodrigo era o terceiro aluno que foi transferido para a outra unidade da APAE, em Cândido Mota. Morava em Frutal do Campo, provavelmente em uma fazenda onde seu pai era administrador. Sua mãe era ajudante geral. Não soubemos com mais quem morava, porém a renda era de R\$ 450,00. Foi diagnosticado como “portador de Síndrome de Down”. Rodrigo tinha 20 anos de idade e 16 anos de matrícula na APAE.

Rebeca tinha casa própria e morava com 5 pessoas, dentre elas, sua mãe que era aposentada. Seu pai era falecido. A renda familiar somava apenas um salário mínimo, R\$ 120,00. Habitante de Assis. Diagnosticada com “paralisia cerebral e retardo mental moderado”. Rebeca tinha 30 anos de idade e 20 anos de APAE.

Jorge morava apenas com seu pai e sua mãe em casa própria. A mãe trabalhava como costureira e o pai, aposentado. De seu diagnóstico constava “paralisia cerebral com distúrbio severo de comportamento”. Jorge tinha 22 anos de idade e 3 anos de matrícula.

Entre os alunos, Márcia e Jorge não tinham sido diagnosticados com retardo mental, e Carlos que não apresentava nenhum diagnóstico registrado. Os demais, quer por causa síndrômica quer congênita, apresentavam déficit mental. Pelo menos, podemos afirmar que esta unidade da APAE mantinha um critério de matrícula que, em sua maioria, era por algum comprometimento cognitivo. Enquanto em outras unidades, os critérios não são claros ou são

bem mais delimitados. Este é o caso da APAE de Marília, São Paulo, onde, segundo afirmam suas psicólogas e assistentes sociais, não é aceito nenhum aluno com retardo mental leve ou severo; pois o primeiro é de responsabilidade do ensino regular que deveria oferecer classes especiais para este tipo de aluno, e, o outro, não é acolhido pela unidade por ela não apresentar infra-estrutura adequada. O esforço desses profissionais é o de favorecer o processo de inclusão dos alunos com retardo mental leve, mas há ocorrências em que alunos não foram aceitos pelas classes especiais também. Neste caso, ambas instituições de ensino tentam convencer os pais a matricular na outra. Entretanto, os critérios para matricular alunos na APAE-Assis, associavam déficits cognitivos e retardo mental. Lembramos que o motivo para essa prática pode estar vinculado aos motivos da administração inicial, em 1967. Por exemplo, a aluna com mais tempo de APAE era Fernanda: 24 anos. Esse tempo menos a data de nosso trabalho com o grupo, 1991, correspondia exatamente a fundação da escola. Isso nos faz refletir se a APAE-Assis se preocupava, de fato, com a integração de seus alunos? Ou se o caso desta aluna era realmente “especial”, por isso, se justifica a existência social de instituições como a APAE (LIEBERMAN, 1997, p. 16)? Questões que gostaremos de discutir e responder com nosso trabalho.

Embora aconteça com alguns alunos um diagnóstico relativo a “retardo mental”, se fosse avaliado por outro profissional de outra unidade poderia ser de distúrbio de aprendizagem ou atenção. Como os diagnósticos são realizados sobre os sintomas que os alunos apresentam, um outro profissional, por ter uma história e uma formação diferente, perceberia outros sintomas, logo, diagnosticando de outra forma (ADELMAN, 1997, p. 99). Legalmente³⁵, o Estado de São Paulo exige uma equipe interdisciplinar para avaliar o aluno; e somente quando não é possível essa equipe, poderá ser feito por profissionais autorizados em suas áreas de atuação (OMOTE, 2000, 47). Ações isoladas apenas reforçam a idéia de que as classificações não são suficientes

³⁵ Portaria Conjunta CENP/CEI/COGSP/DAE, de 24 dez. 86.

em si para a Educação Especial, pois a função de educador lida com questões que não são apenas médicas, mas principalmente metodológicas; isso pode gerar uma postura de abnegação ao trabalho médico, o que consideramos um equívoco; ou uma submissão à sua prática, como foi o início das iniciativas em Educação Especial; ou, então, uma prática dialógica pela qual profissionais da saúde e da educação podem aprender a questionar suas próprias posturas com a incorporação de elementos distintos (MORIN, 2000, p. 111). Com efeito, quanto mais a percepção estiver enriquecida de rupturas e leituras de seus contextos, mais o julgamento perceptivo terá condições de equipar as práticas pedagógicas com uma aprendizagem contínua. Como diria Peirce (CP 1.135) sobre a aprendizagem: não devemos nos revestir de hábitos já adquiridos e estagnar, mas desejar aprender e não nos sentir satisfeito com a própria inclinação do pensamento, sem bloquear o campo da investigação.

5.2 Matriz Institucional e Redes Sígnicas

A historicidade encarnada e incorporada era revelada pelo contato direto com os alunos³⁶.

A captação dos objetos [pela pessoa] constitui um sistema de relações em que estão compreendidos percepções, experiências, representações recordadas, juízos, conceitos, conclusões e suas combinações [...] Dentro desta captação objetiva, as diversas vivências são membros de um todo que se encontra condicionado por conexão psíquica [...] Assim temos que o perceber, o representar, o julgar, o concluir, constituem atividades que cooperam num todo para a compreensão da vida. (DILTHEY, 1992, p. 143, grifo nosso).

³⁶ Justificando o uso da fenomenologia como instrumental hábil para circunstâncias tais como as apresentadas.

Os encontros, um momento dentro da instituição, ou ainda, uma inscrição que acontecia na rotina escolar, construíam-se como mais uma rede sónica dentro da totalidade dessas redes, que ocasionava o surgimento do imprevisto pela ação institucional expressa em hábitos, denominado por nós de matriz institucional. Esta delineava a prática pedagógica em todas as pessoas que ali se encontravam (direção, funcionários, alunos, professores e estagiários), por ser incorporada e reproduzida em seu espaço geográfico; pois dispunha de dispositivos de regulação daqueles que a vivenciavam no seu dia-a-dia.

Os encontros em grupo convergiam a um tipo específico de rede sónica, dando forma àquele momento em que expressavam sua singularidade (*Erlibis*) e o quanto haviam incorporado da matriz institucional (*Erfahrung*). Logo, constituía-se em corpo socializado que ajusta suas respostas ao campo em que está inserido segundo sua historicidade. Este processo de adequação, originário da história coletiva de sua família e da posição em que se encontra, na classe social, a todo instante é reproduzido e produzido pelo aluno na totalidade do contexto que o envolve, levando-se em conta a amplitude de sua gênese e sua ação. Bourdieu denominou esse processo de *habitus* (1990, p. 130); todavia, efetuamos um corte analítico que não nos permitia observar essa amplitude, mas que garantia ampliar a historicidade incorporada, pois era presumida da interação com o aluno.

O tema gerador de interação do grupo estava pré-estabelecido: o contar histórias, quer fossem escolhidas dentre as que estavam disponíveis na sala em um baú, e eles podiam manuseá-las livremente, ou histórias criadas ou a partir de relatos de seu cotidiano. Contamos com uma disposição para que os signos fossem expressos e veiculados: a história e sua leitura eram entendidas como um motivo para o grupo interagir.

Conforme dito, pela compreensão dos saberes produzidos e reproduzidos pelos alunos, pudemos entender sua funcionalidade social e tomá-la em seu modo fenomênico: sorrisos,

brinquedos, abraços, músicas, verbalização completa ou incompleta de idéias, fantasias, mímicas, desenhos, recusa de participação, jogos, fantoches, roupa, demonstração afetiva etc., ou seja, uma rede composta de signos conectados entre si que facultavam sentido a sua humanidade, analisada e sintetizada pelo pensamento efetuado no universo da experiência, sem resíduos irreduzíveis à observação (SILVEIRA, 1996, p. 70).

Era evidenciada, durante o processo, a autoridade da instituição sobre seus alunos. O educar implicava, e implica, uma modelagem da ação individual de escolha, tipo de linguagem valorizada e desvalorizada e critérios de julgamento do que acontece; posto que educar pressupõe remodelar uma pessoa para uma funcionalidade considerada mais adaptada e apta ao convívio social³⁷.

Outros signos elaboravam o discurso performático da autoridade pedagógica da APAE: não namorar; usar o uniforme; lavar as mãos após a jardinagem; fazer tarefas a pedido dos dirigentes; arrumar a bolsa; colocar a escova de dentes na bolsa; não entrar e nem sair pela frente da APAE, mas onde pára o ônibus; ensaiar quando escalado; ficar na recepção se pedido; apresentar-se nas festas; não maltratar os colegas; auxiliar os mais “debilitados” etc. Essas redes signícas demonstraram como o ato pedagógico gerava condutas, pensamentos, gostos, sentimentos etc., ações que eram conformadas à percepção do aluno e, com o tempo, condicionavam posteriores julgamentos perceptivos. Sua eficácia incluía a correspondência às imposições da instituição e a punição pela indisposição do aluno em reproduzi-la; situações que atualizam a violência simbólica. Da mesma forma que esta adequação é produzida por determinações corporais e relacionais, também o é por “jogos de interesse” dos profissionais envolvidos, autoridades, que lutam por legitimar sua prática enquanto hegemônica.

³⁷ Este tipo de modelagem humana em funções, *personas*, é claramente perceptível pelo caráter autoritário que repousa sobre a matriz institucional: horários, uniformes, punições, recompensas, atitudes que são reproduzidas pelo corpo docente, direção, corpo técnico, funcionários e alunos.

Através do Plano Pedagógico, 2000 – 2003, a APAE-Assis convencionou sua missão de acordo com a Federação do Estado de São Paulo. Nela se enfatizava o trabalho de integração ao exercício pleno da cidadania de seus alunos. Ora, escutávamos os alunos dizem que a direção os incentivava a ir para a escola regular. Discurso que não se amoldava em uma ação pedagógica eficiente. Com relação à inserção em trabalhos da comunidade, parecia não haver programa que a favorecesse. A preocupação com a integração dos alunos é no mínimo estéril, pois não compõe elemento do julgamento perceptivo que indique algum tipo de hábito, basta citar 5 *personas* do grupo que ultrapassaram 20 anos de APAE.

Outro aspecto considerável é a arrecadação financeira da APAE. Ela promovia campanhas, contava com o auxílio da comunidade, de prefeituras que enviavam seus alunos, Secretarias da Educação e da Criança, Família e Bem-estar Social do município. No caso de campanhas, durante meses juntaram latas de alumínio para conseguir comprar uma máquina foto-copiadora. Víamos os cartazes da campanha em diversos pontos de Assis: comércio, rodoviária, igrejas, escolas, etc. Com a colaboração da comunidade, obtiveram a máquina.

Não podemos esquecer os clubes rotarianos que ocupam cargos em instituições apaeanas e desenvolvem campanhas a seu favor. A própria unidade de Assis, terreno e prédio, foi doada pelo Rotary Clube. De um lado, a colaboração do Rotary Clube é muito apreciada pela APAE; de outro, sua influência no cotidiano institucional, com cargos como os da presidência, não deixa de sugerir uma referência sócio-política à comunidade. Pois o critério de eleição não exige competência administrativo-pedagógica, mas pessoas da comunidade que se agrupem em chapas para concorrerem. Em Assis, a chapa eleita não tinha nenhum espaço geográfico, sala ou mesa, que a evidenciasse como referência simbólica. Pelo menos, tinha acesso livre a reuniões e visitas. Desta forma, a APAE pode servir como um campo adequado àqueles que querem se promover na comunidade, sob o jugo do assistencialismo. Esta ação é válida enquanto concorre a

“jogos de interesse” sócio-políticos, que ao restringir sua visibilidade diante da comunidade como prática generosa aos “deficientes”, pouco fará para que seu aluno seja integrado de forma extensa à comunidade, por compactuar com a reprodução da exclusão em sua matriz institucional. Querer integrar depende mais da realidade social em que os alunos estão inseridos, ou seja, produzindo e rompendo redes sógnicas, do que ações que tem sua origem na continuidade das práticas já instituídas: reproduzindo e mantendo a discriminação.

A LDB, lei 9.394/96, é citada em seus objetivos pedagógico-institucionais. Como já dissemos, o fato de citar a lei que regula o ensino nacional, sem descaracterizar sua gênese de “especial”, não a conforma em práticas integrativas. Talvez tenha efeito em reuniões internas e direcionadas ao público leigo. É necessário que venham a formar seus alunos de acordo com o que é oferecido ao ensino regular, ou a cursos profissionalizantes regulares, mediante adequações próprias, para que haja o desenvolvimento de sua cidadania. Ademais, prepará-los para enfrentar a exclusão da comunidade a que pertence (SPEECE & KEOGH, 1996, p. 264).

A exemplo do caráter arbitrário e autoritário da APAE, houve transferência de seus alunos para uma nova unidade em Cândido Mota. Entretanto, nem os alunos nem nós sabíamos quem iria e quando aconteceria. Tudo sucedeu normalmente até o dia do encontro, em que soubemos que houvera a despedida dos alunos no dia anterior. O grupo comentou que houve muito choro; e alunos e professores demonstravam certo ressentimento com a perda de colegas de mais de duas décadas de convívio: Fernanda, Gustavo e Maciel.

5.3 Redes do grupo.

O grupo escolar se submete ao poder institucional por uma atitude de cumplicidade com as relações estabelecidas. A análise das expressividades fez vir à tona este poder que outorga ações, escolhas, determinações inscritas em cada *persona* da APAE³⁸. Por ele, alunos sabiam se conduzir ao grupo ao serem dispensados pelos professores para o recreio quando soava o sinal; entender o sentido simbólico do bilhete para ir ao DERAC, como criar situações de jogos amorosos, mesmo sendo proibidos e rechaçar atitudes de outros alunos que diferem do grupo.

O entendimento desse sistema escolar continha elementos externos à escola: família, comunidade onde moravam e eventos da cidade... Todavia a forma de expressar signos externos não deveria escapar aos esquemas apaeanos, porquanto somente assim seria aceita por seus membros. Algumas ações dos alunos que não eram aceitas pelo discurso institucional poderiam ser encobertas ou serem entendidas como não vistas, dependendo da *persona* em questão. Mas se fossem muito graves ou realizadas por *persona* sem privilégios, a instituição dispunha de mecanismos para que o aluno fosse recomposto a um padrão ideal de comportamento (GOFFMAN, 1987, p. 70). Por exemplo, para afastar Jorge de Rebeca, namoro proibido, o colocaram na recepção da escola no horário do grupo; e também não enviaram o bilhete a seus pais, privando-o de ir com o grupo até o DERAC. O bilhete, no contexto do grupo, era percebido pelos alunos como escrito, mesmo não sabendo o decodificar, e que diz algo aos pais se referindo a alguma coisa determinada, neste caso, a ida ao DERAC – o bilhete era um símbolo

³⁸ Este mesmo processo de incorporação social de práticas prescritas e determinantes também credencia aos funcionários, professores, profissionais técnicos e direção ocupar o espaço funcional em que estão. Concomitantemente, produzem no corpo discente uma visibilidade institucional: reproduzir cotidianamente o modo de ser aluno da APAE; ademais para ocupar a função designada, também devem reproduzir o mesmo conjunto de prerrogativas institucionais enquanto representantes delas. Todavia, nossa pesquisa não teve a referida abrangência analítica fora do grupo de histórias, mesmo havendo momentos em que pudemos deflagrar signos que perpassavam o espaço escolar.

não decodificado mas indicava seu significado pela história institucional –; ele era a legitimação dos pais para que seus filhos estivessem fora da APAE.

Sabíamos que apenas Rebeca freqüentava um curso noturno de alfabetização, com sua mãe e “outras senhoras” de seu bairro. Rebeca mencionou que ele era muito difícil, havia provas e a professora era exigente. A dificuldade de adquirir novos hábitos, como os esperados pela escola noturna, ia ao encontro do diagnóstico de paralisia cerebral com retardo mental moderado. O que fizemos foi assimilar a gênese, mesmo que parcial, de sua inaptidão para leitura e escrita, e envolvê-la em situações relevantes à sua expressividade. Rompendo com o efeito simbólico dessas informações em sua vida, associamos as músicas que ela gostava de cantar à escrita de seus títulos na lousa. Participando das redes sógnicas apaeanas por 20 anos e em uma escola noturna, certamente é compreensível a ela o significado da lousa, do giz e de suas interações em uma sala. Reiterando esta atitude, aproveitando os signos que ela havia incorporado, otimizávamos sua memória, com a letra da música e a representação desta através do título na lousa. Inseríamos uma ação singular (escrever o título na lousa) no ato de cantar (hábito incorporado), para provocar uma outra percepção daquela situação, para que fosse oportunizado algum tipo de mudança no ato de cantar.

5.3.1 Modelando *personas* e construindo julgamentos de percepção

O impulso que Maciel tinha para ajudar Fernanda a caminhar não se justificava sobre uma relação inteiramente positiva, mas uma atitude encarnada de “ter de ajudar”, hábito que o dispunha a essa prática. Com efeito, houve momentos em que ele se recusou a ajudá-la, pois ela o havia beliscado. Mas essa recusa não se consolidava, pois, após alguns instantes ele retornava

ao *continuum*. O tempo de ambas *personas* na instituição contribuía com a manutenção da bondade, elogiada por professores, diretores, funcionários, monitores e alunos.

Complementando essa tendência à bondade, notamos Rebeca e Maciel buscarem água a pedido de Fernanda e para outro aluno que pedia, índices significativos. E ao haver situações de despeito ao sofrimento dos outros, caracterizando um rompimento com o hábito, tendia a ser recomposta a percepção simbólica de bondade por repreensão. Por exemplo, quando Cristina chora de dor de dente, sem lágrimas mas com muita reclamação, Márcia a imita. Rebeca, *persona* fronteira, a censura ressignificando o sistema institucional. Ambas situações que se chocam, uma atitude contra a convencional prática de auxílio mútuo e outra para que fosse remanejada a convenção, exprimem o caráter de secundidade que presentifica ações, que indicam uma imposição energética sobre algo.

Algumas relações conflituosas se caracterizam por terem como fundamento juízos de valor não correspondentes a algumas formas de agir no espaço do alunado. Dentre eles, os que mais se destacaram em interações não positivas foram: Maciel e Fernanda. Sendo que a última, mesmo sendo ajudada pelo primeiro, lhe era muito criticada durante os encontros. Quanto ao primeiro, era maltratado por Jorge constantemente, asseverando não gostar de Maciel: insultava-o, chutava-o e o maltratava em inúmeras circunstâncias. Também, Maciel era alvo de crítica por parte de Márcia e Rebeca.

Rebeca lhe pergunta se poderia dar um conselho de amiga. Após Maciel dizer que sim, ela aproxima-se dele e diz: "em nome de Jesus sua mãe vai se levantar da cama e andar de novo por toda a casa". Diz que colocaria sua mãe na corrente de oração e esta ficaria curada. Maciel a agradece;

Jorge discute com Maciel, mandando-o calar a boca;

Maciel reclama dizendo que ela fica beliscando-o. Fernanda afasta-se dele, comentando que ele havia dito que ela o tinha beliscado. Jefferson pede a ela para continuar a andar. Maciel a chama de chorona e volta a ajudá-la;

Jorge troca chutes com Maciel por este protestar pela intervenção de Alex. Maciel balança a cabeça confirmando tal parecer enquanto tenta colocar uma saia que estava no balde. Jorge o critica dizendo que aquilo era de mulher e logo ele tira;

Maciel fala algo que Rebeca não gosta e Márcia o chama de “mulherzinha”. Ele fica chateado e sai da sala. Jefferson pergunta por que ela o xingou. Ela ri não dizendo nada. Cristina sai dizendo que irá ao banheiro. Maciel volta e Márcia retorna a xingá-lo de bobo e menina;

Podemos observar que Maciel tinha uma visibilidade desviante dentro da APAE. Se todos se percebessem no mesmo grau de desvio social, todos seriam tratados e tratariam a todos da mesma forma. Não é o que acontece. Parafraseando Orwell: todos deficientes são iguais, mas uns são mais iguais do que outros!³⁹ A violência simbólica, que impõe sobre o grupo formas determinantes de agir e interagir, veicula critérios de exclusão compartilhados no interior do grupo, e situados objetivamente pela comunidade em seu sentido mais comum. Os signos instituintes de Maciel provocavam algumas reações desfavoráveis à sua *persona*. Jorge, Carlos e Márcia chamavam-no de “bicha”, “menina” e “bobo”. Não sabemos a gênese desse juízo de percepção, que se solidificou nos últimos dezenove anos. Esse signo pode ter se chocado com alguma regra ou convenção, que fazia parte do “agir correto”. Outrossim, comentários e posturas das *personas* opunham-se a práticas homossexuais, comentadas ou inventadas, gerando protestos no interior do grupo. Basta sua presença, para que Maciel seja ofendido por outros alunos, principalmente por Jorge, *persona* fronteira, que chegava a ponto de o agredir. Seria, talvez, a interpretação que Jorge reproduzia da violência simbólica, por representar a matriz institucional.

A coerção da instituição reconduzia afetos pela proibição de alunos namorem entre si. Ora, sabendo disso, Jorge e Rebeca tinham o grupo como um lugar seguro para se encontrar e trocar afetos. Não deixava de ser a razão de o grupo permanecer com a porta da sala fechada.

³⁹ George ORWELL. A Revolução dos Bichos, 1991, p. 93.

Sobre as almofadas, Jorge e Rebeca deitavam lado a lado, brincavam de se cutucarem, de demonstrarem ciúmes com os alunos do grupo, de pedirem beijos e abraços, e para Jorge lhe fazer constantes declarações de amor. Esta relação escondida era interessante por acontecer entre *personas* fronteiriças. Rebeca tinha 20 anos de APAE e não conseguia mais viver sem seus amigos da APAE. Jorge, com 3 anos, era modelado por atributos privilegiados entre os meninos. Privilégio que era ambíguo, pois significava tanto a atenção que a direção despendia sobre seu aprendizado como removê-lo para longe de Rebeca, sob a justificativa de atrapalhar sua aprendizagem. Após algum tempo afastado, Jorge reitera o espaço fronteiriço que ocupava e retorna ao grupo, primeiramente como visitante e depois participante. A relação interrompida pela direção concatenou uma mudança na forma de o grupo acontecer. Rebeca ficava em pé, perto da porta que se mantinha aberta; reestruturação que impelia semioses com signos externos ao grupo. E chegando a uma situação de desequilíbrio perceptual, acentuado pelo regime que lhe fora imposto: o escape para sua tensão era direcionar a violência da matriz apaeana sobre Fernanda; enquanto encarnada com a representação de autoridade, restringia as expressões de Fernanda à nulidade. Esse efeito energético, característico da secundidade.

Verificamos que certas *personas* continham signos pertencentes às práticas religiosas. Maciel comenta que tinha feito o batismo e sua primeira comunhão. O padre lhe havia ensinado a fazer o sinal da cruz e a rezar. Este momento religioso o equiparava a qualquer outra *persona* cristã, pois havia incorporado signos simbólicos, através dos rituais do batismo e da primeira comunhão; atributos que o fazia se perceber semelhante a seus “irmãos de fé” e filho do mesmo deus. A ação desses rituais simbólicos sobre seu julgamento perceptivo tornava-o feliz, na medida em que esses atributos correspondiam, pelo menos em termos, com o que havia incorporado, simbolicamente, de uma *persona* feliz e cristã.

Igualmente, houve uma situação em que a mãe de Maciel estava doente e ele trouxera um bilhete mencionando sua tristeza. Rebeca se comoveu com a situação do colega e disse que oraria por ela e que ela voltaria a andar, pois “em nome de Jesus sua mãe vai se levantar da cama e andar de novo por toda a casa”. Poder simbólico que tem eficácia semiótica no julgamento perceptivo de Maciel. O pronunciamento da sentença por Rebeca, que além de contar com o efeito de sua *persona* fronteira, produz uma ação sígnica que desencadeia um apaziguamento sensorial, pelo fato de re-estabelecer à percepção de Maciel um hábito adquirido: a representação simbólica do deus “Todo Poderoso” refaz a lógica do *continuum*, mediato ou terceiridade: não ao factual, cuja semiose o ligaria a deus, o “Todo Poderoso”: “[...] Continuidade envolve infinitude no mais estrito senso e infinitude, mesmo em sentido menos estrito, vai além da experiência direta” (CP 1.166-167).

Fernanda dizia ir semanalmente a um culto perto de sua casa, ao qual sua irmã não ia mais, por beber. Sua mãe a acompanhava e incentivava esta prática, que Fernanda associava às festas com tubaína e bolo. Consideramos que os signos relativos à família tinham maior predominância sobre os outros, por se constituírem como meios de interagir com ela.

Aproveitando a atitude de Rebeca em cantar, Márcia convida Jefferson para cantarem músicas do padre Zezinho. Márcia comenta que também vai à missa, mas isso parece não convergir em uma prática religiosa efetiva. Pelo menos não como a relevância de seu pai em lhe proibir cortar o cabelo através de signos afetivos, que denotam uma cumplicidade em aceitar, e querer aceitar, a influência dele em seu cotidiano. Isso corrobora o trabalho dela em juntar latas de alumínio com o auxílio de seu pai. Ação essa que tinha sentido prático, devido à baixa renda familiar, R\$ 200,00.

Para pontuar outras redes sígnicas, partiremos do signo coletivo história, em relação à geração de semioses entre as *personas*.

5.3.2 “Tios” e “tias”: *personas* do grupo

Sonia e Jefferson, Górgias, Adriana e Priscila, “tias” e “tios” eram aqueles que sabiam contar história. Aquele que estava no grupo e não era aluno da APAE tinha competência de contar história. Símbolo designativo de autoridade a quem podia e competia ler. Por isso, em nenhum encontro, os alunos perguntavam se as “tias” e os “tios” visitantes sabiam contar e ler quando lhes era pedido. Isto evidenciava algumas outras características. Os alunos que ali estavam preenchiam todos os critérios temporais de incorporação dos axiomas institucionais. Além de haver uma clara distinção entre alunos e corpo administrativo e de apoio, em termos de ocupação de espaço, — o qual *a priori* designava uma determinada responsabilidade, legitimando sua autoridade —, os alunos também já haviam participado de grupo de história. Esta lembrança encarnada os posicionava de acordo com ela. A saber, iam participar de um grupo em que se contava história, e no qual as pessoas que o coordenavam, “tias” e “tios”, sabiam ler. Os alunos, todavia, estavam ali para escutá-los eles a lerem, mesmo porque eles não possuíam aptidão para ler. Portanto, de acordo com suas experiências, os signos institucionais determinavam, de imediato, um tipo específico e esperado de comportamento.

Além dessa ação, os “tios” simbolicamente representavam um mundo almejado, um espaço social onde todos os sonhos e desejos que transcorriam às mentes dos alunos, e somente lá, poderiam acontecer. A incorporação dessa percepção que discriminava ações performáticas dentro do mesmo espaço, dirigia-se à ação simbólica, verbal, dos alunos em denominar quem eram os “tios”. Se fizermos uma digressão do aspecto cultural, poderemos notar que, embora a afetividade seja um elemento importante no processo educativo, ele não deve ofuscar a responsabilidade do educador. Pois ser afetivo não deve gerar condescendência com a opressão

em que o educando possa se encontrar (FREIRE, 1999, p. 117). Freire compreendia o termo “tia” em seu aspecto apaziguador, de cuidados para com o aluno, tirando do educador a responsabilidade de educar para desvelar a posição de autoridade, que representava a continuidade dos mecanismos de opressão.

A função de consagrar escolhas e atitudes legitimava *personas* como autoridades, e por elas terem incorporado o poder simbólico que ocultava suas decisões arbitrárias, as práticas que reproduziam correspondiam à matriz institucional.

Independentemente de um querer ser representante da autoridade institucional, esta *persona* de “tio” e “tia” é tomada pelos demais por esquemas estruturantes acolhedores. Estes são os julgamentos perceptivos geradores da funcionalidade que a *persona* executa. A APAE, que *a priori* os investiu com construtos para ocupar uma determinada posição no espaço coletivo, conduzia uma prática arbitrária que impunha uma determinada percepção sobre todos que ali participam.

O *percipuum* força-se sobre nós e está localizado abaixo de nosso deliberação e autocontrole, aflui em nós e flui continuamente dentro de nós. Tão logo aflui, no entanto, é imediatamente colhido e absorvido nas malhas dos esquemas interpretativos com que somos dotados: os julgamentos de percepção. Daí Peirce dizer que só percebemos aquilo que estamos equipados para interpretar. Aqui, novamente, os esquemas interpretativos só estão relativamente sob nosso controle. Não temos domínio sobre as operações mentais envolvidas na formação de um julgamento perceptivo. (SANTAELLA, 2000, p. 52, grifo da autora).

Entretanto quando os alunos queriam comentar algo sobre alguma *persona*, direção e funcionários, não eram chamados de “tias” e “tios” mas por seus nomes próprios; enquanto os que participavam do grupo e não eram alunos, de maneira geral e comum, ou seja, pragmática, eram designados de “tios” e “tias”: signo verbal de autoridade.

5.3.3 História: instrumento escrito e verbal (legi-signo simbólico) determinante para que os encontros acontecessem

A atitude de perguntar aos alunos, a cada novo encontro, o que gostariam de fazer expunha o hábito do grupo: contar história. Entre as histórias que apresentaram certa predominância encontram-se “Rapunzel”, “Branca de Neve e os Sete Anões”, “Os Três Porquinhos” e “O Sonho da Vaca”.

A história provocava uma interação com outros signos compartilhados pelos alunos: contar, escutar e encenar, inter-relacionados e interdependentes, à medida que estavam incorporados em cada aluno de maneira singular.

Notando a ação sónica que permeava o contar história, Jefferson pedia que eles também contassem, encenassem e escolhessem a história de sua preferência. Os alunos relutavam em romper com a posição de receptores de decisões sobre eles.

Alunos, como Rebeca, podiam contar história recebendo crédito dos amigos por ser reconhecida com alguns atributos distintos da maioria: a APAE lhe dava espaço e legitimava uma visibilidade entre os alunos como alguém que auxiliava com uma certa responsabilidade pelo “cuidado” com os outros alunos. Ela ocupava um espaço fronteiro⁴⁰ entre alunado e não-alunado, segundo uma *persona* confiável de manter, entre e para os alunos, uma reprodução da ação pedagógica.

Cristina continua reclamando de sua dor de dente. Jefferson questiona ao grupo o que poderiam fazer por ela. Rebeca sugere que ela fosse ao dentista, mas

⁴⁰ Espaço fronteiro: lugar institucional em que determinadas pessoas são revestidas de signos que os legitimam em uma distinção dentre os demais alunos, pois, além de participarem de semioses próprias dos alunos, lhe são outorgado uma visibilidade, imediaticidade perceptiva característica das semioses da escola, que os revestem de signos correspondentes aos de responsabilidade, característicos de *persona* comum (estagiários, funcionários, professores e outros não-alunos), convencionado pelo próprio aparelho institucional.

lembra-se que ela já havia ido de manhã. Assim Rebeca se levanta e diz que vai levá-la à professora. Ao sair Cristina diz que irá voltar logo.

Cristina retorna à sala e comenta que não está bem, deita-se sobre a almofada e começa a chorar novamente. Márcia começa a imitá-la chorando. Rebeca irrita-se com a atitude de Márcia dizendo à amiga que dor de dente não é brincadeira;

A APAE reproduzia índices que modelavam a percepção dos alunos, para interagirem em um ambiente tido como acolhedor e generoso. Isto fez que Rebeca mantivesse sua permanência na APAE, quando sua mãe lhe pede para se despedir de seus amigos da escola, pois deveria ajudar em casa. Podemos, mediante as informações dos funcionários, conceber a necessidade financeira de sua família, pois a renda era de um salário mínimo para 6 pessoas. Rebeca repensa a problemática oferecendo à mãe sua aposentadoria para ali permanecer; sem dúvida, uma solução eficaz que não foi recusada pela mãe. Por outro lado, não temos dados suficientes para entender se apenas uma pessoa trabalhava na casa ou se era a soma do trabalho dos que ali moravam.

Rebeca diz querer contar uma história. Comenta que sua mãe há dois dias havia lhe dito que já estava no momento de Rebeca dizer adeus a seus amigos da APAE, porque ou iria parar de estudar ou ficar meio período no SIM (outra instituição para portadores de necessidades educacionais especiais). Porém diz à mãe que sem seus amigos e o grupo ela não ficaria, pois não suportaria e não conseguiria ficar sem eles. Jorge, Márcia e Maciel dizem que também não conseguiriam ficar sem Rebeca.

Uma outra forma de interagir com a história emergia da ação de Fernanda no grupo. Na medida em que ela não era tida pelos demais como alguém que representasse a Instituição, como Rebeca, sua fala era bloqueada por eles: repetiam sua fala, reclamando que ela não os deixava escutar a história e que sua fala era muito lenta:

Fernanda murmura irritando Maciel que quer ouvir a história, este pede que ela faça silêncio;

Quando o grupo já está na sala, Márcia diz que combinou com todos do grupo, durante o almoço, de Sonia estar contando a história da "Rapunzel", menos Fernanda que não quis se pronunciar;

Fernanda diz que não queria escutar história. Rebeca fica brava e lhe pergunta se "daria para trás". Sonia fala que as pessoas divergem em suas opiniões. Rebeca irrita-se dizendo que ela não quis falar nada. Fernanda ri com se estivesse brincando; comenta que poderia ser tanto uma história como qualquer outra. Diz virando-se para Jefferson que sua tia e sua irmã estavam na Santa Casa de Cândido Mota, fala que sua mãe teria que cuidar das duas, dizendo "fazer o quê";

Para ela, era invariante falar sobre suas irmãs, sobrinhas e mãe. Mas a história que o grupo queria não lhe era significativa em si mesma.

Fernanda conta a Jefferson que sua irmã estava morando numa cidade bem longe de São Paulo. Como sua maneira de falar é lenta torna-se comum Rebeca e Márcia protestarem contra ela, pedindo para falar logo. Ele pergunta ao grupo por que não a deixavam falar. Márcia a acha muito cansativa e repetitiva, pois sempre falava a mesma história;

Fernanda fala para Sonia que tem quatro irmãs e um irmão e que sua sobrinha e uma de suas irmãs mandaram um beijo para Sonia;

Fernanda diz a Sonia que ela tem três irmãs e três sobrinhos. Tudo isto sendo dito de maneira bem lenta. Ressalta que uma de suas irmãs está grávida. Porém Fernanda fica muito irritada pelo grupo não prestar atenção à sua história. Sonia pede um momento ao grupo para que eles possam ouvi-la;

Rebeca e Márcia dizem que Fernanda irá falar até o grupo terminar e que assim não haverá história. Elas perguntam a Sonia se não a leria.

Contudo, Fernanda mantinha com a história que o grupo escutava uma interação por intermédio das encenações de Carlos e Maciel. Este tipo de atuação fazia com que ela se sentisse (se envolvesse) envolvida com o grupo, manifestando outras semioses que não estavam relacionadas com seus familiares.

Fernanda ri muito das encenações de Carlos;

Fernanda se deleita rindo ao ver Maciel sendo a vaca;

Isto nos dirige a outra questão: o escutar história exige esquemas de julgamentos perceptivos que sejam sonoros e simbólicos (SANTAELLA, 2001, p. 100-110). Por outro lado, a gestualidade e os sons combinados das encenações a conduziam a um estado perceptivo diferente. Ou seja, sendo um hábito encarnado, contínuo representativo sensorial, lhe possibilitava uma conduta que permitia se abrir à efetivação de outros signos partilhados pelo grupo. Desviava-se o tema família implicando-o na rede sónica do grupo, em que atitudes singulares se diferenciavam e também podiam se chocar, mas sobretudo para um prisma de continuidade perceptual em que encenação e riso se complementavam como um *continuum*: “a nossa experiência é talvez esta reviravolta que nos instala bem de longe de nós, no outro, nas coisas [...] por uma espécie de quiasma tornamo-nos os outros e tornamo-nos mundo” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 157).

Tomando o signo gestual como possibilidade comunicativa, meio que algumas semioses acontecem, notamos sua relevância em Carlos, Maciel e Fernanda. Estes alunos apoiavam grande parte do que queriam dizer no complemento gestual que mantinham. Carlos ao encenar a história que os “tios” (e Jorge) contavam o faz da seguinte forma: repete as últimas palavras contadas com sua encenação que complementava o entendimento que ele desejava transmitir. Também houve momentos em que ele não apenas repetia, mas ia além do dito pela história, ou gesticulava mexendo a boca como se falasse o que Jorge estava lendo.

Carlos fica perto da porta e abraça Jefferson várias vezes comentando que estava doente, soando o nariz como dizendo ter pego gripe.

Assim inicia-se a história. Enquanto Jefferson lê Carlos o acompanha encenando, mesmo quando Márcia fala que está atrapalhando e Jefferson diz que ele o está ajudando;

Fernanda continua a história e expectorando pede que alguém vá buscar água para ela. Jefferson pede que alguém a acompanhe e Carlos mostra a ela onde pegar água;

Sonia comenta a Carlos que está com saudade da voz dele. Ele sorri e manda beijos a ela. Esta agradece e tenta mandar beijo da maneira dele;

O gesto adotado por Carlos compõe uma compreensão do contar história, que para ele, é entendido em termos de expressão corporal. Tomando como pano de fundo uma vivência de vinte anos de APAE, havia uma vasta possibilidade de que as histórias que ele escutava lhe eram familiar, ou seja, faziam parte de sua própria historicidade; ou então, o mundo simbólico dos contos infantis, enquanto sintaxe incorporada, se compunha de índices que mediatamente provocavam operações mentais de interpretação segundo aquilo que era próprio e pertinente à matriz institucional. Por isso, ao repetir sílabas e sons que compreendia daquilo que fora lido, associadas a suas encenações, interagia com os julgamentos perceptivos de Fernanda. Com efeito, essa semiose era consequência de atualizações das referidas sintaxes – operações mentais de interpretação – de signos externos determinantes, história e *persona* que a lia. Carlos reproduzia sua existência simbólica através do grupo.

O gesto para Maciel também compunha uma parte importante de sua comunicação. Era bem mais do que uma complementação, pois se constituía em um todo único, relativo e indicativo de entendimento.

Maciel faz gesto de que havia lavado a louça e varrido a casa dizendo que ajudou sua mãe

Jefferson tentando lembrá-los sobre a história e fazê-los contar. Márcia conta olhando para Jefferson quais eram os sonhos da Vaca e Maciel faz uma curta performance dos sonhos da Vaca;

E que eles gostariam de fazer, Jefferson pergunta. Maciel e Jorge pedem “historinha”. Maciel faz gesto com a mão sobre a cabeça significando a história da “Rapunzel”;

Exalta repetidas vezes que foi batizado e fez sua primeira Comunhão. Diz várias vezes durante o grupo: “Agora eu sou feliz!” e “Eu estou rezando!” esta última fala é acompanhada das mãos espalmadas uma contra a outra em posição de reza. E também faz o sinal da cruz. Jefferson o indaga quem havia lhe ensinado a rezar. Diz que tinha aprendido de um padre que fora para outro lugar.

Enquanto para Fernanda o gesto não veiculava uma significação própria ou mesmo uma indicação performativa de seu significado, mas uma hipótese, por ela expressa em termos de sugerir seu sentimento.

Jefferson continua esperando a resposta de Fernanda e Jorge satiriza a dificuldade desta em falar. Jefferson tenta ajudá-la dando outros exemplos e ela repete um deles; Todos se levantam deixando Fernanda sentada. Jefferson sorri para ela e diz "Tchau". Ela fica brava e responde "Tchau, o quê?!", pois tem que se levantar com a ajuda de alguém;

Mesmo Fernanda que estava tendo dificuldades em caminhar estava sorrindo muito e falando: "Na verdade, vou dizer pra vocês, eu já sou tia!" e "Minha irmã bebe (fazendo gestos com a mão)!";

5.3.4 Livro: signo de caráter representativo e partilhado pelos membros do grupo, enquanto verbalização de entendimento

Pela estruturação do grupo, adentramos no signo livro como materialização semiótica, que legitimava a leitura, instrumento para contar história. Ao pedirem a Jefferson que a contasse, ele tentava fazer que outros contassem alguma história, vivenciada, criada ou mesmo de livros. Conquanto na maioria dos encontros não havia interesse direto, apenas acontecendo no decorrer do encontro, ele solicitava a pessoas diferentes que escolhessem algum livro. O aluno deveria ir até o baú e pegar um livro dentre os demais. Como esta atitude do simples levantar-se, ir até o baú e escolher um livro necessita de um arcabouço semiótico, conforme a experiência de cada um, poder-se-ia dar-lhe a chance de incorporar e partilhar de produções e reproduções de condutas significativas e moldadas de acordo com redes sógnicas encarnadas pelo grupo. Alguns alunos reconheciam a história que queriam pelo julgamento perceptivo: ação sógnica de

terceiridade que envolve a compreensão de índices, conduzida por um tipo determinado de intencionalidade⁴¹.

Márcia se levanta e vai ajudar Jefferson. Pega o livro e o dá para Jefferson. Este pergunta como ela sabia que era a história. Ela pede que ele leia o livro. Ela afirma não saber ler mas que é a Branca de Neve na janela da casa (ilustração da capa do livro). Márcia aponta para a "bruxa malvada", dizendo que esta estava dando uma maçã envenenada para Branca de Neve;

Pedindo a Lindalva escolher o livro que gostaria de escutar, ela apanha o que está sobre os demais, porém não o entrega a Jefferson. Ela o retém e o folheia. Entendemos que mesmo esse momento de fazer uma escolha "aleatória", se assim dir-se-ia de tal atitude, com o passar do tempo constituiria uma semiose incorporada, que re-elaboraria um julgamento perceptivo: atitude que significa e ressignifica a ação da interação.

Pensando em dar chance de todos escolherem a história, Jefferson pergunta a Lindalva se ela gostaria de escolher um livro do baú. Aguarda Jefferson abri-lo para ela, e pega o que está sobre todos. Senta na cadeira e o folheia sobre a mesa.

Outros alunos, Maciel e Cristina, também manuseavam o livro, e se expressavam de acordo com sua historicidade. Embora atuassem no papel de alunos, os demais não reclamavam nem se perturbavam com suas histórias, pois não afrontavam os esquemas de produções práticas e de percepção e apreciação destas no grupo, mas percorriam dentro de operações que expressam lugares institucionalmente mantidos e construídos segundo determinações compostas pelo grupo (Bourdieu, 1990, p. 158).

⁴¹ Ato da consciência que se direciona para alguma coisa determinada.

Maciel pega um livro e começa contar: 'Era uma vez uma menina que estava doente na Santa Casa e que esta menina era sua mãe. E Gustavo morava perto da Santa Casa';

Cristina arrumando o baú pega um livrinho e começa a contar uma história, segundo ela, do "Ursinho Puff". Diz das travessuras que ele faz pulando de um lado para outro e que gosta de mel. Jefferson lhe pede que continue. Ela sorri e afirma ser ele um ursinho legal, cobrindo o rosto. Pega vários outros livros e pergunta qual o nome de cada um. Quando lhe responde, ela diz que não sabe ler aquela história. Jefferson incita a situação interrogando-lhe qual o motivo de ela não saber ler. Responde que não sabe e pega outra história, saindo mais tarde para beber água.

Indagando Cristina sobre seu não saber ler, ela reproduz a ação social de exclusão, e a ação pedagógica que lhe confere uma "falta", como *persona*, que a impede de agir e de adquirir novos hábitos, como o da leitura. Entretanto, qual seria sua função na APAE se ela estivesse alfabetizada? Se criasse fissuras na matriz sónica da instituição e reconhecesse o caráter arbitrário das escolhas que lhe submeteram?

O princípio de toda educação moral pode ser enunciado assim: torne-se o que você é (e nisso que você tem de ser) socialmente, faça o que você tem de fazer, o que te cabe ou te pertence de fato – é o *ta autou pratein* platônico –, verdadeiro dever-ser que pode exigir a superação de si ("noblesse oblige") ou lembrar os limites do razoável ("isso não é para você"). (BOURDIEU, 2001, p. 266, grifo do autor).

Um aluno que Jefferson apenas percebeu saber ler quase ao final dos encontros fora Jorge. Jefferson tentou potencializar sua leitura durante alguns encontros, porém ele demonstrava não querer sair da posição de pessoa fronteira (espaço que alunos a tomam com atributos diferentes dos deles e dos funcionários, professores e administração que legitimam tais atributos), que jogava as regras institucionais a seu proveito e se revestia de axiomas estabelecidos como desejáveis: "receptionista". Respeitando a opção que faz, depois de outras

tentativas, Jefferson não força as redes sógnicas que compõem este jogo representativo⁴². Além do que, para continuar como aluno da APAE é preciso apresentar, representar, atributos contidos no entendimento institucional de deficiência mental.

Jorge aproveita a almofada para deitar-se. Quase dormindo, Jorge pede a Jefferson para ler uma história pois queria dormir; Jorge fecha a porta dizendo que irá se deitar;

Jorge pede para entrevistá-la com o gravador que se havia levado quando esta chegar. Ele pergunta o nome dela e escreve na lousa "Priscila";

Ao perceber que Jorge conhecia a leitura, Jefferson lhe sugere ler uma história para o grupo. Este pede que a pegue para ele como é feito durante os encontros. Porém ele mesmo acaba escolhendo uma história e a lê em pé. Após terminar esta pega outra e começa a lê-la. Tudo isto sendo gravado a pedido dele. Quando já havia terminado a história continua falando ao gravador;

Jorge hesita nas primeiras palavras e diz que não gostou daquele livro. Pega outro, "O Bode de Botas";

Ele volta a ler e agora lê com mais dificuldade. Carlos acompanha-o com gestos e mexendo a boca com se estivesse falando a história. Jorge termina a história de qualquer jeito dizendo que não lerá mais;

A leitura de Jorge apenas aconteceu quando a idéia da participação de monitoras, signos mantidos por sua historicidade com Sonia, fez parte do grupo por sugestão dos alunos. Jorge, assim, demonstrava saber ler; e quando Jefferson pediu que ele continuasse, ele se recusou e disse que lia quando a nova monitora fosse para o grupo. Jefferson notando a relevância de haver uma mulher (monitora: pessoa de fora da instituição que abre espaço para que aconteça algo que não ocorria na interação com Jefferson) no grupo, convida Priscila para se inserir no trabalho, ativando outros hábitos da rede sógnica dos alunos. Com um pequeno gravador emprestado por Jefferson, Jorge passou a fazer entrevistas com seus amigos do grupo⁴³. Haja

⁴² Lembramos Paulo Freire quando se refere ao direito dos educandos de querer aprender e de não querer aprender (2001, p. 119).

⁴³ A intenção de Jefferson era a de dispor de algo que chamasse a atenção de Jorge provocando outras semioses com o grupo.

vista que Jefferson tentou a inserção do gravador, para irromper em Jorge algum desejo de manuseá-lo, e configurar uma nova semiose.

5.3.5 Incorporação sígnica: do singular ao coletivo

Com o decorrer dos encontros pudemos notar mudanças sígnicas na forma de entendimento e comunicação dos alunos. Sabendo que Maciel utilizava os gestos para realizar uma interação com os demais, pelo menos na sala do grupo, conseguimos visualizar a incorporação da história da “Rapunzel”, legi-sígnico simbólico, em sua historicidade, quando queria que Jefferson a contasse, até a mesma gestualidade de fazer um “coque” sobre a cabeça com a mão, designando história em geral: sin-signo indicativo remático. Esta compreensão também é despertada em nossa percepção, enquanto julgamento perceptivo, pois após Jefferson perguntar o que queriam fazer, Maciel fazia o coque e dizia história.

Entre as histórias Maciel faz o sinal sobre sua cabeça, demonstrando um “coque”, e pede “Rapunzel”.

Górgias pergunta que história eles haviam escolhido. Maciel girando a mão sobre a cabeça diz que é a da Vaca (este teve sua gênese com a história da Rapunzel devido aos seus longos cabelos e desde então significa história em geral). Márcia e Maciel pedem que Górgias conte a história. Jefferson tentado lembrá-los sobre a história e fazê-los contar. Márcia conta olhando para Jefferson quais eram os sonhos da Vaca e Maciel faz uma curta performance dos sonhos da Vaca, porém não querem contar a história mas aproveitar o lanche.

5.4 O espaço constituinte do grupo

Este signo demarca tipos de semioses que não se processavam em outros ambientes da escola. Um porto seguro, um escape, um outro lugar. Surgiram índices de que algo mais poderia

estar acontecendo mesmo sem Jefferson ter um julgamento perceptivo sobre o fato. Por outro lado, eram indicadores de que o espaço do grupo provocava algo neles, ou seja, tipos específicos de interações.

A professora da Lindalva diz que ela tem dormido muito e pergunta como ela tem estado no grupo. Dizemos que tem interagido bem mais. Lindalva olha para Jefferson e se levanta acompanhando até a sala do grupo;

Após ter chamado todos alunos e estes estarem na sala do grupo, Sonia cumprimenta todos e pergunta se há alguma coisa de novo no grupo. Carlos aponta para Jefferson e ri. Jorge ri muito e fala que é o "tio" Jefferson. Rebeca, Rodrigo, Fernanda e Maciel também riem;

Rebeca fala seu nome e diz que Jefferson é bem vindo e espera que o grupo lhe acolha bem.

Comenta que sua mãe há dois dias havia lhe dito que já estava no momento de Rebeca dizer adeus a seus amigos da APAE, porque ou iria parar de estudar ou ficar meio período no SIM (outra instituição para portadores de necessidades educacionais especiais). Porém diz à mãe que sem seus amigos e o grupo ela não ficaria, pois não suportaria e não conseguiria ficar sem eles. Jorge, Márcia e Maciel dizem que também não conseguiriam ficar sem Rebeca.

Houve situações nas quais Jefferson percebeu que Cristina aparentava não querer participar do grupo. No entanto, Jefferson tenta interagir com ela e lhe dispõe a chave da sala do grupo. Embora mantivesse as mesmas expressões, "de novo o grupo!", ela passa a pedir a chave e sorrir. A inserção de um signo, ou ação signica, provocada pelo dar a chave a Cristina, descreve um desequilíbrio perceptivo por um signo não esperado por ela, nem considerado antes do contato entre Jefferson e ela. Essa ação pode ser apresentada como uma mudança de hábito, que, à medida que contemplava a chave como parte de interação com o grupo, ela recompunha o *continuum*, através do qual a percepção da aluna não presumia mais a situação como apenas um chamado para o grupo, que a fazia responder com "desconforto". Aberta uma nova via para entender o momento, a chave da sala do grupo recompunha a ação pedagógica como estruturante de atitudes.

Quando busca Cristina ela diz: Levanta-se e pede a chave para abrir a porta. Jefferson lhe pergunta se está tudo bem e ela diz que não, sorrindo como de costume.

Após Jefferson dar a chave da sala do grupo para Cristina, ela sorri dizendo que irá abrir a porta.

Ao ser dada oportunidade de o aluno conduzir uma prática de iniciativa, abrir a porta da sala, Jefferson queria que fosse inserida nos alunos uma percepção de escolhas e iniciativas que se auto-afirmassem sobre a dominação simbólica, questionando por atitudes os fundamentos subjetivos e objetivos da continuidade do estigma que lhes impunha uma diferença por intermédio de *persona* destinada à situação de existência de necessidade especial (BOURDIEU, 1989, p. 112).

Para alguns a sala servia como um lugar de produzir encontros. Como para Jorge, lá havia encontros com Rebeca e as monitoras. Por uma determinada tendência de se deitar sobre as almofadas ao lado de Rebeca, lhe era comum continuar com a mesma atitude mesmo ela não fazendo mais o mesmo.

Jefferson pergunta a Jorge se ele não gostaria de ler, este diz que a "tia" Sonia tinha que ler. Quando é indagado por que ele não lia, Jorge apenas ri negando-se a ler, deitado sobre as almofadas com Rebeca;

Jorge se deita nas almofadas;

Jorge aproveita a almofada para deitar-se;

Quase dormindo, Jorge pede a Jefferson para ler uma história pois queria dormir.

Às vezes surgiam conflitos por a sala ser percebida como violada pela presença de outro aluno: Alex.

Alex, veio cumprimentar Jefferson e brincar com Rebeca que corre atrás dele. Isto perdurou por várias vezes, até que Maciel e Márcia pediram para fechar a porta. Depois Alex passava pela janela brincando com Rebeca, e a música era seguida por Jorge que trocava chutes com Maciel por este estar protestando pela intervenção de Alex. Maciel fecha a janela demonstrando estar bravo com Alex e Márcia diz estar muito calor. Jefferson pergunta a eles se Alex estaria incomodando o grupo. Márcia, Maciel e Jorge concordam, Rebeca brada com Maciel que Alex apenas estava brincando com ela mas que já perturbava bastante.

A sala era geralmente mantida de porta fechada por escolha dos mesmos. Cenas de intervenção como as referidas acima iam de encontro a semioses que determinados alunos mantinham fora do grupo. Também nos serviram como referência de interações entre os próprios membros pontuando que axiomas constituíam este aparelho – quem fazia parte do cotidiano dos alunos do grupo, seja por amizade ou por alterações.

Pudemos notar que a ocupação da sala por alguns alunos caracterizava escolhas e apreciações de uma constituída percepção espacial da sala. Carlos, inexoravelmente, sentava-se numa cadeira ao lado da porta, instigando outros alunos quanto à chegada de alguma “tia”, Sonia ou Priscila. Interação que reificava esquemas motivacionais de participação deles.

Maciel, Carlos e Rebeca perguntam incessantemente sobre a demora de Sonia. Priscila chega atrasada gerando alegria no grupo, principalmente em Carlos. Ela se desculpa de sua demora pois havia ficado presa na fila do banco. Rebeca se levanta oferecendo-lhe o lugar. Priscila agradece e pede que continue sentada. Pega uma almofada e senta-se perto de Márcia.

Por ser uma sala pequena que estava vulnerável a diversas intervenções (ao lado dos banheiros, com saída para o pátio onde executavam os ensaios e era distribuído o lanche para os alunos e apresentando uma janela baixa, de frente para a horta, que era caminho para a sala de ferramentas), o grupo deveria agüentar o calor se fechasse a porta ou a janela, ou não se importar

com quem interrompesse seu trabalho. Malgrado, houve situação em que o presidente da escola interferiu no grupo, por achar descabida a maneira pela qual o grupo acontecia.

Márcia se aproxima cada vez mais do colo de Priscila. Depois volta a se deitar sobre as almofadas. Neste instante o presidente da APAE passa pela janela e indigna-se com Márcia por estar deitada, pois deveria se levantar. Jefferson comenta que ela estava escutando a história. Ele olha para Jefferson e vai embora.

Deixando surgir axiomas que teciam a matriz institucional, observamos acontecimentos que os faziam preferir fechar a porta a despeito do calor. Caracterizava a atitude de referida autoridade, que por ocupar um espaço dominante na instituição, age acreditando, por seu turno, saber como o aluno deve se comportar independentemente da atividade e do ambiente em que está. A realidade é tomada por esquemas resolutivos determinados por uma lógica *a priori*, que conduz a intencionalidade da pessoa para fins distintos, segundo matriz constituinte de relações e manipulação de bens simbólicos.

5.5 Mecanismo institucional que contava com a supresa.

O entendimento de uma palavra ocorre por uma significação especular com a historicidade, pois sendo um processo sógnico incorporado reflete a significação arbitrária e falível da matriz institucional que o produziu.

Estando os alunos inseridos em contexto amplo de atividades da APAE, essas faziam parte do complexo de redes sógnicas que ali eram veiculadas. A saber, eles eram co-extensivos àquela realidade social, e por ela conduziam atitudes adequadas enquanto alunos. Para eles não se encerrarem em um mundo exclusivo e fechado, operacionavam e eram operacionados por

contínuas determinações que os descreviam em um mundo aberto a comunicações entre si: “meu mundo privado deixou de ser apenas meu, é, agora, instrumento manejado pelo outro, dimensão de uma vida generalizada que se enxertou na minha” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 23).

Os ensaios para alguns, principalmente Gustavo e Carlos, eram mais do que fazer parte de uma encenação. Por meio dela, re-atualizavam interações com um campo mais amplo da matriz institucional. Essas interações estavam abertas ao inesperado, ao fluido, ao vago: acaso que irrompe a continuidade:

O acaso é responsável não só pela infinita variabilidade e heterogeneidade do universo, mas também pelo crescimento de sua complexidade. Crescimento e complexidade não podem ser explicados pelos princípios da necessidade. Algo só pode crescer através do poder da espontaneidade que abre espaço para a variação criativa. Se não houvesse acaso, não haveria crescimento. Assim também, a transição do menos complexo ao mais complexo só pode ocorrer através do surgimento de novas opções. Essas opções são produtos do acaso. Portanto, onde houver frescor, espontaneidade, indeterminação, possibilidade em aberto, aí estará o acaso (SANTAELLA, 2001, p. 121).

Os ensaios eram uma abertura à comunidade, familiares, pessoas estranhas, comidas e bebidas não comuns, ritmo escolar rompido, roupas e músicas diversas, enfim um mundo simbólico que se tinha acesso apenas algumas vezes ao ano: ensaios de festa junina e apresentação no teatro municipal:

Gustavo fica perto do espelho e comenta que quer ensaiar com a Cristina (professora), chamando por seu nome. Márcia fala que não haverá ensaio, Jefferson pergunta para ele o que irá ensaiar. Gustavo fala que fará o peixinho mostrando ao grupo como é.

Maciel tenta também convencê-lo que não haveria ensaio naquele dia.

Maciel e Carlos estavam no ensaio. Maciel pergunta à professora se poderia estar indo com o grupo;

Carlos diz que mais tarde iria ao grupo, pois queria ver mais um pouco o ensaio; Devido a ensaios de dança, o grupo ficou reunido na quadra juntamente com os outros alunos, pois a maioria dos alunos do grupo estava participando do ensaio da quadrilha.

Neste dia estava acontecendo o ensaio de apresentação da escola, que seria apresentado no teatro municipal. Este ensaio era ao lado da sala de encontro do grupo.

Tendo terminado o ensaio, Rebeca convida o grupo para estarem retornando a sala. Todos aceitam e dirigem-se até lá.

Durante os ensaios, deixávamos que escolhessem ir ao grupo ou apreciar os ensaios, atualizando semioses tidas como significativas a sua *persona*. Essa atitude tinha como meta delinear ações individuais, pois oportunizávamos que se percebessem decidindo, como fazíamos ao pedir a eles que escolhessem a história. O rompimento com o *continuum* não acontecia de forma categórica, ponderando a efetividade da matriz institucional em suas *personas*.

Gustavo destacava-se ao deleite deste tipo de atividade. A professora responsável pelo ensaio era invocada por ele como um mecanismo efetivador de semioses que ali se processavam. Ao ter tido experiências relevantes a seu entendimento institucional, por incorporação, impeliase em reproduzi-las em novos momentos.

Gustavo fica em frente ao espelho olhando para sua fantasia e demonstra como ensaia a pedido de Jefferson. Márcia o chama de bobo que não há ensaio algum. Jefferson diz que ele está mostrando a todos como é o ensaio;

Gustavo fica perto do espelho e comenta que quer ensaiar com a Cristina, professora, chamando a por seu nome. Márcia fala que não haverá ensaio, Jefferson pergunta para ele o que irá ensaiar. Gustavo fala que fará o peixinho mostrando ao grupo como é. Maciel tenta também convencê-lo que não haveria ensaio naquele dia. Gustavo insiste e diz querer a Cristina chamando por seu nome. Márcia vai a sua direção e lhe diz que ela não havia vindo para a APAE.

5.6 Exemplificando a postura semiótica em sua aplicabilidade

Como demonstrativo da leitura do “Quadro Sínico”, conduziremos uma exposição de como poderia ser uma ação pedagógica que estivesse preocupada com o rompimento de um

continuum apaeano para engendrar um *continuum* de aprendizagem ou aquisição de hábitos que favoreçam sua *persona*. Conhecer as redes que instituem o julgamento perceptivo pode habilitar os alunos a exigirem outra educação.

A instituição escolar tende a ser considerada, cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de Terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em nossa direção. (NOGUEIRA & CATANI, 1998, p. 221).

Fixando nossa atenção sobre o quadro de Lindalva, poderemos observar como ocorreu uma mudança de hábito, que percorreu desde nossa sensação, primeiridade, de não saber o que era relevante, determinante e necessário, até a auto-geração de participação nas atividades educativas tidas no grupo.

Notamos que Lindalva, mesmo quando estava sob efeito de medicamentos que a faziam permanecer em sala deitada, bastava ver Jefferson que se levantava, sorria para ele e ia direto para a sala. Quando lá chegava, sentava e cruzava braços e pernas. Por sua fala, parecíamos não realizar interação. Se perguntássemos a ela referente ao que tinha acabado de dizer, por exemplo, quem havia morrido, ou quem era a muda, ou quando era o programa do Fábio Jr, ela apenas parava e nos olhava ou respondia não saber. Foram raras as vezes em que ela respondeu algo sobre nossa pergunta, ou também, quando respondia, era sobre alguma coisa que não tínhamos como entender a lógica de sua *persona*. Por outro lado, ela havia aprendido várias frases que davam a impressão de estar repetindo o que diziam a ela: “Na nani nanão!”, ou “Não pode!”. Além do impedimento que isso soava a nossos ouvidos, outro tema constante era da morte: “Morreu ontem!”, “Não volta mais!”, “Ele morreu!”.

Como então manejaríamos suas redes sígnicas? Se, ao menos, entendêssemos algo da funcionalidade do hábito, que se postula como uma efetivação de regras de conduta e sentidos

dos signos que atuam em consonância com sua historicidade. Ora, o que tínhamos não permitia que construíssemos uma prática pedagógica eficaz. Sua fala — terceiridade do *representamen* ou primeiro do signo, nomeado de legi-signo —, apenas indicava temas constantes mas que rompiam com nossa percepção — secundidade do signo-objeto, indiciais —, se abrindo ao universo de sua existência — primeiridade do interpretante, remático. A lógica ou hábito de sua *persona*, legi-signo indicial remático, não era pragmática para uma ação educativa que partisse dela. Desta forma, mudamos o foco para o grupo. A partir de atividades de outras *personas*, desenhar, contar histórias e manusear o fantoche da “Minie”, tecemos um caminho até ela.

Primeiramente, continuávamos a contar a história para todos, pois era a conexão com o grupo. Como Rodrigo e Cristina gostavam de desenhar, arrumávamos os materiais sobre as mesas, para ver se Lindalva desenharia sozinha. Continuou de braços e pernas cruzadas. Foi, por isso, que impusemos a ela desenhar: pedíamos que desenhasse, mas ela fazia alguns desenhos amorfos e parava; colocávamos o lápis de volta em sua mão e pedíamos para fazer novamente o desenho, ela fazia da mesma maneira e voltava a cruzar braços e pernas. Repetíamos esse comando várias vezes e trocávamos as folhas quando não havia mais espaço. Nos encontros seguintes repetimos a ação descrita. Em seguida, ela passou a incorporar essa ação e, desenhava sob nosso comando verbal (legi-signo), amorfamente, até desgastar a ponta do lápis, e sem trocar a folha mesmo estando repleta. Trocávamos o lápis e a folha e com o comando, ela desenhava. Depois, ainda com o comando que ora era através do nosso manuseio do fantoche — signo verbal associado ao visual — ora apenas com a fala, ela passou a desenhar com maior rapidez e trocando lápis e a folha que estava repleta. Desse ponto em diante, bastava dispormos o material sobre a mesa e ela executava a atividade, agora calmamente e dando forma a seus desenhos. Não fazia mais desenho sobre desenho, mas a cada folha um desenho que, até o final de nossos encontros, manteve um mesmo padrão.

Essa mudança de atitude caracterizou uma aquisição de um novo hábito, ou seja, aprendeu. A questão temporal deve ser entendida a partir da matriz institucional em conjunto com a *persona*. Lindalva estava na APAE há 20 anos e com um diagnóstico de retardamento mental associado à deficiência mental. Como não sabíamos se houve outros diagnósticos anteriores ou posteriores, talvez a visibilidade que a ela fora imposta não lhe dava condições de muitas mudanças. Entretanto, a partir dos signos que ela apresentava, ou melhor, que o grupo apresentava, foi possível gerar com as redes sógnicas ali dispostas uma mudança de hábito contundente, pela qual a *persona* deixa de agir pelo impulso (secundidade expressada por falas “bruscas” e primeiridade, apatia sentada de braços e pernas cruzadas), e começa a configurar uma outra visibilidade em suas interações.

A revolução simbólica contra a dominação simbólica e os efeitos de intimidação que ela exerce tem em jogo [...] a reapropriação colectiva deste poder sobre os princípios de construção e de avaliação da sua própria identidade de que o dominado abdica em proveito do dominante enquanto aceita ser negado ou negar-se para se fazer reconhecer. (BOURDIEU, 1989, p. 125).

A satisfação do trabalho consolidava-se a cada semiose que era engendrada no grupo (aprendizagens), atribuindo uma eficácia pedagógica ao trabalho a despeito da matriz institucional que impunha às *personas* atributos de impotência.

6 UMA POSTURA INVESTIGATIVA-SEMIÓTICA: CONTINUANDO A CONHECER A APRENDIZAGEM

Pela aplicação da semiótica em estudos de Educação Especial, observamos ser fecunda em pesquisas científicas que possam somar forças e colaborar com argumentos científicos sustentáveis à verificação educacional.

Também colabora com a prática escolar que, ao invés de profissionais que apenas executam métodos, passam a compor um quadro de educadores que criam alternativas pedagógicas a situações adversas. Não se quer postular fórmulas devido à imprevisibilidade que a relação humana engendra, entretanto incentivar a uma postura metodológica que aceite o imprevisto como parte do processo educativo.

A composição do alunado em classes regulares e classes especiais se delinea por axiomas de normalidade. Seguem sua prática desconsiderando uma efetiva e substancial eficácia no processo ensino-aprendizagem ou mesmo de socialização. Ilustrando, alunos tidos como problemáticos, mesmo quando se trata de conduta disciplinar, podem ser encaminhados a diagnóstico clínico, psicólogo ou psiquiatra. Se eles a partir de então ocuparem classes especiais, confirmam a justificativa de que deveriam estar em outro lugar. Sem se dar conta dos comprometimentos sociais a que este aluno será submetido, esta atitude, independentemente de ser a mais apropriada, prescreverá no aluno encaminhado para a classe especial (ou instituição especializada) o estigma de incompetente mental: o novo reflexo de si mesmo que deverá ser convertido em julgamento perceptivo. Edificando-se uma ponte de intersecção entre profissionais do ensino regular e do especial, o percurso tende a ser menos conturbado. Há que se pensar a respeito da situação em que uma professora tendo que lidar em uma sala regular com 30 alunos ditos “normais” mais 5 com “necessidades educativas especiais”, o processo

educativo, nestes termos, terá maior chances de ser estressante para as partes, devido à maquinação do referencial de normalidade.

Não obstante, a solução à discriminação está distante do fechamento desse tipo de atendimento especializado ou de sua maior democratização. O estigma resulta de juízos de valor, cuja ação se efetiva por gestos, palavras, olhares, pensamentos, enfim qualquer ação sígnica.

Viabilizar uma prática pedagógica que não se estruture sobre juízos de valor, mas desenvolva uma metodologia comprometida com o próprio aluno, tido como “portador de necessidades educativas especiais”, objetivou nossa pesquisa.

A prática pedagógica das APAEs incorre na mesma dicotomia de normalidade e anormalidade, para reproduzir a eficácia ideológica que a mantém como autoridade pedagógica, legitimada por princípios e condutas sociais. A manutenção e legalização de padrões de leituras e condutas sociais proporcionam a uma determinada perspectiva um sentido absoluto para ser percebida como natural e próprio do pensamento humano, livre de qualquer menção de relativismo a ela inerente. Este tipo de comportamento caracteriza os efeitos do capital simbólico que considera um produto social, neste caso juízos de valor que definem normalidade, desligado de sua própria produção histórica (BOURDIEU, 1990, p. 164).

Ademais, questionamos sobre a possibilidade de uma prática metodológica que se instituisse conforme a apresentação do aluno, na instituição escolar que participa, revelando signos de sua *persona*. Para este efeito, não podíamos incorrer em paradigmas que normatizam inferências condutoras de posturas metodológicas pré-determinadas; as quais modelam percepções para justificar seus postulados nos mais variados ambientes, em detrimento de qualquer comportamento adverso que o torna impróprio e débil.

A APAE foi historicamente uma instituição segregadora que surgiu com o apelo social a um lugar que se ocupasse com pessoas ditas “não anormais”⁴⁴. Sua problemática entremeia desde a falta de recurso até a de profissionais da educação que efetivem a integração social dos alunos. Por outro lado, há APAEs que buscam a integração e não simplesmente como porto paliativo para aqueles que ali estão. Como diz OMOTE:

O compromisso das instituições especializadas, sobretudo aquelas de caráter filantrópico, com a sociedade que, de alguma maneira, mantém a sua sobrevivência condiciona fortemente a natureza do uso que se faz delas. De qualquer modo, deve ficar claro que o caráter segregativo ou integrador depende fundamentalmente do modo como o recurso é utilizado. (2000, p. 54).

Em uma pesquisa conduzida pela Federação Nacional das APAEs, 1997, observamos três tendências espalhadas nas unidades das APAEs: inclusiva-transformadora, integrativa-adaptadora e segregacionista-assistencialista. Estas se apresentavam não apenas entre as diversas unidades, contudo até dentro de uma mesma unidade. Esta variação depende da formação e atuação profissionais e das relações técnico-pedagógicas que ali se consumavam.

Em algumas unidades, a concepção filosófica se revela muito nítida: Em uma, prepondera a visão segregacionista-assistencialista, onde os profissionais não dispõem de formação técnica, vez que se pede deles a “ocupação do tempo” da criança e não um esforço mais profundo. Em outras, convivem diferentes visões, simultaneamente: Em outra, por exemplo, cada grande área parece ter uma visão própria e peculiar acerca da Pessoa Portadora de Deficiência e do papel da APAE, abrangendo as modalidades “integrativa-adaptadora” e “inclusiva-transformadora”. Essa não-homogeneidade de visão faz com que haja disputas entre áreas e critérios diferentes do que seja o êxito das ações do Movimento. Noutra, a abordagem conceitual assemelha-se, no discurso, à modalidade “inclusiva-transformadora”, mas a prática parece aproximar-se da “integrativa”. (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 15).

⁴⁴ Pela demanda local, as APAEs têm sua instauração advindo dessa característica comum de seu surgimento enquanto escola; diferentemente de escolas que têm o financiamento total do governo, estas escolas surgem quase que exclusivamente de iniciativas de pessoas da própria localidade.

Se antes era uma das poucas instituições que acolhia os “portadores de necessidades educativas especiais”, hoje pode se somar entre outras que proporcionam algum tipo de formação a tais alunos. Certamente são diversos dispositivos comunitários para se manter uma instituição filantrópica, desde o assistencialismo inócuo à promoção de elites locais, como a busca de integração social de seus alunos.

Outro fator que consideramos foi o proveito sócio-educativo que os alunos podem dispor nestes estabelecimentos. No entanto, há alunos que se sentem ambíguos entre o lugar que deveriam estar, ensino regular, e o que lhes fora imposto, instituição especializada. Outros se configuraram de acordo com o espelho social *de especial* imposto, e aproveitam o que é facilitado àqueles que correspondem a esta *persona*: ganhos e recompensas relativas à manutenção da realidade simbólica instituída pelo grupo. Todavia, estas escolas fornecerão o único acesso que certos alunos terão a algum tipo de ensino, a despeito de outros a constituírem como um ambiente de transição: de segregado para integrado ou de escola especial para escola normal.

Quando a instituição especializada é pensada como um meio pelo qual o aluno possa adquirir conhecimentos que não lhe seriam ofertado em outro ambiente, como em casa, percebemos que seria um ambiente proveitoso como dispositivo intermediário ao processo integrador:

A instituição especializada pode funcionar como um espaço de convívio e socialização para os deficientes que, em função do grave comprometimento, não têm possibilidade de freqüentar recursos de Educação Especial da rede regular de ensino. Nesse sentido, pode ser um importante recurso para ampliar o espaço social e as oportunidades para esses deficientes que, sem isso, podem permanecer confinados em suas casas. Para alguns deficientes, pode também funcionar como uma etapa de transição em direção aos recursos de Educação Especial da rede regular de ensino. (OMOTE, 2000, p.54).



Aproveitando o caráter arbitrário que perpetua o olhar sobre a deficiência, houve espaço para que foram instrumentalizadas outras formas de objetivar a questão e conduzir àqueles que compõem o grupo à percepção dos fatores históricos que legitimam a discriminação da diferença: desnaturalizar olhares e atitudes que, pela historicidade da matriz institucional, foram incorporados como dignos de se propagarem como bem-comum. Justificava-se, assim, o entendimento da autoridade pedagógica.

Nosso ponto de partida foi o de olhar atento à forma pela qual os alunos atuavam. E para sua exeqüibilidade, haja vista as restrições que a instituição nos impunha, optamos por utilizar o espaço do grupo onde tínhamos um contato mais direto com os alunos. Dali conseguimos investigar uma rede sónica composta por signos expressos individualmente, mas, sobretudo, expostos pela dinâmica do próprio grupo. Partimos dos signos indiciais que se faziam presentes à nossa percepção, para confeccionar um quadro que elucidou a dinâmica do grupo, semiose, e como os alunos interagem, demos início a procura do que era mais próprio de cada um, pois seria por sua expressividade, signos, que poderíamos entender os alunos dentro da rede sónica que permitia o grupo agir como agia.

As redes sónicas foram configuradas através de uma descrição dos encontros que possibilitaram compreender a arbitrariedade característica da autoridade pedagógica da APAE-Assis. Primeiramente, examinando os modelos que ainda se faziam presentes nas instituições de ensino especial, bem como do próprio discurso oficial, que mesmo tentando suavizar o espaço destinado aos que apresentam uma alteridade “não-comum”, continuavam contribuindo para reproduzir os julgamentos perceptivos sobre tais alunos. Entretanto a mudança provocada pelo agenciamento do termo “portadores de necessidades educacionais especiais”, não foi a desejada e nem poderia ser. Como bem notamos, quanto mais específico se estabelece um termo, mais visível torna sua distinção entre os demais.

Pelos conceitos da fenomenologia, da semiótica e da manutenção e reprodução social de valores (Merleau-Ponty, Peirce e Bourdieu respectivamente), fomos tecendo uma nova compreensão, ou transparência, das redes sógnicas que compunham o universo apaeano.

Para que fosse modelada uma postura metodológica que enriquecesse a prática pedagógica, rompíamos o *continuum* ou hábito de redes da matriz institucional. Percebíamos que a cada novo encontro, a alteridade revelada por cada *persona* se moldava para reproduzir interações sógnicas, que se conformavam à prática pedagógica.

A história lida em grupo não era a única fonte de semioses para os alunos do grupo, mas seu poder simbólico reproduz sentidos e atitudes: “[...] as chamadas histórias para crianças, em sua maioria, têm implicações morais e trazem embutido um processo de aprendizado. Uma narrativa traz sempre uma semente de outra narrativa” (BARBOSA, 1994, p. 62). Nessa transmissão cultural ficava nítido que a função ideológica de normalidade fazia parte da matriz institucional da APAE: “[...] a correspondência de valores e preservação de relações de poder numa sociedade, ampara-se muito na glorificação de ações consideradas de bondade” (BARBOSA, 1994, p. 68).

Precisamos considerar que nossa escolha, também longe de qualquer isenção histórica, foi produzida no encontro com os alunos e em uma inquietação com a situação que presenciamos. Ou seja, se nossa própria existência fosse tida como algo anormal, ou mais ainda, uma doença o que nos seria tirado: sonhos, desejos, maturidade? De outra forma, se o padrão de sanidade e normalidade não fosse aquilo que percebemos do cotidiano atual, mas algo diferente, por exemplo, a musicalidade. Aliás, remodelando os critérios de normalidade utilizados pelas pesquisas estatísticas, teríamos uma recolocação de pessoas em escolas especiais, e das que estão lá sairiam por força do novo critério cognitivo. A nossa sorte, isto não é cogitado pelos especialistas da educação especial como alternativa à exclusão.

Observando os axiomas que regulavam o campo da educação especial, e equipados com nossa vontade de entender e criar uma ação significativamente não excludente, porém que corra a primeira, tivemos que construir uma metodologia que analisasse essa situação, gerando outras maneiras de desnaturalizar o contínuo da exclusão, que se fazia presente na rotina daqueles alunos.

Houve uma situação em que Maciel reclamou ter sido chutado por Gustavo (Encontro 26), e que apenas após a transferência dos alunos para Cândido Mota, soubemos o que havia levado ele a chutar: Maciel já tinha escutado que haveria a transferência e comentou com Gustavo que ele também iria. Gustavo se revoltou e chutou Maciel na sala de aula. Caracteriza tal situação, o poder simbólico da APAE encarnado na *persona*; posto que não aceita um rompimento com interações ali reproduzidas, Gustavo se recusa a uma percepção de si diferenciada; isto é, os 5 anos como aluno da APAE o conduzia a manter as redes sógnicas, atributos, que constituíam seu corpo institucionalizado.

Nosso trabalho pode, assim, demonstrar uma eficácia pedagógica por compreender que mecanismos institucionais estavam encarnados nos alunos, na medida que deflagrávamos as redes sógnicas que compunham suas semioses em grupo: “[c]onhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele” (MORIN, 2000, p. 47). E embora seja uma tantas outras formas de conceber esse universo, é a que adotamos para entender o que percebíamos, pois, também, ela não deixava de ser nossa própria encarnação humana.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ADELMAN, Howards S. Appreciating the classification dilemma. In: STAINBACK, William & STAINBACK, Susan (eds). **Controversial issues confronting special education: divergent perspectives**. 2a. ed. E. U. A: Boston: Allyn and Bacon, 1995. p.96-111.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 192 p.

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 19- a. 220 p.

_____. **Novo espírito científico**. Lisboa: Edições 70, 19- b. 124 p.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Mitificação da leitura: a construção do herói**. Tese de Doutorado. SP: UNICAMP - Faculdade de Educação, 1997. 310 p.

BERSTEIN, Richard J. Peirce's theory of perception. In: MOORE, E. C. & ROBIN, R. S. (eds.). **Studies in the philosophy of Charles Sanders Peirce**, Amherst, The University Massachusetts Press, 1964. p.165-189.

BIKLEN, Douglas. **Scholling without labels: parents, educators, and inclusive education**. Philadelphia: Temple University Press, 1992. 199 p.

BONVIN, Francois & MASSON, Gérard & THERY-JACQUIN, Elisabeth. Insertion sociale des handicapes physiques. **Recherche Sociale**, Paris, vol 1, n 70, avril-juin, 1979. 67 p.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. RJ: Francisco Alves, 1975.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 316 p.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. 120 p.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. 372 p.

_____. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: EDUSP, 1996. 192 p.

_____. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 320 p.

BRADLEY, Dianne F. & SWITLICK, Diane M. The past and the future of special education. In: BRADLEY, Dianne F. & KINGS-SEARS, Margaret E. & TESSIERS-SWITLICK, Diane M. **Teaching students in inclusive settings: from theory to practice**. 10a. ed. E.U.A. Boston: Allyn and Bacon, 1997. cap. 1.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto-lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF. Diário Oficial da União, n 248, de 23/12/96.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002. 136 p.

CARDOSO, Maria Cecília de Freitas. Integração Educacional e Comunitária. In: **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Vol. 1, n. 1, 1992. p. 89-114.

_____. **Abordagem ecológica em educação especial: fundamentos básicos para o currículo**. Vol. 1. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1997. 80 p.

COPPOCK, Patrick John. The Semiotics of a phenomenological research paradigm for investigating the evolution and ontogenesis in distributed virtual environments. In: **SEMIOTICA**. 115-3/4, 1997. p. 237-260.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 3ª. ed. Campinas: Papirus, 1997. 112 p.

DILTHEY, Whilhem. **Teoria das concepções de mundo**. Lisboa: Edições 70, 1992. 164 p.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. Eixo referencial de Atuação: Relatório Analítico, nov. 1997, 50 p.

_____. Apresenta diretrizes que coordenam as APAEs nacionalmente. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2002.

FEDERAÇÃO ESTADUAL DA APAE. (São Paulo). Apresenta diretrizes que coordenam as unidades da APAEs no Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.apae.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2002.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial: programa de estimulação precoce: uma introdução às idéias de Feuerstein**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 245 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13ª. ed. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 165 p.

GOFFMANN, Erving. **Estigma**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1975. 160 p.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. 233 p.

_____. **Manicômios, prisões e conventos**. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987. 320 p.

HALL, James. **Social deviation and special education**. London: Routledge, 1997. 305 p.

IBRI, Ivo Assad. **Kósmos noetós: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce**. São Paulo: Perspectiva, 1992. 133 p.

KEVELSON, Roberta. **Charles Sanders Peirce's method of methods**. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1987. 179 p.

LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge & LARA, Nuria Pérez de (orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 13-23.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge & LARA, Nuria Pérez de (orgs.). **Imagens do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67-86.

LYON, Reid G. Methodological issues and strategies for assessing developmental change and evaluating response to intervention. In: SPEECE, Deborah L. & KEOGH, Barbara K. (eds). **Research on Classroom Ecologies: implications for inclusion of children with learning disabilities**. New Jersey, E.U.A.: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 213 – 227.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. 208 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1971. 271 p.

_____. **O homem e a comunicação: a prosa do mundo**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1974. 191 p.

_____. **A natureza: notas: cursos no Collège de France**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 448 p.

MERRELL, Floyd. **Change through signs of body, mind, and language**. Illinois: Waveland Press, 2000. 140 p.

MINTO, César Augusto. **Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação – do MEC e proposta da sociedade brasileira**. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: UNESP. v.6, n.1, 2000. p. 1-26.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NOGUEIRA, Paulo Lúcio. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. São Paulo: Saraiva, 1991. 359 p.

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. 256 p.

ODEH, Muna Muhammad. O Atendimento Educacional para Crianças com Deficiência no Hemisfério Sul e a Integração Não-Planejada: implicações para as propostas de integração escolar. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: UNESP. v.6, n.1, 2000. p. 27-42.

OECD Documents. **The integration of disabled children into the mainstream education: ambitions, theories and practices**. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1994. 159 p.

OMOTE, Sadao. **Classes Especiais**: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n.1, 2000. p. 43-62.

ORWELL, George. **A revolução dos bichos**. São Paulo: Globo, 1991. 98 p.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **Collected Papers**. V. 1-7, HARTSHORNE, Charles & BURKS, Arthur (eds.). Cambridge: Harvard University Press, vol. 1-8 1931-35. (fazemos referência a esta obra na forma usual: CP indicando o título; o primeiro número designa o volume e o segundo o parágrafo).

SANTAELLA, Lucia. **A percepção**: uma teoria semiótica. 2ª. ed. São Paulo: Experimento, 1998. 119 p.

_____. **A teoria geral dos signos**: como as linguagens significam as coisas. São Paulo: Ed. Pioneira, 2000. 153 p.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora visual verbal. São Paulo: Iluminuras, 2001. 431 p.

SÃO PAULO (Estado). **Constituição do Estado de São Paulo**. São Paulo, Estado, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997. 250 p.

SILVEIRA, Lauro Frederico B. da. Espírito. Mente e corpo na trama dos sentimentos: investigações na filosofia de Charles S. Peirce. In: SILVA, Ignácio Assis (org.) **Corpo e sentido**. São Paulo: EDUNESP, 1996. p. 67-78.

SHEARER, Ann. **Disability: Whose Handicap?** Oxford: Basil Blackwell, 1981. 150 p.

SPEECE, Deborah L. & KEOGH, Barbara K. Classroom ecologies and learning disabilities: what we learned and what we need to know. In: In: SPEECE, Deborah L. & KEOGH, Barbara K. (eds). **Research on Classroom Ecologies: implications for inclusion of children with learning disabilities.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 261-265.



APÊNDICE: RELATÓRIO DE GRUPO

Para compreensão do Relatório de Grupo, da Análise Fenomênica e do Quadro Sígnico, devemos explicar algumas estratégias que efetuar para a análise.

Primeiro, o Relatório do Grupo compreende a execução dos itens I e II da Metodologia:

I - olhar incondicionado sobre o mundo fenomênico que acontecerá nos encontros;

II - descrição exhaustiva dos encontros.

Tendo em vista que, esse olhar incondicional abre-se à atenção daquilo que se apresenta intuitivamente à percepção. A descrição dos encontros proporcionou mediar o vivido pela linguagem verbal, redimensionando nossa atenção ao que afluía de uma determinada historicidade que se compunha conosco.

Tínhamos então um entendimento que perpassava o todo do grupo, incluindo a nós mesmos. Era preciso fragmentar a continuidade de tal realidade, particularizando signos que haviam se apresentado como invariantes aos alunos. Mediante uma proposta semiótica que configurasse uma postura metodológica em Educação Especial, privilegiando uma integração social de seu alunado, era imprescindível optarmos pelo entendimento de semioses que dispunham os alunos durante o grupo: redes sígnicas geradas em um matriz institucional, considerada aqui como a APAE de Assis. Em direção a este escopo foi elaborado o item III, referente à Síntese das Redes Sígnicas:

- Utilização dos signos invariantes direcionando o entendimento das redes sógnicas: Quadro Sónico.

Verificamos que, mesmo entrando em um grupo já instituído, a observação de signos que compunham os alunos puderam nos auxiliar a entender o quanto alguns fatores são relevantes para a aprendizagem dos alunos. Por exemplo, a entrada de Jefferson no grupo e a forma com que as pessoas depois interagiam com ele, ou quando não havia mais um aluno ou outro, até mesmo a visita de alguma pessoa facilitava entender de que forma eram assimilados novos signos na dinâmica do grupo.

Quanto aos nomes aqui expostos, todos foram mudados, porém permaneceu o respectivo nome “fictício” de cada indivíduo do grupo durante todo o relatório. Alguns membros não foram analisados, pois não eram alunos da referida instituição: visitantes, Sonia, a monitora do início do grupo; Jefferson, o observador-participante; e Priscila, chamada a participar do grupo, pois poderia atualizar interações importantes ao grupo. Outrossim, para que se entenda o efeito sógnico que a entrada de Jefferson provocou no grupo, foram recolhidas de Sonia informações de como o grupo caminhou ao saberem que ele estaria participando. Assim se pode observar que os três primeiros encontros aqui relatados estão entre parênteses.

(1) – 16/02/01

Participantes:	Fernanda	Rebeca	Lindalva
	Maciel	Jorge	Gustavo
	Rodrigo	Sonia	Márcia

Sonia havia deixado, anteriormente, um bilhete de boas vindas e dizendo que estava com saudade de todos.

O grupo se cumprimenta dizendo que estava igualmente com saudades. Jorge e Maciel perguntam quem irá entrar no grupo. Sonia responde que já tem uma pessoa para participar do grupo. Rebeca, Márcia e Jorge perguntam quando a outra pessoa iria vir para o grupo. Sonia responde que viria na semana depois da páscoa, no início de abril, mas que essa pessoa estaria indo à APAE para conhecer os alunos, as professoras, os funcionários, as salas, enfim, a APAE.

Márcia pergunta quem ele é. Sonia comenta que se trata de um amigo, e que seu nome é Jefferson. Jorge diz que é para ele vir logo. Rodrigo também se anima dizendo que tem que ser para logo. Márcia diz estar muito curiosa para conhecer Jefferson. Sonia afirma que ele logo virá, e que havia almoçado naquele dia com ele e que este havia mandado um abraço para o grupo. Todos se animam mandando lembranças para ele.

Rodrigo passa a brincar com os cubos e jogos de encaixe, separando-os pelas cores. Lindalva olha os livros de história. Gustavo pede papel e começa a escrever e brincar com a cola, dizendo que é tinta. Maciel e Jorge pedem para Sonia contar uma história. Márcia brinca com as miniaturas e pede também para Sonia contar uma história, menos “Rapunzel”. Sonia relembra que no ano anterior o grupo havia pedido em muitos encontros para que se contasse esta história.

Maciel e Gustavo escolhem o livro de “João Felizardo”. Na capa deste livro há um cavalo e a história passou a ser conhecida como a história do cavalo.

O grupo concorda com a escolha e Sonia pergunta se alguém gostaria de ajudá-la contar. Maciel e Jorge dizem que somente ela sabe contar a história. Sonia não concorda e diz que, além de gostar de ler e contar história, também gosta de escutar. E o grupo pode contar suas próprias histórias dando asas para a imaginação. Por isso não só ela poderia contar histórias, mas qualquer pessoa do grupo, da maneira que quisesse. Como todos insistem que ela mesma conte a história, assim o faz dramatizando-a.

Gustavo diz a Sonia que terminou o bilhete. Dá um beijo nela e faz sinal para ela o levar de volta à sala (segundo a professora do Gustavo, ele havia tomado remédio provocando-lhe sono). Gustavo se despede do grupo. Sonia diz ao grupo que o levará, voltando logo em seguida. Quando retorna, o grupo está animado e Rebeca diz querer contar uma história. Comenta que sua mãe há dois dias lhe havia dito que já estava no momento de Rebeca dizer adeus a seus amigos da APAE, porque ou iria parar de estudar, ou ficar meio período no SIM (outra instituição para portadores de necessidades educacionais especiais). Porém, diz à mãe que sem seus amigos e o grupo, ela não ficaria, pois não suportaria e não conseguiria ficar sem eles. Jorge, Márcia e Maciel dizem que também não conseguiriam ficar sem Rebeca.

Ela diz que propôs à mãe ficar de manhã no SIM e à tarde na APAE. Acrescenta que também gostaria de trabalhar, mas não quer ficar sem os amigos: ajudaria a mãe com a aposentadoria que recebe. Sonia pergunta o que a mãe havia respondido. A mãe iria pensar na proposta e também tinha ido de manhã ao SIM para conversar a respeito da ida de Rebeca para

lá. Sonia diz que gostaria de saber sobre o desenvolvimento dessa história e o acerto com o SIM, pois também gosta muito de Rebeca e espera que a proposta seja aceita⁴⁵.

Jorge irrita-se, pois afirma que sem Rebeca não ficará na APAE. Sonia lhe pede calma e esperar o que a mãe irá decidir. Jorge e o grupo perguntam sobre Mirela e quando ela irá visitá-los. Sonia diz que ela está bem e que passará para Mirela o pedido de visita do grupo. Sonia, então, propõe ao grupo escrever um bilhete para Mirela. Jorge diz que Sonia pode escrever; esta diz que sim, mas que todos digam o que estão sentindo e gostariam de dizer para Mirela. Assim então escreve o bilhete:

- “Mirela, o Jorge diz que está com saudades e é para você vir ao nosso grupo. Te manda beijo e abraço. Márcia te manda abraços e beijos e muitas festas. Rebeca deseja muito te conhecer. E Sonia diz que o grupo está sempre aberto para sua visita e te manda um beijo”.

Fernanda fala para Sonia que tem quatro irmãs e um irmão e que sua sobrinha e uma de suas irmãs mandaram um beijo para Sonia.

Bate o sinal e o grupo se despede. Lindalva pede que Sonia a acompanhe até o pátio, pois irá pegar as bolachas (distribuição do lanche). Elas então se despedem em seguida.

⁴⁵ Esse conflito com a família perdura até a entrada de Jefferson. O resultado foi que Rebeca havia dito para sua mãe que daria sua aposentadoria para ela e, em troca, continuaria na referida Instituição, e sua mãe aceita.

(2) – 23/02/01

Participantes:	Rodrigo	Carlos	Lindalva
	Márcia	Rebeca	Gustavo
	Jorge	Fernanda	Sonia
	Maciel		

Sonia deseja boas-vindas ao grupo e comunica que na semana anterior havia faltado por estar fazendo mudança de casa.

Márcia pergunta quando Jefferson virá ao grupo. Jorge pergunta por que ele não vem na semana seguinte. Sonia fala que ele viria em duas semanas. Márcia comenta que conheceu Jefferson. Diz que ele é moreno, alto e que conversou com ela. Jorge também diz que o conheceu de vista e que ele tinha barba e óculos. Quando Sonia pergunta quem ainda não o conheceu, apenas Lindalva e Rebeca afirmam que não.

Márcia apanha alguns cavalos em miniaturas e os enfileira. Rodrigo senta-se ao redor da mesa com uma folha e lápis de cor começando a desenhar. Jorge senta-se sobre a almofada e comenta que encontrou Mirela, mostrou-lhe as salas e seu caderno; sorrindo, diz ter ficado muito feliz em encontrá-la. Rebeca senta-se próximo a Jorge. Lindalva senta-se perto da janela de braços e pernas cruzadas. Fernanda e Carlos ficam próximos à porta. Maciel, perto de Sonia que está ao lado dos armários. Gustavo se senta no baú de livros e aos poucos se levanta pegando um punhado deles e os colocando no colo de Sonia.

Carlos e Márcia perguntam se não haveria história. Sonia diz que sim e que é para cada um dar asas à imaginação. Fernanda e Maciel perguntam sobre o lanche. Sonia pede desculpas por haver esquecido os refrigerantes e pergunta ao grupo o que poderia ser feito a respeito. Márcia diz que poderia ser trazido na semana seguinte. O grupo concorda com ela. Rebeca

relembra Sonia que ela deve guardá-los no refeitório para que os alunos não vejam e fiquem com vontade. Sonia diz que tudo bem e que então trará os refrigerantes guardando-os no refeitório.

Gustavo continua folheando os livros e os colocando sobre o colo de Sonia.

O grupo escolhe um livro que Gustavo havia deixado aberto em cima da mesa, intitulado: "O alfaiate valente".

Sonia começa a contar tal história. Carlos e Jorge a dramatizam por algum tempo. Em seguida, Jorge diz que irá dormir, pois estas histórias lhe dão sono. Sonia comenta com ele que se ele continuar deitado realmente terá sono, e o convida a interagir com ela. Ela se recusa, mas passa a fazer piadas, rir e comentar sobre a história.

Gustavo faz seu bilhete e resolve ir embora, dá um beijo em Sonia, despede-se do grupo e é acompanhado até sua sala por Maciel.

Fernanda e Carlos riem bastante dos feitos do herói da história. Rodrigo continua desenhando. Márcia organiza alguns brinquedos que estão no chão. Rebeca brinca de despertar o sono de Jorge. Este insinua estar dormindo mas após alguns instantes brinca com Rebeca de cutucar.

Sonia finaliza a história. Lindalva diz que Michele (sua boneca) falou que viu a muda fazendo algo na roça. Fala que Michele está doente. Quando Sonia pergunta o que Michele havia visto, Lindalva diz não saber. Pergunta se Michele gostou do que viu, Lindalva diz que não, está doente e não sabe o que Michele tem mas que está doente. Pergunta como Michele está naquele momento, Lindalva diz não saber.

Bate o sinal.

(3) – 1/03/01

Participantes:	Lindalva	Carlos	Márcia
	Fernanda	Jorge	Rebeca
	Rodrigo	Sonia	

Como combinado com o grupo na reunião anterior, este encontro teve início com uma comemoração e coca cola.

Márcia pergunta quando Jefferson virá para o grupo. Rebeca diz que já o conheceu. Sonia diz que será após a Páscoa. Márcia sugere que se faça uma surpresa para ele. O grupo concorda e começa-se a pensar o quê e como fazer. Rodrigo e Rebeca sugerem fazer um teatrinho no final do grupo. Sonia diz que seria realmente muito bom e acredita que Jefferson gostará muita dessas boas-vindas. Pergunta como seria o teatro. Márcia sugere que primeiro Sonia conte a história e que depois eles podem fazer o teatro.

Sonia interroga sobre qual história e se haverá algum ensaio. O grupo diz que não é necessário ensaiar, e que o farão no encontro posterior, escolhendo a história de “João Felizardo”.

Carlos pede que Sonia conte uma história, a da “Branca de Neve”.

Sonia conta história acompanhada da encenação de Carlos.

Bate o sinal e Sonia se despede de cada um desejando Feliz Páscoa e informa que na semana seguinte não haverá grupo por causa do feriado da Semana da Páscoa.

4- 08/03/01

Participantes:	Jorge	Fernanda	Rebeca
	Gustavo	Lindalva	Rodrigo
	Carlos	Maciel	Sonia
	Jefferson		

Após ter chamado todos alunos e estes estarem na sala do grupo, Sonia cumprimenta a todos e pergunta se há alguma coisa de novo no grupo. Carlos aponta para Jefferson e ri. Jorge ri muito e fala que é o “tio” Jefferson. Rebeca, Rodrigo, Fernanda e Maciel também riem.

Sonia pede que o grupo se apresente a Jefferson e ela começa dizendo que é muito bom tê-lo no grupo, desejando que tenham um ótimo ano de trabalho. Jefferson sorri e agradece o convite de participar do grupo.

Rebeca fala seu nome e diz que Jefferson é bem-vindo e espera que o grupo o acolha bem. Fernanda também se apresenta e diz que tem três sobrinhas. Gustavo se apresenta estendendo-lhe a mão. Carlos e Maciel dizem que já foram apresentados a ele lá fora antes do início do grupo.

Rodrigo pega papel e lápis e começa a desenhar.

Sonia pergunta a Jorge se ele era o mesmo moreno de barba e óculos que disse ter conhecido. Jorge confirma apontando Jefferson e rindo, diz que é o mesmo barbudo e que usava óculos.

Lindalva fala a Sonia que domingo tem o programa “Alegria”. Sonia pergunta a Lindalva se é um programa musical que tem o Fábio Jr. Sonia diz que gosta de música. Sugere a Lindalva trazer música para o grupo. Lindalva sorri e acena com a cabeça afirmativamente.

Gustavo se aproxima de Jefferson e apanha a mão deste para olhar. Coloca-a sobre suas coxas fazendo com que Jefferson a puxe constantemente, até que Sonia pede para Gustavo não forçar algum tipo de carinho que não seja conveniente à pessoa. Ele então deixa de puxar a mão de Jefferson e continua segurando-a.

Rebeca, Carlos e Jorge falam sobre contar a história. Maciel pergunta sobre a surpresa e pede bolo para Sonia. Ela o lembra que ele mesmo havia ficado de trazer bolo para o grupo. Maciel se desculpa dizendo que havia esquecido.

Sonia diz que tem uma surpresa para eles. Jorge tenta adivinhar perguntando se seria bombom, bala, chocolate, pirulito ou chiclete. Sonia diz que não tinha muito dinheiro, mas trouxe balas para o grupo. Distribui-as ao grupo.

Olhando para Jorge, Rebeca diz a Sonia que domingo havia ficado sozinha em sua casa sem nenhuma visita. Sonia diz a Jorge que o que fora dito, era diretamente para ele e que isso é assunto deles. Rebeca fala que ficou chateada, pois ele tem seu endereço e não foi visitá-la, porém só se lembra dela na escola.

Jorge responde que se tiver um “trocadinho” pegará o moto-taxi para visitá-la, mas que se ela não estiver lá, ele perderá a viagem. Ela lhe diz que se ele a for visitar, ela o esperará no próximo domingo.

Jorge escolhe a história dos “Três Porquinhos” e o grupo concorda com ele.

Sonia pergunta quem irá contar a história. Jorge responde que ela deveria contar. Mas que Jefferson também poderia contar, concordando com Carlos. Sonia diz que tudo bem, mas indaga sobre quem a poderia ajudar. Carlos se dispõe a ajudá-la.

Sonia conta a história e tem Carlos encenando cada momento do enredo. Fernanda ri muito das encenações de Carlos. Rebeca fala que Jorge está fingindo dormir para que ela vá até lá lhe dar um beijo, mas opõe dizendo que não irá.



Jorge reclama que sempre ela que lhe dá um beijo na escola. Rebeca aproxima-se dele e lhe dá alguns tapas, porém este diz que tapa de amor não dói.

Jorge puxa os pelos da perna de Rebeca recomendado-a que a raspe. Ela retruca dizendo que nunca raspou. Sonia diz a Rebeca que ele tem muitos pelos nas pernas e que daria para raspar. Ela não gosta da idéia pois ainda não é mulher, e mulher é que tem que raspar a perna. Sonia lhe diz que ciclistas masculinos também raspam, como também outros homens. Mesmo assim ela continua dizendo que não é mulher para raspar as pernas.

Lindalva pergunta o que tinha acontecido com o Lobo Mau. Sonia então continua a história.

Gustavo pede a Sonia tinta. Ela lhe pede para procurar no armário. Ele vai até lá mas não conseguindo encontrar protesta a Sonia para que procure. Rebeca reclama mandando-o se virar pois não é bebê. Relutando, ele retorna a procurar até que acha as tintas.

Sonia pega papel para ele e este diz que sua mãe irá vê-lo no teatro. Sonia indaga-lhe se ele gosta de se apresentar no teatro e de ver sua mãe o assistindo. Ele sorri e diz que gosta muito. Gustavo a convida para ir ao teatro também.

Rodrigo vai até Jefferson e o convida para ver a apresentação no teatro. Jefferson agradece e diz que irá com muito prazer.

Sonia não termina a história e diz ao grupo que está para bater o sinal e que eles poderiam estar ajudando-a a arrumar a sala. Eles concordam em ajudar, e logo em seguida o sinal soa. Todos se despedem menos Rebeca. Esta se aproxima de Sonia e Jefferson e diz que havia dado certo o acordo com sua mãe. Rebeca daria sua aposentadoria para a mãe e continuaria indo para a APAE. Eles a abraçam e dizendo estarem muito felizes. Ela sorri e se despede.

5 – 15/03/01

Participantes:	Maciel	Rebeca	Fernanda
	Lindalva	Sonia	Jorge
	Rodrigo	Gustavo	

Quando todos estavam na sala, Gustavo, Fernanda, Maciel, Rodrigo e Lindalva falaram sobre assistir a banda marcial de Assis, às 14:00h.

Entretanto, Jorge diz não querer, pois a banda é barulhenta e ele não quer barulho, pois estava com dor de cabeça e um pouco de febre, e queria ter o grupo. Rebeca também quer ficar no grupo, sussurrando no ouvido de Sonia para deixar o grupo curioso, segundo ela mesma. Pergunta sobre Jefferson. Sonia diz que ele havia viajado para Maringá no Paraná, para participar de um congresso.

Gustavo pede para Sonia lhe fazer um bigode. Esta pega um lápis de maquiagem e faz um bigode em Gustavo. Ele sorri e diz “obrigado”.

Rodrigo pega as miniaturas de animais e começa a brincar com as mesmas sobre a mesa.

Fernanda e Jorge pedem a Rebeca um copo de água. Ela atende o pedido deles.

Sonia diz que aqueles que quiserem ir ver a banda estão dispensados, pois estava quase na hora, sendo que no decorrer do grupo, Maciel e Gustavo perguntaram várias vezes se não estava na hora de ir.

Maciel, Fernanda e Gustavo se despedem e vão para suas salas aguardar o início da apresentação.

Lindalva diz que gosta de assistir Fábio Jr. na Record e que ele canta. Conta que “a Muda chama homem que gosta disso e que a ilha é mulher”. Diz que Lindalva é mulher.



Sonia pergunta a Lindalva quem é o homem e a mulher. Esta diz que eles dão um moleque, referindo-se a apaixonado. Sonia pergunta acerca do apaixonado e Lindalva lhe responde que é apaixonada. Sonia pergunta como é isso e Lindalva diz que é apaixonada por Rafael e que gosta de estar apaixonada. Fala ainda de “Branca de Neve”.

Sonia diz que é bom estar apaixonada e que “Branca de Neve” é uma princesa, mulher e apaixonada. Acrescenta também que se o grupo quiser poder-se-ia contar a história de “Branca de Neve”.

Lindalva sorri e se debruça sobre as almofadas e fica sorridente, olhando para o teto.

Ninguém porém se manifesta com relação à história.

Rebeca folheia revistas e mostra figuras de moços bonitos e bebês. Fica encantada com ambos. Fala que Jorge disse que não consegue ficar sem ela e conta que por ir acompanhada até a porta do banheiro por uma amiga, ele havia ficado com ciúmes.

Sonia pede para Jorge contar sobre essa história. Ele diz que gostaria de acompanhar Rebeca para qualquer lugar. Sonia diz que é muito bom estar ao lado de quem se gosta.

Jorge pede que Rebeca o acompanhe até a sala de aula pois não está bem. Rebeca o leva. Sonia comenta que não é legal ficar doente, mas que quando se está meio doentinho, se recebe “paparicos” de quem é especial.

Jorge diz que é verdade e se despede juntamente com Rebeca.

Rodrigo guarda os brinquedos e fala tchau.

Lindalva se levanta e vai com Sonia para sua sala.

6 – 22/03/01

Participantes:	Maciel	Gustavo	Rebeca
	Jorge	Carlos	Márcia
	Jefferson	Fernanda	

Maciel conduz Jefferson às salas dos outros alunos do grupo. A professora de Gustavo diz que não é sujeira a mancha do nariz dele; Gustavo, ele mesmo a havia pintado.

Chegando a sala aguardamos Rebeca e Fernanda que estavam no banheiro. Após a chegada destas, Rebeca pergunta a Jorge por que ele não havia ido até sua casa. Ele diz que não tinha dinheiro para ir. Ela diz a Jefferson que Jorge não sabia aonde ela morava.

Fernanda pede ajuda a Rebeca para sentar-se, esta a ajuda. Em seguida, Rebeca senta-se sobre as almofadas próximo de Jorge.

Jefferson pergunta-lhe se ele gastou todo o dinheiro tomando coca cola e comendo espetinho com os amigos.

Jefferson pergunta ao grupo o que poderiam fazer. Márcia e Carlos sugerem que lesse uma história. E a história da “Rapunzel”.

Márcia vai até o armário e pega folha e lápis de cor para desenhar.

Jefferson pergunta a ela onde estavam as histórias. Jorge diz estarem no baú e Márcia pega a história de “Rapunzel” para ele ler.

Gustavo fica próximo de Jefferson colando revistas sobre o colo deste e dizendo que aquele “tio” era grande.

O grupo pede para que Gustavo pare, pois seria lido a história da “Rapunzel”. Gustavo, porém, continua colando as revistas sobre o colo de Jefferson.

Jefferson pergunta quem leria a história. O grupo pede para que ele mesmo a leia. Quando Jefferson pergunta por que não Jorge ou outro, Jorge lhe diz que não sabe ler, e Carlos que ajudaria Jefferson.

Jefferson então começa a contar a história. Como na história Rapunzel ganha flores de seu pai ficando muito feliz. Jefferson pergunta ao grupo o que eles gostariam de ganhar. Carlos diz que qualquer coisa. Rebeca fala que uma rosa como Rapunzel. Márcia também responde que seria uma rosa. Gustavo lhe responde: "Cigarro". Fernanda fica irritada com o que Gustavo queria ganhar e os outros dizem a ele que não pode fumar. Jefferson pergunta a ele quem fumava, ao que diz novamente: "Cigarro". Fernanda continua pensando o que queria ganhar.

Gustavo pede papel e Jefferson lhe oferece o rolo. Gustavo pega vários pedaços de papel. Rebeca, Jorge e Maciel pedem para ele parar de arrancar papel.

Jefferson continua esperando a resposta de Fernanda e Jorge satiriza a dificuldade desta em falar. Jefferson tenta ajudá-la dando outros exemplos e ela repete um deles.

Maciel pede que continue a história. Jefferson continua. Gustavo pede-lhe tinta para pintar. Jefferson lhe responde que ele sabia melhor onde estava o material, pois era novo no grupo.

Quando a história menciona animais, Jefferson pergunta quem tinha algum tipo de animal em casa. Fernanda diz que tem três cachorros: um pequeno, um maior e outro bem grande. Carlos diz ter três cachorros. Maciel diz ter um. E Rebeca um gato e um cachorro. Jorge comenta que sua mãe não o deixava ter. Rodrigo diz algo que Jefferson não entende, mesmo repetindo várias vezes. Gustavo continua pedindo a Jefferson cigarro.

Gustavo pega um tubo de tinta guache e a molha com a própria saliva. Pega a tinta com o dedo e depois pinta com ele o papel. Depois de algumas vezes fazendo isso, sua língua torna-se preta e ele faz um bigode.

Prestes a terminar o horário do grupo, Jefferson pede que Carlos o ajude. Jefferson resume a história encenando-a e sendo acompanhado pelo grupo. Gustavo guarda o papel dizendo que é o bilhete. Márcia diz que desenhou sobre a história e guarda-o no armário da sala.

Bate o sinal. Jorge e Márcia saem da sala abraçados e Rodrigo guarda os brinquedos.

7 - 29/03/01

Participantes:	Rebeca	Jorge	Carlos
	Fernanda	Maciel	Sonia
	Jefferson	Lindalva	Gustavo
	Rodrigo	Márcia	

Já na sala, Márcia e Rodrigo pegaram folha e papel e começaram a desenhar. Jorge se deita nas almofadas. Carlos fica sentado próximo à porta deixando-a aberta. Fernanda senta-se próxima a ele. Rebeca deita-se perto de Jorge nas almofadas a pedido dele. Maciel, Jefferson e Sonia ficam na mesa perto de Fernanda.

Maciel pergunta a Sonia sobre o bolo. Jorge comenta que seu aniversário havia sido no domingo anterior. O grupo então cantou “Parabéns a você”. Quando se encerra a música, Gustavo pede que se cante novamente, e assim fora feito.

Maciel aproveita a oportunidade e diz que seu aniversário será em outubro. Sonia sugere que o grupo poderá fazer alguma coisa para celebrá-lo. Fernanda diz que quando há comemoração perto de sua casa as pessoas comprem bolo e tubaína.

Jorge pede que Sonia conte uma história. Jefferson pergunta que história eles queriam ouvir. Márcia diz que havia combinado com Carlos de pedir a história da “Rapunzel”. Jefferson pergunta a ela o que estava desenhando. Márcia diz que é uma casa, e que seria a casa da história.

O grupo relembra que na semana anterior, Jefferson havia lido a história e que neste dia Sonia poderia ler. Jefferson pergunta a Jorge se ele não gostaria de ler, este diz que a “tia” Sonia tinha que ler. Quando é indagado por que ele não lia, Jorge apenas ri negando-se a ler, deitado sobre as almofadas com Rebeca.

Enquanto Rebeca e Jorge fazem cócegas entre si, Fernanda diz a Sonia que ela tem três irmãs e três sobrinhos. Tudo isto sendo dito de maneira bem lenta. Ressalta que uma de suas irmãs está grávida. Porém, Fernanda fica muito irritada pelo fato de o grupo não prestar atenção a sua história. Sonia pede um momento ao grupo para que eles possam ouvi-la.

Rebeca e Márcia dizem que Fernanda irá falar até o grupo terminar, e que assim não haverá história. Elas perguntam a Sonia se não a leria. Esta pede mais um instante para que Fernanda termine sua história. Rebeca e Márcia escondem, rindo, a história da “Rapunzel”.

Gustavo pede a atenção da Sonia, fala sobre a fogueira e começa a dançar. Enquanto isto Jefferson pede a Fernanda para continuar sua história. Gustavo olha para Jefferson e lhe pede cigarro continuando a dançar.

Márcia pergunta a Sonia se ela não contaria mais a história. Quando esta procura a história, não a acha. Gustavo vai à direção do balde de fantasias e começa a se vestir.

Rebeca chama Jefferson para lhe dizer que havia escondido a história de Sonia. Jorge então entrega o livro a Sonia.

Sonia senta-se sobre o baú dos livros e inicia a história. Carlos não quer encená-la. Rebeca e Jorge fazem adormecem.

Jefferson pega uma câmera fotográfica e registra uma pose dos dois dormindo. Aproveita e tira fotos dos outros, mas como Lindalva não quis tirar com o grupo, tira uma dela sozinha.

Lindalva diz a Sonia que tem medo de jacaré. Esta faz a boca do jacaré com as mãos brincando com o grupo. Pergunta a Lindalva onde e quando ela havia visto jacaré. Ela diz não saber.

Quando, enfim, Sonia começa a contar a história, Gustavo, vestido de palhaço, aproxima-se dela e diz querer sair da sala. Contudo, Sonia lhe diz que, enquanto estiver dentro da sala, ele poderia ficar vestido, mas ao sair deveria guardar a fantasia no balde.

Bate o sinal e todos se despedem. Gustavo sai vestido, indo até a fila do lanche. Sonia vai até ele e o chama para retirar a fantasia. Ele a coloca no balde e retorna à fila.

8 - 05/04/01

Participantes:	Carlos	Lindalva	Rodrigo
	Jorge	Rebeca	Fernanda
	Jefferson	Sonia	Márcia

Carlos e Rebeca vêm até Sonia para cumprimentá-la. Márcia vai até o armário pegar o dominó e, em seguida, convida Jefferson para jogar com ela. Os dois começam a jogar.

Rodrigo pega um livro para colorir e um grande número de lápis de cor.

Jorge deita-se nas almofadas.

Márcia diz que combinou com o Carlos de neste dia estarem ouvindo a história da “Branca de Neve”.

Sonia aprecia a atitude de ambos e diz que era muito legal eles estarem preparando o grupo. E que, se os outros do grupo quisessem participar dessa preparação, seria muito bom.

Fernanda pega a banquetta e senta-se mais próxima do grupo. Diz que todo domingo tem reunião na igreja, que só ela e sua mãe estão indo à reunião. Sua irmã não vai mais e está bebendo muita cachaça. Conta que tem três sobrinhos. Fica indignada pelo fato do grupo lhe faltar com respeito, pois não param para escutar o que está falando. O grupo lhe diz que ela enrola muito para falar, demorando “toda a vida” para dizer qualquer coisa. Sonia diz que as pessoas têm direito de não querer escutar, porém, se ela continuar, outras pessoas estarão interessadas em sua história.

Márcia comemora sua vitória sobre Jefferson no dominó.

Lindalva fala a Sonia que gostaria que ela comprasse coca-cola e que sua empregada faz bolo de chocolate.

A maioria do grupo declara que gosta de bolo de chocolate, menos Rebeca, que apenas gosta quando a cobertura é de chocolate.

Sonia diz que um dia eles podem estar combinando de trazer bolo e coca-cola.

Rebeca comenta, que disse a uma amiga que lhe tirou uma foto surpresa, que as fotos iriam queimar porque ela estava ali.

Sonia diz que o que ela havia dito era engraçado. Mas acredita que as fotos não queimariam, tanto que na reunião anterior, Jefferson tirou fotos do grupo e esperava que estas ficassem ótimas. Rebeca vai até Sonia lhe dar um abraço e retorna para ficar próxima de Jorge.

Começa a chover. Rebeca diz que gosta de tomar banho de chuva. Sonia diz que também gosta.

Jorge diz que havia ganhado várias partidas de dominó de Jefferson, mas que a última havia perdido.

O sinal soa e Márcia sugere que poderiam estar indo ao DERAC para mostrá-lo ao Jefferson, e que, se todos concordassem, poderiam estar falando sobre isso no próximo encontro.

9 – 12/04/01

Participantes:	Jorge	Márcia	Lindalva
	Jefferson	Carlos	Fernanda
	Rodrigo	Sonia	Gustavo
	Maciel	Rebeca	

Quando o grupo já está na sala, Márcia diz que combinou com todos do grupo, durante o almoço, de Sonia estar contando a história da “Rapunzel”, menos Fernanda que não quis se pronunciar. Em seguida, Márcia pede que o “tio” Jefferson possa estar contando a história.

Fernanda diz que não queria escutar história. Rebeca fica brava e lhe pergunta se “daria para trás”. Sonia afirma que as pessoas divergem em suas opiniões. Rebeca irrita-se dizendo que ela não quis falar nada. Fernanda ri como se estivesse brincando; comenta que poderia ser tanto uma história como qualquer outra. Diz, virando-se para Jefferson, que sua tia e sua irmã estavam na Santa Casa de Cândido Mota, e que sua mãe teria que cuidar das duas, dizendo “fazer o quê”.

Rodrigo pega alguns brinquedos do armário para brincar. Lindalva senta-se e fica quieta. Mais tarde diz que queria a história da “Branca de Neve”. Sonia vira-se para o grupo e pergunta qual história seria contada. Lindalva permanece quieta. Carlos, Márcia, Rodrigo e Rebeca dizem “Rapunzel”. Sonia olha para Lindalva e lhe diz que da próxima vez poderá ser contada “Branca de Neve”.

Sonia pede atenção de todos pois gostaria de falar algo. Todos param o que estão fazendo e a escutam. Ela diz que era uma questão que se referia diretamente a Jorge, pois seu horário de Educação Física estava chocando com o horário do grupo. Jorge diz que o grupo sentiria sua falta. Sonia pergunta o que ele iria fazer a respeito. Ele diz que iria conversar com Maria do Carmo, responsável pelos horários dos alunos. Porém, reluta em querer sair do grupo porque sem

Rebeca não ficaria. Diz não gostar de Educação Física e que prefere ficar no grupo. Jefferson lhe pergunta o que ele iria dizer a Maria do Carmo. Ele afirma que vai ficar no grupo. Sonia lhe pergunta qual o motivo de ele gostar tanto do grupo. Ressalta que estava no grupo por causa de Rebeca, que a amava. Rebeca lhe pergunta o que iria acontecer se ela morresse. Jorge afirma novamente que não ficaria sem ela, e que era para ela parar de falar sobre aquilo. Rebeca retorna a pergunta sobre “se morresse”. Jorge diz que iria procurá-la e não queria fazer Educação Física, mas participar do grupo. Rebeca lhe pergunta: “e se ela fosse para bem longe?” Ele diz que arrumaria uma foto e deitado nas almofadas, bate sobre suas pernas e diz três vezes: “Isso é o amor!”, e que não ficaria sem ela. Rebeca sorri e diz que seria um alívio, pois não haveria mais ninguém que lhe mandasse deitar.

Sonia lhe diz que agora ele já estava sabendo e que ele deveria conversar com Maria do Carmo. Maciel e Gustavo perguntam a Sonia se ela contaria a história.

Márcia sugere novamente que Jefferson conte a história. Sonia lhe oferece a história e ele a toma.

Jefferson inicia a história e Sonia a encena com o grupo. Quando conta a parte em que o pai de Rapunzel roubava os rabanetes da feiticeira, Rebeca diz que sua vizinha tem flores bonitas e que quando ela não está por perto, apanha algumas, pois gosta muito de flores. O grupo finaliza a história e Gustavo pede a Sonia que o pinte. Ela tira o batom de sua bolsa, sugerido por Gustavo, e o pinta. Gustavo, Maciel e Sonia começam a dançar, mas os outros ficam sentados e em seguida o sinal soa.

10 – 19/04/01

Participantes:	Rebeca	Lindalva	Carlos
	Gustavo	Jefferson	Sonia

Estando o grupo na sala, é cantado "Parabéns a você" a Carlos, depois para o grupo todo, e mais uma vez para a Carla, aluna da APAE.

Maciel mostra o convite de seu aniversário a Sonia, que o lê para o grupo.

Rebeca diz a Jefferson que ela e seu irmão gostam muito de cantar e ele havia dito que iriam gravar um CD. Jefferson a convida a cantar para o grupo. Rebeca concorda e se fantasia com Gustavo, recebendo de Jefferson um microfone para cantar. Ela canta: "Um fio de cabelo" e "Fusão Preto". O grupo a aplaude.

Sonia comenta que Rebeca está com as unhas pintadas, dando um aspecto muito bonito as suas mãos.

Carlos fala que só mulher que pinta as unhas, e homem que pinta é bicha. Maciel concorda com ele. Rebeca diz que não há problema se o homem usa base, entretanto, não combina com esmalte. Ela também diz que é feio homem que usa brinco. Maciel faz gesto com a mão ("sai fora") indicando que não aceita também. Carlos diz que tem homens que usam rabinho no cabelo e que tudo bem.

O grupo continua cantando com Rebeca e Márcia algumas músicas religiosas.

Sonia sugere que, como Maciel sempre fala sobre bolo, quando o grupo quiser, eles podem combinar de trazer um bolo acompanhado de refrigerante. Rebeca sugere fazer um piquenique no DERAC. O grupo todo concorda.

Sonia relembra que é necessário o "bilhete" para eles poderem sair.

Bate o sinal e todos se despedem, depois de arrumar a sala.



11 – 26/04/01

Participantes: Gustavo Lindalva Carlos
Maciel Fernanda Sonia
Jefferson

Devido a ensaios de dança, o grupo ficou reunido na quadra juntamente com os outros alunos, pois a maioria dos alunos do grupo estava participando do ensaio da quadrilha.

Quando todos já haviam ensaiado, o grupo foi até a sala e Jefferson comentou que ficariam sem o grupo por duas semanas devido aos ensaios, mas que após isso, voltaria as atividades do grupo. Antes de encerrar, esperou-se Gustavo se fantasiar e Fernanda dizer que era tia e falar sobre suas irmãs.

Então o grupo despediu-se e Sonia tirou algumas fotos com todos.



12 – 17/05/01

Participantes: Gustavo Maciel Fernanda
Lindalva Jefferson

Maciel pergunta se já é hora do grupo, enquanto trabalha no grupo de jardinagem da APAE.

Houve muita falta em decorrência da chuva que impediu os alunos de estarem chegando até o ponto de ônibus.

Gustavo tentou trazer uma colega de sala para o grupo. Foi-lhe explicado que o grupo já não tinha muito espaço para seus integrantes, e que se outras pessoas participassem não haveria mais espaço para ninguém. Sua amiga poderia participar de outro grupo se ela se interessasse.

Lindalva quando avista Jefferson na janela da porta, levanta-se da cadeira e espera que alguém a abra.

Acompanhada de uma amiga que a traz do banheiro, Fernanda cumprimenta Jefferson.

Pensando em dar chance de todos escolherem a história, Jefferson pergunta a Lindalva se ela gostaria de escolher um livro do baú. Aguarda Jefferson abri-lo para ela, e pega o que está sobre todos. Senta na cadeira e o folheia sobre a mesa.

Jefferson pega folha e lápis distribui a todos e pede a Lindalva para desenhar. Fernanda fica indignada ao receber o material, dizendo: “Que que é isso?!”, “Desenhar?!” Jefferson sorri para ela apontando-lhe que apenas colocou o material ali para que, se por acaso, quisesse desenhar, que ficasse à vontade. Porém, se não fosse a vontade dela, não precisaria utilizá-lo.

Gustavo vai até o balde de fantasias e começa a experimentar as que gosta, principalmente a de palhaço.

Lindalva desenha a pedido de Jefferson e logo deixa o lápis sobre a mesa. Enquanto Jefferson pede incessantemente a Lindalva que desenhe, ele conta a história que havia escolhido, “Os seis servos do príncipe”.

Por Fernanda estar balbuciando, Maciel fica bronqueado com ela lhe ordenando que faça silêncio, pois o “tio” estava contando a história. Ela pára e pede que o “tio” continue a contar.

Gustavo sorri ao colocar véu e chapéu em Lindalva. Esta, porém, não aceita e assim que ele a veste, ela retira.

Jefferson continua insistindo que Lindalva desenhe. Quando o lápis de cor já está sem ponta, ele lhe sugere que escolha outro.

Maciel segura a folha onde desenhou e inicia uma história sobre ele: “Maciel foi ao prédio grande e ganhou um real, o prédio era bem grande!” Ao parar, ele gesticula com as mãos dizendo: “Comunhão ontem!” Havia acontecido o grande dia para ele. Ele diz que foi batizado e fez sua primeira Comunhão. Diz várias vezes durante o grupo: “Agora eu sou feliz!” e “Eu estou rezando!”; esta última fala é acompanhada das mãos espalmadas uma contra a outra em posição de reza. E também faz o sinal da cruz. Jefferson o indaga quem havia lhe ensinado a rezar. Diz que tinha aprendido de um padre que fora para outro lugar.

Maciel comenta que recebeu um real (R\$ 1,00) e que o grupo poderia ir a lanchonete. Jefferson lhe explica que não haviam sido entregues os bilhetes e os outros não trouxeram dinheiro. Jefferson lhe diz que com apenas um real não seria possível comprar lanche para todos. Maciel conta todos do grupo e diz que daria. Então Jefferson lembra-lhe que não é possível sair da APAE sem a autorização, ou seja, o bilhete que os pais tem que assinar.

Indo ao balde, Gustavo pega a fantasia de palhaço que está com arames soltos. Pede ajuda a Maciel como da outra vez, e este recusa-se. Diz que ele já havia tentado arrumar, mas que não fora possível, seria melhor ele deixá-la de lado antes que se machucasse. Gustavo pede a

Jefferson que lhe dê o nariz de palhaço. É sugerido a ele que vá até o armário procurar. Assim ele faz. Com a insistência de Jefferson, ele continua procurando, mesmo dizendo não saber onde estava.

Jefferson vai até o armário ajudá-lo. Também não encontra. Por outro lado, depara-se com um fantoche da “Minie”. Veste-a sobre sua mão e começa a dialogar com os alunos com “voz” de brincadeira. Maciel, Gustavo e Lindalva divertem-se brincando de conversar com a “Minie”. Fernanda demonstra não gostar da brincadeira e diz: “o que tenho que agüentar?!”

Jefferson continua a brincadeira, graças à aceitação dos outros alunos. Gustavo conversa com a “Minie” falando-lhe sobre a fantasia de palhaço; fala de coisas que gosta de comer, enfim, apresenta-se. Os outros também vão até ela para conversar sobre si mesmos. Lindalva acaricia a “Minie” conversando e se aproximando dela. Fala do que gosta, do Fábio Jr (cantor), seu nome...

Jefferson deixa a Minie sobre a mesa perto de Lindalva. Esta a veste e conversa consigo mesma. Continua imitando a “voz” de brincadeira, dialogando com os outros alunos. Jefferson pega o urso de pelúcia e mantém um diálogo com ela, fazendo a mesma voz que antes. Quando ela pára, Lindalva diz a “Minie” que é muda, que não fala nada. Tenta manter o diálogo, mas o sinal soa em seguida.

Fernanda desenha reclamando que não tem a cor que desejaria, mesmo sendo oferecida a ela outras cores. Maciel fica deitado sobre a almofada cochilando e Gustavo procura o nariz de palhaço. Mas saem, assim que vêem os outros alunos no recreio.



13 – 24/05/01

Participantes:	Maciel	Jorge	Gustavo
	Jefferson	Carlos	Lindalva
	Márcia	Sonia	Rebeca
	Rodrigo	Adriana (visitante)	

Antes do início do grupo, Adriana, visitante, pediu a Jefferson e Sonia para participar. Sonia pergunta ao grupo se eles concordariam que ela participasse. Todos concordam com a participação dela.

Rodrigo toca o xilofone e chocalho, Gustavo se senta próximo a Adriana, Carlos oferece sua cadeira para ela se sentar, Fernanda se senta ao lado de Adriana e Maciel também a circunda.

Jorge pega o giz e uma “varinha” e pede que Rebeca e Márcia se sentem e prestem atenção, pois ele iria ensinar.

Jefferson pega lápis para elas. Escrevem APAE e seus nomes.

Gustavo continua próximo a Adriana e de mãos dadas. Sonia lhe diz que Adriana já tinha percebido que ele gostou dela, mas que não seria necessário ficar tão próximo dela, e se ele não gostaria de se sentar, ao invés de ficar agachado aos pés de Adriana.

Sonia pergunta ao grupo o que eles gostariam de fazer. Márcia e Jorge pedem que seja contada história. Jefferson pergunta que história seria. Márcia sugere “Rapunzel”. Jorge comenta que gostaria que Adriana contasse a história. Adriana diz que poderia estar tentando.

Sonia pede que alguém mostre a ela onde as histórias ficam. Márcia, Rebeca e Jorge apontam para o baú. Maciel se levanta do baú a ordem de Jorge, que coloca várias histórias sobre a mesa.

Jefferson senta-se próximo de Rebeca e Márcia lhes pergunta como era a história de “Rapunzel”. Olham-se e dizem não saber. Jefferson pergunta se Rapunzel era homem ou mulher. Dizem que era mulher e que tinha longas tranças. Jefferson pergunta onde ela morava. O grupo responde ser no castelo e que o rei a havia prendido, pois queria se casar com ela. E outros alunos contam detalhes da história: havia um príncipe, e que o rei era o príncipe... Márcia diz que o filho deles se chamava Mateus.

Maciel pega um livro e começa contar: “Era uma vez uma menina que estava doente na Santa Casa e esta menina era sua mãe. E Gustavo morava perto da Santa Casa”.

Jorge tira um recorte de revista do bolso e diz para Rebeca que a cerveja do papel é uma delícia. Rebeca aproxima-se dele, sorrindo e olhando em seus olhos, e diz que ele não foi o único a beber, ela também tinha bebido.

Sonia diz a Jefferson que não havia sido convidada para uma apresentação que iria acontecer no sábado seguinte. Jorge ri e diz que irá dançar. Márcia diz que não são todos do grupo que dançarão, por isso não houve o convite. Sonia diz que irá mesmo assim. Esta lembra que na sexta-feira anterior Rebeca havia feito aniversário. Rebeca sorri e todos cantam a ela “Parabéns a você”. Ela diz que sua irmã e sua mãe prepararam para ela uma festa surpresa. Houve refrigerante, dois bolos na mesa, bexigas e pastéis. Também conta que ganhou dois presentes: uma boneca para enfeite e uma gargantilha para usar quando fosse passear.

Quando Sonia diz que irá contar uma história, o sinal do recreio é tocado. Todos se despedem e Jorge diz que não irá arrumar a sala pois é visita (isto ele disse porque o estavam tirando do grupo para o afastar de Rebeca).



14 – 31/05/01

Participantes:	Rebeca	Maciel	Rodrigo
	Jorge	Carlos	Sonia
	Márcia	Fernanda	Lindalva
	Gustavo	Jefferson	

Todos se encontraram na sala do grupo. Rodrigo conta a Jefferson algo sobre a capoeira, e que, de início não é compreendido por ele. Depois que ele entende, Rodrigo sorri e o abraça. E em seguida, sai para ir à capoeira.

Maciel pede que Sonia sente ao seu lado. Ele entrega a ela um bilhete e começa a chorar. Depois chama o “tio”, Jefferson, para ler o bilhete. Neste está escrito que sua mãe está doente e que ele está muito triste. Sonia o acaricia e diz que também fica triste quando alguém de quem gosta fica doente. Maciel repete várias vezes que sua mãe está doente da perna e que não pode andar. Jefferson acaricia-o enquanto este chora.

Rebeca lhe pergunta se poderia dar um conselho de amiga. Após Maciel dizer que sim, ela aproxima-se dele e diz: “em nome de Jesus sua mãe vai se levantar da cama e andar de novo por toda a casa”. Diz que colocaria sua mãe na corrente de oração e esta ficaria curada. Maciel lhe agradece. Ela pergunta se ele gostaria que ela fizesse uma oração para ele. Ele diz que sim. Márcia olha para Jefferson e diz que tinha certeza que ela faria aquilo; assim comenta enquanto brinca com miniaturas de animais. Sonia diz a Rebeca que se ela quisesse poderia fazer a oração, porém esta diz que prefere estar fazendo após o término do grupo.

Lindalva fala várias vezes que “a cobra está doente, coitada”, enquanto Maciel está falando do sofrimento de sua mãe. Fernanda, indignada, fala para Jefferson que não entende o que Lindalva quer dizer com aquilo.

Maciel chora novamente e é acariciado por Sonia que lhe diz entender o que está passando. Pergunta a ele se gostaria de estar escutando a história. Ele acena com a cabeça concordando.

Gustavo retira vários livros do baú com a ajuda de Jorge e os colocam sobre a mesa onde está Sonia.

Fernanda segura o braço de Jefferson dizendo que é tia. E que na verdade sua mãe é avó novamente, pois sua irmã é mãe novamente, e que ela é tia novamente. Isto é dito de maneira muito pausada e lenta. E quando está falando se irrita por ver que alguém está conversando, não lhe dando toda a atenção que desejaria.

Gustavo, ao entregar os livros para Sonia, é interrompido por Fernanda que quer falar algo a ela. Fernanda pede então silêncio, pois não poderia falar com as pessoas conversando. Jefferson lhe diz para dizer pois, além dele, os que estivessem interessados em escutá-la fariam silêncio.

Márcia chama Jefferson para jogar um jogo de memória, pedindo-lhe que explique as regras.

Jorge, em pé perto da porta, reclama do barulho e pega seu celular, de pilha, para conversar com seus amigos. Ele olha para Jefferson e diz que está com saudade de Mirela, professora de faculdade.

Fernanda tenta contar sua história mas como está falando de maneira extremamente pausada, Sonia pergunta a ela por que quando ela reclama de alguém fala sem nenhuma dificuldade, mas quando quer contar suas histórias exige que todos façam silêncio e fala pausadamente. Fernanda continua a história e expectorando pede que alguém vá buscar água para ela. Jefferson pede que alguém a acompanhe, e Carlos mostra a ela onde pegar água.

Após tomar água, Fernanda exige que todos a escutem em silêncio. Sonia pede que ela fale de maneira sucinta, pois da mesma forma que Maciel havia tido sua vez de contar a história de sua mãe, os outros agora estavam querendo escutar a história. Ela diz preferir ficar quieta.

O grupo pede a Sonia que conte a história do “Aladin”. Sonia pergunta a eles como sabiam que era a história do “Aladin”. Jorge diz que reconhece pelo desenho da TV. Rebeca mostra a moça dizendo que era a princesa. Márcia diz que já viu o desenho na TV e também que conhecia a história do livro.

Lindalva conta uma história que ela mesma havia morrido e que era bonito. Tinha caído do céu e não sabia o porquê. Ela vai dizendo isso na medida em que Sonia pergunta mais detalhes.

Jorge discute com Maciel mandando-o calar a boca. Jefferson pergunta a Jorge por que ele não deixa que outros conversem e quer determinar quem pode falar ou não. Sonia diz a Jorge que Jefferson é grande como ele. Este ri e diz que Jefferson é grande só que não é forte, e pede que ela conte a história.

Sonia comenta com Carlos que está com saudade da voz dele. Ele sorri e manda beijos a ela. Esta agradece e tenta mandar beijo da maneira dele. Ela pergunta a todos como eles beijavam. Eles mandam beijos para ela e Jorge volta a pedir a história.

Ela começa a história e a cada personagem que aparece, ela aponta para alguém e este encena o personagem.

Rebeca pergunta a Sonia sobre o passeio. Ela diz que já havia pedido o bilhete a Maria do Carmo, e que no próximo encontro eles iriam ao DERAC. Todos batem palmas entusiasmados.

O sinal toca e todos se despedem arrumando a sala antes de sair.

15 - 07/06/01

Participantes:	Maciel	Lindalva	Sonia
	Márcia	Jefferson	Fernanda
	Rebeca	Rodrigo	

Ao chegarem a APAE, Sonia e Jefferson são recebidos por Jorge que está muito chateado. Perguntam a ele o que aconteceu e este diz não ter recebido o bilhete, e também não sabe por que não lhe deram.

Sonia e Jefferson ficam chateados, pois naquele dia o grupo estaria indo ao DERAC. (Lembram-se de que a direção da APAE havia comentado que Jorge precisaria sair do grupo – dizem por ele estar “trabalhando” na recepção e que isso era muito importante para ele, mas há também o incômodo que a relação entre ele e Rebeca estava causando pela instituição não saber lidar com o fato, e conseqüente, não permitir namoros entre os alunos). Sonia diz a Jorge que quando voltarem do DERAC traria em algo para ele experimentar.

Neste dia, Carlos e Gustavo não vieram, e Rodrigo estava indo para a capoeira.

Fernanda estava no banheiro a um bom tempo e Jefferson pede a Márcia que a apresse. Quando volta, Márcia diz que ela estava esperando por papel. Sonia busca papel na sala do grupo e dá para Fernanda.

Jefferson conversa com Lindalva e esta lhe diz que “tem jacaré lá”. Jefferson faz uma boca de jacaré com as mãos e brinca como se o jacaré estivesse a mordendo. Lindalva, em seguida, toca Jefferson nos mesmos lugares do corpo dele que ele a havia tocado. Ela aponta para um aluno da APAE e comenta ser ele seu marido. Jefferson vai até ele e lhe pergunta o nome. Ele diz ser Adriano.

Ainda quando estavam esperando por Fernanda, um aluno que estava amassando latas de refrigerante - para a APAE arrecadar dinheiro para comprar uma máquina de fotocópias - chama por Rebeca e diz que ela é sua paixão. Rebeca segura a lata que está na mão dele e lhe confirma dizendo sua paixão. Rebeca pergunta a professora que organiza tal tarefa se não poderia ficar com aquela lata. Porém, a professora não deixa dizendo que é para vender.

Lindalva diz que seu pai está na Bolívia e que havia telefonado na noite anterior. Fala que sua casa é bonita e que tem um quarto para ela. (Isto fora confirmado por sua professora que diz que ela havia mudado há pouco tempo para uma nova casa).

Jefferson comenta com Sonia que o pai de Lindalva havia telefonado. Sonia indaga Lindalva se ela havia conversado com ele. Lindalva diz não saber. Sonia brinca com ela perguntando e gesticulando se ela não havia dito: “alô, quem fala?” Lindalva sorri e diz “Alô, quem fala?”.

Por fim, Fernanda chega e todos saem em direção ao DERAC que se situa ao lado da APAE, atravessando a rua. Como há restrições para que os alunos não entrem e nem saiam pelo portão da frente, o grupo contorna a APAE.

Durante o percurso, Maciel e Sonia auxiliam Fernanda a caminhar, pois poderia cair se não fosse ajudada. Márcia diz ao “tio”, Jefferson, que eles haviam esquecido o livro de histórias. Ele fala que também é possível contar outras histórias como eles fazem no grupo. Rebeca e Márcia sorriem e concordam.

Márcia diz já ter participado de uma festa no DERAC. Jefferson lhe pergunta quem a havia trazido. Ela diz ter sido sua mãe e que teve forró, pagode, frango, salgadinho e refrigerante.

Sentam ao redor das mesas e Márcia diz preferir ficar mais afastada, assim fazendo.

Jefferson coloca a bolsa que havia trazido sobre a mesa e pergunta dentre eles quem havia trazido alguma coisa para comer. Márcia diz ter trazido dinheiro. Maciel coloca a mão sobre a cabeça, indignado por ter esquecido. Fernanda diz brava quem não tem dinheiro para trazer. Jefferson olha para Sonia e lhe pergunta o que fazer, pois ninguém havia trazido nada - enquanto fala sacode incessantemente a sacola sorrindo. Maciel aproxima-se e pergunta o que havia ali dentro.

Jefferson sorri e a abre dando um pacote de salgado para Maciel abrir e coloca o refrigerante sobre a mesa, o que é logo aberto por Lindalva. Fernanda pega bem pouco salgado e Jefferson lhe diz para poder servir a vontade. Ela então pega mais uma pequena porção. Os outros alunos também evitam se servir mais. Márcia diz não querer refrigerante, mas o apanha para servir os outros. Rebeca comenta que prefere o salgadinho e assim se serve. Lindalva não apanha os salgados para comer. Jefferson coloca alguns à sua frente e ela os come.

Rebeca conta ao grupo o que lhe havia acontecido alguns dias antes. Expõe que estava indo para a casa de sua tia como faz todos os dias, e quando passava por um lugar vazio, perto da linha do trem, um homem que estava de carro pára e lhe perguntou onde estava indo. Rebeca achou estranho, pois “não sabe quem ele era, mas ele sabia seu nome”. Ela lhe diz que estava indo para casa de sua tia, porém não era problema dele e nem o conhecia. Afastou-se dele, deixando-o para trás. Conta que ainda não sabe quem ele é, e que não gostou nem um pouco do que ele havia feito.

Todos prestam muita atenção. Sonia, após terminar a história, diz a Rebeca que às vezes é perigoso andar sozinha à noite. Rebeca concorda, mas relembra que sempre fez isso sem problema, salvo tal dia.

Márcia volta a servir refrigerante. Alguns comentam que já estão satisfeitos. Fernanda lhe pede para não a servir, pois não agüentaria. Mesmo assim, Márcia a serve. Fernanda se enfurece

e diz que não pode tomar mais, pois ao chegar em casa sua mãe vai lhe obrigar a tomar sopa. E que quando chegar em casa, será forçada a tomar o “bendito” café, mesmo que não queira. Jefferson diz a ela que poderia deixar o refrigerante, não sendo obrigada a tomar.

Lindalva apenas come quando alguém coloca os salgados à sua frente.

Sonia olha as horas e diz ao grupo que é muito bom ficar ali, só que está tarde e devem voltar a APAE.

Márcia e Maciel ajudam Jefferson a guardar o refrigerante e os salgados em sua bolsa. Márcia dá à Sonia o dinheiro, uma moeda de um real, que havia trazido. Esta comenta ao grupo que como ela e Jefferson haviam comprado os refrigerantes e salgados, ela dividiria com ele o dinheiro. Todos se levantam deixando Fernanda sentada. Jefferson sorri para ela e diz “Tchau”. Ela fica brava e responde “Tchau, o quê?!”, pois tem que se levantar com a ajuda de alguém.

Jefferson e Maciel voltam para ajudá-la. Maciel reclama dizendo que ela fica beliscando-o. Fernanda afasta-se dele, comentando que ele havia dito que ela o tinha beliscado. Jefferson pede a ela para continuar a andar. Maciel a chama de chorona e volta a ajudá-la.

Rebeca e Márcia dizem que devem ir pelo portão de trás, por onde saíram, pois aluno não poderia entrar pela porta da frente da APAE.

Sonia e Jefferson dizem não ter problema algum entrar pela porta da frente, e pedem que todos entrem por ali.

Quando entram, Maciel pergunta a Jorge, que está como recepcionista, o motivo de ele não ter ido com o grupo. Ele responde que não havia ganhado o bilhete. Jefferson e Sonia lhe entregam refrigerante e salgados dizendo que, mesmo ele não tendo ido, poderia se servir à vontade. Ele agradece e todos se despedem.

16 - 21/06/01

Participantes:	Jorge	Maciel	Gustavo
	Rebeca	Carlos	Lindalva
	Jefferson		

Neste dia estava acontecendo o ensaio, ao lado da sala de encontro do grupo, que seria apresentado no teatro municipal.

Jorge já havia pegado a chave, quando chegamos à sala ele jogava dardos e pedia para que saíssem de sua frente.

Jefferson pergunta ao grupo o que deveriam fazer, pois a música estava muito alta dificultando ficarem na sala. Rebeca sugere que o grupo fosse realizado na quadra.

Maciel e Carlos estavam no ensaio. Maciel pergunta à professora se poderia estar indo com o grupo. Ela o dispensa. Carlos diz que mais tarde iria ao grupo, pois queria ver mais um pouco o ensaio.

Rebeca conta ao grupo que tinha muita coisa para fazer: pedir a sua mãe que lhe comprasse uma saia, que tinha visto numa loja e ficara apaixonada por ela; ir ao salão de beleza se preparar, pintar as unhas, para o casamento de sua amiga. Segundo demonstra com a mão, a saia era curta e diz ser bonita. A mãe de sua amiga a convidou para dormir lá. Jorge se convida para ir a festa e dormir “do ladinho de Rebeca”. Expressa que iria beber muito e depois ficaria zonzinho. Rebeca sorri e diz que trancaria a porta com a chave e o deixaria para fora. Ele diz que bateria na porta até ela abrir, para ficar na cama ao lado dela. Ela indaga se ele dormiria no quarto da mãe de sua amiga. Jorge diz que aí não daria, pois teria que dormir no quarto de visitas.

Durante esse tempo, Gustavo e Lindalva passeiam pela APAE. Ora são trazidos por uma professora, ora por outra.

Gustavo se aproxima e se senta próximo de Jefferson, puxando-o para que este deitasse em seu colo. Jefferson lhe diz que não gostaria de estar se deitando para poder prestar atenção à conversa dos amigos.

Jorge suspira dizendo que está com saudade da “tia” Mirela. Jefferson lhe diz que na semana seguinte a “tia” Mirela estaria indo até a APAE, assim ele e todos que estavam com saudade poderiam encontrá-la. Todos gritam de alegria. Porém ele adverte falando que eles deveriam ficar a espreita, pois ela estaria indo falar com a psicóloga, e se quisessem vê-la, deveriam passar pela recepção. Jorge sorri, pois comenta que, trabalhando na recepção, certamente a encontrará.

Tendo terminado o ensaio, Rebeca convida o grupo para retornarem a sala. Todos aceitam e dirigem-se até lá.

Jorge fica conversando com outro monitor à porta da sala.

Gustavo veste-se com a fantasia de palhaço olhando-se defronte ao espelho. Maciel entra e sai da sala incessantemente. E Lindalva fica sentada de braços e pernas cruzadas.

Assim que os alunos definitivamente entram na sala, o sinal do recreio é soado.

17 - 28/06/01

Participantes:	Fernanda	Márcia	Maciel
	Jorge	Gustavo	Lindalva
	Jefferson		

Jorge veio receber Jefferson dizendo que naquele dia teria grupo e iria chamar os outros alunos. Alguns alunos haviam mudado de turma, segundo o que disseram as professoras afirmando não estarem cientes, ou não se lembrarem do dia do grupo. Márcia estava com a professora de artes; Rebeca com a outra, Iolanda; Fernanda na sala de expressão corporal; Maciel na Jardinagem; Lindalva sentada no chão da sala; e Gustavo recebendo papel para amassar em sua sala.

Neste dia faltaram Carlos e Cristina, companheiros de sala de Márcia, e Rodrigo, da sala da Rebeca.

Todos estavam festivos com o início do grupo e diziam a Jefferson que ele havia demorado. Ele explicou que agora não estava mais morando em Assis e isto dificultou, mas que não haveria outros problemas como este. Rebeca veio abraçar Jefferson dizendo que a Fernanda estava no banheiro. Abrem a sala e Jefferson pergunta quem estava faltando no grupo. Quanto a Cristina, Carlos e Rodrigo, Márcia e Rebeca afirmam terem faltado.

Jorge aproveita a almofada para deitar-se, os outros vão se ajeitando nas cadeiras ou, como Gustavo, no chão. Gustavo permaneceu muito calado durante o encontro inteiro. Maciel e Rebeca perguntam sobre a outra “tia”, e Márcia diz: “Sonia”. Jefferson lhe diz que esta havia se mudado e que agora morava no Rio de Janeiro. Fernanda chega sendo ajudada pela professora Simone. Jefferson a recebe dizendo estar com saudades, pois eles não se viam há muito tempo. Ela sorri olhando para ele. Lindalva diz que o carro quebrou. Jefferson pergunta qual era a cor do

carro. Ela responde ser vermelho. Quando Jefferson pergunta a Fernanda se ela sabia de que carro Lindalva estava falando, ela sorri mas permanece calada.

Jefferson brinca com Gustavo colocando-lhe uma “peruca” prateada e um traje de palhaço. Gustavo acena com a cabeça afirmando querer vestir, mas não levanta. Depois Rebeca é vestida com a “peruca” dourada e Jefferson coloca uma outra peça na Fernanda recebendo o sorriso desta. O grupo se lembra de que Rebeca havia cantado no ano anterior e pedem a ela para que cante. Márcia pede incessantemente pela música “Madalena” que sua amiga cantou com Fernanda. Rebeca diz que irá cantar, mas só se Fernanda a ajudar. Gustavo pega o violão que Jefferson lhe estende e Rebeca recebe um microfone arrumado por Maciel. Falta o da Fernanda, Jefferson comenta. Sem delongas Rebeca lhe dá outro.

Enquanto Rebeca canta acompanhada por Maciel, Jorge a acompanha, mas mudando as palavras por outras, que em sua maioria relacionavam-se a sexualidade. Rebeca bate com a guitarra nele protestando que estava atrapalhando, ele devolve jogando um brinquedo nela.

Nisto outro aluno, Alex, veio cumprimentar Jefferson e brincar com Rebeca que corre atrás dele. Isto ocorreu por várias vezes, até que Maciel e Márcia pediram para fechar a porta. Depois Alex passava pela janela brincando com Rebeca, e a música era seguida por Jorge que trocava chutes com Maciel por este estar protestando pela intervenção de Alex. Maciel fecha a janela demonstrando estar bravo com Alex; Márcia diz estar muito calor. Jefferson pergunta a eles se Alex estaria incomodando o grupo. Márcia, Maciel e Jorge concordam, Rebeca brada com Maciel que Alex apenas estava brincando com ela, mas que já perturbara bastante. Gustavo aproveita para tirar o traje de palhaço de Fernanda e vestir-se. E Lindalva afirma gostar do “Sabadão Sertanejo”, e que gosta de sertanejo, mas não responde a Jefferson sobre de quais músicas mais gostava.



Ainda discutindo sobre a intervenção de Alex, decidem não irem ao parquinho, pois lá os meninos também atrapalhariam. Jorge diz para ir ao DERAC. Jefferson os lembra de que, para ir lá, é necessário que os pais assinem os bilhetes. Quanto a Alex, Jefferson pergunta se eles poderiam convencê-lo a não atrapalhar mais o grupo. Márcia e Rebeca afirmam que irão conversar com ele.

Sobre as atividades que gostariam de estar fazendo, dizem querer historinhas, passear no DERAC, na lanchonete e na Faculdade como haviam feito. Maciel diz que trará dinheiro para comprar refrigerante. Jefferson aproveita e escreve as sugestões na lousa; sugere que seria necessário escolherem um lugar de cada vez para que levassem os bilhetes para os pais.

É perguntado a Jefferson quem estaria com ele nos encontros. Jorge sugere alguém que fosse bonita e solteira. Márcia e Maciel concordam com que seja legal e saiba contar historinha. Já Rebeca prefere que ela seja casada para que o Jorge veja o anel dela. Ele diz preferir solteira.

Bate o sinal do recreio e Jefferson lhes pede ajuda para guardar o material. Ajudam e logo se despedem correndo para o pátio.



18 – 02/08/01

Participantes:	Márcia	Maciel	Rodrigo
	Fernanda	Lindalva	Cristina
	Jorge	Jefferson	Rebeca
	Carlos		

Neste dia especificamente não foi possível reunir os integrantes do grupo para as atividades como de costume, pois estava sendo realizada uma missa com participação de todos os alunos, professores, funcionários e diretoria da escola. Desta forma, permaneceu-se na missa. E através desta foi interessante observar como alguns alunos do grupo participavam da missa. Mesmo aqueles que atendem serviços religiosos em outras denominações estavam presentes sem manifestarem qualquer tipo de proselitismo: Maciel e Fernanda comentavam em outros momentos que haviam participado de grupos religiosos.

Porém o que mais chamou atenção foi a maneira com que a Lindalva participava da missa. Desde o início até o final, escutava-se ela dizendo: “Ele morreu”, “Não volta mais”, “Morreu ontem”, estas frases eram predominantes, especialmente nos momentos silenciosos, resultando na efetiva ação de professores que lhe pediam para prestar atenção e ficar quieta. Outras vezes, ela respondia “Amém” após o grupo ter dito anteriormente. Em outros momentos, Lindalva dizia: “Fica quieta!” e “Não Pode!”. Pode-se até dizer que ela aprendeu bem o que se dizia em determinados momentos a ela. Entretanto, nos intriga o tema da morte que para esta aluna é bastante recorrente.

Jefferson encontra-se com Rebeca no momento em que estavam saindo. Como esta parecia estar evitando algo, ele lhe pergunta se está bem. De início respondeu afirmativamente; seguindo um instante de pausa, retificou sua resposta: “Não; sabe o que é? Eu estou fazendo



regime: só posso comer duas colheres de arroz, duas de feijão, bem pouquinho de macarrão e salada à vontade, mas nada de doce ou refrigerante”. Ele a questiona se estava sendo difícil e ela diz que sim, balançando a cabeça. Mas como ela mesma disse, era necessário, pois o médico achou que o nível de seu colesterol estava alto, então o regime era preciso. Jefferson confirma que o regime é chato, mas dependendo da situação, talvez fosse melhor agüentar um pouco mesmo.

Despedem-se e saem.



19 – 09/08/01

Participantes:	Rodrigo	Maciel	Márcia
	Rebeca	Jorge	Cristina
	Lindalva	Fernanda	Jefferson

Como os alunos estavam em salas diferentes e alguns professores mudaram suas turmas, Jefferson pede ajuda a alguns alunos do grupo para o ajudar a encontrar a todos. Jorge a conduz à sala onde Rodrigo estava e diz para bater. Bate e pede a professora que o dispense para ir ao grupo. Rodrigo aponta o dedo para si e pergunta: “Eu?”. E com um belo sorriso sai em seguida com a permissão de sua professora. Depois foram atrás do Carlos, mas sua professora diz que ele havia faltado. Outro que faltou novamente foi Gustavo. Sua professora relatou que ele havia feito alguns exames rotineiros mas sua falta ocorreu em consequência de um mal-estar que passara no dia anterior. Quando chegaram à sala da Rebeca, esta estava escutando uma música do Roberto Carlos. Ela olhou para a professora e se despediu chamando-a de querida.

Chegando à sala, todos já haviam se sentado ou procurado jogos no armário ou fantasias no balde. Rebeca comenta que estava escutando seu CD do Rei Roberto Carlos e que também havia outros em sua mochila. Enquanto Rebeca e Jefferson falam sobre o Rei, Jorge se ajeitava no chão com uma almofada dizendo que estava cansado e queria descansar, ante os protestos de Maciel que o apontava dizendo “Olha lá tio” e depois ria. Márcia achou um jogo de memória e chamou Rebeca para jogar com ela, esta prefere ficar em pé perto da porta. Fernanda conta a Jefferson que sua irmã estava morando numa cidade bem longe de São Paulo. Como sua maneira de falar é lenta, torna-se comum Rebeca e Márcia protestarem contra ela, pedindo para falar

logo. Ele pergunta ao grupo por que não a deixavam falar. Márcia a acha muito cansativa e repetitiva, pois sempre falava a mesma história.

Quase dormindo, Jorge pede a Jefferson para ler uma história, pois queria dormir. E quem escolheria a história do dia? Rodrigo se antecipa e vai até o baú e escolhe a história da “Pocahontas”. Jefferson pergunta se eles conheciam aquela. Cristina, perto do baú diz para pegar outra, mas esta fora escolhida por Rodrigo, então a contaria hoje. “É uma história de índios” diz Jefferson. Maciel balança a cabeça confirmando tal parecer enquanto tenta colocar uma saia que estava no balde. Jorge o critica dizendo que aquilo era de mulher e logo ele tira.

Neste instante, em outra discussão, Rebeca pede veemente a Fernanda para se calar, pois ela queria conhecer aquela história senão se retiraria e o grupo acabaria para ela. Isto ela fala em pé perto da porta, defronte ao pátio do recreio, onde passavam várias pessoas chamando-a como também a Cristina que ajudava Rodrigo a organizar melhor o baú com todas as histórias. Fernanda abaixa a cabeça, após dizer que não falará mais nada, e Maciel a manda limpar a boca porque quem baba é criança, sendo isto confirmado por Márcia.

Como o barulho externo estava se intensificando, o grupo decide fechar a porta e a janela. Além disso, para aumentar o calor, Márcia pede que desligue o ventilador, senão não conseguiria jogar. Márcia e Maciel pedem a Jefferson para contar a história e assim inicia-se o conto da “Pocahontas”.

Por várias vezes Lindalva pergunta a Fernanda se ela não quer ir ao banheiro e sempre tem a resposta negativa. Mas diz que irá beber água. Isto ela faz outras vezes enquanto abria a porta para espiar quem estava no pátio.

No início da história, Rebeca começa a contar algo para Márcia. Volta-se para Jefferson e diz que ela não irá mais para a praia com uma professora. Mesmo lá estando gostoso, ela foi impedida de tomar banho para se deitar e assim teve que dormir suja. Por isso dizia que se a

professora dissesse “merda” para sua mãe ela responderia “merda”. Indignada, conta que sua mãe havia lhe dado dinheiro para comprar uma saia e algo para si própria. Só que a referida professora não permitiu comprar nada e lhe retirou o dinheiro. Esta então era a razão que a não motivava mais para passear naquela casa de praia. Márcia também confirma a história dizendo que não voltará mais lá.

Fernanda tenta contar a Jefferson sua história. Rebeca, já brava, começa a escrever com o dedo na mesa afirmando estar escrevendo sua história. Fernanda ri e continua. Rebeca pede uma folha e começa a escrever sua história repetindo-a palavra por palavra demonstrando estar nervosa.

Jefferson pergunta a Rebeca sobre o motivo de ela estar nervosa. Ela apenas o olha e nada diz. Indagada acerca do regime que está fazendo, responde que está difícil, pois só pode comer duas colheres de arroz, duas de feijão, pouquinho de macarrão e bastante salada. Márcia conta que o ano passado ela começou a evitar beber refrigerante e que agora não bebe mais nada.

Cristina arrumando o baú pega um livrinho e começa a contar uma história, segundo ela, do “Ursinho Puff”. Diz das travessuras que ele faz pulando de um lado para outro e que gosta de mel. Jefferson lhe pede que continue. Ela sorri e afirma ser ele um ursinho legal, cobrindo o rosto. Pega vários outros livros e pergunta qual o nome de cada um. Quando lhe responde, ela diz que não sabe ler aquela história. Jefferson incita a situação interrogando-lhe qual o motivo de não saber ler. Responde que não sabe e pega outra história, saindo mais tarde para beber água.

O ambiente realmente estava quente e quando Maciel abre a porta, diz que já bateu o sinal e em seguida o grupo se despede beijando Jefferson.

20 – 16/08/01

Participantes:	Maciel	Lindalva	Cristina
	Márcia	Rebeca	Fernanda
	Jefferson	Rodrigo	

Quando Jefferson estava buscando os alunos para ir para a sala do grupo, Jorge lhe diz que não poderia ir, pois não havia outra pessoa para ficar em seu lugar. Por isso, dizia ele estar nervoso. Chegando a sala do Gustavo sua professora comenta que ele está “desanimadinho” jogado sobre o colchonete. Diz que a mãe dele estava vindo buscá-lo em consequência da febre alta, porque estava com “caxumba”.

Passando pelas salas dos outros integrantes, é dito para Jefferson que Carlos havia faltado e Rebeca estava na atividade de Jardinagem. Ela o vê de longe e vem sorrindo com uma vassoura que vez e outra passava pelo chão. O grupo começa a dizer seu nome e ela beija Jefferson e lhe pergunta se seria possível ficar com a roupa de Jardinagem, pois terá que trabalhar após o grupo. E claro, não havia nenhum motivo para evitar tal traje no grupo.

Fernanda chega sendo acompanhada de alguns amigos, senta-se e cumprimenta Jefferson. Márcia pergunta se ele sabe onde está o restante das cartas (do jogo de memória). Ele responde que ela sabe com maior precisão onde está cada coisa no armário do que ele mesmo.

Com seu belo sorriso Lindalva diz que dará um carro para Rafael. “E qual carro seria?” Jefferson pergunta. “Um carrro!” responde Lindalva.

Márcia e Rebeca percebem que Jorge não está ali, mas lhes explicam que ele tem que ficar na recepção e que preferia estar no grupo. E Rebeca por um bom tempo fica em pé próxima a porta que Maciel havia fechado. Em resposta à pergunta se ela não queria se sentar, ela diz que está bem daquela forma.

O balde de fantasias é revirado por Rodrigo e Cristina que experimentam peça por peça: chapéus, perucas, trajes de palhaço, saias... Jefferson aproveita para pegar uma peruca prateada e colocar em Rebeca que sorri escondendo os dentes, estando em pé. Rodrigo vai até a frente do espelho para olhar qual traje mais o agrada, acompanhado por Cristina, que olha para seus amigos a cada nova peça que usa.

Jefferson espalha as almofadas pela sala e senta-se sobre uma, fazendo-a como um carrinho e tira algumas risadas do grupo. Maciel fica bravo com os alunos que passam perto da janela para cumprimentar seus amigos. Às vezes, ameaça fechá-la mas não o faz. Ele aproxima-se de Jefferson e diz baixinho que no próximo Sábado irá fazer Primeira Comunhão e se mostra muito contente. Fernanda, em complemento, diz que vai à missa todos os dias, e Márcia começa a cantar algumas músicas do Padre Zezinho, tocando um pequeno violão. Pergunta se Jefferson sabe alguma outra. E quando ele fala da do "Jovem Galileu", ela replica pedindo que escolha outra, pois não gosta dessa. Então começam a cantar juntos "Utopia". Sob o som do violão de Márcia, Rodrigo se encanta frente ao espelho e começa a dançar vestido de maneira muito bonita, como uma odalisca. Faz várias saudações a Jefferson e continua sua dança. Fernanda fala de suas sobrinhas, e Lindalva, do jacaré que está na piscina, mas sobre os protestos de Márcia que diz estarem atrapalhando. Pede a Jefferson que continue cantando com ela. Este lhe diz que não sabe mais o restante da letra, mas que prossiga, pois todos estão escutando; Rodrigo, então, baila ao ritmo com sua dança.

Levantando-se e indo até Rebeca, Jefferson a abraça e lhe pergunta se ela gostaria de dizer alguma coisa pois está bem quieta e em pé. Diz que não, mas gosta do abraço do "tio". Este olha para Lindalva e pergunta se ela também quer um abraço mas responde que não. Mesmo assim, Jefferson vai sorrindo até ela e lhe dá um forte abraço. Parece que fica um pouco encabulada e diz: "Obrigado!" Cristina pergunta a Lindalva se ela não quer ir ao banheiro.

Cristina aproxima-se da porta, abre-a vendo quem está lá fora e diz ao grupo que voltará logo, pois vai beber água. Sai e conversa com seus amigos. Jefferson volta a acariciar as costas de Lindalva e percebe que esta reage de maneira positiva, chegando a mudar sua própria maneira de olhar e respirar.

Rebeca se senta em frente ao espelho, tira o boné e alisa por algum tempo a “chuquinha” feita em seu cabelo. Olha para Jefferson e lhe pergunta se ele poderia escrever seu nome. Jefferson se levanta da almofada e procura giz. Não encontra, e então, pega uma folha de papel rascunho e lápis preto. Quando se senta próximo a ela, primeiramente pede para ela escrever seu próprio nome, pois gostaria de ver como ela escrevia. Rebeca pega a folha e o lápis e com letra cursiva escreve seu nome devolvendo-o para Jefferson, e lhe pede que escreva seu nome. Ele, então em baixo do nome dela, escreve com letra bastão seu nome e demonstra quais letras eram comuns a ambos. Márcia, que está ali à mesa também em companhia de Maciel, pede que Jefferson escreva seu nome. Da mesma forma, ele retorna o papel para que ela escreva e ele escreverá depois. Ela assim escreve-o com letra bastão, devolve para ele, que demonstra quais letras eram comuns a eles. Jefferson pergunta se Maciel gostaria de escrever seu nome, ele diz que não sabe. Mas aquele reforça, dizendo querer ver como ele escreve seu nome. Maciel pega o lápis e começa a escrever. Rebeca e Márcia dizem que ele só faz cobrinhas e não está escrito coisa alguma. Mas o importante é que ele está tentando e é a maneira de ele escrever e isto não é problema, diz Jefferson. Márcia pega a folha e escreve “Rebeca”, sorrindo. Rebeca diz que sabe o nome dela e escreve “Márcia”. O nome de Fernanda é escrito por Jefferson que lhe mostra as letras comuns. Entusiasmada, Márcia começa a escrever palavras com as letras que conhece e Jefferson as lê após o pedido dela. Algumas palavras ele diz que não sabe ler, mas há outras que ela escreveu até em inglês. Este jogo vai por várias outras palavras: ela experimenta as várias

letras que conhece formando palavras e Jefferson as reporta quando consegue: “June”, “Jano”, “jamgo”, “dadomag”, “Damho”.

E quanto aos passeios, Jefferson pergunta. Rebeca olha para ele, tira o boné e relembra que muitas coisas ela não está podendo comer. É proposta por Jefferson uma lista com alimentos que não poderiam estar no piquenique, segundo a dieta da Rebeca: Escreve em destaque “NÃO” para os alimentos proibidos por seu médico. Foram eles: Refrigerante, doce, nada com fritura, tudo com adoçante, pão sem miolo, pimentão, macarrão, sorvete, pão com manteiga, carne engordurada, leite, sem nata e bolo. E na lista de “PODE”: mamão papaia, cozido, bolacha de sal, salada, lanche. Márcia confirma que também não pode tomar refrigerante, e quando Maciel fala que não pode, ambas, Márcia e Rebeca dizem veemente que ele não está fazendo dieta alguma. Os outros são consultados sobre o que gostariam de comer, mas lembrando-os de que teriam que ter cuidado, pois alguns alimentos faziam parte da dieta da Rebeca. Cristina afirma que gosta de pizza, cachorro-quente e x-burger. Márcia comenta não haver problema se apenas ela e a Rebeca não beberem refrigerante. Jefferson dá a idéia de que poderia ser feito suco com adoçante e elas concordam. Fernanda diz que não poderá ir, sendo muito difícil para ela caminhar. Jefferson diz que, se for preciso, eles irão auxiliá-la no caminho. Pede logo após para ir ao banheiro e Jefferson lhe pergunta se poderia esperar mais um instante porque o sinal estava para soar. Ela concorda.

Encerrada a discussão, Márcia pega a folha e pergunta como era a assinatura dela. Jefferson diz que as pessoas inventam da maneira que melhor querem. Contudo, ela dá a folha para ele e pede que faça sua assinatura. Ela fala seu nome completo e ele inventa uma assinatura. Márcia olha e não gosta muito. Mas é livre para fazer como ela quisesse, afirma ele.

O sinal do recreio bate e eles saem. Jefferson pede ajuda para arrumar a sala, mas apenas Rebeca, Márcia e Maciel ficam para ajudar. Enquanto auxiliam Fernanda a se levantar, esta cai

duas vezes e fica bastante nervosa, pois os que a ajudam riem. Outros alunos vêm e conseguem levantá-la ajudando-a em seu caminhar.

21 – 23/08/01

Participantes:	Maciel	Márcia	Rebeca
	Lindalva	Fernanda	Jefferson

Ao chegar à APAE, Jefferson vê Jorge na recepção, este lhe diz que não poderá ir novamente ao grupo porque o rapaz que fica ali estava jogando bola na APAE de Marília. Jefferson vai em seguida chamar os outros componentes do grupo. Gustavo, em sua sala, estava fazendo uma lembrança para sua mãe e preferiu terminá-la, ao ser indagado por Jefferson se queria ir para o grupo. Também faltaram Rodrigo, Cristina e Carlos (a professora deste disse que ele estava faltando bastante às aulas).

Lindalva ri vindo em direção a Jefferson, dizendo a um funcionário que ele não é seu namorado, mas Fábio Júnior. Depois diz oito... sete... e quando já está sentada na sala, seis. Afirma em seguida: “Na rua, na nani nanão!”. “Namorado bonitinho”. Confirma novamente que seu namorado é o Fábio Júnior.

Chegando à sala do grupo, Rebeca e Márcia perguntam onde Jorge estava, e Jefferson explica que ele não pode sair da recepção. E Gustavo preferiu ficar fazendo uma lembrança para sua mãe, pois Maciel queria ir buscá-lo. Fernanda senta-se e brinca com Jefferson de que não está bem; quando lhe pergunta como tem passado. Sorri e diz que é brincadeira.

Quando o grupo fecha a porta, Jefferson pergunta se eles gostariam de mudar a sala, que poderiam lhe sugerir. Motivam-se e começam a olhar para as mesas, armários, uns para os outros e então começa a mudança. Márcia sugere que sejam trocadas as mesas umas nos lugares das outras: a mesa rosa iria para onde estava a amarela e vice-versa. Tiram-se as cadeiras ao redor e assim são mudadas de lugar. Rebeca ajuda Jefferson a colocar o baú de histórias onde estava o balde de fantasias, pois perto do espelho as pessoas se veriam mais facilmente. As

almofadas são colocadas do outro lado da porta por Maciel. O outro balde com brinquedos é mudado de lugar com o engradado de revistas por Márcia.

Maciel, ao dizer que sua Primeira Comunhão seria no Sábado seguinte, irrita-se com Márcia que imita incessantemente a maneira pausada com que havia dito. Pára e é pedido a ele que continue. Diz que Márcia fica perturbando-o mas enfim fala que também irá se batizar. Rebeca também confirma no mesmo dia sua própria Primeira Comunhão.

O grupo, enfim, decide que Jefferson conte uma história. Entre as histórias, Maciel faz o sinal sobre sua cabeça, demonstrando um “coque”, e pede “Rapunzel”. Entretanto, Márcia havia escolhido “O sonho da vaca”. Jefferson pergunta se eles conheciam aquela história e dizem que não. Pede ajuda para contá-la. Rebeca fica responsável por escrevê-la. Ao responder que não sabe, Jefferson diz que o mais importante, agora, é que ela tente fazer da maneira que conseguir. Márcia também quer escrever e pega um lápis e papel. Maciel quer participar sendo a vaca. Dá-se início a história.

Enquanto Jefferson vai lendo a história, Maciel interpreta-a dormindo, levantando, dançando, bailando no ar conforme o enredo. Fernanda se deleita rindo, ao ver Maciel sendo a vaca. Lindalva participa repetindo o som do porco do sonho da vaca, acompanhando Maciel e Jefferson que estimulam sua participação. Márcia, por sua vez, reprime Fernanda, chamando-a de boba, por estar rindo, e até diz para ela parar de debochar de tio Jefferson. Jefferson comenta que ela está se divertindo com a representação da vaca feita por seu amigo. Por outro lado, Márcia também chama Maciel de bobo. Este pára e não quer mais fazer a vaca por causa do comentário feito por ela. A pedido de Jefferson, ele volta a participar da história sendo a vaca.

Percebe-se que Fernanda permanece quieta durante todo o grupo e que, devido a várias outras repreensões feitas por Márcia, ela simplesmente se cala. Ou, então, debruça-se sobre a mesa.

Rebeca e Márcia pedem para Jefferson não virar as páginas, pois elas estão copiando. Rebeca diz que fará cobrinhas, pois não sabe escrever, enquanto olha para Márcia que copia algumas letras. Jefferson brinca com ambas dizendo: “Tá vendo! tem que copiar toda a história!”. Lindalva diz: “Tá vendo, Vovó morreu! Tá vendo, tá vendo, Vovó morreu.” Comenta: “Hoje teve bingo. Hoje, vinte!” E continua: “Um carro bem bonito!”. “E que cor seria este carro?” indaga Jefferson. “O carro do Fábio Júnior!” responde Lindalva.

Antes de terminar a história, Márcia começa a fazer círculos na folha em que escrevia e pede para pegar outra. Quando a história é finalizada, ela e Rebeca pedem o livro para copiá-lo, mas Márcia o mantém próximo de si, dificultando-a Rebeca ver como eram as letras. Jefferson pergunta a esta se ela gostaria de outro livro para copiar. Afirma que sim e escolhe o primeiro que vê no baú.

Deitado nas almofadas como a vaca, Jefferson escuta Lindalva lhe dizendo: “Ele nasceu em Outubro! Ele tinha cinco anos! Ele morreu!” Quando Lindalva diz que quer bolo, Rebeca comenta que ela havia nascido no dia da Comida. Márcia sorri e afirma que então ela nascera no mesmo dia e adora isso. Lindalva diz: “Não sei quem canta essa música! Telefona!” Jefferson acaricia suas costas e elas sorri.

O assunto do passeio ao DERAC é trazido à tona. Jefferson confirma que conversou com Inês, psicóloga, e ela irá mandar os bilhetes para os pais. Pergunta se eles gostariam que Górgias os acompanhassem, sugerido por Inês. Ficam muito contentes e demonstram estarem felizes por irem.

O sinal do recreio é soado. Márcia e Rebeca pedem que, se possível, Jefferson termine de copiar a história para elas. Ao perguntar se elas gostariam que ele trouxesse suas histórias e elas mesmas as terminassem, dizem que seria bom. Fernanda sai ajudada por Maciel e todos se

despedem de Jefferson. Neste momento, Gustavo aproxima-se da porta e reluta em aceitar o convite de Jefferson para entrar. Por fim, entra e o abraça, em resposta ao abraço recebido.

22 - 30/08/01

Participantes:	Márcia	Maciel	Rodrigo
	Gustavo	Jefferson	Fernanda
	Lindalva		

Este era o dia marcado para irem passear no DERAC. Como fora pedido a Górgias que os acompanhassem no passeio, lá estava ele esperando. Jefferson chega cumprimenta-o e logo em seguida Inês, psicóloga, aproxima-se de ambos dizendo que havia esquecido de enviar o bilhete aos pais, ou seja, não era possível ocorrer a saída sem os pais fossem comunicados pelos bilhetes. Assim decidem que na próxima semana sairiam.

Após esta notícia, Jefferson vai às salas, como de costume, chamar os integrantes do grupo. Gustavo diz que irá e tenta convencer uma amiga de sala para acompanhá-lo. É explicado a ele que ela pertence a outro grupo e que a sala infelizmente é muito pequena para que participassem mais pessoas. Depois, são chamados os outros alunos, mas é percebido que alguns haviam faltado: Jorge, Rebeca, Cristina e Carlos.

A primeira a se ajeitar na cadeira é Lindalva; Márcia, ao entrar, vai ao armário para procurar brinquedos de móveis em miniatura. Como ninguém havia buscado Fernanda, Jefferson vai à sala desta e a traz. Ao se aproximar do banheiro, ela entra e diz que não demorará, assim Jefferson a espera e em seguida a conduz até a sala. Jefferson pergunta como ela estava. Ela responde que não estava bem, entretanto, quando ele interroga se estava apenas brincando, ela sorri e afirma que sim.

Neste momento, Jefferson fala a todos que não seria possível eles saírem, pois a psicóloga havia esquecido de enviar os bilhetes para os pais, mas que prometera não esquecer na próxima semana.

Gustavo fica perto do espelho e comenta que quer ensaiar com a Cristina, professora, chamando-a por seu nome. Márcia fala que não haverá ensaio, Jefferson pergunta para ele o que irá ensaiar. Gustavo fala que fará o peixinho, mostrando ao grupo como é. Maciel tenta também convencê-lo de que não haveria ensaio naquele dia. Gustavo insiste e diz querer a Cristina chamando por seu nome. Márcia vai em sua direção e lhe diz que ela não havia vindo para a APAE.

Lindalva sorri para Jefferson e este lhe pergunta se o Fábio Júnior era seu namorado. Ela diz que sim e que ele canta. Fernanda tenta falar, mas logo é interrompida por Márcia lhe pedindo para ficar quieta, imitando o jeito de Fernanda falar. Há momentos em que ela apenas dá risada ou então diz: “Oh, Márcia, você não vai deixar eu falar?” Geralmente Márcia ri e diz para ela ficar quieta.

Márcia pede que Jefferson conte “historinha”, Maciel completa dizendo que quer a “História da Vaca” (“O Sonho da Vaca” que fora lido no encontro passado). Jefferson lhe pede que procure para ele. Maciel vai até o baú e revira um pouco, mas diz não a ter encontrado. Pedem então que Márcia os ajude a procurar. Ela diz não querer aquela história e então sugere que fosse lido “João Felizardo” e que depois fosse lido a da vaca.

Rodrigo utiliza o balde de fantasias para usar algumas das roupas que ali estavam. Gustavo o acompanha se fantasiando também.

Ao pedido de Márcia, Jefferson pega o livro e pergunta que história era aquela. Márcia sem demora responde que é “João Felizardo”. Maciel aceita ser ele durante a história. Jefferson sugere que Márcia escreva a história, esta sorri e diz não saber. Jefferson insiste até que ela se levanta pegando lápis e papel para escrever, pedindo que Jefferson mostrasse a capa para que copiasse o título. Assim, é iniciada a leitura acompanhada da dramatização de Maciel que se deita e levanta conforme o dito pela história. Fernanda debruça-se sobre a mesa, mas logo em

seguida pede para ir ao banheiro. Jefferson lhe pergunta se não seria possível ela esperar o sinal porque faltavam poucos minutos. Ela se senta e pede água. Márcia irrita-se e diz para ela não abusar do “tio” pois o sinal do recreio vai bater em instantes.

No decorrer da história Márcia mostra o que está escrevendo para Jefferson e a pedido deste continua conforme a história. Jefferson tenta envolver Lindalva pedindo que ela fizesse algum personagem ou sons da história, porém ela permanece em silêncio. Rodrigo e Gustavo desfilam em frente ao espelho com suas fantasias trocando peças e retornando ao espelho para ver como haviam ficado.

Ao som do sinal Maciel sai ajudando Fernanda a caminhar. Gustavo chama a professora Biba para ajudá-lo a guardar o material mas esta se recusa dizendo que ele mesmo capaz de guardar ele mesmo. Rodrigo tira a roupa mas somente retorna a pedido de Jefferson para ajeitar as roupas que havia usado no balde. Márcia se despede e sugere para Jefferson guardar o que havia escrito para o próximo encontro. Lindalva levanta-se com um coelho de pelúcia que segura quando Jefferson lhe diz ter tocado o sinal do recreio. Jefferson se aproxima e brinca com o coelho dizendo “tchau” a ela, que diz o mesmo a Jefferson: “Tchau, coelho, agora vai dormir com seu amigo urso!”

23 – 06/09/01

Participantes:	Rebeca	Fernanda	Jorge
	Górgias	Rodrigo	Gustavo
	Lindalva	Cristina	Maciel
	Jefferson	Márcia	

A pedido da Instituição, foi solicitado ao estagiário Górgias que acompanhasse o grupo durante o passeio, pois os coordenadores da APAE estavam preocupados com alguns alunos que costumavam escapar quando deixados mais à vontade, principalmente Cristina.

Os alunos pediram que fossem levados papéis, lápis e a história “O Sonho da Vaca”, sendo que Maciel havia esperado que a contassem no encontro anterior.

Mesmo Fernanda que estava tendo dificuldades em caminhar, sorria muito e dizia: “Na verdade, vou dizer pra vocês, eu já sou tia!” e “Minha irmã bebe (fazendo gestos com a mão)!”

Como a professora da Lindalva não sabia se esta havia trazido o bilhete da mãe, achou melhor que ela não fosse, evitando outras complicações – esta é a recomendação da APAE quanto a saídas dos alunos dando também responsabilidade aos pais por tais decisões. Porém, outra professora achou o tal bilhete e Lindalva veio acompanhar o grupo trazida por sua professora.

Chegando ao DERAC os alunos se sentam ao redor de duas mesas, ou mesmo no chão. Logo em seguida, Jorge perguntou o que havia para comer. Jefferson lhe pergunta o que eles haviam trazido. Uns respondem que não trouxeram nada e outros que não tinham dinheiro.

Górgias abriu sua mochila retirando o suco de laranja para Rebeca e Márcia que não podiam tomar refrigerante, refrigerante; e biscoitos de água e sal (para que todos pudessem comer sem se preocupar com calorias). Rebeca diz a Górgias que por causa do regime que faz,

ela só come duas colheres de arroz, uma de feijão, um “pouquinho” de mistura e salada à vontade.

Gustavo pede para retornar a APAE e Jefferson explica-lhe que logo baterá o sinal, e então que poderá retornar; mas enquanto isto, terá história, papel e lápis para desenhar. Márcia pede para Gustavo não ir.

Todos começam a se servir de suco, refrigerante e biscoito. E sem demora afirmam que tudo está gostoso. Górgias pergunta que história eles haviam escolhido. Maciel, girando a mão sobre a cabeça, diz que é a da Vaca (este gesto teve sua gênese com a história da Rapunzel devido aos seus longos cabelos, e desde então, significa qualquer história em geral). Márcia e Maciel pedem que Górgias conte a história. Márcia conta olhando para Jefferson quais eram os sonhos da Vaca e Maciel faz uma curta performance dos sonhos da Vaca; porém o que querem, não é contar história, mas aproveitar o lanche.

Rebeca se levanta dirigindo-se até Jefferson. Olha para Jorge e pergunta se pode contar para o “tio”. Com a resposta afirmativa de Jorge, ela diz que agora, como tem telefone eles, conversam bastante. E Jorge ri dizendo estar com vergonha. Como está gostando muito do biscoito, Jorge diz que irá guardar para depois; entretanto Górgias lembra-o de que ainda não irão embora e há pessoas comendo.

Percebendo que alguns estavam satisfeitos, Jefferson distribui papéis e lápis a todos. Fernanda não se interessa e fica com a cabeça abaixada. Cristina começa a andar afastada dali e os outros começam a pintar. Observou-se que Rodrigo foi o que saiu da mesa e desenhou com muito afinho.

Rebeca e Márcia chamam Cristina para ficar perto delas. Esta comenta o que eles querem, pois está por ali só vendo. E com isso se afasta cada vez mais. Assim Górgias a acompanha por algum tempo.



Rebeca e Jorge escrevem o número telefônico de suas casas respectivamente, e dão a Jefferson. Jorge olha para ele mandando-o pegar o refrigerante que estava na outra mesa. Jefferson não gosta do jeito que havia pedido e afirma que ele é capaz de levantar-se e ir até lá se servir. Mesmo assim Jorge repete o ato algumas vezes até que se levanta para se servir.

Cristina novamente começa a se afastar do grupo, agora sozinha. A cada passo que faz olha para o grupo como se esperando alguma reação deste. Estando já um pouco distante, Jefferson vai em sua direção, pedindo que retorne. Brinca um pouco de fugir, mas retorna logo em seguida.

Quando Maciel se aproxima de Jefferson com o refrigerante, acidentalmente derruba um pouco sobre a bolsa de Górgias e em Jorge. Este fica indignado e, além de xingá-lo, atinge Maciel várias vezes com outra garrafa. Ele corre para perto de Jefferson lhe pedindo desculpas por ter derrubado o refrigerante sobre a bolsa. Jefferson diz que não é problema, pois já está limpando, e que Jorge não precisava ser rude e violento com ele. Jorge começa a gritar com Maciel dizendo que não gosta dele. Jefferson intervém pedindo que se acalmasse, porque não foi nada grave e que sua atitude era bem inapropriada e desrespeitosa com Maciel. Jorge continua com a mesma atitude rude dizendo que da próxima vez Maciel não deveria ir, mas Jefferson o lembra que o grupo decide e não ele exclusivamente. Rebeca diz que depois irá acalmar Jorge.

Começam então a recolher os papéis e ajeitar os pacotes, pois havia batido o sinal do recreio. Lindalva pergunta ao grupo quem vai pagar pelo lanche, quem vai pagar. Górgias sorri e diz que já está pago e agradece por ter lembrado a todos que o lanche custou dinheiro. Maciel ajuda Fernanda a caminhar e demonstra estar muito chateado.

Como o grupo ficou transtornado com a discussão de Jorge alguns caminham a frente querendo chegar logo à APAE. Górgias pede que esperem todos, pois quando saem todos andam



juntos e no retorno deveria acontecer da mesma maneira. Isso fez que o grupo chegasse junto à APAE.



24 – 13/09/01

Participantes:	Márcia	Maciel	Gustavo
	Jorge	Lindalva	Jefferson
	Fernanda	Jefferson	Carlos
	Rebeca		

(É relevante relatar que quando Jefferson busca os alunos em suas respectivas salas, dois dos alunos chamam a atenção: Gustavo e Lindalva. Esta por ficar sempre no chão da sala de aula deitada e, depois de ser chamada com a mão, se levantar rápido e ir até a sala sozinha; e aquele, por dar a impressão de relutar a ir ao grupo. Normalmente ele chama sua amiga de sala ou a professora para acompanhá-lo e, depois de falar das histórias ou de teatro, Jefferson consegue motivá-lo a acompanhá-lo). Neste dia faltaram Cristina e Rodrigo.

A surpresa do encontro foi a presença de Carlos, pois foi a primeira vez que ele estava freqüentando o grupo. Este o recebeu com muito carinho.

Fernanda chegou com a ajuda de Maciel parando, indo primeiro ao banheiro. Lindalva senta-se como de costume cruzando pernas e braços. Carlos fica perto da porta e abraça Jefferson várias vezes comentando que estava doente, soando o nariz como dizendo ter pego gripe. Gustavo senta-se ao chão perto do balde de fantasias. Márcia pede que Jefferson lhe dê folha para brincar de “escolinha” com Rebeca. Jefferson comenta que ela pode ficar à vontade e pegar o tanto que quiser, ela mesma. Jorge pede que Gustavo se afaste, pois irá deitar na almofada.

Jefferson pergunta o que eles gostariam de fazer. Em coro respondem que querem “historinha”. Ele sugere então que Carlos tenha a honra de escolher no baú a que ele quisesse. Este diz querer a “Branca de Neve e Os Sete Anões” e pede que Jefferson o ajude. Depois de

tentar encontrar, mostra um livro da “Branca de Neve e os Sete Anões”, porém, somente com a capa. Jefferson o ajuda a encontrar outro.

“Quem irá contar?” - Jefferson pergunta. Todos pedem que ele mesmo conte. “E como era a história, quem poderia ajudá-lo?” Maciel demonstra com a cabeça que ajudará e Carlos fala que irá contar depois do “tio”. Rebeca fala que não lembra da história. Márcia reluta um pouco e pede que o “tio” leia.

Jefferson, antes de iniciar a leitura, pega uma folha e lápis para Lindalva e esta começa a desenhar, precisando até trocar de lápis depois.

Assim inicia-se a história. Enquanto Jefferson lê, Carlos o acompanha encenando, mesmo quando Márcia fala que está ele atrapalhando e Jefferson diz que ele o está ajudando. Gustavo começa a vestir as fantasias mesmo estando sentado no chão. Jorge reclama daqueles que não o deixam dormir. Márcia mostra para Jefferson que havia escrito XAXU (dizendo XUXA). Ele diz que ela deveria trocar o U pelo A e ficaria certo. Jorge afirma não gostar dela. E a história continua...

Márcia pára de escrever e senta-se mais próxima para escutar melhor a história. Há momentos em que ela fala: “Ah, aí a Bruxa Malvada tentou envenenar a Branca de Neve...!” Pede para beber água e que a esperem, pois esta é a parte que ela mais gostava.

Rebeca se levanta e pergunta a Jorge se poderia falar para o “tio”. Ele concorda dizendo estar com muita vergonha. Ela diz que ele irá pedir para a “mamãe” dela para namorá-la. Jefferson pergunta quando será este dia. Ele responde que conversará com a mãe dela no dia da Festa da Escola, mas está muito nervoso e que terá uma namorada. Tentando acalmá-lo, Jefferson diz a ele para não se preocupar e, que, quando conversar, fique calmo.

Maciel e Márcia implicam com Fernanda por estar babando. Dizem estar com nojo. Rebeca vai ao banheiro e pega papel para ela se limpar, mas fica com nojo de ver a baba. Fernanda se limpa e volta a deitar sobre seu braço.

Com a chegada de Márcia, Jefferson retoma a leitura acompanhado de Carlos. Ela fica empolgada com a história e fala que o caçador pegou um coração e um fígado de um bicho. Jefferson concorda em que, realmente, o caçador os tirou de um animal. Fernanda fica indignada e pergunta a ele por que a está chamando de animal: “Eu não sou animal!” Márcia e Rebeca riem; Jefferson explica que está falando da história e não disse aquilo para ela. Márcia volta a contar partes da história e quando Jefferson pula a leitura destas partes, ela lhe pergunta se ele já havia lido tudo aquilo. Ele diz que ela contou aquela parte, por isso está continuando a história de onde ela havia parado.

Jorge ao passar perto de Maciel, este o começa a ofendê-lo dizendo que irá bater nele porque está dedurando-o ao “tio” – quando acontece isso ele se dirige sussurrando a Jefferson sobre o acontecido. Por insistir na grosseria, Jefferson novamente diz para ele se conter, que ele não mandava em ninguém ali e que estava sendo muito chato por implicar com Maciel em todos os encontros. Mesmo alguém falando algo sem importância ele dizia para calar a boca, por exemplo, como Lindalva fala muito de morte, ele a manda calar a boca! Jefferson diz que está difícil vê-lo agindo sempre com grosseria contra Maciel. Jorge diz que está revoltado e que não gostava daquela “bichinha”. Rebeca intervêm dizendo que irá acalmá-lo. Jefferson pede novamente a ele que páre com aquela atitude.

Ao término do grupo todos saem agitados deixando brinquedos e papéis por todo lado. Lindalva permanece sentada desenhando desde o início e só pára quando Jefferson a chama para ir ao recreio.

25 – 20/09/01

Participantes:	Márcia	Maciel	Gustavo
	Lindalva	Cristina	Rebeca
	Jefferson	Rodrigo	

Jefferson soube pela professora da Fernanda que esta havia caído no dia anterior devido a uma convulsão. Jorge e Carlos também haviam faltado.

É levado o toca fitas, a pedido de Jefferson, para que Rebeca pudesse tocar sua fita, como sido combinado na reunião anterior. Isso motivou a ida de Gustavo que tinha estado hesitante em ir ao grupo.

Rebeca estava maquiada com um batom vermelho e sorri quando Jefferson lhe diz estar muito bonita. Gustavo estava já na sala brincando com os dardos. Próxima à tabela estava Cristina pedindo que ele parasse, pois estava com dor de dente. Enquanto os outros se ajeitavam na sala, ela dirigia-se a eles dizendo que estava com muita dor. Começa a chorar muito, sem lágrimas, e chamando alguém do grupo todo momento. Depois que Rodrigo jogou o último dardo e comemorou com Jefferson por ter acertado na tabela, foi até Cristina fazendo-lhe carinho.

Rebeca disse que havia emprestado sua fita para sua sobrinha e logo que ela chegasse em casa, telefonaria a ela para verificar se já havia copiado a fita. Estando o rádio na sala, Jefferson pede auxílio à Rebeca para deixa-lo ligado. Alex, outro aluno da APAE e não pertencente ao grupo, entra na sala e começa a brincar com Rebeca desarrumando-lhe o cabelo, isso enquanto ela tentava sintonizar alguma estação de rádio.

Márcia trouxera seu dominó e pedia que Rebeca a acompanhasse em um jogo. Elas sentam-se e começam a jogar. Sugerimos a Rodrigo que escolhesse uma história para ser

contada. Márcia pede que seja lido a “Branca de Neve” dizendo que não a havia terminado no encontro anterior. Esquecendo desse episódio, Jefferson afirma que a terminaria e que ficava a critério do grupo então decidir. Rodrigo, muito contente, vai até o baú, pega o livro “João Felizardo” e lho entrega.

Jefferson disponibiliza papel e lápis ao grupo e deixa também em frente a Lindalva. Ele pergunta ao grupo se alguém conhecia aquela história, mas ninguém se manifesta. Então indaga-lhes em qual história o nome começava com “João...”. Márcia responde dizendo que era “João Felizardo”, porém, dizem não se lembrar sobre o que ela se tratava.

Jefferson senta-se perto de Lindalva e começa a ler.

Cristina continua reclamando de sua dor de dente. Jefferson questiona ao grupo o que poderiam fazer por ela. Rebeca sugere que ela fosse ao dentista, mas lembra-se que ela já havia ido de manhã. Assim Rebeca se levanta e diz que vai levá-la à professora. Ao sair, Cristina diz que irá voltar logo.

Jefferson insiste continuamente para que Lindalva desenhe, dando-lhes outros lápis mesmo quando ela insiste pintar com o lápis sem ponta. Às vezes ela gira o lápis para ver se é possível pintar com ele. Em seguida, pára e cruza braços e pernas como de costume. Jefferson chega até a colocar o lápis em suas mãos, pedindo que desenhasse. Assim ela volta ao desenho, interrompendo-o repentinamente, voltando a cruzar braços e pernas. Repete-se a mesma ação de colocar o lápis em suas mãos após ela ter parado. Este movimento perdura por todo o encontro enquanto ele estava lendo a história.

Em alguns instantes, Jefferson toca em Lindalva para que ela interagisse com a história. Às vezes ela diz: “Não pode!” e “Eu não vou com o vovô!”, principalmente quando está sendo tocada ou abordada para desenhar.

Rodrigo está inteiramente entretido com as fantasias. Experimenta tudo o que lhe parece conveniente para se compor da melhor forma. Chega a colocar um busto feminino de plástico sob um lenço que havia cruzado na frente de seu corpo. Gustavo o acompanha vestindo a fantasia de palhaço. Como está com arames soltos pede a Maciel que o ajude a consertar. Retira a fantasia de Gustavo e tenta fazer o mesmo com os arames. Não conseguindo, diz a Gustavo para esquecer que está quebrada. Gustavo, pelo contrário, insistirá com Maciel a ajudá-lo até o final do encontro.

Rebeca retorna ao grupo e junto com Márcia convida Jefferson para jogar dominó. Cristina retorna a sala e comenta que não está bem, deita-se sobre a almofada e começa a chorar novamente. Márcia começa a imitá-la chorando. Rebeca irrita-se com a atitude de Márcia dizendo a amiga que dor de dente não é brincadeira. Neste instante duas professoras entram na sala e dizem que estão levando Cristina para tentar ajudá-la.

Lindalva continua desenhando apenas quando Jefferson coloca o lápis em sua mão ou deixando-o sobre o papel pedindo que desenhasse.

Rodrigo pega um pandeiro e começa a tocar incessantemente. Isto faz com que Rebeca se irrite pedindo-lhe para parar. Ele ri e continua tocando deixando-a ainda mais brava. Ela não agüenta e vai até ele retirando-lhe o pandeiro, pois diz ter esgotado sua paciência. Rodrigo vai para outro canto da sala onde encontra uma espada e batendo-a sobre a mesa percebe que aquele som irá irritá-la ainda mais. Rebeca olha para ele desaprovando, mas nada faz.

O sinal do recreio é tocado e todos se despedem. Neste dia Lindalva foi a que saiu primeiro. Isso chamou a atenção de Jefferson pois geralmente ela é a última a sair. Talvez devido sua insistência para que ela pintasse.



26 – 27/09/01

Participantes:	Maciel	Fernanda	Gustavo
	Jorge	Jefferson	Lindalva

Jefferson foi chamar os alunos para o grupo e percebeu que Gustavo insiste em chamar alguma de suas amigas de sala para ir com ele. Estas até que demonstram com sorrisos querer ou mesmo perguntando se poderiam participar; porém como a sala é pequena e o número do grupo é bastante para o espaço, sugere-se que elas possam participar de outros grupos. Lindalva estava dormindo e quando sua professora a chama indagando se gostaria de ir ao grupo, esta se levanta imediatamente meio cambaleando de sono.

Abrindo-se a sala, Lindalva, Jorge, Maciel e Gustavo entram e vão tomando seus espaços: Lindalva dirige-se até a mesa e senta-se de braços e pernas cruzadas, Gustavo senta-se no chão perto do balde de fantasias, Jorge pega os dardos jogando-os na tabela e Maciel espera por Fernanda que estava no banheiro. Esta chega à sala sozinha sentando-se numa cadeira ajeitada por Maciel.

Maciel e Jorge brincam com algumas professoras que estavam no pátio já que a porta estava aberta. Neste instante Alex entra chamando a atenção de Jefferson para os desenhos que havia feito. Jefferson olha os trabalhos elogiando-os, pois estavam realmente bem feitos. Alex despede-se dizendo que irá colocá-los num varal como o fazem na escola.

Jorge fecha a porta dizendo que irá se deitar. Maciel faz questão de pedir para que todos se afastem de Gustavo, pois este o havia chutado: “Ele é chato!” – dizia Maciel constantemente. Gustavo fica bem quieto e nada diz. Jefferson se aproxima perguntando se ele gostaria de colocar as fantasias. Hesita um pouco chegando a pegá-las, mas apenas ao final do encontro.

Fernanda diz que sua irmã havia mudado para uma cidade perto de Araraquara. Jefferson lhe pergunta o que havia feito nas férias. Ela fica indignada e responde: “Eu... é só o que me faltava!” Jefferson retorna a pergunta a todos dizendo que eles ficaram bom tempo sem se encontrar, e por isso gostaria de saber como eles aproveitaram as férias. Fernanda comenta que ajudou sua mãe a limpar a casa, Maciel faz gesto de que havia lavado a louça e varrido a casa dizendo que ajudou sua mãe. Jorge argumenta que ficou na rua com os amigos, nada interessante. Ele pergunta a Lindalva se ela assistiu o Fábio Júnior na TV, sem ter resposta.

Jefferson pergunta o que eles gostariam de fazer. Maciel e Jorge pedem “historinha”. Maciel faz gesto com a mão sobre a cabeça significando a história da “Rapunzel”. Ao deixarem Fernanda escolher, esta olha e não fala nada. Jefferson dirige-se até o balde interrogando qual “historinha” ela gostaria. “Qualquer uma!” –diz ela. Mas não há esta, há do “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve e os Sete Anões”, “Rapunzel” – retorna Jefferson a Fernanda para que esta faça a escolha. Fica quieta e não quer falar, sorrindo para ele como se não estivesse ouvindo. É então oferecido para Gustavo escolher. Este se levanta do chão e diz que irá ler “historinha”. Pega a do “Aladin” folheando-a. Maciel diz que ele não está lendo, mas Gustavo diz que sim: “Então ... a menina ... a menina ...” E continua a folheá-la.

É colocado papel e lápis de cor na mesa em que está Maciel, Lindalva e Fernanda. Nem mesmo dar o lápis na mão de Lindalva faz com que ela desenhe. No entanto, fica contente e brinca com o cachorro de pelúcia que Jefferson lhe dá. Ela diz com a voz mudada como se estivesse brincando de fantoche (Jefferson havia brincado de fantoche no encontro anterior): “Olha ela é muda, ela não fala ...”. Quando Gustavo diz que é batizado, Maciel afirma ser ele batizado também e ter feito a primeira comunhão, e somente uma vez por semana, durante a missa, é que comunga. Fernanda fala que fora batizada muito pequena, quando era um nenê.

Gustavo pára de ler sua história e oferece outra para que Jefferson leia. A história que escolhera foi “O Alfaiatezinho”.

Lendo a história, Jefferson deixa a Minie, fantoche, para que Lindalva brinque, e esta fica acariciando-a e brinca, mas sem dizer nada. Enquanto a história é lida, Gustavo coloca as fantasias, a de palhaço é sua favorita, posando em frente ao espelho. Maciel, bravo com Gustavo, manda-o se sentar, e olha para Jefferson dizendo que Gustavo o havia chutado e por isso era chato. Entretido com suas fantasias nada atrapalha Gustavo.

Jorge diz para Jefferson que a mãe da Rebeca não deixou que eles namorassem, mas que fossem apenas amigos. Por isso, ele diz que terá que procurar outra namorada e comenta que está apaixonado por uma das estagiárias.

Antes de a história ser encerrada o sinal soa e todos começam a sair despedindo-se. Lindalva passa em frente ao espelho e sorri. Jefferson lhe fala que ela é muito bonita. Maciel auxilia Fernanda a caminhar, porém, como tem pressa, Fernanda se desequilibra e cai juntamente com Jefferson que tenta ajudá-la. Nada acontece, fora o susto; ela é levantada e Maciel tenta ir com mais calma.

27 - 04/10/01

Participantes:	Maciel	Gustavo	Rodrigo
	Cristina	Lindalva	Jorge
	Rebeca	Márcia	Jefferson

Jefferson vai buscar Gustavo e ele chama sua amiga de sala para participar do grupo, porém ela responde que participa de outro grupo. Gustavo o acompanha até a sala de Lindalva. A professora desta a acorda (Lindalva está tomando Pazalix pois anda muito agitada) e Lindalva se levanta rapidamente, dizendo, quando vê Jefferson: “Meu namorado! Meu namorado!” sai rapidamente da sala sem o cumprimentar.

Rodrigo e Cristina estão brincando na sala ao lado. Olham para Jefferson e perguntam se é o grupo deles. Este afirma que sim e logo que a brincadeira acaba saem despedindo-se da professora.

Rebeca acompanha-o, diz que irá para São Paulo comemorar seu aniversário na casa de sua prima e irmã de criação. Ela fora para lá depois do casamento. Maciel já estava na sala como foi dito, pois vendo seus amigos indo para lá não quis esperar mais.

Jorge e Márcia estão amassando latas e cumprimentando-os, param para ir ao grupo.

Na sala já estão acomodados Gustavo, no chão perto do balde de fantasias; Maciel, próximo a porta. Lindalva na mesa perto da janela, e Márcia sobre as almofadas. Os outros conversam entre si abrindo e tirando dentro do armário alguns brinquedos.

Rodrigo pega a tabela de dardos e a coloca ao lado da outra na parede. Lindalva levanta-se e pega um cachorro de pelúcia e o coloca sobre seu colo. Conversa com ele dizendo que é mudo.

Jefferson pede ajuda para apontar os lápis de cor. Cristina, pegando o apontador, começa a apontar os lápis que Jefferson colocou na mesa. Ele deixa papel perto da Lindalva e de Rodrigo. Oferece a Lindalva lápis mas esta não descruza os braços.

Rebeca aproxima-se de Jefferson e comenta que Jorge fora até sua casa para conversar com sua mãe. Segundo ela, sua mãe a proibira de conversar com ele, mas voltaram a conversar. Também relembra que irá a São Paulo para comemorar seu aniversário. Maciel afirma que ele é que fez aniversário. Márcia o chama de bobo: que era aniversário de Rebeca. Indignada, Rebeca diz que o dele foi outro dia. Márcia brinca com Jefferson perguntando-lhe qual o dia de seu aniversário. Ele não se lembra e pede uma dica. “Qual o mês que estamos?” indaga Márcia. Jefferson sorri e diz agosto, mas não sabe o dia certo, talvez dia 15. Jorge sugere vinte e ... Márcia pede que ele não fale. Dia 29, fala Jefferson. Jorge, 28. Márcia olha para ele e pede para ele falar. Jefferson então fala dia 28. Ela sorri e diz que sim.

Márcia pede que seja lida a história da “Casa Sonolenta”. Jefferson diz que não conhece essa, no entanto ela diz que tem dentro do baú. A pedido de Jefferson, ela vai até o baú procurá-la. Enquanto isto, Jefferson brincando com as fantasias, veste uma. Ele pergunta se gostariam de encenar a história. Jorge fala que irá ser o diretor. Maciel e Cristina levantam a mão e dizem que irão participar. Jefferson pergunta a Jorge se ele sabe ler. Este fala que sim mas não quer. Quando a outra “tia” vier no lugar da “tia” Paula ele lerá.

Gustavo fica em frente ao espelho olhando para sua fantasia e demonstra como ensaia a pedido de Jefferson. Márcia o chama de bobo; que não há ensaio algum. Jefferson diz que Gustavo está mostrando a todos como é o ensaio.

Márcia entrega o livro para Jefferson e o manda ler. Este fala que não conhece a história e lhe pede que a conte um pouco para entendê-la e também quer encená-la enquanto ela a narra. Ela pega o livro e começa a folheá-lo.

Rebeca, Jorge e Lindalva estão próximos à janela. Alex passa por ali e brinca com Rebeca e Jorge. Márcia reclama por ninguém estar prestando atenção e também chama Alex de bobó. Maciel afirma algo para Alex de que ele não gosta, ameaçando-o em seguida. Alex vai embora bravo.

Jefferson indaga se alguém gostaria de usar o giz para escrever na lousa. Rebeca fala que não quer e Cristina pega um giz e desenha. Márcia, que está em baixo da lousa, é ajudada a se levantar por Jefferson, pega outro e começa a escrever. Faz alguns riscos e devolve o giz a Jefferson sentando-se novamente. Lindalva pega o livro e começa a lê-lo: “Era uma vez um Lobo Mau ...” Ana Lúcia toma-lhe o livro dando-o para Jefferson. Este a olha e fala que ela estava lendo. Márcia sorri mas não devolve o livro.

Maciel fala algo que Rebeca não gosta e Márcia o chama de “mulherzinha”. Ele fica chateado e sai da sala. Jefferson pergunta por que ela o xingou. Ela ri não dizendo nada. Cristina sai dizendo que irá ao banheiro. Maciel volta e Márcia torna a xingá-lo de bobó e menina.

Enquanto ela folheia o livro, Rebeca toca o piano. Márcia diz para a amiga: “Rebeca, parece que você é boba tocando o piano” Rebeca não gosta, guarda o piano e diz que se ela não pode fazer nada vai embora. Ao ir à direção da porta, Jorge diz que se ela for, ele também irá. Ela chega a abrir a porta. Jefferson pede que não os deixem, pois não precisa ir embora. Ela volta e Jorge a segura dizendo que ela não vai de forma alguma. Ele abre a porta e manda que Cristina entre na sala. Cristina retorna e fala que estava no banheiro. Jefferson indaga qual o motivo de Márcia estar brava e xingando a todos no grupo. Ela apenas ri.

Jorge começa a brincar com o fantoche do Lobo Mau. Jefferson pega o fantoche da Minie e o dá para Lindalva. Esta brinca um pouco e o deixa sobre a mesa, dizendo que quer o Lobo Mau. Jorge o deixa sobre a mesa e Lindalva começa a brincar com ele. Fala que irá comer e brinca de comer Jefferson. Esse pede para não ser comido. Ela continua e ri aos apelos que

Jefferson faz. Márcia olha para ela dizendo que ela parece boba, porém Lindalva não pára de brincar com Jefferson.

Rebeca, ainda próxima à janela, pede desculpas para Cristina por a ter chamado de chata, pois não sabia o que tinha na cabeça. Cristina abaixa-se com as mãos no rosto e chora. Jefferson fala para Rebeca que às vezes as pessoas estão nervosas e dizem coisas que em outra situação não diriam.

Dando o livro para Jefferson, Márcia pede para ele ler. Ele pega o fantoche da Minie e começa a ler. Lindalva começa a desenhar juntamente com Rodrigo. Este não tem lápis e com o dedo faz o contorno de alguns objetos na folha. Jefferson, continuando a história, pega um lápis e o estende para Rodrigo, que o pega continuando seu desenho.

Márcia, mesmo apertada, arrasta-se por detrás de Lindalva que está ao lado de Jefferson, e começa a empurrá-la falando para ela sair. Jefferson pede que ela pare, pois acabará por machucá-la. Márcia diz que a cadeira irá quebrar. Jefferson pede para deixá-la como está. Márcia sorri e volta para as almofadas. Ela pega uma folha e faz alguns desenhos.

Ao bater o sinal, Cristina sai enquanto os outros ajudam a arrumar a sala. Todos saem. Lindalva olha-se em frente ao espelho, abraça Rodrigo e o beija. Este, saindo abraçado com ela, devolve o beijo. Rebeca fica em frente a Jefferson e diz que se alguém quisesse cumprimentá-la agora seria melhor, pois amanhã estaria em São Paulo. Jefferson a abraça e deseja-lhe um feliz aniversário e uma ótima viagem, também lhe pede que conte tudo depois quando voltar. Rebeca sorri e sai.



28 - 11/10/01

Participantes:	Maciel	Cristina	Lindalva
	Rodrigo	Gustavo	Carlos
	Jorge	Rebeca	Jefferson
	Márcia		

Neste dia Fernanda faltou.

Jefferson sente-se feliz pela participação de Carlos, pois há um bom tempo que não havia estado presente nem mesmo na APAE. Ele lhe diz que tinha quebrado o pé.

Rebeca trouxera a fita “As meninas” para tocar no grupo. Cristina pede para levar a fita. Márcia pede para colocar a fita. Rebeca lhe dá a fita e ela tenta tocá-la. Enquanto isto Rebeca conta como foi sua viagem para São Paulo.

Ela conta ter ficado na casa de sua prima e meia-irmã, pois haviam sido criadas juntas. A festa fora muito boa e Rebeca ganhou uma bailarina.

Cristina ficou fora da sala chorando. Maciel diz que ela estava com dor de barriga. Rebeca atende o pedido e vai buscá-la, após encerrar sua história. Cristina, ao entrar, fica sentada no chão chorando.

Jefferson pergunta a Jorge se gostaria que fizesse massagem nele. Ele diz que sim. Depois Jefferson faz em outros alunos. Dizem que era gostoso e pedem mais.

Após fazer massagem em Lindalva, ele lhe pergunta se havia gostado, ela sorri e diz que sim. Agachado perto dela, ele lhe pede para fazer nele. Ela faz bem de mansinho e pára. Volta a lhe fazer assim que ele pede. Jefferson deixa o fantoche da “Minie” perto dela, mas ela não se interessa por ele.

Antes que Márcia colocasse o aparelho de som sobre o baú, Jefferson tira algumas histórias e as deixa sobre a mesa perto da Lindalva.

Márcia reclama que não está conseguindo ligar o aparelho. Jefferson pede auxílio ao grupo e Rebeca coloca seus óculos para verificar melhor. Por fim o grupo descobre que o problema estava na tomada. A música é iniciada assim que ajeitam o aparelho na tomada.

Cristina cessa seu choro e levanta-se para dançar. Rebeca lhe mostra como dançar. Carlos, Jorge e Márcia recusam-se a dançar afirmando que não sabem. Maciel dança com Jefferson de mãos dadas, porém Rebeca diz que aquela música era para ser dançada separadamente.

Rodrigo prefere ficar brincando com miniaturas de animais. Arruma-os cuidadosamente em frente ao armário.

Cristina se empolga com a música e se aproxima de Rebeca para dançar. Jorge diz estar cansado e deita-se sobre as almofadas no chão.

Rebeca diz a ele que a professora não gosta de que ele fique deitado, mas este afirma estar no grupo e que ali não havia problema.

Gustavo permanece silencioso durante o grupo ao lado do balde de fantasias. Ele diz que quer pegar as fantasias e assim o faz após alguns instantes.

Alguns alunos ao passarem na janela da sala começam a dançar, mas Maciel não gosta e tenta os intimidar. Rebeca fica brava com ele, pois não havia problema algum eles estarem ali dançando.

Jefferson pega alguns véus do balde e brinca ao som da música com os alunos. Pousa um dos véus sobre a cabeça do Jorge e Rebeca lhe diz fingir de morto e que ali era sua sepultura.

Rodrigo recolhe todas as miniaturas e pega o tambor para tocar.



A fita “As meninas” é tocada de ambos os lados. Os alunos cantam em coro em alta voz: “Como pode um peixe vivo viver fora da água fria”. Esta música foi bem mais entusiástica para o grupo do que a música “chefe” da fita “bonchbonch bombom..”, de “As Meninas”.

Rebeca e Jorge reclamam que Maciel canta muito alto e que sua voz é ardida.

O sinal do recreio é tocado e Márcia pede que esperemos a música acabar, para então desligar o aparelho. Assim que a música acaba, satisfeita, ela se despede.

29 - 18/10/01

Participantes:	Rebeca	Rodrigo	Lindalva
	Márcia	Cristina	Jefferson
	Priscila		

Jefferson percebe uma atmosfera “ressentida” entre os alunos da APAE. Alguns comentam da despedida dos que foram para a APAE de Cândido Mota. Até naquele dia, Jefferson não sabia que tal fato aconteceria neste mesmo ano, achando que seria para o próximo ano. Ninguém da direção havia esclarecido sobre isso, nem que tal fato aconteceria nesta semana.

Essa separação dos alunos foi unicamente mencionada a Jefferson quando Gustavo havia brigado com Maciel e sua professora nos contou que após este ter dito que eles iriam para a APAE de Cândido Mota, Gustavo ficou furioso e o chutou de raiva dizendo que não iria. Como Gustavo ficou exaltado, ela precisou mandar Maciel para outra turma. Durante o encontro passado, Maciel havia contado sobre o chute.

Ao entrar na sala, Jefferson sente-se estranho no ambiente, pois além da falta de Jorge e Carlos, os alunos Gustavo, Maciel e Fernanda não estariam mais presentes. Jefferson pergunta aos alunos como eles estavam depois da despedida. Rebeca e Márcia lhe dizem que estavam muito tristes, e que muitos choraram na despedida. Rebeca sussurra que sua professora fizera um bolo para sua turma mas que os outros não poderiam saber para não sentir vontade.

Jefferson disponibiliza lápis de cor e folhas para que aqueles que quisessem desenhar. Prontamente Cristina, Lindalva e Rodrigo se interessam pelo material.

Jefferson pergunta o nome de quem estava no grupo antes da despedida. Enquanto Cristina chora sussurrando seu nome, Márcia diz um por um e Jefferson os escreve na lousa. Ele

pede a Rebeca para riscar os que não estavam mais no grupo. Porém, Márcia diz os nomes e os procura para riscar. Com o fantoche da “Minie”, Jefferson repete os nomes dos que não estavam mais entre eles.

Em um clima de suspense Jefferson lhes diz ter duas surpresas. A primeira é algo relacionado ao que eles pediram durante o último passeio. Márcia deitada grita: “Eu sei, são as fotos!” E ele as passa para que escolhessem uma para que depois ele pudesse fazer uma cópia. Enquanto vêem, Rebeca pergunta sobre a outra surpresa. Jefferson diz que eles haviam pedido desde quando não havia mais alguém com eles. Márcia: “Eu sei, é a tia...” “Vocês esqueceram o nome dela?” pergunta ele. Márcia diz ser Sonia. E com a ajuda deles escreve letra por letra Sonia. Rebeca pergunta se vai entrar alguém no lugar dela. Jefferson afirma que sim, mas que ela só virá se eles realmente assim desejarem. Com decepção Márcia reclama: “Ah, é mulher!?” Rebeca seriamente afirma que ela gostaria e que a aceita no grupo. Márcia diz que tudo bem; Cristina e Rodrigo concordam acenando. “E qual o nome dela?” pergunta Márcia.

Ao ir para a lousa, Jefferson pede ajuda para escrever Priscila, como haviam feito com o nome Sonia. Márcia e Rebeca nos auxiliam. Os “is” Rebeca faz questão de retirar de seu nome. Eles afirmam não a conhecer. Comenta que ela já havia estado na APAE. Rebeca diz que Jorge vai pular de alegria, mas que irá iludi-lo dizendo ser um homem.

Márcia vai até o baú e tira o livro da “Branca de Neve” e pede para lê-lo, pois fazia tempo que não ouvia história. Jefferson sugere contar com o fantoche, porém diz preferir do outro modo.

Ele tenta motivá-los a contar a história, mas relutantemente Márcia afirma querer escutar. Jefferson começa a contar a história e, quando a encena em frente ao espelho, Rebeca corre rindo em direção ao espelho. Márcia ri e pede que ele pare e que conte a história do outro jeito.

Jefferson senta-se ao lado dela para contar. Márcia participa da narração contando algumas partes da história, repetindo que quer que chegue o momento da maçã.

Lindalva aproxima-se e deita ao lado de Márcia na almofada. Porém, como esbarra em Márcia, manda que Lindalva saia. Esta se ajeita ali mesmo e Jefferson continua a história.

Quando já estão envolvidos com a história, o sinal do recreio soa e todos em coro exclamam: “Ah..., pode continuar!” Márcia pede para continuar, pois quer escutar a parte da maçã que é o momento de que mais gosta. Entretanto como os alunos das outras turmas já estão no pátio, o barulho o impede de continuar e ele sugere continuar no próximo encontro.

P.S. Rebeca escolheu duas fotos: uma em que ela está abraçada com o Jorge e outra dele sozinho; Márcia prefere uma que não aparece totalmente, pois afirma estar muito feia.

30 - 25/10/01

Participantes: Rodrigo Carlos Jorge
 Lindalva Cristina Jefferson
 Priscila

A professora da Lindalva diz que ela tem dormido muito e pergunta a Jefferson como ela tem estado no grupo. Ele responde que tem interagido bem mais. Lindalva olha para Jefferson e se levanta, acompanhando-o até a sala do grupo.

Jefferson informa que tem uma novidade para o grupo: a nova integrante que se chama Priscila estaria vindo. Jorge e Carlos ficam entusiasmadíssimos. Cristina diz que iria se esconder quando ela chegasse. Lindalva pega folha e papel e começa a desenhar.

Jorge pede para entrevistá-la com o gravador que havia levado para quando ela chegar. Ele pergunta o nome dela e escreve na lousa "Priscila".

Ao perceber que Jorge conhecia a leitura, Jefferson lhe sugere ler uma história para o grupo. Jorge pede que a pegue para ele como é feito durante os encontros. Porém ele mesmo acaba escolhendo uma história e a lê em pé. Após terminar, pega outra e começa a lê-la. Tudo isto sendo gravado a pedido dele. Quando já havia terminado a história, continua falando ao gravador.

Neste exato momento Priscila chega e Jorge, Carlos e Rodrigo a saúdam com muita alegria. Cristina esconde-se debaixo da mesa como havia dito. Lindalva fita-a durante um bom tempo.

Um outro aluno que passa pela janela da sala cumprimenta Priscila. Isto faz com que Cristina saia debaixo da mesa para o chamar de intrometido.

Lindalva, ainda olhando para ela, vai até as almofadas e se deita de bruço. Jefferson pergunta se não queria mais desenhar, ela responde que não. Ele procura os fantoches para

conversar com ela, o que a faz sorrir e conversar. Priscila lhe pergunta se ela sabia que a “Minie” fazia massagens nas sombrancelhas e continua com a massagem.

Carlos nos pede para que Priscila conte uma história. Jefferson sugere que ele peça isto a ela. Rodrigo dirige-se até ela dizendo que estava fazendo um desenho dela, volta-se para a mesa e continua a desenhar. Carlos a chama e pede para contar a história da “Branca de Neve”. Jorge diz ser ela mesma a Branca de Neve. Ela procura a história no baú e somente encontra a capa, por isso acaba por escolher a do “Chapeuzinho Vermelho”.

Jefferson dá continuidade à conversa com Lindalva com os fantoches e esta começa a falar o nome de sua mãe, irmã e seu próprio nome.

Enquanto Priscila lia a história, Cristina começou a cantar a música da novela das 20:00. Ela pára de cantar quando Priscila pára de ler e diz que tal música era da Ivete Sangalo e que tocava na novela. Retorna à história e Cristina volta a cantar. Priscila pára e lhe sugere que cante a cada frase que ela ler. Assim ambas fazem, após cada frase Cristina canta um pedaço da música; até que Jorge canta a música-chefe de campanha eleitoral: “Vote Edir 43”. Os outros alunos o acompanham e logo em seguida o sinal do recreio é tocado. Todos se despedem e agradecem a presença de Priscila.

31 - 1/11/01

Participantes:	Jorge	Rodrigo	Márcia
	Priscila	Carlos	Jefferson
	Cristina	Lindalva	

Rebeca estava se sentindo muito mal preferindo ficar na sala repousando.

Lindalva hesita um pouco até que decide ir ao grupo. Cristina e Rodrigo estavam jogando dominó. Ela diz não querer ir, mas ao lhe ser dito que ela poderia ficar jogando, levanta-se acompanhada de Rodrigo e vai abrir a porta (ela é que geralmente abre a porta da sala do grupo).

Jefferson pergunta a Carlos se ele havia gostado de Priscila; ele afirma que havia e que queria saber por que ela não havia chegado ainda. Sugerimos que ele fizesse essa pergunta a ela.

Jorge diz que faria um teatro surpresa para ela. Ele seria o diretor da história que leu no encontro anterior: "O bode de bota". Jefferson indaga sobre os personagens da história, ele diz que Márcia seria o Bode de Bota. Ela não aceita. Jefferson pisa na lixeira dizendo que poderia ser a bota. Márcia, Rodrigo e Cristina riem e dizem que aquilo ali era a lixeira tirando-lhe do pé e a deixando no canto da sala.

Com papel e lápis sobre a carteira, Lindalva e Cristina aproveitam para desenhar. Jefferson ajuda Rodrigo a juntar as mesas para que ele também ficasse perto do material para poder desenhar.

Jefferson entrega o gravador a Jorge e este vai demonstrar a Márcia como funciona. Em seguida pede a um por um que diga algo para a Priscila, pois estará gravando. Como Márcia não quer dizer muito ele fica bravo com ela.

Logo após, Priscila bate na porta e todos a saúdam. Carlos fica contente detendo-a perto dele o que faz com que os outros não consigam cumprimentá-la.

Jorge pega a história da Rapunzel e pede a Jefferson para dar a ela para ler. Ele lhe diz que ele mesmo pode fazer isto. E assim o faz.

Priscila, depois de cumprimentar a todos, inicia a história sendo esta gravada por Jorge. Como Márcia e Carlos conversam, ele fica bravo dizendo que estão atrapalhando a gravação.

Conforme Priscila lê a história, Carlos a interpreta imitando os gestos dos personagens e fazendo caretas para imitar a bruxa. Na parte em que o pai de Rapunzel vai à horta da bruxa pegar os rabanetes, pois sua mulher estava grávida e com muito desejo de comer rabanetes, Priscila pergunta a eles se tinham algum desejo muito forte como o da mãe de Rapunzel. Márcia tampando a boca diz ser hambúrguer, Cristina sorvete. Priscila pergunta a Carlos o que o pai de Rapunzel havia encontrado, ele diz entusiasmado: “Rabanetes...!”

Márcia se aproxima cada vez mais do colo de Priscila. Depois volta a se deitar sobre as almofadas. Neste instante o presidente da APAE passa pela janela e indigna-se com Márcia por estar deitada, pois deveria se levantar. Jefferson comenta que ela estava escutando a história. Ele olha para Jefferson e vai embora.

Lindalva, com voz altiva, diz que chamará a polícia, que aquilo era ruim, que irá para a cadeia, repetindo polícia várias vezes. Aponta para a janela dizendo: “Ele ... leva ... cadeia!” levanta-se e vai deitar-se sobre as almofadas. Em seguida, Jefferson pega os fantoches e vai interagir com ela. Esta se anima e volta a desenhar. Entretanto, diz ora e outra que aquilo era ruim, que ela iria chamar a polícia, que aquilo não podia.

Jefferson brinca de cortar os cabelos de Márcia e ela diz que não pode porque seu pai não queria que ela cortasse, pois se ela os cortasse ele iria embora.

O sinal do recreio soa e todos se despedem.

32 – 08/11/01

Participantes:	Cristina	Jorge	Lindalva
	Márcia	Rebeca	Rodrigo
	Jefferson		

Quando Jefferson vai buscar Lindalva em sua sala, ela estava brincando de raquete com sua professora. Assim que o vê, pára de brincar e sorri. Lança a bola para a professora e vai ao encontro dele, indo em seguida para a sala do grupo.

Cristina e Rodrigo estavam brincando do jogo das cadeiras com seus colegas de classe. Ela queixa-se: “outra vez o grupo...! Que droga”. Jefferson lhe diz que se preferisse ficar na sala não haveria problema algum. Rodrigo aponta para si, dizendo “Eu”, e pergunta se ele também poderia ir. Jefferson diz que sim e ele sai correndo.

Após Jefferson dar a chave da sala do grupo para Cristina, ela sorri dizendo que irá abrir a porta.

Em uma mesma sala estão Rebeca, Jorge e Carlos fazendo tapetes. A professora fala a eles que é horário do grupo e logo que terminam a fileira que estão confeccionando podem sair. Jefferson pergunta a Rebeca se estava se sentindo melhor, pois na semana anterior ela estava com enxaqueca. Ela diz que estava bem, só com um pouco de gripe.

Ao passarem pela sala de Márcia, a professora diz que ela já havia saído para o grupo.

Quando entram na sala do grupo, ela está sentada sobre as almofadas e os cumprimenta.

Jorge e Carlos perguntam sobre a “tia Priscila”. Jefferson lhes diz que não sabe e que provavelmente ela viria mais tarde. Rebeca diz que não a conheceu ainda. Jorge pede o gravador para manuseá-lo, e Jefferson pede que ele aproveite para mostrar a Rebeca como funciona.

Juntam as mesas e Jefferson coloca papel e lápis sobre elas. Cristina, Lindalva e Rodrigo sentam-se e começam a desenhar. Como Lindalva usa bastante papel, Jorge lhe pede para usar menos. Porém Jefferson lhe diz que há papel rascunho de sobra, mas se acabar pegariam mais na secretaria.

Márcia pede que Jefferson a ajude a contar a história da “Branca de Neve”. Sentam lado a lado e lêem a história palavra por palavra. Jefferson lê e mostra a palavra e ela fala em seguida. Às vezes ela já sabe o discurso da história. Jorge se aproxima e diz que irá gravar, mas que fará barulho para atrapalhar Márcia como ela havia feito no encontro anterior. Carlos senta-se ao lado da porta como de costume prefere. E Rebeca senta-se ao lado de Jorge.

Jefferson pergunta a ela como tem se saído na escola noturna. Ela comenta que tem gostado muito e que sua mãe e outras mulheres também estavam estudando. A professora a tem ensinado a escrever e a fazer contas. Comenta que as aulas acontecem todas as noites. Jefferson pergunta se ela gostaria de estar escrevendo na lousa. Ela gosta da idéia e ele lhe oferece giz e dispõe também aos outros alunos, perguntando se gostariam de estar participando da “aula”. Mesmo com o não interesse dos outros, ela se dirige até a lousa e faz o cabeçalho (nome da cidade e a data). Escreve Assis e pergunta a Márcia que dia do mês era. Esta fala dia nove e ela hesita em escrever. Diz que a gripe está muito forte e que não tem ânimo. Então se senta e fica quieta.

Continuam a contar a história e Jorge tentando atrapalhá-la batendo a tampa do balde na parede. Rodrigo deixa de desenhar e dirige-se a Jefferson para contar a história, apontando os desenhos do livro. Jorge e Márcia concordam com ele e lhe pedem para sentar.

Lindalva diz estar cansada e cruza os braços. Em seguida, levanta-se dizendo que vai ao banheiro, porém, ao entrar no banheiro masculino, Rebeca corre atrás dela conduzindo-a ao banheiro feminino.



Cristina sai da sala dizendo que está doente e que era para chamarem Rebeca. Jefferson lhe diz que entre e que ela tem um sorriso muito bonito. Como Rebeca não vai ao seu encontro ela entra e senta-se para desenhar.

Carlos acompanha dramatizando a história.

Lindalva volta do banheiro, porém não desenha mais. Carlos e Jorge perguntam várias vezes pela “tia Priscila”. Jefferson sugere a eles que a indaguem no próximo encontro.

O sinal bate e Márcia fala várias vezes: “Meu Deus do céu, eu quero chegar na parte da maçã!” Jefferson sugere que ela continue a história no próximo encontro de onde havia parado neste dia. Jorge e Rebeca ajudam a guardar o material e se despedem.



33 – 22/11/01

Participantes:	Rebeca	Jorge	Lindalva
	Cristina	Márcia	Priscila
	Jefferson		

Quando o grupo já está na sala, Lindalva senta-se ao lado de Jefferson falando do pai e do avô Rubens. Jorge lhe pede o gravador para manusear. Márcia procura no baú a história da “Branca de Neve”. Em seguida, Rebeca e Priscila são apresentadas.

Jefferson expõe a Priscila que Rebeca gosta muito de cantar. Esta diz que gostaria de cantar uma música para Priscila. Canta então: “Um fio de cabelo”, “Fusão Preto”, e Márcia canta a música da “Família” de Pe. Zezinho e “Ave Maria” pedindo que Jefferson a acompanhe. Jorge grava as músicas que são cantadas.

Rebeca comenta com Priscila que vai à escola todos os dias à noite e que as tarefas de casa ela faz aos sábados, e que lá não há uniforme para usar. Priscila fala que gostaria de ir a uma escola em que ela mesma pudesse escolher o uniforme. Jorge relata que Priscila havia feito a unha. Ela diz que mulher gosta de homens que observam tais detalhes. Rebeca comenta que em sua casa ela tem uma caixa de pintura.

Márcia e Jefferson continuam a história de “Branca de Neve”. Márcia completa as frases que ele lê. Por várias vezes fala da parte da maçã de que tanto gosta. Quando chega esta parte, diz que chora, pois Branca de Neve come a maçã. Quando terminam de contar a história, Márcia vai sentar-se perto de Priscila.

Rebeca pergunta a Priscila como escreve seu nome. Ela escreve Priscila e Paty dizendo que pode ser dos dois jeitos. Eles pedem para ela escrever outros nomes de gente famosa.

Quando falam o nome do Fábio Júnior, Lindalva pede que Jefferson o chame, depois profere o nome de seu pai, Marú, e de seu avô, Rubens.

Cristina vai à janela várias vezes conversar com alunos que passam. Jorge reclama dizendo que é para ela voltar. Ele se deita sobre as almofadas. Rebeca e Jefferson brincam de enterrá-lo. Porém ele não gosta. Continuam a brincar e o chamam de chato, pois morto não reclama e não grita, ao que ele protesta dizendo que não está morto. Diz para Rebeca que quer acordar com um beijo. Ela murmura a Jefferson que ele vai então ficar deitado, pois não terá beijo.

Márcia pede para Priscila brincar de trilha com ela. Procuram o jogo, mas não encontram. Então Márcia pega uma folha e desenha o tabuleiro de trilha para brincar.

Alguém bate a porta e diz que há bolo. Rebeca olha para Jefferson dizendo que o sinal já tinha batido. Márcia reclama, pois o jogo estava bom.

34 – 29/11/01

Participantes: Márcia Carlos Jorge
 Lindalva Cristina Rebeca
 Jefferson

Ao buscar Lindalva, Jefferson vê que estava deitada no colchonete. Aproxima-se tocando em seu braço e a chama para o grupo. Ela sorri e se levanta indo para a sala.

Quando busca Cristina ela diz: “de novo o grupo!” Levanta-se e pede a chave para abrir a porta. Jefferson lhe pergunta se está tudo bem e ela diz que não, sorrindo, como de costume.

Rebeca sai da sala séria e cumprimenta Jefferson secamente.

Márcia o vê e o cumprimenta com muita alegria e abraços.

Na sala Lindalva está sentada de braços e pernas cruzados, Carlos fica sentado perto da porta. Jorge e Cristina se sentam e Rebeca fica em pé.

Jorge pede que ela revele a surpresa. Ela sorri mas não fala e o grupo em coro diz: “Conta, conta, conta...”

Ela diz que irá para um lugar visitar um parente. Perguntam onde e quem. Ela sorri e diz que é em Marília na casa de um parente seu.

Jefferson sorri para ela e relata que mora em Marília.

Jorge pede o gravador dizendo que será o entrevistador. Jefferson o relembra que havia dito que contaria uma história para ser gravada. Ele, porém, diz não querer. Mas Jefferson lhe diz que havia um trato. Márcia pede para ele contar. Jorge a belisca e diz que irá atrapalhar o grupo batendo com a mão na mesa. Jefferson sugere a Carlos que escolha uma história. Este pergunta sobre a Priscila, dizendo que era para ela chegar com Jefferson.



Márcia diz que ajudará Jefferson a ler a história e que Jorge não precisa mais ler. Porém, Jefferson reitera que há um trato com ele, por isso ele deveria cumprir. Carlos pega uma história e entrega para Jorge. Este diz que não lerá, pois Márcia o atrapalha, ao que Rebeca lhe pede para não atrapalhar.

Jorge hesita nas primeiras palavras e diz que não gostou daquele livro. Pega outro, “O Bode de Botas”.

Márcia presta atenção em cada palavra que ele lê. Ele se incomoda com o olhar dela e a manda continuar desenhando. Ela desenha duas casas, amassa a folha e a joga direto no lixo.

Ele volta a ler e agora lê com mais dificuldade. Carlos acompanha-o com gestos e mexendo a boca com se estivesse falando a história. Jorge termina a história de qualquer jeito dizendo que não lerá mais.

Cristina e Lindalva desenhavam. Cristina coloca seus desenhos debaixo dos que já havia feito. Lindalva diz que amanhã será sábado e Jorge retruca afirmando que todo mundo já sabia daquilo.

Priscila chega atrasada gerando alegria no grupo, principalmente em Carlos. Ela se desculpa de sua demora, pois havia ficado presa na fila do banco. Rebeca se levanta oferecendo-lhe o lugar. Priscila agradece e pede que continue sentada. Pega uma almofada e senta-se perto de Márcia.

Jorge diz querer entrevistar o grupo. Jefferson sugere que ele formule as perguntas para as pessoas responderem. Ele começa dizendo seu nome e endereço. Depois se dirige para Márcia e Rebeca. Márcia volta a gravação, várias vezes, para escutar o que fora gravado.

O sinal soa e ao se despedirem, Jefferson oferece seu telefone a Rebeca, pois estando em Marília ela poderia lhe telefonar. Rebeca também aproveita para pedir a Priscila seu telefone dando a ela o mesmo papel para escrever.



