

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES**

Patricia Giannini Beyersdorf

**COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL E AS DEFICIÊNCIAS:
EDUCOMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS E PSICANÁLISE
PARA UMA EDUCAÇÃO PENSADA NAS DIVERSIDADES
FUNCIONAIS**

SÃO PAULO

2022

Patricia Giannini Beyersdorf

**COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL E AS DEFICIÊNCIAS:
EDUCOMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS E PSICANÁLISE
PARA UMA EDUCAÇÃO PENSADA NAS DIVERSIDADES
FUNCIONAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado
ao Departamento de Comunicações e Artes da
Escola de Comunicações e Artes da
Universidade de São Paulo, para obtenção do
título de Licenciada em Educomunicação.

Área de concentração: Comunicação e
Educação

Orientador: Prof. Dr. Claudemir Edson Viana

SÃO PAULO

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Beyersdorf, Patricia Giannini
Comunicação Não Verbal e as Deficiências:
Educomunicação, Educação dos Sentidos e Psicanálise para
uma Educação Pensada nas Diversidades Funcionais /
Patricia Giannini Beyersdorf; orientador, Prof. Doutor
Claudemir Viana. - São Paulo, 2022.
316 p.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Departamento de Comunicações e Artes / Escola de
Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia

1. Educomunicação. 2. Deficiências. 3. Diversidades
Funcionais. 4. Educação dos Sentidos. 5. Psicanálise. I.
Viana, Prof. Doutor Claudemir. II. Título.

CDD 21.ed. -

302.2

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

PATRICIA GIANNINI BEYERSDORF

**COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL E AS DEFICIÊNCIAS:
EDUCOMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS E PSICANÁLISE
PARA UMA EDUCAÇÃO PENSADA NAS DIVERSIDADES FUNCIONAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Comunicações e Artes da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Licenciada em Educomunicação.

Aprovado em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Claudemir Edson Viana

Instituição: Universidade de São Paulo – Escola de Comunicações e Artes

Assinatura: _____

Prof. Dr. Mauricio Virgulino Silva

Instituição: UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho - Instituto de
Biociências, Letras e Ciências Exatas

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dra. Ana Paula Zerbato

Instituição: Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Ao meu irmão Thomas Giannini Beyersdorf
e meu sobrinho Nicolò Pasino,
que me ensinaram, sem usar palavras,
o verdadeiro valor da vida.

E a todas as pessoas
com diversidades funcionais.
Aqui, vocês pertencem.

AGRADECIMENTOS

Depois de finalizado este trabalho, chega o momento de agradecer. Foram anos de muitos contextos, mudanças, fases, conquistas e desafios que trazem a estes agradecimentos um significado bastante profundo, que toca em todos os meus sentidos, muitos deles ainda desconhecidos. Me sinto Lua.

Primeiramente, agradecer à minha mãe e ao meu pai, Maria Emilia Giannini e Peter Gerd Beyersdorf, que me criaram para perceber o Mundo, meu Corpo e meu Imaginário e investiram na minha educação, nas minhas aventuras e principalmente na minha curiosidade, não só financeiramente, mas também afetivamente. Aprendendo todos os dias novas formas de respeitar o meu ser e me incentivando a ser livre e encontrar meus caminhos e minha essência, de diversas formas. Que me encheram de natureza, amor e arte a vida inteira. E que aguardaram pacientemente o meu processo de desenvolvimento deste trabalho, me dando apoio e conselhos sempre que sentiram necessário. Vocês são o meu Big Bang.

À minha irmã Victoria, que segue de mãos atadas na jornada desta e de outras vidas comigo. Não importa o que aconteça, nos admiramos, nos impulsionamos e nos acolhemos. Você é a estrela-irmã brilhante que dança comigo essa constelação intensa e desenfreada.

Ao meu irmão Thomas, que me enche de um amor que não tem origem planetária e me faz acreditar em mim mesma e no potencial do Universo. Foram inúmeros desafios nesses 20 anos que me fizeram refletir, me ensinaram e me inspiraram a ser quem eu sou e a desenvolver este trabalho para que você possa aproveitar de tudo que tem direito nessa vida. Gratidão por confiar em mim. Eu confio em você. Você é o nosso Sol.

À minha irmã mais velha e madrinha, Priscila que, com 24 anos de diferença e em outro país, me inspirou a vida inteira com seu modo de lidar com as deficiências e encarar a vida com luz, força e possibilidades. E junto com ela, aos meus sobrinhos Mateus, Nicolò e Francesco. Mat, você é resiliência e dinâmica puras que me inspiram. Fran, os seus questionamentos e generosidade me estimulam a ir além. Nico, não tenho palavras para agradecer por me permitir entrar em seu Imaginário e compartilhar com você de outro mundo. Foram tantas conversas sem palavras que eu carrego sempre comigo. E à Cecília, minha mãevódrasta, grande parceira, que nos ilumina pós-vida. Vocês são o planeta do qual sinto mais falta todos os dias.

Agradecimentos sinceros também ao meu padrasto Eric Cohen, que abraçou nossa família de

meteoros em sua vida e que tem sempre um conselho ou conhecimento na manga, mesmo que silencioso. E ao meu irmão postigo Thomas Cohen, que recebeu duas irmãs e um irmão da forma mais genuína e aberta possível e com quem cada dia mais construo uma relação de afeto e troca muito especiais.

Agradeço também à minha avó Eva, hoje vivendo em seu Imaginário eterno do Alzheimer e que tantas vezes cuidou de mim. E às minhas Omas¹ - Charlotte, que não conheci nessa vida, mas tenho certeza que já encontrei e encontrarei em outras - e Elizabeth, que acolheu meu pai com muito amor desde criança. Todas mulheres fortes que enfrentaram todas as adversidades possíveis para abrir os caminhos das próximas gerações. Ao meu avô Florencio, sempre tão sábio e amoroso e ao meu opa Kurt, que teve a coragem e a bravura de se aventurar no Brasil depois de uma guerra e construir um novo futuro para o meu pai. Ambos estrelas brilhantes que nos guiam. Minha homenagem ao Jurgen, meu tio, que foi o impulsor de um futuro diverso para o meu pai. Somos eternamente gratos. O brilho da sua estrela também chega até hoje em nós.

À Maria Madalena de Castro e à Antonieta Gomes, que, ao trabalhar em minha casa, me forneceram alimento e cuidados para além do físico, mas também no campo mental - de confidências e trocas de realidade e visões que me formaram e edificaram, tendo sempre como base o amor e busca por respeito fundamental.

Aos meus tios e primos, minha tias e primas, que sempre me acolhem como eu sou e me apoiam e confiam em mim de uma forma que sempre me surpreende.

E à minha terapeuta Natalia Bianchi Rosa, que vem me ajudando a desatar os nós do meu Imaginário e atuar com a essência do meu Corpo no Mundo. Você também foi parte essencial para o encerramento deste trabalho se tornar realidade.

Agradeço imensamente aos meus amigos e às minhas amigas, galáxias extraordinárias, que sempre compraram minhas ideias e acreditaram em cada caminho meu. Aos meus colegas, amigos e amigas de graduação, que tanto me inspiraram ao longo deste tempo. Em especial à Natália Cruz - quantas conversas, debates, projetos e parcerias. E à Bruna Pontes, que caminhou lado a lado comigo até a entrega deste trabalho - partilhou comigo anseios, sorrisos, lágrimas, formatações e ideias. Que alegria educar e comunicar com vocês.

Meus agradecimentos sinceros a todos os animais que passaram pela minha vida e me preencheram de sentimentos que eu desconhecia. Brisa, Ketty, Keka, Godo, Sara, vocês são

¹ Oma significa avó em alemão.

tótems eternos. À Flor, minha irmã canina, que nos encanta com seu sorriso exagerado e seus lambeijos e não perde uma oportunidade de demonstrar afeto puro e gratidão. Ao Mandella Luther King, meu filhote, que me fez descobrir que também sou muita uma pessoa dos gatos e explorar esse outro mundo misterioso. E principalmente ao meu meu filhote canino amado, o maior tótem de todos, Banza, meu lençol freático, meu companheiro na viagem que é a vida, que me resgata a paz e a responsabilidade em todos os momentos. Vocês são toda a natureza, cada parte dela. E a esta eu também agradeço, imensamente, pela benção e oportunidades diárias. O cosmos e as Deusas na Terra.

Ao Emerson da Silva Rebouças, meu sócio e meu grande amor e companheiro, com quem descobri ainda mais o significado extraterrestre destas palavras. Não tenho palavras para agradecer pelo tempo dedicado neste TCC e, todos os dias, pela força, pela troca, pelo apoio incondicional, por me trazer motivação a ser sempre uma pessoa melhor e encontrar o meu despertar e a minha lucidez. Pela nossa loucura parecida, por sonhar comigo e acreditar tanto quanto ou mais do que eu que os sonhos são reais. Você é esse cometa.

Agradeço também à Selma Provasi, que, mesmo com todas as desavenças, me apresentou ao filme Como Estrelas na Terra. É esse presente que eu guardo de você. E ao Ferdinando Martins, meu ex-orientador, do qual aproveitei ensinamentos inestimáveis. Também são esses que levo comigo.

A todas as pessoas que conheci e estão presentes neste trabalho com suas teorias e práticas. E todos os meus professores e professoras que tanto me ensinaram e me estimularam. Gratidão por acreditarem na Educomunicação. Principalmente ao Claudemir Viana, meu querido professor, orientador e confidente em todos esses anos de graduação. O seu apoio é verdadeiramente algo de outro planeta e a minha gratidão transcende essa vida. Você sabe.

Por fim, meus agradecimentos imensos a todas as pessoas com deficiência e seus irmãos e irmãs, que cruzam meu caminho e expandem a minha alma de uma maneira inimaginável. Escrevo estes agradecimentos neste momento com lágrimas nos olhos e a sensação de explodir para fora do corpo. Vocês são o Universo inteiro em cada fragmento de energia. Esse amor, essa resiliência e essa coragem para enfrentar o medo me dão forças para jamais desistir. Somos esperança e perseverança. Não estamos sós.

BEYERSDORF, Patricia Giannini. **Comunicação não verbal e as deficiências: Educomunicação, Educação dos Sentidos e Psicanálise para uma educação pensada nas diversidades funcionais**. 2022. 287 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educomunicação) – Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. [Orientador: Prof. Dr. Claudemir Viana].

RESUMO

O presente trabalho propõe que a Educomunicação carrega em sua essência estratégias capazes de torná-la referência no desenvolvimento educacional de pessoas com deficiências - ou diversidades funcionais - considerando a inter ou multidisciplinaridade com a Psicanálise e a Educação dos Sentidos. A pesquisa se aprofunda nessas três áreas, considerando em todos os momentos as aplicações teóricas e práticas no que diz respeito a deficiências diagnosticadas principalmente no âmbito cognitivo, com foco no espectro do autismo e na síndrome de Down. A intenção é questionar a importância do acesso ao inconsciente e aprimoramento das capacidades humanas em comunicação não verbal para que se construa uma educação que, para além de inclusiva, funcione para todos e todas, com ou sem deficiência. Utilizando-se de bases teóricas, análise psicológica de um jovem com síndrome de Down, reflexão sobre o processo de um adulto com síndrome de Down (ainda em fase escolar) durante a pandemia da COVID-19 e análise do filme “Como Estrelas na Terra - Toda Criança é Especial”. Com estes fins, propõe-se também que a Educomunicação inclua em seu currículo, por meio de bibliografia e até mesmo de disciplina específica, fundamentos teóricos e práticos voltados a estas questões mencionadas acima, acreditando no seu potencial enquanto Licenciatura de atuar como um possível “elo perdido”, aproveitando dos brinquedos e ferramentas - conceitos que serão elaborados ao longo deste trabalho - da trans-área Comunicação/Educação, a fim de participar ainda mais da construção de um mundo mais justo e acessível.

Palavras-chave: Educomunicação. Deficiências. Diversidades Funcionais. Educação dos Sentidos. Psicanálise.

BEYERSDORF, Patricia Giannini. **Nonverbal communication and disabilities: Educommunication, Education of the Senses, and Psychoanalysis for an education designed for functional diversities.** 2022. 287 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educomunicação) – Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. [Orientador: Prof. Dr. Claudemir Viana].

ABSTRACT

The present work proposes that Educommunication carries in its essence strategies capable of making it a reference in the educational development of people with disabilities - or functional diversities - considering the inter or multidisciplinary with Psychoanalysis and Education of the Senses. The research goes deep into these three areas, considering at all times the theoretical and practical applications regarding disabilities diagnosed mainly in the cognitive aspect, focusing on the autism spectrum and Down syndrome. The intention is to question the importance of access to the unconscious and the improvement of human capacities in non-verbal communication in order to build an education that, beyond being inclusive, works for all, with or without disabilities. Using theoretical bases, psychological analysis of a youngster with Down syndrome, reflection on the process of an adult with Down syndrome (still in school) during the COVID-19 pandemic, and analysis of the film "Like Stars on Earth - Every Child is Special". For this, it is also proposed that Educommunication includes in its curriculum, by means of bibliography and even a specific discipline, theoretical and practical foundations focused on these issues mentioned above, believing in its potential to act as a possible "missing link", taking advantage of the toys and tools - concepts that will be elaborated throughout this work - of the Communication/Education trans-area, in order to participate even more in the construction of a more just and accessible world.

Keywords: Educommunication. Disabilities. Functional Diversities. Education of the Senses. Psychoanalysis.

BEYERSDORF, Patricia Giannini. **Comunicación no verbal y discapacidades: Educomunicación, Educación de los Sentidos y Psicoanálisis para una educación pensada en las diversidades funcionales.** 2022. 287 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educomunicação) – Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. [Orientador: Prof. Dr. Claudemir Viana].

RESUMEN

El presente trabajo propone que la Educomunicación lleva en su esencia estrategias capaces de convertirla en un referente en el desarrollo educativo de las personas con discapacidad -o diversidades funcionales- considerando la inter o multidisciplinariedad con el Psicoanálisis y la Educación de los Sentidos. La investigación profundiza en estas tres áreas, considerando en todos los momentos la aplicación teórica y práctica con respecto a las discapacidades diagnosticadas principalmente en el ámbito cognitivo, centrándose en el espectro autista y el Síndrome de Down. La intención es cuestionar la importancia del acceso al inconsciente y la mejora de las capacidades humanas en la comunicación no verbal, para qué se construye una educación que, además de inclusiva, funcione para todos y todas, con o sin discapacidad. Utilizando la base teórica, el análisis psicológico de un joven con Síndrome de Down, la reflexión sobre el proceso de un adulto con síndrome de Down, todavía en la escuela, durante la pandemia de COVID – 19 y el análisis de la película “Como estrellas en la tierra – Cada niño es especial”. Así, se propone también que la Educomunicación incluya en su plan de estudios, mediante bibliografía e incluso una disciplina específica, fundamentos teóricos y prácticos orientados a estas cuestiones antes mencionadas, creyendo en su potencial como licenciatura para actuar como un posible “enlace perdido”, aprovechando de los juguetes y herramientas – conceptos que se elaboran a lo largo de este trabajo – del trans-área Comunicación/Educación, para participar aún más en la construcción de un mundo más justo y accesible.

Palabras clave: Educomunicación. Discapacidades. Diversidades Funcionales. La Educación de los Sentidos. El Psicoanálisis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho feito pela autora durante a oficina de Educação dos Sentidos para ilustrar os conceitos de Imaginário, Corpo e Mundo expostos na oficina.....	104
Figura 2 - Foto da arte “#21” de BEYERSDORF, Thomas Giannini, 2020. Lápis de cor e caneta stabilo ponta fina sob papel superfície de tela, 42x29,7cm. São Paulo.....	160
Figura 3 - Foto da arte “#164”, de BEYERSDORF, Thomas Giannini, 2020. Lápis de cor e caneta stabilo ponta fina sob papel superfície de tela, 42x29,7cm. São Paulo.....	161
Figura 4 - Foto da arte “#122”, de BEYERSDORF, Thomas Giannini, 2020. Lápis de cor e caneta stabilo ponta fina sob papel superfície de tela, 42x29,7cm. São Paulo.....	161
Figura 5 - Foto da arte “#162”, de BEYERSDORF, Thomas Giannini, 2020. Lápis de cor e caneta stabilo ponta fina sob papel superfície de tela, 42x29,7cm. São Paulo.....	162
Figura 6 - Foto da arte “#228”, de BEYERSDORF, Thomas Giannini, 2020. Lápis de cor e caneta stabilo ponta fina sob papel superfície de tela, 21x29,7cm. São Paulo.....	162
Figura 7 - Foto da arte “#234”, de BEYERSDORF, Thomas Giannini, 2020. Lápis de cor e caneta stabilo ponta fina sob papel superfície de tela, 21x29,7cm. São Paulo.....	163
Figura 8 - Foto da arte “#269”, de BEYERSDORF, Thomas Giannini, 2020. Lápis de cor e caneta stabilo ponta fina sob papel superfície de tela, 21x29,7cm. São Paulo.....	163
Figura 9 - Foto da arte “#290”, de BEYERSDORF, Thomas Giannini, 2020. Lápis de cor e caneta stabilo ponta fina sob papel superfície de tela, 21x29,7cm. São Paulo.....	164
Figura 10 - Foto da arte “#350”, de BEYERSDORF, Thomas Giannini, 2020. Lápis de cor e caneta stabilo ponta fina sob papel superfície de tela, 21x29,7cm. São Paulo.....	164
Figura 11 - Signos e algarismos sobre fundo preto.....	166
Figura 12 - Professora anunciando uma nota boa de um aluno.....	167
Figura 13 - Professora anunciando uma nota ruim de um aluno.....	167
Figura 14 - Professora espantada ao anunciar a nota do aluno com a palavra “fail” (falhou) na tela.....	167
Figura 15 - Signos e algarismos coloridos em movimento em velocidade crescente sobre	

fundo preto.....	168
Figura 16 - Algas, peixes e resíduos na água com reflexo de Ishaan.....	168
Figura 17 - Ishaan machucado e bravo após briga com outro garoto.....	170
Figura 18 - Ishaan começa a chorar durante a raiva.....	170
Figura 19 - Ishaan triste.....	170
Figura 20 - Ishaan passa da tristeza para a raiva.....	171
Figura 21 - Relógio digital marcando 05:00.....	173
Figura 22 - Pai de Ishaan acordando.....	173
Figura 23 - Mãe de Ishaan passando uma camisa.....	173
Figura 24 - Pai de Ishaan amarrando os sapatos.....	174
Figura 25 - Mãe de Ishaan ajudando seu marido a vestir um Terno.....	174
Figura 26 - Mãe de Ishaan preparando o café da manhã de seu marido.....	174
Figura 27 - Pai de Ishaan em uma mesa comendo e olhando algo em um computador.....	175
Figura 28 - O pai de Ishaan pega uma mala para sair.....	175
Figura 29 - Yohan dormindo em uma cama.....	175
Figura 30 - Yohan escrevendo em uma folha de papel.....	176
Figura 31 - Mãe do Ishaan preparando torradas para o café da manhã de Yohan.....	176
Figura 32 - Yohan comendo seu café da manhã e lendo um livro.....	176
Figura 33 - Yohan com suas malas pronto para sair.....	177
Figura 34 - Yohan e sua mãe se despedem na porta de casa.....	177
Figura 35 - Relógio de parede analógico marcando 06:55.....	177
Figura 36 - Parede azul com desenhos.....	178
Figura 37 - Ishaan dormindo em uma cama com bonecos ao lado do travesseiro.....	179
Figura 38 - Ishaan começa a despertar do sono com raios do sol sobre ele.....	179
Figura 39 - A mãe de Ishaan entra no quarto e se espanta ao ver Ishaan dormindo.....	179
Figura 40 - Ishaan leva uma bronca.....	180
Figura 41 - Ishaan é carregado para fora da cama.....	180
Figura 42 - Mãe de Ishaan preparando torradas para o café da manhã de Ishaan.....	180

Figura 43 - Ishaan está com a escova de dentes na boca, distraído em pensamento.....	181
Figura 44 - Ishaan está sentado em uma bacia sanitária com as mãos no queixo, olhando para cima.....	181
Figura 45 - Ishaan está sentado na frente de uma pequena mesa com um caderno em cima, olhando para o alto com um lápis em uma mão e a outra na frente da boca.....	181
Figura 46 - Ishaan aparece com um copo na mão olhando por uma janela.....	182
Figura 47 - Ishaan brinca com um sabonete durante o banho.....	182
Figura 48 - Ishaan leva outra bronca por demorar no banho.....	182
Figura 49 - Ishaan sentado com a cabeça apoiada na mão imaginando mil aventuras que aparecem como desenhos em volta de sua cabeça.....	183
Figura 50 - Ishaan sentado em uma mesa com o café da manhã, distraído imaginando um dragão, um pássaro e um trem que aparecem como uma “animaginação” na sua cabeça.....	183
Figura 51 - A mãe de Ishaan o faz comer o café da manhã.....	183
Figura 52 - Ishaan brinca com um cubo mágico e sua mãe ao fundo montando a mochila de Ishaan.....	184
Figura 53 A mãe de Ishaan aparece preocupada com o horário e vai vestir Ishaan.....	184
Figura 54 - A mãe de Ishaan aparece fechando a camisa de Ishaan.....	184
Figura 55 - A mãe de Ishaan amarra os sapatos de Ishaan enquanto ele bate a ponta do pé no chão.....	185
Figura 56 - Ônibus buzinando e Ishaan correndo com sua mãe para o ônibus.....	185
Figura 57 - A mãe de Ishaan beija o rosto de Ishaan na porta do ônibus.....	185
Figura 58 - Ishaan olhando o trânsito sentado ao lado do motorista do ônibus.....	186
Figura 59 - Ishaan é retirado da fila e olha para os sapatos.....	187
Figura 60 - Ishaan e outras crianças com os sapatos despolidos.....	187
Figura 61 - Ishaan observando um homem subir um andaime de bambus como parkour.....	190
Figura 62 - Tinta branca respingando do balde.....	190
Figura 63 - Ishaan observando a tinta cair de um andaime.....	190
Figura 64 - Ishaan com gota de tinta no rosto.....	191
Figura 65 - Um homem entregando um raspadinho para seu filho.....	191

Figura 66 - Raspadinha de Ishaan derretendo.....	192
Figura 67 - Ishaan observando arte na rua.....	192
Figura 68 - Várias pessoas observando uma escavadeira puxar terra.....	193
Figura 69 - Um homem bebendo água.....	193
Figura 70 - Ishaan imita a maneira como o homem está bebendo água e cai água nele.....	194
Figura 71 - Ishaan sobe na pedra.....	194
Figura 72 - Ishaan deslumbrado com os pequenos sentidos.....	195
Figura 73 - Ishaan na pedra deslumbrado com o horizonte.....	195
Figura 74 - Ishaan na janela do ônibus com os braços abertos.....	195
Figura 75 - Ishaan vê pombos alçando voo.....	196
Figura 76 - Ishaan subindo escada.....	196
Figura 77 - Ishaan segue um homem com instrumento peculiar.....	197
Figura 78 - Ishaan caminhando na rua vê crianças brincando.....	197
Figura 79 - Um homem martelando.....	198
Figura 80 - Pessoas correndo para pegar o ônibus.....	198
Figura 81 - Cachorro bocejando.....	199
Figura 82 - Homem dormindo na carroça.....	199
Figura 83 - Alguém dormindo num cesto entre dois carros.....	199
Figura 84 - Ishaan de volta a sua casa, colorindo em aquarela, fascinado.....	200
Figura 85 - Dedo de Ishaan colorindo em aquarela.....	200
Figura 86 - Ishaan olha para a equação 3×9 e os números começam a se transformar.....	201
Figura 87 - Ishaan está pilotando uma nave em uma missão.....	202
Figura 88 - Cockpit/Painel da nave.....	202
Figura 89 - Display do radar da nave.....	202
Figura 90 - Nave lança um pegador e agarra o planeta terra.....	203
Figura 91 - O planeta 4, Marte cospe fogo na nave que esta carregando a Terra.....	203
Figura 92 - O planeta Júpiter abre e acompanha com um olho a nave passando.....	203
Figura 93 - A nave passa por Saturno, que brinca de bambolê com seus anéis.....	204

Figura 94 - Planeta 3 Terra é arremessado no planeta anão 9 Plutão.....	204
Figura 95 - Animação sai em fade e equação da prova em segundo plano compondo na tela “3x9=Planeta Terra”.....	204
Figura 96 - Ishaan parado observando sua família partir.....	208
Figura 97 - Ishaan chora.....	208
Figura 98 - O diretor coloca a mão no ombro de Ishaan enquanto caminham.....	209
Figura 99 - Ishaan sentado na cama.....	209
Figura 100 - Família de Ishaan voltando para casa no carro após deixarem Ishaan no Internato.....	209
Figura 101 - Ishaan no dormitório.....	210
Figura 102 - Ishaan está jantando na mesa com outras crianças.....	210
Figura 103 - No dormitório com as luzes apagadas e Ishaan sentado na cama.....	210
Figura 104 - Ishaan está chorando em um banheiro virado para a parede.....	211
Figura 105 - Pai de Ishaan dirige com expressão de indiferença.....	211
Figura 106 - Cenas alternadas entre Ishaan chorando e a família no carro.....	211
Figura 107 - Mãe de Ishaan em casa olhando um caderno de desenho e chorando.....	212
Figura 108 - Folhas sendo passadas rapidamente gerando um desenho da família e Ishaan se afastando.....	212
Figura 109 - Desenho da família com Ishaan afastado.....	212
Figura 110 - Lagrima da mãe cai no caderno.....	213
Figura 111 - Close da mãe de Ishaan chorando com o caderno de desenhos em mãos cobrindo a boca.....	213
Figura 112 - Ishaan arranhando a lousa.....	218
Figura 113 - Anotações do caderno de Ishaan dançam e se transformam.....	219
Figura 114 - Ishaan em frente de uma lousa.....	219
Figura 115 - Ishaan em cima de uma cama socando um travesseiro.....	219
Figura 116 - Aranhas saindo da mochila de Ishaan jogada para fora da escola.....	220
Figura 117 - Ishaan espanta arranha com letra “A” que sai de dentro de seu casaco e sobe em	

seu pescoço.....	220
Figura 118 - Professor sopra apagador e da poeira de giz se formam letras, números e signos matemáticos.....	220
Figura 119 - Rabiscando uma linha vermelha no caderno.....	221
Figura 120 - “X” vermelho na tela sobrepondo Ishaan no canto da sala.....	221
Figura 121 - Professores de Ishaan o encaram.....	221
Figura 122 - Letra “s” da palavra “Kills” escrita em uma lousa se transforma em uma cobra e salta da lousa.....	222
Figura 123 - Alunos escutam um som de flauta.....	225
Figura 124 - Professor Nikumbh aparece fantasiado na porta em um rápido movimento.....	226
Figura 125 - Professor Nikumbh entra na sala dando piruetas.....	226
Figura 126 - Nikumbh caminha, corre e salta pela sala, cantando com os alunos.....	226
Figura 127 - Nikumbh interpreta diversos movimentos que são imitados pelas crianças.....	227
Figura 128 - Crianças imitando o Nikumbh, fazem com de “shiu” com dedo indicador em frente da boca.....	227
Figura 129 - Nikumbh e crianças olhando pela janela.....	227
Figura 130 - Criança sorri para Nikumbh, que está em frente com os braços estendidos.....	228
Figura 131 - Nikumbh fantasiado, dança e canta, e as crianças se aglomeram em volta.....	228
Figura 132 - Ishaan deprimido enquanto Nikumbh dança e canta ao fundo.....	228
Figura 133 - Crianças imitando Nikumbh.....	229
Figura 134 - Nikumbh em cima de uma mesa.....	229
Figura 135 - Crianças imitam Nikumbh em cima da mesa.....	229
Figura 136 - Crianças são vistas encantadas com a dança de Nikumbh.....	230
Figura 137 - Nikumbh se aproxima da mesa onde estão sentados Rajan e Ishaan.....	230
Figura 138 - Todos estão se divertindo e dançando, mas Ishaan está com a cara sombria....	230
Figura 139 - Nikumbh em pé no meio da sala com um braço esticado, aponta e olha para algumas crianças.....	231
Figura 140 - Nikumbh cantando e as crianças aglomeradas em volta dele.....	231

Figura 141 - Nikumbh está com uma criança no colo andando pela sala enquanto as crianças estão se divertindo.....	231
Figura 142- Rajan muito empolgado e Ishaan deprimido sentados em seus lugares.....	232
Figura 143 - Rajan esta olhando para Nikumbh e Ishaan ao seu lado não demonstrar qualquer envolvimento.....	233
Figura 144 - Nikumbh vê Ishaan ajoelhado do lado de fora de uma sala de aula.....	235
Figura 145 - Nikumbh abre o caderno de Ishaan.....	236
Figura 146 - Página de um caderno, escrito “sir” com letras invertidas ao lado de “sir” correto em vermelho.....	236
Figura 147 - Página do caderno de Ishaan com números invertidos.....	236
Figura 148 - Nikumbh emocionado.....	237
Figura 149 - Garota sendo maquiada. //Patrisson.....	240
Figura 150 - Em um palco, Nikumbh e outros professores com crianças vestidas segurando fitas coloridas.....	240
Figura 151 - Nikumbh abraçando uma criança.....	240
Figura 152 - Crianças com jaquetas vermelhas fazendo alguma atuação e se divertindo.....	241
Figura 153 - Criança com autismo sorrindo e uma professora abraçados.....	241
Figura 154 - Famílias recebendo as crianças e se abraçando.....	241
Figura 155 - Crianças abraçadas com seus pais.....	242
Figura 156 - Yoran triste e seu pai o encarando desapontado, sua mãe olha para seu marido ao fundo.....	242
Figura 157 - Ishaan olhando a paisagem encostado em uma coluna.....	243
Figura 158 - Ishaan sentado sozinho em um banco.....	243
Figura 159 - Nikumbh está em um ônibus brincando com um bebe.....	244
Figura 160 - Nikumbh sentado com uma criança que come bolachas com uma bebida.....	244
Figura 161 - Nikumbh ao chegar na casa de Ishaan.....	245
Figura 162 - Nikumbh olhando o caderno de Ishaan.....	245
Figura 163 - Nikumbh segurando um desenho feito por Ishaan que caiu de dentro de um de seus cadernos.....	245

Figura 164 - Nikumbh observa os desenhos de Ishaan na parede do quarto.....	246
Figura 165 - Desenho de um avião saindo da boca de um peixe com dentes, estrelas, em uma parede azul.....	246
Figura 166 - Desenho de um avião, estrelas, um planeta em uma parede azul.....	247
Figura 167 - Transição de close de um desenho de peixes para Nikumbh observando a parede do quarto.....	247
Figura 168 - Nikumbh observa o castelo de brinquedo de Ishaan.....	247
Figura 169 - Nikumbh com pintura de Ishaan nas mãos.....	248
Figura 170 - Pai de Ishaan em momento de eureka.....	249
Figura 171 - Ishaan com olhos arregalados na aula.....	254
Figura 172 - Nikumbh escreve seu nome invertido e mostra pelo espelho.....	255
Figura 173 - Nikumbh com um espelho nas mãos.....	255
Figura 174 - Ishaan e crianças na aula de Nikumbh.....	256
Figura 175 - Nikumbh pede para conversar com Ishaan.....	257
Figura 176 - Nikumbh pede para conversar com Ishaan.....	258
Figura 177 - Nikumbh pede para conversar com Ishaan.....	258
Figura 178 - Ishaan tira alguns objetos de uma bolsa de tecido.....	260
Figura 179 - Ishaan avalia seu trabalho.....	261
Figura 180 - Ishaan recolhe o objeto encontrado por ele no começo do filme.....	261
Figura 181 - Ishaan após terminar de montar uma miniatura de um Hidroavião o coloca na água e observa flutuar.....	262
Figura 182 - Hidroavião construído por Ishaan no lago.....	262
Figura 183 - Todos batem palmas para o trabalho de Ishaan.....	262
Figura 184 - Nikumbh olha para Ishaan no lago.....	263
Figura 185 - Ishaan troca olhar com Nikumbh no lago.....	263
Figura 186 - Hidroavião de Ishaan em uma cômoda na sala da casa de Nikumbh.....	264
Figura 187 - Foto do móbile dos sentidos.....	265
Figura 188 - Ishaan observando peixes no lago.....	265

Figura 189 - Ishaan observa o lago com expressão séria.....	266
Figura 190 - Nikumbh mostra para Ishaan onde estão seus erros.....	268
Figura 191 - Nikumbh apresenta as vogais para Ishaan.....	269
Figura 192 - Ishaan reproduz as vogais na areia.....	270
Figura 193 - Nikumbh escreve as letras e palavras com os dedos no braço de Ishaan.....	270
Figura 194 - Ishaan pintando letras em uma cartolina.....	271
Figura 195 - Ishaan modelando letras com massa de modelar.....	271
Figura 196 - Nikumbh coloca um elefante de massinha na mesa de Ishaan.....	272
Figura 197 - Ishaan olha o elefante e fica extremamente surpreso e confuso.....	272
Figura 198 - Professor Nikumbh brincando com massa de modelar durante as tarefas.....	273
Figura 199 - Vários animais, pessoas e objetos de massinha que ocupam coloridamente a mesa.....	273
Figura 200 - Nikumbh escreve na lousa palavras que possuem sons parecidos e que podem trazer confusão.....	274
Figura 201 - Nikumbh continua a escrever palavras que possuem sons parecidos e que podem trazer confusão.....	274
Figura 202 - Ishaan escreve o número 8 grande, em uma prancha quadriculada.....	275
Figura 203 - Nikumbh trabalha os movimentos finos de Ishaan usando varetas magnéticas coloridas.....	275
Figura 204 - Ishaan escreve o ditado de Nikumbh em um caderno.....	276
Figura 205 - Ishaan ouve uma fita cassete e lê um caderno.....	276
Figura 206 - Enquanto Nikumbh dita, palavras em hindi passam pela tela.....	277
Figura 207 - Ishaan escrevendo em uma lousa enquanto Nikumbh dita e palavras em hindi passam pela tela.....	277
Figura 208 - Ishaan escrevendo em uma lousa enquanto Nikumbh dita e um texto em inglês passa pela tela.....	277
Figura 209 - Ishaan lê um livro e diz achar muito lindo.....	278
Figura 210 - Ishaan estuda matemática utilizando escadas para fazer equações matemáticas, pulando os degraus.....	278

Figura 211 - Ishaan refazendo o exercício do número oito em tamanho menor em uma prancha.....	279
Figura 212 - Ishaan escrevendo em um caderno / texto em inglês passa na tela.....	279
Figura 213 - Ishaan lendo um livro em inglês com muitas figuras e rimas, e o texto em inglês passa na tela.....	280
Figura 214 -.Imagens e texto em inglês e hindi passam pela tela.....	280
Figura 215 - Ishaan joga um jogo de labirinto no computador.....	281
Figura 216 - Ishaan escrevendo em um caderno.....	281
Figura 217 - Ishaan continua escrevendo em um caderno.....	282
Figura 218 - Ishaan escrevendo 8 em uma prancha ocupando um quadrante.....	282
Figura 219 - Ishaan e Nikumbh observam juntos um livro sobre Van Gogh, com atenção...	283
Figura 220 - Página do livro com pintura “O Quarto” de Van Gogh.....	283
Figura 221 - Nikumbh virando página do livro.....	284
Figura 222 -.Ishaan abre a caixa de tintas que ganhou de seu irmão.....	287
Figura 223 - Multidão de adultos e crianças pintando.....	288
Figura 224 - Professor Tiwari percebe que sua pinta está do lado errado e arruma.....	288
Figura 225 - Professor Tiwari extasiado.....	289
Figura 226 - Professor Tiwari pintando com as crianças.....	289
Figura 227 - Professor Tiwari mostra sua pintura para outra professora.....	290
Figura 228 - Professor Sen de boca aberta com um giz na mão.....	290
Figura 229 - Professor George percebe crianças o observando de traz.....	291
Figura 230 - Professor George rindo mostra sua pintura para as crianças em gargalhadas...	291
Figura 231 - Ishaan vê as cores dançarem em sua tela, formando sua pintura.....	292
Figura 232 - Pintura de Ishaan finalizada.....	292
Figura 233 - Professor Nikumbh com pintura de Ishaan.....	293
Figura 234 - Pintura com desenho do rosto de Ishaan em aquarela.....	293
Figura 235 - Ishaan olha para o professor e começa a chorar.....	294
Figura 236 - Nikumbh retribui o olhar na mesma intensidade e sorri.....	294

Figura 237 - Nikumbh e Ishaan se despedem, os dois estão com o cabelo moicano.....	296
Figura 238 - Nikumbh joga Ishaan para o alto.....	297
Figura 239 - Peixe saltando da água em um lago.....	297

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEducom – Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CEMA – Centro de Convivência e Educação Municipal do Autista

CENECA – *Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística*

CISV - *Children International Summer Village* (Inicialmente esse era o nome. Atualmente o nome é apenas a sigla, que ganhou identidade e conceitos próprios)

DNA – Ácido Desoxirribonucleico

EAD – Educação à Distância

ECA – Escola de Comunicação e Artes

ENSP/FIOCRUZ - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca

FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

IPUSP - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

LDB 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

NAICAP – Núcleo de Assistência Intensiva à Criança Autista e Psicótica

NCE – Núcleo de Comunicação e Educação

NOMIC – Nova Ordem Mundial da Informação e Comunicação

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PCD - Pessoa com Deficiência

PCDs – Pessoas com Deficiência

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

SAPE – Sala de Atendimento Pedagógico Especializado

sD – Síndrome de Down

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UGF - Universidade Gama Filho

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Upias - *Union of the Physical Impaired Against Segregation* (União das Pessoas com Deficiência Física Contra a Segregação)

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO (IMAGINÁRIO).....	27
Motivação.....	27
Sobre o termo Diversidades Funcionais.....	36
Metodologias de Pesquisa.....	46
1. EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS (MUNDO).....	50
1.1. Experiências da Psicanálise e Seu Caráter Inclusivo.....	50
1.2. Desafios Possíveis da Educação, da Comunicação e das Diversidades Funcionais.....	66
1.3. Experiências da Educação dos Sentidos - Um Convite ao Silêncio.....	102
2. INVESTIGAÇÕES DOS SENTIDOS (CORPO).....	123
2.1. Uma breve caminhada pela psique de Caíque.....	123
2.2. Resiliência e Autonomia na Pandemia: Imaginário, Corpo e Mundo de Thomas.....	150
2.3. Mergulho-análise do filme Como Estrelas na Terra - Toda Criança é Especial.....	165
3. A EDUCOMUNICAÇÃO ENQUANTO BRINQUEDO E FERRAMENTA.....	298
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	308
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	311

"Nenhuma descrição, nenhuma imagem de nenhum livro, podem substituir a vista real das árvores em um bosque com toda a vida que acontece em volta delas."

Maria Montessori

"A análise de um único sonho não vale nada. É preciso seguir séries de sonhos. Como é preciso seguir séries de imagens."

Nise da Silveira

INTRODUÇÃO (IMAGINÁRIO)

Motivação

“É necessário se espantar, se indignar e se contagiar, só assim é possível mudar as coisas.”

Nise da Silveira

Aos oito anos de idade, a minha vida mudou. Meu irmão mais novo, Thomas, nasceu, e com ele nasceram meu espanto, minha indignação e a reflexão sobre o potencial do contagiar. Thomas nasceu com cabelo moicano - todo espetado para cima - e com síndrome de Down e a partir de suas lentes eu fui descobrindo um novo mundo, que não estava pronto para receber todos os tipos de pessoas. Sofri junto com ele e com a minha família e ao mesmo tempo aprendi sobre celebrações, sobre expectativas, sobre outras formas de se comunicar e pertencer. Eu reformulei a minha forma de aprender e de ensinar enquanto ser humano.

Antes do meu irmão nascer, eu tive meu primeiro contato direto com as deficiências quando meu sobrinho, três anos e meio mais novo que eu, foi diagnosticado com esclerose tuberosa, um distúrbio genético que pode resultar no espectro do autismo. Como ele mora na Itália, o nosso convívio foi sempre pontual, porém longo, em tempos de férias, a não ser quando morei com a minha irmã e sua família lá, por alguns meses. O Nico sempre foi uma pessoa curiosa, expressiva, forte e cheia de energia e ao longo de seus 25 anos de vida, eu fui aprendendo cada vez mais como entendê-lo e me fazer entender, como me conectar com ele em nível astral, uma vez que ele não fala como estamos acostumados e acostumadas, não se comunica verbalmente.

Foi quando meu irmão nasceu que as formas diferentes de enxergar e interpretar o mundo dentro das deficiências me mostraram que as diversidades funcionais também são diversas e a minha percepção sobre as diversidade não só no âmbito das deficiências, aflorou. Meu pai e minha mãe me criaram em circunstâncias de privilégio, mas sempre fizeram questão que eu enxergasse o mundo para fora da minha bolha. Não cabe aqui descrever todos os impulsos que recebi para que fosse assim, mas posso apresentar alguns deles, como a história do meu pai, que nasceu durante a Segunda Guerra Mundial em Berlim, veio para o Brasil com sua família e foi estimulado pelo seu irmão a estudar e entrar na faculdade, garantindo uma vida

melhor para o resto da família. Também a história da minha mãe, única mulher irmã de quatro irmãos homens e filha de uma mulher que aos 12 anos, nos anos 40, trabalhava como datilógrafa para pagar o aluguel. O CISV² - ONG internacional focada em educação para a paz, da qual participei desde pequena - onde debatemos temas locais, nacionais e globais a fim de contribuir para um mundo mais justo e pacífico, também foi fundamental para as minhas reflexões acerca do outro e da nossa responsabilidade perante a sociedade. Além disso, sempre estive próxima de pessoas de diferentes realidades da minha, inclusive dentro da família ou de maneira afetiva. Meu pai e minha mãe sempre nos engajaram em projetos ou nos mostraram, por meio de apoio a pessoas próximas não, por exemplo, que o que temos deve ser compartilhado. E me estimularam a compreender que não há necessidade de ostentação e que o mérito que tiveram não significava o demérito de outros e outras. Fui ensinada, por meio de diversas experiências, que devemos construir pontes com os recursos que possuímos para que mais gente possa viver em plenitude e para que todas as pessoas usufruam de seus direitos humanos. Em meio a tudo isso, também tinha o Thomas e todo o contexto que o envolvia (que será detalhado mais à frente), uma jornada que também foi aguçando novos sentidos, percepções e sentimentos em toda a nossa família. Além dessas experiências, por mais que tenha nascido e vivido em São Paulo, o contato com a natureza sempre foi parte essencial na minha vida, tanto por meio de parques dentro da cidade - onde sempre fui levada desde cedo - como por meio de viagens, onde fazíamos trilhas, entrávamos na cachoeira, explorávamos cavernas, dentre outras aventuras que me foram apresentadas desde que eu estava no colo de minha mãe e de meu pai. Mesmo dentro de casa, as pinturas que meu pai fazia, que ocupavam as paredes de casa, fundiam a tinta com elementos naturais que catávamos por aí, bem como resíduos naturais que se uniam à tela organicamente quando fazíamos decalques em tocos de árvore ou no chão. A paixão do meu pai e da minha mãe pela arte também me proporcionaram contato com a mesma por toda a vida, fosse em museus,

² O CISV é uma organização global dedicada a educar e inspirar para a paz por meio da construção de amizades interculturais, cooperação e compreensão. Fundado em 1950, hoje é presente em 69 países (Associações Nacionais), com mais de 200 escritórios locais. Sua fundação se baseia no princípio de que a paz é possível quando a amizade e o entendimento mútuo são valores cultivados, começando com as crianças. Participantes desenvolvem seu potencial como futuros líderes e cidadãos globais participativos, fazendo a diferença em suas comunidades e no mundo. Também são proporcionadas oportunidade para que criem amizades e redes globais que durarão por toda a vida. As atividades lúdicas de aprendizado experiencial e não formal acontecem internacional, nacional e localmente. No Brasil estão presentes em 11 cidades — Araraquara, Belo Horizonte, Brasília, Campinas, Londrina, Manaus, Rio de Janeiro, Salvador, São José dos Campos, São Paulo e Vitória. (Fonte: <https://civ.org.br/pagina/o-civ>. Acesso em 08 set. 2022.)

pintando em casa e na rua ou fazendo construções de sucata por aí.

Todas essas experiências despertaram minha sensibilidade e curiosidade. E a indignação e espanto com um mundo tão desigual, com concepções de padrão que não faziam sentido, me levaram a querer entender tudo isso, questionar. Questionar-me, enquanto cidadã ativa na sociedade, capaz de transformar realidades. Eu queria “ser a diferença que queria ver no mundo”, como diz Gandhi. E questionando a mim mesma, foi me despertando a vontade de descobrir como contagiar outras pessoas, com novas ideias, desconstruções, reconstruções e criações. A natureza e a arte nos revelam também as facetas ocultas, para além do que é apenas humano e foram base para a minha percepção do mundo e questionamentos sobre o que é ideal e sobre como vivemos, convivemos, nos expressamos e manifestamos enquanto humanidade dentro do planeta Terra.

Este caminho me trouxe à Educomunicação. Eu descobri a licenciatura quando pensava em cursar pedagogia; já tinha percorrido muitas possibilidades profissionais na minha mente, mas a educação sempre me puxava de volta. Como todos e todas que trabalham nessa área, eu sempre acreditei que ela era o caminho, mas eu ainda não me sentia realizada na educação por si só, tinha algo de errado com ela. Eu sabia que muitos e muitas pensam dessa forma e tentam mudá-la com afinco, mas eu sentia que precisava de algo mais - não era apenas nas escolas que eu via a educação acontecendo e as escolas tantas vezes não foram suficientes para o desenvolvimento do meu irmão; foram até mesmo cruéis, sem que essa fosse a intenção. E também não eram as escolas por si só que estavam sendo cruéis, havia algo de cruel na sociedade e eu queria cortar esse mal pela raiz. Quando contei a uma amiga do CISV que estava com essas aflições, ela me contou que estava fazendo Licenciatura em Educomunicação e sugeriu que eu desse uma olhada. Olhei. E me apaixonei! Uma proposta inovadora de enxergar a educação em todos os espaços e compreender que é na comunicação que todos os espaços se baseiam. Na Educomunicação, eu vi a possibilidade de aprofundar estas duas interfaces em um curso que propunha em si fazer mudanças na realidade que conhecemos, questionando-a e desenvolvendo novas formas.

Ao longo da minha vida, antes e durante a faculdade, entrei para projetos sociais, ajudei todo mundo que pude em diferentes esferas - assistenciais ou não -, estudei, escrevi, mochilei, viajei, coordenei projetos, criei projetos, participei de palestras e oficinas, entrei para grupos

de trabalho relacionados às diversidades em diferentes ambientes, conheci o Projeto Irmãos³, um fórum voltado para irmãos e irmãs de pessoas com deficiência, a fim de nos apoiarmos e educarmos enquanto embaixadores e embaixadoras da inclusão. Ao entrar na quarta turma de Educomunicação da ECA/USP eu descobri um curso diverso, diferente de muitos dentro da Universidade. Muitas realidades e pessoas diferentes, que também estavam buscando a mudança e seguiram me inspirando a ser e fazer a diferença. A Educomunicação é uma área aberta para diálogo, questionamento e olhar crítico, inclusive sobre suas próprias formas e condicionamentos e, por ser uma graduação recente, conta com disciplinas obrigatórias e eletivas de outros cursos dentro da ECA e da FEUSP para agregar nossa formação. Esse fator, acredito, é essencial para que os educadores e as educadoras formadas adicionem experiências e conhecimentos plurais em sua forma de enxergar a educação e a comunicação, bem como atuar profissionalmente na sociedade. Assim como a oportunidade que a USP nos dá, de transitar por matérias optativas de outros departamentos.

Graças ao espaço e as oportunidades proporcionadas pela Licenciatura em Educomunicação, tanto em caráter dialógico e reflexivo - onde estudantes colocam suas opiniões e propostas para o curso - como pela bibliografia e docentes envolvidos e envolvidas, passei a levantar questionamentos sobre as deficiências dentro da área, como elas estavam sendo vistas no que já estávamos aprendendo e o que eu sentia não estar recebendo de informações que poderiam ser valiosas em uma área que já tem como premissa olhar para funcionalidades diversas do ser humano.

Aqui, coloca-se de passagem que, ao longo deste trabalho, será utilizado o termo deficiência(s) quando couber, mas foi preferido o termo diversidade(s) funcional(is). A terminologia será explicada e aprofundada no próximo subitem.

Uma vez que a Educomunicação já tem como essência uma educação voltada para a construção de cidadania e autonomia de todos os seus sujeitos, partindo da ideia da diversidade do ser humano e de que todo processo educativo envolve processo comunicativos

³ Criado e idealizado em 2014, o Projeto Irmãos é formado por irmãos e irmãs de pessoas com diversidades funcionais/necessidades específicas. Proporciona um espaço íntimo, seguro, de compartilhamento sem julgamentos que, através da escuta ativa, contribui com o estabelecimento de vínculos familiares afetivos, incentivando o protagonismo e utilizando-se de um olhar consciente, plural e respeitoso para si e para sociedade. Redes do Projeto: instagram: @projetoirmaos20218 | <https://linktr.ee/projetoirmaos> | www.projetoirmaos.com.br. Acesso em 08 set. 2022.

e vice-versa, este trabalho propõe um olhar educomunicativo focado na comunicação não verbal como ponte para o desenvolvimento de pessoas com diversidades funcionais. Para isso, apoia-se nas experiências e desafios da Psicanálise e da Educação dos Sentidos, bem como em investigações realizadas que perpassam ambas as áreas em conjunto com a Educomunicação.

No primeiro capítulo, serão percorridas tais experiências e desafios, fundamentando a base teórica do trabalho. Dentro deste capítulo, há três subcapítulos. O primeiro é focado nas experiências da Psicanálise pelo olhar de Rinaldo Voltolini, graduado em Psicologia pelo Instituto Metodista de Ensino Superior (1991), mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1994) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1999). Pós-doutoramento em Psicopatologia e Psicogênese na Universidade Paris XIII (2006-2007)⁴ e Laszlo Ávila, graduado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1976), mestrado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (1983) e doutorado em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo (1995). Realizou pesquisa de pós-doutorado na Universidade de Cambridge, Inglaterra (2000-2001)⁵, que trazem em seus trabalhos escolhidos pela autora os temas da psicanálise voltados às deficiências. O subcapítulo também traz conceitos de Romeu Sasaki, profissional em assuntos de pessoas com deficiência desde 1960.

O segundo apresenta as experiências da Educação e da Educomunicação pelo olhar de Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. Ele é também o Patrono da Educação Brasileira⁶, contribuições novamente de Rinaldo Voltolini e Laszlo Ávila e definições de Ismar Soares de Oliveira, importante pesquisador do campo da Educomunicação na América Latina e um dos fundadores do curso de Licenciatura em Educomunicação na Universidade de São Paulo. Ele é Bacharel em Geografia e Licenciado em História pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena,

⁴ Fonte biográfica de Rinaldo Voltolini: <https://www.escavador.com/sobre/3960193/rinaldo-voltolini>. Acesso em: 5 jun. 2022.

⁵ Fonte biográfica de Laszlo Ávila: <https://www.escavador.com/sobre/507104/laszlo-antonio-avila>. Acesso em: 5 jun. 2022.

⁶ Fonte biográfica de Paulo Freire: https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire. Acesso em 05/06/2022.

SP (1965). Jornalista formado pela Faculdade Cásper Líbero (1970). Mestre (1980) e Doutor em Ciências da Comunicação (1986) pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado, em 2000, pela Marquette University Milwaukee, WI, USA⁷. A partir de suas perspectivas, são apresentados nove desafios possíveis a trans-área Comunicação/Educação - ou Educomunicação - aprofundando na reflexão sobre as diversidades funcionais. Ao longo deste capítulo, compreende-se a necessidade de pensar uma educação para todos e todas, para além apenas da Educação Inclusiva.

O terceiro subcapítulo expõe o conceito e as experiências da Educação dos Sentidos a partir da experiência da autora em uma oficina ministrada por Ana Claudia Arruda Leite, Pedagoga, Mestre em Ciências Sociais da Educação (PUC-SP) e especialista em infância e juventude (CLACSO/UNESCO)⁸ e Gandhi Piorski, Artista Plástico, Teólogo e Mestre em Ciências da Religião (Universidade

Federal da Paraíba)⁹ e da obra de Rubem Alves¹⁰, que foi psicanalista, educador, teólogo, escritor e pastor presbiteriano brasileiro; autor de livros religiosos, educacionais, existenciais e infantis. Voltolini, Ávila e Freire serão retomados em alguns pontos para fundamentar a relação entre as teorias e reflexões apresentadas nos capítulos anteriores.

O segundo capítulo consiste nas pesquisas empíricas da autora e conta com três investigações divididas também em três subcapítulos. Todos eles contam com contribuições de todos os

⁷ Fonte biográfica de Ismar de Oliveira Soares:

<https://www.escavador.com/sobre/1779039/ismar-de-oliveira-soares>. Acesso em: 5 jun. 2022.

⁸ Ana Claudia Arruda Leite atua há 22 anos na área de educação, com foco na infância e no desenvolvimento comunitário. Experiência em formação, gestão e assessoria a projetos socioeducativos. Coordenadora de Educação do Instituto Alana, membro do Grupo Gestor da Rede Nacional Primeira Infância e do Conselho Consultivo da Aliança pela Infância. Co-autora do livro Estudos e Reflexões de Lóczy, Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (2011) e coordenadora do Curso de Pós-Graduação “Infância, educação e desenvolvimento social” no Instituto Singularidades. Fonte: <https://territoriobrinhar.com.br/>. Acesso em: 29 mai. 2022.

⁹ Gandhi Piorsky é pesquisador nas áreas de cultura e produção simbólica, antropologia do imaginário e filosofias da imaginação. No campo das visualidades, discute as narrativas da infância e seus artefatos, brinquedos e linguagens, a partir dos quais realiza exposições e intervenções. É curador e consultor de diversos projetos relacionados com a criança nas áreas de cinema, dança, teatro, literatura, arquitetura e educação. Atualmente, é consultor do Instituto Alana. Suas palavras também se encontram no Mapa do Brincar, da Folha de S.Paulo e eu sem livro “BRINQUEDOS DO CHÃO: A Natureza, O Imaginário e o Brincar”. Fontes: <https://www.gandhypiorski.com.br/>; <https://www.escavador.com/> e <https://www.editorapeiropolis.com.br/>. Acesso em: 29 mai. 2022.

¹⁰ Fonte biográfica de Rubem Alves: https://www.pensador.com/autor/rubem_alves/biografia/. Acesso em: 5 jun. 2022.

autores e autoras mencionados anteriormente.

O primeiro subcapítulo “Uma breve caminhada pela psique de Caíque” é uma investigação realizada no primeiro semestre de 2019, pouco antes do início da elaboração deste TCC, para a aula de “Psicologia da Educação: constituição do sujeito, desenvolvimento e aprendizagem na escola, cultura e sociedade”, na FEUSP, ministrada por Monica Guimaraes Teixeira do Amaral. Foram feitos alguns ajustes após sua inserção neste trabalho. O objetivo deste subcapítulo é apresentar uma breve análise psicológica de um jovem com síndrome de Down a partir de um raciocínio de respostas que nem sempre atendem aos ideais de uma entrevista nos padrões da sociedade, bem como relacionar a análise com a Educação dos Sentidos.

O segundo subcapítulo “Resiliência e Autonomia na Pandemia: Imaginário, Corpo e Mundo de Thomas”, apresenta como a arte foi fator fundamental na vida do irmão da autora, que também tem síndrome de Down, principalmente no período pandêmico. Seu histórico escolar e extracurricular é contextualizado e suas experiências durante a Pandemia são contadas a fim de evidenciar como as linguagens além da verbal são de suma importância na construção da identidade e da liberdade de expressão, bem como garantia de saúdes física e mental, desenvolvendo autonomia, disciplina e diferentes perspectivas de futuro. O conceito de brinquedo e ferramenta da Educação dos Sentidos são desenvolvidos ao longo desta parte do trabalho, propondo a inversão de papéis entre eles. Além das referências bibliográficas mencionadas anteriormente, o subcapítulo se utiliza principalmente de observação flutuante, a observação participante - a depender da situação - e conversas sobre os assuntos discutidos com as pessoas envolvidas, incluindo o Thomas.

O terceiro subcapítulo investiga o filme indiano “Como Estrelas na Terra-Toda Criança é Especial”, dirigido por Aamir Khan e Amole Gupte e lançado em 2007, por meio de uma contação de história detalhada do enredo e uma proposta de análise aprofundada nos simbolismos, músicas e fotografias da obra, que conta a história de um menino com dislexia que não consegue se encaixar nos padrões da escola, passando por repressões que o levam a desenvolver questões sócio-emocionais. Ele é finalmente resgatado por um professor de artes que atua como educador na alfabetização do garoto, trabalhando também sua autoestima e conscientizando as pessoas ao redor sobre o capacitismo. O objetivo deste é expor como o afeto, a brincadeira e os nove desafios possíveis apresentados no subcapítulo “Desafios Possíveis da Educação, da Comunicação e das Diversidades Funcionais” podem

encontrar metodologias diversas de desenvolvimento na educação e na comunicação. Aqui, a inversão entre brinquedo e ferramenta também é fortemente apresentada e defendida.

Por fim, o terceiro e último capítulo apoia-se nas contribuições de Ismar Soares, um dos pioneiros da Educomunicação, já mencionado anteriormente; Mauricio Virgulino da Silva, um dos primeiros educadores formados em Licenciatura em Educomunicação pela ECA/USP (2016), vice-presidente da ABPEducom e Doutor (2021) e Mestre (2016) em Artes também pela ECA/USP; e Maria Aparecida Baccega, Bacharela, Mestre e Doutora Faculdade de Letras da USP e fundadora de diversas instâncias que levaram a consolidar a reflexão coletiva que levou a ECA a oferecer a Licenciatura em Educomunicação. Com base nos dois autores e na autora, este subcapítulo contextualiza o surgimento do conceito de Educomunicação, aprofunda em suas premissas e apresenta as habilidades desenvolvidas pelo educador e pela educadora, fazendo relações que mostram como a educação pode ser o elo perdido entre a educação convencional e a psicanálise, bem como pode utilizar - e já se utiliza em diversos momentos - da Educação dos Sentidos como sua alidade no desenvolvimento de pessoas com diagnóstico de deficiências cognitivas. Também propõe que a Licenciatura em Educomunicação se disponha a oferecer, de forma disciplinar ou interdisciplinar, uma formação que agregue em seu currículo referências bibliográficas, trabalhos, avaliações e discussões que direcionem educadores e educadoras a serem profissionais que entendem como trabalhar com as deficiências cognitivas de forma mais fundamentada.

Durante todos os capítulos, são colocadas frases e conceitos das médicas Nise da Silveira e Maria Montessori, registrados ao longo de suas vidas. Suas linhas de pensamento e metodologias são a base fundamental deste trabalho.

Nise Magalhães da Silveira (Maceió, 15 de fevereiro de 1905 — Rio de Janeiro, 30 de outubro de 1999) foi uma médica psiquiatra brasileira. É reconhecida mundialmente por sua contribuição à psiquiatria e revolucionou o tratamento mental no Brasil. Foi aluna de Carl Jung e dedicou sua vida ao trabalho com pessoas com esquizofrenia e outros transtornos psicológicos, manifestando-se radicalmente contra as formas que julgava serem agressivas em tratamentos de sua época, tais como o confinamento em hospitais psiquiátricos, eletrochoque, insulinoaterapia e lobotomia. Nise ainda foi pioneira ao enxergar o valor terapêutico da

interação de pacientes com animais.¹¹

Maria Tecla Artemisia Montessori (Chiaravalle, 31 de agosto de 1870 — Noordwijk aan Zee, Países Baixos, 6 de maio de 1952) foi uma educadora, médica e pedagoga italiana, conhecida pelo método educativo que desenvolveu e que ainda é usado hoje em escolas públicas e privadas mundo afora. Destacou a importância da liberdade, da atividade e do estímulo para o desenvolvimento físico e mental das crianças. Para ela, liberdade e disciplina se equilibrariam, não sendo possível conquistar uma sem a outra. Representante do movimento da Educação Nova, a mesma conseguiu desenvolver suas teorias de modo amplo e abrangente. Seu método pedagógico foi implementado considerando a criança, o ambiente e o educador ou a educadora, tendo como foco a educação sensorial, considerada por ela, a base da educação intelectual.¹²

Nas Metodologias de Pesquisa são registradas personalidades que inspiraram ou foram citadas pontualmente ao longo deste trabalho.

Encerra-se esta introdução compartilhando com o leitor e a leitora que "duas coisas são necessárias, o desenvolvimento da individualidade e a participação do indivíduo em uma vida verdadeiramente social" e que "se considerarmos a vida física por um lado e a mental pelo outro, romperemos o ciclo das relações e as ações do ser humano ficarão separadas do cérebro". Estas duas afirmações de Montessori conduzem todas as reflexões propostas neste trabalho. Muitos dos momentos de construção do mesmo passaram por longos períodos e processos de imersão no silêncio, fossem eles voluntários ou involuntários, por escolha da autora ou por influências externas. Convida-se, então, caso se sinta chamado, chamada ou chamade, que você que está lendo busque referências próprias do inconsciente para se relacionar com os temas aqui trazidos. Sejam essas referências memórias, meditações, exercícios, sonhos, afetos ou até mesmo manter por perto objetos que o representem. Brinquedos, pedras, tintas, amuletos da sorte ou espiritual, dentre outros, podem ser guias na compreensão de algumas ideias propostas.

É fundamental também compreender que este trabalho se julga incompleto, imperfeito e aberto ao aprender - temas que serão percorridos ao longo do mesmo - e conta o seu senso

¹¹ Fonte biográfica de Nise da Silveira: https://pt.wikipedia.org/wiki/Nise_da_Silveira. Acesso em: 5 jun. 2022.

¹² Fonte biográfica de Maria Montessori: https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori. Acesso em: 5 jun. 2022.

crítico, contribuição e disseminação para que ele caminhe de encontro a uma educação e uma comunicação para todos e todas, capaz de contagiar e encantar, revertendo e transformado as contaminações pelas quais a humanidade vem passando nos últimos tempos. Afinal, como brinca Nise: “A contaminação psíquica é pior que piolho. Vai passando de uma cabeça para outra, numa rapidez incrível. E, como você sabe, todo mundo já pegou piolho”.

Sobre o termo Diversidades Funcionais

“A diferença de funcionamento de uma pessoa ao realizar as tarefas habituais de maneira diferente da maioria da população”.

Definição de Diversidade Funcional.

Este subitem conta com os olhares de Raimundo Pereira (Ray Pereira)¹³ - Doutor em Saúde Pública pela ENSP/Fiocruz (2005) e Mestre em Psicologia Social pela UGF-RJ (1999) -; Izabel Maior¹⁴ - Mestre em Medicina Física e Reabilitação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1987), especialista em Bioética pela Universidade de Brasília (2007), especialista em políticas públicas e gestão governamental e Ex-secretária nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República -; Gustavo Piccolo¹⁵ - Pós-doutor em Educação Especial pela UFSCar, Doutor em Educação Especial pela UFSCar, Mestre em Educação pela UFSCar; Especialista em Educação Física pela UNICAMP -; Enicéia Mendes¹⁶ - Doutora em Psicologia pelo IPUSP (1995) e Mestre em Educação Especial na UFSCar - e do Hospital Dia Centro de Reabilitação Médico Psicopedagógico Dionisia Plaza em Madrid¹⁷.

¹³ Fonte biográfica de Ray Pereira: <https://www.escavador.com/sobre/893674/raimundo-jose-pereira-ray-pereira>. Acesso em: 08 set. 2022

¹⁴ Fonte biográfica de Izabel Maior: <https://www.escavador.com/sobre/6143335/izabel-maria-madeira-de-loureiro-maior>. Acesso em: 08 set. 2022.

¹⁵ Fonte biográfica de Gustavo Piccolo: <https://www.escavador.com/sobre/3309102/gustavo-martins-piccolo>. Acesso em: 08 set. 2022.

¹⁶ Fonte biográfica de Enicéia Mendes: <https://www.escavador.com/sobre/7633781/eniceia-goncalves-mendes>. Acesso em: 08 set. 2022.

¹⁷ Página do site do Centro de Reabilitação Médico Psicopedagógico Dionisia Plaza utilizada no subitem: <https://www.crdionisiaplaza.es/blog/diversidad-funcional-definicion-y-uso-correcto-del-lenguaje/>. Acesso em:

Para adentrar o termo Diversidades Funcionais, reconhece-se inicialmente que já foi percorrido um próspero caminho na definição do termo Pessoas com Deficiência, o qual coloca a pessoa antes de seu diagnóstico. Por fins de contextualização histórica e alerta a termos que hoje não são mais adequados e devem ser repensados por todos e todas que ainda os utilizam, registra-se aqui alguns deles: deficientes, pessoas deficientes, pessoas especiais, pessoas com necessidades especiais (todos temos necessidades especiais), pessoas com problema mental, pessoas com problemas, portadores de deficiência, dentre outros. Outros termos discriminatórios e pejorativos não serão citados aqui, mas podem ser encontrados por meio de rápidas buscas na internet.¹⁸ Faz-se importante também trazer para a compreensão de ambas as terminologias, a Convenção Internacional do Direito das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York em 2007, da qual o Brasil se torna signatário em 2008 com o Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelo Decreto 6949/2009. A Convenção adota integralmente o termo pessoa com deficiência e decreta as obrigações para a garantia dos direitos sobre as pessoas com deficiência, bem como as variáveis que devem ser consideradas na garantia desses direitos. Já o termo diversidades funcionais caminha de encontro à defesa desses direitos e se aprofunda em todas as variáveis, partindo principalmente do reconhecimento da diversidade das pessoas com deficiência, ressaltada no preâmbulo da Convenção, bem como os pontos que o precedem.

O termo diversidades funcionais me foi apresentada por Tuca Munhoz, consultor especializado em acessibilidade, ativista pelos direitos das pessoas com deficiência, ex-secretário adjunto da Secretária da Pessoa com Deficiência, ex-assessor do Grupo de Trabalho Acessibilidade São Paulo Transportes S/A e coordenador do Coletivo We Fuck Brasil. É locutor e produtor do programa de rádio Minuto da Inclusão.¹⁹ E vem sendo utilizado em alguns meios ativistas como preferencial ao termo deficiências²⁰, uma vez que contempla de

08 set. 2022.

¹⁸ Link da câmara dos deputados referente à Terminologia sobre Deficiência na Era da Inclusão: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao>. Acesso em: 5 jun. 2022.

¹⁹ Fontes biográficas de Tuca Munhoz: <https://br.linkedin.com/in/tuca-munhoz-b7022a1a5>. Acesso em: 5 jun. 2022. E <https://acessocultural.com.br/tag/sesc-pompeia/page/3/>. Acesso em: 5 jun. 2022.

²⁰ No âmbito específico do setor, cabe registro a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), elaborada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1989, que definiu deficiência como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica; a

forma muito mais ampla suas diversidades, bem como entende que as funcionalidades diversas fazem parte da sociedade e cabe a ela trabalhar por meios que eliminem barreiras limitantes às pessoas diagnosticadas com alguma deficiência, ao invés de se manter alienada a sua responsabilidade de transformação, definindo um grupo de mais de 1 bilhão de pessoas no mundo²¹ como incapazes ou semi-incapazes de realizar uma atividade na forma ou na medida que se considera normal para um ser humano.

Para aprofundar na compreensão desta lógica, é importante primeiramente assumir a inadequação e a pejoratividade que outros termos utilizados ao longo do tempo carregam. Em seu artigo “Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão”, Ray Pereira discorre:

Diante da condição vulgarmente chamada de deficiência, a produção teórica sobre o tema, bem como a prática médica esbarram numa questão delicada e polêmica: a terminologia. Em regra, os termos utilizados para referir qualquer diferença funcional são impróprios, inadequados e, não raro, pejorativos. A evidência clara de que a terminologia é campo árido pode ser percebida quando simplesmente ela falha para designar - sem embaraço ou constrangimento - alguma diferença funcional. E não é por falta de palavras, pois todos conhecemos uma variedade delas referente à condição culturalmente conhecida como deficiência, em suas mais diversas manifestações. Conhecemos também seus sinônimos, incluídos aqueles que se tornaram grosseiramente pejorativos, como aleijado e entevado, ainda em uso no interior do país. Especificamente no âmbito da saúde, apesar da existência de uma classificação internacional oficial, até mesmo os médicos costumam tropeçar nos termos quando emitem laudos ou falam sobre o assunto com seus pacientes. (PEREIRA, 2009, p.716).

Adentrando então na terminologia considerada mais adequada, Pereira explica o caráter de diferenciação biológica - presente no diagnóstico de deficiência - que resulta na diferença funcional:

incapacidade como toda restrição ou falta - devida a uma deficiência - da capacidade de realizar uma atividade na forma ou na medida que se considera normal para um ser humano; e a desvantagem como uma situação prejudicial para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de um papel que é normal em seu caso (em função da idade, sexo e fatores sociais e culturais) (Fonte: POLITICA NACIONAL DE SAÚDE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/MatrizesConsolidacao/comum/37518>). Acesso em: 5 jun. 2022.

²¹ Fonte: Relatório Mundial Sobre a Deficiência (OMS), 2011. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf. Acesso em: 24 jun. 2022.

[...] Ou seja, a deficiência, qualquer que seja, é fato biológico de diferenciação física, sensorial, orgânica ou intelectual. [...] Na deficiência adquirida o fato biológico não existe por si só, posto que há fatores ambientais (na forma de acidentes diversos) concorrendo para o seu surgimento. Mas, ainda assim, é na dimensão orgânica que as modificações acontecem, ou, usando palavras de Canguilhem (1978), na dimensão orgânica "o ser é capaz de instituir novas normas" (p.109). O fato biológico presente na deficiência produz, em algum grau, uma diferença funcional. Dessa forma, em vez de ineficiência e incapacidade - sentido literal de deficiência -, a condição deficiência é, de fato, uma diferença funcional. (PEREIRA, 2009, p.716).

O reconhecimento da pluralidade de diferenciações biológicas presentes na deficiência também se faz fundamental na incorporação do conceito de diversidades funcionais. As pessoas com diversidades funcionais correspondem a 15% da população mundial segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), tratando-se da maior minoria do planeta que sobrevive em extrema desigualdade social, como analfabetismo, desemprego e baixa renda (SÃO PAULO, 2012). Izabel Maior (2017, p.30), em seu artigo “Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos”, pontua que, de acordo com Lucio Carvalho, é importante notar que, ao contrário de outros grupos sociais visivelmente homogêneos e com necessidades compartilhadas, as pessoas com deficiência têm na própria diversidade uma de suas mais evidentes características (CARVALHO, 2012) e ressalta parte destas diversidades, alertando:

Embora as pessoas com deficiência cada vez mais ocupem espaços públicos, como a escola, a fábrica, os palcos, as instituições culturais, os pódios paralímpicos e estejam em cargos privados e governamentais, há uma sub-representação das mulheres com deficiência e das pessoas com deficiência intelectual, múltipla e transtorno do espectro autista entre aquelas que estão incluídas. Essa situação acontece por discriminação, falta de oportunidades e de apoios requeridos para sua autonomia e liberdade de fazer as próprias escolhas. Os novos rumos do movimento das pessoas com deficiência precisarão considerar as diferenças existentes internamente e investir na capacitação de lideranças alinhadas com o paradigma dos direitos humanos iguais para todos. (MAIOR, 2017, p.35).

Para além do reconhecimento da característica heterogênea que permeia este grupo social, Maior atenta à garantia de direitos humanos e capacitação das pessoas com diagnóstico de deficiência. Em seu artigo, ela também comenta sobre o marco de mudanças terminológicas do começo dos anos 2000, em que a determinação de adoção do termo pessoa com deficiência já tinha em sua essência intenções similares às propostas de mudança para diversidades funcionais:

É importante ressaltar que a convenção adotada pela ONU em 2006 é resultado da mobilização internacional das pessoas com deficiências. No Brasil, o tratado foi incorporado à legislação com marco constitucional, segundo o Decreto 6.949/2009 e, como tal, seus comandados determinam a mudança conceitual da deficiência e da terminologia para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009). A deficiência é um conceito em evolução, de caráter multidimensional, e o envolvimento da pessoa com deficiência na vida comunitária depende de a sociedade assumir sua responsabilidade no processo de inclusão, visto que a deficiência é uma construção social. Esse novo conceito não se limita ao atributo biológico, pois se refere à interação entre a pessoa e as barreiras ou os elementos facilitadores existentes nas atitudes e na provisão de acessibilidade e de tecnologia assistiva como resultado das políticas públicas (MAIOR, 2016). Em outras palavras, o conceito de pessoa com deficiência presente na convenção supera as leis tradicionais que normalmente baseiam-se no aspecto clínico da deficiência. As limitações físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais são consideradas atributos das pessoas, os que podem ou não gerar restrições para o exercício dos direitos, dependendo das barreiras sociais e culturais que impeçam a participação dos cidadãos com tais limitações (FONSECA, 2007). (MAIOR, , p.32) [...] Isso significa dizer que o meio é responsável pela deficiência imposta às pessoas. Entende-se, portanto, que deficiência é uma questão coletiva e da esfera pública, sendo obrigação dos países proverem todas as questões que efetivamente garantam o exercício dos direitos humanos. (MAIOR, 2017, p.32).

Seguindo a ideia de que a deficiência é uma construção social, uma questão coletiva e da esfera pública, sendo um conceito em evolução, de caráter multidimensional, Pereira apresenta argumentações para a mudança de terminologia, defendendo, como vemos a seguir, que a mesma ultrapassa a mudança anterior apresentada por Maior, explicando qual significado o termo pessoa com deficiência carrega de fato na sociedade:

[...] Em termos práticos, a terminologia (pessoa com deficiência) responsabiliza diretamente a pessoa por sua condição física ou orgânica, ao mesmo tempo que parece isentar a sociedade e o ambiente físico de qualquer responsabilidade ou participação, apesar da generalizada falta de meios sociais e ambientais para todos integrar de modo pleno. Por ironia, as chamadas pessoas com deficiência tornam-se limitadas exatamente naqueles pontos em que a sociedade e/ou o ambiente são excludentes em relação à diversidade funcional. A responsabilidade recai sobre a pessoa que apresenta diferença funcional quando se espera - ou se exige - que ela se reabilite, se 'normalize', se adapte a uma sociedade que, de fato, foi construída para atender àqueles que correspondem ao padrão de normalidade. (PEREIRA, 2009, p.716).

E acrescenta:

A diversidade funcional sempre foi percebida, compreendida e tratada a partir de um conjunto de representações próprio da cultura ou da sociedade em que está inserida. O fundamento de tais representações é formado por padrões religiosos, familiares, sociais, econômicos e culturais, que compõem os ideais de forma, aparência e funcionamento de nosso corpo. Assim, cada cultura e cada época apresentam concepções próprias de diversidade funcional, englobando crenças ou mitos explicativos, bem como formas de tratamento da questão, o que resulta num leque de procedimentos e atitudes que variam entre segregação social, eliminação sumária, divinização, acolhimento ou indiferença. Independentemente da concepção de diferença funcional, dos rituais ou das formas de tratamento, ou mesmo do status social dessas pessoas em uma sociedade, a diferença funcional e tudo aquilo que a ela se vincula constituem partes integrantes daquela sociedade e daquela cultura, mesmo que nela a segregação ou a eliminação sejam práticas comuns. Surgem, assim, concebidos e reforçados pela cultura, os modelos tomados como referência para a aparência, a forma e o funcionamento do corpo.

Em “Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência”, Gustavo Piccolo e Enicéia Mendes exploram a ideia de normalização humana e incitam ao pensar diferente, a partir do modelo social da deficiência, gerado a partir da tese defendida pelo *Disability Studies* (Estudos da Deficiência), iniciado no final do século XX pelo grupo londrino composto por Oliver, Barnes, Abberley, Barton, Shakespeare e Finkelstein, todos ativistas da Upias - *Union of the Physical Impaired Against Segregation* (União das Pessoas com Deficiência Física Contra a Segregação):

Os humanos não são naturais por sua natureza. Não andamos naturalmente sobre as patas traseiras, sendo que enfermidades como pés planos, dores nas costas e as populares hérnias nos testemunham empiricamente e de forma carnal que o corpo ainda não se adaptou por completo à estrutura bípede e a postura ereta. Isto prova que até nossas características genéticas e hereditárias são históricas, fruto do domínio do homem sobre a natureza e não do desígnio biológico ou divino. O homem se faz homem por meio de um salto ontológico para fora da natureza, somos o que nos temos feito e, certamente, continuaremos fazendo enquanto existirmos. Tudo o que é natural deve ser situado, contextualizado, uma vez que a naturalização do social representa uma tentativa de inversão da empiria dos fatos como forma de justificar um determinado saber-poder, que tem a função latente de manutenção do *status quo* e do domínio ideológico exercido sobre as minorias despossuídas quanto aos aportes tidos como ideais. Esta situação é colocada às claras pelo modelo social, que, ao situar a deficiência para além da ideia de um problema trágico de ocorrência isolada de alguns indivíduos menos afortunados, para os quais a única resposta apropriada seria o tratamento médico em direção à visualização da deficiência como uma situação de discriminação institucional coletiva – e para esta a única resposta apropriada é a ação política –, inverte radicalmente os vetores que perfilhavam seu entendimento na sociedade (OLIVER, 1990). Se é a sociedade que incapacita as pessoas com deficiência, a única forma de estas alterarem tal situação é mediante intensas lutas para transformar o estado atual de forças e assumirem o controle sobre suas próprias vidas. O novo universo gestado pelo modelo social opõe ao discurso colonizador expresso pelo saber normativo, médico, clínico e reabilitador uma práxis crítica, sociológica, política, inclusiva e contextualizada, gestando, quando interiorizada conscientemente, uma nova forma de pensar. E quando pensamos diferente já não somos os mesmos. É claro que o surgimento de um novo homem apenas se materializará de fato com o abrolhar de uma nova sociedade. Contudo, e isto é de fundamental importância, apenas quando as pessoas com deficiência forem capazes de indicar o caminho para o qual concorre objetivamente a dialética de seu desenvolvimento é que poderão despertar para a consciência do próprio processo, e isto implica uma suspensão de tudo o que foi anteriormente dito e feito sobre ser deficiente na sociedade. Somente então a deficiência poderá surgir como categoria derivada da história e seu consequente dismantelar como pressuposto derivado da própria práxis que altera nuclearmente a estrutura social. Este é o desejo inaudito do modelo social. (PICCOLO e MENDES, 2013, p.472 e 473).

O modelo social se contrapõe ao modelo biomédico, que explica Maior:

O modelo está vinculado à integração social e aos esforços de normalização das pessoas com deficiência para atenderem aos padrões de desempenho e estética exigidos pela sociedade. O modelo tem como foco a limitação funcional que se encontram na pessoa, desconsiderando as barreiras presentes no contexto social. O modelo biomédico da deficiência demonstra a resistência da sociedade em aceitar as mudanças em suas estruturas e atitudes (SASSAKI, 2003). As políticas públicas integracionistas destinadas às pessoas com deficiência são específicas, isoladas e habitualmente restritas à saúde, assistência social e educação especial em escolas segregadas. (MAIOR, 2017, p.31).

Complementarmente, Piccolo e Mendes refletem sobre a forma do modelo biomédico de ver a deficiência como uma tragédia e discorrem sobre como esse pensamento impacta no olhar sobre as pessoas com diversidades funcionais e consequentemente nas medidas sociais

implementadas:

Ora, se a deficiência é vista como uma forma de tragédia pessoal, tal significação tem implicações concretas nos serviços destinados e na maneira como nos relacionamos com ela. Entre outras coisas, como tragédia, tal qual uma enchente, um terremoto, um tornado, se justificam medidas de corte caritativo e assistencial, tornando a temática mais uma questão de boa vontade que um problema político. Em segundo lugar, se assim o é, não podemos medir esforços para que a mesma possa ser evitada; prevenção que se dá nos ambientes de trabalho, na alimentação, lazer, entre outros. Terceiro, se a deficiência é uma tragédia e mesmo com todas as tentativas de se evitá-la ela se faz presente, torna-se imprescindível a criação de mecanismos e ferramentas para que a mesma seja tratada e curada, objetivando sanar o problema. O papel de protagonista do saber médico e de seu corpo de profissionais salta aos olhos. Se a cura não é possível, deve-se remediar tal condição mediante estratégias de reabilitação para que tais pessoas funcionem de forma mais similar possível àquelas definidas como normais. Em síntese, no quadro da deficiência como tragédia pessoal, a mesma é, na melhor das hipóteses, tolerada. Evidente que não pretendemos sugerir que a prevenção, a cura, a reabilitação e o acompanhamento médico sejam em si elementos maléficos, o que seria um total descalabro. Mas eles representam uma imagem incompleta da questão, são parte e não o todo. (PICCOLO e MENDES, 2013, p.469).

Piccolo e Mendes também trazem a ótica sociológica sobre os sistemas de produção, a falta de estudos acerca das deficiências nos anos 90 - cenário que vem sendo alterado ao longo das últimas décadas, ainda com um grande déficit de contribuições - e a importância do desenvolvimento destas investigações:

Partindo deste suposto, Oliver (1996) realiza um extenso estudo sobre as áreas responsáveis pela produção acadêmica que tinham a deficiência como objeto de estudo, em todo o Reino Unido. [...] Como conclusão, enfatizou existir uma necessidade urgente de que outras disciplinas como a Sociologia, Antropologia, História e Pedagogia tomassem para seu escopo analítico a análise da deficiência, na medida em que o perfilhar de um determinado fenômeno sobre outras bases também é considerado um novo entendimento do mesmo. Como consequência, é preciso assumir o risco de partir de uma natureza diferente, de pensarmos de forma negativa quanto a esta lógica maculada pela miopia do cotidiano. Se a lógica biológica da interpretação da deficiência se ancorou sobre o apagar de sua historicidade, a nossa deve se amoldar antiteticamente, impregnando-a da mesma e explicando seus complexos a partir de um intrincado processo de relação com a sociedade. A guisa destes elementos, Oliver (1990, p. 28) assevera em tons ressonantes: “(...) é chegada a hora de investigarmos sociologicamente a deficiência. Esta é uma revolução teórica que para os deficientes significará um segundo maio de 68, cuja consecução foi denominada por nós de modelo social da deficiência.” (PICCOLO E MENDES, 2013, p.464).

Apresentam, em seguida, a importância do modelo social para esse processo, sua influência e suas características de rompimento com crenças e pensamentos de forma radical necessária:

Zola (1989, p. 33), seguramente um dos maiores pensadores sobre a deficiência nos Estados Unidos, destaca em balanço de 30 anos de intenso ativismo que o modelo social foi o que mais ofereceu contributo para a constituição de um novo significado sobre a deficiência. Em suas palavras, “Sua influência e radicalidade são tamanhas que sequer podemos falar em uma prática de ressignificação, é construção de algo novo, o significado e sentido de deficiência, criação esta ancorada na base de um corte radical sobre o saber anteriormente construído”. (PICCOLO E MENDES, 2013, p.467).

De acordo com Piccolo e Mendes (2013, p.469) a Upias tem como principal manuscrito a obra intitulada “Princípios fundamentais da deficiência”, a qual, logo em sua primeira página, destaca o propósito de sua fundação. Para a Upias (1976, p. 4-5), as pessoas com deficiência:

Já sabem muito bem o que é se sentir pobre, isolado, separado, discriminado, marginalizado e oprimido melhor do que qualquer especialista poderia julgar. Vivemos na carne essa experiência todos os santos dias de nossa existência. Nós, como União que somos, não estamos minimamente interessados em discussões sobre como é terrível ser desativado. O que interessa neste momento é projetarmos formas para alterar nossa condição de vida e assim superar as deficiências impostas sobre nossa desorganização anátomo-fisiológica por uma sociedade que está altamente organizada para nos excluir. Em nossa opinião é somente o prejuízo real que temos que aceitar, a citar, algumas limitações funcionais que exercem um inegável efeito em nossas vidas. Nada mais do que isso. Todos os problemas adicionais e totalmente desnecessários advindos pela forma como somos tratados, e acreditem estes são os elementos fundamentais de nossa exclusão e não os primeiros, precisam ser superados e não aceitos. (PICCOLO E MENDES, p. 469 e 470)

É com base em todos estes entendimentos apresentados, sejam eles deste século ou do século passado, que a proposição da expressão diversidade funcional foi apresentada em janeiro de 2005 no Fórum de Vida Independente, na Espanha, a partir da consciência de que a linguagem produz, modifica e orienta o pensamento.

O hospital "Centro de Reabilitação Médico Psicopedagógico Dionisia Plaza", em Madrid, explica que o termo Diversidade Funcional propõe uma visão positiva da deficiência, falando de diferentes capacidades - não de incapacidades, limitações ou restrições. E com este termo evita-se as diferenciações pejorativas como inválido ou menos válido. Define-se diversidades funcionais então como “a diferença de funcionamento de uma pessoa ao realizar as tarefas habituais (deslocar-se, ler, pegar coisas, ir ao banheiro, comunicar-se, relacionar-se etc.) de maneira diferente da maioria da população”. E coloca os seguintes exemplos:

1. Uma pessoa surda se comunica através da língua de sinais e uma pessoa ouvinte se comunica com a língua oral e os sentidos do ouvido. Ambas realizam a mesma função:

comunicar-se; mas a fazem de forma diferente.

2. Uma pessoa com lesão medular utiliza sua cadeira de rodas para deslocar-se, enquanto uma pessoa sem lesão medular utiliza suas pernas; diferentes maneiras de realizar a mesma função: deslocamento a pé ou em cadeira de rodas.

O centro explica que, por esta lógica, com este termo não falamos de incapacidades, deficiências ou que uma determinada pessoa não é capaz de fazer algo, e sim que a função se realiza de maneira diferente. Diferentes maneiras de fazer a mesma coisa.

Cita também o “Guia para um uso não discriminatório da linguagem (no entorno das deficiências)”, escrito por Isabel Frutos Frutos, com a colaboração de Pilar Rodríguez Aparicionos, alertando que o essencial não é necessariamente a incorporação de novos termos, mas sim de novas reflexões, construções, olhares e pensamentos sobre o tema:

"A questão não é inventar mais e mais palavras ou criar uma linguagem politicamente correta para designar o fato da deficiência. Existem pessoas com deficiências, assim como existem mulheres e homens, negros e brancos, altos e baixos, adultos, adolescentes, bebês e idosos... O problema não está na diversidade, na existência de pessoas diferentes, muito pelo contrário: a diversidade enriquece. O problema está na avaliação desigual da diferença, que transforma a diferença em desigualdade. Por isso, com todas as nossas melhores intenções, podemos inventar novas palavras, mas isto não tem utilidade se não eliminarmos de nossas mentes a ideia de que as pessoas com deficiência, assim como as pessoas de qualquer outro grupo excluído ou em risco de exclusão, são pessoas de segunda classe. Não adianta, porque, com o tempo, esses conceitos adquirirão novamente esse significado discriminatório e teremos que criar novos conceitos" (FRUTOS).

Em suma, o conceito de diversidade funcional questiona a ideia de normalidade em uma humanidade tão diversa; traz a responsabilidade de garantia de direitos para a sociedade compreendendo que a deficiência está na falta de acesso e oportunidades; e, como será desenvolvido ao longo deste trabalho, proporciona dentro da educação e da comunicação uma reflexão que vai para além dos diagnósticos de deficiência, abrindo portas para repensarmos a trans área Comunicação/Educação em todas as suas esferas, por meio de formas diferentes de educar e comunicar que considerem funcionamentos diferentes e a assimilação de um novo pensar sobre as barreiras impostas pela sociedade, encontrando caminhos para rompê-las e construir uma nova realidade.

Metodologias de Pesquisa

*“Nos deixe pegar nossos livros e nossas canetas,
eles são as armas mais poderosas.”*

Malala Yousafzai.

A metodologia de pesquisa utilizada para desenvolver este trabalho foi plural e sensitiva. Foram reunidas experiências vivenciadas em diversos períodos da graduação, dentro e fora da Universidade, a fim de expor questionamentos e reflexões contemplando diferentes perspectivas e campos de atuação, com o objetivo de aguçar os sentidos do leitor e da leitora de forma a conectar Imaginário, Corpo e Mundo.

O objetivo geral é apresentar as possibilidades da comunicação - também verbal, mas principalmente não verbal - através de um olhar sensível da parte educadora, que, para além dos conteúdos pedagógicos e sua didáticas, explora metodologias simbólicas que visem a formação de cidadãos e cidadãs que se apropriam de sua identidade e existem no coletivo de forma participativa, crítica, interseccional e empática, considerando as diversidades funcionais como pontos participativos e intrínsecos da sociedade que não devem ser segregados ou subvalorizados.

A revisão bibliográfica documental - que utilizar como fonte trabalhos acadêmicos, como artigos científicos, teses e dissertações e busca analisar um fenômeno em um determinado tempo e espaço - observou artigos científicos, vídeos, dissertações, ensaios, teses, dentre outros documentos, com foco em Psicologia, Psicanálise, Educomunicação, Educação dos Sentidos, Educação, Comunicação e Deficiências, principalmente de Rinaldo Voltolini, Rubem Alves, Laszlo Ávila, Paulo Freire, Ismar Soares, Maria Aparecida Baccega, Maurício da Silva e Romeu Sassaki. Dentre suas citações, aparecem referências ao *Disability Studies*, a Lacan, Bourdieu, Françoise Dolto, Maud Mannoni, Donald Meltzer, Frances Tustin e Freud. O caminho feito para a busca desta bibliografia, bem como outras que são mencionadas à frente ainda neste subitem, se deu por meio de recomendações do meu ex-orientador e atual orientador, resgate de materiais estudados ao longo da graduação que se relacionavam com o tema, buscas na internet para embasar conhecimentos adquiridos ao longo da vida por meio de experiências acadêmicas, pessoais ou profissionais e referências utilizadas em trabalhos de colegas de Educomunicação. Também foram usadas referências de contribuição da

examinadora e do examinador da banca deste TCC, inseridas na fase de revisão.

A Lei Brasileira da Inclusão (Lei 13.146/2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), a Lei 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, a Constituição Federal (1988), a Declaração Mundial de Educação para todos (1990), a Convenção do Direito das Pessoas com Deficiência (2007) e a Declaração de Salamanca (1994) também estão sempre presentes como base da construção deste trabalho.

As autoras Nise da Silveira e Maria Montessori não são citadas com tanta frequência, mas suas contribuições ideológicas e metodológicas sobre educação, comunicação, diversidades funcionais e natureza observadas ao longo dos anos de graduação foram essenciais na inspiração para as teorias aqui trazidas e apresentadas. Elas são o mote deste trabalho. Assim como elas, o conceito de interseccionalidade, trabalhado por autoras como bell hooks, Djamila Ribeiro e Kimberlé Crenshaw também serviram como premissa para todas as reflexões aqui propostas. O envolvimento de Ailton Krenak e seus saberes indígenas e ancestrais para adiarmos o fim do mundo complementam a raiz do trabalho.

Parte da pesquisa empírica se dá por meio da exposição de experiências de campo prévias a este trabalho, como a palestra de Meire Cavalcante, O Brincar na Diferença; a Oficina de Educação dos Sentidos, ministrada por Ana Claudia Arruda Leite e Gandhy Piorski; palestras e conceitos de Rodrigo Mendes; a aula magna de Rosane Borges e conceitos fundamentais de diversidades funcionais de Tuca Munhoz. Ray Pereira, Izabel Maior, Gustavo Piccolo, Enicéia Mendes, Andressa Marchesan e Rejane Carpenedo são fontes bibliográficas essenciais para a construção dos conceitos de diversidade funcional, capacitismo e interseccionalidade da perspectiva das deficiências.

As observações feitas em estágios obrigatórios e não obrigatórios em escolas particulares e públicas de São Paulo também servem como base de experiência para os pontos trazidos aqui. Devido à pandemia, as pesquisas empíricas com maior foco neste trabalho foram escolhidas de forma diversificada. Foi feito o resgate de uma entrevista realizada para aula de Psicologia da Educação, com um jovem com síndrome de Down, e análise desta entrevista com base na bibliografia de aula; uma reflexão acerca de processos vividos pelo meu irmão, que tem Síndrome de Down, durante a pandemia; e a análise do filme “Como Estrelas na Terra - Toda Criança é Especial”. Tais pesquisas empíricas tem como objetivo, respectivamente, discutir a constituição de sujeito/identidade de pessoas com síndrome de Down, ancorada nas teorias

psicanalíticas; elucidar sobre as experiências de uma pessoa com síndrome de Down durante a pandemia e o seu desenvolvimento de resiliência, auto confiança e disciplina por meio da arte; e apontar práticas que combinam a Educomunicação e a Educação dos Sentidos na busca por uma educação e uma comunicação pensada nas diversidades funcionais, mantendo a base da psicanálise como ponto de partida.

A entrevista foi feita de forma aberta, com perguntas criadas em sala de aula em conjunto com colegas e professora. A elaboração das respostas foi desenvolvida a partir da análise e investigação das mesmas com base na bibliografia estudada durante a disciplina. Optou-se por essa metodologia com base em questionamentos levantados ao longo do semestre sobre momentos em que as deficiências se enquadravam ou não nas teorias apresentadas, o que levou à curiosidade em testar as teorias na prática e interesse pelo desafio de aplicar a proposta de entrevista com um estudante com deficiência cognitiva de forma embasada, também a fim de contribuir com a classe de uma perspectiva que não costuma ser trazida neste tipo de trabalho, bem como adentrar em teorias psicanalíticas das diversidades funcionais. Como mencionado anteriormente, a reflexão acerca de processos vividos pelo meu irmão foi feita por meio de observação flutuante, a qual consiste em permanecer disponível e não engessado, enviesado ou interferir nos meios, acreditando que, desta forma, revelações inesperadas podem acontecer, lançando um olhar diferente daquele da racionalidade. A observação participante também foi aplicada, que é uma técnica de investigação social em que o observador partilha, na medida em que as circunstâncias o permitam, as atividades, as ocasiões, os interesses e os afetos de um grupo de pessoas ou de uma comunidade²². Uma vez que se trata de uma relação familiar, a observação participante foi iminente. Já a análise do filme foi feita de forma a reassistir ao filme pausadamente, descrever as cenas com detalhes e anotar sua relação com a revisão bibliográfica e reflexões apresentadas ao longo do trabalho, incluindo fotos das cenas que poderiam ajudar o leitor e a leitora a captar as sensações. Estes instrumentos foram utilizados para realizar uma pesquisa qualitativa por meio da revisão bibliográfica. Este método de pesquisa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2011)²³. Os

²² Fonte: (ANGUERA. Metodologia de la observación en las Ciencias Humanas, 1985).

²³ Fonte: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed.

resultados das pesquisas foram lapidados por meio da marcação de citações dentro do trabalho e novas citações que corroboravam com as reflexões e observações apresentadas, sendo estas mencionadas ou inseridas nos trechos referentes.

Também são frequentes contribuições breves de dinâmicas ou reflexões propostas por pessoas com e sem deficiência em palestras ou oficinas, bem como por mim, em oficinas que ministrei sobre o assunto.

Por último, ressaltar que este trabalho caminha por diversos percursos e se propõe ao que foi o maior ensinamento ao longo do curso de Licenciatura em Educomunicação, tanto por meio de docentes como de colegas - questionar o que são a educação, a comunicação e a própria educomunicação, bem como ao que cada uma delas se propõe.

Seguindo o paradigma da Educomunicação de promover intervenções destinadas a melhorar a relação entre pessoas, pessoas e seus contextos, e pessoas e meios de comunicação, o intuito final deste trabalho é reunir pensamentos, reflexões e teorias das diversas áreas e diversos campos mencionados, relacionando evidências e buscando provocar por meio destes campos - de forma compartilhada com o leitor ou a leitora, na medida do possível textual -, a reflexão sobre o que são as deficiências e como inverter a lógica da adaptação, compreendendo a necessidade de mudança e adaptação dos nossos imaginários, corpos e do mundo, para que exista uma educação e uma comunicação que, para além de inclusiva, funcionem em todas as diversidades, para todos e todas.

1. EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS (MUNDO)

1.1.Experiências da Psicanálise e seu Caráter Inclusivo

“O desejo de contato nunca se manifesta em palavras e sim em gestos, contatos. É preciso grande delicadeza no contato, do contrário pode assustar. É preciso uma longa paciência.”

Nise da Silveira

O capítulo que se inicia tem como objetivo compreender as contribuições da Psicanálise no que atualmente é conhecido como Educação Inclusiva. Em seguida, será elaborada sua relação com a Educomunicação e a Educação dos Sentidos, a fim de estabelecer o vínculo entre as três áreas do saber e aprofundar na possibilidade de complementação holística entre elas. É importante frisar que a perspectiva da psicanálise não se dará por meio da compreensão das ciências psíquicas, mas sim por meio da exposição de práticas que contribuem para o desenvolvimento de pessoas com diversidades funcionais no âmbito cognitivo, com maior foco no espectro do autismo e na síndrome de Down.

Este subcapítulo tem a contribuição de Andressa Marchesan e Rejane Fiepke Carpenedo nas definições de capacitismo, de Romeu Sassaki na definição das dimensões da acessibilidade e é guiado primordialmente pelas reflexões de Rinaldo Voltolini e Lazslo Antônio Ávila, ambos doutores em Psicologia. Suas reflexões são fundamentadas em outras figuras da psicologia, suas teorias e experiências. Freud é a referência que aparece com mais constância.

Afirma-se aqui, a partir da leitura de “Educação e Psicanálise”, de Rinaldo Voltolini, que o intuito de trazer a psicanálise para o ato de educar, segundo Freud, não equivale a ser contra a pedagogia, mas sim tomá-la pelo avesso, a fim de substituir a pretensão pedagógica de um ideal educativo pela discussão sobre as condições de possibilidade de qualquer educação. Ou seja, questionar se existe de fato um melhor modo de educar e compreender o que é necessário acontecer para que haja o processo educomunicativo para além da educação por si só, partindo da ideia de denúncia da impotência de uma educação repressiva para fins de formação, acreditando-se sempre na educação como instrumento para a mudança. Dada tamanha importância da educação na sociedade e no mundo, o autor pontua que toda pessoa

que se aventurar no campo educativo, se é que alguém pode escapar dele, terá que se confrontar com a decepção em algum momento, uma vez que os resultados atingidos estarão sempre aquém dos imaginados no ponto de partida. Utiliza-se desse argumento para lembrar os três impossíveis - educar, governar e curar (original “educar e governar”, de Kant, de onde foi inspirado o aforismo freudiano, no qual foi adicionado o “curar”). Importante ressaltar:

Freud admite que a cura das enfermidades psíquicas não deve ser o efeito do remédio da saúde ideal, geral e irrestrita para todos e todas. A cura, para Freud, não é a retificação da experiência ideal de saúde, mas a invenção de uma saúde própria que não seja indiferente às condições nas quais ela se torna possível. (NEVES, 2020, p.21-29²⁴).

Partindo dessa compreensão de cura que compõe os três impossíveis, Voltolini provoca se não haveria um meio de formularmos uma proposta educativa pressuposta por uma possível e realizável articulação (VOLTOLINI, 2011). Tal formulação precisa partir da reflexão sobre o processo de aprendizagem, que implica no a-prender, ou apreender. Rinaldo Voltolini nos atenta ao fato de que a semântica da palavra indica muito mais uma operação ativa - de pegar algo no campo do Outro - do que passiva, de apenas receber o que o outro ensina (VOLTOLINI, 2011, p.33). E constata que para que esta operação aconteça, como em qualquer situação de influência que alguém possa ter sobre o outro, é necessário que exista um campo em comum estabelecido, onde a dramática instalada nesse encontro acaba por ser mais decisiva do que os esforços conscientemente colocados na condução de um trabalho. (VOLTOLINI, 2011, p.34). O sujeito em posição de educar deve manter sempre em mente o que Goethe coloca, de que qualquer coisa que recebo do outro, exige minha participação, meu consentimento, para que seja ativada por mim (VOLTOLINI, 2011, p.35). De forma resumida, a formulação de uma proposta educativa possível e realizável depende da incorporação de que a pessoa a ser influenciada carrega em si características, memórias, desejos e questionamentos a serem levados em conta. Bem como a influenciadora os tem. É necessária a conexão, o reconhecimento da humanidade em toda a sua complexidade e fazer a distinção entre ensinar e transmitir, feita por Freud e trazida em seu livro por Voltolini:

En-signar quer dizer “pôr em signos”, o que exige uma intencionalidade consciente

²⁴ NEVES, TIAGO IWASAWA. O universalismo da cura em Freud. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica* [online]. 2020, v. 23, n. 1, pp. 21-29. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-44142020001003>. Acesso em: 24 jun. 2022.

e deliberada na direção de passar uma certa significação. Já “transmitir” indica, feito um vírus que passamos adiante à nossa revelia, ausência de intenção consciente e, conseqüentemente, de qualquer possibilidade de mestria. (VOLTOLINI, 2011, p.35 e 36).

Freud acredita não ser possível a mestria no ato de educar, uma vez que nenhum sujeito é inteiramente capaz de controlar todas as suas facetas enquanto exerce sua função. Há sempre a atuação do inconsciente (VOLTOLINI, 2011, p.36). Mais à frente, a Educação dos Sentidos será aprofundada e, junto dela, a continuação da reflexão acerca do inconsciente, elaborado na forma do Imaginário. Por ora, a afirmação de Freud se coloca crucial no entendimento do dilema pelo qual passam educadores e educadoras na Educação Inclusiva. Tal dilema se constrói em todo o campo da educação, mas se evidencia na presença de crianças e jovens com diversidades funcionais no ambiente escolar. Os questionamentos, já presentes sobre a finalidade do educar se aguçam, dentre os quais estão, como levanta Voltolini: educar para desenvolver talentos pessoais ou para contemplar necessidades sociais? Devemos desenvolver uma educação voltada para uma visão universal ou devemos educar na direção específica de uma dada profissão? Devemos flexibilizar o currículo na direção de viabilizar a inclusão de todos ou garantir seus pressupostos para manter o nível de qualidade? (VOLTOLINI, 2011, p.38). Ao longo deste trabalho, o olhar da inclusão será o ponto focal para debater estes questionamentos.

No vídeo “Psicanálise na Educação Inclusiva”, do canal Os Psicanalistas e suas Análises, Voltolini adentra o papel psicanalista na Educação Inclusiva e traz os momentos em que a sua participação acontece: como especialista em educação inclusiva, na formação de educadores e educadoras, e no acompanhamento terapêutico. À medida que nenhum sujeito é capaz de exercer total controle de suas transmissões, conseqüentemente a escola começa a perceber que ela também não é capaz de fazê-lo, uma vez que é um corpo vivo dotado de inúmeros sujeitos. A sensação de que nem tudo é controlável, leva à busca do apoio psicanalítico para retomar o controle desejado. Citando Freud, Voltolini lembra que o incontrolável não é sinônimo de ineficiente ou inoperante e deve ser observado e sentido de forma atenta para que este incontrolável não tome o controle. Afinal, o Édipo enquanto figura da mitologia grega, é aquele que por não saber o que lhe controla, se conduz ao “pior”. Tenta controlar sem se perguntar sobre aquilo que o controla. No caso da Educação Inclusiva, a Psicanálise entra em cena para direcionar a análise do que está fora de controle, atribuindo um efeito interpretativo,

baseado no levantamento de aspectos que costumam ser negados em um determinado cenário. Quando ocorre o momento de *eureka* sobre uma determinada situação, a psicanálise guia no processo de elaboração, saindo do campo teórico que rege a pedagogia e partindo para a compreensão do caso em si. O educar é colocado como uma das três funções impossíveis exatamente porque lida com o momento de formação de toda a sociedade e, por sermos seres singulares, encontra o desafio de colocar em prática teorias que jamais seriam capazes de contemplar e premeditar todos os tipos de situação e seres humanos. Como seria possível que todas as pessoas presentes em sala de aula fossem as mesmas estudadas no campo acadêmico? Pressupor que todas as crianças e jovens aprenderão da mesma forma, é o mesmo que eliminá-las ou diminuí-las. É claro que a academia, de certa forma, informa sobre futuras surpresas, mas, mesmo, assim, frente à responsabilidade e a frustração juntas, ocorre um mal-estar docente generalizado (no vídeo, o psicanalista diz que a docência é a terceira categoria com maior demanda de licenças psiquiátricas).

Isto posto, Voltolini explica que, via convite, a Psicanálise entra na escola com o intuito de retomar a presença completa do sujeito educando e a relação transferencial que ele faz com o sujeito adulto, para lembrar aquilo que está sendo recalcado e transformar a perspectiva sobre esta relação. Freud deixa claro que a contribuição da psicanálise na educação se dá por duas vias: teórica - no esclarecimento do educador ou educadora sobre educando ou educanda- e terapêutica - no esclarecimento do educador ou educadora sobre sua própria identidade.

Historicamente, são considerados marcos determinantes para o processo de reavaliação das formas de educar no âmbito da educação inclusiva: a Constituição Federal (1988), na qual aparece pela primeira vez a garantia de direito a qualquer pessoa - com e sem deficiência - à educação gratuita e de atendimento personalizado a pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208); a Declaração Mundial de Educação para todos (1990), aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, que traz o plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; e a Declaração de Salamanca (1994), na qual os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais, proclamam políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Chegando, então, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), aprovada em 1996, que, respeitando as normativas da Constituição, reafirma os artigos trazidos na Constituição e

dá a estes o status de lei, determinando que pessoas com necessidades educacionais (termo utilizado na época) sejam incluídas no Ensino Regular. Mesmo com a preferência designada na Constituição, muitas pessoas com diversidades funcionais ainda estudavam em Escolas Especiais, bem como escolas particulares negavam a entrada de pessoas com deficiência. Este caminhar histórico foi determinante para o início do processo de reavaliação das formas de educar e necessidades de abrir o olhar para questões que talvez já estivessem presentes na escola, mas eram colocadas de lado. A mudança de público no ensino regular, que trouxe a presença das deficiências, escancara as deficiências do próprio sistema de ensino e acaba por obrigar as instituições e seus corpos docentes a encarar desafios. O fator que gera ainda maior mal-estar docente, é também uma grande oportunidade de aprofundamento nas formas como a educação vinha e vem sendo aplicada, em suas formas supressoras. As diversidades funcionais despertam os sentidos para a percepção de uma educação que foi moldada para funcionar apenas de um jeito, enquanto nenhum funcionamento é a única forma de se atingir um objetivo. A sociedade havia decidido se configurar padronizadamente, excluindo o que era visto como diferente. No entanto, deixou de perceber que nada há de igual entre a nossa espécie, que somos caracterizadas pelas diferenças. A escola já não dava conta das diferenças antes da década de 90 e com a chegada das diversidades funcionais evidentes, ficou claro que o educar precisava mudar, se adaptar e se reconhecer também diverso. Contudo, a tarefa não se determina fácil devido a anos de uma formação deficiente.

Educadores e educadoras começam a reclamar uma formação que não tiveram, alegando que não sabem ensinar crianças que não aprendem. A psicanálise na escola, por sua vez, procura abrir espaço para se falar sobre essas crianças e jovens e transformar o ponto de vista do aprender. Considerando que o aprender implica em uma operação ativa por parte do receptor, é preciso adaptar a visão do indivíduo educador para que ele entenda que os estímulos de ação da pessoa com diversidade funcional cognitiva serão diferentes – e não genéricos – e trabalhar a criatividade, a ser afluída e elaborada a partir de suas próprias vivências e percepções do que lhes estimula. De certa forma, existe a intenção de discutir a ideia da mestria.

Todo discurso pedagógico que se preze, não importa seu matiz ideológico, por ser tentativa de organização de uma ação consequente, visa à mestria. Ou seja, busca aparelhar-se de tal modo que possa maximizar o efeito de sua influência sobre a criança na direção desejada. Historicamente, a filosofia, no passado, e a ciência, sua aliada de hoje, constituem a base para a organização desse aparelhamento a fim de que se possa agenciar uma ação controlada sobre a criança e sua aprendizagem.

(VOLTOLINI, 2011, p.28).

Anteriormente à Educação Inclusiva, já não era possível controlar plenamente o impacto de sua influência sobre seu educando ou educanda, mas ao se ver completamente sem amparo frente a uma diversidade funcional, a primeira reação educadora é ir contra o movimento, desacreditar de si e buscar respostas imediatas. Neste processo, ocorre a transferência – um processo, de acordo com Freud, inconsciente, que faz com que uma dada pessoa funcione, para nós, mais de acordo com uma suposição que temos dela do que a partir de seus atos ou inclinações reais (VOLTOLINI, 2011, p.33). Neste sentido, Voltolini explica a importância de fazer a distinção dentro da Educação Inclusiva, uma vez que, a depender do sujeito em questão e do seu diagnóstico, as noções evocadas serão também distintas.

Aqui, faz-se essencial pontuar que há uma grande diferença nos tipos de adaptação por parte da escola, que depende da diversidade funcional apresentada. Romeu Sasaki divide a acessibilidade em seis dimensões: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras de instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência). Todas as dimensões da acessibilidade devem ser consideradas nos campos de lazer, trabalho e educação e em seu artigo Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação, ele apresenta e detalha cada uma delas, trazendo todas as leis que fundamentam o direito de acesso às pessoas com deficiência, afirmando também que:

Portanto, a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência. (SASSAKI, 2009, p. 11).

Considerando as seis dimensões apresentadas, entende-se, no caso de deficiências físicas e sensoriais, como é o caso de cadeira de rodas, deficiência visual e auditiva, que a adaptação pode se dar na construção de rampas, elevadores, portas largas, banheiros específicos, ter intérprete de Língua de Sinais, materiais em braile etc. Estes são alguns exemplos de

acessibilidade arquitetônica, metodológica, comunicacional e instrumental. No caso de deficiências ditas intelectuais e cognitivas, a adaptação se dá, em sua maioria, no âmbito de conteúdo e forma, passando pelas dimensões comunicacionais, instrumentais e metodológicas. Em ambos os casos é necessário olhar para as dimensões programáticas e atitudinais a fim de garantir a plena acessibilidade. Ao longo do trabalho, o leitor e a leitora poderão identificar todas as dimensões da acessibilidade expressas em diferentes contextos e reflexões.

Focando na acessibilidade educacional para pessoas com deficiências cognitivas, há a necessidade de transformação do vínculo de aprendizado e, com ela, gera-se o estranhamento por parte do educador ou educadora. É no ato de educar que este sujeito se reconhece, e a presença do novo ameaça sua identidade profissional e existencial. Os diferentes *habitus*²⁵ geram uma falta de reconhecimento total do outro e de si mesmo e a psicanálise trabalha a constituição do sujeito integral para diminuir esse estranhamento, acreditando que o começo do reconhecimento se dará por meio da produção de algo e não da disfunção.

É interessante perceber, em uma constatação de Voltolini, que a reação imediata frente a uma nova pessoa com diversidade funcional, é o questionamento sobre o seu diagnóstico. Ao receber a resposta, a angústia tende a diminuir, porque nomear traz referência, e a ideia de não se ter nenhum referencial é assustadora (VOLTOLINI, 2018). E é nessa necessidade de dar nomes e, ilusoriamente, encontrar na mente uma fórmula ideal para se educar determinado ser humano, que mora o perigo. Qualquer educação deve enxergar na generalização um alerta de perigo, mas se tratando da Educação Inclusiva, o alerta é maior. A generalização das deficiências sempre se dá pela deficiência em si e não por características singulares do indivíduo e, enquanto a educação já encontra dificuldades em explorar as eficiências de educandos e educandas, no caso das diversidades funcionais se cria um bloqueio subsequente de que não há habilidades e potenciais, apenas a sua deficiência. É muito natural que se utilize

²⁵ O *habitus* é um sistema de repertórios de modos de pensar, gostos, comportamentos, estilos de vida, herdado da família e reforçado na escola. É a articulação dos capitais econômico, cultural, social e simbólico que confere a determinados grupos alta posição na hierarquia social. O *habitus* é simultaneamente individual e social. Bourdieu considerou-o como um mecanismo de mediação entre sociedade e indivíduo. O *habitus* pertence ao domínio coletivo de um grupo ou classe, mas também é internalizado subjetivamente pelos indivíduos que compõem essa classe e dá a eles uma gama de ações entre as quais eles escolherão e exercerão as que considerarem mais adequadas em suas relações sociais. (REZENDE, Milka de Oliveira. "Pierre Bourdieu"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/pierre-bourdieu.htm>. Acesso em: 26 mai. 2022.

da frase “Tenho um aluno incluído”, enquanto a própria constatação já é excludente. Como garantir que todas as pessoas na sala de aula estão sendo incluídas, com ou sem um diagnóstico de deficiência? A psicanálise tem o papel de evitar que a angústia gere a exclusão.

Faz-se essencial, portanto, compreender o que é o capacitismo, pois a sua compreensão é fundamental para guiar os processos inclusivos. De acordo com o Glossário de termos relacionados à acessibilidade e deficiência²⁶, da Câmara dos Deputados:

Capacitismo: ato de discriminação, preconceito ou opressão contra pessoa com deficiência. É barreira atitudinal. Em geral, ocorre quando alguém considera uma pessoa incapaz, por conta de diferenças e impedimentos corporais. O capacitismo está focalizado nas supostas ‘capacidades das pessoas sem deficiência’ como referência para mostrar as supostas ‘limitações das pessoas com deficiência’. No capacitismo, a ênfase é colocada nas supostas ‘pessoas capazes’, as quais constituem a maioria da população e são supostamente consideradas ‘normais’.

Em seu artigo “Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência”, Andressa Marchesan e Rejane Fiepke Carpenedo propõem uma análise da designação capacitismo, expressão que designa o preconceito em relação às pessoas com deficiência, a fim de compreender seus sentidos e os modos em que se reescrevem, utilizando como objeto de análise a reportagem intitulada “Capacitismo: pessoas com deficiência explicam o que é e como evitá-lo”, do jornal Estadão, de São Paulo, publicada no dia 18 de outubro de 2020. Nas entrevistas, o capacitismo aparece descrito com palavras ou frases como: opressor; preconceituoso; categorizador; que constrange e humilha; baseado no imaginário acerca da pessoa com deficiência; com base em hierarquizações humanas; com base na ideia de normalidade e de que existe uma capacidade plena do ser humano; uma construção social arbitrária; baseado na expectativa baixa que se coloca sobre as pessoas com deficiência; e estrutura de dominação que mantém grupos à margem da sociedade. Dentro dessas definições, considera-se que as pessoas com deficiência - ou diversidade funcional - são menos aptas, menos iguais, com menos capacidade de gerir as próprias vidas e serem autônomas e protagonistas, ou mesmo menos sujeitos sociais e sem poder de decisão.

Nas considerações finais do artigo, as autoras concluem:

²⁶ Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dosdeputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/o-programa/glossario.html>. Acesso em: 28 set. 2022.

Capacitismo tornou-se uma designação, pois designa a discriminação, o preconceito contra a pessoa com deficiência, dá nome e atribui sentido a sentidos que já estavam postos. Assim, com esse movimento instaura outros sentidos. Além disso, é possível compreender como se constitui o imaginário que sustenta as ideias reproduzidas pelo discurso do capacitismo. Enxergar a pessoa com deficiência com base em uma perspectiva pré-concebida, limitante por natureza, provém de uma constituição sócio-histórica de pensamentos que fundamentam uma série de preconceitos. Esses pensamentos resultam em ideias que passam a ser disseminadas pelas mais distintas esferas sociais e acabam por afetar todos os sujeitos com deficiência, porque pressupõe que esses sujeitos possuem limitações que lhes incapacitam em todas as instâncias da vida, fazendo com que suas capacidades sejam suprimidas por um discurso totalizante e excludente. Observamos que os sentidos de capacitismo se reescrevem, de modo que há sempre um sentido que permanece. Este se refere ao imaginário de que existem pessoas com capacidades plenas, de que as pessoas com deficiência são incapazes por natureza. Esse imaginário engessa um discurso generalizador e impede a possibilidade de exercer um olhar individual sobre o sujeito com deficiência, no sentido de ter a sensibilidade de observar que não é possível construir generalizações sobre a questão. (CARPENEDO E MARCHESA, 2021, p.53-54).

Voltolini, faz uma interessante comparação entre o capacitismo²⁷ e a xenofobia. O estranhamento em relação à pessoa com a diversidade funcional poderia ser comparado ao estranhamento ao estrangeiro e sua cultura diversa. Ao mesmo tempo que saber que uma cultura tem certas características não te ensina a dominá-la, saber que uma pessoa possui certas características não te dá domínio sobre as formas de educá-la. Precisa-se de espaço de elaboração para abrir escuta para o que essa pessoa traz consigo. O objetivo da psicanálise, neste sentido, é que a pessoa em questão nasça como sujeito para o educador ou educadora. Do contrário, quando acontece o rompimento dessa dialética intersubjetiva, se recorre a práticas burocratizantes, como dar notas sem que a pessoa tenha cumprido o objetivo, deixar que ela fique na aula sem fazer nada, dentre outras medidas (VOLTOLINI, 2018). E não está aí a definição de inclusão.

Faz-se de fundamental, portanto, que a elaboração trazida pela psicanálise leve a saídas criativas, que explorem as diversidades de cada sujeito, a fim de estabelecer vínculos com as diversidades do educador e da educadora. Se a criança não responde, consequentemente acontece o esfriamento e a tendência à desistência. Para que haja o movimento contrário, é preciso questionar-se “Como manter o entusiasmo e não me deixar esvaziar?”. A resposta vem da análise, da elaboração e da dialética, que guiarão na constituição do sujeito e sua

²⁷ Fonte: www.inclusive.org.br. Acesso em: 24 jun. 2022.

forma integral, constituída de deficiências e eficiências. Desta forma, educador ou educadora passará a se identificar com esses interesses e ultrapassará o estranhamento. Daí, renasce o entusiasmo. Basicamente, a base do estranhamento é o medo do diferente, que deve ser desconstruído. Voltolini ressalta que este processo não é teórico e sim gerado a partir de espaços de escuta. Em seu livro “Educação e Psicanálise”, ele aponta a preocupação de Édouard Claparède, no início do século passado, em torno do problema capital para a pedagogia. “Trabalhamos com a criança sem conhecê-la... tal é nossa falta de capital” (VOLTOLINI, 2011, p.40). E logo depois complementa:

Assim, conhecer a criança adequando nossa ação ao que agora sabemos dela torna-se uma paixão que anima o espírito pedagógico. Calibrar a atividade que lhe será proposta segundo o seu estágio de desenvolvimento, privilegiar recursos didáticos que envolvam seus interesses e traços culturais são exemplos recentes dessa perspectiva de adequação. Na busca desse saber referencial sobre a criança, o interesse se aporta sobre as ciências do homem. Nelas se espera obter o conhecimento que permitiria encontrar os meios adequados para a ação educativa, numa fórmula que inclui, de um lado, o que a criança é, e, de outro, como devo eu, educador, ser. Para sermos mais precisos, é normalmente sob a lente do que a criança não é ainda que esse conhecimento costuma se constituir [...] (VOLTOLINI, 2011, p.41).

Pensando por esta perspectiva, capta-se a fusão que acontece no processo educativo. Em qualquer educação, é de extrema importância que sejam resgatadas três camadas de possibilidades identitárias: a da pessoa educanda, da pessoa educadora e daquilo que é desconhecido conscientemente. Para que se constitua uma prática educativa efetiva, a bagagem que o educador ou educadora carrega enquanto indivíduo se materializa em conhecimentos e práticas que vão de encontro às bagagens do educando ou educanda, sem que sejam eliminadas todas as possibilidades de ser e transformar-se que ambos possuem. A educação é, então, um processo de descoberta para todas as partes e não deve ser elaborada de forma engessada, mas sim encantada pelas inúmeras alternativas que ela carrega. Este saber pode ser observado em um exemplo dado por Meire Cavalcante, doutora em Educação e Inclusão pelo Laboratório de Pesquisa em Ensino e Diferenças da UNICAMP, em sua participação no Diálogos do Brincar²⁸, do Instituto Alana, no episódio O Brincar na

²⁸ “Diálogos do Brincar” é uma série de vídeo-entrevistas sobre o tema do brincar por diferentes perspectivas, realizada pelo Território do Brincar, que faz parte do Instituto Alana, uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos que nasceu com a missão de “honrar a criança” e garantir condições para a vivência plena da infância. Fonte: www.alana.org.br. Acesso em: 24 jun. 2022.

Diferença, o qual assisti presencialmente em 2016. Ela conta o quanto é comum que a brincadeira para pessoas com deficiência seja premeditada por uma ideia fixa das necessidades de adaptação. Ela fala sobre o devir da vida, constituído irremediavelmente de imprevistos. E de como em situações de educação onde existe a presença de uma pessoa com determinada diversidade funcional, há uma tendência de se tentar resolver tudo por conta própria. Quando um grupo de crianças, por exemplo, decide jogar bola e uma delas está em cadeira de rodas, implicando um desafio no brincar que talvez não tenha sido previsto, o ideal é que se busque a solução por meio do coletivo. Por que não perguntar ao grupo todo e à pessoa em cadeira de rodas o que pode ser feito? Ou em uma situação com uma criança que não tem um braço, por exemplo, costuma-se trazer um brinquedo adaptado a ela sem nem mesmo questionar a própria criança se é com aquele brinquedo que ela quer brincar, ou qual seria a adaptação, caso necessário, que ela melhor considera. Corre-se o perigo de estigmatizar e tratar como exótica uma situação, ao invés de naturalizar isso como parte do ser humano que tem uma deficiência estar no mundo, o que levaria a uma melhor solução para o desafio (CAVALCANTE, 2016). Incluir a criança por meio de sua própria bagagem e perspectiva considerando a identidade inconsciente, em combinação com a identidade de quem está educando, leva a maiores oportunidades. Isto fica evidente quando Meire ressalta que a pessoa na posição de educadora deve oferecer oportunidades enquanto passa por elas, fazendo parte do processo de descoberta. É essencial, de acordo com a Doutora, que o foco nesse processo esteja na barreira e não na deficiência, uma vez que a deficiência é o resultado do encontro de uma pessoa que tem uma deficiência com uma barreira. Ela diz “tire a barreira e a pessoa tem plena possibilidade de estar, participar, brincar, aprender, viver”. (CAVALCANTE, 2016). Em uma palestra sobre acessibilidade, dada a funcionários e funcionárias do Instituto Alana em 2018, Rodrigo Mendes, mestre em Gestão da Diversidade Humana e diretor do Instituto Rodrigo Mendes²⁹, definiu a deficiência de forma complementar à constatação anterior, através da seguinte equação: Deficiência = Barreira x Impedimento. Por exemplo, vamos considerar que há uma pessoa em cadeira de rodas em um nível de impedimento de mobilidade 8 (em uma escala de 0 a 10) e que esta pessoa está andando em uma rua esburacada, cheia de escadas. Neste caso, a barreira, que é esta rua, é de

²⁹ O Instituto Rodrigo Mendes é uma organização sem fins lucrativos com a missão de colaborar para que toda pessoa com deficiência tenha uma educação de qualidade na escola comum. Fonte: www.institutorodrigomendes.org.br Acesso em: 24 jun. 2022.

número 10. Multiplique o nível de impedimento, 8, pelo nível da barreira, 10, e teremos então uma deficiência de nível 80 ($10 \times 8 = 80$) Caso esta mesma pessoa esteja passando por uma rua sem buracos, com rampas e todas as possibilidades de acessibilidade, o nível da barreira se torna 0. Ao multiplicar o nível do impedimento, 8, novamente, pelo nível da barreira, 0, teremos uma deficiência de nível 0 ($0 \times 8 = 0$). Os exemplos aqui trazidos se referem a diversidades funcionais físicas que geram um senso de maior visualização dos conceitos expressados. No entanto, é importante reafirmar que os mesmos se aplicam às diversidades funcionais intelectuais e cognitivas, considerando o que diz a Upias sobre a definição de deficiência enquanto a desvantagem ou restrição de atividade causada por uma organização social contemporânea que não leva em conta as diferenças expressas por pessoas com deficiências, excluindo-as da participação nas atividades sociais” (Upias, 1976, p. 14), que complementam Piccolo e Mendes:

Nessa arquitetura teórica passa a ser perfeitamente compreensível a pessoa ter uma lesão e não experimentar a deficiência, cuja consecução depende do grau de flexibilidade da sociedade em se adaptar às mais diversas diferenças. Cria-se, assim, um novo conceito de deficiência que tem por peculiaridade ser tanto nativo como analítico. Analítico porque permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos, neste caso a deficiência, e apenas faz sentido no corpo de uma dada teoria, ancorada na necessidade em se trazer a sociologia para a explicação da deficiência. ativo por ser uma categoria que surge da própria vivência do grupo em questão. É a experiência da deficiência que passa a ser vista como ponte de corte da definição da mesma. Portanto, tal conceito também adquire um sentido prático, efetivo, histórico, objetivo e específico para determinado grupo humano. (PICCOLO E MENDES, 2013, p.471).

Nos próximos capítulos, serão abordadas possibilidades de minimizar barreiras a partir do resgate dos sentidos, com maior intenção nas deficiências cognitivas. Antes de chegar lá, a fim de fertilizar este caminho, retornaremos à psicanálise e suas experiências.

Rinaldo Voltolini se apoia em Freud para salientar que a dificuldade por parte do indivíduo educador de conhecer a criança, despertar o espírito pedagógico e calibrar a atividade que lhe será proposta, pode muitas vezes ser uma expressão direta da hostilidade do adulto diante do fato de a criança ou jovem lhe lembrar as próprias renúncias. Tal hostilidade viria de um

recalque da própria infância e juventude, que, por sua vez, pode gerar tendência repressoras desproporcionais em relação às reais necessidades educativas. A punição acontece devido a uma demonstração de liberdade para agir conforme os prazeres que o educando ou educanda ainda conserva. (VOLTOLINI, 2011). A punição descrita pode ser também interpretada por outros atos podadores, inclusive no âmbito da adaptação inclusiva, onde a pessoa com deficiência não é considerada nas tomadas de decisão que implicam seu impedimento e as barreiras que a interferem em explorar todo o seu potencial. Voltolini traz também a contribuição de Lacan para esta reflexão:

[...] Em O Seminário, livro 1, Os Escritos de Freud, ele diz: “Quantas vezes já não fiz observar aos que supervisiono – quando me dizem: acreditei compreender o que ele quis dizer aqui e ali – que uma das coisas contra as quais mais devemos nos guardar é de muito compreender, compreender mais do que há no discurso do sujeito.” A razão para isso pode ser entendida facilmente examinando a própria construção da palavra “compreender”: com-preender. Quer dizer, “prender” implica um ato de aprisionar, de cativar o outro, o que resulta sempre num certo apagamento do que o outro diz a fim de que o que sei dele – e que me reafirma narcisicamente – não se abale. (VOLTOLINI, 2011, p.44).

Para contornar este conflito, Freud considerava como a saída possível para que ao menos se contorne essa ignorância sobre a criança: participar da vida dela. Ou seja, trata-se mais de estar com ela do que saber sobre ela. Independentemente do método escolhido, a condução metodológica do trabalho educativo fica, portanto, condicionada a algo extrametodológico: o (des)encontro com a criança (VOLTOLINI, 2011, p.45). Lembrando, como traz a psicanalista Françoise Dolto, militante da causa da infância, que a criança não deve ser tomada como um ser em formação, mas como um ser já formado, igualável ao adulto em estrutura (VOLTOLINI, 2011, p.47). E é por esta perspectiva que se deve estar com ela, de forma aberta às identificações e estranhamentos. No caso do (des)encontro com a pessoa com deficiência, há certamente uma complexidade envolvida, posto que o estranhamento é imediato, muito mais do que a identificação, e são atribuídas todas as características do “saber sobre” em primeira instância, particularmente relacionadas ao seu diagnóstico. Pode até mesmo acontecer de uma característica da deficiência lembrar uma deficiência que a própria pessoa em posição de educadora carrega consigo ou que a gatilhe sobre algum medo ou julgamento sobre si, tanto consciente como de caráter subjetivo. É neste sentido, que torna-se fundamental perceber a deficiência como apenas uma das inúmeras características de um

indivíduo e, no caso da Educação Inclusiva, atribuir o saber sobre de acordo com dados diagnósticos e de desenvolvimento, mas principalmente conhecer o ser humano em questão, em toda a sua singularidade, integridade e identidade, com maior foco em suas capacidades.

A adaptação, quando pensada nas individualidades de cada ser humano enquanto parte de um coletivo, é uma ferramenta poderosa. Quando se pensa em Educação Inclusiva, imediatamente vêm pessoas com deficiência em mente. Porém, é essencial refletir se todas as pessoas presentes em um ambiente estão sendo incluídas, tenham elas diversidades funcionais ou não em relação aos padrões da sociedade. Quando a educação for de fato inclusiva, as ofertas de oportunidade educativas serão as mesmas para todas as necessidades, adaptadas conforme as demandas de cada ser. Já não será necessário chamá-la de Educação Inclusiva, será apenas Educação. Voltolini nos atenta que, da perspectiva da psicanálise, adaptar significa favorecer o progresso do trabalho das pulsões de vida oferecendo as condições para o surgimento de uma realidade compartilhada, imprescindível para a consecução e manutenção da civilização. (VOLTOLINI, 2011, p.59). Basicamente, a adaptação permite que qualquer indivíduo usufrua e compartilhe da realidade e construção da sociedade presente e futura. Como comentado anteriormente, para Voltolini, a presença da psicanálise favorece este processo.

Um fator que influencia completamente na relação entre o psicanalisar e o educar é a ideia de que o foco da “educação” se desloca para o foco do “educar”, sendo o segundo foco uma posição discursiva e não um campo de aplicação da psicanálise. Neste sentido, chega-se a um ganho significativo em termos de operacionalidade, compreendendo-se que o psicanalisar e o educar, enquanto posições, se alternam desavisadamente. A partir daí, os próprios psicanalistas, por exemplo, se veem obrigados a considerar a relevância e o impacto das questões do educar em seu processo de formação como psicanalistas, o que de modo algum estariam inclinados a fazer quando a questão se restringia apenas ao processo educativo e, portanto, às crianças (VOLTOLINI, 2011, p.60). De qualquer forma, é preciso evidenciar, como Freud afirma:

No “Prefácio a Juventude desorientada”, dirige aos educadores a advertência: “A obra educativa é de natureza particular; não deve ser confundida com os modos de ação da psicanálise e não pode ser substituída por eles. A educação pode recorrer à análise de uma criança a título de técnica auxiliar, mas não equivalente, por razões tanto teóricas quanto práticas.” De fato, uma série de semelhanças entre os objetivos – dominar o princípio de prazer pelo de realidade – e os meios postos em ação – por exemplo, o apoio na dinâmica do amor que se estabelece entre o par (seja o analítico ou o educativo), como forma de possibilitar uma influência sobre o outro – jogaria a favor de uma sobreposição ou confusão entre os registros. (VOLTOLINI, 2011, p.61 e 62).

Para complementar esta reflexão, Voltolini traz a perspectiva de Lacan, que substitui o “curar” dentro dos três impossíveis, por “psicanalisar”:

Com a escrita dos discursos, em O Seminário, livro 17, O avesso da psicanálise, Lacan deixa claro que apenas um quarto de giro separa as posições do mestre, do universitário e do psicanalista, que retomam, de certo modo, respectivamente, as posições do governar, do educar e do psicanalisar. E ele acrescenta uma quarta posição, a da histérica, que consistiria num impossível se fazer desejar. As primeiras tentações que um analista encontra para desviar-se de seu ato clínico advêm justamente da posição de educar e da de governar seu paciente. No artigo “A direção do tratamento e os princípios de seu poder”, Lacan indicará o vício através do qual essas duas posições reaparecem no cenário do trabalho analítico: quando o analista pretende conduzir o analisando e não o tratamento, ele governa; e quando pretende que o analisando se identifique com o sintoma de seu analista, ele educa. O fio da navalha que distingue seu ato passa por uma difícil posição de conduzir o tratamento para que o analisando se identifique com o próprio sintoma. (VOLTOLINI, 2011, p. 63 e 64).

Lazslo Antonio Ávila, doutor em psicologia, em seu artigo “Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis”, traz situações, reflexões e exemplos da atuação da psicanálise no educar de pessoas no espectro do autismo, que complementam as observações e pensamentos trazidos até então, neste subcapítulo, e guiarão algumas das reflexões dos subcapítulos seguintes. Primeiramente, ele traz uma busca por caracterizar os processos mentais de pessoas dentro do espectro, a partir de constatações de Donald Meltzer sob o olhar do trabalho de Frances Tustin, que serão exploradas mais adiante neste trabalho, quando a Educação dos Sentidos for aprofundada, não apenas no âmbito das deficiências.³⁰ Em um outro momento, ele fala sobre a experiência da Escola Municipal do Autista, de São José do Rio Preto, atualmente chamado de CEMA (Centro de Convivência e Educação Municipal do Autista), onde são utilizados os referenciais psicanalíticos fundamentalmente em quatro

³⁰ Páginas 102-122.

âmbitos de aplicação: O primeiro âmbito é o da compreensão da criança, sua dinâmica psíquica. O segundo é na compreensão das interações dela no mundo familiar e em seu cotidiano na escola, interagindo com os profissionais e as outras crianças. O terceiro é o do processo terapêutico, à medida que cada criança ou está em ludoterapia³¹, ou em grupo terapêutico de orientação psicanalítica. Finalmente, no quarto âmbito, a psicanálise comparece para a reflexão das questões institucionais, para a análise das contratransferências dos sujeitos envolvidos nos atendimentos e no ensino (ÁVILA, 1997, p.18 e 19). A relação holística entre psicanalisar e educar se estabelece de forma transparente, uma vez que a instituição se posiciona enquanto clínica e escola, e que sua ação frente aos sujeitos autistas e psicóticos deve partir do seu reconhecimento como sujeitos humanos, plenos em seu modo singular, com condições de desenvolvimento, de aquisições culturais, de aprendizagem, de produção, ao seu estilo, com suas particularidades. O papel de educadores, educadoras e psicanalistas é o de promotores das melhores condições possíveis para a expressão de suas potencialidades, para a manifestação de seu mundo mental, para suas ações, suas interações, sua exploração do mundo e de si mesmos (ÁVILA, 1997, p.18 e 19).

Dentre todos os âmbitos, que serão abordados ao longo deste capítulo, direcionemos nosso foco, neste momento para o último, que fala sobre a reflexão das questões institucionais. É neste movimento que acredito que a Educomunicação entre em campo para compor o educar e até mesmo, me atrevo a dizer, ser o meio de campo entre psicanálise e as práticas pedagógicas, auxiliando nas diferentes comunicações e apresentando possibilidades de metodologias que preencham algumas lacunas no que diz respeito ao desenvolvimento de pessoas com deficiências/diversidades funcionais. Para iniciar minha justificativa, retomo a Voltolini, que afirma haver no psicanalisar o objetivo de destituir o poder sobre o outro, enquanto o educar usa o poder que se tem sobre o outro para viabilizar processos (VOLTOLINI, 2011, p.65). Poderia a Educomunicação se encontrar em um meio de campo, onde não há poder sobre o outro e a comunicação, seja ela verbal ou não, viabilizaria os processos educativos? Freud declarava que esperava muito do que os colaboradores educadores pudessem trazer para o campo da psicanálise ao se interessarem por ela. Dito isto, pretendo apresentar a seguir um pouco das contribuições que a Educomunicação pode trazer.

³¹ Ludoterapia é uma técnica psicoterápica de abordagem infantil que se baseia no fato de que brincar é um meio natural de auto expressão da criança. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ludoterapia>. Acesso em: 24 jun. 2022.

1.2. Desafios Possíveis da Educação, da Comunicação e das Diversidades Funcionais

"Cada grande causa nasce de falhas repetidas e de conquistas imperfeitas."

Maria Montessori

Este subcapítulo conta novamente com as contribuições de Voltolini, Ávila, Piccolo, Mendes e Maior e traz grande contribuição de Paulo Freire. Paulo Freire é grande influenciador dos pensamentos, didáticas e metodologias da Licenciatura em Educomunicação e é ela o fio condutor desta parte do trabalho. Seu conceito será aqui apresentado e seus dois maiores campos de atuação - educação e comunicação - serão adentrados a partir da proposta de encarar nove desafios possíveis na primeira, que possuem sempre a segunda como premissa de inter-relação. Como sempre, as diversidades funcionais serão consideradas e analisadas profundamente, de modo a encontrar caminhos e/ou soluções para cada um destes desafios, mantendo a ideia de provocar leitor e leitora a suas próprias reflexões pessoais e experimentais à medida que as citações, teorias e alternativas práticas forem surgindo. Mais à frente, no capítulo conclusivo de Educomunicação³² propriamente dita, será apresentado o resultado sobre as relações feitas no decorrer dos tópicos anteriores e seguintes a este e ao que se propõe este trabalho no que diz respeito especificamente a este campo de formação profissional.

Para fins de contextualização e apresentação do campo, a Educomunicação surge como novo conceito em meados da década de 1980 e vem ganhando cada vez mais espaço tanto no âmbito da educação como da comunicação. Ismar Soares de Oliveira, um dos fundadores do curso, define-a como um conjunto de ações destinadas a³³:

1 - Integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação (cumprir o que solicita os PCNs no que diz respeito a observar como os meios de comunicação agem na sociedade e buscar formas de colaborar com nossos alunos para conviverem com eles de

³² Páginas 298-307.

³³ Fonte da definição de Educomunicação por Ismar Soares: <http://www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/27.pdf> Acesso em: 24 jun. 2022.

forma positiva, sem se deixarem manipular. Esta é a razão de tantas palestras sobre a comunicação e suas linguagens);

2 - Criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos (o que significa criar e rever as relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para com a comunidade, criando sempre ambientes abertos e democráticos. Muitas das dinâmicas adotadas no Educom apontam para as contradições das formas autoritárias de comunicação);

3 - Melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas (Para tanto, incluímos o rádio como recurso privilegiado, tanto como facilitador no processo de aprendizagem, quanto como recurso de expressão para alunos, professores e membros da comunidade);

As práticas da Educomunicação são mais conhecidas no âmbito tecnológico e digital, muitas vezes até mesmo confundidas com Educação à Distância por si só. No entanto, a intenção deste trabalho é ressaltar a perspectiva da formação que não envolve necessariamente tecnologia digital, mas sim as possibilidades da comunicação, tanto verbal como não verbal, através de um olhar sensível da parte educadora, que, para além dos conteúdos pedagógicos e sua didáticas, explora metodologias simbólicas que visem a formação de cidadãos e cidadãs que se apropriam de sua identidade e existem no coletivo de forma participativa, crítica, interseccional e empática.

Primeiramente, explica-se então o conceito de interseccionalidade, segundo Kimberlé Crenshaw:

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002).³⁴

A interseccionalidade entende que os sistemas opressores não funcionam como uma pirâmide, onde há um grupo no topo, outro na base e outros no meio, que se oprimem de forma linear nessa cadeia, mas sim como uma grande teia, onde os papéis de opressão se alternam a depender das dinâmicas interativas e contextos estruturais e discriminatórios. Trazendo a teoria para o âmbito da deficiência, compreende-se que as pessoas com deficiência são discriminadas e, ainda, uma pessoa negra com deficiência vai passar por situações diversas a uma pessoa branca, bem como uma mulher, um homem e uma pessoa não binária passarão por situações diferentes de opressão estrutural. As interseccionalidades também serão aplicadas considerando tipos diferentes de deficiências, bem como a variedade de ambientes em que se apresentam. E ao mesmo tempo que essas pessoas podem estar em situações onde são vítimas de discriminação, em outras podem estar em posição de opressoras. Essa teoria, é claro, não se aplica apenas às deficiências e pode ser explorada em diferentes interações sociais. A compreensão da presença das deficiências em caráter interseccional passa pela afirmação e assunção da opressão sofrida por esse extenso grupo, como nos lembra Izabel Maior:

A presença de diferenças entre os seres humanos tem sido, por séculos, motivo de eliminação, exclusão e formas diversas de segregação das pessoas com deficiência, tomadas como risco à sociedade, como doentes e como incapazes. Em todas essas situações manifesta-se a opressão daqueles que detêm o poder sobre os indivíduos em situação de vulnerabilidade. Da invisibilidade à convivência social, houve longa trajetória representada pelas medidas caritativas e assistencialistas, que mantiveram as pessoas com deficiência isoladas nos espaços da família ou em instituições de confinamento. (MAIOR, 2017, p.30).

³⁴ Fonte: <https://www.politize.com.br/interseccionalidade-o-que-e/>. (Acesso em: 17 ago. 2022). A Interseccionalidade (ou teoria interseccional) surgiu a partir de círculos sociológicos no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 em conjunto com o movimento feminista multirracial. Autoras como bell hooks e Djamila Ribeiro também são referência nos estudos e exposições sobre essa teoria, sua história e sua contribuição histórica. Alguns de seus livros e artigos são trazidos na referência bibliográfica deste trabalho, uma vez que contribuíram para a elaboração teórica e ideológica do mesmo.

Piccolo e Mendes também contribuem com essa compreensão sob a ótica sociológica ao colocar em foco o sistema econômico que acaba por explorar o meio ambiente e grupos determinados, incluindo as pessoas com diversidades funcionais:

Contudo, importa neste momento destacar o quão cruel foi e tem sido este *modus* econômico (capitalista) no sentido de englobar a força de trabalho expressa pelas pessoas com deficiência, estejamos falando em sua exclusão destes postos ou em sua inclusão pelas margens. Pela complexidade que envolve este ordenamento, os teóricos do modelo social preferem utilizar o termo “opressão” (e não exclusão) para se referir à insensibilidade do atual sistema perante suas diferenças. No entender de Abberley (1987, p. 163), a alegação de que as pessoas com deficiência são oprimidas envolve, no entanto, a compreensão de um amplo número de fatores. A nível empírico significa argumentar que as pessoas com deficiência podem ser consideradas como um grupo cujos membros estão em uma posição inferior aos demais membros da sociedade porque são pessoas com deficiência. Significa também argumentar que essas desvantagens estão dialeticamente relacionadas à ideologia ou grupo de ideologias que justificam e perpetuam tal situação. Além disso, também compreende a alegação de que as desvantagens e as suas ideologias de apoio não são naturais, tampouco inevitáveis. Finalmente, implica a identificação de alguns beneficiários para este estado de coisas. Por conseguinte, as iníquas formas de opressão vivida pelas pessoas com deficiência nas sociedades modernas nada possuem de natural, tampouco devem ser vistas como um acidente ocorrido na consolidação do sistema capitalista. Fazem parte de sua estrutura, são endêmicos tal como suas crises, a exploração do trabalhador e sua condição miserável, o desmatamento irresponsável e ingovernável da natureza, a necessidade de desemprego e da constituição de um exército industrial de reserva não incorporada à produção, a fim de facilitar a manutenção dos baixos salários e das condições degradantes de trabalho. Trata-se de um fenômeno histórico gestado por determinada organização produtiva. Destarte, a representação figuracional que se fez e ainda se faz destes sujeitos como essencialmente dependentes, limitados, passivos e carentes em medidas assistencialistas não condiz com a realidade, posto demarcar um ardil que toma por objetivo obnubilar a estrutura sinistra do sistema que nos circunscreve. É a perversidade do capitalismo que assim os amolda e rotula. Portanto, tais sentenças conformam um mecanismo de inversão do real materializado pela produção de ideias, representações e conceitos extremamente violentos, mas que se portam como benignos e donos de uma benesse nuclear. O maior exemplo destas práticas hodiernas pode ser encontrado na própria noção de assistencialismo. (PICCOLO E MENDES, 2013, p.461 e 462).

E atentam ao fato de que, diferente de outros grupos marginalizados, a deficiência ainda não recebe a atenção devida em seu campo, bem como em outros:

É como se a Sociologia ainda não tivesse descoberto a opressão gestada pela deficiência, tal qual percebe com o racismo, o sexismo e as fobias sexuais e étnicas. Qual a razão em se ignorar uma parcela tão volumosa e massivamente oprimida da população? A resposta é mais simples do que se possa imaginar. A deficiência é vista essencialmente pelos sociólogos como tema autoexplicativo e consolidado, cuja base se dá na senda de lineamentos estranhos a seu corpus teórico. Ora, para quê explicar algo já explicado? (PICCOLO E MENDES, 2013, p.465).

Como pode-se perceber, o autor e autora questionam as rasas concepções atribuídas às deficiências e, portanto, a importância de considerá-la no estudo e compreensão interseccional. Mais à frente, em seu artigo, explicam como o conjunto de eventos de revisão de valores chamado de Maio de 68, se relaciona internacionalmente à luta das pessoas com deficiência:

[...] O maio de 1968, ou melhor, os maíes de 68, pois foram vários na extensão da Europa – interseccionados pelo incremento de lutas democráticas estabelecidas pelas então chamadas minorias sociais (SARTRE, 1978) –, não passaram despercebidos pelos incipientes movimentos de pessoas com deficiência na América do Norte, Inglaterra e em toda a Europa mediterrânea, os quais viam nas lutas dos negros, mulheres e homossexuais em direção à aquisição de direitos supostamente inalienáveis uma espécie de espelho que refletia passos a serem seguidos. Assim, as conquistas de um grupo minoritário foram corretamente interpretadas como potentes molas propulsoras para conquistas similares de outros grupos, dando quórum à ideia de Sartre (1978) de que tudo o que é humano me interessa e que a luta de uma minoria por seus direitos produz resultados positivos em outros grupos. (PICCOLO E MENDES, 2013, p.468).

Para enfatizar o caráter interseccional apresentado, aprofundam na relação entre gênero, raça e deficiências no que diz respeito às diferenças e suas relações sociais:

Tal como o conceito sociológico de raça é diametralmente distinto daquele definido pela biologia, a deficiência conceituada pelo modelo social é radicalmente díspar daquela definida pelo modelo individual. Tanto uma quanto outra são vistas, desde então, em termos de opressão social por uma sociedade insensível às diferenças. Contudo, a interseccionalidade com os estudos sobre raça não se constitui como a evidência mais explícita da ligação dos estudos sobre deficiência com outros grupos minoritários. Ora, a distinção entre lesão e deficiência materializada nos escritos da Upias e tomada como pedra angular dos Disability Studies, embora não confessada, se constitui como um claro paralelo em relação aos estudos de gênero, o qual enfatiza o caráter fundamentalmente social das divisões baseadas no sexo e destaca que imbricadas às diferenças biológicas existentes entre mulheres e homens estão outras de ordem social e culturalmente construídas. Na esteira destas análises, os estudos sobre a deficiência enfatizam que, com base na lesão, outras diferenças são construídas e atravancam as possibilidades de inserção ao coletivo, acabando por gestar o fenômeno da opressão. É a esta (a opressão) que se dá o nome de deficiência, a qual não possui estrita relação com a lesão, mas, sim, com a organização perfilhada pelo *modus operandi* capitalista. (PICCOLO E MENDES, 2013, p.472).

Compreende-se então que as opressões sociais é que definem as discriminações e não as características de um indivíduo por si só. E, portanto, dadas as infinitas variáveis, as formas, ambientes e relações opressoras e oprimidas são impreterivelmente interseccionais. Por fim, sobre a interseccionalidade, Piccolo e Mendes (2013, p.272) expõem que assim como o papel de gênero que cabe a cada sexo é fruto de um longo processo de socialização, a transformação do significado da lesão em deficiência também perfaz uma via estritamente social. Nada há de natural nela, aliás, nada do que é essencialmente humano o é.

Sobre a condição humana, resgata-se então outro princípio educ comunicativo mencionado, que é a empatia. Sobre esta, há de se registrar uma reflexão de grande potência trazida por Rosane Borges, jornalista e pós-doutoranda em Ciências da Comunicação pela ECA/USP, em uma aula magna sobre interseccionalidade no curso de Licenciatura em Educomunicação da ECA/USP. Rosane apresenta os motivos para preferir a ideia do reconhecimento da humanidade ao invés da ideia de empatia, a qual é bastante atrelada à teoria interseccional, uma vez que é preciso enxergar o outro e todo o sistema estrutural em que este outro está inserido para se aprofundar nas diferentes dinâmicas opressivas da sociedade. Para ela, se colocar no lugar do outro, como pré-estabelece a empatia, não necessariamente vai gerar uma boa visão sobre o contexto. A primeira situação que pode acontecer é que essa transferência identitária não aconteça, o que pressupõe que só se você conseguir se colocar no lugar do outro é que irá compreendê-lo e assim aprender com a sua forma de sentir ou agir. Há de se convir que nem sempre é possível fazer isto. A segunda situação é a de que se coloque no

lugar do outro pela sua própria perspectiva. Ela traz o exemplo de um pai ou mãe que perde sua filha e em meio ao seu sofrimento gera-se uma movimentação de pessoas que desejam a morte do assassino. No entanto, esse pai ou essa mãe não desejam tal morte. Ou seja, as pessoas ficam tocadas com a dor do pai e da mãe e se colocam no lugar de ambos por uma perspectiva do que desejariam se estivessem em seu lugar, mas esse sentimento não necessariamente corresponde ao sentimento do outro. Rosane alega o quanto o conceito de empatia pode ser perigoso e propõe como alternativa o conceito de reconhecimento da humanidade do outro. Neste caso, não há necessidade de se identificar, apenas reconhecer que esse é humano e que, dentro de sua humanidade, sentirá, experienciará e pensará de uma forma que se relacione a sua realidade em conjunto com o sistema estrutural social em que estamos inseridos.

Basicamente, à medida que compreendemos que para além das semelhanças – que também contribuem, mas não definem -, são as diferenças que constroem as barreiras e pontes na sociedade e nos tornam seres da mesma espécie, seremos capazes de nos relacionar de forma mais coesa às necessidades sociais e planetárias. Lembrando que a espécie humana é uma das espécies mais diversificadas que habita o planeta. Por isto, o conceito de reconhecimento da humanidade no que diz respeito às deficiências, ou diversidades funcionais, prevalecerá sobre as linhas de pensamento aqui presentes. Conceito este que também é referencial nos estudos e práticas da Educomunicação.

Compostos tais conceitos e princípios primordiais, retoma-se o estabelecimento da relação entre o psicanalisar e o educar - no caso deste trabalho entendido como o psicanalisar e o educar - citada por Voltolini:

Essa relação intrínseca entre instituição e formação, traçada desde o reconhecimento de que uma instituição destinada à formação pode chegar a funcionar, paradoxalmente, como obstáculo a essa formação, é retomada pela psicanalista francesa Maud Mannoni em sua experiência na construção da Escola Experimental de Bonneuil-sur- Marne. No livro *Educação Impossível*, ela formula o conceito de instituição explodida para falar desse processo constante de revisão e relativização das rotinas institucionais, a fim de que elas não se cristalizem, tornando-se um obstáculo aos objetivos institucionais. Trata-se, à semelhança da experiência analítica, de manter, entre os que atuam na instituição, a capacidade de interrogação que só o inesperado de uma prática viva e não modelar pode fornecer. Confere, no fundo, com os esforços de Lacan acerca do problema de como driblar os efeitos de mestria embutidos em toda instituição. A ideia que tinha de que os grupos deveriam se dissolver de tempos em tempos, para evitar o efeito de cola, parece estar no mesmo horizonte que anima a ideia de instituição explodida. (VOLTOLINI, 2011, p.69).

A Educomunicação se coloca no lugar de ressaltar tais questionamentos, inclusive dentro da própria instituição Universidade. Faz parte da compreensão integral do curso, reavaliar e repensar ao que ele está disposto e como atingir tais disposições, compreendendo que a educação é feita de pedagogia, mas não apenas dela. A psicanálise se mostra concordante neste sentido, como aponta Voltolini:

O que deve ser assimilado ao discurso universitário, no tocante à tendência deste de tomar o outro como objeto de um saber universal, estabelecido como lei geral de um funcionamento em relação ao qual esse outro será capturado, é a pedagogia. Uma assimilação imediata da educação com a pedagogia resulta desastrosa, já que nega a diferença essencial de suas posições discursivas [...] é por isso que a psicanálise não pode oferecer à pedagogia nenhuma metodologia. Pois é pelo avesso que ela a toma. (VOLTOLINI, 2011, p.70 e 71).

Ele também lembra que é uma ambição da psicanálise poder dizer algo sobre a verdade da pedagogia enquanto representante do discurso científico na educação, mas que sua contribuição pode ser a de lembrar da particular exclusão do sujeito realizada pela pedagogia e que se mantém recalcada. Ele levanta que a ambição e o esforço da pedagogia de organizar um ato cientificamente balizado, a partir de todo o conhecimento erigido sobre a criança e o ato educativo, não deveria levá-la a inviabilizar o ato educativo, uma vez que este se inscreve sempre numa impossível equação entre um adulto, que espera ver reproduzida no outro uma ordem que ele representa e ama, apesar de tudo, e uma criança que resiste a ser mero objeto dessa investida educativa, que a anularia num nível absolutamente decisivo para sua vida, se bem-sucedida (VOLTOLINI, 2011, p.72).

Isto é, a Psicanálise se apresenta na intenção de recordar que é de extrema importância se atentar ao fato de que, em muitos casos, devido à diversidade humana, a ciência pedagógica não será capaz de suprir todas as necessidades do educar. De que o ato educativo e a formação de cada ser deve ser a prioridade durante o processo, no qual haverá o conflito, entre o espírito adulto de idealizações perante um mundo já conhecido e o da criança, de imaginação e descoberta sobre um mundo novo. Em suma, é necessária intensa atenção para que o espírito do educando ou educanda não seja invalidado em sua formação. Voltolini recupera a clássica expressão de Francis Imbert, especialista na discussão sobre psicanálise e educação: a educação tem sempre a ver com a comum-idade (VOLTOLINI, 2011, p.54), que ilustra a

ideia da indispensabilidade de equilíbrio entre as partes que participam de qualquer ação e que, neste caso, existem e habitam o espaço do educar. A educação deve ser guiada a fim de garantir o pertencimento ao mundo - tanto o mundo já conhecido como as infinitas possibilidades de um mundo novo.

Desta forma, no lugar do modo pedagógico habitual de considerar a distinção adulto/criança vendo o adulto que há na criança, a psicanálise vai apontar a criança que há no adulto (VOLTOLINI, 2011, p.47), a fim de despertar o mundo novo em um mundo já conhecido. Para que isto seja possível, o educador ou educadora precisa lembrar:

A criança resiste, tentando salvar um mínimo de autonomia; ela luta contra aquilo que a constrange numa dada direção idealizada pelo outro. Do lado dela, joga-se um impossível de adaptação. O impossível da educação encontra aqui sua face expressamente positiva, quer dizer, é ela que chancela, que ratifica a liberdade humana. A educação mais bem-sucedida é a que fracassa, permitindo que a nova geração introduza o novo (VOLTOLINI, 2011, p.56).

O novo, por sua vez, expõe aos desafios. Desafios os quais serão enfrentados apenas se houver a avaliação e a crítica. Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, insiste que uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. Para ele, a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (FREIRE, 1996, p.18 e 19). Faz parte também do ato de assumir-se, assumir-se no outro, reconhecer sua humanidade enquanto se reconhece enquanto coletivo, ativando assim a escuta e olhar ativos para que a troca nas relações humanas seja verdadeiramente possível.

Afinal, o que se pode imaginar de um mundo novo se não for dada a legítima autonomia aos indivíduos que trazem um olhar fresco sobre o espaço onde habitamos? Em meio às necessidades de inovação, mais do que nunca vale ressaltar os valores éticos trazidos por Paulo Freire, de que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1996, p.25).

Portanto, de acordo com Voltolini, de modo algum a criança apareceria aos olhos da psicanálise como um corolário de lacunas a serem preenchidas na direção de um adulto ideal,

tampouco como deficitária, se comparada ao adulto (VOLTOLINI, 2011, p.47). Ele também cita a fabulosa descrição de Hannah Arendt: “A essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo.” (VOLTOLINI, 2011, p.48). E neste mundo, as diversidades funcionais também habitam. E estas, mesmo que carregadas de um diagnóstico de deficiência, tampouco são essencialmente deficitárias ou carentes de eficiências e ensinamentos a apresentar às novas possibilidades de mundo. Fazem parte, estas, da comunidade.

Cabe, então, a reflexão sobre qual tipo de comum-unidade pretendemos construir – sendo esta construção de constante desconstrução e reconstrução –, sobre quais são os fatores que marcam, historicamente, as características de inclusão ou exclusão históricas. Ao pensar em a qual comunidade nos referimos, é imprescindível que suas deficiências sejam consideradas. Ao contrário do que muito se fala, as pessoas com diversidades funcionais não devem se adaptar ao mundo, o mundo é que deve estar adaptado para qualquer tipo de pessoa. E este, se encontra deficiente – ou deficitário – em diversos aspectos.

Fazem parte desta unidade deficitária, o sujeito e a cultura, em uma relação que nos lembra Voltolini, ser de amor e ódio – de um lado o sujeito que ama a cultura, posto que sem ela não encontraria a medida de sua satisfação; e de outro o sujeito que a odeia, porque vê nela um limite que impõe regras à sua tendência alucinatória rumo à plena satisfação (VOLTOLINI, 2011, p.54). Neste sentido, é fundamental que se compreenda, profundamente, de quais sujeitos e cultura estamos falando. A cultura é o conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes que distinguem um grupo social. É a forma ou etapa evolutiva das tradições e valores intelectuais, morais, espirituais (de um lugar ou período específico); a cultura é a própria civilização e a forma como ela interage com os ambientes e entre si. Sujeito é, sintaticamente, a parte responsável por sofrer ou realizar uma ação. Pelo olhar da filosofia, é tanto o eu pensante, a consciência, o espírito ou mente enquanto faculdade cognoscente e princípio fundador do conhecimento, como o ser real, a substância, a realidade permanente à qual se atribuem transformações, qualidades ou acidentes³⁵. Em síntese, em sua capacidade de transformar-se de forma ativa, fundar conhecimento por meio do pensamento consciente e inconsciente, todo sujeito constitui e elabora a cultura, ou seja, os comportamentos e valores, de maneira evolutiva. Lembrando das diferenças que fazem parte do ser humano, a cultura será sempre satisfatória e ao mesmo tempo limitante para todo e

³⁵ SUJEITO. In: DICIO, Oxford English Dictionary Online. Oxford University Press, 2022.

qualquer sujeito, ao mesmo tempo que cabe a ele modificá-la.

Da perspectiva das pessoas com deficiência, principalmente neste momento, cabe compreendê-las na esfera das diversidades funcionais. O termo já indica que seu funcionamento é diferente e no caso das deficiências cognitivas ou ditas intelectuais, sua mente funciona de forma diversa. Desta forma, o mais natural é que sua visão também seja distinta. É claro que não enxergamos o mundo de forma igual, mas a necessidade de um diagnóstico na nossa sociedade revela o quanto essas mentes são ímpares, considerando ainda a imparidade de cada sujeito social. Historicamente, por milhares de anos, a comum-idade determinou que as mentes diversas, ímpares, fossem segregadas dos espaços comuns, excluídas por serem consideradas atrasadas. A luta pela inclusão – diga-se de passagem, em sua grande maioria por parte das mães, bem como dos próprios sujeitos – trouxe o direito de ocupar a unidade, mas pegou de surpresa uma sociedade que, de certa forma, se manteve parada no tempo, atrasada. Chega o momento, nos últimos anos, de eliminar a ideia do atraso, para perceber que as diversidades funcionais na verdade escancaram as barreiras e deficiências do funcionamento social. É o momento de abrir as portas para o encantamento do desconhecido, do que não sabemos sobre a mente. Há de se assumir que tal tarefa é bela e cheia de desafios.

Para buscar soluções e encontrar recursos, é preciso assumir e encarar os desafios. Por isto, alguns deles estarão aqui refletidos, tendo sempre em mente que outros podem já existir ou surgir. Mais adiante serão explorados alguns recursos, estes constantemente passíveis de crítica, reavaliação, adaptação, mudança e abertura a sentir o novo.

Um dos desafios possíveis é a identificação do sujeito educador com o sujeito educando. Tanto para uma parte como para a outra, pode haver um conflito neste aspecto, tenha o educando ou educanda alguma deficiência ou não. No processo de identificação, abrem-se espaços para a influência e para o caráter sugestivo da educação:

O modelo oferecido para compreender a sugestão é dado por Freud em “Psicologia de grupo e análise do eu”, quando ele diz que se me identifico ao ideal do eu de alguém abro a via pela qual esse sujeito, com o qual me identifiquei, pode se transformar em alguém capaz de me influenciar. O educador trabalharia a partir de seu poder sugestivo, servindo como medida de ideal do eu para um educando e servindo-se desse poder para garantir sua influência sobre ele. Daí as ressalvas feitas por Freud aos educadores no sentido de que não cedam à tentação de abusar do orgulho educativo, tão indesejável quanto o orgulho terapêutico, considerado por Freud perigoso para os fins analíticos (VOLTOLINI, 2011, p.62).

Quando o sujeito educando tem uma diversidade funcional cognitiva, a identificação poderá acontecer por outras vias. O ideal do eu, em sua condição estigmatizada de deficiência perante a sociedade, é automaticamente fragilizado, consciente ou inconscientemente, por parte do indivíduo em questão. Algumas opiniões sobre as instâncias da psique serão abordadas mais a fundo no segundo capítulo deste trabalho, que trará a pesquisa empírica por meio de três investigações de casos³⁶. Por ora, concebe-se que a identificação pode, muitas vezes, se ver estremecida e, a sensação de impotência por parte do corpo educador com relação a sua influência sobre o corpo educando, conseqüentemente se intensifica. Esta sensação de impotência é capaz de mexer com o orgulho educativo, gerando frustração, como já foi comentado por Voltolini anteriormente, criando uma barreira no processo de aprendizado tanto por parte do docente como do discente.

O desafio apresentado tem relação com o próximo desafio possível, relacionado à capacidade de aprender da parte educadora. A posição de professor ou professora traz consigo uma carga bastante grande sobre sua capacidade de ensinar e, como foi trazido antes, é necessário desenvolver a compreensão de que a ideia de ensinar só existe porque tivemos, como seres humanos, a capacidade de aprender. Paulo Freire ressalta:

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade e um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. [...] Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p.28).

A profissão exige por si só o desenvolvimento do aprender em harmonia com o ensinar. Adversidades, como a presença de uma diversidade funcional, podem trazer um bloqueio significativo em algumas situações, no aprendizado do educador ou da educadora. Novamente, como comentado por Voltolini, existe uma queixa constante de que estes e estas têm que lidar com uma tarefa que não lhes foi direcionada, com atuações em sala de aula que não aprenderam em sua época de formação. Vale colocar aqui que é obrigatório o ensino de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) em Licenciaturas, desde 2005, de acordo com o

³⁶ Páginas 123-297.

Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que definiu dez anos para a implementação da disciplina, a qual vem acontecendo nos últimos anos. Já a disciplina de Educação Especial/Especializada não é obrigatória por lei, mas é ofertada de maneira variada pelas universidades, como obrigatória em algumas Universidades, e como optativa em outras.

Nas escolas de educação básica do ensino público, o Atendimento Educacional Especializado - AEE, por sua vez, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas³⁷, e deve ser garantido a todos e todas com deficiência, que demonstrem necessidade. De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (2009, p.1). Como visto na prática, muitas vezes, as aulas do AEE acontecem no contra turno, caso necessário, e servem de apoio para as aulas do ensino regular. A pessoa responsável pelo AEE é um educador ou educadora com formação especializada.

Também de acordo com a Resolução nº 4, o AEE deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Durante observações nas quais crianças e jovens com um diagnóstico participam da AEE na Sala de Recursos, no contraturno às aulas regulares, o cenário percebido foi que atividades pedidas pelos educadores e educadoras das disciplinas eram adaptadas e conteúdos eram aprofundados e as pessoas que o frequentam costumam pertencer a diferentes turmas. Portanto, a pessoa responsável pelo AEE precisa trabalhar com pessoas de diferentes anos em diversas disciplinas, o que dificulta a otimização do tempo e atenção a cada caso em

³⁷ Fonte: DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA, do Ministério da Educação | Secretaria de Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 24 jun. 2022.

particular. Mesmo sobrecarregadas, elas preenchem relatórios sobre o desenvolvimento de cada estudante de acordo com as suas limitações e habilidades. Infelizmente, há muitos casos em que não há uma colaboração efetiva por parte dos educadores e educadoras de disciplinas específicas, tanto no que diz respeito à compreensão da necessidade de adaptação – então é possível ver casos de resistência e insistência para que o livro de exercícios seja preenchido da forma como ele é, sem alterações -, como no que diz respeito à apropriação e incorporação das singularidades do indivíduo e possibilidades do aprendizado. Basicamente, cria-se a ideia de que esta pessoa especializada é a única no corpo docente que precisa se envolver com o processo e que o ou a responsável pela disciplina irá apenas avaliar o resultado do desempenho. Existem até mesmo casos de crianças e jovens que são mandados para a Sala de Recursos durante a aula, no período regular, com a justificativa de que estão atrapalhando – outras vezes são as próprias crianças e jovens que pedem para ir porque lá sentem maior acolhimento e pertencimento³⁸. O ideal, o cenário da inclusão, seria que a especialização fosse responsável por avaliar as necessidades de adaptação ou inovações e guiasse o resto da equipe no aprendizado destes recursos, gerando um troca também da perspectiva das aulas regulares, que poderiam trazer os momentos onde encontra mais dificuldade de desenvolver e aplicar atividades e dando inclusive sugestões. Para isso, é necessária a abertura para aprender com as variações e imprevistos de cada indivíduo e da sala de aula, seja por conta própria ou com a ajuda de alguém com essa formação específica. São muitas as pessoas envolvidas nessa área, em diversos contextos, que acreditam que esta prática ajudaria não apenas as pessoas com deficiências diagnosticadas, mas também outros educandos e educandas com dificuldades dentro do sistema de ensino padronizado, sejam elas de conteúdo ou de comportamento. A capacidade de aprender por parte do corpo docente é fundamental para levar a Educação em sua forma integral a um novo patamar, renovado e inclusivo para todos e todas.

Adentra-se, então, no terceiro desafio possível, que é o de se adaptar a partir da perspectiva da imperfeição. Se enxergar imperfeito – ou inacabado, como define Paulo Freire – pode ser desagradável, porém é de extrema valia para que novas formas sejam testadas, ajustes sejam feitos e mantenha-se a mente consciente e aberta para encaixes no quebra-cabeça que parecia

³⁸ Os casos trazidos têm como embasamento observações e participações feitas durante Estágios Obrigatórios realizados ao longo dos meus 6 anos de formação, principalmente na Escola II, especificamente na Sala de Recursos. Para comprovar que não eram apenas casos isolados, conversei com pessoas da área, que relataram situações iguais ou semelhantes.

não ter solução anteriormente. Paulo Freire nos conduz a essa reflexão (FREIRE, 1996, p.23) quando alega que gosta de ser gente, porque, inacabado, sabe que é um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sabe que pode ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. E completa, mais adiante em seu livro:

A consciência do mundo e a consciência de si inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem história, sem por ela ser feito, sem cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p.24).

Assumir nossas próprias deficiências não é um sinal de fraqueza, mas sim de força. O autoconhecimento é uma ferramenta essencial em qualquer âmbito da vida e, no que se refere ao ato de educar, é muito valioso para que nos identifiquemos com os seres a quem estamos ensinando e com quem estamos aprendendo. A história de cada indivíduo e como ela foi elaborada é parte do ato educativo e, por aí, entendemos ainda mais profundamente que não há como todos e todas aprenderem e ensinarem da mesma forma, dentro de uma fórmula concebida academicamente. A relação com os sonhos, com as artes, com a natureza, com as ciências, filosofias, com os medos, conquistas e toda a trajetória de cada ser humano são incorporados no educar e nas suas decisões perante a educação. Quando o diagnóstico da deficiência é colocado em foco, a consciência do inacabado de si é uma grande aliada na percepção e compreensão do inacabamento do outro, do reconhecimento de sua humanidade. Se torna natural, assim, buscar por suas relações e seguir no movimento de desvendar o que estimula cada indivíduo, o que lhe interessa e como desenvolver adaptações necessárias ao seu processo de conhecimento.

Da mesma forma que o autoconhecimento e a consciência do inacabado de si são importantes, o saber conectar conteúdos disciplinares com a realidade do mundo também é. Este é o próximo desafio possível, a conexão com a realidade/com a experiência no ato do educar.

Paulo Freire utiliza a frase: não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo (FREIRE, 1996, p.14), que não se refere à ideia moral de certo ou errado, mas de ensinar algo ao mesmo tempo que se ensina a pensar sobre esta mesma coisa.

Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo parto nada devessem ter com realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um lado aí, desconectado do concreto. (FREIRE, 1996, p.14).

O desenvolvimento da sociedade, desde o âmbito tecnológico ao de preocupações globais e locais da atualidade, acontece de forma acelerada. O ambiente educativo precisa acompanhar esse processo e incorporar no seu dia o pensamento crítico sobre a realidade. Os educandos e as educandas procuram sentido no ato de aprender, nas formas de aplicação dos conhecimentos pedagógicos ao seu cotidiano, ainda mais quando as tecnologias fornecem conhecimento dinâmico e constante 24 horas por dia. Com relação à tecnologia, este desafio se relaciona também com a falta de recursos dispostos a educadores e educadoras, tanto físicos - como dispositivos e softwares -, como formativos – na parte de manuseio, apropriação e incorporação destes meios. Paulo Freire nos recorda que uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas (FREIRE, 1996, p.14). Por muito tempo, por exemplo, a escola proibiu os celulares, que continuam a ser utilizados por estudantes sigilosamente. Por que não incorporar os celulares às aulas? Assim, os dispositivos estarão ocupados e o hábito de rolar a tela pode ser transmutado no hábito de pesquisar, jogar de forma educativa, comunicar-se no aprender e no ensinar. Ao questionar as certezas e abrir espaço para o que é do Universo da criança ou do jovem, é capaz de expandir o olhar para novas certezas e novos questionamentos, aprendendo com educandos e educandas por meio da sugestão e oferta de possibilidades. O raciocínio não se aplica apenas à esfera tecnológica; incentivar projetos manuais ou de pesquisa que envolvam suas realidades, ou até mesmo relacionar textos clássicos com literaturas atuais, bem como explorar vídeos que lhes interessem no Youtube, tanto em forma como em conteúdo.

Ressalta-se que a ideia não é eliminar o conhecimento tradicional, mas adicionar influências contemporâneas - e resgatar influências ancestrais - e do entorno da vida dos indivíduos envolvidos no processo educativo. E para isto, recorda Paulo Freire:

Pensar certo [...] demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. (FREIRE, 1996, p.15).

Estas práticas e muitas outras, reconhecidas no direito do educador e da educadora, são significativas na formação de qualquer indivíduo. No caso das diversidades funcionais cognitivas, elas são primordiais, uma vez que a assimilação daquilo que é real com aquilo que é simbólico é uma das maiores características de captação de conhecimento para pessoas com deficiência. Os exemplos são os maiores companheiros no desenvolvimento de conceitos. Vou usar um caso pessoal: Na época de adolescência do meu irmão, falava-se muito com ele sobre respeito em repúdio a alguns comportamentos dele que se enquadram como machistas. Depois de muito insistir, eu sentei um dia com ele e perguntei se ele entendia o que significava “respeitar”, ou a palavra “respeito” e ele me respondeu que não. Talvez não tenha se manifestado por vergonha ou medo, uma vez que todas as pessoas ao redor pareciam ter domínio sobre o conceito. Eu expliquei para ele o que é respeito a partir de vivências dele, em que ele se sentiu desrespeitado ou poderia vir a se sentir; também compartilhei momentos em que me senti assim e de que formas eu procurava respeitar as outras pessoas. Em pouco tempo seu comportamento mudou e agora “respeitar” e “respeito” fazem parte de seu vocabulário e de sua consciência. Outro caso, no âmbito disciplinar, é o da compreensão dele sobre o que é o DNA. Para completar seu entendimento geral sobre o conceito, nas aulas de ciências, ele incorporou a ideia de que é parecido com o meu pai e com o meu primo, e de que eu e ele temos algumas características físicas parecidas. Já eu e minha mãe, na sua visão, agimos de forma muito similar, fator a ele atribuído em razão do nosso DNA. Eu, minha irmã e ele nos conectamos por meio do DNA e assim por diante. Volta e meia ele questiona se eu e meu namorado temos o mesmo DNA e eu explico que não, mas que se tivermos filhos ou filhas um dia, estes ou estas terão o DNA de nós dois. Esta mesma assimilação acontece em História, quando ele entende que meu pai nasceu em meio à Segunda Guerra em Berlim, que meu padrasto é judeu e que a comunidade judaica foi morta durante o Holocausto, ou quando

ele começou a guardar seu dinheiro para comprar o celular ou ir ao mercado sozinha, que foi quando a matemática de fato começou a fazer sentido para ele. Em suma, o ato de educar - no que envolve qualquer ser humano, mas principalmente àqueles com diversidades funcionais cognitivas -, deve visar a autonomia. Autonomia prática - de funções do dia a dia -, autonomia de socialização, e autonomia crítica - de opinião pessoal e consciência coletiva.

Pensando-se na autonomia do sujeito e suas capacidades de conquistá-la, é então introduzido o quinto desafio, que pode ser considerado o mais importante. Não porque ele seja maior do que os outros, mas porque é ele quem determina todo o processo de aprendizagem e convivência com pessoas com deficiência. Vale colocar aqui que este também envolve um ato criminoso³⁹, o de discriminação. Neste caso, chamado de capacitismo (bem como existe o machismo, o racismo, a homofobia etc.). A palavra vem da ideia de “acreditar não ser capaz” e se aplica de formas diferentes para cada deficiência, como foi colocado anteriormente. Aqui, vemos alguns exemplos: 1. Colocar todas as diversidades funcionais em uma só caixinha, como atribuir que uma pessoa com deficiência auditiva não fala, ou que uma pessoa com deficiência visual não escuta direito e falar em tom alto com ela; 2. Tratar as pessoas como “café-com-leite”, como se fossem inferiores desde um momento de brincadeira, no ambiente de trabalho ou até no que diz respeito às interseccionalidades. Tendo como exemplo, se um homem é branco e anda de cadeira de rodas, ele ainda pode ser machista ou racista, e muitas vezes é “perdoado” por suas ações por causa da deficiência; o mesmo aconteceria se tivéssemos deixado meu irmão seguir com comportamentos machistas dizendo a suas colegas que deixassem para lá suas atitudes porque ele tem síndrome de Down; ou se uma mulher branca hétero com deficiência auditiva for racista ou homofóbica e as pessoas compreenderem que ela está numa situação em que pode ser isentada de “culpa”, e assim por diante. 3. Assumir que pessoas com diversidades funcionais precisam de ajuda sem consultá-las, como já foi relatado que acontece por pessoas que andam de cadeiras de rodas, em situações que de repente um desconhecido começa a empurrar sua cadeira no meio da rua como forma de gentileza, gerando grande incômodo. Existe uma diferença sensível entre perceber que alguém de fato precisa ou pediu por ajuda, ou simplesmente se prontificar a

³⁹ O artigo 88 da Lei Nº 13.146/2015 tipifica como crime a conduta: “Art. 88 Praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência.” A sanção para quem comete referido ilícito penal é a pena de reclusão de 1 a 3 anos e multa. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 25 jun. 2022.

ajudá-la em um momento em que tudo está sob controle. E é claro, antes, é sempre importante perguntar se a ajuda é necessária. 4. Estereotipar as deficiências. – ou seja, assumir que todas as pessoas no espectro do autismo ou com Síndrome de Down pensam e agem de um jeito, que todas as pessoas com deficiência auditiva possuem a mesma relação com as sonoridades, achar que todas as pessoas com deficiência visual não enxergam nada, têm as mesmas dificuldades ou estão todas imersas em um mesmo Universo, e por aí vai.

Estes são alguns casos de capacitismo, o que nos leva à ideia de autonomia e capacidade intelectual, relacionada a todas as diversidades funcionais, mas neste momento do trabalho, de forma mais acentuada no caso das deficiências cognitivas. Desacredita-se constantemente no potencial de autonomia das pessoas com tais diagnósticos, tanto de viajar, como de cozinhar, lavar a louça, casar-se, cuidar de uma família, sair sozinho, ou até mesmo atravessar a rua. Desacredita-se também do seu potencial de inteligência, o que, de certa forma é bastante contraditório na sociedade em que vivemos, visto que existem inteligências para diferentes tipos de esferas e que nenhum ser humano é completamente inteligente em todas elas. Paulo Freire destaca:

Não há inteligência - a não ser quando o próprio processo de entender é distorcido - que não seja também comunicação do entendido. A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1996, p.17).

Posto o pensamento de que a inteligência está relacionada, no processo social, às formas da comunicação, sejam elas verbais ou não, compreende-se que não há o ser humano sem inteligência, mas pode existir a comunicação sem inteligência. Isto não configura que os sujeitos envolvidos nessa comunicação não sejam inteligentes, mas sim que ela não está sendo elaborada de uma forma inteligente para que ambas as partes recebam as mensagens de forma efetiva. Para garantir, ou caminhar na direção de comunicações inteligentes, exige-se reflexão crítica sobre a prática, sobre a qual - no ato de ser, assim como de educar - Paulo Freire comenta passar pelo processo de assunção das práticas, para assim refletir e buscar

alternativas a elas. Ele afirma que a assunção se vai fazendo cada vez mais assunção na medida em que ela engendra novas opções, por isso mesmo em que ela provoca ruptura, decisão e novos compromissos. (FREIRE, 1996, p.18).

Ao assumir que cada indivíduo se expressa e recebe informações de formas singulares porque compreende o mundo e suas linguagens de formas diferentes, e que a comunicação faz parte da identidade de cada um, bem como a comunicação é um direito fundamental humano – lembrando que é dever e responsabilidade de todos e todas assegurar o direito do outro⁴⁰ –, torna-se tarefa do educador e da educadora romper com padrões e tomar novas decisões e compromissos no seu aprender e ensinar, lembrando que a psicanálise é uma experiência do um-a-um, do particular de cada sujeito, bem como a educação e a comunicação devem ser.

Uma vez elaborados até aqui o quinto desafio possível de combate à discriminação (especificamente aqui o capacitismo, mas todas as discriminações, em um contexto geral) e os quatro desafios possíveis antecedentes, de identificação; capacidade de aprender; compreensão do inacabamento/imperfeição humana; e de conexão com a realidade do imaginário, do corpo e do mundo que circunda cada indivíduo, adentramos o próximo desafio possível, que se desenrola no contrário da linha de pensamento colocada acima, quando a assunção das diferentes formas de compreender e existir no mundo não acontece e se determina e espera comportamentos padrões do ser humano, que nunca alcançará o esperado, posto que não existem indivíduos iguais integralmente. Além de se esperar comportamentos padronizados, é muito comum, tanto na educação e na comunicação, como em outros âmbitos da vida, que certas atitudes sejam automaticamente relacionadas a motivos pressupostos. Se uma criança foge muito da sala de aula, por exemplo, logo se supõe que ela não goste da matéria, ou que seja malcriada. Se outra é muito quieta, só pode ser tímida e provavelmente reservada. No entanto, a meta desafiadora, em todos os casos, é compreender o que leva cada educando ou educanda a agir de certas formas, combinando holisticamente todos os desafios que até agora foram trazidos, bem como os que aparecem nas próximas páginas. Talvez a

⁴⁰ A frase foi replicada, com pequenas alterações, do roteiro do mini curta metragem “Comunicação de Eficiência” produzido por mim e roteirizado por mim e pela Natália Cruz, diretora do filme. O curta compõe o projeto 70 Olhares Sobre Direitos Humanos, uma coletânea de 70 curtas de 1 minuto realizados por cineastas estudantes e convidados sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, produzido pelo Instituto Cultura em Movimento e pelo Fundo Nacional da Cultura e realizado pela Secretaria Especial da Cultura e pelo Ministério da Cidadania do Governo Federal, por meio de edital. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uez32U89XTc&list=PLCGj4EV9og3ZND5YzuJz9ELHbLOAp2JUN&index=3>. Acesso: em 24 jun. 2022.

criança que foge muito da sala esteja passando por conflitos familiares, ou talvez a aula esteja de fato cansativa e ninguém a está aproveitando. A criança quieta pode estar se sentindo sozinha. Aquele ou aquela jovem que só responde a professora talvez esteja com problemas para alcançar seus objetivos, pode ter brigado com alguém ou estar sofrendo bullying, e não ser apenas um “rebelde sem causa”, com muitas vezes é rotulado. Os comportamentos são sinais, sintomas de que há algo em que precisa se prestar atenção, como Paulo Freire apresenta, com um caso analítico e uma crítica reflexiva e bastante pessoal:

O meu bom senso me adverte de que há algo a ser compreendido no comportamento de Pedrinho, silencioso, assustado, distante, temeroso, escondendo-se de si mesmo. O bom senso me faz ver que o problema não está nos outros meninos, na sua inquietação, no seu alvoroço, na sua vitalidade. O meu bom senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido. Esta é a tarefa da ciência que, sem o bom senso do cientista, pode se desviar e se perder. Não tenho dúvida do insucesso do cientista a quem falte a capacidade de adivinhar, o sentido da desconfiança, a abertura à dúvida, a inquietação de quem não se acha demasiado certo das certezas. Tenho pena e, às vezes, medo, do cientista demasiado seguro da segurança, senhor da verdade e que não suspeita sequer da historicidade do próprio saber. (FREIRE, 1996, p.19).

Um dos comportamentos que costuma tirar o bom senso é a raiva por parte de educandos e educandas, que incomoda, frustra e gera a própria raiva em quem está no papel educador. Esta, é sempre vista com “mau” comportamento, fruto sem raiz, sem fundamento ou de fundamento mal trabalhado. No âmbito da diversidade funcional, são observados comportamentos de raiva, bem como em classes ou grupos desprivilegiados/marginalizados. É papel da educação, mesmo que desafiador, reconhecer a raiva e interagir com ela, para que não se transforme em ódio:

Me parece que há ainda um elemento fundamental na assunção de que falo: o emocional. [...] Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade. (FREIRE, 1996, p.18).

Mais à frente, Paulo Freire traz uma experiência pessoal de juventude junto de um conselho aos educadores e educadoras. Uma boa forma de encarar o desafio de desmistificar e não estigmatizar comportamentos, pode ser retomar às próprias memórias de infância e juventude, percebendo seus próprios comportamentos e como pequenos gestos de reconhecimento e

legitimação deles, assim como a celebração das conquistas, podem ser de grande contribuição positiva na vida de alguém:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. (FREIRE, 1996, p.19).

O sétimo desafio possível, que envolve a consciência educadora sobre o desafio anterior de desconstruir, desmanchar e até mesmo destruir drasticamente - se necessário - a ideia de comportamento padrão e os outros cinco que o antecederam. É este desafio a sensibilidade. Sensibilidade esta que desperta a atenção para a individualidade de cada educando ou educanda, bem como sua participação e existência no coletivo. Faz parte também desta sensibilidade, perceber a si mesmo(a), em suas eficiências e deficiências. Enquanto educador, Paulo Freire manifesta sua sensibilidade, sem desconsiderar a complexidade que esta pode envolver:

[...] meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos, se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar com estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. (FREIRE, 1996, p.28).

Neste relato, Paulo Freire está, em partes, falando de sua visão sobre expor ideais políticos em sala de aula, mas em formas gerais, está atentando ao respeito necessário em qualquer interação humana e que, conseqüentemente, não deve ser deixado de lado na relação educador(a)-educando(a). Ao mesmo tempo que se é, deve-se respeitar o ser do outro, e nesse processo reconhecer o direito do outro de aceitar ou rejeitar uma mudança, um conhecimento, um ponto de vista etc.

O desafio da sensibilidade, em especial, se aplica a todas as instâncias da vida e do ato de

educar – inclusive a sensibilidade com a equipe de trabalho (docentes, funcionários etc.) -, e deve ser levado em consideração quando se trata das diversidades funcionais. É preciso ter a sensibilidade para reconhecer a humanidade no sujeito com deficiência, não o anular ou caracterizá-lo apenas pelo seu diagnóstico; conhecê-lo. De certa forma, esta sensibilidade não é apenas necessária no papel de educador ou educadora; todo mundo deveria se dispor a desenvolvê-la. Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), 1 bilhão de pessoas vivem com alguma deficiência – isso significa uma em cada sete pessoas no mundo⁴¹. Muitas pessoas não convivem com nenhuma pessoa com deficiência, ou nem mesmo conhecem alguma. Resumidamente, é de fato difícil desenvolver sensibilidade sobre algo que, em grande parte, para a maioria da população é invisível. Por isto, é papel de qualquer cidadão ou cidadã se informar sobre as diversidades funcionais, romper os estigmas e principalmente assumir as limitações pessoais e da sociedade para criar, de forma crítica, uma comum-unidade baseada na inclusão de todos e todas. Novamente, enquanto educador e cidadão, Paulo Freire encara este papel:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (FREIRE, 1996, p.29).

Conhecer e reconhecer nossas limitações e as limitações coletivas é o primeiro passo em direção à mudança, que é o oitavo e penúltimo desafio possível a ser apresentado. Para comprovar esta ideia, Paulo Freire lembra e adverte que o conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Que não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Ele constata que nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.

A presença das deficiências em sala de aula ou qualquer ambiente educativo acaba por provocar o *status quo*, que talvez já estivesse ultrapassado, mas continuasse sendo mantido pelo conformismo, pelos casos de sucesso isolados. As diversidades funcionais exigem que o funcionamento dos atos de educar mudem e sejam diversos, plurais. As falhas educacionais

⁴¹ Dado retirado do site da ONU (Organização das Nações Unidas). Disponível em: www.nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/. Acesso: em 24 jun. 2022.

ficam evidentes – já existiam, mas se evidenciam. É urgente que todos e todas envolvidas na educação se vejam capazes de atuar e intervir – e esta não é apenas responsabilidade do educador ou educadora, mas também da coordenação, das políticas públicas, das universidades. Abrir o horizonte de novos saberes é benéfico para qualquer ser humano, tenha ele uma deficiência ou não. Paulo Freire nos lembra que saber que a mudança é possível não é o bastante:

É que o saber de que falei - mudar é difícil, mas é possível -, que me empurra esperançoso à ação, não é suficiente para a eficácia necessária a que me referi. Movendo-me enquanto nele fundado preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia. (FREIRE, 1996, p.32).

Um dos campos da educação mais fundamentais para o processo educativo - que no próximo capítulo, em Educação dos Sentidos⁴², também aparecerá como essencial – é a linguagem. E é nela que está o nono e último desafio possível.

Primeiramente, é importante entender que se configuram no campo da linguagem todos os meios sistemáticos de expressar ideias ou sentimentos através de signos. Ou seja, o conceito de linguagem não se atém apenas às configurações de signos convencionais, como orais e escritos. Inerente à comunicação, a linguagem por si só, bem como a necessidade de mudança sobre ela no ato de educar, se mostra ponto crucial no processo de aprendizagem de pessoas com diversidades funcionais cognitivas. Isto porque as condições cognitivas muitas vezes afetam o desenvolvimento das linguagens tradicionais. Pontua-se aqui a necessidade de atenção ao fato de que não há estereótipo algum no que diz respeito às linguagens de pessoas com deficiências cognitivas, sendo possível que uma pessoa seja alfabetizada e tenha sua fala articulada, enquanto outra, no mesmo diagnóstico, não saiba ler, escrever, ou não se utilize da comunicação verbal convencional. No meio destes dois extremos, repletas variações se apresentam.

Uma grande parte do ato de educar se dá, porém, por vias comunicacionais verbais e escritas, o que pode dificultar na troca de conhecimentos educador(a)-educando(a). Torna-se difícil para o educador ou educadora se aproximar do educando ou educanda e encarar os desafios antes mencionados, gerando frustração. E para o educando ou educanda, torna-se exaustivo

⁴² Páginas 102-122 deste trabalho.

incorporar informações e expressar suas ideias e sentimentos. Consequentemente, pode acontecer o distanciamento e o isolamento, baseados na frustração das duas partes. Limitar as linguagens no ambiente educativo, levam a um não aproveitamento do potencial humano. À medida que se experimentam alternativas comunicacionais, essa barreira tende a diminuir e os potenciais são revelados.

As linguagens e suas possibilidades serão exploradas em outros momentos deste trabalho, de forma mais profunda. No entanto, para finalizar a numeração e exposição de desafios possíveis no ato de educar, com foco nas diversidades funcionais cognitivas, cabe registrar aqui, a citação de Paulo Freire, sobre a leitura de mundo essencial na abertura para as diversas faces de leituras e linguagens:

Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra". (FREIRE, 1996, p.32).

O que Paulo Freire atribui, neste caso, às camadas populares, pode ser facilmente atribuído às pessoas com deficiências cognitivas – e à toda a população, em linhas gerais. Compreender as formas de linguagem confortáveis ao sujeito educando em questão e considerar suas experiências, seus interesses, suas leituras sobre si e sobre o mundo, direciona o processo de conexão. Para que esta compreensão aconteça, há de se utilizar de diversos artifícios, desde a observação, como questionamento tanto verbal como por imagens e outros recursos, ou até mesmo conversar com responsáveis ou alguma figura do corpo docente que tenha já feito esta aproximação.

Paulo Freire apresenta uma proposta de atividade interessante, que pode ser ajustada de acordo com diferentes necessidades. Ele sugere que como dever de casa, em um fim de semana, seja proposto ao grupo que registrem, cada um por si, as curiosidades mais marcantes por que foram tomados, em razão de que, em qual situação emergente de noticiário da televisão, propaganda, de videogame, de gesto de alguém, não importa. Que "tratamento" deu à curiosidade, se facilmente foi superada ou se, pelo contrário, conduziu a outras curiosidades. Se no processo curioso consultou fontes, dicionários, computadores, livros, se fez perguntas a

outros. Se a curiosidade enquanto desafio provocou algum conhecimento provisório de algo, ou não. O que sentiu quando se percebeu trabalhando sua mesma curiosidade. É possível que, preparado para pensar a própria curiosidade, tenha sido menos curiosa ou curioso. Ele complementa que a experiência se poderia refinar e aprofundar a tal ponto, por exemplo, que se realizasse um seminário quinzenal para o debate das várias curiosidades bem como dos desdobramentos das mesmas (FREIRE, 1996, p.34).

Esta proposta se mostra interessante da perspectiva de enfrentamento dos desafios possíveis explorados até então. No caso da identificação, as respostas dos educandos e educandas podem apresentar surpresas que facilitem a identificação com o educador ou educadora. Seria interessante se o segundo também realizasse a tarefa de casa e compartilhasse com a turma, gerando maior aproximação das duas partes. A tarefa também abre margens no que diz respeito à capacidade de aprender, tanto pelo pensar em novas práticas como pela via de aprender com o cotidiano contemporâneo em sua complexidade, estimulando a criatividade. Na tarefa, também serão ressaltados inacabamentos do ser humano, junto de seus condicionamentos, e iluminar possibilidade de adaptação de atividades com base em interesses ou situações que se relacionem ou não com o conteúdo disciplinar. No âmbito do comportamento estigmatizado, as curiosidades e seu desenrolar podem apresentar dicas para os sinais dados pelos educandos e educandas. É uma ótima oportunidade de aguçar a sensibilidade em relação a si e à turma, a fim de intervir na realidade de forma ativa e fazer parte da mudança, propondo que o grupo todo também faça.

Em todo este processo, tanto na presença de pessoas com deficiência ou não – nesse caso não apenas cognitivas -, vale pensar em formatos de linguagem diferentes, tanto na exploração das curiosidades como sua exposição, que caibam a todos e todas. Por exemplo, pode-se sugerir a observação solo ou com alguém da família; o registro por meio de fotos, escrita, colagem ou gravação; e a exposição pode ser um vídeo, uma leitura, ou uma coletânea das fotos, colagens ou gravações. Estes exemplos podem ser modificados ao ponto de vista das características de cada turma. Desta forma, cada indivíduo, além de se aventurar no universo da sua curiosidade, começará a aventura já demonstrando com qual tipo de linguagem se identifica ou qual quer conhecer. A pergunta “Você já tinha utilizado este recurso antes?” pode ser adicionada à investigação, como sugestão. Ao mesmo tempo, caso alguém da sala tenha alguma deficiência, se sentirá à vontade porque os moldes da atividade não foram ajustados

apenas a ela, mas sim a cada individualidade. Se ela precisar do auxílio de algum familiar – como pode acontecer com outra pessoa também – não se sentirá menos autônoma. Esta linha de raciocínio pode ser desenvolvida em outras atividades, dentro e fora da sala de aula, sempre que possível.

Caso o capacitismo ainda seja um preconceito a ser desconstruído, por parte do educador ou educadora ou de algum membro da turma, é uma oportunidade também para valorizar a identidade do indivíduo com deficiência, visibilizá-lo de forma autônoma e combater a discriminação.

Complementar à proposta trazida por Freire, Ávila apresenta, em seu artigo, o olhar de algumas instituições especializadas no espectro do autismo que enriquecem as práticas criativas e educomunicativas e a atenção para a autonomia e a identidade de cada sujeito. Ressalta-se que o artigo foi apresentado no Congresso Internacional sobre Autismo e Psicoses Infantis, realizado em São Paulo, em 1997. Portanto, são práticas que aconteciam 25 anos atrás e abriram portas para ajustes na atualidade e o pensar de novas práticas em outros espaços. Em todas, a presença da psicanálise tem grande foco, dado que Lazslo é doutor em psicologia e fez sua pesquisa a partir das contribuições da psicanálise nesse campo. Por mais que estes espaços fossem exclusivos para pessoas no espectro do autismo, muito pode se aprender com o formato especializado que apresentam.

Em seu artigo, o autor fala sobre o Núcleo de Assistência Intensiva à Criança Autista e Psicótica, NAICAP, do Rio de Janeiro, que fazia parte do Instituto Philippe Pinel, que ainda existe, porém não mais oferece o NAICAP. Ele conta:

Já o Núcleo de Assistência Intensiva à Criança Autista e Psicótica, NAICAP, do Rio de Janeiro, parte da hipótese de que “existiriam condições de se propiciar às crianças autistas a construção de sua história ou a possibilidade de reconstruí-la, no caso das crianças psicóticas”⁴³. Visa a constituição de espaços e práticas “voltados para a singularidade de cada sujeito/criança, privilegiando suas particularidades, idiosincrasias e percurso próprio em direção à sua organização subjetiva”.⁴⁴ E, para concluir, podemos nos alinhar a Alfredo Jerusalinsky: O que seria uma instituição adequada, então? Uma instituição que tivesse uma profunda dúvida acerca de sua adequação ao fim que se propõe. Uma instituição que não tivesse nenhuma certeza

⁴³ Nota de rodapé extraída do artigo de Lazslo Ávila “Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis” (p. 18): NAICAP. “Uma proposta de assistência intensiva à criança autista e psicótica”. Rio de Janeiro, 1993, (mimeo), p. 3.

⁴⁴ Nota de rodapé extraída do artigo de Lazslo Ávila “Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis” (p. 18): Idem, p. 2.

e, portanto, que sua intervenção terapêutica não fosse um método, estivesse sujeita às vicissitudes que cada criança lhe apresentasse.⁴⁵ (ÁVILA, 1997, p.18).

Seu estudo também se baseia na experiência na Escola Municipal do Autista “Maria Lúcia de Oliveira”, hoje CEMA (Centro de Convivência e Educação Municipal do Autista), em São José do Rio Preto, sobre a qual fala:

A Escola Municipal do Autista “Maria Lúcia de Oliveira” [...] constituída por uma grande equipe multidisciplinar (53 profissionais), orientada por um projeto geral, embasado na psicanálise e no construtivismo, se propõe a atender quarenta crianças e adolescentes autistas e psicóticos, por quatro horas diárias, em dois períodos, mantendo a estrutura de atenção multifatorial. Procuramos cumprir quatro funções básicas: entender, ensinar, transmitir e acompanhar. O atendimento clínico dá-se nas áreas de Psicologia, Psiquiatria, Neurologia, Genética, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. O ensino, com uma equipe de 12 professores, e sob uma coordenação pedagógica, utiliza os referenciais e a metodologia construtivista. A transmissão do que vamos aprendendo realiza-se em grupos de estudo, artigos, palestras, cursos e simpósios. Acompanhamos a equipe, o conjunto de crianças e a dinâmica institucional em um processo vivo de transformação dialética em que os sujeitos em interação e as práticas desenvolvidas dentro da instituição vão configurando as novas condições que gerarão as novas práticas que modificarão os sujeitos envolvidos. Estamos operando uma criação coletiva: uma instituição psicanalítico-construtivista para autistas. Como comparece a psicanálise na organização dessa instituição? Organiza tarefas, dirige a filosofia de ação e dá os parâmetros para a definição das práticas institucionais. Estamos em um processo aberto de construção que ainda indaga sobre seus fundamentos e suas finalidades, mas que elegeu a psicanálise como seu campo de referência. As seguintes concepções são alguns dos dados com os quais buscamos nortear nosso trabalho. [...] Procuramos criar uma estrutura multiprofissional que procurasse contemplar cada uma de suas possíveis necessidades. Procuramos auxiliá-los na área médica, sem convertê-los exclusivamente em casos médicos. Tentamos propiciar os cuidados de que possam necessitar com terapias físicas, fonoaudiológicas, e medicamentosas, com critério. As atividades educativas tentam fornecer-lhes as aprendizagens básicas, ao nível de vida prática e de vida diária, para favorecer sua adaptação ao mundo, porém preocupa-se em dotá-los de instrumentos para que essa não seja uma adaptação passiva, mas um processo ativo e criativo de aprendizagem. Os princípios construtivistas que adotamos são: a) Considerar o aluno em suas necessidades pessoais, respeitando suas diferenças; b) considerar o aluno em sua etapa de desenvolvimento; c) valorizar focos de interesse como energizadores da aprendizagem; e d) priorizar as ações do sujeito aprendente. A partir da psicanálise e do construtivismo procuramos fazer com que o espaço escolar seja o território fértil para o crescimento e a expressão desses sujeitos, que serão ouvidos e com quem nos relacionaremos, convivendo e aprendendo. (ÁVILA, 1997, p.13 e 19).

Os relatos sobre o atual CEMA, no artigo, trazem também que o seu objetivo, na época, era auxiliar a pessoa no espectro do autismo, mas não moldá-lo. Era torná-lo ele mesmo.

⁴⁵ Nota de rodapé extraída do artigo de Lazslo Ávila “Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis” (p. 18): A. Jerusalinsky. “Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem”. Boletim – Psicose. Associação Psicanalítica de Porto Alegre, ano 4, no 9, 1993, p. 71.

Aproximá-lo de si. Fazê-lo enunciar-se, produzir um discurso audível, antes de mais nada por ele mesmo, mas que possa comunicar. Comunicar-nos sua humanidade, sua singularidade, seu ser um. Introduzi-lo no mundo dos objetos compartilháveis, das trocas simbólicas, das produções, dos produtos, das coisas e das pessoas. Da humanidade autoproduzida. Do conhecimento do seu Desejo. Da inquietação que faz as rodovias, os livros, as cidades, os lazeres, as guerras e as obras sublimes. Que faz o mundo e faz o ser humano. O questionamento ao final do relato provoca uma reflexão bastante profunda: Será que esse intento de conhecer o autista⁴⁶ não é a velha tarefa humana do conhecer-se a si próprio? O questionamento ressalta a teoria de que as diversidades funcionais despertam os olhares para os diversos funcionamentos do ser humano e como a sociedade evoluiu no sentido de reprimir estes fatores essenciais à nossa espécie. No caso da esfera cognitiva, o despertar imerge no desconhecido da mente e provoca a reflexão sobre a noção de *habitus*, apresentada por Bourdieu (BOURDIEU, 1972), que consiste em um sistema de disposições – estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha a necessidade de projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. Ou seja, de certa forma, a forma como a mente funciona - ou como ela deveria funcionar – se encaixa em um molde de desempenho que gera a própria expectativa sobre ele, em um ciclo do ideal de intelecto que determina o operacional coletivo. Como se as engrenagens do sistema fossem programadas, e aquelas que funcionavam diferente do padrão tivessem sido guardadas em gavetas, como foi feito por muito tempo com pessoas diagnosticadas com alguma deficiência. No momento em que estas engrenagens passam a se libertar e ocupar o coletivo, naturalmente elas chamam a atenção e levam a uma reflexão profunda das próprias engrenagens sobre o seu funcionamento e sua participação automática naquele sistema, que revela suas falhas e características ultrapassadas. Assim, o *habitus* é posto em dúvida, visto

⁴⁶ O termo autista era utilizado na época. Atualmente, se utiliza “pessoa no espectro do autismo”, ou “no espectro autista”.(ÁVILA, 1997, p.19)

que o sistema de estruturas estruturadas que geram estruturas estruturantes começa a incomodar, gerando uma necessidade de rompimento. Este rompimento acontece e se estende na tentativa do ser humano de conhecer a si e se libertar também das amarras.

Em 1997, quando as primeiras engrenagens com diversidades funcionais começavam a se libertar, estas, que antes eram tratadas apenas no âmbito psicanalítico, começam a despertar o olhar para seu pertencimento no campo educacional:

Maria Cristina Kupfer, discorrendo sobre as crianças autistas, começa por afirmar: “Essas crianças precisam viver. Precisam de escolaridade, precisam frequentar uma escola.”⁴⁷ Esta, porém, precisa ser uma escola especial, não apenas a reprodução de um enquadre psicanalítico: “Uma instituição tem que ser uma ferramenta terapêutica, antes de tudo em sua montagem, em seu funcionamento.”⁴⁸, propondo que a circulação, a movimentação no interior da instituição, criem as ligações que faltam a essas crianças. Os agentes institucionais não funcionarão propriamente como psicanalistas, mas operarão uma “escuta flutuante” que permita a promoção de efeitos terapêuticos, e possibilite apostar que os autistas e psicóticos possam vir a construir laços sociais. (ÁVILA, 1997, p.18).

Percebe-se que existia um desejo sensível de compreender os funcionamentos tanto das pessoas como da sociedade, as ligações que faltavam a essa engrenagem sistemática. Há o trabalhado da observação do desconhecido, a escuta flutuante – que pressupõe menos interferência e mais análise, descoberta -, existe, no fundo, a preocupação para que a escola especial sirva como uma introdução ao mundo, que se utilize do caráter terapêutico a fim de auxiliar que se insiram na realidade. Não porque não sejam capazes, mas porque esta os excluiu até então.

Com os desenvolvimentos dos últimos anos, a Educação Especial passou a não fazer mais sentido da forma que era aplicada e, apoiada na perspectiva da Educação Inclusiva, foi se remodelando, se reconstruindo, e hoje é uma área do conhecimento que visa a melhoria do ensino para todos e todas. Atualmente, ela é incentivada, pesquisada e aplicada dentro do ensino regular, uma vez que sua atuação prévia em escolas especiais tornou-se obsoleta, já que não adiantava de nada tirar as engrenagens da gaveta para colocá-las em uma gaveta apenas um pouco mais visível e maior. No entanto, vale dar mérito às práticas pioneiras que

⁴⁷ Nota de rodapé extraída do artigo de Lazslo Ávila “Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis” (p. 18): M.C. Kupfer. “Psicose na infância – compreensão psicanalítica e intervenção”. São Paulo (mimeo), p. 12.

⁴⁸ Nota de rodapé extraída do artigo de Lazslo Ávila “Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis” (p. 18): Idem, p. 13.

abriram espaço para a forma como a inclusão é vista hoje. Hoje, compreende-se que todo indivíduo tem a plena capacidade de ocupar o espaço comum e que este deve estar preparado para as diversidades humanas. Sobre a nova perspectiva da Educação Especial, ressalta-se algumas proclamações e demandas pontuadas na Declaração de Salamanca, que ajudam no entendimento dessa remodelação. Primeiramente, é proclamado e demandado que garanta-se que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (1994, p.2) e que se assegure que educação especial faça parte de toda discussão que lide com educação para todos em vários foros (1994, p.2). A declaração em questão conta com uma Estrutura de Ação em Educação Especial, orientada pelo seguinte princípio:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. [...] Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. (1994, p.3 e 4).

Nesta, afirma-se ainda que a Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar e que ela assume que as diferenças humanas são normais (1994, p.4). Desta forma, a Educação Especial passa a ser vista como uma área de conhecimento de grande potencial a ser incorporada nas escolas inclusivas, que possuem como princípio fundamental:

[...] o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (1994, p.5).

Sobre a permanência de pessoas com diversidades funcionais em escolas, classes ou sessões

especiais e uma nova função para as escolas especiais, constata-se:

O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. [...] Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos. (1994, p.5 e 6).

A importância de avaliar de forma apurada casos de exceção, garantindo sua verdadeira necessidade, também parte da experiência, que sugere que escolas inclusivas servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem sucedidas em atrair apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis (1994, p.6). A Declaração de Salamanca também coloca que mesmo naqueles casos excepcionais em que crianças sejam colocadas em escolas especiais, a educação dela não precisa ser inteiramente segregada. A frequência em regime não-integral nas escolas regulares deveria ser encorajada (1994, p.7). E acrescenta:

Ambos os arranjos políticos e de financiamento deveriam encorajar e facilitar o desenvolvimento de escolas inclusivas. Barreiras que impeçam o fluxo de movimento da escola especial para a regular deveriam ser removidas e uma estrutura administrativa comum deveria ser organizada. Progresso em direção à inclusão deveria ser cuidadosamente monitorado através do agrupamento de estatísticas capazes de revelar o número de estudantes portadores de deficiências que se beneficiam dos recursos, *know-how*⁴⁹ e equipamentos direcionados à educação especial bem como o número de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares. (1994. p.7 e 8).

Por fim, muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação e para a promoção de níveis de rendimento escolar

⁴⁹ “saber fazer” ou “saber como”.

superiores (1994, p.8), que passa por flexibilidade curricular, informação e pesquisa, participação da administração da escola, recrutamento e treinamento, serviços externos de apoio e envolvimento da comunidade.

Em torno da mesma época, junto destas mudanças sistêmicas, também começa a ser incorporada na escola seu caráter socializante, levantado por Paulo Freire em 1996:

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. (FREIRE, 1996, p.19).

Mas como isso funciona na prática? Se as instituições não foram educadas para atender a todos e todas, considerando inclusive sua importância na socialização, como dará conta de educar? É urgente que as equipes educativas, com respaldo do sistema público – ou dos proprietários, no caso das escolas privadas -, atualizem suas práticas com base na reflexão crítica e inovação. A atualização arquitetônica de acessibilidade é de igual urgência.

Na urgência de mudança e atualização, a Educomunicação pode ser peça fundamental no quebra-cabeça, tornando-se parte deste corpo. A comunicação se vê extremamente necessária neste movimento, bem como o aprofundamento de suas possibilidades de atuação e seus recursos. O curso nasce da urgência da atualização da educação e explora como resgatar a conexão educador(a)-educando(a) ao mesmo tempo que pretende transformar a relação com os espaços educativos e entre os próprios indivíduos em fase de formação básica. A Educomunicação acredita poder trazer a realidade para dentro da sala de aula, em uma investigação do sujeito social, histórico e emocional. O educador ou educadora mantém em mente os questionamentos de Paulo Freire:

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p.10).

A partir deste questionamento, não só a realidade é transportada para o ato de educar. Compreender quais são os tipos de violência que educandos e educandas vivenciam, interna e externamente, por meio de debates, atividades sensoriais, projetos, produções de filmes,

jogos, dentre muitos outros exercícios, fortalece o processo de identificação pessoal e coletiva. Trabalhar os medos e onde as pulsações vitais são depositadas, onde as energias são gastas, ajuda na percepção do inacabamento humano e nossa capacidade de evoluir junto do outro. Por meio destes processos, torna-se também possível identificar intimamente as origens dos comportamentos, não apenas pelo corpo docente e pela equipe multidisciplinar, mas mais importante, pelos próprios indivíduos. Está mais do que evidente que o ser humano perdeu o controle sobre seus sentimentos e quando os encaramos de perto, descobrimos a fundo quem somos e como viver da forma mais plena possível, reconhecendo no outro também seus direitos à vida. Não basta saber os conteúdos disciplinares se, na fase adulta, estes não serão aplicados em prol da humanidade e da preservação do planeta. Para cuidar da nossa casa mundo, precisamos conhecer melhor nossa casa corpo, não apenas externo e físico, mas também interno e espiritual/mental. Estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social do indivíduo resgata o sentido destes saberes e é só em conhecimento consigo mesmo, que é possível absorver integral e holisticamente os conhecimentos, para ativá-los de forma eficaz de forma cidadã.

Caminhar para uma educação que considere todos estes aspectos, dentre tantos outros que perpassam a imaginação/o imaginário e as possibilidades humanas – muitas delas talvez desconhecidas -, tem potencial de combate às discriminações, erradicação do preconceito e estimulação da prática efetiva da comum-idade. Quando se estabelece uma educação que explora os conceitos humanos de forma profunda, os pré-conceitos vão se dissolvendo até não existirem mais. É claro que há a chance ainda de que uma pessoa não se dê bem com a outra, mas esta relação não será baseada no desrespeito a características comuns a um grupo específico, mas sim à afinidade, por exemplo. Mesmo assim, a base será o reconhecimento da humanidade do outro, fundada em respeito. As diversidades funcionais, neste sentido, serão reconhecidas como naturais. As eficiências poderão ser o ponto focal, enquanto as deficiências serão reconhecidas enquanto parte de qualquer ser humano. Só assim se torna possível desenvolver uma educação efetiva, inclusive no âmbito informal e integral, que alcance todos os indivíduos.

A Educomunicação nasce da necessidade de desenvolver nossa capacidade de aprender nas áreas da educação e da comunicação, compreendendo que uma área de conhecimento não existe sem a outra. Por meio da concordância com algumas formas de ensinar e discordância

de outras, cria-se o desejo de descobrir novas formas de estabelecer trocas educativas e comunicacionais, acreditando nas possibilidades de mudança e criação. Paulo Freire já dizia:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas nos pátios dos recreios,⁵⁰ em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas. (FREIRE, 1996, p.19 e 20).

A Educomunicação se atenta e se propõe à ideia de educação integral, que consiste no fato de que a educação não acontece apenas na escola, no espaço formal designado ao ato de educar. E considera fundamental incluir a reflexão crítica sobre os diversos territórios ocupados e ocupantes de cada sujeito. Mais à frente, em Educação dos Sentidos, será apresentada uma atividade que investiga o caminho até a escola feito pelos educandos e educandas, por meio dos sentidos.⁵¹ Neste processo, educandos e educandas são protagonistas. Para isso, como lembra Paulo Freire, é necessário desafiar os grupos populares – tomo liberdade aqui para adicionar todos os grupos discriminados - para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado (FREIRE, 1996, p.31). É preciso criar espaços de reflexão que providenciem ferramentas psicológicas e concretas que ofertem oportunidade de mudança, com base na valorização do um e do todo, gerando confiança, união e autonomia.

É importante pontuar que as lutas por equidade têm em seu protagonismo as pessoas que

⁵⁰ Nota de rodapé extraída do livro de Paulo Freire “Psicologia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (p. 19 e 20) : Esta é uma preocupação fundamental da equipe coordenada pelo professor Miguel Arroio e que vem propondo ao país, em Belo Horizonte, uma das melhores reinvenções da escola. É uma lástima que não tenha havido ainda uma emissora de TV que se dedicasse a mostrar experiências como a de Belo Horizonte, Uberaba, Porto Alegre, Recife e de tantas outras espalhadas pelo Brasil. Que se propusesse a revelar práticas criadoras de gente que se arrisca, vividas em escolas privadas ou públicas. Programa que poderia chamar-se mudar é difícil, mas é possível. No fundo, um dos saberes fundamentais à prática educativa.

⁵¹ A atividade investigativa é descrita entre as páginas 113-115 deste trabalho.

sofrem com as desigualdades. Estas, ocupam seu lugar de fala⁵². É muito comum perceber, na luta das pessoas com deficiências, menor participação das diversidades funcionais cognitivas, não no discurso, mas no corpo presente. Em parte, a luta é bastante representada por familiares e pessoas familiarizadas ou simpatizantes a ela. Foram poucos os casos em que eu vi discussões que estimulassem pessoas com síndrome de Down, no espectro do Autismo, dentre outras, a questionar seus direitos e adentrar nas questões profundas de frustrações e pertencimento. Não cabe aqui discutir os motivos – que podem ser refletidos pelo leitor ou leitora, com base no cenário apresentado neste trabalho –, mas registrar importante que as diversidades funcionais cognitivas ocupem seu lugar de fala e a importância do papel da educação enquanto facilitadora deste processo.

A avaliação formativa é uma das grandes aliadas da facilitação – bastante utilizada em Educomunicação –, em todos os casos, não apenas das deficiências, onde educandos e educandas participam do processo de avaliação – tanto de conteúdo como de participação e até mesmo da aula em si. Este tipo de avaliação vai de encontro com o que esperava Paulo Freire que acontecesse um dia, baseado no pensamento de que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os educandos e não do professor consigo mesmo (FREIRE, 1996, p.26). A avaliação pode ser feita de diversas formas – da escrita ao teatro – e não acontece apenas no final de um semestre, trimestre ou bimestre, mas sim ao longo da disciplina ou até mesmo de uma fase curricular. O objetivo é desenvolver reflexão crítica e avaliar todos os aspectos que coexistem no processo educativo. É uma forma de trabalhar a si mesmo e ao

⁵² Definição de lugar de fala - conceito emergente principalmente na luta feminista negra - pelo site Politize, com base no livro “O que é Lugar de Fala?” de Djamila Ribeiro: [...] “O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas”. A frase de Djamila Ribeiro, filósofa, feminista negra e escritora, faz parte do seu livro O que é lugar de fala? lançado em 2017. Nele, Djamila apresenta um panorama histórico sobre as vozes que foram historicamente interrompidas. A partir disso, é possível questionar: quem tem mais chances de falar (e ser ouvido) na sociedade? Ao analisar a população brasileira, vemos que as minorias (grupos marginalizados na sociedade) ainda ocupam poucos espaços políticos sendo menos representadas e, por consequência, menos ouvidas.. É nesse momento que entra o lugar de fala. Djamila explica que essa hierarquia estruturada na sociedade faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes desses grupos sejam tratadas de modo inferior, fazendo com que as condições estruturais os mantenham em um lugar silenciado. Sendo assim, a ideia do lugar de fala tem como objetivo oferecer visibilidade a sujeitos cujos pensamentos foram desconsiderados durante muito tempo. Dessa forma, ao tratarmos de assuntos específicos a um grupo, como racismo e machismo, pessoas negras e mulheres possuem, respectivamente, lugar de fala. Isto é, podem oferecer uma visão que pessoas brancas e homens podem não ter. Desse modo, o microfone é passado para as pessoas que realmente vivenciam aquela realidade. Isso não significa que quem não faz parte daquele grupo não pode expressar sua opinião, entretanto, o ideal é abrir espaço para aprender, entender e respeitar o que aquele grupo está tentando dizer [...]

Fonte: <https://www.politize.com.br/o-que-e-lugar-de-fala/>. Acesso: em 24 jun. 2022.

coletivo, tanto da perspectiva da parte educanda como da parte educadora, aprender a dar e receber *feedback*⁵³ e elaborar formativa, gradativa e constantemente o que está bom e o que poderia melhorar. A avaliação é uma orientadora e reguladora da ensino-aprendizagem significativa.

A avaliação formativa é acompanhada do estímulo ao questionamento, que deve, de acordo com Paulo Freire, ser feito a todo momento, não apenas nos momentos de avaliação, por mais que acabe, na maioria das vezes, nela refletindo:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pode pretender com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas. Isto significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p.33).

A curiosidade epistemológica dá espaço para que o ensino-aprendizagem faça sentido, para que a troca educando(a)-educador(a) seja dinâmica e produza aprendizado sobre a aprendizagem em si. Estimular questionar a própria pergunta, por exemplo, auxilia na formação de seres que pensam, elaboram, refletem e compreendem suas próprias ações, decisões e capacidades de transformação crítica. Auxilia também na formação contínua de educadores e educadoras dispostas a estas transformações. Paulo Freire complementa:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã.⁵⁴ (FREIRE, 1996, p.14).

A Educomunicação afirma seu compromisso de conhecer o mundo enquanto nele intervém.

⁵³ Definição da palavra inglesa "feedback": Informação que o emissor obtém da reação do receptor à sua mensagem, e que serve para avaliar os resultados da transmissão. (Fonte: FEEDBACK. In: DICIO, Oxford English Dictionary Online. Oxford University Press, 2022.)

⁵⁴ Nota de rodapé extraída do livro de Paulo Freire "Psicologia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa" (p. 14): A esse propósito, ver Vieira Pinto Álvaro. Ciência e Existência. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

Mais importante, acredita na prática da liberdade, contanto que esta contemple todas as pessoas, asseguradas em seus direitos humanos fundamentais. A Educomunicação explora, estuda e se aventura no conhecimento novo, a fim de superar o que antes foi novo, enquanto reconhece que será ultrapassada pelo novo de amanhã. A Educomunicação se dispõe a aprender em sua própria formulação enquanto curso e formação, bem como com as suas áreas de conhecimento - da educação e da comunicação – e com outras, assumindo que estas são mutáveis e transformadoras. Assim como nos lembra Nise da Silveira, quando diz que “As coisas não são ultrapassadas tão facilmente, são transformadas”.

1.3.Experiências da Educação dos Sentidos - Um convite ao Silêncio

“Entre o imaginário e a linguagem, existe o silêncio.”

Patricia Giannini Beyersdorf

Meu primeiro contato com a Educação dos Sentidos não só me provocou ao sentir ou legitimou tudo que eu já pensava sobre a importância do nosso imaginário, mas também deu sentido à beleza do diverso e ao que proponho compartilhar com você, leitor ou leitora, neste trabalho. Afinal, se tem uma coisa que distingue cada ser, é o funcionamento do seu sentir e em como expressamos ou deixamos de expressar tudo aquilo que sentimos. Não é fácil identificar sentidos ou mesmo explicá-los em palavras. E é de suma importância que como educadores, educadoras, comunicadores e comunicadoras, nos atentemos aos sentidos no ato de educar, encarando assim os desafios possíveis da educação para todos e todas.

Esse meu encontro se deu quando eu trabalhava como estagiária no Alana⁵⁵, dentro do

⁵⁵ O Alana é uma organização de impacto socioambiental que promove o direito e o desenvolvimento integral da criança e fomenta novas formas de bem viver. Para tanto, estruturou-se em três frentes: Instituto Alana; AlanaLab; e Alana Foundation. O Instituto – uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos – nasceu com a missão de “honrar a criança” e é a origem de todo o trabalho do Alana que começou em 1994 no Jardim Pantanal, zona leste de São Paulo. O Instituto conta hoje com programas próprios e com parceiros, que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância e é mantido pelos rendimentos de um fundo patrimonial desde 2013. O AlanaLab é o núcleo de negócios do Alana, que busca transformação social por meio do investimento em empresas e iniciativas de comunicação de impacto. Criado em 2014, participa na gestão das empresas da organização, das quais também é sócio como a produtora Maria Farinha Filmes, a distribuidora cultural Flow e a produtora de realidade estendida Junglebee. Fundada em 2012, nos Estados Unidos, a Alana Foundation é uma organização filantrópica familiar que atua nos setores de meio ambiente, educação inclusiva e pesquisas na área de saúde por meio de parcerias e coinvestimento. A organização também se articula com redes relacionadas a estes temas e movimentos globais. Fonte: <https://alana.org.br/>. Acesso: em 24 jun. 2022.

programa Videocamp⁵⁶, onde nos foi proporcionada a oportunidade de participar de uma oficina ministrada por Ana Claudia Arruda Leite, Pedagoga, Mestre em Ciências Sociais da Educação (PUC-SP) e especialista em infância e juventude (CLACSO/UNESCO)⁵⁷ e Gandhi Piorski, Artista Plástico, Teólogo e Mestre em Ciências da Religião (Universidade Federal da Paraíba)⁵⁸, na qual foram apresentados os conceitos de Educação dos Sentidos e formas de aplicá-los em diversos contextos cotidianos.

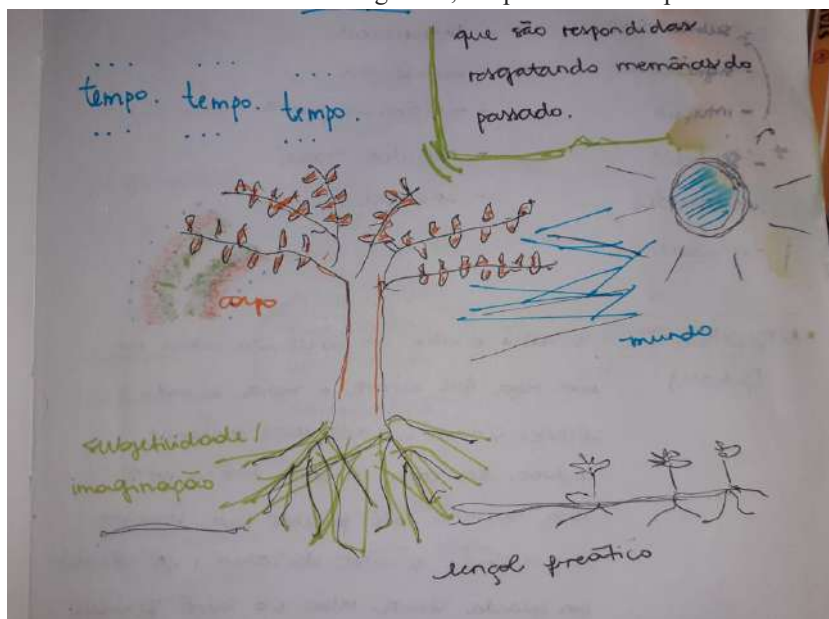
Bastante complementares à Educomunicação, os conceitos da Educação dos Sentidos dançam ao redor e entrelaçados à ideia de que a vida se derrama sempre mais, em um movimento expansivo, seja ele consciente ou inconsciente. Não apenas a vida humana, mas sim toda a vida desde a natureza da qual fazemos parte até o cosmos - seguindo muitos conceitos relacionados à física quântica. Nesse sentido, a compreensão do existir se dá em três esferas: Imaginário, Corpo e Mundo, que serão percorridas ao longo deste capítulo por meio das anotações feitas durante a oficina, complementadas por ideias do livro “Educação dos Sentidos” de Rubem Alves, frases e colocações de Nise da Silveira e citações de textos já mencionados anteriormente, bem como práticas que revelam o sentir em diferentes momentos e com diferentes propostas.

⁵⁶ O Videocamp é uma plataforma online que reúne filmes com potencial de impacto que podem ser exibidos por qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo e de forma gratuita. Nossa missão é criar caminhos para democratizar o acesso à cultura e à informação, que são direitos universais. E o que entendemos por filmes de impacto? São aqueles que apontam causas urgentes, que retratam situações que precisam ser destacadas, que ampliam o nosso olhar para temas sensíveis e que, sobretudo, promovem um mundo mais justo, solidário, sustentável e plural. Fonte: <https://www.videocamp.com/>. Acesso: em 24 jun. 2022.

⁵⁷ Ana Claudia Arruda Leite atua há 22 anos na área de educação, com foco na infância e no desenvolvimento comunitário. Experiência em formação, gestão e assessoria a projetos socioeducativos. Coordenadora de Educação do Instituto Alana, membro do Grupo Gestor da Rede Nacional Primeira Infância e do Conselho Consultivo da Aliança pela Infância. Co-autora do livro Estudos e Reflexões de Lóczy, Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (2011) e coordenadora do Curso de Pós-Graduação “Infância, educação e desenvolvimento social” no Instituto Singularidades. Fonte: <https://territoriodobrincar.com.br/>. Acesso: em 24 jun. 2022.

⁵⁸ Gandhi Piorsky é pesquisador nas áreas de cultura e produção simbólica, antropologia do imaginário e filosofias da imaginação. No campo das visualidades, discute as narrativas da infância e seus artefatos, brinquedos e linguagens, a partir dos quais realiza exposições e intervenções. É curador e consultor de diversos projetos relacionados com a criança nas áreas de cinema, dança, teatro, literatura, arquitetura e educação. Atualmente, é consultor do Instituto Alana. Suas palavras também se encontram no Mapa do Brincar, da Folha de S.Paulo e eu sem livro “BRINQUEDOS DO CHÃO: A Natureza, O Imaginário e o Brincar”. Fontes: <https://www.gandhypiorski.com.br/>; <https://www.escavador.com/> e <https://www.editorapeiopropolis.com.br/>. Acesso: em 24 jun. 2022.

Figura 1 - Desenho feito pela autora durante a oficina de Educação dos Sentidos para ilustrar os conceitos de Imaginário, Corpo e Mundo expostos na oficina.



Fonte: Arquivo pessoal - São Paulo, 2019.

O Imaginário é impulsionado pelo lençol freático, pela força bruta que move o rio assim como nos move, pelas vibrações físicas e químicas que compõem os espaços. O Imaginário é a nossa raiz, o invisível, o nutriente, o estado meditativo, a forma como nossas memórias são registradas, se organizam e nos conectam com quem somos. O Imaginário é o nosso núcleo. Essa subjetividade imaginativa pode ser entendida na nossa intuição, na nossa memória afetiva, na nossa memória pessoal e na cultura - ou as culturas - que conhecemos. O Imaginário é quem somos se pudéssemos exercer da mais pura liberdade e pudéssemos acessar todo o nosso inconsciente.

O Corpo se divide em etéreo - espiritual - e encarnado - terrestre. Esse Corpo terrestre são nossas expressões da vida, manifestações da nossa natureza, que é o nosso Imaginário. É o reflexo da nossa subjetividade nutrida, é o nosso sistema imunológico, o funcionamento do nosso cérebro e composição dos nossos ossos, musculaturas e assim por diante. Bem como a forma como nos relacionamos com a cultura. O corpo etéreo, bem resumidamente, é a nossa alma, nossa conexão primária com o Imaginário.

O Mundo é tudo aquilo que nos rodeia, é o nosso alimento cultural, o qual pode ser ativador ou inibidor, nutrir ou desnutrir. São as tradições, as informações, os dispositivos, basicamente as mensagens em diversas formas que recebemos e os espaços que frequentamos, sejam eles

físicos ou digitais.

Ao longo da oficina, foram trazidos vários exemplos de resgate desse Imaginário como peça fundamental no desenvolvimento da educação holística e integral. Resgate não apenas por parte da criança ou jovem, mas principalmente por parte do educador ou educadora, uma vez que a criança já ativa muito mais esse Imaginário e quando o sujeito adulto se reconecta a essa sua essência, aumenta sua aproximação consigo mesmo e com o outro.

Resgatar memórias de infância é uma delas e é algo que, culturalmente, por exemplo, muitas vezes não nos é estimulado a acessar. A sociedade inclusive utiliza a palavra “infantil” de forma pejorativa, em uma tentativa de emoldurar nosso imaginário, adultizar nossas ações, como se fosse essa a única e melhor alternativa de atuação do Corpo perante o Mundo. Como nos lembra Voltolini (VOLTOLINI, 2011, p.46), toda educação está comprometida com a tarefa de fazer crescer uma criança transformando-a em adulto. Desta forma, estimulados e estimuladas pelo sistema e pela necessidade de produção e reprodução das engrenagens determinadas, suprimimos nosso Imaginário carregado do desejo de liberdade, de forma conservadora; ele é comprimido em uma caixa pequena enquanto grita, sufocado. Este processo é passível de acarretar em problemas de ansiedade, depressão, pânico, dentre outros que podem ser também configurados como a pulsão de morte da qual Freud fala e Voltolini explica:

Com a formulação do conceito de pulsão de morte, Freud avança em sua compreensão da tensão insuperável entre sujeito e civilização. Para sempre descontente com as restrições impostas pelo pacto civilizatório ao seu gozo, o sujeito dirige seus impulsos agressivos contra ele. Esse ataque seria a figura maior da pulsão de morte, aqui voltada para o exterior e visando desagregar e dispersar a organização estabelecida. No fim das contas, não tem outro objetivo senão o de construir os meios pelos quais esse mesmo sujeito pode encontrar seu gozo possível. A morte é a figura maior porque representa a ausência de toda tensão. (VOLTOLINI, 2011, p.58).

Por isso, a Educação dos Sentidos chama atenção a essa conservação da infância no inconsciente, que será trabalhada em comum união com o questionamento sobre a cultura e o olhar para a linguagem e suas formas. Foquemos, neste momento, na importância do resgate dos sentidos no Imaginário e no Corpo Educador para posteriormente adentrar nas outras. A ideia do resgate da própria infância é afirmada por Freud, como elabora Voltolini:

“Não se pode ser educador se não se é capaz de participar da vida psíquica da criança, e se não as compreendemos, nós, os adultos, é porque não compreendemos mais nossa própria infância.” Com essa observação ele busca evidenciar que a ignorância do adulto sobre a criança é essencialmente da ordem do recalque que todo adulto realiza da própria infância. Não se trata, portanto, de uma falta de conhecimento, que seria contornada com uma melhor compreensão teórica sobre a criança, mas da instalação de um processo defensivo que implica um não saber ativo e que dificulta um estar com a criança. (VOLTOLINI, 2011, p.42).

Ou seja, de nada adianta teorizar sobre as atitudes infantis e se manter em postura defensiva sobre a própria infância, ignorando-a, evitando-a, afastando-a, negligenciando-a. Esse afastamento do sentir acompanhado da busca teórica, acabam por prejudicar o processo educ comunicativo devido ao paradoxo:

Donde um paradoxo funesto para o educador: quanto mais aumenta esse gênero de conhecimento sobre a criança, menos apto ele está a escutar o que ela diz e, conseqüentemente, mais longe de tomar uma decisão em sintonia com o que exige cada situação envolvendo a criança. Além disso, a multiplicação dos conhecimentos sobre a criança torna o processo educativo cada vez mais complexo e de difícil operacionalidade, aprofundando, paradoxalmente, a angústia derivada da ignorância que temos da criança. (VOLTOLINI, 2011, p.44 e 45).

Voltolini completa:

O essencial a se notar, entretanto, é que Freud só pôde extrair conclusões sobre a infância de seus pacientes porque traços dessa infância permaneciam vivos, apesar da distância temporal entre eles e os fatos que os haviam precipitado. Foi esse gênero de constatação que o levou a formular a tese da atemporalidade do inconsciente, que é o mesmo que dizer que, para o inconsciente, a conjugação verbal do tempo não é feita no passado simples, mas no pretérito imperfeito, onde a ação começa num passado distante mas prossegue com seus efeitos no tempo presente e sem indicação de término. (VOLTOLINI, 2011, p.46).

Na oficina, um dos exemplos trazidos falando sobre esse resgate foi o ato de dançar ciranda. Foi pontuado que não é o simples ato de dançar ciranda que nos conecta com nosso ser, e sim os sentidos despertados naquele momento. Estar em uma roda com educandos e educandas, por exemplo, considerando que aquele é um momento onde se é apenas facilitador ou facilitadora e não participante, sem se deixar levar pela brincadeira e pelos estímulos sensoriais, sem se divertir, acaba por gerar uma barreira automática no processo de se reconectar com si e com os seres infantis com os quais é necessário interagir e compreender no âmbito Imaginário, para que se encontrem soluções, inovações e se exerça uma educação

ativa e efetiva. A ciranda é apenas um exemplo; para aproximar a mente adulta do resgate desses novos elementos de conexão, podemos falar de enxergar a beleza em folhas coloridas por exemplo, ou em sucatas que podem ser transformadas, prestar atenção no que se sente quando se ouve certa música, quando se sai para dançar ou quando se dança sozinho ou sozinha. O resgate da infância pode estar em um céu estrelado, em andar de bicicleta ou outras atividades que adultos e adultas também fazem, mas que se relacionam diretamente com o nosso núcleo, com o que nos nutre e que muitas vezes fazemos sem prestar atenção ao sentir, sem relacioná-las com o ser infantil. Nise da Silveira nos convoca a este mesmo caminho, quando diz: “Há beleza na vida, há beleza em tudo. Vocês veem?... Há beleza na alegria, e mesmo na saudade, na tristeza, no sofrimento e até na partida, há beleza. A vida é uma beleza.”

Em seu livro “Educação dos Sentidos”, Rubem Alves resume as tarefas da educação em apenas duas: aprender a usar a caixa de ferramentas humana e construir novas ferramentas para colocar dentro dela; e explorar a nossa caixa de brinquedos. Após comparar a capacidade corporal do ser humano com a de outros animais, ele explica a primeira:

Nossa inteligência se desenvolveu para compensar nossa incompetência corporal. Inventou melhorias para o corpo: porretes, pilões, facas, flechas, redes, barcos, jegues, bicicletas, casas... Disse Marshal MacLuhan corretamente que todos os “meios” são extensões do corpo. É isto que são ferramentas: meios para se viver. [...] Muitas ferramentas são objetos: sapatos, escovas, facas, canetas, óculos, carros, computadores. [...] Outras ferramentas são puras habilidades. Andar, falar, construir. [...] A ciência é, ao mesmo tempo, uma enorme caixa de ferramentas e, mais importante que suas ferramentas, um saber de como se fazem as ferramentas. O uso das ferramentas científicas que já existem pode ser ensinado. Mas a arte de construir ferramentas novas, para isso há de se saber pensar. A arte de pensar é a ponte para o desconhecido. Assim, tão importante quanto a aprendizagem do uso das ferramentas existentes - coisa que se pode aprender mecanicamente - é a arte de construir ferramentas novas. (ALVES, 2005, p.10-11).

Na mesma linha de pensamento anteriormente apresentada por Paulo Freire, Rubem Alves acrescenta que dentro desta caixa, ao lado das ferramentas, está, em um compartimento separado, a arte de pensar. E questiona o que as escolas ensinam. Se são as ferramentas existentes ou a arte do pensar, chave para as ferramentas inexistentes. (ALVES, 2005, p.11) e afirma que o Corpo educador deve se perguntar: “Isso que estou ensinando é ferramenta para quê? De que forma pode ser usado? Em que aumenta a competência dos meus e minhas estudantes para viver sua vida?” Ele diz que se não houver resposta, pode-se estar certo de

que aquilo não é ferramenta. (ALVES, 2005, p.12). Explicada a caixa de ferramentas e a intenção necessária de repousar sobre ela no ato de educar de uma maneira profunda além do mecânico, ele adentra na caixa de brinquedos, que é o nosso interesse principal neste trabalho. Não porque as ferramentas não sejam importantes, são essenciais ao dia-a-dia e ainda mais se observadas sob olhar crítico, mas porque é no explorar da caixa de brinquedos que faremos o resgate à infância e nos aproximaremos do Imaginário Educando, com foco aqui no que diz respeito às diversidades funcionais desse Imaginário.

Mas há uma outra caixa, na mão esquerda, a mão do coração. Essa caixa está cheia de coisas que não servem para nada. Inúteis. Lá estão um livro de poemas da Cecília Meireles, a “Valsinha”, do Chico, um cheiro de jasmim, um quadro do Monet, um vento no rosto, uma sonata de Mozart, o riso de uma criança, um saco de bolas de gude... Coisa inúteis. E, no entanto, elas nos fazem sorrir. E não é para isso que se educa? Para que os nossos filhos saibam sorrir? (ALVES, 2005, p.12).

O autor afirma que arte e brinquedo são a mesma coisa: atividades inúteis que dão prazer e alegria. Poesia, música, pintura, escultura, dança, teatro, culinária: são todas brincadeiras que inventamos para que o corpo encontre a felicidade. (ALVES, 2005, p.16). Após explicar sua filosofia resumida da educação com base nas duas caixas que o ser humano carrega, ele finaliza sua introdução:

Resta perguntar: os saberes que se ensinam em nossas escolas são ferramentas? Tornam os alunos mais competentes para executar as tarefas práticas do cotidiano? E eles, alunos, aprendem a ver os objetos do mundo como se fossem brinquedos? Têm mais alegria? Infelizmente não há avaliações de múltipla escolha para se medir alegria... (ALVES, 2018, p.16).

Quando isso não acontece, a educação acaba por desenvolver uma inteligência flácida - sem firmeza, pouco elástica. Pode ser que desenvolva uma memória musculosa - e não em todos os casos -, mas a inteligência se mantém flácida, a qual ele diz ser uma inteligência sem desejo. E complementa com uma observação de seu amigo Eduardo Chaves, que observou que não há inteligência emocional. A inteligência jamais procura a emoção. É a emoção que deseja ser eficaz para realizar o sonho. (ALVES, 2005, p.20) Ou seja, o que há é a emoção inteligente - se permitir olhar para a caixa de brinquedos, para o Imaginário, trabalhar esses elementos, entender sua importância, suas relações, seus significados, colocá-los em foco também. Para que os sonhos humanos sejam conquistados e realizados.

Ao longo do livro, Rubem Alves adentra em alguns exemplos dos sentidos que habitam a caixa de brinquedos e qual o papel da educação com relação a eles, bem como discorre sobre formas de explorá-los enquanto questiona o ato de educar e suas próprias teorias. Ele inicia falando sobre a arte de ver e reflete:

Há muitas pessoas de visão perfeita que nada vêem. [...] O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. Nietzsche sabia disso e afirmou que a primeira tarefa da educação era ensinar a ver. O zen-budismo concorda, e toda sua espiritualidade é uma busca da experiência chamada *satori*, a abertura do “terceiro olho”. (ALVES, 2005, p.22 e 23)

Resumidamente, dentro da espiritualidade e do alinhamento de chakras, essa abertura do terceiro olho é uma conexão que permite aumentar a nossa interpretação dos fatos e elevar a nossa percepção e clarividência. A abertura do terceiro olho está relacionada a manter a lucidez e a consciência. Por mais que o conceito possa ser distante para muitas pessoas, Rubem Alves traz para a dimensão da experiência humana essa abertura, citando um trecho do poema “*Operário em construção*”, de Vinicius de Moraes (ALVES, 2005, p.23 e 24):

“De forma que, certo dia,
À mesa, ao cortar o pão,
O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
- garrafa, prato, facão -
Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário
Um operário em construção”

E reflete sobre o poema, a arte de ver e o despertar dessa percepção da perspectiva das duas caixas:

A diferença se encontra onde os olhos são guardados. Se os olhos estão na “caixa de ferramentas”, eles são apenas ferramentas que usamos por sua função prática. [...] O ver se subordina ao fazer. Isso é necessário. Mas é muito pobre. Os olhos não gozam... Mas quando os olhos estão na “caixa de brinquedos” eles se transformam em órgãos de prazer: brincam com o que vêem, olham pelo prazer de olhar, querem fazer amor com o mundo. [...] Os olhos que moram na caixa de ferramentas são os olhos dos adultos. Os olhos que moram na caixa de brinquedos são os olhos das crianças. Para ter olhos brincalhões, é preciso ter as crianças por nossas mestras. [...] (ALVES, 2005, p.24).

O psicanalista, educador e teólogo justifica assim sua crença de que a primeira função da educação é ensinar a ver e sugere que se criasse um novo tipo de educador, que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana. (ALVES, 2005, p.25) Ou seja, que exercesse sua habilidade de ver e direcionasse seu olhar para os recantos ocultos do dia-a-dia, para aquilo que já foi normalizado, mas que merece atenção no ato de viver e de educar.

Após falar sobre a arte de ver, o autor adentra na arte de ouvir. Sua percepção sobre esse sentido, vai de grande encontro com a reflexão sobre linguagem, trazida também na Oficina da Educação dos Sentidos comentada no início deste capítulo. É nela que também vamos focar para falar sobre as diferentes formas de expressão do Imaginário e como ela é um fator essencial a ser priorizado quando falamos da educação para pessoas com diversidades funcionais.

A linguagem dá forma ao nosso Imaginário, a nossa força bruta. Ela é as expressões da vida; os sentidos e manifestações da natureza; é a codificação da nossa memória corporal, daquilo que nosso corpo vive perante o mundo. Na oficina, foi explicado que na estrutura de absorção do campo de informação e do campo de memória, o processo é similar. No entanto, a memória é experiência e não conteúdo propriamente dito e, portanto, não passível de explicação da sua interioridade. Mesmo assim, é possível rastrear essa memória por meio de tons de voz, objetos e desenhos, por exemplo.

Quantas linguagens existem? A ideia aqui é desapegar, desgarrar da ideia de que a linguagem é apenas verbal ou que acontece apenas em contato com o outro. Por isso, tão importante quanto falar sobre a linguagem, é entender como as culturas definem códigos comunicacionais que se diferem de país para país, região para região, cidade para cidade, família para família e, inevitavelmente, de pessoa para pessoa. E da mesma forma que se diferem, também impõem códigos comunicacionais que muitas vezes não são efetivos no desenvolver pleno do ser humano, principalmente dentro do processo educacional. Voltemos então para a linguagem e a arte de ouvir, a fim de elaborar os códigos comunicacionais deste trabalho e caminhar de forma alinhada na compreensão do importante papel da cultura na desconstrução do ideal de linguagem dentro da educomunicação como um todo.

Ao participar da oficina, a discussão sobre linguagem foi cada vez mais me levando ao questionamento sobre como lidamos com as linguagens no dia-a-dia. Como mencionado no

parágrafo anterior e em outros momentos do texto, cada indivíduo se comunica de forma diferente, interna e externamente. No entanto, a educação acaba por se limitar a códigos comunicacionais que não alcançam todos e todas, principalmente pessoas com diversidades funcionais. Uma vez que a linguagem é o que dá forma ao nosso Imaginário, fui me questionando qual é o elo perdido entre essas duas partes, ao qual não nos atentamos e acabamos por negligenciar, gerando todos os desafios elaborados ao longo do texto e as falhas na educação inclusiva - ou para todos e todas. Me peguei pensando na minha comunicação com meu irmão, com meu sobrinho e com todas as pessoas diagnosticadas com alguma deficiência que fazem parte da minha vida ou cruzaram meu caminho. Me peguei também pensando nas minhas relações e no que não foi respeitado do meu e do outro lado, que acabou gerando conflitos, mal-entendidos e angústias. Cheguei à conclusão de que entre o imaginário e a linguagem, existe o silêncio. O silêncio, em todo seu poder, é ignorado em muitas experiências humanas. Como sugestão, cabe a cada pessoa que está lendo até aqui investigá-lo em suas vivências, mas neste momento, nos cabe, em coletivo, analisar seu papel na educação inclusiva, para todos e todas.

Foi uma grata surpresa, posteriormente, ao descobrir no livro de Rubem Alves, a importância que ele também dá ao silêncio na sua percepção sobre a Educação dos Sentidos. Ele diz que de todos os sentidos, o mais importante para a aprendizagem do amor, do viver juntos e da cidadania é a audição. Complementa que o escritor sagrado disse: “No princípio era o Verbo” e acrescenta: “Antes do Verbo era o silêncio”. É do silêncio que nasce o ouvir. (ALVES, 2005, p.26). Para explicar sua teoria sobre o silêncio, ele dá alguns exemplos. Sobre os poetas:

A magia do poema não está nas palavras do poeta. Está nos interstícios silenciosos que há entre suas palavras. É nesse silêncio que se ouve a melodia que não havia. Aí a magia acontece: a melodia me faz chorar. (ALVES, 2005, p.27).

Sobre a cultura oriental - ele menciona o filme “*Aconteceu em Tóquio*”, em que duas vizinhas passavam horas juntas sem falar nada:

Nada diziam porque no seu silêncio morava um mundo. Faziam silêncio não por não terem nada a dizer, mas porque o que tinham a dizer não cabia em palavras. A filosofia ocidental é obcecada pela questão do Ser. A filosofia oriental pela questão do Vazio, do Nada. É no vazio da jarra que se colocam flores. (ALVES, 2005, p.28).

Após estes e outros exemplos, ele afirma que o aprendizado de ouvir não se encontra em nossos currículos, que a prática educativa tradicional se inicia com a palavra do professor e que, na escola, a violência começa com estupros verbais. (ALVES, 2005, p.28) E questiona, trazendo uma sugestão de prática simples e poderosa:

Será que era isso que acontecia na escola tradicional? O professor se apossando do ouvido do aluno (pois não é essa a sua missão?), penetrando com toda sua fala fônica e estuprando-o com a força da autoridade e a ameaça de castigos, sem se dar conta de que no ouvido silencioso do aluno há uma melodia que se toca. [...] Encontrei, na revista pedagógica italiana *Cem Mondialità*, a sugestão de que, antes de se iniciarem as atividades de ensino e aprendizagem, os professores se dedicassem, por semanas, talvez meses, a simplesmente ouvir as crianças. No silêncio das crianças há um programa de vida: sonhos. É dos sonhos que nasce a inteligência. A inteligência é a ferramenta que o corpo usa para transformar os sonhos em realidade. É preciso escutar as crianças para que sua inteligência desabroche. [...] É a pessoa que escuta bonito. A escuta bonita é um bom colo para uma criança se assentar. (ALVES, 2005, p.19-30).

Importante ressaltar aqui que o ouvir não está necessariamente ligado à comunicação verbal. É importante que sejam exploradas diferentes formas de linguagem para exercer essa escuta, dado que nem toda pessoa encontra na verbalização sua melhor expressão, como pode ser observado em muitos casos de pessoas com deficiência - bem como de pessoas não diagnosticadas com alguma deficiência. Como exemplo, Ana Claudia Arruda Leite e Gandhi Piorski aplicaram uma atividade de escuta durante suas pesquisas da Educação dos Sentidos, que consistia em cada criança desenhar como era seu caminho para a escola. Nesse processo, foi possível escutar e observar o que reside no Imaginário e no silêncio de cada criança no momento importante e muitas vezes esquecido que é a transição entre a casa e a escola. Os tons escolhidos para colorir o desenho, o formato que se organizavam os pensamentos - se o desenho era um detalhe apenas, como uma flor, ou em formato de HQ mostrando todos os detalhes da jornada - ou mesmo o posicionamento do desenho, dão sinais de quem é aquele sujeito, de como ele sente, de como pertence em seu Corpo e no Mundo, de como ele transita em seus pensamentos. Foi constatado, por exemplo, que estudantes no espectro do autismo, costumavam se desenhar flutuantes, comprovando que sua percepção de aterramento é diversa e precisa ser considerada. Isto já é estudado por psicanalistas, como traz Lazslo, em seu artigo já citado anteriormente “Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis”:

Donald Meltzer (1979), dirigindo um grupo de psicanalistas que atendeu e pesquisou sujeitos autistas durante uma década, publicou seu “*Exploración del autismo*”, e nele buscou caracterizar os processos mentais autistas. Detectando como característica fundamental uma fragmentação do funcionamento psíquico, propõe a metáfora da fotografia cinemática de uma flor se abrindo como representação de um processo de desenvolvimento somente visível se assim detectado. Afirma que “a essência do processo mental autista propriamente dito é uma suspensão da vida mental”⁵⁹, e defende que essa mente pode funcionar em grande velocidade, e possui uma tal complexidade que perturba continuamente o terapeuta. Propõe a seguinte súmula das características mentais do autista: “grande inteligência, sensibilidade ao estado emocional alheio, propensão ao sofrimento depressivo de forma massiva, mínimo sadismo e, em conseqüência, mínima persecutoriedade, ciúmes possessivos; sendo crianças de alta sensualidade em seu amor, passíveis de uma interminável repetição da alegria e triunfo pela posse do objeto.”⁶⁰ Para Meltzer e seus colaboradores, o processo fundamental de interrupção e desorganização da vida mental do autista ocorreria devido a um dismantelamento (*dismantling*), por meio do qual os eventos ou experiências se tornariam descontínuos e não mais conectáveis, por isso tornar-se-iam inaptos para o registro mnêmico, e não configurariam recordações, não permitindo, portanto, o aprender com as experiências. Quando o *self* se dismantela em seus componentes sensoriais devido à suspensão da função egóica da atenção, um ego coerente cessa de existir temporariamente; cada fragmento ou componente se reduz a seu estado primitivo, dominado pelo id e por sua economia e dinâmica. Sugerimos que este primitivismo é essencialmente carente de atividade mental, desmentalizado.⁶¹ (ÁVILA, 1997, p.13-14).

Retomando e repassando, esta desconexão, bem como outras características, podem ser investigadas no ato de ouvir se utilizando de diferentes linguagens. É possível perceber para onde o foco de um educando ou uma educanda se volta, como está se sentindo, qual é a sua percepção do Eu (Corpo) e do Mundo, quais são suas referências e por aí vai.

Além do desenho e de tantos outros brinquedos - ou artes - que podem ser utilizados nessa escuta, Rubem Alves fala muito dos sons do mundo e lembra de um verso de Vinicius de Moraes que não conseguiu encontrar, mais ou menos assim: “Por esse barulho do vento nos meus ouvidos valeu a pena eu ter nascido”. (ALVES, 2005, p.32). Ele complementa, fazendo um revezamento entre som e silêncio, considerando ambos o mesmo, que ouvir os sons do mundo é uma felicidade que somente os artistas recebem por nascimento e que seu amigo

⁵⁹ Nota de rodapé extraída do artigo de Lazslo Ávila “Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis” (p. 13): D. Meltzer et al. *Exploración del autismo*. Buenos Aires: Paidós, 1979, p. 23.

⁶⁰ Nota de rodapé extraída do artigo de Lazslo Ávila “Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis” (p. 14): Idem p.25.

⁶¹ Nota de rodapé extraída do artigo de Lazslo Ávila “Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis” (p. 14): Idem p.28.

Severino, poeta de voz mansa, sugeriu aos seus alunos que um passo primeiro para a poesia seria chamar do esquecimento os sons que um dia ouviram e que não se ouvem mais (ALVES, 2005, p.33). Porque lhe parece que a poesia fica guardada nos sons que não mais se ouvem. (ALVES, 2005, p.34). Resgatar na memória os sons que não mais se ouvem, é resgatar o Imaginário, encontrar nossa força bruta, nosso lençol freático, exercitar a nossa Emoção Inteligente. Ele nos lembra desses sons que muitas vezes passam despercebidos:

Há também os sons da cidade, os gritos dos vendedores, o vozerio nas feiras, a algazarra das crianças ao sair das escolas, os bate-estacas das construtoras, o canto dos pardais, os rádios ligados dos trabalhadores, o latido ardido dos poodles... E há os sons da natureza, o assobio do vento, o barulho da chuva, os mantras das cachoeiras, o canto dos pássaros, dos sapos, dos grilos (tantos haicais sobre os grilos...), dos galos, o barulho das ondas... (ALVES, 2005, p.34).

Entender quais são os sons que fazem parte da memória de cada educando ou educanda, pode ser também uma forma de compreender sua realidade. Explorar quais são os sons que lhe incomodam ou que lhe agradam, pode levar a uma maior percepção daquele sujeito. Não é necessário perguntar. Pode-se tocar os sons e estimular reações, como dançar ou fechar a cara. Pode-se pedir que tragam de casa como já foi explicado em outra atividade anteriormente. Pode-se pedir que desenhem o que sentem com cada som, ou que compartilhem de diversas outras formas. O objetivo é que o educador ou educadora resgate seu Imaginário, aprofunde em sua relação com seu Corpo e com o Mundo e busque compreender estas mesmas facetas no Imaginário e no Corpo educando. Desta forma, por meio desta sensibilidade, seria possível chegar mais próximo do ideal de Murilo Mendes - poeta -, que Rubem Alves traz, e que tantas outras pensadoras e pensadores do brincar e sentir sonham:

Todo ser humano – até mesmo o rico – é poeta entre os quinze e vinte anos. A nova educação deverá fazer do ser humano um poeta em todas as idades, sem que lhe seja necessário escrever versos. Viver a poesia é muito mais necessário e importante do que escrevê-la (ALVES, 2005, p.34).

Me parece interessante relacionar essa provocação a outra, de Nise da Silveira, quando diz: “O artista e o poeta mergulham no inconsciente e voltam. Já o louco, o doente mental não tem bilhete de volta. Essa é a diferença”. É de suma importância registrar aqui que Nise não usava as palavras “louco” e “doente mental” de forma pejorativa. Ela mesma também disse: “Todo mundo tem um pouco de loucura. Felizmente, eu nunca convivi com pessoas muito

ajuizadas”. Portanto, ela estava se referindo ao fora da caixa, ao doente mental de acordo com as normais sociais, à loucura no lugar de lucidez, de sua perspectiva. Não diretamente, mas subjetivamente, podemos relacionar essa loucura com as diversidades funcionais, o funcionamento mental diverso, longe de ser um retardo - termo que deveria ser banido da sociedade, como bem colocado por Karen Gaffney em sua participação no TedX “Eu tenho um cromossomo a mais do que você. E daí?”⁶². Nise está sugerindo que as pessoas com esquizofrenia e outros transtornos psicológicos, as quais tratava em Terapia Ocupacional, tinham a capacidade de viver nesse estado de poesia, acessar o inconsciente por vias que não conhecemos ainda. O mesmo, em diferentes escalas, pode-se dizer das deficiências cognitivas, cada uma em sua singularidade e cada ser em suas características também singulares. A breve reflexão proposta aqui é perceber que o desconhecido pode ser uma porta importante e que é nos sentidos que a educação e a comunicação podem encontrar seus caminhos para o que ainda não conseguiram desvendar ou solucionar.

Seguindo no caminho dos sentidos, para complementar as reflexões sobre a arte de ouvir, Rubem Alves introduz a música da alma:

Ângelus Silesius, místico que só escrevia poesia, disse o seguinte: “Temos dois olhos. Com um contemplamos coisas do tempo, efêmeras, que desaparecem. Com outro contemplamos coisas da alma, eternas, que permanecem”. Eis aí um bom início para compreender os mistérios do olhar! Para entender os mistérios do ouvir, eu escrevo uma variação: “Temos dois ouvidos. Com um escutamos os ruídos do tempo, passageiros, que desaparecem. Com o outro ouvimos a música da alma, eterna, que permanece”. A alma nada sabe sobre a história, o encadeamento dos eventos no tempo que acontecem uma vez e nunca mais se repetem. [...] A alma, ao contrário, é o lugar onde o que estava morto volta a viver. (ALVES, 2005, p.36).

E alguns parágrafos depois conta sobre sua própria relação com o filho no que diz respeito à educação, ao sentir, à caixa de brinquedos e ao Imaginário, usando como pano de fundo a música:

⁶² Link para o TedX de Karen Gaffney: <https://www.youtube.com/watch?v=HwxjoBQdn0s>. Acesso: em 24 jun. 2022.

Quando eu me esforçava para exercer a arte da psicanálise, ouvi de uma paciente: “Estou angustiada. Não tenho tempo para educar minha filha”. Psicanalista heterodoxo que eu era, não fiz o que meu ofício dizia que eu deveria fazer. Não me meti a analisar seus sentimentos de culpa. Apenas disse: “Eu nunca eduquei meus filhos...”. Ela ficou perplexa. Desentendeu. Expliquei então: “Eu nunca eduquei meus filhos. Só vivi com eles...”. Ali, naquela noite, não me passava pela cabeça que eu estivesse educando meu filho. Eu estava só partilhando com ele um momento de beleza e felicidade. E se a Adélia Prado está certa, se “aquilo que a memória amou fica eterno”, sei que aquela cena está eternamente na alma do meu filho, muito embora ele tenha crescido e já esteja com cabelos brancos. Parte da alma dele é a *Pequena serenata noturna*, o disco do violão... e por isso, por causa da *Pequena serenata noturna*, ele ficou mais bonito... [...] Imagine agora que eu, amante da música, me propusesse um programa de educação musical para meu filho, com hora e lugar marcados. “Meu filho, são nove horas da manhã. Hora de ouvir música. Deixe seus brinquedos! Hoje vamos ouvir a *Pequena serenata noturna*”. É possível que ele me obedecesse e ouvisse. Mas estaria dizendo por dentro: “Droga, logo agora que o brinquedo estava tão bom...”. (ALVES, 2005, p.39 e 41).

Ele diz que aprende-se o prazer da música da mesma forma como a criança aprende o prazer de falar. E complementa que não sabe como se aprende a falar, que o fato é que quem ensina a falar não sabe que está ensinando e quem aprende não sabe que está aprendendo. Há coisas que só se aprendem se não se sabe que está aprendendo e que só se ensinam quando não se percebe que se está ensinando. (ALVES, 2005, p.41). No entanto, é importante ressaltar aqui que nem todas as pessoas falam da forma que foi determinado que se deve falar. E que um dos objetivos deste trabalho é que também se reflita sobre essas diversidades funcionais, que se ajuste o ideal social, que se entenda que a linguagem pode ter vários formatos. E que quando for necessário alfabetizar, ensinar a falar, alguém que não aprendeu da forma como Alves coloca, de forma “natural”, todos os pontos já trazidos até aqui devem ser considerados e explorados. Mais à frente, na investigação do filme “Como Estrelas na Terra - Toda Criança é Especial”⁶³, trago um caso de alfabetização que pode ser utilizado como inspiração e referência - dado que neste trabalho entende-se que não existem fórmulas prontas; a educação é um laboratório de experiências.

Bem como o falar não necessariamente é o objetivo da educação. Lazslo complementa esta ideia em seu artigo:

⁶³ O subcapítulo em questão aborda possíveis metodologias em diversos momentos. No entanto, aprofunda em uma sequência delas especificamente nas páginas 267-286 deste trabalho.

Outra importante contribuição nos chega pela grande psicanalista francesa Françoise Dolto. Trabalhando à partir de sua noção da imagem inconsciente do corpo, Dolto afirmará que esta é “onipresente nos psicóticos”⁶⁴. Preocupada com o atendimento clínico, ela proporá que o psicanalista fique em “estado zero”, permitindo que a criança, mediante essa suspensão do estado mental do psicanalista, possa aceder a uma ativação, somente dessa forma possibilitada: “É neste momento aí, insisto, que os psicóticos despertam à vida.”⁶⁵ Atenta à verdade inerente ao trabalho psicanalítico, Dolto afirma: Eu estou profundamente convencida de que não se pode fazer um tratamento de criança sem falar verdadeiramente o que se sente e o que se pensa estando-se com ela. Falar verdadeiro significa considerar aquele que está diante de si como um homem ou uma mulher que virá a ser, que é inteiramente linguagem em seu ser, tendo um corpo de criança, mas compreendendo tudo o que nós dissermos.⁶⁶ A importância atribuída à linguagem faz remarcar que mesmo as crianças que não falam estão imersas na linguagem, pois “uma criança que não fala é inteiramente linguagem e está inteiramente na linguagem...”⁶⁷ Para ela, o tratamento, tanto com as crianças como com os psicóticos e autistas, promove uma experiência contratransferencial radical, a de tornar ausente uma parte da imagem do corpo do psicanalista: “Nós somos literalmente desalojados de nós mesmos.”⁶⁸ (ÁVILA, 1997, p.16).

Voltemos então à experiência mágica que é a música, capaz de nos retirar de nossos pequenos mundos, nos fazer viajar por mundos maravilhosos (ALVES, 2005, p.41) e que deveria ser mais valorizada na educação:

A educação de nossa sensibilidade musical deveria ser um dos objetivos da educação. Os conhecimentos da ciência são importantes. Eles nos dão poder. Mas eles não mudam o jeito de ser das pessoas. A música, ao contrário, não dá poder algum. Mas ela é capaz de penetrar na alma e de comover o mundo interior da sensibilidade onde mora a bondade. Afinal, essa não seria a primeira tarefa da educação: produzir a bondade? (ALVES, 2005, p.43).

Complemento aqui que a partir do momento que as artes são vistas também como linguagem, como metodologia e são contempladas nos Projetos Políticos Pedagógicos, estas também dão poder - são caminhos para o empoderamento, para a apropriação de si e do pertencimento ao

⁶⁴ Nota de rodapé extraída do artigo de Lazslo Ávila “Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis” (p. 16): F. Dolto e J.-D. Nasio. A criança do espelho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 11.

⁶⁵ Nota de rodapé extraída do artigo de Lazslo Ávila “Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis” (p. 16): Idem, p. 23.

⁶⁶ Nota de rodapé extraída do artigo de Lazslo Ávila “Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis” (p. 16): Idem, p. 49.

⁶⁷ Nota de rodapé extraída do artigo de Lazslo Ávila “Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis” (p. 16): Idem, p. 52.

⁶⁸ Nota de rodapé extraída do artigo de Lazslo Ávila “Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis” (p. 16): Idem, ibidem.

mundo. Se bem utilizadas, elas podem ser tão ferramentas quanto às ciências, da mesma forma que as ciências podem ser tão brinquedos quanto as artes. É possível utilizar-se de músicas para aprender línguas, para estudar história, para falar de sentimentos, para alfabetizar, para fazer seminários, saraus, para novamente compreender interesses, dentre muitas possibilidades.

Afinal, como lembra Voltolini:

[...] seríamos conduzidos a perceber que o acordo mínimo pelo qual a educação deve zelar é dado pela própria linguagem. A realidade que limita o gozo alucinatório, ao qual todos estaríamos condenados caso esse limite não fosse estabelecido, é a linguagem. “A linguagem é autoritária”, dirá Barthes, sem despertar maiores reações. Nenhuma revolução educativa desejou contestar a concordância estabelecida pela linguagem para criar a possibilidade de um senso comum, ou seja, um laço social. (VOLTOLINI, 2011, p.55).

Então, a partir do momento que se contesta essa concordância estabelecida pela linguagem, que se rompe a necessidade de um senso comum pré-estabelecido, que os laços sociais se compreendem nas diversidades e não no que é igual, é possível descobrir muitas linguagens submersas no Imaginário humano, trazê-las ao mundo para que sejam valorizadas enquanto brinquedos, mas que também se consolidem como ferramentas - já existentes no Mundo, mas não reconhecidas na caixa de ferramentas. Além da criação daquilo que é inexistente, a arte de pensar consiste também na ressignificação dos objetos e elementos que conhecemos.

Uma vez compreendido que as linguagens dão forma a nossa força bruta, que pulsa no Imaginário de cada ser, se manifesta no Corpo e transita no Mundo, compreende-se também a importância de seu papel no processo educativo pensado para as diversidades funcionais - que novamente, não se restringe às deficiências, mas que encontra nelas uma forma de expansão da percepção.

Por sua vez, todo processo educativo faz parte da cultura, de suas estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes e de seus códigos comunicacionais. Na configuração da Educação dos Sentidos trazida por Ana Claudia Arruda Leite e Gandhy Piorski, este alimento cultural é visto como o Mundo e é necessário sempre questionar: Onde está pulsando a cultura que rege a intuição de vida da criança ou jovem? Como vitalizar sua energia? Quais são as tradições, os rituais e a criação de códigos? Como posso transformar o mundo para que outras formas de linguagem sejam exploradas? De acordo com ambos, é

necessário encontrar uma forma de magnetizar as pulsões humanas, entendendo que a racionalidade destituída de sonhos, do ser humano, do pertencimento, nos leva para uma relação de tristeza, de frieza, para longe da nossa energia vital. Que é necessário desfazer para elaborar - perceber e ter a coragem e iniciativa de retornar à essência.

E é preciso compreender o mal-estar na cultura também em sua arte e pulsões, para compreender o que nos navega. Voltolini traz a seguinte imagem, “pintada” por Freud ao falar da liberdade humana e da necessidade da nova geração introduzir o novo - desfazer para elaborar como é trazido acima:

Tanto o termo “polimorfo”, que indica uma dispersão em várias direções, como o termo “perverso”, que aponta uma tendência desviante em relação àquilo que seria seu fim último, demonstram uma rebeldia a todo esforço de endireitamento. O modelo encontrado por Freud para descrever o campo pulsional é o da anarquia, que, lembremos, implica ordem sem hierarquia (o senso comum assimila, erroneamente, anarquia a desordem). [...] A música tocada pelas pulsões é sempre dissonante. Por meio de outra bela imagem, Freud comparará, em *O mal-estar na cultura*, essa condição do campo pulsional à topografia de Roma. Nessa cidade, construções de diferentes períodos coexistem, lado a lado, numa certa harmonia que esconde uma história que as separa no tempo. Cada construção foi erguida em ocasiões e contextos diferentes, mas essa história se apaga (se torna inconsciente), restando dela seus resultados, expressos ao mesmo tempo numa bela e anárquica imagem. Nenhum desenvolvimento resolverá a anarquia das pulsões; ao contrário, é a própria ideia de desenvolvimento que sai comprometida dessa teorização. (VOLTOLINI, 2011, p.56-57).

A oficina de Educação dos Sentidos apresenta a tendência ao aprimoramento em contraponto à ideia de desenvolvimento, que bastante contempla a imagem trazida por Freud através de Voltolini. A tendência ao aprimoramento leva a grandes perdas, para um “avanço”, para um resgate, em um movimento de pêndulo, para depois trazer aquilo que é extemporâneo, fora de seu tempo, reerguendo elementos constituídos da alma. Se não ocorre o aprimoramento, a ressignificação e reelaboração do processo educacional, a partir das reflexões trazidas até aqui, pode ocorrer o que Voltolini explica:

Enquanto a pulsão de vida agrega os esforços de impulsionamento do pacto civilizatório em suas constantes novas configurações, a pulsão de morte representa o desejo de retorno a um ponto anterior ao pacto, sem laço social. O sujeito resiste a adaptar-se à vida, ensaiando tentativas de obter para si uma espécie de licença quanto ao pacto que o mantém preso a ela. A educação, ainda que envide esforços de adaptação ao pacto social, encontrará um limite, um ineducável instalado no cerne do processo pulsional. (VOLTOLINI, 2011, p.59).

E Lazslo complementa da perspectiva do sujeito no espectro autismo, reiterando a importância já falada sobre o olhar atento ao Imaginário e ao Corpo diversos em funcionalidade e sua relação com o Mundo:

A partir das próprias atividades físicas, e de suas reações auto-sensuais, a criança desenvolve uma carapaça, uma concha, que tanto a protege do mundo exterior quanto se constitui em uma barreira de acesso ao mundo. Nessa perspectiva, o autismo é considerado como uma defesa, defesa contra o excesso de estimulação [...] e, portanto, contra a confusão e a desintegração. Seu maior medo é “a perda do senso de existência”; seu desenvolvimento se paralisa em uma fase primitiva, onde os “sentimentos” ainda são vividos de uma forma física, mais tátil do que significável, mais identificado a “sensações”. [...] Esta criança está em choque. Ela se sente danificada, fraca e impotente. A reação, para contra-atacar isso, foi desenvolver práticas que lhe dessem ilusão de ser impenetrável, invulnerável, e estar no controle absoluto. (ÁVILA, 1997, p.15).

O ato de educar reside também no ato de pensar sobre o educar constantemente e isso inclui considerar a educação desde a força bruta do sujeito até sua relação com seu Corpo, com outros Corpos e com o Mundo, bem como refletir sobre e transformar o mundo à medida que educa.

O educar tem a ver com a transmissão de um traço simbólico de filiação, de uma marca que permite a um sujeito, primeiro, se erigir como sujeito, o que é diferente, portanto, da limitada configuração biológica com a qual precariamente nasceu (hominização). Depois, diferenciar-se do outro que lhe rendeu os primeiros meios de entrada no mundo (singularização). E, por último, encontrar seu lugar no meio de outros com os quais terá que administrar sua diferença (socialização). (VOLTOLINI, 2011, p.70).

Para exercer essa função, é essencial persistir, perseverar. Já dizia Nise da Silveira que “Para navegar contra a corrente são necessárias condições raras: espírito de aventura, coragem, perseverança e paixão”.

Ana Claudia e Gandhi, durante a oficina, estabeleceram uma diferença importantíssima entre a persistência, ou perseverança, e a teimosia, que trazem luz a essa árdua tarefa.

A teimosia consiste em:

- Repetição sem pensar;
- Mecanismos prontos;
- Sentidos “rasos”;
- Racionalidade.

Enquanto a persistência consiste em:

- Algo substancial, cheio de reflexão e significado;
- Intuição;
- Sentidos integrados;
- Sensorialidade (emoção).

Rubem Alves traduz essa persistência no ato de educar com o poema:

*“O professor que mostra a coisa ao discípulo e sorri enquanto aponta,
Que diz: “Preste atenção! Ouça como essa música é bonita! ”,
Que toca mansamente com as mãos,
Que lê um poema para seus alunos e que se sente possuído,
Está ligando o seu rosto, como memória poética à coisa.
E assim ele é o alquimista que opera a transubstanciação dos sentidos.
E o mundo se enche de alegrias ausentes” (ALVES, 2005, p.47).*

2. INVESTIGAÇÕES DOS SENTIDOS (CORPOS)

2.1. Uma Breve Caminhada pela Psique de Caíque

“A educação não se instala num mero prolongamento da vida que ela acolhe, não representa o desabrochar de tendências inerentes a uma suposta natureza humana. Trata-se de um processo de inclusão em um mundo que terminará por criar uma condição humana [...] Nunca é demais lembrar, embora a imagem desconcerte alguns, que humano vem de húmus, resto de uma operação de metabolização, de transformação. Assim, é preciso processar um humano.”

Rinaldo Voltolini (2011, p.49).

Esta investigação foi realizada no primeiro semestre de 2019, pouco antes do início da elaboração deste TCC, para a aula de “Psicologia da Educação: constituição do sujeito, desenvolvimento e aprendizagem na escola, cultura e sociedade”, na FEUSP, ministrada por Monica Guimaraes Teixeira do Amaral. Foram feitos alguns ajustes após sua inserção neste trabalho. Utiliza, como base teórica, parte da Educação dos Sentidos, que já havia sido introduzida na minha vida; a base fundamental da educação de Maria Montessori, educadora, médica e pesquisadora italiana; e a bibliografia passada em aula, focando principalmente nas concepções de Freud, seguindo a linha de pensamento do resto do texto.

Para iniciar, apresento, novamente, uma citação de Rinaldo Voltolini, extremamente presente até aqui e que, por sincronia, também oferece esta mesma disciplina na FEUSP, em outro horário:

Em “Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental”, Freud revelará que sua concepção da realidade é a da realidade psíquica. Extraída como depuração do princípio de prazer, único a reinar soberano no início da constituição do aparelho psíquico, a realidade surge como pesquisa da realidade, servindo para encontrar, para além da alucinação, o referente do objeto alucinado pela tendência do princípio de prazer. É como aperfeiçoamento das estratégias do princípio de prazer que se destaca o princípio de realidade. O seio, alucinado pelo bebê quando da reincidência da fome, não pode satisfazê-lo nem plenamente nem por tempo indeterminado, uma vez que a urgência física da fome terminará por reclamar novamente seu lugar. Torna-se necessário, então, procurar, na realidade, um objeto que melhor satisfaça suas exigências pulsionais. Acontece que esse mesmo princípio, cuja função primordial é servir ao princípio de prazer, traz com ele informações que, a contragosto, obrigam o sujeito a se referir a algo que se lhe opõe. Em última instância, o Outro é encarnado pela pessoa concreta que se ocupa do bebê, representando essa realidade que se opõe à alucinação do bebê. É, portanto, uma realidade tecida socialmente, em seu mais íntimo sentido, que Freud está se referindo. Social porque tem como medida o confronto com o Outro, que, se por um lado é aquilo que se opõe ao gozo infinito, sem limites, por outro é aquele que estabelece as condições possíveis de qualquer gozo. (VOLTOLINI, 2011, p.53).

Com base no interesse pela pesquisa da realidade e na curiosidade sobre a realidade real (a realidade psíquica) e as relações dos diferentes Imaginários e Corpos no Mundo, senti a necessidade de relacionar os autores e autoras que lemos durante o primeiro semestre de 2019, com a deficiência intelectual. Durante os meus 11 semestres cursando Licenciatura em Educomunicação e transitando constantemente na Faculdade de Educação, mantive o olhar sempre atento aos corpos presentes sobre os quais falamos quando nos referimos aos educandos e às educandas. Identifico a preocupação em compreender cada indivíduo em suas singularidades, mas foram poucas as vezes em que reconheci foco nas deficiências e em todos os Universos que as contemplam. Desta forma, procurei nesta entrevista analítico-investigativa aproveitar as teorias de Freud, mas também questioná-las no âmbito das diversidades funcionais. É importante que o que foi exposto até este momento seja observado com senso crítico, considerando que minha intenção não é a de ditar uma verdade, mas sim investigar e compartilhar as infinitas possibilidades humanas dentro de seus Imaginários. Como já ousei dizer antes, repito aqui que se adentrássemos mais na interseccionalidade da deficiência, poderíamos nos aprofundar e inovar na educação de toda e qualquer pessoa, até mesmo na nossa, em licenciatura - à medida que as nossas próprias deficiências e potencialidades fossem questionadas e exploradas. Ao longo da entrevista, duas escolas serão trazidas e, por questão de confidencialidade, serão chamadas de Escola I e Escola II.

Como comentado, uma das bases da investigação, base é uma grande inspiração para mim - o Método Montessori. Seus seis pilares educacionais me guiam constantemente na compreensão do processo educativo e comunicativo, considerando o educador ou educadora e seu olhar apurado como essenciais nesse processo, inclusive na própria formação. Esses seis pilares são:

1. Autoeducação - consiste na ideia da confiança de que a criança é capaz de aprender sozinha algumas coisas, como andar, falar, comer, pegar, reconhecer voz e aparência, receber e fazer carinho. No caso da criança com deficiência, o desenvolvimento pode ou não ser mais lento, mas é necessário confiar em suas potencialidades e estimular suas eficiências.
2. Educação como Ciência - consiste na constante observação das ações da criança, a fim de descobrir, histórica e diariamente, o que ajuda no seu desenvolvimento e quais são as características de uma educação que colabora constantemente para a construção do equilíbrio interior e da felicidade na vida da criança e do adolescente. Basicamente, é compreender a educação com uma experiência contínua que a depender de seus elementos, sempre se modifica - no caso, os elementos são cada indivíduo, os ambientes, nós mesmos, a família, etc.
3. Educação Cósmica - consiste em perceber que todas as coisas estão profundamente conectadas e dependem umas das outras para existir, compreendendo a ordem subjacente à natureza e ao universo. Havendo ordem, há relações entre as coisas, e havendo relações, sempre é possível fazer mais uma pergunta. É valorizar a parte da educação que tem a ver com a transmissão do conhecimento pela via das perguntas e das histórias, com base no encantamento pelo universo, para manter desperto o desejo da criança de saber sempre mais. Esse encantamento deve estar sempre presente e estimulado no sujeito educador.
4. Ambiente Preparado - consiste em devolver à criança o que lhe pertence, com ambientes de liberdade e independência, onde tudo seja organizado, oferecido e preparado para a ação infantil. É importante que o ambiente da criança fale com ela, que seja do seu tamanho, simples, minimalista mesmo, e que contenha objetos interessantes e importantes para sua caminhada de vida rumo à independência do adulto ou adulta.
5. Adulto Preparado - consiste na ideia de que todos os outros princípios só funcionam quando o adulto que interage com a criança se esforça para transformar-se interiormente, abandonando o orgulho e a ira contra a criança que não se conforma às nossas idealizações,

planos e vontades. As bases são observação e confiança, para buscar nos atos da criança as indicações de suas necessidades e facilitar esse processo, interferindo o mínimo necessário. É importante que se acredite na capacidade da criança de agir sozinha e se mantenha disponível caso necessário.

6. Criança Equilibrada - Montessori acreditava que cada criança/pessoa tem uma guia interior, capaz de direcionar suas ações. Em conjunto com um adulto que saiba oferecer os meios adequados para o desenvolvimento, possibilita que a criança alcance um estado emocional e psicológico de graça. Ela alcança o equilíbrio interior e torna-se, primeiro, muito mais concentrada, e em seguida mais feliz, generosa, esforçada, cheia de iniciativa e independência e consideração pelo outro.⁶⁹

Além disso, coloco aqui que as minhas afirmações, sobre a Síndrome de Down e outras deficiências, ao longo deste trabalho, são feitas com base em estudos durante e antes da graduação, acadêmicos ou não, de ordem tanto escrita, como palestra, audiovisual, sensorial, dentre outras. Bem como trocas de informação com outros irmãos, irmãs e familiares, que identificam aspectos em comum ou divergentes nos indivíduos dentro desse espectro.

É importante ressaltar, antes de partir para a exposição e análise da entrevista, que a dicção do entrevistado não se configura nos padrões e, por isso, foi de extrema importância repetir o que estava sendo dito para garantir a compreensão. Também me utilizei do recurso de voltar em tópicos anteriores para reafirmar alguns pontos essenciais a esta análise, bem como assegurar que o jovem estava confortável com as perguntas. Eu já conhecia o Caíque, então senti liberdade para adentrar em alguns pontos mais profundos e interpretar suas respostas para além das palavras, sempre deixando claro que se não entendesse ou não gostasse da pergunta, tinha toda a liberdade de se manifestar.

O entrevistado foi Caíque, 18 anos, homem cis branco com Síndrome de Down. Logo em sua apresentação, Caíque contou sua idade e deixou claro que seu aniversário está chegando. É interessante perceber que todas as pessoas com Síndrome de Down que conheço, inclusive meu irmão, dão importância elevada a sua data de nascimento e devida comemoração. Entendo esse fenômeno como uma auto afirmação do Superego de valorização do

⁶⁹ Os pilares do método Montessori foram complementados e adaptados pela autora, sem prejudicar a essência do conteúdo original. Mais detalhes sobre o método disponíveis em: <https://larmontessori.com/o-metodo/>. Acesso em: 24 jun. 2022.

amadurecimento e conquistas no decorrer do tempo. Ao longo da entrevista, a questão da identidade será trabalhada, em sua relação com apreciação e aceitação das características - dentre elas, a deficiência. Dessa forma, ficará mais evidente a construção de um ideal do Eu e questionamentos sobre o mesmo.

Logo de cara, também identifico a característica da confusão temporal, muito comum em pessoas com Síndrome de Down, quando Caíque me diz que seu aniversário é no dia 30 de junho, mas tem dificuldades de dizer em qual semana ou dia da semana isso se enquadra. Ele diz “quinta da semana que vem” por exemplo, enquanto ainda estamos na primeira semana de junho e seu aniversário cai no sábado. Em cada pessoa a confusão temporal se manifesta de forma diferente e entender como ela se configura para o Caíque é importante para a minha interpretação durante e após a entrevista.

A noção numérica também é fator fundamental de compreensão. O qual eu identifico também no começo da conversa, quando pergunto sobre quantos irmãos ele tem e sua resposta são três. Ele compreende que existem três irmãos, incluindo ele, com mais facilidade do que identifica que ele possui dois irmãos, como mostra a seguir:

P: E quantos irmãos você tem?

C: São três irmãos. Um viajou, o Alan está aqui.

P: E você?

C: Sim. Eu também.

A fim de quebrar o gelo e me aproximar do entrevistado, pergunto a ele seu animal preferido. Imediatamente, ele começa a listar várias comidas que gosta. Percebo que não cabe, nesse momento, corrigi-lo, e sim entender que sua identidade se encaminha mais para o lado da alimentação do que da relação animal. Lasanha, macarrão e couve são suas preferidas. Pergunto o motivo e ele continua com sua lista - frango, carne, farofa e só. Costumo explorar sempre a compreensão de motivos quando converso com pessoas com Síndrome de Down. Meu irmão, atualmente, traz um “por quê?” para todas as conversas; no entanto, *a priori*, as noções de razão costumam ser mais conturbadas no cérebro da pessoa com deficiência intelectual, acredito que por ser uma identificação complexa e à medida que as pessoas ao redor a eliminam por causa de sua complexidade, ela acaba se tornando líquida e não

estimulada. Volto à pergunta do animal e pergunto qual animal ele gostaria de ser. A resposta é peixe. Ao explorar novamente a razão, ele me informa que peixe tem espinho e que a sua avó cozinha peixe em casa. Voltamos à comida em toda a sua importância - me pergunto se a grande ligação das pessoas com Síndrome de Down com a comida possa ter a ver com o investimento primário de libido durante a amamentação e sua identificação oral. Seguindo essa linha de raciocínio de Freud, penso que a superproteção dos pais e das mães, nesse caso, possa ter gerado menos adiamento da satisfação dos desejos e a não-perda do objeto de desejo. Se essa teoria tiver fundamento, as frustrações seriam menores, bem como o luto ou melancolia gerados, e a necessidade de satisfazer o desejo alimentar, poderia assumir formas mais incontroláveis.

Mudo um pouco a pergunta e o diálogo é o seguinte:

P: E se você pudesse ser um animal. Você seria um peixe ou outro animal, como leão, cachorro... Não para comer, Para ser, sabe?

C: Ah, tá! É... eu esqueci o que ia falar.

P: Um animal que você gostaria de ser. Ou seu animal preferido. Se é cachorro, gato, leão..

C: Eu tenho um cachorro. Morreu agora.

Interessante. Quando eu perguntei o animal que meu irmão gostaria de ser, ele rapidamente apontou para o nosso cachorro também. A idealização do animal não parece se estender para nossas análises profundas e ao mesmo tempo superficiais sobre o significado dos animais, mas sim para a relação de afeto - o que os animais significam para nós em nossa intimidade afetiva. Para mim, se trata de uma questão de referências e, por esse motivo, continuo a conversa apostando no que temos em comum:

P: Eu já tive um cachorro que morreu também. Você ficou triste?

C: Sim. Minha mãe ficou triste também. Papai tá triste.

P: Tá todo mundo triste.

C: Sim.

P: Porque virá nosso amigão, né?

C: É. E minha mãe e meu papai separaram. E eu também separei da Nina.

P: Você se separou junto com seu pai e sua mãe separando, então?

C: Sim.

As referências se mantêm. A tristeza sobre a morte do cachorro, que leva à ideia da tristeza por si só e que o faz relacionar e expressar a separação de sua mãe e seu pai, e sua própria separação da antiga namorada. Os sentimentos são ressignificados fluidamente e surge a oportunidade de conversar sobre sua relação paternal e maternal. Ele continua a conversa:

C: Agora tenho 2 casas.

P: Eu tenho 2 casas também. (Me mantenho confiante no que temos em comum, para que fique confortável)

C: Uma semana no papai e uma semana na mamãe.

P: E tem uma em que você gosta mais de ficar?

C: Aqui mesmo!

P: Sabe dizer o motivo?

C: Ah...Eu gosto da minha mãe aqui. Do papai lá. E vai ser meu aniversário. Eu vou te chamar pro meu aniversário.

Ocorre aí um desvio parcial do assunto. A separação sai do foco principal e dá espaço para o aniversário novamente, suas conquistas pessoais, mas ao mesmo tempo, o diálogo seguinte mostra que há uma linha de raciocínio que percorre o pai, a mãe, os espaços e a sua preferência pela casa da mãe:

P: Fico feliz com o convite! Onde vai ser o aniversário?

C: No salão.

P: Mas aqui neste prédio?

C: É.

P: E o papai vem também ou só a mamãe?

C: Vem também.

P: E você gosta quando eles ficam juntos?

C: Sim. Minha mamãe e meu papai se separaram agora, e ele quer beijar minha mãe.

P: Ele falou para você ou você que acha isso?

C: Não. Minha mãe falou comigo. E o Alan chamou a Márcia para sair, que tem 2 mães. E a Márcia viajou.

P: Entendi. Seu pai vem e você acha que rola um clima entre eles?

C: É sim.

P: Você acha ou sua mãe falou?

C: Minha mãe falou o que acha.

P: Entendi.

O foco passa da preferência pela casa da mãe, à relação com o salão do prédio e seu aniversário, à realidade ou fantasia da possibilidade de clima entre o pai e a mãe, ao romance do irmão com uma garota que tem duas mães. De qualquer forma, a referência amorosa prevalece, evidenciando a importância dos relacionamentos na adolescência, os desejos, comparações com o irmão e até mesmo a necessidade de enfatizar que as mães da Márcia são lésbicas, fato que é contado com naturalidade, mas acredito que marque a curiosidade por diferentes formas de afeto e sexualidades. O complexo de Édipo começa a se mostrar presente quando retorno à pergunta do animal, testando uma nova tática, de comparação, que leva a uma interessante relação entre o beijo da mãe e do pai e outra demonstração oral peculiar de carinho - a mordida:

P: Vou voltar para aquela pergunta. Se você pudesse ser um animal, você ia gostar de ser um leão ou um tigre?

C: Um tigre.

P: Tem algum outro animal que vem na sua cabeça?

C: Acho que não tem.

P: Por que o tigre?

C: A minha mãe me mordeu aqui.

P: Igual as mães tigres mordem?

C: Sim. Minha mãe morde.

De forma descontraída, pergunto se a mãe é brava. E Caíque volta para a relação do pai e da

mãe, expressando tanto sua empatia e desejo para com a mãe e sua identificação com o pai, como sua responsabilidade enquanto filho mais velho, que cuida de seus genitores e se preocupa com o bem estar da família:

P: A sua mãe é brava?

C: Brava. Ela me puxa.

P: Quando você faz coisa errada?

C: Não.

P: Então por que?

C: É porque minha mãe terminou com meu pai.

P: E aí você acha que ela está chateada, mais brava do que o normal?

C: Eu disse pra minha mãe e meu pai “Sem briga! Não pode fazer isso!”.

P: E eles?

C: Mas eles brigaram e ele apontou a arma para minha mãe!

P: Aqui em casa?

C: Não. Outra.

P: E você estava vendo?

C: Não.

P: Ela te contou?

C: Sim.

P: Verdade?

C: Verdade verdadeira!

Prefiro não aprofundar nesse assunto, tanto por medo de influenciar de forma errada como por dúvida da veracidade - é comum que as pessoas com Síndrome de Down criem algumas fantasias para expressar o que sentem ou do que têm medo, mas não me vejo no papel de interferir, pelo menos nesse momento. Decido voltar para a construção de identidade:

P: Vamos mudar de assunto? Qual é a sua cor preferida?

C: Então...O que você perguntou?

Fico em dúvida se deveria ter continuado o assunto, pois me parece que ele ainda está pensando nisso. Mesmo assim, prefiro mudar o foco:

P: A cor preferida.

C: Eu acho que é...

P: Azul?

C: É.

P: Eu chutei porque você está todo de azul.

C: É azul. A meia, a calça...

P: Por que?

C: Ah, porque eu gosto. A cor do céu, do mar, da piscina, da festa que fui no sábado.

P: Onde você foi no sábado?

C: Sábado fui na festa de um amigo. Eu e minha mãe. E o Alan.

P: O Alan é o do meio ou o mais novo?

C: Mais novo. O do meio está viajando e volta dia 25.

P: Jajá né?

C: É, quase chegando.

P: Outra pergunta: Do que você gosta mais? Do fogo, do ar, da água ou da terra?

C: Água.

P: Por que?

C: Minha mãe vai comigo para a piscina. Daí, saio na terça para fazer futebol, ginástica, natação. Faço com meus amigos Rafael, Cris, Lu. E vários outros alunos.

P: Bem interessante, muita coisa, né? E sobre você, o que você mais gosta em você?

C: Eu cortei o cabelo.

P: Gosta do seu cabelo?

C: Sim. E gosto da minha mão.

P: O que você gosta na sua mão?

C: Eu gosto de fazer carinho. Na minha mãe e no meu papai.

Ele volta para a mãe e para o pai. Está clara a necessidade de falar sobre os dois, e também a importância que ambos têm enquanto referência para ele. Sua identidade está diretamente

relacionada ao afeto, ao Superego e as suas lembranças. A água também parece ocupar grande parte de sua vida. Resolvo, então, ir mais a fundo nessa identidade:

P: E sobre você lá dentro, do que você gosta? Que você é carinhoso, forte... ?

C: Eu faço academia com minha mãe e meu papai. Fazemos na praça também.

P: De músculo você é forte. E lá dentro. Você fica triste fácil?

C: Não.

P: Você é forte lá dentro também?

C: É.

P: E você tem muito carinho e amor para dar?

C: Sim. Amor, carinho, família. Eu gosto da amiga da mamãe. Eu gosto de tudo.

P: Mesmo agora que seus pais se separam você vai continuar dando carinho para os dois?

C: Sim.

P: Igual?

C: Igual. Eu também me separei.

P: E quanto tempo vocês ficaram?

C: 5 anos.

P: E terminou por que?

C: A Nina pegou outro homem e o Rafael me contou. Eu levei chifre.

P: E onde vocês se conheceram?

C: Desde pequenininho. Desde 1 aninho.

P: E ela também tem Síndrome de Down?

C: Tem.

P: Quantos anos ela tem?

C: 20 anos.

Percebe-se a interpretação de força, ligada, novamente, ao pai, à mãe e a rotina que tem tanto com um como com o outro, ou com os dois juntos enquanto casal. Depois, a força se relaciona com a sensibilidade e superação das frustrações. Sinto que ele está passando pelo luto e não pela melancolia quando ele garante que continuará dando carinho aos dois, até mesmo porque ele também terminou e entende, de certo modo, a separação. Quando ele conta

sobre ter sido traído, chega a dar risada, como se debochasse das ironias e acontecimentos frustrantes da vida e pretendesse lidar com isso por meio da superação. Decido focar na família que ele trouxe, começando pelo campo dos irmãos:

P: Seus irmãos moram aqui ou vão para a outra casa também?

C: As duas casas.

P: Da sua família. Com quem você mais se identifica? Quem parece mais com você?

C: Eu acho que sou legal. Mas não sou não.

P: Você é legal.

Me chamou a atenção que antes de se identificar com alguém da família, ele passa por um processo de aceitação dele mesmo. De afirmação, questionamento e incertezas, evidenciando conflitos entre a auto observação - “sou legal” -, a consciência moral - “eu me acho legal porque sou ou porque devo ser?” -, e o ideal de eu - “eu gostaria de ser legal, mas talvez não seja”. Ele continua:

C: É. Eu sou grande, conheço meus pais desde bebê. Eu vou gostar dos meus pais para sempre. Lá no fundo do peito.

O amadurecimento, a superação de etapas e o crescimento se mostram importantes em seu Imaginário e, logo a seguir, ele demonstra, do seu jeito, que se identifica tanto com o pai como com a mãe - uma identificação regida pelo amor, pelo que ele sente, e não por características físicas, psicológicas, habilidades, deficiências, etc. O afeto novamente predomina sobre as outras formas relacionais. Vamos para os irmãos então:

P: E os seus irmãos? Vocês brigam?

C: Não brigamos. O Breno e o Alan vão juntos para escola. Eu vou para a escola nova.

P: Qual é o nome da escola?

C: Escola I. Terça e quinta vou para 2 escolas. Mamãe leva e papai busca. Saio com papai e vou pro McDonald's ou para a padaria.

P: Só para confirmar, esta escola que você vai de terça e quinta é a Escola II, onde eu te

dava aula?

C: Sim. Vou à tarde depois da aula.

P: Com seu irmão que está viajando você se dá bem também?

C: Sim. O Breno tem uma namorada...eu tenho ciúmes.

P: Ele tem namorado ou namorada?

C: Namorada. Linda, princesa.

P: Eles estão juntos há muito tempo?

C: É, há muito tempo.

P: Mas você tem ciúmes porque você queria estar com ela ou você não quer que seu irmão tenha uma namorada?

C: O Breno gosta de arrumar namorada.

Caíque parece sentir uma harmonia na relação do dia a dia com a escola e com os irmãos. Parece também preocupado em deixar claro que sua rotina é equilibrada e que a mãe e o pai participam de forma igualitária. Quando pergunto sobre o irmão que está viajando, de novo o foco nas relações amorosas/sexuais retorna, revelando o ciúmes em contraste com a inveja, que me parece ser uma reação que transita entre o narcisismo e o Édipo. Existe, enquanto narcisista, um olhar do outro como reflexo, uma vontade de ser igual, mas também vejo um olhar de apoio, que está no processo de identificação e percepção de sua diferença com o outro. O fato de ter Síndrome de Down costuma deixar as pessoas inseguras em alguns sentidos amorosos, quando comparada a seus irmãos e/ou irmãs que não tem esta deficiência em si - a visão padronizada dos relacionamentos, definida socialmente, com base em tantos capacitismos, pode tornar difícil o desenvolvimento da superação de frustrações nesse âmbito, por existir um conflito grande de auto estima, que acaba por gerar o carrasco, que lhe traz os questionamentos sobre merecimento do amor, sobre quem se é, o que se representa, sobre o quanto se é atraente. Por isso, acredito ser complicado avaliar as teorias de Freud de forma sistemática - as diferenças escancaradas pelos preconceitos sociais afetam fortemente na identificação narcísica ou de apoio, ao meu ver, e pode se interseccionar quando falamos de luto e melancolia, uma vez que percebo a luta interna identitária dinâmica e, ao mesmo tempo, cheia de atritos. O que quero dizer é que acaba sendo mais difícil compreender e respeitar as diferenças entre o eu e o outro quando se tem uma sociedade inteira colocando

suas diferenças como algo errado, defeituoso, representada pelo retardo. A perda do objeto de desejo acaba sendo si mesmo, claro, mas a batalha por respeitar a própria diferença, traz uma força incrivelmente admirável, que acredito poder se desenvolver mais rapidamente para um luto do que para uma melancolia, nesse e em outros casos - podemos chamar da arte da superação melancólica, talvez (?). É necessário trabalhar a fundo esse conceito quando estamos falando em diversidade.

Percebo a necessidade de focar nele e estudar esse movimento a fundo. Me apoio na percepção de tempo, comentada no início:

P: Qual é o lugar dessa casa que você passa mais tempo? Seu quarto, sala, cozinha?

C: No banheiro para tomar banho e trocar de roupa. Eu acordei 11:20.

Tem aí a relação íntima com o Corpo, com a privacidade, com o “se conhecer”, entender onde se habita e sua relação com o Imaginário e o Mundo. Me fascina. Pode ser que ele não passe mais tempo no banheiro, mas com certeza é um espaço marcante para ele. Eu continuo:

P: Acho que foi antes. Porque a gente chegou às 11:20. Não foi 9:20?

C: Sim. Foi.

P: Entre a sala e o quarto, onde você passa mais tempo?

C: Sala, quando falo com a mãe e o papai. No quarto dos meus irmãos também.

P: Mas tem algum lugar que você fica mais tempo?

C: Eu fico com minha mãe no quarto também.

P: Então você não fica parado em um lugar. Você fica andando bastante pela casa?

C: É. Eu gosto de ficar jogando no meu quarto também.

Capta-se ainda mais a relação com todos os espaços e com cada espaço ligado a cada pessoa da família. O afeto continua a florir e o pertencimento aos ambientes caracterizado por pessoas e não objetos ou ações, é intrigante. Quando esse pertencimento interno se esgota e se expande para o externo, se relaciona também com a comida, com o prazer e o desejo:

P: E qual é o lugar que você menos gosta na casa? Ou você gosta de tudo?

C: Eu gosto de sair com meus amigos para comer pizza. Com a amiga da minha mãe também.

P: Você gosta de sair também. Não gosta de ficar só em casa? Ficar só em casa cansa?

C: É, cansa, dá preguiça.

P: E você sai bastante então? Gosta de dar rolê?

C: Sim.

Opto por entender um pouco mais sobre suas atividades quando está em casa, a fim de compreender sua rotina no âmbito caseiro e o que o leva a falar sobre o externo quando eu pergunto o que ele menos gosta:

P: E quando você está em casa você faz o quê?

C: Jogo videogame, teste de celular, ouvindo música.

P: TV você não assiste muito.

C: Sim. Também.

P: Você gosta de ler?

C: Sim.

P: Você sabe ler?

C: Sim.

P: Já leu bastante?

C: Leio, tv.

É incrível como a leitura é simbólica. Não descobri se o Caíque sabe ler de fato, pelo que me lembro, não (meu irmão e muitas pessoas com Síndrome de Down não sabem), mas a sua interpretação de leitura se relaciona diretamente com a comunicação oral da TV - com as legendas talvez, acompanhadas do som. Ou com o visual. Me pergunto o significado de “leitura” e as limitações epistemológicas que somos capazes de conduzir no processo de alfabetização, desconsiderando muitas vezes a leitura do mundo em um caminho menos verbal. Aqui, a reflexão se volta para as linguagens já pontuadas anteriormente. Caíque muda de assunto e volta para a importância amorosa e sexual:

C: Depois da igreja eu fui para a casa da Nina tentar reconquistar ela.

P: Você vai pedir para voltar com ela?

C: Não, agora não quero mais. Eu fui antes. A minha mãe visitou minha sogra. Ela falou com minha mãe sobre a traição.

P: E como você está com isso?

C: Quando estava com a Nina fomos no shopping. Quando namorei 5 anos.

P: E agora você está triste ou já superou?

C: Estou triste!

P: Você quer encontrar outra pessoa ou quer ficar solteiro um tempo?

C: Já peguei outra menina.

P: Mas está apaixonado ou ainda está apaixonado pela Nina?

C: Não, agora não.

P: Foi o Rafael que te contou, né?

C: Sim.

O luto e a melancolia se misturam novamente. Sinto que o luto prevalece pela diferenciação do eu com o outro - ter beijado outra pessoa o faz entender a vontade e o desejo da Nina quando o traiu. Me vem à mente que a tristeza não quer dizer falta de superação. É interessante porque não existe condenação moral e ideal de perfeição do pai e da mãe não se atém aos dois juntos, então seu ideal de perfeição sobre si mesmo também não se atém. Por mais que exista tristeza, a auto observação é presente.

Entro no âmbito escolar para aprofundar a identidade:

P: Você disse que está estudando em uma escola nova, né?

C: Sim.

P: É mais perto de casa?

C: É pertinho..

P: Você vai a pé?

C: Sim, a pé.

P: Sozinho ou com sua mãe?

C: Minha mãe corre e eu vou de bicicleta. (Conversando com a mãe, descobri que ele foi de

bicicleta apenas em um dia da semana anterior. Interessante, porque se relaciona com o ideal de eu e o foco na conquista, que acaba eliminando psicologicamente os outros meios de transporte que lhe parecem rotineiros, comuns, quase banais).

P: Que irado! E em que ano você foi para a escola nova?

C: Esse ano.

P: E antes você estudava onde?

C: Escola II.

P: De qual escola você gosta mais?

C: Da nova.

P: Por que?

C: Gosto dos meus amigos da escola.

P: A galera é mais legal?

C: Sim.

P: Você acha que a galera é mais inclusiva?

C: Sim.

Me chama a atenção, a evidência da independência, da liberdade e da conquista relacionada à bicicleta, que se estende ao externo e se desenrola na ideia de viagem:

P: E você vai na bicicleta sozinho? Faz tempo que anda de bicicleta sozinho?

C: Aham. Esse fim de semana vou viajar com minha mãe no feriado.

P: E para onde vocês vão?

C: Lambari, em Minas.

P: Em Minas? Não conheço.. Vou pesquisar.

C: Sim.

P: Então você vai para a escola todo dia de bicicleta?

C: Sim. Cedo.

Como fiz estágio na escola onde o Caíque estudou anteriormente, procuro analisar a sensação de pertencimento nas duas escolas. Na Escola I, ele estuda em uma sala regular de manhã e na Escola II, de terça e quinta, faz parte da Sala de Recursos, a SAPE (Sala de Atendimento

Pedagógico Especializado), à tarde. Cabe pontuar aqui que, depois da entrevista, a mãe dele me contou que ela e o pai optaram pela escola pública por acreditar que seria um investimento financeiro perdido colocá-lo na escola particular. Joana⁷⁰ é a educadora especializada da Sala de Recursos e, quando eu estava lá, percebia relações diferentes com ela, de acordo com cada aluno ou aluna e sua percepção da própria deficiência. Ela é uma mulher muito dedicada e experiente, mas que infantiliza consideravelmente as pessoas que frequentam sua sala. Esse fator incomoda algumas e conforta outras. Caíque gosta muito dela e acredito que seja possível que seu grande carinho por ela, mesmo quando infantilizado, esteja relacionado indireta e inconscientemente com a visão de seus genitores sobre o investimento no seu ser. Ser pai e mãe de uma pessoa com deficiência pode ser uma batalha árdua e solitária e, sei - e percebo na entrevista - que existe um grande investimento no Caíque fora da escola, onde ele se encontra mais independente. É comum que a escola perca o sentido na visão do pai e da mãe, em muitos depoimentos que já vi no contexto das deficiências, então a prioridade dos esforços são colocadas em atividades extra tanto de desenvolvimento como de sociabilização. Como já mencionado e questionado anteriormente, existem muitas discussões sobre o quanto a escola inclusiva é inclusiva de fato e qual é o papel da inclusão para além dos conteúdos disciplinares. Na maioria das vezes, o lugar de mais conforto, independência e autonomia acaba sendo o espaço de atividades extra, principalmente junto com outras pessoas com síndrome de Down, onde existe foco em cada indivíduo e suas características únicas, e não na característica da deficiência em si. Por isso, pais e mães se sentem mais seguros em investir nesses espaços, o que não quer dizer, necessariamente, que essa seja a preferência do filho ou filha. Seguindo essa linha de raciocínio, pergunto:

P: Você gosta da galera de lá? Se dá bem? Ou prefere a galera da escola de agora?

C: De agora.

Sinto o conflito da aceitação. É muito diferente estar em uma sala com pessoas com e sem deficiência e estar em uma sala com pessoas só com deficiência. Por isso, começo a explorar a rotina escolar, me baseando bastante nos relatos do meu irmão sobre suas experiências e preferências:

⁷⁰ Nome fictício.

P: E qual é sua matéria preferida?

C: Tudo isso.

P: E você gosta mais de matemática, português, história?

C: Ah tá...Matemática, Ciências, História, Geografia, Português.

P: Gosta de todas?

C: Sim.

P: Mas de qual você gosta mais?

C: Matemática.

P: E no intervalo, o que você faz?

C: Faço de tudo. Tomo lanche. O almoço é aqui em casa.

P: Mas na hora do lanche você brinca também ou fica mais de boa, só de olho?

C: Faço lição.

P: Na hora do lanche você faz lição?

C: Sim, pra ter notas boas.

P: Então no lanche você passa mais tempo sozinho do que com os amigos?

C: É.

P: Você gosta mais de ficar sozinho?

C: É

P: Você gosta mais de ficar sozinho ou você sente que tem que ficar sozinho?

C: Então, é que minha mãe me buscou cedo para ir no médico.

Me soa como uma mania de se explicar, de colocar a mãe no meio da questão e provar para si mesmo que existem motivos concretos para ficar sozinho. (Peculiar, porque meu irmão, quando fica sozinho, faz o mesmo). Confirmo o que ele disse e parto para as dificuldades sem me focar no fato dele ficar sozinho:

P: Qual é a parte mais difícil da escola?

C: Eu gosto dos meus amigos, os alunos.

P: Mas é difícil fazer amigos na escola? O que você acha?

C: É difícil. Claro.

P: Por que?

C: Tem o Gabriel, o Lucas, a Fernanda e só.

P: Esses são seus amigos na escola?

C: Sim.

P: Mas eles sempre vêm falar com vocês ou você que tem que falar com eles?

C: Eu falo com eles.

P: Então às vezes você queria que eles viessem falar com você mais vezes?

C: Sim.

Fiz essas perguntas, como disse, baseada nos relatos do meu irmão, que em algumas situações em algumas escolas, manifestou incômodo em passar alguns momentos sozinho e fazia questão de valorizar os momentos com os amigos - muitas vezes iniciados por ele e não pelos colegas. Faço algumas perguntas para entender como a característica da deficiência interfere na socialização, na auto aceitação, e na ideia de “ilusão de quem somos”:

P: Tem outras pessoas com Síndrome de Down na escola?

C: Não

P: E outras deficiências?

C: Sim, pequeninhos.

P: Na Escola II tinha mais gente com deficiência, então?

C: Isso mesmo.

P: Então você prefere estar em uma escola com menos gente com deficiência?

C: Sim.

P: Você sabe dizer por quê?

C: Sim, sei.

P: Por que?

C: Ah, eu gosto de tudo.

De fato, não é fácil adentrar esse campo emocional. Percebendo isso, inverteo a linha de raciocínio para entender como ele gostaria que a escola fosse:

P: Se você pudesse inventar na sua cabeça uma escola perfeita, como seria? Qualquer escola no mundo, como ela seria?

C: Com amigos, com alunos, com minha mãe, a amiga dela japonesa.

P: E o que você gostaria que tivesse na escola que não tem? Por exemplo, quando eu era pequena, queria que tivesse bebedouro de refrigerante na escola.

C: Ah, isso eu tomaria!

P: Eu gostaria que a gente pudesse levar nosso cachorro na escola.

C: É.

P: Mais alguma coisa?

C: Eu gosto de tudo.

P: Você ia querer que tivesse menos lição?

C: Não.

P: Você ia querer que todo mundo sentasse no chão ao invés de usar a mesa, ou não?

C: Não. Tem que ter mesa e cadeira.

P: Você ia querer que a escola fosse só brincadeira ou você gosta de estudar?

C: Gosto de estudar.

P: Tem mais alguma coisa que vem na sua cabeça que poderia ter na escola?

C: Sim.... eu gosto quando tem festa. E logo logo tem a festa junina.

P: E você queria que tivesse mais festa na escola?

C: Sim!

A relação afetiva na escola perfeita vem antes da estrutura da escola em si. Há também grande apreço pelo que a escola é e representa - uma espécie de crença na disciplina e dada importância aos estudos, que se relacionam a ideia de sucesso e conquistas, em equilíbrio com a importância social da escola, que é constantemente deixada de lado, mas é a grande motivação dos e das jovens a ir para a escola.

Parto para as atividades fora da escola, a fim de entender essa relação social. Normalmente, pessoas com deficiência fazem muitas atividades fora, como dito antes, tanto de desenvolvimento como para socialização e pertencimento.

P: Fora da escola então, você falou que faz futebol, natação e ginástica. Você faz mais

alguma coisa?

C: Não, só isso..

P: Mas antes você participava da Galera do Click, né?

C: Sim, mas agora eu parei.

P: Por que?

C: Na quarta feira eu tenho natação agora.

P: Então você teve que escolher, preferiu fazer natação ao invés de fotografia.

C: É.

P: Você gosta mais de natação?

C: Gosto.

P: Você gostava de fotografia também?

C: Mais ou menos.

P: Você gostava mais de ir na Galera do Click por causa dos amigos? (Eu fiz alguns trabalhos com a Galera do Click, que é um curso de formação amadora e profissional em fotografia, para PCD, principalmente com Síndrome de Down. E muitos relatos apontaram para a presença ali muito mais pelos amigos e amigas do que pela fotografia. Por isso minha pergunta).

C: É, é isso.

P: E na natação e no futebol, tem mais gente com Síndrome de Down?

C: Também. Os Downs são os alunos, os professores não. Todo mundo.

P: Todo mundo tem Síndrome de Down ou alguma deficiência?

C: Outras deficiências também. Todo mundo.

P: Você acha importante ter amigos com Síndrome de Down?

C: Sim, importante ter amigos como eu.

P: Você tem mais amigos dentro ou fora da escola?

C: Eu fazia teatro também, mas parei. E tenho amigos em todos os lugares.

P: E você conversa mais com amigos dentro da escola ou fora?

C: Fora. Dentro sim, mas fora mais.

A minha teoria sobre o conflito nas relações melancolia - narcisismo e luto - apoio (édipo) é ainda mais aprofundada no diálogo acima. O luto, de acordo com Freud, acontece na

superação da frustração, que aconteceria por meio de um processo de apoio, onde se compreende a perda do objeto na diferenciação do eu com o outro, sendo possível assim, construir e consolidar sua identidade. A melancolia, por outro lado, seria um processo narcísico, no qual o próprio sujeito se identifica com o objeto perdido. No entanto, quando se é taxado *a priori* como diferente, estar próximo de pessoas semelhantes e perceber o eu igual ao outro - como seu próprio reflexo e objeto de amor - é se entender na própria diferença e se respeitar, construindo e fortalecendo sua identidade. Esse processo, ao meu ver, possibilita desenvolver a superação da frustração de sua genética dentro desse processo narcísico, que no caso é benéfico, e partir para o processo de luto e não da melancolia.

A interpretação de amizade também é importante nesse diálogo. É de costume ver as pessoas com Síndrome de Down se referirem a todas as pessoas que lhe dirigem a palavra com respeito como amigas. Podem conhecer a pessoa por apenas um dia ou trocar apenas um cumprimento periodicamente, que isso já se configura como amizade à medida que existe uma relação de igualdade ali. A intimidade das conversas, do compartilhamento de segredos, principalmente com pessoas na escola, é diferente, principalmente nas juventudes, quando os e as colegas começam a ter novos interesses e podem ter menos paciência para desenvolver um diálogo longo que não vá de encontro ou com esses interesses ou com a forma de se expressar - de linguagens - do outro indivíduo. Outra evidência de que considerar e estimular as diferentes formas de linguagem no ato de educar, pode diminuir barreiras inclusive nas relações sociais escolares, uma vez que é neste ambiente que a maioria delas se dá na infância e juventude e que as relações também precisam ser transformadas, seguindo as reflexões deste trabalho, pois são elas as bases de tudo.

Voltando, como ele gosta de falar sobre as atividades que faz e gosta de estudar, resolvo falar sobre o futuro e trabalhar um pouco o Imaginário (tanto passado, como presente e futuro):

P: O que você quer ser quando crescer?

C: Eu vou ajudar minha mãe, ficar em casa.

P: Vai trabalhar?

C: Sim. No bar que o Breno trabalha.

P: Você vai trabalhar fazendo bebida ou servindo de garçom?

C: Só bebida.

P: E é isso que você quer ter como profissão, ou já pensou em outra coisa, como astronauta, advogado, médico? (Deixo aqui explicado que já trabalhei em restaurantes por muito tempo e que minha pergunta não teve como intenção menosprezar a profissão, que é extremamente digna, dedicada e exemplar, mas sim buscar outra opção fora do campo de trabalho do irmão).

C: Sim! Advogado!

P: O que faz um advogado?

C: Em casos e acha um problema e resolve o problema. Ajuda pessoas a sair do problema.

Interessante como o Breno, irmão, aparece como espelho/reflexo, de novo, como antes foi em relação a namoradas. Aparentemente, ele é grande objeto de desejo de ser e de comparação. Legal perceber que existe a vontade de ajudar a mãe, muito presente em pessoas com Síndrome de Down. Meu irmão e muitos outros também têm esse senso de utilidade, ficar perto dos genitores, nesse caso da mãe (objeto de desejo) e se colocar como cuidador, como a pessoa que continuará em casa mesmo quando os irmãos ou irmãs forem embora. Por mais que seja possível que PCDs sejam autônomas e desenvolvam uma vida independente, ainda existe um grande tabu em cima disso e a superproteção pode gerar o medo de sair de casa, fazer tarefas e levar a vida solo, mesmo que a mesma seja almejada. Em paralelo, seus planos de futuro caminham juntos ao ciclo afetivo. Para além da característica afetiva da Síndrome de Down, que também pode ser muito estereotipada, Caíque tem o afeto como condutor, seu guia interior. Peço licença aqui para sair do campo da ciência, entrar no campo da pseudociência e ressaltar que Caíque é canceriano, muito movido pela família e pelos sentimentos profundos de afetividade. Digo isso porque muitas vezes colocamos as pessoas com deficiência em caixinhas de estigmas e estereótipos, ignorando todos os fatores complementares de personalidade, criação, dentre outros, como estou fazendo nessa análise. E por que não pensar em astrologia? Muitas vezes, quando tenho dificuldades de compreender meu irmão, me pergunto se é por motivos filosóficos, pela Síndrome de Down ou porque tenho dificuldade de entender a subversidade de aquarianos. Isso me ajuda muito a tirar o meu irmão do espectro da deficiência e compreendê-lo como indivíduo completo. É claro que não peço aqui que acredite-se em astrologia e nem me baseio nela como fundamento; é apenas um exemplo de como raciocínio da caracterização pode ser aplicado pelo leitor ou leitora por meio de suas próprias referências e crenças.

Prosseguindo, quando trazidas outras profissões, ele rapidamente seleciona uma que lhe interessa também, a de advocacia. As três profissões se relacionam com ajudar e solucionar problemas, de forma afetiva.

Entro nos hobbies e no que lhe motiva:

P: Se você pudesse escolher alguma coisa para fazer todos os dias, o que seria? Como, por exemplo, ir ao parque todos os dias, ou em festa, ver TV todo dia...

C: Ontem eu fui em uma festa com a minha mãe.

P: E você gostaria de ir todo dia?

C: Sim

P: Por que?

C: Para jogar futebol, dançar....

Mais uma vez, a mãe entra como campo de segurança e também de desejo. Bem como a festa, a dança, os esportes e a socialização. Depois da entrevista, ao conversar com a mãe e com ele juntos, percebi comentários sobre o corpo da mãe, positivos e negativos, que se colocam no olhar do carinho, mas também de referência do objeto de desejo e aproximação sexual, subjetivamente, com o Complexo de Édipo ainda muito presente.

Encaminho para o final da entrevista com o objetivo de fortalecer o senso de identidade com relação à síndrome de Down, compreender melhor como ele se relaciona com essa característica:

P: Conta uma coisa, para quem não sabe, o que é síndrome de Down?

C: Então, minha mãe.... Eu sou legal, ein? Eu gosto dos meus amigos.

P: Nem todo mundo sabe o que é síndrome de Down.. o que mais você tem para falar sobre?

C: Acho que só. Pessoas mais legais, que gostam de fazer carinho.

P: Vocês dão muita risada?

C: Sim

P: Falam muita besteira?

C: Não (dá risada)...

P: Vocês gostam muito de dançar também, né?

C: Sim... muito funk, sertanejo..

P: Você acha que pessoas com síndrome de Down são mais de bem com a vida?

C: A gente curte mais a vida.

P: Então você se sente bem com síndrome de Down?

C: Sim!

P: Se pudesse escolher ter ou não síndrome de Down, você teria?

C: Não...

P: Então você não queria ter síndrome de Down?

C: Queria!

P: Então você gosta de ter síndrome de Down e quer ter, mas se pudesse escolher, não teria. É isso?

C: Isso!

P: Fica tranquilo, meu irmão também, mesma coisa...

C: É...

P: E por que isso? É difícil?

C: É difícil ter síndrome de Down. Mas eu gosto.

P: Você acha que tem preconceito? Ou é difícil por outro motivo?

C: Não é difícil... é fácil vai!

P: Então mesmo se pudesse escolher, continuaria tendo síndrome de Down?

C: Sim!

P: Você sabe o que é preconceito?

C: Preconceito, sei, por que?

P: Você acha que as pessoas têm preconceito com quem tem síndrome de Down?

C: Sim.

P: E por que as pessoas têm preconceito?

C: Tem professores que têm preconceito. E amigos também.

P: Você fica triste com isso?

C: Não.

P: Você fala assim: “Então tudo bem, vou ser eu mesmo”?

C: Isso!

P: Tá certo! Tem que ser feliz, superar!

A noção de identidade se conflita à medida que o Superego reprime os instintos primitivos com base nos valores morais e culturais e recobre o Eu. A turbulência entre o que ele pensa que é (auto observação), o que ele deve ser (a consciência moral) e o que ele gostaria de ser (ideal de eu) é existente em todo sujeito; todavia, se mostra diversa quando vem atrelada à deficiência. Uma vez que todos esses conceitos são regidos pela cultura e existe uma exigência cultural pelo condicionamento físico e intelectual perfeito, sem que esse perfeito seja capaz de ser atingido, por qualquer pessoa - como já mencionado no desafio da imperfeição -, a síndrome de Down se coloca como obstáculo psicológico para a aceitação da própria identidade. *Eu gosto de quem eu sou, mas por ter Síndrome de Down, talvez eu devesse gostar menos, porque é assim que a sociedade diz que tem que ser.* Eu diria que é aí que ocorre a oscilação entre mania e melancolia - a ambivalência entre ter e ser, amor e ódio com o outro, que desperta ambivalência no Eu. Só que no caso da deficiência, vem intensificado, uma vez que esse outro, de acordo com a sociedade, assume uma posição superior, de distanciamento. Acredito que o desejo de ser outra coisa, de não ter a deficiência cause o recuo ao movimento de identificação, que se torna uma batalha diária.

Quando o preconceito se dilui e se reconhece a humanidade essencial no outro, as pessoas com síndrome de Down se apegam afetivamente muito rápido. Porque falta isso no dia a dia - não ser tratado como café com leite ou com qualquer tipo de capacitismo. Caíque solta, logo depois do diálogo anterior, como forma de reconhecer o respeito mútuo:

C: Eu gosto da sua mãe, do marido dela e de você!

P: Eu também, gosto muito de você! Então, para finalizar, se você pudesse mandar uma mensagem para o mundo, que mensagem seria?

C: Eu mando mensagem no WhatsApp pra mamãe, pro papai, pro Alan, pro Breno...

P: Então você usa o WhatsApp para mandar mensagem.. E se pudesse falar na TV, para um monte de gente ouvir, o que você falaria para essa galera?

C: Eu falaria para a galera que eu estou aqui, que gosto de todo mundo. De todo mundo que faz parte da minha vida. Eu estou um pouco triste que meus pais se separaram, mas está passando...

P: Uma hora passa, né?

C: É, uma hora passa.

Para mim, o luto é isso - compreender, aceitar e respeitar que uma hora, passa - ou se transforma. E utilizar desta força e resiliência para lutar, interna e externamente, por mudanças, também internas e externas. As convivências com as diversidades funcionais me proporcionam cada dia mais essa percepção, no novo enxergar das passagens, das culturas, dos momentos, do tempo, do sentir e do meu próprio Imaginário e meu próprio Corpo no Mundo. Convido todos e todas a partilhar deste despertar.

2.2. Resiliência e Autonomia na Pandemia: Imaginário, Corpo e Mundo de Thomas

“O indivíduo somente se completa quando consegue integrar o inconsciente e o mundo exterior. Nesse processo, as forças do inconsciente são as principais.”

Nise da Silveira

Este capítulo é uma breve imersão no âmbito pessoal central da minha vida, que é a existência e presença do meu irmão, Thomas Giannini Beyersdorf. No que se refere à revisão bibliográfica, os pontos brevemente trazidos aqui serão relacionados à menções e citações em tópicos anteriores e aprofundados mais a frente, no capítulo conclusivo de Educomunicação⁷¹ e possuem como base a observação flutuante, a observação participante - a depender da situação - e conversas sobre os assuntos aqui trazidos com as pessoas envolvidas, incluindo o Thomas.

Como já mencionado na introdução, Thomas tem 20 anos e tem Síndrome de Down. Para além - ou para anterior - da sua diversidade funcional, ele sempre gostou de arte e tem, de acordo com as avaliações escolares, dificuldade na fala e na alfabetização. Ao iniciar a escrita deste capítulo, automaticamente, lembranças, histórias, ideias e reflexões passam como cometas na minha mente e o meu desejo imediato é escrever sobre todas elas aqui. No entanto, vou me ater a compartilhar brevemente sobre sua experiência durante a pandemia e

⁷¹ Páginas 298-307 deste trabalho.

como se deu seu desenvolvimento por meio da arte. Será importante, durante a leitura deste capítulo, recorrer a algumas análises trazidas no capítulo 2.1. Uma Breve Caminhada pela Psique de Caíque.

Fazendo uma rápida contextualização, Thomas estudou em três escolas privadas. Se tem algo de que agradeço sobre os meus privilégios, é o fato de que meu pai e minha mãe tiveram estrutura para fornecer muitos recursos importantes para a formação do meu irmão. Fator este essencial no geral para crianças e adolescentes, mas mais essencial ainda dentro das diversidades funcionais, com necessidade de especialização em educação, terapias diversas, estímulos, tempo, dentre outras. Em sua primeira escola, quando ele entrou, alegaram que não faziam inclusão, mas que abririam uma exceção pelo histórico familiar na escola. Em alguns aspectos, a escola foi boa para ele, mas não havia preparo para lidar com alinhamentos de expectativa, adaptação de materiais e na fase em que ele estava, até seus 8/9 anos (2011), lidando com muitas mudanças de humor, geradas pelo início de seu auto-reconhecimento como uma pessoa “diferente” e frustração no processo de identificar e entender suas limitações dentro do que a sociedade impunha. Fazendo uma pequena análise, me parece que esta escola era voltada ao Mundo, muito focada em desenvolver cidadãos e cidadãs globalizadas, aculturadas e inovadoras. A segunda escola era uma escola voltada ao Imaginário, onde se explorava e se incentivava a criatividade, a liberdade, a natureza dentro e fora de si. Esta já tinha a inclusão como uma de suas premissas, estava no seu sangue assumir que a escola não sabe de tudo e que os Imaginários e Corpos são plurais e repletos de tantas possibilidades. Socialmente falando, o processo dele nesta escola foi de maior identificação; ele fez amigos, foi incluído em um grupo, mas mesmo assim a gente via em diferentes momentos ele não sendo completamente incluído. Eventualmente, certos “rolês” não eram adequados para ele, no recreio muitas vezes ele se isolava e mesmo com muito carinho envolvido, o instinto de pregar peças e manipulá-lo ainda se configurava em atitudes de bullying. No âmbito curricular, vimos muitos avanços - ele teve inclusive acompanhamento de uma colega graduanda em educomunicação na época - que participava de momentos com ele tanto dentro como fora da escola. Importante ressaltar que entre estas duas escolas, meu pai e minha mãe foram atrás de muitas escolas construtivistas que tinham a inclusão em seu Projeto Político Pedagógico, mas alegaram não ter a estrutura necessária para lidar com uma criança que estava passando por tantas oscilações de humor, dentre outras justificativas para

não aceitá-lo na escola.

Thomas sempre fez muitas atividades extra-curriculares - assim como eu e minha irmã - e em 2014, ele começou a frequentar atividades que focavam especificamente em pessoas com deficiências, ou até mesmo apenas síndrome de Down. Por mais que a escola estivesse trazendo resultados positivos comparada à escola anterior, existia a sensação de um elo perdido, como se faltasse o Thomas se encontrar, pertencer, ser visto para além das características da sD. Voltando ao capítulo Experiências da Psicanálise e Seu Caráter Inclusivo, onde foi desenvolvido o conceito de estranhamento⁷², havia a sensação de que meu irmão estava vivendo um estranhamento de si mesmo depois de passar por tantos processos de desidentificação, que vinham do outro com ele e dele com o outro também. A inclusão é uma conversa polêmica e complexa, exatamente porque ela parte da ideia do pertencimento. Adaptar materiais e não generalizar a todas as pessoas com sD, estimular o Imaginário, ter uma visão humanizada sobre a maioria das situações, fazer festas folclóricas ocupando a rua da escola, são práticas válidas e até mesmo revolucionárias, mas nem sempre suprem a carência por descobrir quem se é, se identificar no outro. Como mencionado anteriormente, no subcapítulo Uma Breve Caminhada pela Psique de Caíque⁷³, é retomada aqui a teoria de que o processo narcísico no caso das deficiências possa levar a uma superação da frustração ligado ao luto, enquanto o processo de apoio pode levar a uma melancolia, invertidamente ao que Freud fala. O que sentíamos nessa época, é que independente dos estímulos escolares construtivistas, Thomas estava passando por uma melancolia muito grande enquanto acontecia a diferenciação constante do eu com o outro.

Buscando caminhos para trabalhar seu pertencimento, ele entrou para O Judô Para Todos, escola de judô focada em pessoas com sD⁷⁴, no qual desenvolveu suas habilidade de controle emocional e físico a partir das regras do tatame e disciplina; participou do Down Cooking⁷⁵, projeto de culinária, no qual desenvolveu sua confiança para autonomia; e finalmente, em 2018, entrou no Instituto Movimentarte, que foi idealizado em 2011 pela empreendedora

⁷² Conceito de estranhamento desenvolvido nas páginas 54-59 deste trabalho.

⁷³ Teoria apresentada nas páginas 133-135, 138, 144-145 deste trabalho.

⁷⁴ Mais informações sobre o projeto Judô para Todos: <https://m.facebook.com/Projeto-Social-Judo-Para-Todos-102891698430812/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

⁷⁵ Mais informações sobre o projeto Down Cooking: <https://pt-br.facebook.com/downcooking/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

social Flora Bitancourt e constituído legalmente em 2015 em parceria com a professora Ligia Oliveira. É uma ONG que tem a missão de semear através de aulas de dança, palestras, eventos e workshops a importância da dança no desenvolvimento das pessoas. Acredita na força da arte como um novo caminho de transformação das relações humanas, e visa potencializar o desenvolvimento das pessoas com deficiência, abrindo uma ponte para que a sociedade possa se integrar a este universo. De acordo com a ONG, a arte nos ajuda a expressar o que não conseguimos apenas com palavras. A dança, o teatro e a música incentivam a nossa criatividade, habilidade motora e desenvolvimento cognitivo. A partir dos estudos corporais, seus alunos e alunas com deficiência intelectual (em sua maioria, com síndrome de Down), vivem o aprimoramento da consciência corporal e o equilíbrio mental. O Movimentarte pretende transformar olhares, quebrar barreiras e reduzir o preconceito que gira em torno de pessoas com deficiência, promovendo um empoderamento dos seus próprios corpos e, conseqüentemente, maior autonomia, o que acaba gerando uma inclusão mais verdadeira e eficiente.⁷⁶ Em suma, os valores, ideais e objetivos da ONG são inteiramente conectados com a Educação dos Sentidos e com a Educomunicação, bem como com a compreensão da comunicação não verbal como uma forma potente de linguagem no desenvolvimento de todos os Corpos e Imaginários e principalmente de pessoas com diversidades funcionais.

Ao entrar no Movimentarte depois de participar de outros projetos direcionados a pessoas com deficiência, Thomas passou por um profundo processo de reconhecimento e aceitação do seu eu, à medida que foi enxergando as diversidades dentro do seu próprio diagnóstico, que era o mesmo de tantos nesses ambientes. Ele não só era incluso alí, como era enxergado em sua integridade, com todas as suas características, alí era Thomas e não “aquele com síndrome de Down”.

Avançando um pouco no tempo, quando chegou o momento, em 2019, de escolher uma nova escola para entrar no Ensino Médio no ano seguinte, uma vez que a sua ia até o nono ano, eu vi meu pai e minha mãe em uma busca profunda e sensível, guiada não mais pelo que eles acreditavam enquanto ideal, mas sim pelo que acreditavam em seu dever de trazer alegria e felicidade para a vida do Thomas. Afinal, ele estava em seu caminho nas atividades

⁷⁶ Fonte da descrição do Instituto Movimentarte: <https://www.atados.com.br/ong/instituto-movimentarte>. Acesso em: 23 jun. 2022. / Mais informações sobre o Instituto: <https://pt-br.facebook.com/InstitutoMovimentarte/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

extra-curriculares, mas o dia-a-dia, o currículo e a função social da escola precisavam ir além do que estava sendo oferecido para ele até então. Foi pedida a minha opinião, enquanto Educomunicadora em formação, e eu mesma me encontrei de repente em um dilema entre o que eu acreditava dentro da minha futura profissão e o que eu sentia enquanto irmã dedicada à felicidade e paz de espírito do meu irmão. Eu sempre acreditei que a escola inclusiva era o caminho - ou o caminho dentre as possibilidades que temos atualmente. Ao mesmo tempo, sempre questioneei essa inclusão e no que verdadeiramente ela se propunha a oferecer, bem como quais eram as limitações do sistema de ensino - que é um reflexo da sociedade - para a realização real de uma inclusão que deixasse de ser chamada assim, por apenas ser - para todos e todas. Nessa conversa onde foi pedida minha opinião, me foi apresentada a possibilidade da Escola Graphein - uma escola que eu já conhecia e que antes de ser instituída a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), era uma escola especial. Com esta mudança, a Graphein se tornou uma escola especializada, que tem como premissa desenvolver um trabalho cuidadoso para atender pontos específicos de aprendizagem que impactam no desenvolvimento de crianças e adolescentes, contribuindo para o crescimento pedagógico e pessoal do aluno, segundo o preceito da educação integral. E como principal objetivo acolher o aluno/ a aluna em suas necessidades e despertar nele uma relação positiva com a instituição escolar e o aprendizado.⁷⁷

Pelas pesquisas da minha família, a Graphein tendia a ser uma escola onde meu irmão teria um acompanhamento de aprendizagem direcionado, com adaptações específicas para ele, uma vez que constava no Projeto Político Pedagógico da escola que cada estudante, com ou sem alguma deficiência, teria essa atenção. Fiquei com dez pés atrás. De um lado, a escola especial tem um papel importante, como já pontuado antes neste trabalho⁷⁸, pelo seu caráter sensível de compreender os funcionamentos tanto das pessoas como da sociedade e as ligações que faltavam à nossa engrenagem sistemática. Elas foram a introdução ao mundo para que as pessoas com deficiência fossem inseridas na realidade, uma vez que a realidade as renegava. Fizeram parte da luta para chegar até onde estamos hoje, com diversas habilidades. Por outro lado, ela já não fazia mais sentido. Ainda sob um terceiro ângulo, eu questionava a Educação Inclusiva com o mesmo questionamento de Paulo Freire sobre a educação,

⁷⁷ Fonte da descrição do Colégio Graphein: <https://www.colegiographein.com/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

⁷⁸ Reflexão sobre a importância da Escola Especial principalmente nas páginas 93-97 deste trabalho.

apresentado no capítulo Experiências da Educação, da Comunicação e das Diversidades Funcionais - Desafios Possíveis⁷⁹. Mas como isso funciona na prática? Se as instituições não foram educadas para atender a todos e todas, considerando inclusive sua importância na socialização, como dará conta de educar? Ele clamava a necessidade das escolas atualizarem suas práticas com base na reflexão crítica e inovação.

A Graphein não era mais uma escola especial, ela se reinventou - parecia ser um lugar de encontro no meio do caminho, que tinha se utilizado de seus conhecimentos Especializados para inovar em um novo tipo de educação para todos e todas. Por isso, me propus a conhecer a escola e tirar conclusões mais fundamentadas. Não tinham só pessoas com deficiência, mas elas eram sim a maioria; salas menores, divididas por momentos de desenvolvimento ao invés de anos; projetos voltados para autonomia e interesses das turmas e indivíduos, muito de acordo com o que eu já tinha estudado na faculdade sobre Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: O Conhecimento é um Caleidoscópio⁸⁰; sem possibilidades de recuperação - cada estudante se forma no tempo que for necessário para o seu desenvolvimento e cumprimentos de metas estabelecidas por individualidade; notas por sistema diferente de A-F ou 0-10; aplicação dos conhecimentos com a vida real; dentre outras propostas que faziam muito mais sentido para mim na educação como um todo. E além disso, uma escola contemplada pelas diversidades - funcionais e outras. Aquele cenário não me soava como inclusivo para pessoas com deficiência ou um ambiente exclusivo para elas, mas sim pensando para pessoas, integrais, diferentes. Ser diferente era uma premissa, como deveria ser em todos os ambientes. Afinal, não somos todos e todas iguais. Somos todos e todas diferentes. A relação holística entre psicanalisar e educar, trazida anteriormente no artigo de Laszlo Ávila, se encaixa aqui. É claro que seus relatos e evidências são diretamente voltados à instituições que cumpriam esse papel nos anos 90, em uma época onde a inclusão estava apenas começando dentro do sistema de ensino, então a Graphein não seria posicionada hoje enquanto clínica e escola, mas sua ação frente aos educandos também parte de seu reconhecimento como sujeitos humanos, plenos em seu modo singular, com condições de desenvolvimento, de aquisições culturais, de aprendizagem, de produção, ao seu estilo,

⁷⁹ Páginas 66-101.

⁸⁰ HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

com suas particularidade, visando a promoção das melhores condições possíveis para a expressão de suas potencialidades, para a manifestação de seu mundo mental, para suas ações, suas interações, sua exploração do mundo e de si mesmos. Suponho que a Graphein seja a evolução desses espaços, que parecem caminhar de forma transversal, mas ainda muito paralela com a ideia de Educação Inclusiva aplicada em escolas “regulares”.

Foi então decidido, junto com Thomas, que viraríamos nossas concepções de cabeça para baixo, como já estávamos acostumados e acostumadas a fazer desde seu nascimento e nos aventuraríamos no risco de uma escola que não era regular, como tínhamos sempre defendido, mas que parecia atender melhor às necessidades do Thomas naquele momento. De que adiantaria ele ir para uma escola “regular”, onde uma ou outra pessoa com diagnóstico de deficiência consegue de fato pertencer e “prosperar” dentro dos termos esperados, e acabar se sentindo isolado, sem desenvolver capacidades que sempre estiveram dentro dele e precisavam de estímulo direcionado para florescer? Lembro que minha mãe, nesses tempos, me disse algo que vou levar para sempre: “Eu cansei de vestir meu escudo 24 horas por dia e lutar para que o meu filho seja aceito. Ter que cobrar, exigir, questionar o tempo todo. Eu quero descansar e permitir que ele seja feliz, mesmo que não no espaço que idealizei.”

Em 2020, então, Thomas começaria a estudar na Graphein, no primeiro ano do Ensino Médio - ou melhor, na turma São Paulo, que depois viria a se chamar Clarice, em homenagem à Clarice Lispector. No entanto, veio a pandemia. Thomas fez em torno de um mês presencial na nova escola e logo passou para o Ensino Remoto. Sua experiência foi diferente de outras escolas; por conta do formato e do PPP⁸¹, ele tinha aulas diárias individuais - curtas porém direcionadas. Algumas aulas como inglês e música, eram em conjunto, estimulando a troca entre estudantes; e muitas tarefas de casa, envolvendo a família, o que felizmente nós conseguíamos fazer (a escola considerava esses fatores). Salvo algumas angústias comuns a todas as pessoas que passaram pelo Ensino Remoto Emergencial, o processo foi próspero - Thomas estava envolvido, mesmo que cansado em muitos momentos. Ficamos imaginando como teria sido em uma escola grande, com atividades adaptadas possivelmente generalizadas, em aulas *online* com turmas imensas, o aproveitamento do Thomas. Nossa escolha tinha sido certa, ainda mais nesse momento.

Agora, vamos adentrar o Universo do Thomas durante a Pandemia, no além escola. Durante

⁸¹ Sigla para Projeto Político Pedagógico.

os primeiros meses de isolamento mais intenso, nos dividimos em duas casas - meu pai e meu irmão, grupo de risco maiores, em uma; e eu, minha mãe e meu padrasto em outra. Nós fazíamos as funções rotineiras para eles, mantendo a maior distância possível. O meu pai sempre pintou telas grandes e sempre incentivou a pintura e a arte no geral em nós; durante o tempo de pandemia, ele e Thomas aumentaram a periodicidade com que desenhavam juntos. Meu pai tinha passado por uma cirurgia de risco no início do ano e os movimentos da mão esquerda ficaram prejudicados, então ele focou em pinturas menores, já que não dava mais conta da tela grande. Thomas o acompanhou. E durante este processo, meu pai ia postando no Instagram dele os desenhos e pinturas que ambos produziam. O Thomas fez muito sucesso e fez muito bem para ele perceber esse reconhecimento. Em junho de 2020, ele transformou sua página de Instagram e um expositor das suas artes e começou a anunciá-las para venda, por conta própria. Por mais que tivesse sido algo incentivado pela família e amigos da família anteriormente, foi dele a iniciativa determinante para começar a vender - inclusive no início ele não deixava que ninguém o ajudasse, a não ser no processo de logística de entrega.

Já fazia um tempo que o conceito de rotina estava sendo trabalhado com ele em terapia/fonoterapia - organização de calendários com base no reconhecimento das horas, dias, meses etc. Durante a pandemia, Thomas despertou em si uma fixação, quase uma mania, pela rotina. Limitado à casa, ele começou a estabelecer sozinho horários muito específicos de suas ações e cumprir com elas diariamente, como uma forma de resiliência para lidar com o período pandêmico. Depois de alguns meses do início da quarentena em São Paulo, começamos a estender aos poucos os limites do isolamento dentro da família para atender a algumas necessidades. Thomas começou a frequentar a casa da minha mãe algumas vezes e acabou decidindo ficar mais tempo lá. Sua rotina, no entanto, se manteve.

Dentro dessa rotina disciplinada, ele incluiu um horário que ele chama de Emprego, voltado integralmente aos seus desenhos, 7 dias na semana.. E incluiu outro voltado a exercícios, que ele chama de Academia. Coloco aqui que muitos chamam a trissomia 21, alteração genética que resulta na síndrome de Down, de cromossomo do amor. Eu acredito mais que seja o cromossomo da resiliência. Com base no questionamento da relação de luto de Freud, já mencionado neste capítulo, sugiro que quando se tem uma deficiência cognitiva visível aos olhos e na qual a pessoa que a tem se reconhece, cria-se um mecanismo de defesa que te ensina ou direciona a superar suas frustrações consigo mesmo, as pessoas, os espaços e

circunstâncias externas que se apresentam ao longo da vida. Não que todas as pessoas com síndrome de Down que eu conheço tenham tido a mesma atitude que meu irmão, mas na pandemia, esse movimento se refletiu como uma forma de encarar esse momento com mais leveza e como forma de lidar com as próprias ansiedades e medos.

Junto do emprego e da academia, vieram outras preocupações com sua saúde mental e física. Ele começou a fazer jejum, montou um canal no youtube com a ajuda de um amigo, mais à frente, começou a escrever letras de funk, porque quer ser funkeiro também no futuro. E nesse processo todo, inclusive perdeu quase 30 kg sozinho. Ele pesava quase 100 kg antes e, por mais que tenhamos tido muitas atitudes de *body positivity* (positividade corporal), isso era algo que afetava muito sua autoestima e sua identidade. Além disso, ele começou a vender mais seus quadros, aceitou que eu ajudasse no processo de organização e venda das artes e recentemente fez sua primeira exposição, junto de outros projetos e empreendedores com ou relacionados a deficiências, em um evento musical em um bar. Sua percepção, da perspectiva trazida por Rubem Alves no capítulo Experiências da Educação dos Sentidos - Um Convite ao Silêncio⁸², começou a se expandir e ele encontrou em seus interesses, seu Imaginário e sua relação com seu Corpo, uma perspectiva de futuro da qual hoje ele se orgulha e fala com muita autonomia.

Thomas sempre questionou seu futuro, sempre se preocupou com isso - como todo e toda jovem, mas dava para ver que ele adicionava o fator da deficiência como um limitante, uma barreira na construção de seus sonhos. Parece que ao estar longe da pressão externa, do Mundo que o tinha enquadrado, ele conseguiu transformar seus *habitus*⁸³ e encontrar sua alegria, sua paz de espírito e, para além da satisfação pessoal, um caminho para sua realização profissional, que ainda hoje é limitada para as pessoas com deficiência, principalmente no que diz respeito a seguir caminhos com os quais se sonha ou pelos quais pelo menos se interesse e não apenas os que estão rasamente disponíveis.

Retomando o que foi trazido na página 105 deste trabalho e caminhando para a conclusão deste resumido relato, recorda-se que a sociedade utiliza a palavra “infantil” de forma pejorativa, em uma tentativa de emoldurar nosso imaginário, adultizar nossas ações, como se fosse essa a única e melhor alternativa de atuação do Corpo perante o Mundo. Como nos

⁸² Páginas 102-122

⁸³ Definições de *habitus* nas páginas 56 e 93 deste trabalho.

lembra Voltolini (VOLTOLINI, 2011, p.46), toda educação está comprometida com a tarefa de fazer crescer uma criança transformando-a em adulto. Desta forma, estimulados e estimuladas pelo sistema e pela necessidade de produção e reprodução das engrenagens determinadas, suprimimos nosso Imaginário carregado do desejo de liberdade, de forma conservadora; ele é comprimido em uma caixa pequena enquanto grita, sufocado. Este processo é passível de acarretar em problemas de ansiedade, depressão, pânico, dentre outros. Costuma-se dizer que as pessoas com síndrome de Down nunca crescem, permanecem crianças. Isso não é verdade. Elas crescem, amadurecem, se tornam adultas e são capazes de realizar as tarefas adultas. É um erro infantilizá-las como prática de capacitismo, porque isso as invalida e, conseqüentemente, as desmotiva a realizar tais feitos humanos. No entanto, me arrisco a dizer que talvez elas mantenham sim - em certos aspectos - viva em si a infância. Como se existisse uma possibilidade de ser e viver entre a criança e o adulto - que não é adolescente -, capaz de romper com a necessidade de produção e reprodução das engrenagens determinadas e assim libertar seu Imaginário e nutrir sua liberdade, quebrando as barreiras da caixa na qual somos suprimidos. E fora dos fatores que o reprimiam e o forçavam a aceitar as barreiras dessa caixa, ele se libertou, se encontrou.

Como último ponto deste subcapítulo, retoma-se a afirmação de Rubem Alves, de que arte e brinquedo são a mesma coisa: atividades inúteis que dão prazer e alegria, brincadeiras que inventamos para que o corpo encontre a felicidade. E seu questionamento se os saberes que se ensinam em nossas escolas são ferramentas, tornam os alunos mais competentes para executar as tarefas práticas do cotidiano. E se educandos e educandas aprendem a ver os objetos do mundo como se fossem brinquedos, se têm mais alegria.⁸⁴ Como já complementado e questionado pouco após essas pontuações de Alves, a partir do momento que as artes são vistas também como linguagem, como metodologia e são contempladas nos Projetos Políticos Pedagógicos, estas também dão poder - são caminhos para o empoderamento, para a apropriação de si e do pertencimento ao mundo. Se bem utilizadas, elas podem ser tão ferramentas quanto às ciências, da mesma forma que as ciências podem ser tão brinquedos quanto as artes.

O que aconteceu com o Thomas, que não é um caso isolado de pessoas com diversidades funcionais cognitivas e até mesmo de pessoas que ganham a vida como artistas, é que os

⁸⁴ Página 109 deste trabalho.

brinquedos foram convertidos em ferramentas. E durante esse processo, ele foi se expressando, identificando sentimentos, utilizando sua comunicação não verbal como forma de linguagem não apenas com o outro, mas consigo mesmo, inclusive no que dizia respeito às suas relações e à pandemia, como ele mesmo afirmou quando questionado. No capítulo A Educomunicação Enquanto Brinquedo e Ferramenta , essa prática será ainda mais aprofundada da perspectiva do sistema de ensino. Aqui, fica a reflexão sobre o quanto a escola, a família e a sociedade poderiam aguçar seus sentidos para essa possibilidade também na vida adulta, como alternativa às funcionalidades que tanto suprimem o Imaginário e condicionam nosso Corpo perante o Mundo.

Para acompanhar a reflexão sobre o que foi apresentado até aqui e despertar os sentidos e o Imaginário do leitor ou da leitora, seguem alguns desenhos do Thomas ao longos dos últimos 2 anos e meio, em diferentes fases artísticas e de percepção de seu Imaginário, Corpo e Mundo⁸⁵:

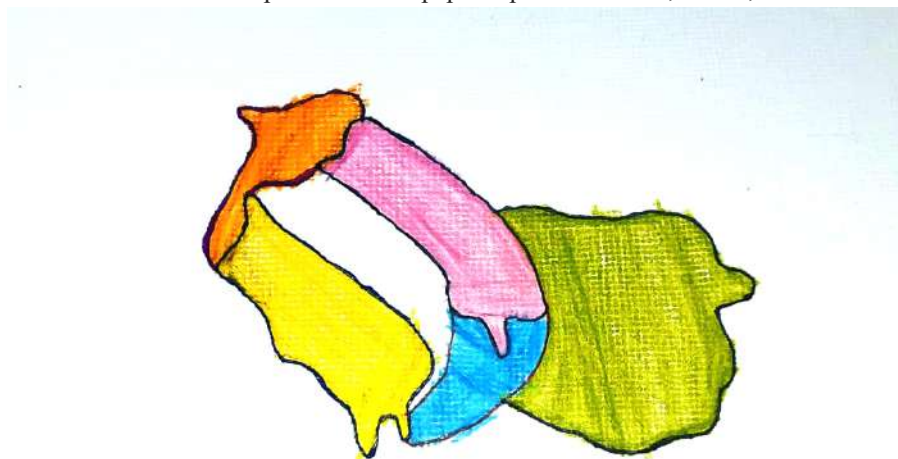
Figura 2 - Foto da arte “#21” de BEYERSDORF, Thomas Giannini, 2020. Lápis de cor e caneta stabilo ponta fina sob papel superfície de tela, 42x29,7cm. São Paulo.



Fonte: Arquivo pessoal - São Paulo, 2022.

⁸⁵ Artes de Thomas Giannini Beyersdorf disponíveis para apreciação e compra em seu Instagram: <https://www.instagram.com/tbeyersdorf/>. (Acesso em: 25 jun. 2022) e seu Facebook: <https://www.facebook.com/thomas.beyersdorf.7>. (Acesso em: 25 jun. 2022)

Figura 3 - Foto da arte “#164”, de BEYERSDORF, Thomas Giannini, 2020. Lápis de cor e caneta stabilo ponta fina sob papel superfície de tela, 42x29,7cm. São Paulo.



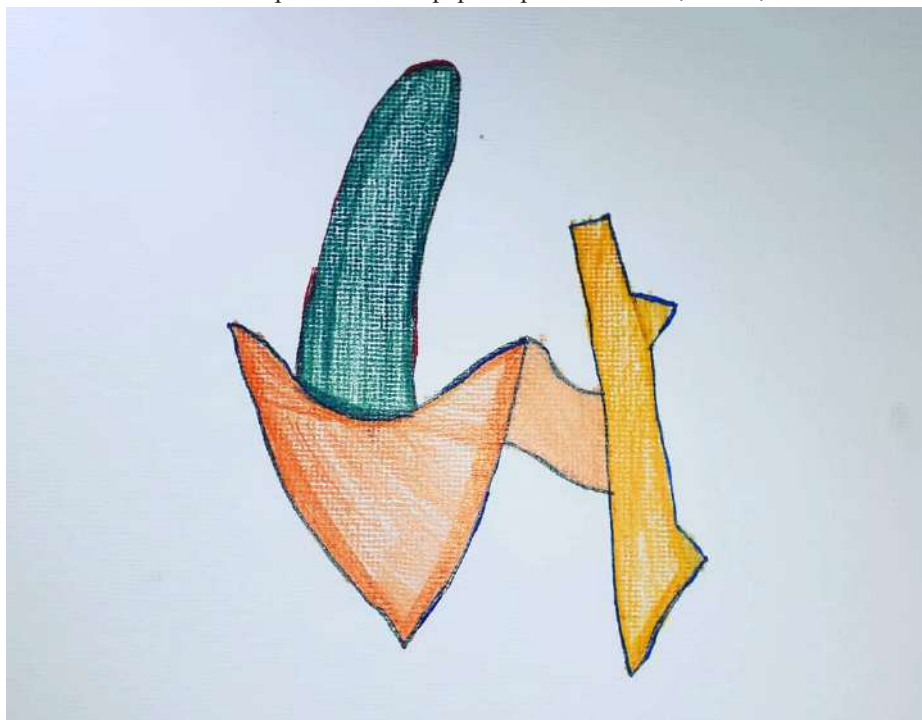
Fonte: Arquivo pessoal - São Paulo, 2022.

Figura 4 - Foto da arte “#122”, de BEYERSDORF, Thomas Giannini, 2020. Lápis de cor e caneta stabilo ponta fina sob papel superfície de tela, 42x29,7cm. São Paulo.



Fonte: Arquivo pessoal - São Paulo, 2022.

Figura 5 - Foto da arte “#162”, de BEYERSDORF, Thomas Giannini, 2020. Lápis de cor e caneta stabilo ponta fina sob papel superfície de tela, 42x29,7cm. São Paulo.



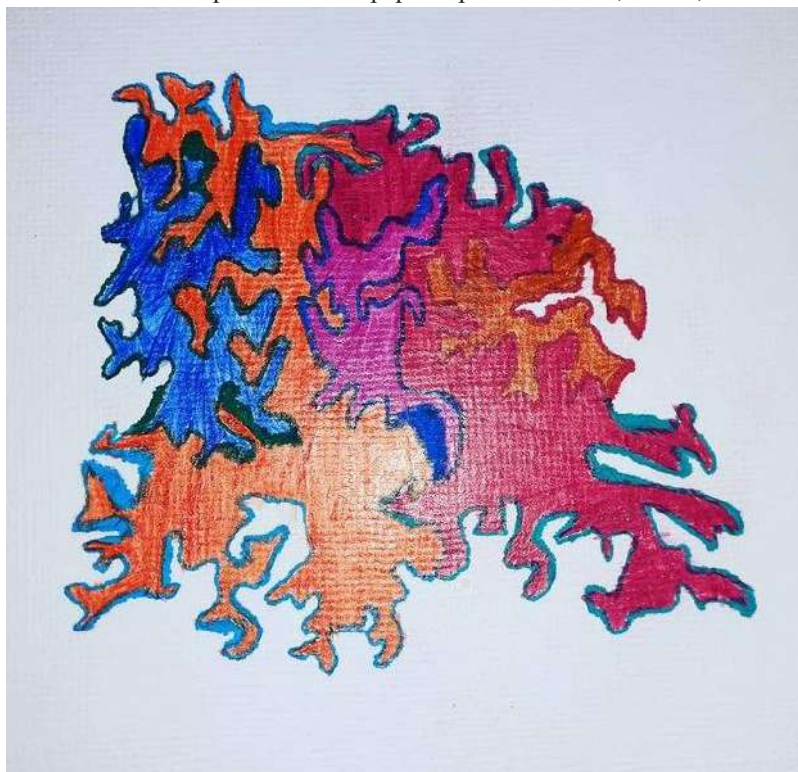
Fonte: Arquivo pessoal - São Paulo, 2022.

Figura 6 - Foto da arte “#228”, de BEYERSDORF, Thomas Giannini, 2020. Lápis de cor e caneta stabilo ponta fina sob papel superfície de tela, 21x29,7cm. São Paulo.



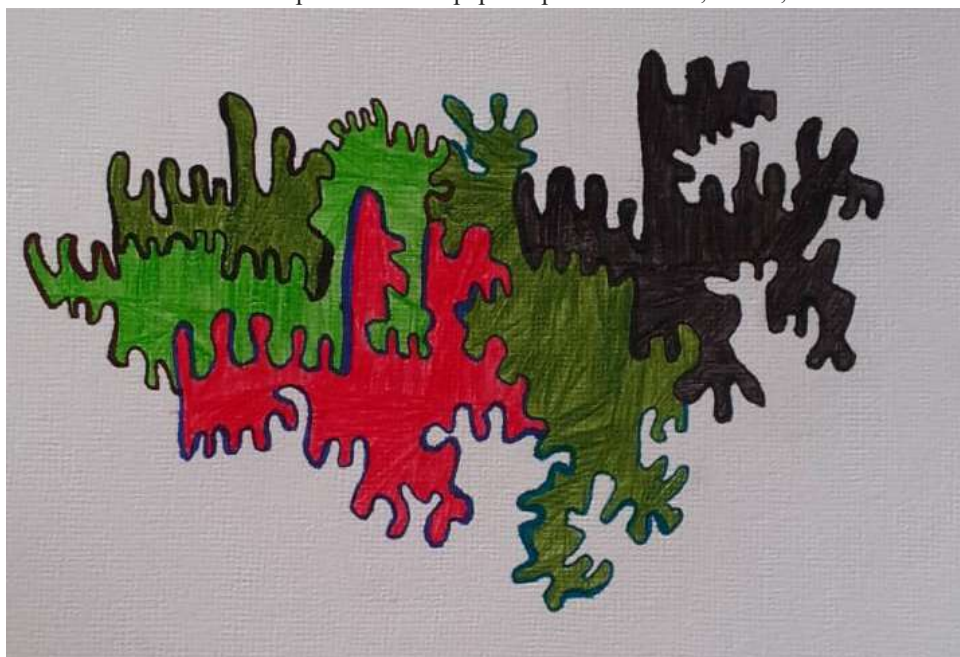
Fonte: Arquivo pessoal - São Paulo, 2022.

Figura 7 - Foto da arte “#234”, de BEYERSDORF, Thomas Giannini, 2020. Lápis de cor e caneta stabilo ponta fina sob papel superfície de tela, 21x29,7cm. São Paulo.



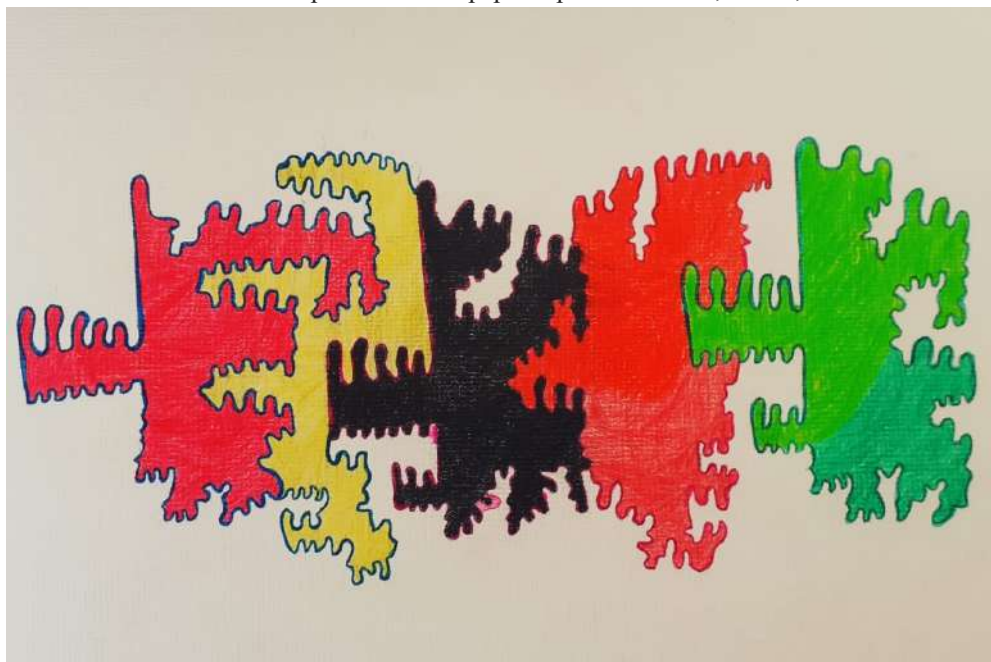
Fonte: Arquivo pessoal - São Paulo, 2022.

Figura 8 - Foto da arte “#269”, de BEYERSDORF, Thomas Giannini, 2020. Lápis de cor e caneta stabilo ponta fina sob papel superfície de tela, 21x29,7cm. São Paulo.



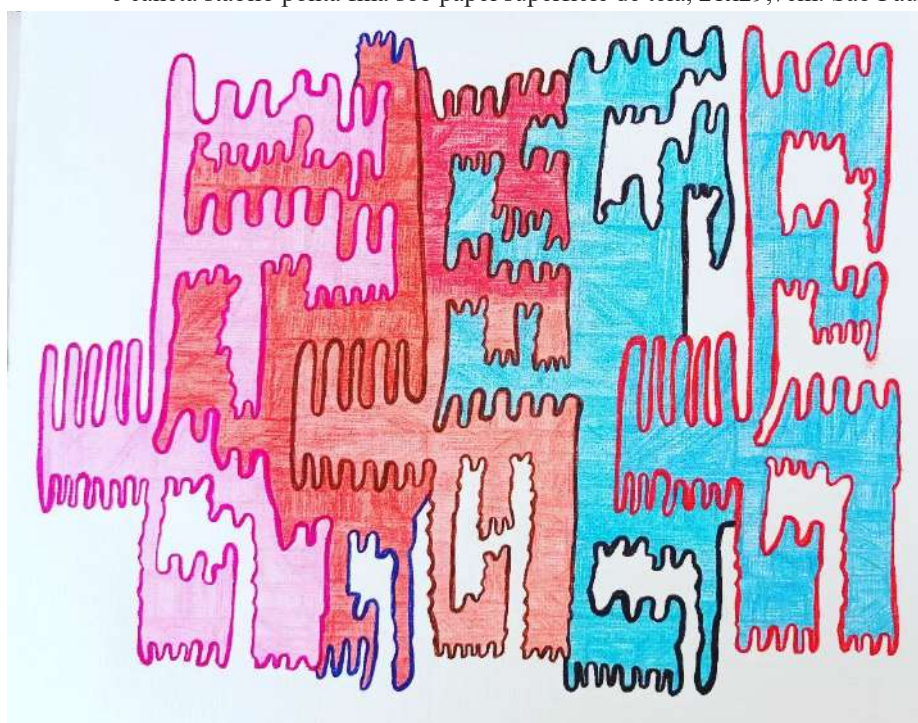
Fonte: Arquivo pessoal - São Paulo, 2022.

Figura 9 - Foto da arte “#290”, de BEYERSDORF, Thomas Giannini, 2020. Lápis de cor e caneta stabilo ponta fina sob papel superfície de tela, 21x29,7cm. São Paulo.



Fonte: Arquivo pessoal - São Paulo, 2022.

Figura 10 - Foto da arte “#350”, de BEYERSDORF, Thomas Giannini, 2020. Lápis de cor e caneta stabilo ponta fina sob papel superfície de tela, 21x29,7cm. São Paulo.



Fonte: Arquivo pessoal - São Paulo, 2022.

2.3. Como Estrelas na Terra - Toda Criança é Especial

“Os caprichos e desobediências da criança não são outra coisa senão aspectos de um conflito vital entre o impulso criador e o amor para com o adulto que não a compreende.”

Maria Montessori

Neste subcapítulo, o objetivo é trazer referências de práticas que combinam a Educomunicação e a Educação dos Sentidos na busca por uma educação e uma comunicação pensadas nas diversidades funcionais, mantendo a base da psicanálise como ponto de partida. Também serão resgatados, de forma breve, alguns dos desafios possíveis apresentados no subcapítulo Experiências da Educação, da Comunicação e das Diversidades Funcionais - Desafios Possíveis, para evidenciar situações onde eles precisam ser encarados.

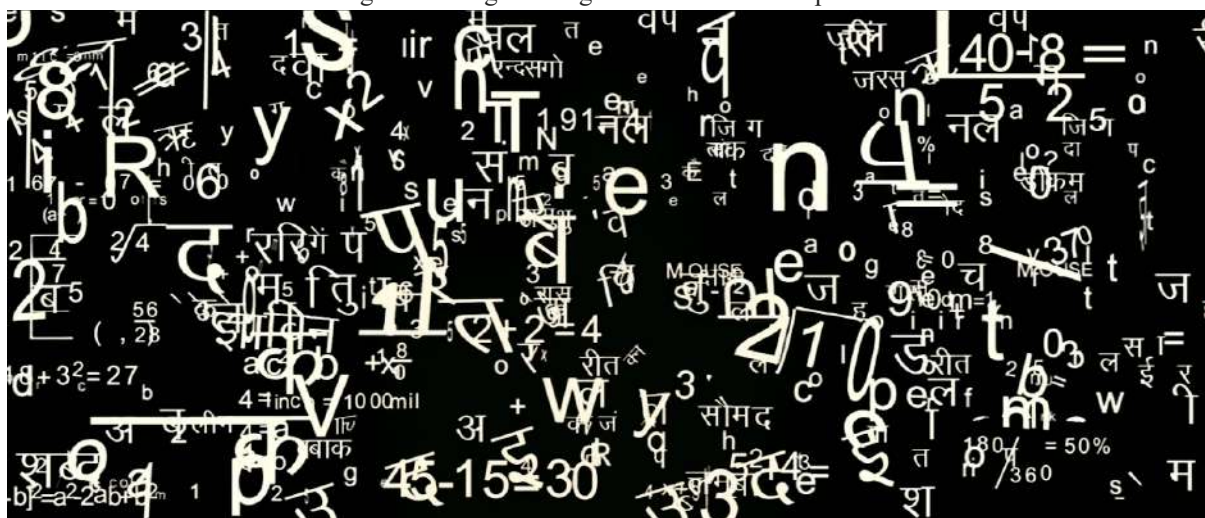
O leitor ou leitora encontra aqui uma contação de história detalhada do filme *“Como Estrelas na Terra - Toda Criança é Especial”*, lançado em 2007 e dirigido por Aamir Khan e Amole Gupte, ambos indianos. O filme ganhou diversos prêmios por evidenciar, de forma sensível e impactante, a importância do olhar para o sujeito em sua individualidade e como desenvolver metodologias com base na criatividade fortalece o processo de aprendizagem desde a alfabetização até a construção de auto-estima e sentimento de pertencimento.

Junto da contação de história, terão breves apontamentos, pontuações do que já foi falado até aqui e algumas citações ou frases importantes de pensadores e pensadoras relacionadas ao tema. No entanto, convido quem estiver lendo a se deixar levar pelos sentidos que a história, os detalhes e as imagens despertam, permitindo que sua janela da percepção se abra e possibilitando que tanto emoções como práticas sejam elucidadas. A obra é cheia de símbolos - situações, sequenciais ou não, que se relacionam umas com as outras - resgatando referências do que se passa na cabeça das personagens e das simbologias sociais. Seguindo esta narrativa, a fotografia se volta para detalhes a serem observados com esmero, bem como se intercala com animações que traduzem muito do Imaginário por trás de toda a construção e acontecimentos da trama. O filme também tem músicas produzidas especialmente para a trama, que traduzem os sentimentos de forma extremamente profunda. Junto ao convite feito anteriormente, pede-se atenção aos momentos em que o Imaginário e a linguagem estão

presentes, principalmente, mas também todos os conceitos e ideias já apresentados ao longo do trabalho. Vamos, então, a nossa contação de histórias.

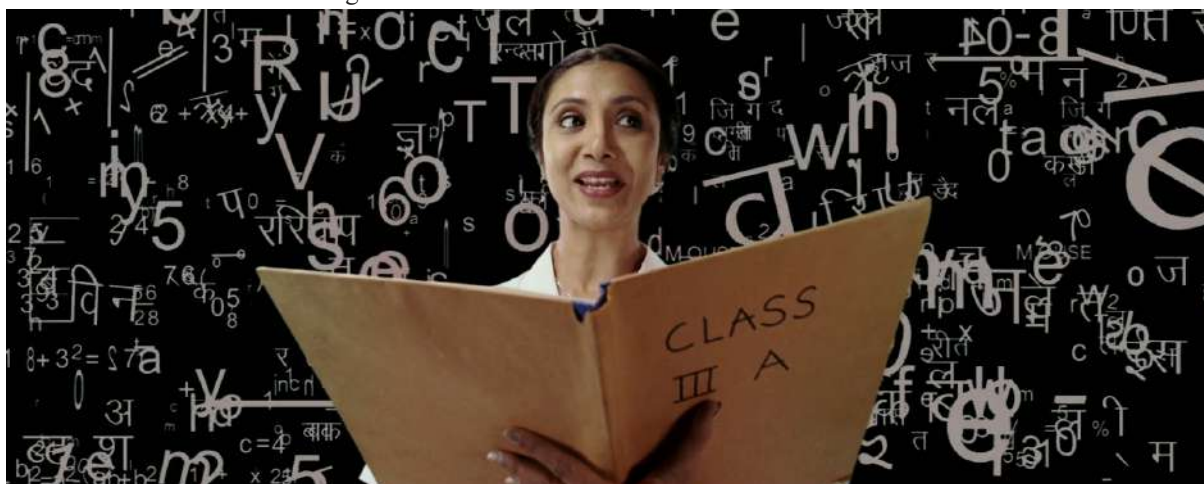
O filme começa com algumas palavras sendo formadas em forma de palavra cruzada. As letras e palavras começam a aumentar na tela; números e fórmulas também surgem e todos se embaralham. Uma professora aparece falando notas; a nota máxima é 25. Ela sorri ao falar algumas notas altas e expressa tom de decepção ao falar do estudante Ishaan Awasthi, com 3/25. Outra professora aparece na tela e, igual à outra, celebra e sorri notas altas, enquanto olha decepcionada ao dizer a nota de Ishaan Awasthi, 2/5. A professora sai da tela e as palavras, letras e fórmulas começam a mudar de cor, piscar na tela e rodar com rapidez. Barulhos de sirene e gritos soam ao fundo, atordoantes.

Figura 11 - Signos e algarismos sobre fundo preto.



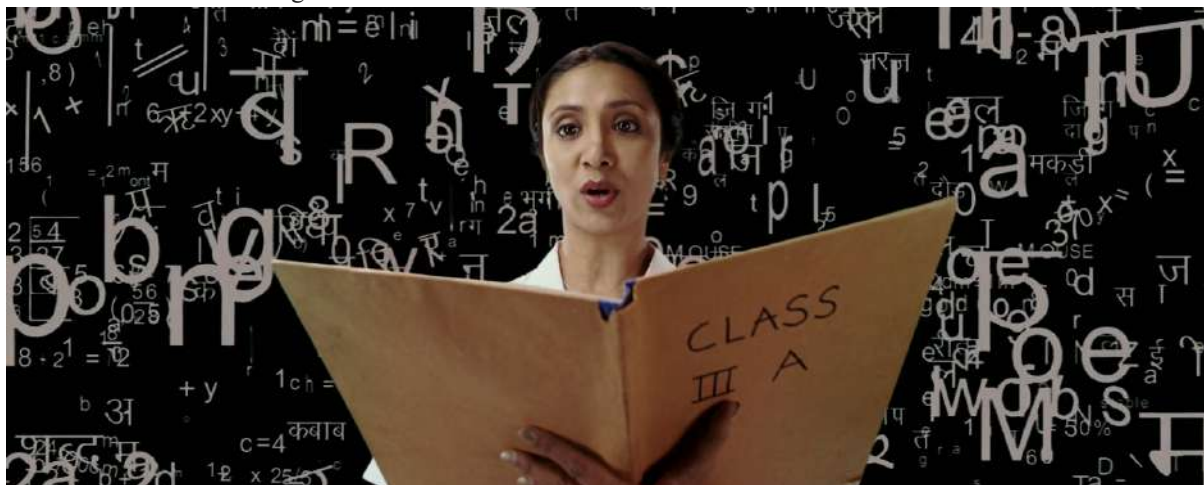
Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 12 - Professora anunciando uma nota boa de um aluno.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 13 - Professora anunciando uma nota ruim de um aluno.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 14 - Professora espantada ao anunciar a nota do aluno com a palavra “fail” (falhou) na tela.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 15 - Signos e algarismos coloridos em movimento em velocidade crescente sobre fundo preto.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

A tela fica preta e surge a imagem de um lago, com algas, alguns peixes pequenos e resíduos. Logo depois, surge o reflexo de um menino.

Figura 16 - Algas, peixes e resíduos na água com reflexo de Ishaan.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Ele olha fixamente para o lago e pesca rapidamente alguns peixes, usando um filtro de pano de café. Ele fica todo entusiasmado, enquanto alguém chama seu nome ao fundo, repetidamente: “Ishaan!”. O motorista do ônibus escolar aparece e o segura pela camiseta, reclamando que ele sempre atrasa todo mundo.

Na próxima cena, ele chega em casa, fica feliz e animado ao ver seus cachorros e joga seu boletim escolar para eles pegarem. Logo depois, encontra um objeto metálico brilhante no chão, observa de perto, curioso e o guarda em uma bolsinha. Corre para dentro de casa e coloca os peixes em um aquário em cima da geladeira; pega um lanche com as mãos, quando sua mãe chega e reclama que as mãos estão sujas e questiona o que ele faz na terra o dia todo. Ele provoca, segurando o sanduíche com a boca, lava a mão, deixa a torneira aberta e vai montar um quebra-cabeça de Sol.

Um tempo depois, ele está sentado no chão e a mãe questiona sobre o boletim; ele não responde e faz bolhas com o canudo na bebida que está bebendo, até que seu irmão chega e diz que foi o melhor em todas as matérias menos hindi - Ishaan olha para ele admirado. O irmão lhe pergunta como ele foi no boletim; ele faz bolhas barulhentas na bebida novamente. O irmão prossegue e diz que o quebra-cabeça está quase completo, em tom incentivante. Ele ouve os cachorros latindo e corre para fora, enquanto a mãe diz que ele tem que fazer o dever, mas é ignorada. Ishaan se diverte tirando pulgas dos cachorros enquanto outros garotos brincam ao lado; a bola chega perto dele, ele joga de volta e manda para o vizinho sem querer. Um dos garotos pergunta se ele é idiota, lhe ordena que busque a bola, mas Ishaan o encara em choque, até que o garoto parte para cima dele e ele revida. Ambos se machucam e ele sai correndo para casa, sobe as escadas muito rápido e chega no terraço do prédio pulsando de raiva, cerrando seus dentes e rosnando; depois começa a chorar. Ele passa da raiva à tristeza, da tristeza à raiva.

Figura 17 - Ishaan machucado e bravo após briga com outro garoto.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 18 - Ishaan começa a chorar durante a raiva.



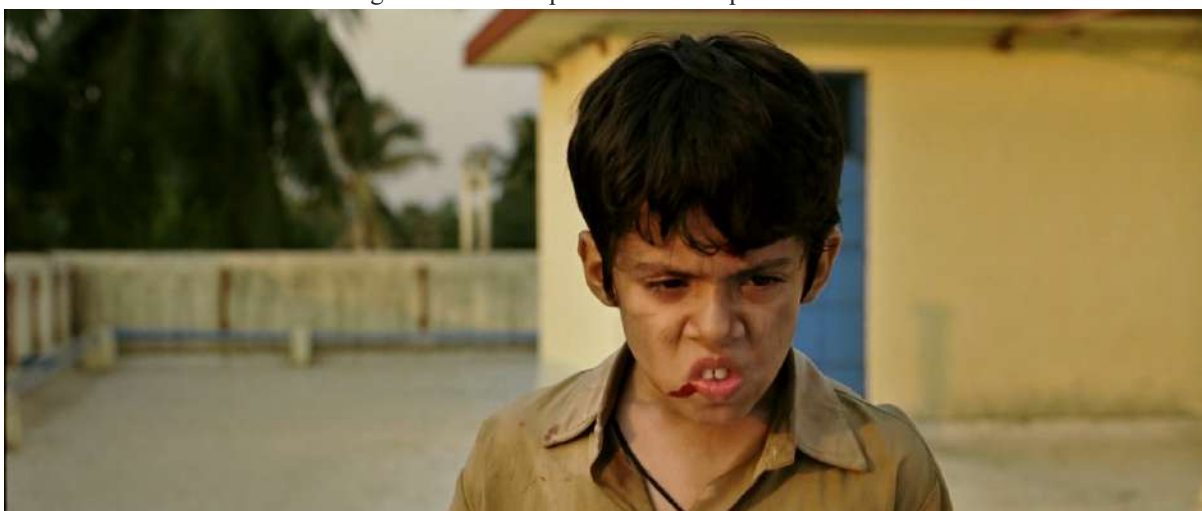
Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 19 - Ishaan triste.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 20 - Ishaan passa da tristeza para a raiva.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Enquanto alterna entre emoções, no momento do estado de raiva, ele olha para cima e vê uma pipa, enxuga os olhos e vai em direção a ela. Ele enrola o fio da pipa e vai para casa. Quando ele chega lá, a mãe do garoto com quem brigou está falando com seu pai, culpando Ishaan e dizendo que ele machucou seu filho. O pai vê Ishaan, o chama, ele entra na sala e seu pai lhe dá um tapa no rosto; o irmão tenta intervir, mas a mãe, com dor no coração, o segura. O garoto diz que Ishaan rasgou a camiseta dele e Ishaan parte para cima dizendo que é mentira. Mãe e filho vão embora gritando. Com apenas a família na sala, o pai diz que todos reclamam de Ishaan e que se ele ouvir mais uma reclamação, ele irá mandá-lo para o colégio interno. A mãe se ajoelha e olha as feridas em seu rosto; o pai lhe diz que ela o está mimando, fica bravo e sai. A mãe olha preocupada para o filho e diz que ela já tinha falado para ele não brincar com o Ranjit e fala para ele ir tomar banho.

Ele vai para o banho e começa a desafiar a água do chuveiro para uma luta, de forma brincalhona. Ao sair do banho, enquanto a mãe limpa suas feridas, o pai faz a mala e diz que vai embora para sempre, com tom e feições sérias. Ishaan começa a chorar e a pedir perdão, dizendo que o que ele fez não se repetirá. A mãe interfere dizendo para o pai não assustá-lo e explica que é uma viagem a trabalho apenas.

O despertador toca e a música *Jame Raho (Siga em Frente)*, de Prasoon Joshi e Shankar-Ehsaan-Loy, interpretada por Vishal Dadlani começa a tocar, enquanto as cenas subsequentes passam na tela, seguindo a narrativa da rotina matinal da família:

Amarre os sapatos
Aperte os cintos
Prepare-se para a batalha
Carregue seu fardo

Com pastas em mão e
Decisão firme
Dominaremos o mundo
Manteremo-nos firmes

Assim funciona o mundo, continue
Seu destino te espera, Siga em frente
Assim funciona o mundo, Siga em frente
Seu destino te espera, Siga em frente

Eles dormem com um olho aberto
Ficar para tras não é uma opção
Trabalhe o máximo que puder
Do jeito que lhe dizem

Eles vivem de omeletes
Vitaminas e tônicos
Um regime estrito de trabalho e descanso
Esforçando-se, dando duro, abra caminho

Seu destino te espera, Siga em frente⁸⁶

⁸⁶ JOSHI, P; e LOY, S-E. **Jame Raho**. 2007.

Figura 21 - Relógio digital marcando 05:00.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 22 - Pai de Ishaan acordando.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 23 - Mãe de Ishaan passando uma camisa.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 24 - Pai de Ishaan amarrando os sapatos.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 25 - Mãe de Ishaan ajudando seu marido a vestir um Terno.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 26 - Mãe de Ishaan preparando o café da manhã de seu marido.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 27 - Pai de Ishaan em uma mesa comendo e olhando algo em um computador.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 28 - O pai de Ishaan pega uma mala para sair.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 29 - Yohan dormindo em uma cama.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 30 - Yohan escrevendo em uma folha de papel.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 31 - Mãe do Ishaan preparando torradas para o café da manhã de Yohan.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 32 - Yohan comendo seu café da manhã e lendo um livro.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 33 - Yohan com suas malas pronto para sair.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 34 - Yohan e sua mãe se despedem na porta de casa.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 35 - Relógio de parede analógico marcando 06:55.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Há uma mudança rítmica na música e a segunda parte entra, acompanhada da imagens subsequentes:

Mas aqui chegamos a outro assunto
O de acordar com as músicas de um sonho
Quando o tempo pára
A fantasia se liberta

Eles sempre se perguntam
Eles sempre se perguntam

Porque o seu destino te espera, Siga em frente

Eles não são escravos do tempo
Eles são livres
Tem reuniões com as borboletas
E debates com as árvores

Passam seu tempo brincando com o vento
E contando histórias às gotas de chuva
Enquanto pintam um
Novo mundo na tela do céu

Seu destino te espera, Siga em frente⁸⁷

Figura 36 - Parede azul com desenhos.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

⁸⁷ JOSHI, P; e LOY, S-E. **Jame Raho**. 2007.

Figura 37 - Ishaan dormindo em uma cama com bonecos ao lado do travesseiro.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 38 - Ishaan começa a despertar do sono com raios do sol sobre ele.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 39 - A mãe de Ishaan entra no quarto e se espanta ao ver Ishaan dormindo.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 40 - Ishaan leva uma bronca.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 41 - Ishaan é carregado para fora da cama.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 42 - Mãe de Ishaan preparando torradas para o café da manhã de Ishaan.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 43 - Ishaan está com a escova de dentes na boca, distraído em pensamento.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 44 - Ishaan está sentado em uma bacia sanitária com as mãos no queixo, olhando para cima.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 45 - Ishaan está sentado na frente de uma pequena mesa com um caderno em cima, olhando para o alto com um lápis em uma mão e a outra na frente da boca.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 46 - Ishaan aparece com um copo na mão olhando por uma janela.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 47 - Ishaan brinca com um sabonete durante o banho.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 48 - Ishaan leva outra bronca por demorar no banho.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 49 - Ishaan sentado com a cabeça apoiada na mão imaginando mil aventuras em volta de sua cabeça.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 50 - Ishaan imaginando um dragão, um pássaro e um trem que aparecem como uma “animaginação” rodando sua cabeça.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 51 - A mãe de Ishaan o faz comer o café da manhã.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 52 - Ishaan brinca com um cubo mágico e sua mãe ao fundo montando a mochila de Ishaan.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 53 A mãe de Ishaan aparece preocupada com o horário e vai vestir Ishaan.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 54 - A mãe de Ishaan aparece fechando a camisa de Ishaan.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 55 - A mãe de Ishaan amarra os sapatos de Ishaan enquanto ele bate a ponta do pé no chão.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 56 - Ônibus buzinando e Ishaan correndo com sua mãe para o ônibus.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 57 - A mãe de Ishaan beija o rosto de Ishaan na porta do ônibus.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 58 - Ishaan olhando o trânsito sentado ao lado do motorista do ônibus.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

A sequência de cenas em união com a letra da música evidencia o que foi trazido na Educação dos Sentidos sobre a necessidade de produção e reprodução das engrenagens da sociedade. O Imaginário de Ishaan é frequentemente inibido, condenado e interrompido; sua liberdade é desprezada ao invés de valorizada, uma vez que sua função como criança é se tornar um adulto que siga a mesma rotina que o pai. Esse é o referencial e é colocado em prática desde a infância. As emoções e reações de Ishaan frente a este sistema, já começam a ser ressaltadas desde o início do filme, no entanto, mais à frente, veremos como este processo desencadeia problemas de ansiedade, depressão, pânico, baixa autoestima, dentre outros mencionados anteriormente.

Voltando à história, as crianças chegam na escola e uma diretora fala ao microfone recomendações para que as crianças mantenham os corredores limpos. Logo depois, os meninos - é uma escola apenas para meninos - entram na escola em fila, enquanto um inspetor avalia se os sapatos estão polidos o bastante. Aqueles com sapatos não polidos, não entram; se direcionam para um canto, ao lado da escada da entrada. Todos com caras tristes, se sentindo humilhados, como podemos ver nas seguintes imagens:

Figura 59 - Ishaan é retirado da fila e olha para os sapatos.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 60 - Ishaan e outras crianças com os sapatos despolidos.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

O filme contrapõe constantemente situações pelas quais Ishaan está passando com os sentidos que estão sendo aguçados nele. Logo após a cena do polimento do sapato, corta para a cena de uma poça de lama por onde passa uma bicicleta, que reflete o que Ishaan está olhando pela janela de dentro da sala de aula. Seu imaginário violado se volta para o desejo da lama, do poder se sujar, da liberdade. Imediatamente, a professora chama sua atenção e pede que ele identifique os adjetivos de um texto. Ele não consegue e ela então pede que ele apenas leia o texto. Ishaan novamente não consegue e alega que as letras estão dançando, o que leva a professora a gritar com ele e gerar risos em toda a turma. Ela manda ele para fora da sala e ameaça tirar os outros também, enquanto diz que Ishaan é uma vergonha.

Ishaan fica primeiramente aborrecido com o insulto, mas ao sair da sala - da prisão de seu imaginário - ele celebra, encosta no muro, tira meca do nariz, joga-a longe, brinca de arrotar e olha para um painel de animais preso na parede. Então, começa a imitar os sons de cada um deles de forma teatral. Ele começa a dançar, enquanto passa uma fila de alunos de outra turma, que o provoca porque ele está de castigo mais uma vez. Ao final da aula, ele volta para a sala e todos os colegas dizem que ele está ferrado por não trazer as notas assinadas nem o dever de matemática. Ele foge da aula e a música Mera Jahan (Meu Mundo), de Amole Gupte e Shankar-Ehsaan-Loy e interpretada por Adnan Sami, Ananya Wadkar e Auriel Cordo, toca. Ao longo da música, Ishaan vai passeando pela cidade e se deparando com diversas cenas, apresentadas nas imagens subsequentes, que despertam seus sentidos, curiosidade e questionamentos sobre o mundo e seu redor.

Um pouco doce, um pouco azedo
Um pouco perto, não tão longe
Tudo que necessito, tudo que necessito
Tudo que necessito é ser livre

Um pouco doce, um pouco azedo
Um pouco perto, não tão longe
Tudo que necessito, tudo que necessito
Tudo que necessito é ser livre

Perto o suficiente
Para tocar
Mas desaparece
Como miragem

Um pouco doce, um pouco azedo
Um pouco perto, não tão longe

Perto o suficiente para tocar
Mas desaparece como miragem
Perto o suficiente para tocar (tão quente quanto um suéter)
Além das nuvens
Fica meu mundo

Deixe-me entrar sem repreender-me
Deixe-me entrar,tenho uma dúvida
Deixe-me entrar sem repreender-me
Deixe-me entrar,tenho uma dúvida
Existem mais, tantos outros
Tantos outros como eu?

Não estou sozinho
 Sonhando acordado, olhos abertos
 Pisando, tropeçando
 Não estou sozinho
 Sonhando acordado, olhos abertos
 Pisando, tropeçando

Ainda tenho uma dúvida
 Assim como o sol que se põe, nasce outra vez

O meu mundo uma vez que revelado
 Vai deixar todos de boca aberta

Olhos abertos, como corro
 Como corro para o outro lado
 Olhos abertos, como corro
 Como corro para o outro lado
 Então flutuo como um pássaro
 Só quero ser

Mil asas para voar
 E explorar os vastos céus

Mil asas para voar
 E explorar os vastos céus
 Tantas voltas para dar, tantos caminhos a seguir
 E descobrir meu mundo

Esses breves dias de infância
 Não mais voltarão
 Então viva-os meu amigo
 Senão vão embora
 Viva⁸⁸

Primeiro, ele observa um homem escalando um andaime rapidamente para pintar o prédio e fica fascinado. Um pingo de tinta cai nele, despertando seu olhar:

⁸⁸ GUPTE, A; LOY, S-E. **Mera Jahan**. 2007.

Figura 61 - Ishaan está observando um homem subir um andaime de bambus como parkour.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 62 - Tinta branca respingando do balde.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 63 - Ishaan observando a tinta cair de um andaime.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 64 - Ishaan com gota de tinta no rosto.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

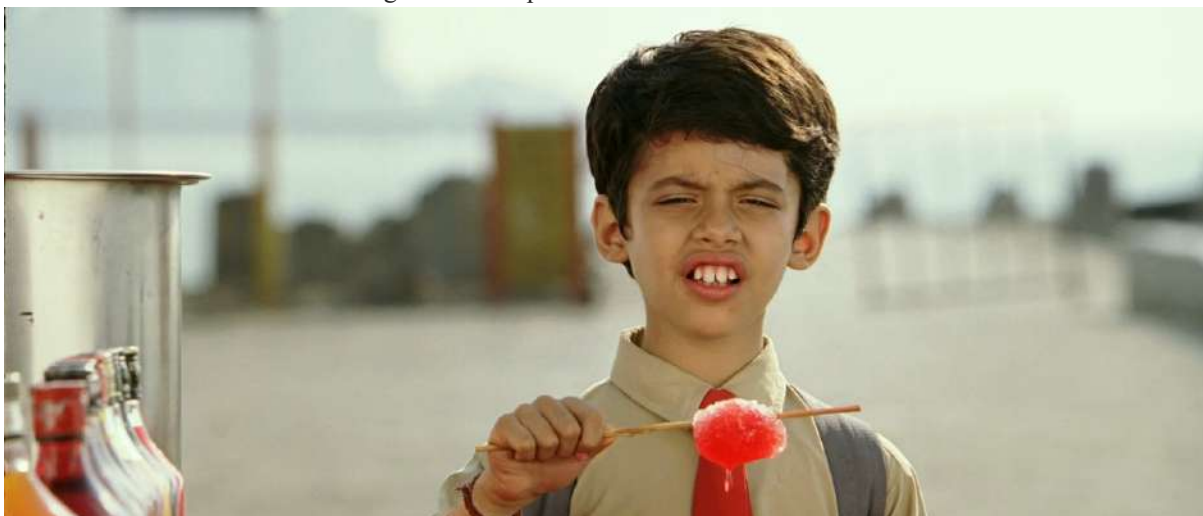
Depois, vê um pai e um filho sem camisa. O pai entrega uma raspadinha para o filho. Ishaan observa hipnotizado a combinação de cores, a relação de afeto dos dois e a liberdade do não estar vestido. Come uma raspadinha também, mas a sua derrete e cai no chão enquanto ele observa a cena:

Figura 65 - Um homem entregando um raspadinho para seu filho.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 66 - Raspadinha de Ishaan derretendo.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Então, ele se depara com uma exposição de arte na rua, o qual olha admirado e depois com várias pessoas observando uma escavadeira puxar terra, impressionadas. Ele se junta a elas:

Figura 67 - Ishaan observando arte na rua.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

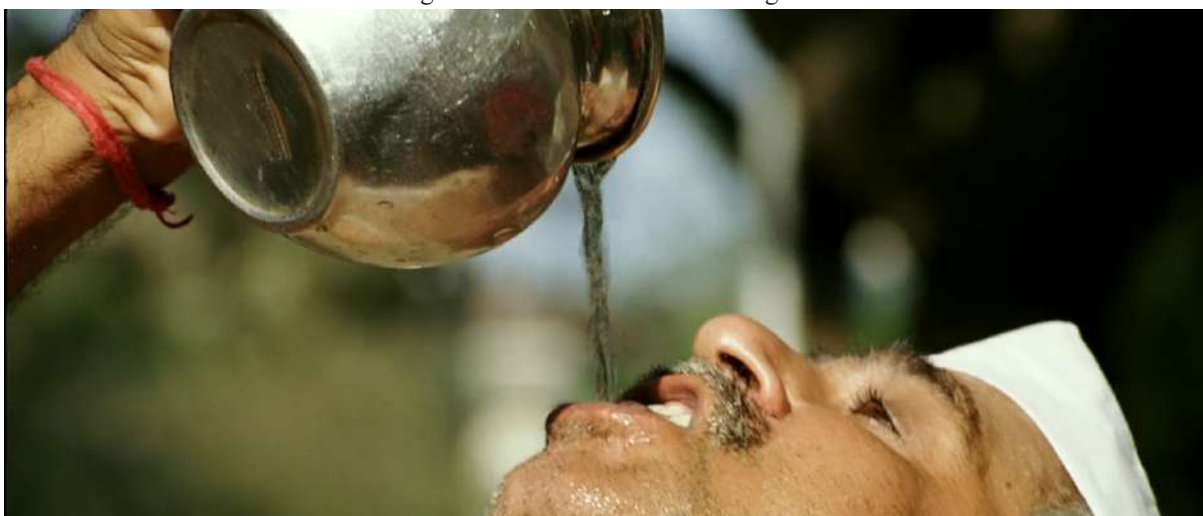
Figura 68 - Várias pessoas observando uma escavadeira puxar terra.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Mais à frente, ele encontra um homem bebendo água como se fosse cachoeira e imitá-o. A água encharca seu rosto:

Figura 69 - Um homem bebendo água.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 70 - Ishaan imita a maneira como o homem está bebendo água e cai água nele.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Deslumbrado com todas as emoções e sentidos despertados em seu Imaginário e seu Corpo em sua caminhada pelo Mundo, ele busca e vai experienciando a liberdade em pequenos fragmentos “mágicos”:

Figura 71 - Ishaan sobe na pedra.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 72 - Ishaan deslumbrado com os pequenos sentidos.



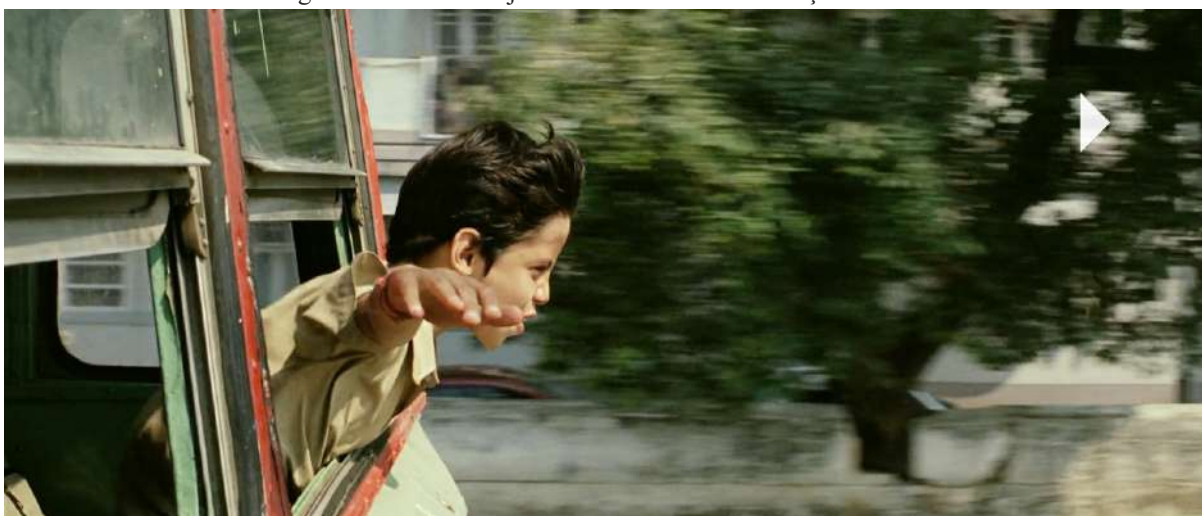
Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 73 - Ishaan na pedra deslumbrado com o horizonte.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 74 - Ishaan na janela do ônibus com os braços abertos.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 75 - Ishaan vê pombos alçando voo.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 76 - Ishaan subindo escada.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Ele faz uma observação flutuante e segue um homem que carrega um instrumento peculiar, curioso. E continua e observa com olhar questionar crianças que brincam, livremente, em pleno horário escolar:

Figura 77 - Ishaan segue um homem com instrumento peculiar.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 78 - Ishaan caminhando na rua vê crianças brincando.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Bruscamente, o seu entorno muda de ritmo, quando ele vê um homem martelando um objeto metálico e pessoas correndo para pegar o ônibus. Ele é impactado pelas engrenagens sistemáticas em meio àqueles sentidos e pequenos fragmentos de liberdade, curiosidade e identificação:

Figura 79 - Um homem martelando.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 80 - Pessoas correndo para pegar o ônibus.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Seu olhar rapidamente retorna aos detalhes alheios às engrenagens, quando ele vê um cachorro deitado no meio da rua, relaxando e bocejando e logo depois vê pessoas dormindo, em plena luz do dia, no meio da rua:

Figura 81 - Cachorro bocejando.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 82 - Homem dormindo na carroça.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 83 - Alguém dormindo num cesto entre dois carros.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Influenciado pelas últimas cenas e provavelmente, Ishaan vai até sua perua escolar e dorme também. É interessante refletir que aquelas pessoas dormindo poderiam estar em situação de vulnerabilidade - ou talvez não, mas o que ressoa em Ishaan é o fato delas estarem, de certa forma desgarradas do sistema - em situação de vulnerabilidade ou não - e se permitirem descansar em um momento onde é cobrado que se esteja produzindo.

Quando a música termina, ele acorda e várias crianças entram na perua escolar. A cena corta para Ishaan de volta a sua casa, colorindo em aquarela com os dedos, fascinado. Seu irmão elogia com carinho a pintura - ele parece ser a única pessoa que enxerga e respeita sua essência.

Figura 84 - Ishaan de volta a sua casa, colorindo em aquarela, fascinado.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 85 - Dedo de Ishaan colorindo em aquarela.



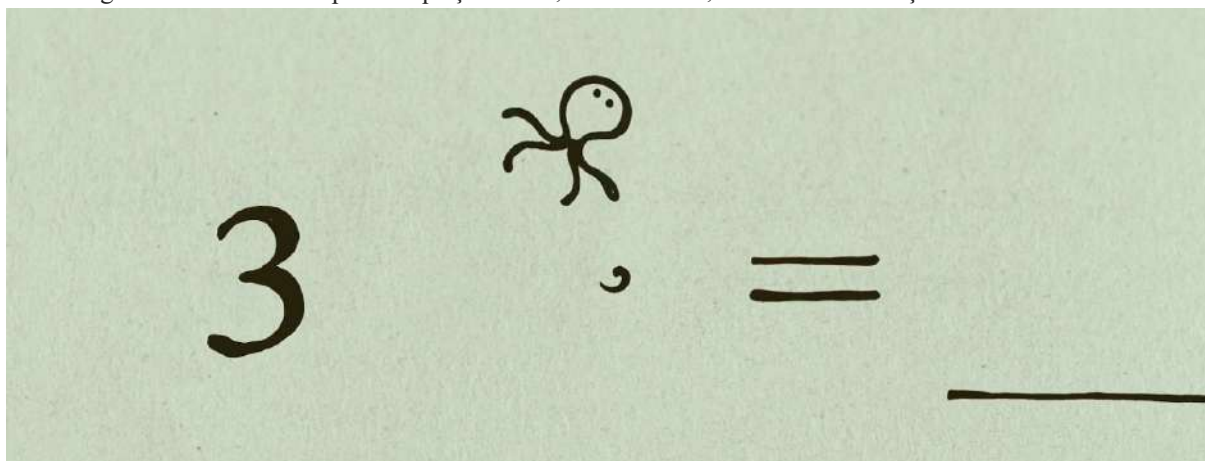
Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Logo depois, Ishaan está fazendo a lição de casa e a mãe diz que ele soletrou tudo errado e reclama que já fizeram aquela tarefa antes, alegando que o menino está brincando e que deve se concentrar. Ishaan diz que não e fica irritado.

Depois, os dois estão deitados e Ishaan conta para seu irmão que matou aula porque não tinha feito o dever e nem levado o boletim assinado. Ele sorri ao dizer que passou o dia sozinho, despreocupado e implora para o irmão escrever um bilhete de justificativa de falta para ele.

Na próxima cena, acontece uma prova surpresa de matemática e Ishaan olha para a equação 3×9 e, em sua visão, os números começam a se transformar e se tornam planetas identificados por números desenhados. Nesta parte, o filme é em desenho animado. De repente, Ishaan está em uma nave em uma missão e conversa com os planetas, chamando-os pelo nome. Carrega a Terra com o número três em direção a Plutão com o número nove. A Terra (número três) então destrói Plutão (número nove) - ele entende a equação como três versus nove - e o garoto chega à conclusão de que a resposta da equação é 3, uma vez que o novo foi destruído e ficou apenas o três. As figuras seguintes, ilustram o Imaginário de Ishaan durante esse raciocínio. É essencial observar que ele conversa com os planetas enquanto passa por eles e os relaciona tanto no que diz respeito à sua ordem no Sistema Solar como a algumas características de alguns dos planetas, mostrando que ele tem conhecimentos. Essa situação, desperta a percepção para uma possibilidade de metodologia de ensino de matemática, por exemplo, que provavelmente funcionaria com Ishaan, dado seu interesse e conhecimento no tema.

Figura 86 - Ishaan olha para a equação 3×9 e, em sua visão, os números começam a se transformar.



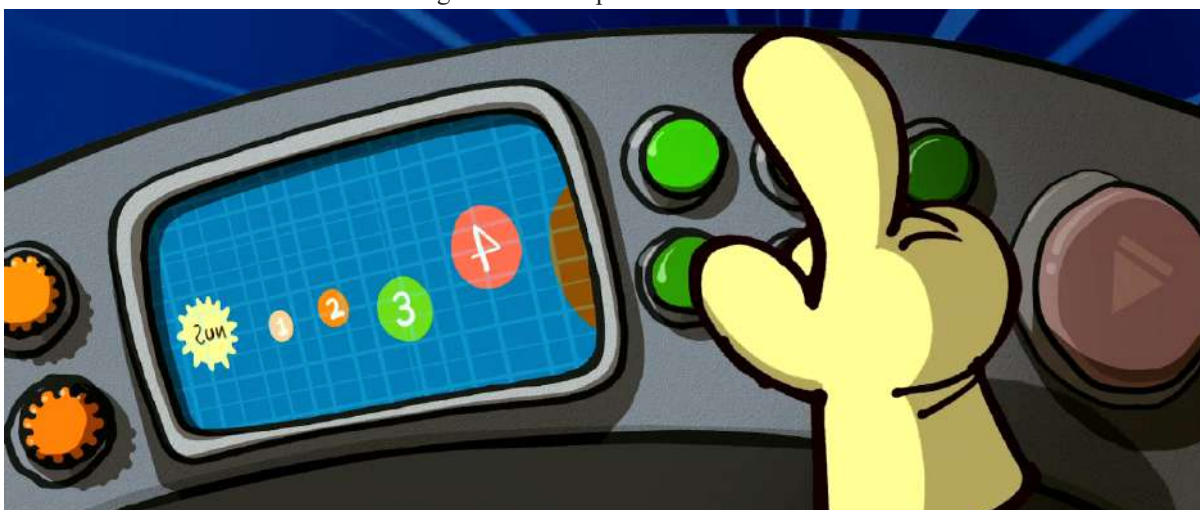
Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 87 - Ishaan está pilotando uma nave em uma missão.



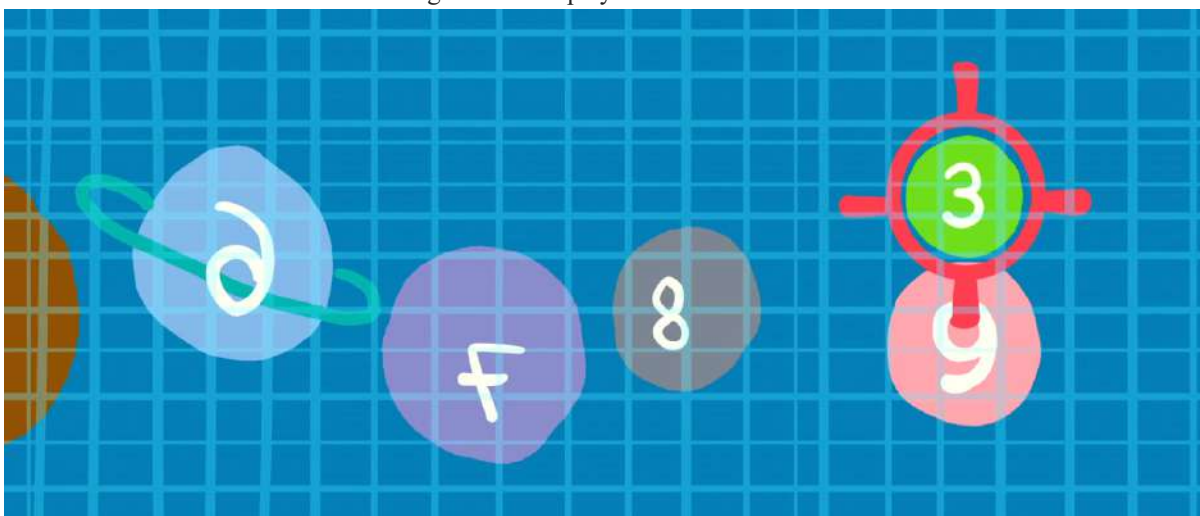
Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 88 - Cockpit/Painel da nave.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 89 - Display do radar da nave.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 90 - Nave lança um pegador e agarra o planeta terra.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 91 - O planeta 4, Marte cospe fogo na nave que esta carregando a Terra.



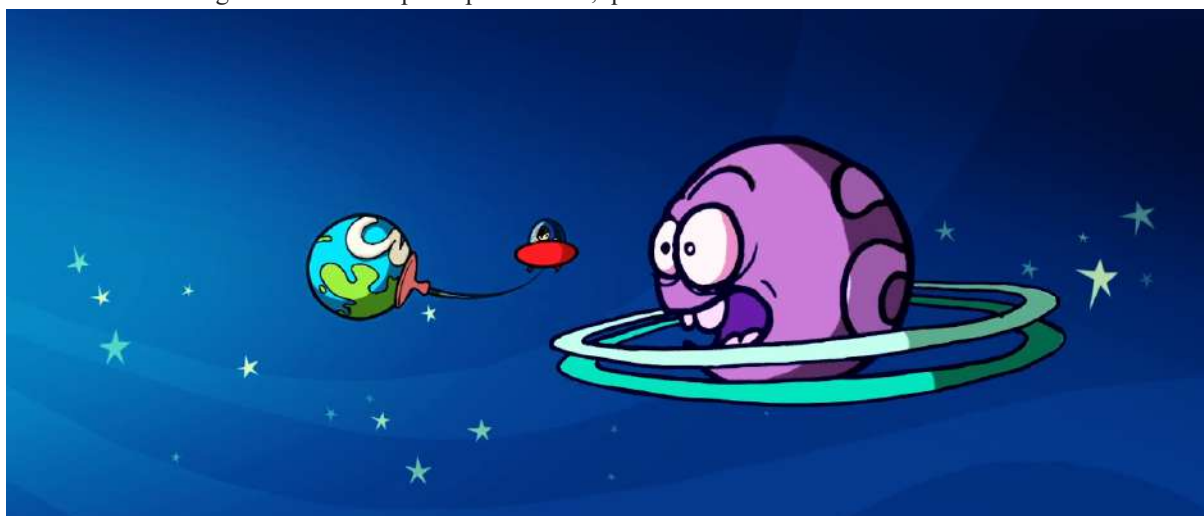
Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 92 - O planeta Júpiter abre e acompanha com um olho a nave passando.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 93 - A nave passa por Saturno, que brinca de bambolê com seus anéis.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 94 - Planeta 3 Terra é arremessado no planeta anão 9 Plutão.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 95 - Animação sai em fade e equação da prova em segundo plano compondo na tela “ $3 \times 9 = \text{Planeta Terra}$ ”.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Ishaan termina o teste estasiado e diz ao amigo que foi tranquilo. Em seguida, de volta à casa, o pai retorna de viagem e traz morangos de presente. É o primeiro ato de carinho do pai apresentado no filme e Ishaan fica feliz abraçado a seu pai e lhe pede para irem ao aquário. Rapidamente, o clima entre os dois muda, porque o pai descobre o bilhete de falta falso, ameaça bater no filho se ele não disser a verdade e questiona onde ele estava. Sua mãe, por outro lado, pergunta calmamente e Ishaan admite que faltou e que ficou sozinho na rua. Seu pai questiona quem escreveu o bilhete porque ele não sabe escrever, o chama de “bobalhão idiota” e bate nele.

O pai e a mãe são chamados para uma reunião na escola, na qual a diretora diz que não há melhoras nos deveres ou dentro da sala de aula, como no ano passado, e uma professora diz: “Livros são inimigos de Ishaan, ler e escrever são como um castigo para ele. Às vezes a escrita dele em inglês parece russo, repete os erros de propósito e ele nunca presta atenção na aula”. Outra professora diz que Ishaan pede para sair sempre e atrapalha a classe com pegadinhas bobas; fala sobre seu boletim e a mãe diz que não recebeu. A professora mostra então as provas e diz que ninguém vai acreditar que ele é irmão do Yohan. A diretora diz que é o segundo ano dele na terceira série e que se continuar assim, ela sente muito, mas não poderá mais ajudar. Diz que talvez ele tenha um “problema”, diz que algumas crianças têm menos sorte e que existem escolas especiais para elas.

Enquanto a família volta para casa, crianças tentam parar o carro para vender jornais; o pai de Ishaan as chama de “babacas sem valor” e logo depois ele diz: “Ela acha que meu filho é retardado. Ela acha que meu filho é anormal. Sessenta crianças enfurnadas em uma sala! Como uma professora pode dar atenção a cada aluno? Que besteira! Idiotas!”. Aqui, evidencia-se o capacitismo, tanto por parte do corpo docente como do pai - que não está errado em questionar a quantidade de educandos na sala e a efetividade do ensino. No entanto, a sugestão do filho ter uma deficiência lhe soa ofensiva, como se isso fosse algo pejorativo, como ele mesmo coloca com o uso da palavra retardado e pela sua expressão de raiva ao falar isso. Da parte do corpo docente, considerar uma criança com deficiência desafortunada e negar-lhe estrutura e o direito à educação, acreditando que não exista capacidade nela que possa atender às expectativas da escola ao invés de buscar caminhos e entender que é talvez a escola que não esteja atendendo às expectativas no seu dever e papel de educar, é tanto capacitismo como evidencia a problemática do terceiro desafio possível

apresentado anteriormente⁸⁹ de enxergar a si, enquanto educador ou educadora e escola, como inacabada, imperfeita e passível de adaptações e mudanças (oitavo desafio)⁹⁰.

A mãe então diz que é sua culpa e o pai responde que a culpa não é dela, que algo precisa mudar para o filho mudar. Ele toma uma atitude e, a partir de contatos, consegue uma vaga em um internato, mas Ishaan não quer ir. Porém, o pai deixa claro que ele não tem escolha. A mãe questiona que o filho nunca ficou longe dela e o pai diz que ele terá que aprender, que se não fizerem isso ele não terá para onde ir porque será expulso da escola em que está. Enquanto isso, Ishaan o encara bravo, chateado e magoado. O pai, irritado e indignado, aponta para o filho e diz que Ishaan os está encarando com aquela cara e que claramente não tem nenhum remorso pelo que fez. O pai não consegue perceber que a expressão de raiva e os gritos são um pedido de socorro, uma reivindicação de carinho, um pedido para que ele seja visto e compreendido. O pai continua seu discurso e diz que o internato é caro, mas que darão um jeito de pagar. Ishaan então chora e implora; seu irmão sente por ele e sua mãe o acolhe.

Durante a noite, Ishaan tem um pesadelo onde se perde da mãe na estação e quase não embarca no trem. Ele acorda e chora para a mãe. Enquanto chora, diz que está tentando melhorar na escola e, para provar, fala o alfabeto, só que todo errado. Diz que sabe tudo, que pode aprender, que não vai participar do festival Diwali nem pedir fogos de artifício. Sua mãe chora junto e o abraça.

No festival, na cena seguinte, Ishaan fica em um canto sozinho. Rajit, o garoto com quem brigou no começo do filme, o provoca dizendo que ele está com medo do colégio interno. Ele retruca, mas o garoto insiste, fazendo com que Ishaan acenda um fogueiro e jogue na direção de Rajit dizendo que ele se nega a ir para o colégio.

No entanto, como disse o pai anteriormente, ele não tinha escolha. Portanto, na cena seguinte ao festival, eles se direcionam ao internato. Ao chegar lá, o diretor conta para Ishaan que seu pai lhe disse que ele é teimoso e que no colégio interno há apenas uma regra, a disciplina, e comenta com o pai que eles domesticam ali os cavalos mais selvagens. É interessante observar a comparação entre educação e a domesticação especificamente de cavalos, que são submetidos a cabrestos, para que se tenha controle sobre eles, e antolhos, que os forçam a

⁸⁹ Páginas 79-80 - Capítulo 1.2. Experiências da Educação, da Comunicação e das Deficiências - Desafios Possíveis.

⁹⁰ Página 88 - Capítulo 1.2. Experiências da Educação, da Comunicação e das Deficiências - Desafios Possíveis.

olhar apenas para frente, limitando sua visão periférica, para os lados, o que se relaciona diretamente com o sexto desafio possível⁹¹, referente a desconstruir, desmanchar e até mesmo destruir completamente o ideal de comportamento padrão dentro da educação.

Ishaan fica no colégio e o restante da família entra no carro; o pai bravo, a mãe chorando e o irmão triste. Ishaan observa o carro ir embora, paralisado, enquanto chora. O diretor então o chama e diz para se arrumar para o jantar, o acompanhando com a mão em seu ombro.

Começa, então, a música Maa (Mãe), composta por Prasoon Joshi e Shankar-Ehsaan-Loy, interpretada por Shankar Mahadevan:

Nunca te contei
Mas ainda tenho medo do escuro, mãe
Eu nunca aparento
Mas me importo com você, minha querida mãe
Eu sei que você sabe e entende tudo, mãe
Eu sei que você sabe e entende tudo, minha mãe

Nunca me deixe no meio da multidão
Não poderei voltar para você, oh, mãe
Não me afaste de você
Para que eu não seja capaz de ser o pensamento de sua mente, oh, mãe
Eu sou tão ruim que você vai me mandar embora, oh, mãe?
Eu sou tão ruim assim, minha mãe?

Sempre que papai me ajudava no balanço
Meus olhos estavam sempre, mãe
Procurando por você
Que você vai vir e me abraçar, minha mãe

Eu nunca digo a eles
Mas tenho medo, tenho medo, oh, mãe
Mas tenho medo, tenho medo, mas nunca
Deixarei transparecer em meu rosto, oh, mãe
Mas você sabe disso, não é mãe?
Você sabe disso tudo, minha mãe

Nunca te contei
Mas ainda tenho medo do escuro, mãe
Eu nunca aparento
Mas me importo com você, minha querida mãe
Eu sei que você sabe e entende tudo, mãe
Eu sei que você sabe e entende tudo, minha mãe⁹²

Enquanto a música sobre mãe, medo, fragilidade, amor, afeto e confiança toca, cenas dos

⁹¹ Páginas 85-86- Capítulo 1.2.Experiências da Educação, da Comunicação e das Deficiências - Desafios Possíveis.

⁹² JOSHI, P; LOY, S-E. **Maa**. 2007.

primeiros momentos e Ishaan no internato são mostradas, intercaladas com cenas da família no carro:

Figura 96 - Ishaan parado observando sua família partir.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 97 - Ishaan chora.



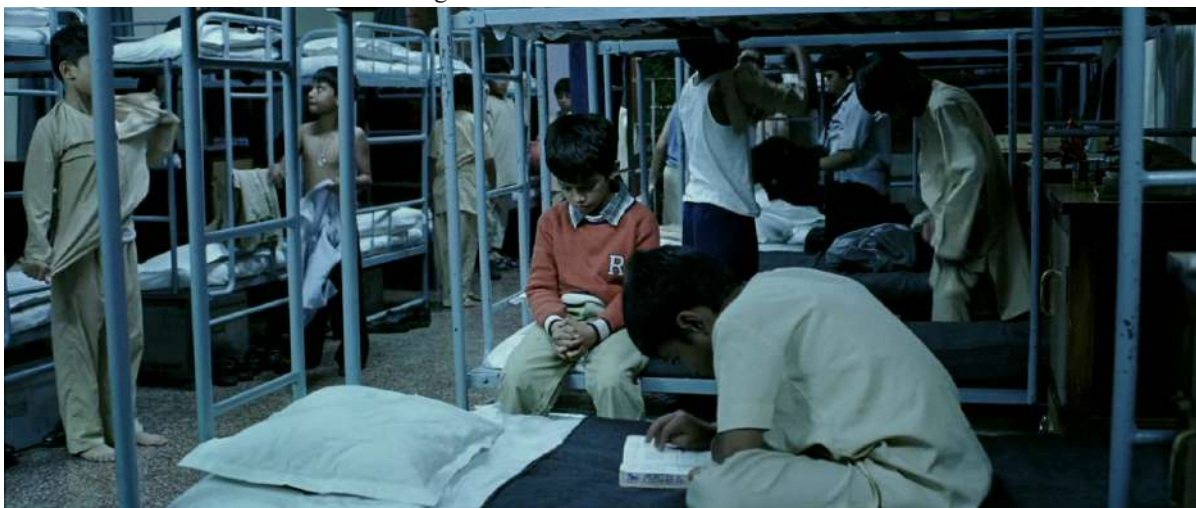
Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 98 - O diretor coloca a mão no ombro de Ishaan enquanto caminham.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 99 - Ishaan sentado na cama.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 100 - Família de Ishaan voltando para casa no carro após deixarem Ishaan no Internato.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 101 - Ishaan no dormitório.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 102 - Ishaan está jantando na mesa com outras crianças.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 103 - No dormitório com as luzes apagadas e Ishaan sentado na cama..



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 104 - Ishaan está chorando em um banheiro virado para a parede .



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 105 - Pai de Ishaan dirige com expressão de indiferença.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 106 - Cenas alternadas entre Ishaan chorando e a família no carro..



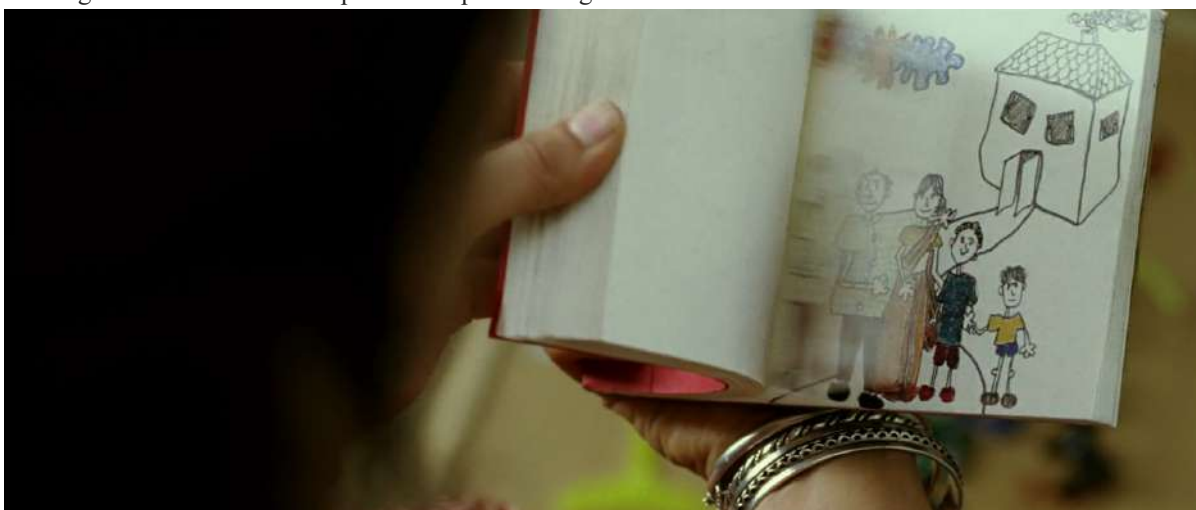
Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 107 - Mãe de Ishaan em casa olhando um caderno de desenho e chorando.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 108 - Folhas sendo passadas rapidamente gerando um desenho da família e Ishaan se afastando.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 109 - Desenho da família com Ishaan afastado.



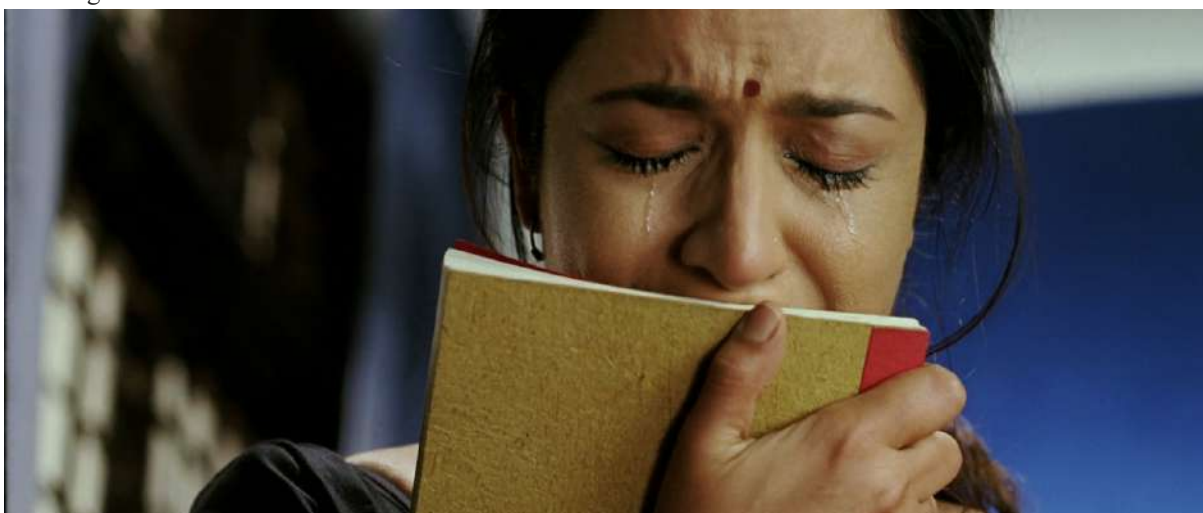
Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 110 - Lagrima da mãe cai no caderno.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 111 - Close da mãe de Ishaan chorando com o caderno de desenhos em mãos cobrindo a boca.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

A música termina e começa o primeiro dia efetivo de Ishaan no colégio interno. Ele olha confuso para o espelho, quando uma inspetora entra e chama sua atenção pelo atraso, pela gravata estar errada e pergunta se sua mãe não lhe ensinou nada. Na sala, o professor Tiwari apresenta Ishaan e logo avisa que seu lugar será na frente, onde seus olhos podem vê-lo, ao lado do primeiro aluno da turma, pois ele espera que a companhia dele seja uma boa influência. O garoto, chamado Rajan, olha e sorri para ele. Todo sorridente, o professor pede que Rajan leia o poema e Ishaan interprete. Rajan lê o poema:

“Perspectiva
 Quando olho de cima
 Você é um pedaço de céu cheio de nuvens
 Até aparecer um elefante sedento,
 Ou meus amigos pularem,
 Talvez uma buzina de bicicleta,
 Um pedregulho ou dois...
 Até a bengala de um cego serve.
 Então, a figura se dissolve, e você
 Torna-se nosso rio outra vez.”⁹³

Tiwari o elogia e Ishaan se levanta, concentrado, para fazer sua interpretação: “O que vemos, sentimos que é. E o que não vemos, sentimos que não é. Mas às vezes, o que vemos, na verdade não é. E o que não é, na verdade é.” Quando ele vai explicar melhor sua interpretação, o professor o corta e debocha: “Que história é essa de ‘é e não é’?”, todos riem e ele pede que Minu Patel, outro colega, faça a interpretação. Minu Patel faz a interpretação literal do poema: “O poeta diz que quando vê o rio, vê o céu refletido. Usando diferentes objetos, ele destrói o reflexo e percebe então que é um rio”. Ele é parabenizado. Saindo da aula, Rajan e Ishaan estão caminhando pelo corredor; Rajan - que anda com muletas - diz para Ishaan que ele explicou o verdadeiro significado simbólico do poema, que os outros colegas apenas repetem o que o professor e os livros dizem. Ele diz que o senhor Tiwari é muito exigente e recomenda que o amigo apenas decore o que ele diz e imite-o.

Tudo nesta cena é capaz nossos sentidos e se relacionar com diversos pontos apresentados até agora neste trabalho. O nome do poema é “perspectiva” e se relaciona diretamente à natureza e suas facetas, seus reflexos, à imperfeição, à curiosidade, ao nosso lençol freático, nosso Imaginário, como tateamos e observamos o Mundo, dentre outras perspectivas que o leitor ou a leitora possam ter. Quando Ishaan interpreta de sua própria perspectiva e é invalidado, é ainda mais forte a evidência da poda educacional, da tentativa de manter o imaginário preso dentro da caixa e do questionamento trazido por Rubem Alves neste trabalho⁹⁴, sobre o que as escolas estão realmente ensinando, se são as ferramentas existentes ou a arte do pensar, chave para as ferramentas inexistentes, uma vez assumido que dentro da caixa de ferramentas, em um compartimento separado, está a arte de pensar. Ishaan busca compreender o Mundo a todo instante, enquanto os métodos tradicionais o impedem de acessar seu Imaginário e explorá-lo,

⁹³ O autor do poema não foi encontrado. Pelas pesquisas, parece que o poema foi feito especificamente para o filme.

⁹⁴ Página 108 - Capítulo 1.3. Experiências da Educação dos Sentidos - Um Convite ao Silêncio.

afirmando que o Mundo é apenas de uma forma. E o que Ishaan ensina em sua interpretação é exatamente isso - que nem tudo que vemos, é, e nem tudo que não vemos, não é. Infelizmente, o professor deixa de aproveitar uma grande oportunidade de reflexão tanto para o garoto como para toda a classe, que seria muito mais profunda do que uma interpretação literal definida pelos ideais adultos de conteúdo e interpretação. Esta afirmação se comprova também pela psicanálise, quando Voltolini traz contribuições de Freud:

Em *O futuro de uma ilusão*, Freud diria: “Pense no deplorável contraste que existe entre a inteligência radiante de uma criança sadia e a fraqueza mental de um adulto médio.” A maturidade do adulto pode significar empalidecimento de uma condição radiante perdida com a infância, ficando de maneira cabal contestada a ideia de que o adulto é a criança depois de um progresso que teria retificado suas imperfeições (VOLTOLINI, 2011, p.49).

Para enriquecer e fundamentar um pouco mais a base teórica desta reflexão, pode-se também retomar outros pontos da psicanálise levantados por Voltolini e trazidos no primeiro subcapítulo do primeiro capítulo, quando lembramos da semântica da palavra *a-prender*, ou *apreender*, que indica muito mais uma operação ativa - de pegar algo no campo do Outro - do que passiva, de apenas receber o que o outro ensina⁹⁵. O que tem muito a ver com o que Rajan recomenda ao amigo, uma vez que, neste caso, é reproduzindo o que o professor Tiwari fala que se terá boas notas. A valorização das notas por meio de respostas prontas sobre e a desvalorização do aprendizado de fato ficam então evidentes.

Complementarmente, vale retomar às páginas 72 e 73 do capítulo 1.2. *Experiências da Educação, da Comunicação e das Diversidades Funcionais - Desafios Possíveis*, deste trabalho, no qual Voltolini também levanta a ambição e o esforço da pedagogia de organizar um ato cientificamente balizado, a partir de todo o conhecimento erigido sobre a criança, a expectativa do adulto de ver reproduzida no outro uma ordem que ele representa e ama e uma criança que resiste a ser mero objeto dessa investida educativa, que a anularia num nível absolutamente decisivo para sua vida, se bem-sucedida. Ressaltando que o ato educativo e a formação de cada ser deve ser a prioridade durante o processo, no qual haverá o conflito, entre o espírito adulto de idealizações perante um mundo já conhecido e o da criança, de imaginação e descoberta sobre um mundo novo. Em suma, é necessária intensa atenção para que o espírito da pessoa em posição de educanda não seja invalidado em sua formação e que a

⁹⁵ Página 51 - Capítulo 1.1. *Experiências da Psicanálise e Seu Caráter Inclusivo*.

educação deve ser guiada a fim de garantir o pertencimento ao mundo - tanto o mundo já conhecido como as infinitas possibilidades de um mundo novo.

Ao invalidar Ishaan, Tiwari não só nega a possibilidade do novo como não cumpre com uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica, de acordo com Paulo Freire, como mencionado anteriormente, nas páginas 73 e 74, que é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador e realizador de sonhos. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.

Voltando ao filme, enquanto os novos amigos conversam, Ishaan pergunta a Rajan por que ele está ali se tem as notas mais altas e este responde que não mora no colégio, que é filho do gerente estadual, que mora na área de empregados e que nem todos que estão ali, estão de castigo como Ishaan pensa.

Logo depois, nas próximas cenas, a base teórica retomada acima continua apresentando evidências, quando acontecem mais situações de repressão à Ishaan e a trama mostra o que pode acontecer quando o papel da educação por esta perspectiva aqui apresentada não é cumprido. Acompanha-se então as situações de repressão: Em outra aula, o menino está observando passarinhos pela janela enquanto o professor, Mr. Holkar, passa instruções. Ele joga uma giz no garoto para chamar sua atenção, pedindo que ele mostre onde desenhou o ponto. Ishaan fica em choque e diz que não consegue ver e o professor diz a todos que ele está com cara de sapo encarando, chamando então outro aluno. Depois, chama Ishaan para frente e dá 5 palmadas na mão dele. Rajan sofre junto com o amigo, enquanto Mr. Holkar ameaça dar mais palmadas se as linhas não estiverem perfeitas ao fim da tarefa. Ishaan enxuga lágrimas e abre o livro. Mais uma vez, os professores confirmam o que Voltolini traz sobre as análises de Freud:

Na conferência “Explicações, aplicações e orientações”, dirá que “a criança deve aprender ou começar a aprender a controlar suas pulsões e adaptar-se ao meio social [...] a educação deve inibir, proibir, reprimir, e nisso se esforçou amplamente em todos os tempos”. (VOLTOLINI, 2011, p.49).

Seguindo, em um segundo momento, enquanto as crianças marcham, o professor de educação física, George, diz que Ishaan está destruindo o ritmo da marcha. Logo depois, em outra aula,

o professor Sen fala sobre regras de gramática muito rápido e pergunta se Ishaan entendeu. O menino olha para a lousa em choque e as letras começam a mudar de lugar e se inverter. Começa então a música *Bheja Kum* (Burro), composta por Prasoon Joshi e Shankar-Ehsaan-Loy, e interpretada por Aamir Khan, Amole Gupte, Kiran Rao, Loy Mendonsa, Ram, Mdhavani, Shankar Mahadevan, Bugs Bhargava, Shankar Sachdev, Raaj Gopal Iyer e Ravi Khanwilker:

Por quê?
 Por que você não consegue?
 Idiota
 Por que você não consegue?
 Qual é o problema?
 Por que você é tão burro?
 Qual é o problema?
 Por que você é tão burro?
 Por que zero em matemática?
 E castigo todos os dias?

Patético em gramática e soletração toda errada!
 Está viajando? O que você comeu, droga?
 Idiota, bobão, preguiçoso, maluco
 Idiota, um bobão, preguiçoso, maluco
 Frases ilegíveis e respostas erradas
 Por que você não tenta? Por quê? Por quê?
 Por que você não consegue?
 Qual é o problema?
 Por que você é tão burro?
 Você é um fracasso, sua escrita é terrível
 Seu dever está incompleto, por que não presta
 atenção?
 Por quê, por quê, por quê, por quê?
 Por quê, por quê, por quê, por quê?
 Idiota, bobão, preguiçoso, maluco
 Esse menino enlouquece todo mundo
 Por favor, liguem para o pai dele
 Qual é o seu problema, filho?
 O rei dos idiotas!
 Notas terríveis, resultados temíveis
 Fica tonto com geografia?
 Responda, responda, responda, responda, responda
 Idiota
 Bobão
 Preguiçoso
 Maluco
 Idiota⁹⁶

⁹⁶ JOSHI, P; LOY, S-E. **Bheja Kum**. 2007.

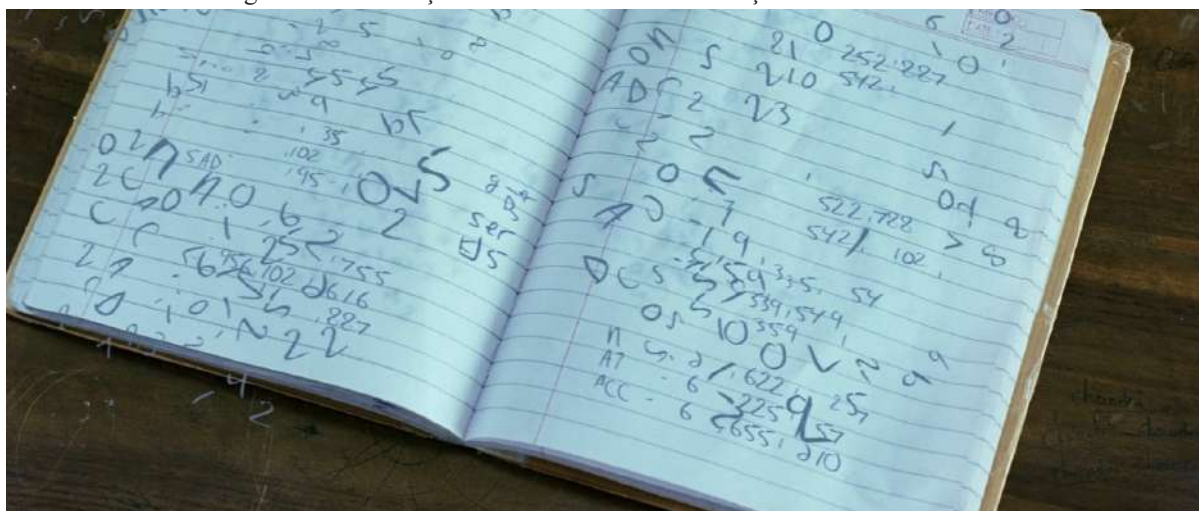
Enquanto a música toca, passam várias cenas de professores chamando sua atenção de forma agressiva e seus colegas rindo de sua cara, na medida em que Ishaan navega entre diversos sentimentos, como desespero, revolta e tristeza, que são apresentados por ações literais ou imagéticas. Ele vê as letras dançando em seu caderno, bate a cabeça na lousa e a arranha, rasga o caderno, quebra canetas e lápis. Fica triste em vários cantos da escola, bate no travesseiro e joga cadernos fora. Então, ele joga a mochila pela janela e dela saem várias aranhas com o corpo em forma de letras e números; Ishaan as vê entrando na sala pela janela e outra subindo em seu pescoço e mata-a raivosamente. Depois, rabisca na lousa, no caderno e no espelho com força. As aranhas descem pela privada e saem por um ninho, até que o professor assopra o apagador e o pó vira várias letras e números. Ao final, uma cobra sai da lousa. Abaixo, podemos acompanhar algumas destas cenas:

Figura 112 - Ishaan arranhando a lousa.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 113 - Anotações do caderno de Ishaan dançam e se transformam.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 114 - Ishaan em frente de uma lousa.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 115 - Ishaan em cima de uma cama socando um travesseiro.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 116 - Aranhas saindo da mochila de Ishaan jogada para fora da escola.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 117 - Ishaan espanta arranha com letra “A” que sai de dentro de seu casaco e sobe em seu pescoço.



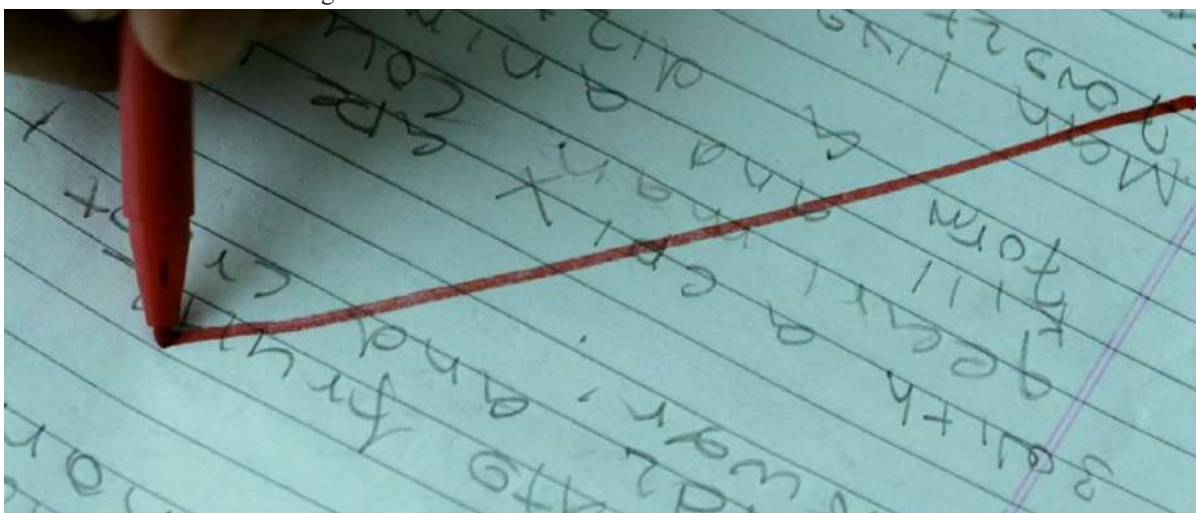
Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 118 - Professor sopra apagador e da poeira de giz se formam letras, números e signos matemáticos.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 119 - Rabiscando uma linha vermelha no caderno.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 120 - “X” vermelho na tela sobrepondo Ishaan no canto da sala.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 121 - Professores de Ishaan o encaram.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 122 - Letra “s” da palavra “Kills” escrita em uma lousa se transforma em uma cobra e salta da lousa .



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Quando a música termina, Ishaan vai para sua cama chorando e sua família bate na porta, tentando fazê-lo sair para passarem o fim de semana juntos. Ele sai do quarto, mas correndo e chorando direto para o pátio enquanto sua família vai atrás dele. Ele corre, dando voltas na quadra e sua mãe tenta pará-lo. Yohan senta ao seu lado e lhe pergunta o que está acontecendo; Ishaan não responde, está apático. O pai os chama para irem embora e a mãe senta ao lado de Ishaan e lhe pede calmamente que não fique mais zangado. Na cena seguinte, a família está em um quarto e o irmão lhe dá um jogo de 24 aquarelas. Ishaan não se anima, deixando seu irmão triste e com uma aparência preocupada.

Em seguida, Ishaan está dormindo com sua mãe e começa a agir como se estivesse tendo pesadelos; ela o abraça forte. Quando acordam, ele observa estático, de longe, seu pai jogar tênis com Yohan enquanto elogia suas jogadas. Uma breve continuação da música Maa toca, enquanto a família o deixa no colégio e vai embora.

Meus olhos está vazios
 As lágrimas também me deixaram
 Silêncio enche o meu coração
 Não sinto mais dor
 Estou anestesiado
 Todos os sentimentos me deixaram
 Estou vazio
 Você sabe de tudo
 Não é, mãe?
 Você sabe tudo⁹⁷

Ele entra no quarto, guarda na gaveta as aquarelas e fecha. Esta cena faz alusão à ideia da caixa de brinquedos como algo proibido, que deve ser engavetado à medida que se cresce. Este trecho da música e a atitude de Ishaan perante ao seu brinquedo mostram traduzem a luz de Ishaan se apagando, as forças de seu lençol freático sendo estagnadas e seu Imaginário, sendo esmagado com violência, deixando seu Corpo e sua mente catatônicas.

Na próxima cena, Ishaan está no mirante da escola, olhando com olhar vazio para as árvores. Rajan aparece mandando ele descer porque é muito alto e acaba escorregando, caindo com suas muletas. Ishaan desce para ajudar; o amigo pergunta o que houve e conta que Holkar foi embora, que eles têm um novo professor de artes e que ele espera que esse seja diferente. Eles voltam para a sala de aula.

Os garotos estão brincando na sala, aguardando a aula começar, quando uma flauta começa a soar. Todos eles curiam. Peço licença para registrar aqui que eu, autora, imediatamente sorri com a cena, depois de tantas ações repressivas. Foi como um suspiro no Imaginário. Um homem aparece fantasiado de bobo da corte, fazendo acrobacias e assustando - de brincadeira - os estudantes. Ele começa a falar palavras incompreensíveis e a dançar. Todos riem. O homem gargalha e manda-os ficarem em silêncio, colocando o dedo indicador na boca. Os meninos o imitam. Então, ele volta a tocar a flauta e a dançar. Os garotos dançam e cantam junto, animados, enquanto Rajan dança sentado e Ishaan fica estático e se mantém com a cara fechada durante toda a música, que acompanha as cenas descritas acima e que serão apresentadas nas figuras subsequentes. A música é Bum Bum Bole (Dançando Juntos), também composta por Prasoon Joshi e Shankar-Ehsaan-Loy, e interpretada por Aamir Khan toca e questiona as percepções de Mundo, instigando o Imaginário e o movimento do Corpo tanto etéreo como encarnado:

⁹⁷ JOSHI, P; LOY, S-E. **Maa**. 2007.

Veja, é uma árvore?
 Ou um homem coberto por uma capa?
 Veja, é uma árvore?
 Ou um homem coberto por uma capa?
 Está chovendo?
 Ou o céu deixou a torneira aberta por engano?
 O mundo é o que imaginamos
 Está nos olhos de quem vê
 Então libertem suas mentes
 Abram suas asas
 Deixem as cores voarem
 Vamos! Vamos criar novos sonhos!
 Wa-hey wa-hey
 Dó Ré
 Ré Mi
 Mi Fá
 Ré Mi Fá Sol

Balançando! (Balançando!)
 Dançando juntos! (Dançando juntos!)
 Mexendo uma perna! (Mexendo uma perna!)
 Divirtam-se muito! (Divirtam-se muito!)
 Dançando juntos, mexendo a perna, divirtam-se muito!
 Dançando juntos, mexendo a perna, divirtam-se muito!

Por que os peixes não voam?
 Já pensou nisso?
 O sol toma banho todo dia?
 Ou será que só molha o cabelo e finge estar limpo?
 Essas estrelas, estão brilhando?
 Ou estarão brigando e soltando faíscas?
 Então libertem suas mentes
 Abram suas asas
 Deixem as cores voarem
 Vamos! Vamos criar novos sonhos!
 Wa-hey wa-hey

Dançando juntos, mexendo a perna, divirtam-se muito!
 Dançando juntos, mexendo a perna, divirtam-se muito!

Para que encher a cabeça até ficar cheia?
 (Cabeça cheia! Cabeça cheia!)
 Num piscar de olhos sua mente se esvazia!
 (Mente esvazia! Mente esvazia!)
 Vão em frente, destranquem as portas
 Destranquem as portas! (Destranquem as portas!)
 E sem medo, voem!
 (Voem! Voem!)

Estou com vocês! (Estou com vocês!)
 Vocês estão comigo! (Vocês estão comigo!)
 Eu e vocês, vamos todos juntos..
 Bum bum chic, bum bum chic
 Bum bum bum
 Dançando juntos, mexendo a perna, divirtam-se muito!
 Dançando juntos, mexendo a perna, divirtam-se muito!

Porque o mundo é tão colorido?
 Já se perguntaram?
 Imaginem escolher essas cores com amor
 Alguém decorou seu mundo com elas
 Tão lindo é nosso universo
 Suspeito que seu criador seja com certeza um artista.
 Então libertem suas mentes
 Abram suas asas
 Deixem as cores voarem
 Vamos lá! Vamos lá! (6x)
 Vamos criar novos sonhos!

Dançando juntos, mexendo a perna, divirtam-se muito! (2x)
 Dançando juntos, mexendo a perna, divirtam-se muito! (2x)
 Divertindo-se muito!⁹⁸

Figura 123 - Alunos escutam um som de flauta.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

⁹⁸ JOSHI, P; LOY, S-E. **Bum Bum Bole**. 2007.

Figura 124 - Professor Nikumbh aparece fantasiado na porta em um rápido movimento.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 125 - Professor Nikumbh entra na sala dando piruetas.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 126 - Nikumbh caminha, corre e salta pela sala, cantando e interagindo com os alunos .



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 127 - Nikumbh interpreta diversos movimentos que são imitados pelas crianças.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 128 - Crianças imitando o Nikumbh, fazem com de “shiu” com dedo indicador em frente da boca .



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 129 - Nikumbh e crianças olhando pela janela.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 130 - Uma criança sorri para Nikumbh que esta em frente com os braços estendidos.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 131 - Nikumbh fantasiado, dança e canta, e as crianças se aglomeram em volta..



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 132 - Ishaan deprimido, ignora tudo à volta, enquanto Nikumbh dança e canta ao fundo .



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 133 - Crianças imitando Nikumbh.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 134 - Nikumbh em cima de uma mesa.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 135 - Crianças imitam Nikumbh em cima da mesa.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 136 - Crianças são vistas encantadas com a dança de Nikumbh .



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 137 - Nikumbh se aproxima da mesa onde estão sentados Rajan e Ishaan .



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 138 - Todos estão se divertindo e dançando, mas Ishaan está com a cara sombria.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 139 - Nikumbh em pé no meio da sala com um braço esticado, aponta e olha para algumas crianças.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 140 - Nikumbh cantando e as crianças aglomeradas em volta dele.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 141 - Nikumbh está com uma criança no colo andando pela sala enquanto as crianças estão se divertindo.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 142- Rajan muito empolgado e Ishaan deprimido sentados em seus lugares.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Depois que a música termina, o professor distribui papéis e orienta aos estudantes que pintem, desenhem ou façam o que quiserem, enquanto ele guarda a fantasia. Um dos garotos questiona o que eles devem desenhar, já que não tem nada na mesa. E o professor responde: “Esta mesa? Esta mesa é muito pequena, querido. É tão pequena que não aguenta o peso da sua bela imaginação. Procure na sua mente, tire uma fotografia maravilhosa em Tecnicolor e coloque-a no papel. Divirtam-se! Não sou ninguém para impedi-los de se divertirem”. Rajan sorri enquanto Ishaan continua parado, estático, olhando para baixo, sem reação. O impacto das repressões em Ishaan foram tão grande, como leitor ou leitora deve ter percebido, que até mesmo sua atividade preferida já não lhe despertava interesse, entusiasmo e alegria. E nem mesmo um professor questionador e revolucionário dançando ludicamente com a turma foi capaz de resgatá-lo. Sua caixa de brinquedos se mantinha selada, inacessível. Enquanto as crianças desenham, Ishaan continua estático, com o papel em branco.

Figura 143 - Rajan está olhando para Nikumbh e Ishaan ao seu lado não demonstrar qualquer envolvimento.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

O professor então assobia chamando sua atenção e pergunta: “Onde está você, amigo? Procurando inspiração? Sem problema, sem pressa”. Ele passa pelas mesas, conversa com os educandos, olha os desenhos e as pinturas e se volta novamente para Ishaan, que permanece com a folha em branco. Questiona o jovem se ele não gosta de pintar e qual é o seu nome. Ele não responde e Rajan responde por ele. O professor parece confuso, curioso e preocupado com a situação. Aqui, vemos um educador disposto a realizar os nove desafios possíveis antes apresentados. Sua tentativa e seus resultados, bem como suas emoções e imersões em seu próprio Imaginário para acessar o Imaginário de Ishaan serão desenvolvidos no decorrer do restante do filme.

No próximo momento, Ishaan está em um lago, observando com olhar atravessado a natureza. Ao voltar, o diretor pergunta bravo ao menino onde esteve e lhe diz que sua mãe ligou, ordenando que espere ao lado do telefone por uma próxima ligação. Ao telefone, a mãe notifica o filho que não poderão ir pegá-lo no sábado porque Yohan tem um jogo de tênis. Ela diz a Ishaan que sabe que ele está zangado e que “mamãe é muito malvada e sente muito”. Ela pergunta se o jovem quer falar com o irmão, mas não há resposta. Yohan diz que vai sentir falta dele no jogo, mas Ishaan, chorando, deixa o telefone na mesa e vai embora. Sua mãe comenta para o pai que o menino não falou nada, que por sua vez está concentrado no trabalho e fala para ela não se preocupar, que irão no outro domingo.

Na próxima cena, Nikumbh, o novo professor de artes que dançou com os educando, está colocando os desenhos e as pinturas no escaninho da sala dos professores, quando Tiwari

questiona o motivo dele estar fazendo isso, pois o antigo professor de desenho nunca colocava nada lá, era um espaço utilizado para livros. Sugeriu, então, que ele devolvesse os desenhos para as crianças, uma vez que não havia nenhum motivo para guardá-los. Sen, então, reclama em tom debochado que ele está fazendo muito barulho em sala de aula, que está parecendo uma feira. Nikumbh responde que são crianças, que é natural que façam barulho e que “se não expressarem suas emoções em uma aula de artes, onde irão?”. Sen retruca, advertindo que vá com calma, pois o diretor gosta de disciplina. Uma professora diz que sabe que ele cantou e tocou flauta e Nikumbh afirma, naturalmente, e constata que se as crianças estão felizes, ele fica feliz. Tiwari provoca, dizendo que as crianças do internato não são como aquelas crianças”, deixando-o confuso. Tiwari explica: Você não dá aula na Escola Tulips, para aquelas crianças retardadas e anormais? Pode fazer qualquer experimento lá. Não faz a menor diferença. Elas não têm futuro mesmo”. E Sen complementa: “Sério, Nikumbh. Essa é uma escola formal. Seu estilo de ensinar cantando e dançando não vai funcionar aqui. Aqui, preparamos as crianças para a batalha que é a vida. Crianças têm de competir, fazer sucesso e construir um futuro”. Tiwari volta a falar: “A nossa escola tem três princípios: ordem, disciplina e trabalho, os três pilares do sucesso. A base de uma educação completa”. Nikumbh ouve todo o discurso em silêncio, incomodado. Quando terminam, ele solta um sorriso falso, levanta e faz a saudação do nazismo, com o braço estendido e diz “Hail, Hitler”, ironicamente, e todos riem. Ele sai. Nesta sequência, observamos alguns adultos e adultas que se renderam às engrenagens e abandonaram seu imaginário debochando e reprimindo outro adulto por se manter conectado à sua infância, que enxerga o Mundo com outros olhos, a fim de acessar o Imaginário de seus educandos gerar identificação com eles (primeiro desafio possível)⁹⁹, sempre questionando o *status quo* - ou comportamento padrão (sexto desafio possível)¹⁰⁰.

Ao sair da sala e andar pelos corredores, Nikumbh passa na frente de uma sala de aula e Ishaan está ajoelhado no chão, na porta da sala. Ele pergunta ao menino o que houve e Ishaan se encolhe na porta, sem responder.

⁹⁹ Página 76 - Capítulo 1.2. Experiências da Educação, da Comunicação e das Deficiências - Desafios Possíveis.

¹⁰⁰ Páginas 85-86 - Capítulo 1.2. Experiências da Educação, da Comunicação e das Deficiências - Desafios Possíveis.

Figura 144 - Nikumbh vê Ishaan ajoelhado do lado de fora de uma sala de aula.

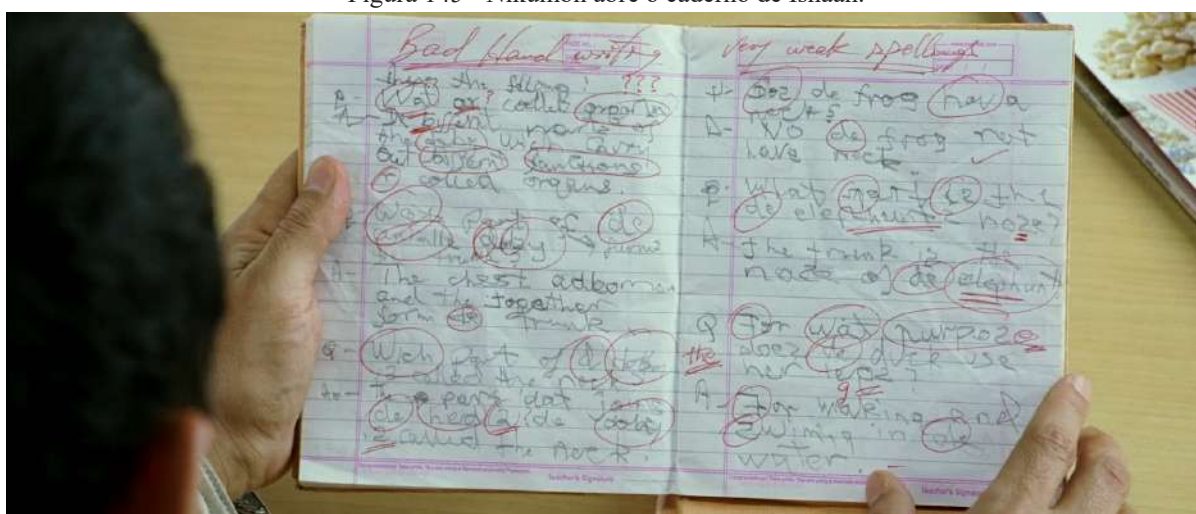


Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Depois, no recreio, o professor pergunta a Rajan onde está seu amigo. Ele diz não saber, que ele estava ali e desapareceu. Nikumbh brinca que ele deve ter visto o novo professor entediante de artes vindo e se escondeu. Rajan diz que ele deve ter ido ao refeitório almoçar e o professor pergunta o que há com Ishaan para ele estar sempre assustado, se o menino está preocupado com alguma coisa. O amigo responde que ele quer ir para casa, que é aluno novo. O professor então questiona como ele entrou no meio do ano e Rajan diz que ele está com problemas, que, mesmo tentando, não consegue ler nem escrever. Também diz que o amigo está sempre de castigo e seus livros são cheios de anotações em vermelho. O professor fica surpreso e pensativo. A partir daqui, veremos muitas situações onde Nikumbh coloca em prática sua sensibilidade, apresentada como o sétimo desafio possível¹⁰¹, de diversas formas. Ele vai à sala de professores e encontra o caderno de Ishaan cheio de círculos vermelhos e críticas. Fica impactado, se volta para trás pensando e passa a mão na cabeça.

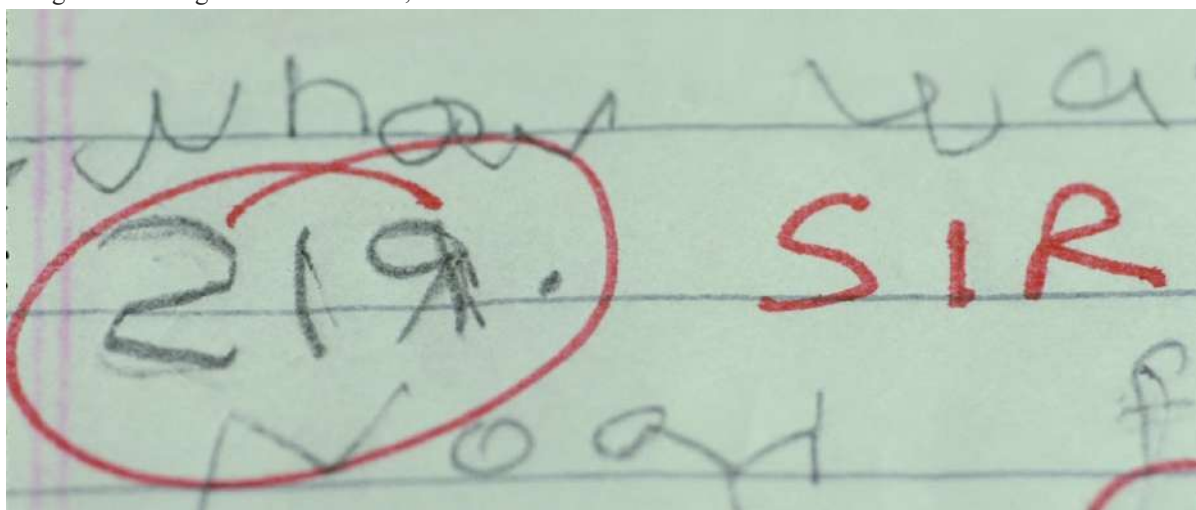
¹⁰¹ Páginas 86-88 - Capítulo 1.2. Experiências da Educação, da Comunicação e das Deficiências - Desafios Possíveis.

Figura 145 - Nikumbh abre o caderno de Ishaan.



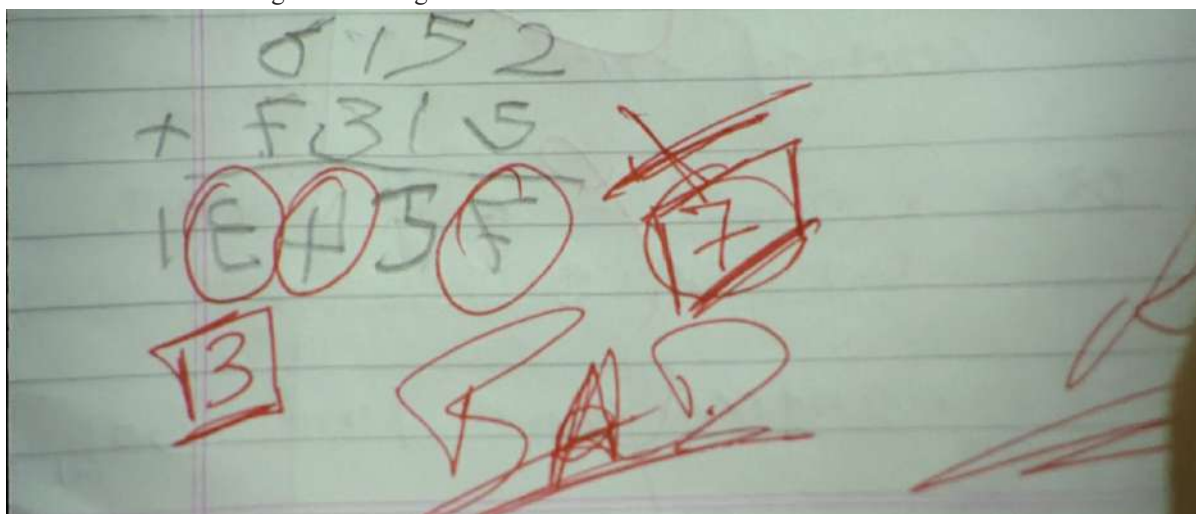
Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 146 - Página de um caderno, escrito “sir” com letras invertidas ao lado de “sir” correto em vermelho.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 147 - Página do caderno de Ishaan com números invertidos.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Depois de ver os cadernos de Ishaan, ele vai embora da escola e caminha pela rua, entristecido, reflexivo e revoltado. Chega na Escola Tulips, onde também dá aula e brinca com crianças de lá em uma área aberta. Os brinquedos e o espaço são bem coloridos e há muitos sorrisos durante a brincadeira. Algumas crianças são colocadas em *zoom in* para mostrar que são crianças com deficiência e que aquela é uma escola especial. Depois de brincar, ele vai para a escada na frente da área aberta, observa a cena e lacrimeja. Parece carregado de emoções bastante profundas e buscando respostas.

Figura 148 - Nikumbh emocionado.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Outra professora, Jabeen, da Escola Tulips aparece, senta ao seu lado e Nikumbh desabafa, dizendo que o homem é pior do que um animal e cego sobre a beleza interior dos seres. A colega então pergunta quem ele encontrou por lá e ele responde “Eu mesmo. Estou me vendo no espelho depois de muitos anos”. O diálogo continua com a professora perguntando: “Alguém lhe mostrou um espelho assim que você chegou lá? Sempre pedi para você se olhar no espelho. Você tem um rosto tão bonito”. Nikumbh não ri, mostrando para Jabeen que o assunto é sério. Ele diz: “Ele está em perigo, Jabeen. Um menino daquela escola, ele deve ter oito ou nove anos. Ele não fala nada, anda deprimido e assustado. Seus olhos pedem por ajuda. Estou com medo que ele não aguentar”. Jabeen olha para ele preocupada. Trazendo alguns dos desafios, Jabeen também demonstra sensibilidade no diálogo e, além disso, é interessante observar a identificação clara e direta que Nikumbh faz com Ishaan, bem como a seriedade com que ele olha para a situação, assumindo sua gravidade e cumprindo também

com seu papel de zelar pelo bem-estar e desenvolvimento aprendido de seus educandos para além das expectativas formais, assumindo que existe grande perigo neste cenário, principalmente emocional - de violência ao Imaginário. Dado o seu ofício e sua sensibilidade, também fica clara sua intenção em combater o capacitismo e insistir que seus colegas e a sociedade não conseguem enxergar para além da deficiência, fazendo referências à alma (Corpo etéreo/espiritual).

Ainda nesta cena, um dos educandos da Tulips aparece interrompe o diálogo e chama o professor para ensaiar e ele atende, começam a conversar enquanto caminham junto com outro meninos em direção à área aberta, de mãos dadas.

A cena seguinte é a peça da Escola Tulips. As crianças com síndrome de Down, paralisia, autismo e outras diversidades funcionais são maquiadas, e fantasiadas para a peça, enquanto uma educanda faz a seguinte apresentação: “Hoje vamos abrir as janelas do coração e olhar lá fora. E ver como pequeninas gotas de chuva encontram o sol, formando um arco-íris, alegria e diversão.” Depois, a música Taare Zameen Par (Essas Pequenas Estrelas na Terra), composta novamente por Prasoon Joshi e Shankar-Ehsaan-Loy e interpretada por Dominique Cerejo, Shankar Mahadevan e Vivienne Pocha, toca enquanto acontece a apresentação da escola, apresentada em partes nas figuras subsequentes:

Olhe para eles, como gotas frescas de orvalho
Repousando nas folhas das plantas, presentes dos céus
Esticando e virando, escorregando e caindo
Como pérolas delicadas brilhando com sorrisos

Não podemos perder essas pequenas estrelas na terra

Como o brilho do sol, em um dia de inverno
Eles banham um jardim dourado
Eles afugentam as trevas dos nossos corações
E ainda aquecem nosso ser

Não podemos perder essas pequenas estrelas na terra

Como um bom sono
Em que em que os sonhos flutuam
Desperta um doce anjo
Como fontes de cores
Ou borboletas sobre as flores
Como o amor que se basta

Eles são as ondas de esperança
São a aurora dos nossos sonhos
E a eterna alegria

Não podemos perder essas pequenas estrelas na terra

Como a a densa escuridão no âmago da noite
Eles são a chama que dispersa o temor
Como a fragrância de um pomar
Que enche os ares
Como um caleidoscópio e suas miríades de cores
Como flores crescendo em direção ao sol
Como notas de flauta em uma quieta floresta

Eles são um sopro de ar fresco
São o ritmo
E a música da vida

Não podemos perder essas pequenas estrelas na terra

Como a vida
Que pulsa
Como botões
Destinados a florir
Como a brisa fresca
Da estação que se inicia
Eles são as bênçãos
Deixadas por nossos ancestrais

Não podemos perder essas pequenas estrelas na terra

Às vezes como velhos sábios
Como um riacho que corre livre
Uma torrente
De perguntas inocentes
Com uma risada rompem o silêncio
E um sorriso ilumina um semblante
Eles são como uma luz celestial
Que brilha sobre os afortunados

Como a lua dança sobre o lago
Como um ombro amigo em meio à multidão
Como simplesmente um rio
Que desliza e serpenteia
Como uma doce soneca ao meio-dia
Como o conforto de um toque
Como uma doce música
Soando em nossos ouvidos
Como uma fresca chuva à tarde¹⁰²

¹⁰² JOSHI, P; LOY, S-E. **Taare Zameen Par**. 2007.

Figura 149 - Garota sendo maquiada. //Patrisson



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 150 - Em um palco, Nikumbh e outros professores com crianças vestidas segurando fitas coloridas.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 151 - Nikumbh abraçando uma criança.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 152 - Crianças com jaquetas vermelhas fazendo alguma atuação e se divertindo.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 153 - Criança com autismo sorrindo e uma professora abraçados.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 154 - Famílias recebendo as crianças e se abraçando.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 155 - Crianças abraçadas com seus pais.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

A plateia se mantém super envolvida ao longo da apresentação, e é possível ver que professores e professoras dão apoio a algumas das crianças que precisam, acessibilizando as performances. Ao final, as famílias na plateia ficam encantadas e celebram junto com os artistas, com muito afeto e reconhecimento de suas participações.

A música continua enquanto as cenas seguintes acontecem, fazendo um grande contraste entre as relações de afeto e expectativas depositadas sobre filhos e filhas. Yohan está no jogo de tênis, o pai está gritando e sua mãe incomodada com os gritos. Após perder a partida seu pai fica bravo.

Figura 156 - Yoran triste e seu pai o encarando desapontado, sua mãe olha para seu marido ao fundo.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Intercalada ao jogo de tênis, há uma sequência alternada de cenas em que Ishaan percorre espaços da escola sozinho, se sentindo isolado e desolado e Nikumbh espera em um ponto de ônibus, reflexivo.

Figura 157 -Ishaan com os braços para trás, olhando a paisagem encostado em uma coluna.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 158 - Ishaan sentado sozinho em um banco.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Nikumbh pega o ônibus, olha a paisagem, repara no bebê no colo da mulher ao lado e sorri ao observar as pequenas belezas. Então, ele pega o bebê no colo para a mãe abrir a bolsa e a ajuda a trocar a fralda. Depois, toma um café observando uma criança pequena trabalhando no bar e começa a chorar. Então, ele chama o menino para comer biscoito com leite.

Figura 159 - Nikumbh está em um ônibus brincando com um bebe.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 160 - Nikumbh sentado com uma criança que come bolachas com uma bebida.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

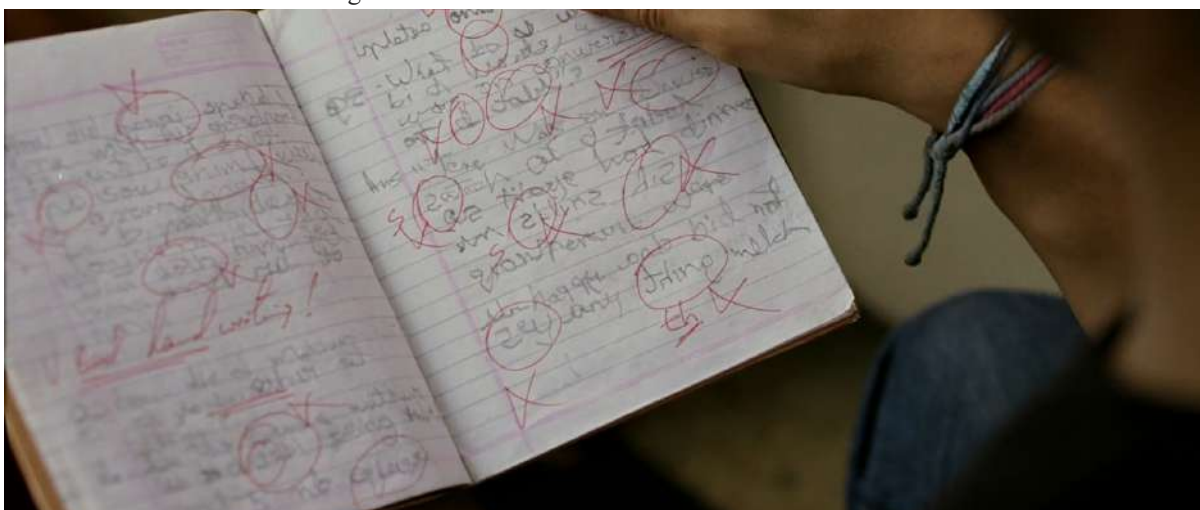
Ainda com a música ao fundo, o filme mostra que o caminho de ônibus que Nikumbh estava fazendo era para a casa de Ishaan. Ele chega, troca a campainha e se apresenta aos pais, que se surpreendem com sua visita e o convida a entrar. O professor olha os cadernos de Ishaan da terceira série na escola anterior, encontra um desenho no meio dele e questiona quem fez aquele desenho - ele ainda não sabe que Ishaan gosta de pintar, inclusive acredita que ele pode não gostar. Sua mãe diz que é de Ishaan e que ele ama pintar.

Figura 161 - Nikumbh ao chegar na casa de Ishaan.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 162 - Nikumbh olhando o caderno de Ishaan.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 163 - Nikumbh segurando um desenho feito por Ishaan que caiu de dentro de um de seus cadernos.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Em seguida, Nikumbh está no quarto de Ishaan e a música volta a ficar alta, enquanto o professor descobre o Imaginário do menino, registrado por todo o quarto. Ele observa e explora o espaço, admirado, impactado e perplexo.

Figura 164 - Nikumbh observa os desenhos de Ishaan na parede do quarto.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 165 - Desenho de um avião saindo da boca de um peixe com dentes, estrelas, em uma parede azul.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 166 - Desenho de um avião, estrelas, um planeta em uma parede azul.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 167 - Transição de close de um desenho de peixes para Nikumbh observando a parede do quarto.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 168 - Nikumbh observa o castelo de brinquedo de Ishaan.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 169 - Nikumbh com pintura de Ishaan nas mãos.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

A música para e ele acha o folioscópio criado por Ishaan, o que o leva a questionar o pai e a mãe por que o mandaram para o colégio interno. O pai responde que era a única opção, que o filho estava prestes a repetir a terceira série pela terceira vez e não mostrou sinais de melhora, fazendo uma comparação com o filho mais velho. O professor então pergunta ao pai o que ele acha que há de errado com Ishaan. A resposta se relaciona à má atitude do filho para com os estudos e todas as coisas. Sempre malicioso, difícil e desobediente, de acordo com ele. Nikumbh pede, com as mãos, que pare de falar e o seguinte diálogo decorre:

— Quero saber o problema dele. Você está me contando os sintomas. Está dizendo que ele está com febre, eu sei disso. Quero saber por quê. Qual é a causa?

— Por que não nos conta? Prossiga. — indaga o pai confuso.

— Já repararam se há um padrão nos erros dele? Algum erro que se repete.

— Padrão? Que padrão? Só erros.

— Então vocês não perceberam.

Ele se senta ao lado da mãe no sofá e mostra os cadernos para ela, que observa atenta junto com Yohan, enquanto o pai acompanha desconfiado, mas vai se interessando e inclinando a cabeça mais para perto à medida que Nikumbh vai explicando.

— Veja, aqui. "B" no lugar de "D" e "D" no lugar de "B". Ele confunde letras similares. "S" e "R" estão invertidas, como muitas outras. Vejam, "H" e "T". Imagens espelhadas. Três soletrações de “Animal” na mesma página. Ele não lembra de uma soletração errada específica. E aqui... Ele confunde palavras parecidas. “T-o-p-o” vira “B-o-t-o”. “S-ó-l-i-d-o”

vira "P-o-l-i-d-o". E porque ele faz isso? Ele é burro ou preguiçoso? Não. Na minha opinião, é difícil para ele reconhecer as letras. Quando lemos "m-a-ç-ã" sua mente conjura a imagem de uma maçã vermelha. Ishaan talvez não consiga ler as palavras. Ele não entende o seu significado. Para alguém conseguir ler e escrever, é essencial relacionar sons com símbolos, saber o significado das palavras; Ishaan não consegue atender a esse requerimento mínimo.

— Besteira, desculpa para não estudar. — contraria o pai.

A mãe franze a testa e olha para baixo, pensando. Nikumbh se esforça para tentar explicar a ele como funciona, levanta e pega uma caixa de brinquedo com as chamadas em chinês e entrega ao pai.

— Como? É em chinês — responde o pai, apontando para a caixa indignado.

— Vamos, concentre-se — pressiona Nikumbh.

— Que besteira! Como vou ler isso? — responde o pai perdendo a paciência.

— Você está sendo insolente! — insiste Nikumbh — Sua atitude está errada.

— Eu...

— Está se comportando mal — continua o professor, apontando o dedo indicador para ele com as sobrancelhas levantadas.

O pai olha para ele com ar confuso. Sua expressão muda aos poucos, até que ele tem um momento de luz, de epifania, de *eureka*, como pode-se notar em seu rosto na figura seguinte:

Figura 170 - Pai de Ishaan em momento de eureka.



Fonte: Print do filme "Como estrelas na Terra", tirado pela autora - São Paulo, 2022.

O professor continua sua explicação:

— É este o problema de Ishaan. Não consegue reconhecer as letras.

A mãe olha para ele reflexiva.

— Essa dificuldade em ler e escrever se chama dislexia — Nikumbh olha para a família emocionado com a situação e senta-se para continuar a explicação, enquanto a família olha com atenção — Às vezes as crianças com dislexia podem ter problemas adicionais. Como dificuldade em seguir múltiplas instruções. “Abra na página 65, capítulo 9, parágrafo 4, linha 2.” Confusão. Ou má coordenação motora, fina ou grossa. É difícil para Ishaan abotoar a camisa ou amarrar os cadarços?

— É — a mãe afirma, com os olhos arregalados, assim como o pai.

— Yohan, se você jogar uma bola, ele pega? - continua o professor.

— Ele nunca consegue pegar a bola — responde o irmão em tom reflexivo.

— Porque ele não correlaciona tamanho, distância e velocidade — explica Nikumbh, enquanto o pai tenta assimilar todas as informações — Quando ele descobre o tamanho, a distância e a velocidade da bola, já é tarde demais — a mãe também mexe os olhos assimilando. Ela parece estar relacionando o que o professor diz com suas memórias do filho — Pensem, uma criança de oito ou nove anos não sabe ler nem escrever. Não consegue fazer as tarefas diárias. Não consegue fazer tarefas diárias que outras crianças fazem normalmente. O que será que há com ele? — Nesse momento, a mãe olha para ele com os olhos cheios de lágrimas — Sua autoconfiança deve estar baixa - Nikumbh continua, com os olhos também cheios de lágrimas e tom de voz atormentado — Escondendo suas dificuldades como desobediência... ele deve ter desafiado o mundo. Deve ter causado um tumulto — A mãe concorda com a cabeça — Eu prefiro dizer que não quero ao invés de admitir que não posso. As crianças aprendem com os adultos — Nikumbh diz isso se direcionando ao pai, que abaixa a cabeça — Mas a rebelião dele também foi destruída. Sinto muito dizer que ele também parou de pintar.

A mãe olha para ele completamente surpresa e sentida com a informação. O irmão olha para baixo com expressão decepcionada. Nikumbh pega um dos desenhos de Ishaan e continua:

— É muito triste.

— Mas por que Ishaan? — pergunta a mãe.

— É um problema neurológico, pode acontecer com qualquer um, às vezes é genético. Em poucas palavras, são as ligações no cérebro, só isso. — ensina o professor.

— Você quer dizer que meu filho é anormal, retardado mental? - questiona o pai indignado, se inclinando para frente.

— O senhor é um homem estranho — responde Nikumbh abismado. Ele pega vários desenhos de Ishaan e mostra para o pai. Sua voz aumenta de tom. — Olhe aqui, Sr. Awasthi. Esta é uma mente aguçada, uma imaginação vívida, muito mais bem dotada que a sua ou a minha.

— Qual é a vantagem? — indaga o pai.

— Por que fala de vantagem? — retruca o professor.

— De que mais falaria? O que vai ser dele? Como ele vai competir? Vou ter que sustentá-lo a vida inteira? — diz o pai raivoso e assombrado.

Façamos um breve intervalo na contação da história para complementar as explicações do professor com uma frase de Nise da Silveira, que pode ser atribuída à fala de Nikumbh sobre a mente de Ishaan: “A psiquiatria para mim é um estudo profundo do ser. Nunca concordei com o conceito de doença mental denunciado como crônica. Eu os vejo capazes de finuras e nem todos nós somos capazes de finura”. Com a colocação de Nise em mente, adiciona-se também à reflexão, um trecho do artigo de Laszlo Ávila, mencionado ao longo deste trabalho. É fundamental pontuar aqui que dislexia e autismo não são a mesma coisa. O autismo é um transtorno de aprendizagem, enquanto o transtorno do espectro autista se relaciona ao desenvolvimento neurológico e pode levar a transtornos de aprendizagem. No entanto, a citação abaixo, se observada com o olhar crítico da distinção entre ambos, pode ser aproveitada neste caso:

[...] Essa descrição permite compreender os característicos sintomas autísticos de interromper a atenção continuamente, voltando-se para qualquer outro estímulo, interno ou externo, que tenha surgido. Desse modo o autista pode estar horas sentindo o interior de sua própria bochecha, depois prestar atenção a algo que lhe é proposto, depois ouvir subitamente um som externo, e assim sucessivamente. Dirige, portanto, de uma outra forma sua atenção, não efetuando os mesmos “recortes”, a mesma seleção, que é o que empresta significado aos fatos. Meltzer dirá que, para o autista, os fatos “caem” simplesmente, não havendo o direcionamento ativo da atenção e da consensualidade que permitem adquirir a noção compartilhada da realidade. Essa abertura sensorial muitas vezes acarreta que o autista se sinta bombardeado pelos estímulos e, dinamicamente, implica uma tentativa de controle onipotente sobre os estímulos que nele incidem. (ÁVILA, 1997, p.14).

Considerando a contextualização, principalmente a frase final da citação pode ser utilizada

para compreender também a atitude de Ishaan de dizer que não quer fazer ao invés de admitir que não pode, na tentativa de controlar as informações e estímulos que ele não consegue assimilar. Unindo as ideias do psicanalista e da psiquiatria, é papel da educação prestar atenção às finuras, podendo elas estarem referenciadas em brinquedos e não em ferramentas, e permitir que o sujeito saia de sua caixa repressora e explore as diversas possibilidades de transformação de brinquedos em ferramentas e ferramentas em brinquedos, a fim de desenvolver suas habilidades tanto socioemocionais como práticas do dia-a-dia.

Voltando ao filme, mas mantendo a reflexão nos pontos acima, no decorrer da cena, Nikumbh franze a testa, morde os lábios e balança a cabeça pensando; levanta-se, caminha inquieto pela sala. Na tentativa de traduzir esses conceitos ao pai, que não enxerga nada além das ferramentas e das estruturas sistêmicas sociais de reprodução, ele continua seu discurso:

— Eu sei. Lá fora é um mundo competitivo e cruel. Todos querem que seus filhos tirem as melhores notas. Todos querem ser os melhores. Medicina, Engenharia, Administração. Menos que isso é inaceitável. Com 95.5 por cento, 95.6 por cento e 95.7 por cento. Menos que isso é sacrilégio, não é? — o pai e a mãe suspiram e olham para baixo — Pelo amor de Deus, pense... Cada criança tem seus próprios talentos, habilidades e sonhos. Mas não, todos estão determinados a conseguir as notas máximas. Vá em frente. Mesmo se ela se der mal.

Nikumbh termina sua fala em tom desapontado, enquanto a mãe olha continua olhando para baixo, com os olhos fechados, triste. O pai o encara com a testa franzida e respira fundo.

Na próxima cena, Nikumbh está mexendo na terra com Jabeen e conta-lhe o ocorrido:

— Ele disse que não tem opção, não tem alternativa — Ele enfia a pá na terra com força e rapidez,, enquanto continua — Se você gosta de corrida de cavalos, que crie cavalos, oras. Por que têm filhos? Forçam seus filhos a aguentar o peso de sua ambição. É pior que trabalho infantil. E se o filho não aguentar o peso? Quando eles vão entender? Cada criança carrega o peso de um certo jeito. Mais cedo ou mais tarde, todos aprendem. No seu próprio ritmo. A mão tem cinco dedos diferentes.

Jabeen para, olha para frente e responde:

— E nós com sonhos de colocar os pequenos dentro das normas.

Nikumbh acompanha seu olhar, que se direciona para o jardim da Escola Tulips, onde as crianças lêem e fazem outras atividades com professoras. Ambos observam pensativos.

Enquanto isso, A mãe assiste a um vídeo antigo de Ishaan pequeno. Cenas como ele

brincando com tinta, olhando um caracol, pisando na poça no primeiro dia de escola. Chorando na escola. Recebendo medalhas, pulando no sofá com o irmão. A mãe sempre presente, envolvida e afetuosa. Ao terminar o vídeo, ela chora. Dá para ver que ela sente em seu âmago a dor do filho pelo que está passando e se sente culpada por não ter decifrado o que estava acontecendo ou conseguido lidar com as situações.

Nas duas cenas, podemos relacionar, rapidamente, ao desafio do comportamento padrão dentro das instituições e a como, mesmo quando tentamos sair, corremos o perigo de continuar reféns a ele e sofrer em suas mãos. Nikumbh e Jabeen questionam o *status quo* da educação e mesmo assim se vêem presos às normas. A mãe deseja a felicidade do filho e lida com ele de forma afetuosa, buscando captar e respeitar sua essência, mas também acaba caindo nas expectativas sociais e do pai de perfeição do filho.

Bem como ambas as cenas se encaixam na provocação sobre inversão entre melancolia e luto¹⁰³ quando pessoas com deficiência são obrigadas a viver sob esses padrões e acabam por desenvolver uma melhor capacidade de lidar com algumas frustrações e desenvolver resiliência. As pessoas que convivem com pessoas diagnosticadas, como educadoras, família ou pessoas próximas, podem acabar se deparando com essa inversão também. Ao se reconhecerem no outro com diversidades funcionais, podem também passar por momentos de luto, que se alternam de forma dinâmica com a melancolia, uma vez que não são elas que de fato estão vivendo estas condições, gerando uma confusão de sentimentos que pode se tornar tanto mobilizante como paralisadora.

De volta ao filme, Nikumbh está para iniciar sua aula, mas antes, se direciona à Ishaan e lhe mostra o folioscópio. O menino olha perplexo com olhar perdido e questionador, enquanto o professor inicia sua aula, dizendo aos meninos que vai contar uma história para a sala. As crianças se animam. Nikumbh começa:

— Era uma vez um garoto, não me perguntem onde, que não sabia ler ou escrever. Não importa o quanto tentasse, ele não conseguia lembrar que o Y vinha depois do X. As palavras eram suas inimigas, dançavam diante de seus olhos, apavorando-o e atormentando-o. Estudar o deixava exausto, mas com quemalaria sobre seus pesares? Seu cérebro estava cheio, nada fazia sentido. O alfabeto dançava discoteca. Certo dia, o pobre garoto não aguentou mais o

¹⁰³ Reflexão presente no Capítulo 2.1. Uma breve caminhada pela Psique de Caíque - p. 93, 94 e 110 e no Capítulo 2.2. Resiliência e Autonomia na Pandemia: Imaginário, Corpo e Mundo de Thomas. - p. 117 e 122.

peso do estudo. Todos zombavam dele, mas ele andava com cara de valente.. E um dia ele achou ouro. O mundo ficou maravilhado quando ele apresentou sua teoria. Conseguem adivinhar quem foi?

Todas as crianças olham para o professor impressionadas e maravilhadas, enquanto Ishaan fita o chão com olhar vago e cara fechada. Ele parece encarar seu fatídico destino, aguardando sua ser exposto na frente da sala toda, até que Nikumbh mostra uma foto.

— Albert Einstein! — exclama Rajan.

Ishaan imediatamente desgruda seu olhar do chão, olha para o amigo e em seguida para a foto na mão do professor.

Figura 171 - Ishaan com olhos arregalados na aula.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Nikumbh continua:

— Isso mesmo, Rajan, Albert Einstein. Gênio. Um grande cientista. O homem que sacudiu o mundo com sua teoria da relatividade. O Movimento Browniano, o efeito fotoelétrico, pelo qual recebeu o prêmio Nobel em 1921.

Ele segue e mostra um esboço, pedindo que as crianças adivinhem o que é aquilo. As crianças gritam: “Avião!” “Helicóptero!” Nikumbh afirma que é um helicóptero, mas não um qualquer. Ele explica:

— O grande artista e inventor Leonardo Da Vinci. Quem? — As crianças repetem o nome do inventor — Sim. Ele fez este desenho. Um esboço de um helicóptero Mas quando? No século 15, quatrocentos anos antes do primeiro avião voar - As crianças fazem um “Uau” em

coro. Ishaan olha fascinado e confuso ao mesmo tempo, enquanto o professor continua — Leonardo Da Vinci tinha uma grande dificuldade em ler e escrever. Ele só escrevia coisas assim.

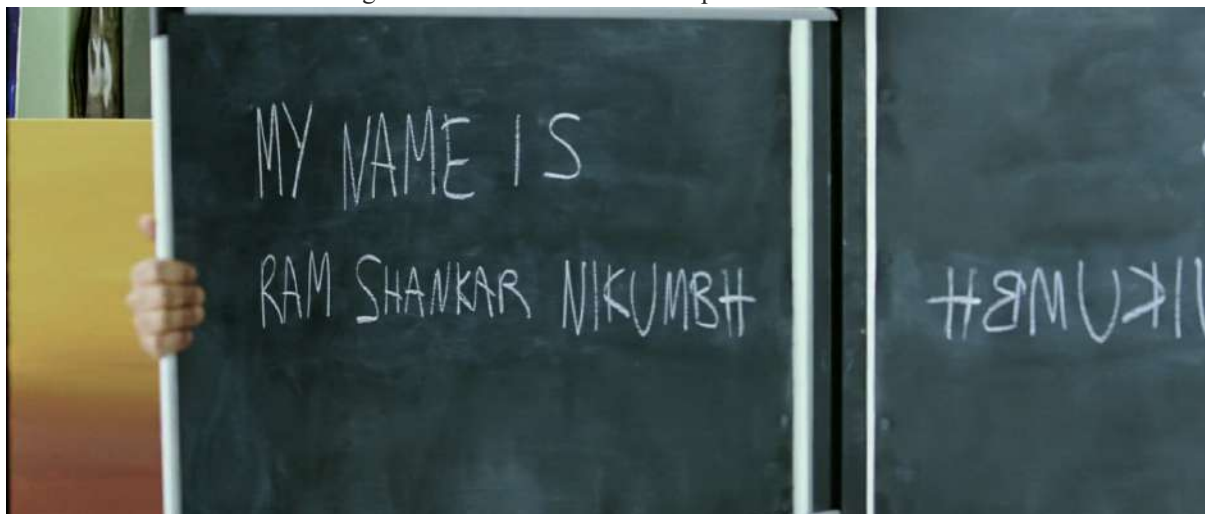
Nikumbh pega o giz e escreve seu nome na lousa ao contrário e as crianças não conseguem ler, então ele coloca um espelho de frente à lousa e pede que tentem de novo.

Figura 172 - Nikumbh escreve seu nome invertido e mostra pelo espelho.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 173 - Nikumbh com um espelho nas mãos.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 174 - Ishaan e crianças na aula de Nikumbh.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

As crianças batem palmas, animadas com a resolução e Nikumbh chama o nome de Ishaan - que apresenta uma expressão apavorada ao ouvir seu nome - e pede que ele acenda a luz, que ilumina uma nuvenzinha um Sol dispostos na frente da luminária de teto. Ele, então, pergunta quem criou a eletricidade e Ishaan responde na hora, com o rosto iluminado, dizendo que foi Thomas Alva Edison. Ele o parabeniza pela resposta correta, pede que sente-se e faz carinho em sua cabeça com afeto, subjetivamente celebrando seu despertar. Ele conta, então, que Edison também não conseguia ler. Pede que a luz se mantenha acesa, para que se deleitem no brilho de Edison e apresenta um cantor indiano, Abhishek Bachchan e conta que quando era criança ele também tinha dificuldades para ler e escrever. Todos cantam a música dele e Ishaan começa a sorrir. Nikumbh continua contando sobre outros famosos:

— Pablo Picasso, famoso pintor cubista, não conseguia entender o número 7. Ele dizia que era o nariz do tio de cabeça para baixo. Já o pai do Mickey, Walt Disney, tinha problemas com as letras e encheu a vida de quadrinhos. Neil Diamond, famoso por seus cantos populares, escondeu sua vergonha na música. A famosa escritora de mistério, Agatha Christie, famosa escritora de mistérios. Imagine uma autora que não sabia ler ou escrever quando era criança. Mas por que estou contando isso a vocês? Para mostrar que há muitas pérolas entre nós que mudaram a história do mundo porque viam o mundo de uma maneira diferente — Ishaan acompanha deslumbrado — Os cérebros eram um pouco diferentes e nem todos entendiam, eram opostos. Eles venceram apesar disso, de um modo tal que maravilhou o mundo. Vamos dedicar a aula de arte de hoje a esses famosos desajustados — todos riem — Com eles em

mente, vamos dar um passo além e criar algo diferente com qualquer coisa que acharmos, pedras, galhos, lixo, qualquer coisa. Vamos para o laguinho!

Logo após essa fala, Nikumbh pede a Ishaan que espere e diz, em particular, que ele sabe melhor do que ninguém que há alguém que ele não mencionou. Ishaan olha para baixo envergonhado. O professor continua e diz que talvez não o tenha mencionado porque ele não é muito famoso, mas o problema dele é o mesmo e seu nome é Ram Shankar Nikumbh. Ishaan arregala os olhos e fica boquiaberto. Ele conta a Ishaan sua história, que tinha dificuldade de aprendizado e que seu pai não entendia, que achava que ele era levado, que dava desculpas para não estudar e que desistiu dele. Ele completa:

— O que este idiota pode conseguir na vida? Seja lá o que eu seja hoje em dia, estou na sua frente, Ishaan. Vamos?

Figura 175 - Nikumbh pede para conversar com Ishaan.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 176 - Nikumbh pede para conversar com Ishaan.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 177 - Nikumbh pede para conversar com Ishaan.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022. Finalmente, Ishaan consegue falar e pergunta se ele foi a sua casa. O professor apenas sorri.

Nesta aula e em momentos que a antecederam, Nikumbh nos dá algumas ferramentas e brinquedos para encarar os nove desafios possíveis propostos neste trabalho no Capítulo 1.2. Experiências da Educação, da Comunicação e das Diversidades Funcionais - Desafios Possíveis. Por ordem dos desafios apresentados, relacionando-os apenas com alguns exemplos (leitor e leitora podem buscar outros que lhe desperte): Ele passa pelo processo de identificação e se expõe a Ishaan quando entende que é necessário. Movido pela curiosidade, preocupação e inquietamento, ele ativa sua capacidade de aprender para investigar o que está acontecendo com seu educando e como iniciar a resolução da problemática. Para isso, ele se

assume inacabado, imperfeito, bem como enxerga a instituição e a sociedade da qual faz parte neste lugar e busca formas de elucidar a família de Ishaan e sua turma sobre a imperfeição. Para expor seus conceitos, ele se utiliza de situações palpáveis à realidade em que estão inseridos, usando tanto o jogo de chinês com o pai como personalidades famosas com as crianças. Em todo o processo, não é necessário prolongar argumentações de que ele é agente ativo de combate ao capacitismo. É inclusive por meio do combate ao capacitismo que ele questiona os comportamentos padrão esperados da escola e da sociedade. Todos esses movimentos de Nikumbh se dão por meio de uma sensibilidade aguçada e reflexão constantes de como perseverar e provocar, bem como fazer parte da mudança. Por último e, de novo, não menos importante, ele se utiliza de diversos meios de linguagem para encarar todos estes desafios - verbal, afetuosa, fotográfica, simbólica (como ligar a luz) e imagética (como o espelho), dentre outras. As linguagens serão aprofundadas à medida que caminhamos para o final do filme e Nikumbh se dedica no desenvolvimento de Ishaan, como logo veremos na próxima cena. Mas antes, inspirada no percurso de Nikumbh e nas personalidades que ele apresentou, deixo mais uma frase de Nise da Silveira para fazer tocar as almas que até aqui me acompanham: “Não se cure além da conta. Gente curada demais é chata. Todo mundo tem um pouco de loucura”. Deixo também uma reflexão de Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia”, que parece ser o mote de Ram Shankar Nikumbh nessa jornada, desde o início de sua aparição no filme. O primeiro trecho é o fechamento do Capítulo 2 - Ensinar não é transferir conhecimento (Subcapítulo 2.9 – Ensinar exige curiosidade):

Começamos por refletir sobre algumas das qualidades que a autoridade docente democrática precisa encarnar em suas relações com a liberdade dos educandos. É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno e aluna que, em grande parte, me preparo para assumir e refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso como aluno que sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje devo ter como objeto de minhas curiosidades as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos. O que quero dizer é o seguinte: Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vem sendo exposto ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina. (FREIRE, 1996, p.55).

O segundo trecho é a abertura do capítulo seguinte, Capítulo 3 – Ensinar é uma especificidade humana 56 (Subcapítulo 3.1 – Ensinar exige segurança, competência profissional e

generosidade):

Que possibilidade de expressar-se, de escrever, vem tendo a minha curiosidade? Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com quem atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se. Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se "sabe com quem está falando?" Segura de si, ela é por que tem autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria. (FREIRE, 1996, p.56).

Voltando ao filme - onde as reflexões de Paulo Freire continuarão a ressoar da mesma forma como provavelmente ressoaram em diversas cenas já descritas neste subcapítulo - passamos à cena seguinte, que será majoritariamente descrita em figuras, lembrando-se que estamos na atividade proposta por Nikumbh de dedicar a aula de arte daquele dia aos famosos desajustados e, com eles em mente, criar algo diferente, à beira do lago, com qualquer coisa que acharem. Enquanto todos procuram objetos e criam suas invenções, Ishaan despeja seus mini tesouros que estão dentro de sua bolsinha, mostrada no início do filme, e começa a construir sua invenção. Um dos objetos que ele usa é aquele metálico que ele encontrou no começo do filme, fazendo alusão ao retorno de Imaginário de Ishaan para sua origem; dessa vez sem precisar se inibir porque este faz parte das instruções do Mundo-Escola.

Figura 178 - Ishaan tira alguns objetos de uma bolsa de tecido.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 179 - Ishaan avalia seu trabalho.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 180 - Ishaan recolhe o objeto encontrado por ele no começo do filme.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Ishaan termina seu hidroavião e o coloca para flutuar. Nikumbh convoca a todos, empolgado, para ver a invenção em ação, sem chamar atenção para Ishaan. Todos se aproximam, batem palmas e Ishaan sai. Enquanto as crianças admiram a criação e Ishaan se distancia, Nikumbh olha para Ishaan, entusiasmado com a primeira manifestação artística que ele vê o menino criando. Eles trocam olhares.

Figura 181 - Ishaan depois de montar uma miniatura de um Hidroavião o coloca na água e observa flutuar.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 182 - Hidroavião construído por Ishaan no lago.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 183 - Todos batem palmas para o trabalho de Ishaan.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 184 - Nikumbh olha para Ishaan no lago.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 185 - Ishaan troca olhar com Nikumbh no lago.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Nikumbh leva a invenção para casa e a coloca em uma cômoda. O Imaginário de Ishaan personificado em sua sala, quase como um troféu-lembrete, para celebrar a conquista de ambos e dar forças para continuar perseverando. Como nos lembra Nise: “A criatividade é o catalisador por excelência das aproximações de opostos. Por seu intermédio, sensações, emoções, pensamentos, são levados a reconhecerem-se entre si, a associarem-se, e mesmo tumultos internos adquirem forma”.

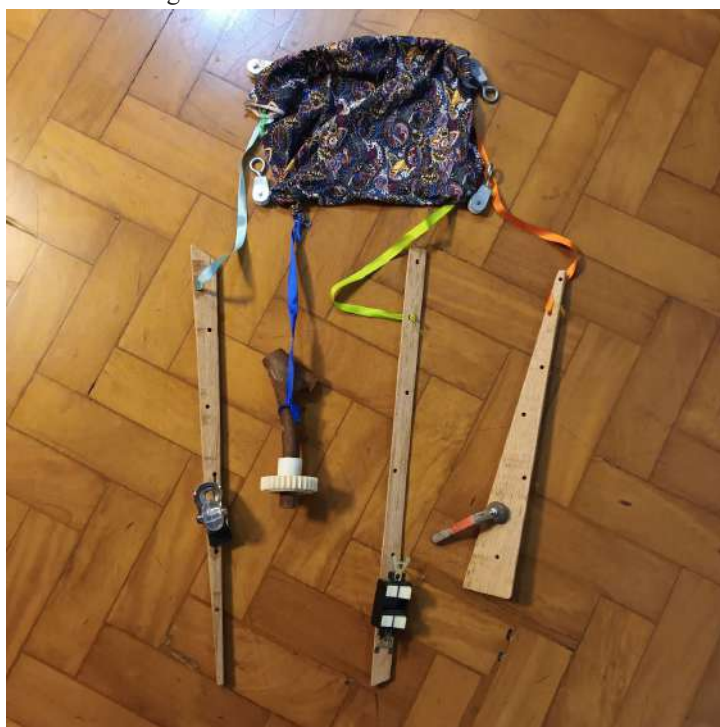
Figura 186 - Hidroavião de Ishaan em uma cômoda na sala da casa de Nikumbh.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Sobre a personificação do Imaginário em Corpos-Objetos, me recorda a casa do meu pai e da minha mãe, onde cresci repleta de quadros feitos por nós na infância, invenções de “sucata” que criávamos em aulas de arte ou em casa mesmo, pedaços de madeira ou outras coisa coletadas pelas ruas - um arsenal do nosso Imaginário sendo estimulado. Me recorda também a última atividade que fizemos durante a Oficina de Educação dos Sentidos, onde tínhamos que utilizar diversos materiais de marcenaria, papelaria e reaproveitamento ou sucata para construir nossa própria interpretação do que tínhamos partilhado durante aqueles dois dias, com foco em nossos sentidos e perspectivas de Imaginário-Corpo-Mundo. A minha invenção foi o móbil da foto a seguir. O tecido colorido representa o Mundo; as tábuas de madeira, em formatos e tamanhos diferentes, representam o Corpo; e os dispositivos presos nas tábuas - rodinha, registro giratório, interruptor e manivela - representam o Imaginário e são interativos, estimulando sentidos e o uso das antigas ferramentas como brinquedos. As cores das fitas que conectam o Mundo aos Corpos se baseiam nos quatro elementos da natureza.

Figura 187 - Foto do móbile dos sentidos.



Fonte: Arquivo pessoal - São Paulo, 2022.

De volta à obra, Ishaan olha para um lago com peixes, como no início do filme, porém desta vez com um olhar mais sério e reflexivo. Como com o objeto metálico, a cena faz alusão ao seu Imaginário sendo resgatado, mas em outro lugar, talvez de maior amadurecimento e elucidação sobre si mesmo e seu entorno, uma vez que estimulado por ele e não inibido.

Figura 188 - Ishaan observando peixes no lago.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 189 - Ishaan observa o lago com expressão séria..



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Na próxima cena, Nikumbh entra na sala do diretor para falar sobre o Ishaan. O diretor diz que entende a preocupação do professor de artes, uma vez que muitos professores reclamaram do menino e que pensa que ele não vai durar nem um ano no internato. Nikumbh nega, diz que Ishaan é inteligente, que só tem dificuldades para ler e escrever e diz ao diretor que supõe que ele saiba o que é dislexia e que esse é o diagnóstico de Ishaan. O diretor, então, diz que ele tornou a vida dele muito mais fácil, pois ele não sabia o que dizer ao pai quando expulsasse o menino da escola, já que este foi admitido fora de época por um administrador. Afirma então, que ele deve ir para uma escola especial.

Indignado, porém paciente, Nikumbh afirma que não, que Ishaan tem uma inteligência acima da média e que tem todo o direito de estudar em uma escola regular, que precisa apenas de uma ajudinha. E completa:

— No mundo todo, as crianças estudam juntas, não importa o problema que tenham. Na verdade, meus alunos da Escola Tulips têm direito de estudar em qualquer escola — O diretor olha fica perplexo com a informação e o professor segue — Só estou falando da lei do país. O programa “Educação para Todos” dá este direito a toda criança. O fato de poucas escolas o adotarem já é outra coisa.

O diretor se preocupa em como Ishaan irá sobreviver na escola com as disciplinas como matemática, história, geografia, ciências e idiomas. Nikumbh afirma que Ishaan dará um jeito se tiver ajuda dos professores. O diretor segue questionando:

— E onde eles vão achar tempo para dar atenção a um em uma classe de quarenta? Pense

bem, Nikumbh, isso é impossível Nikumbh

— Senhor, não é tão difícil assim. Duas a três horas por semana. Eu me disponibilizo. Além do mais, ele apenas precisa passar nessas matérias. Sua verdadeira vocação é outra — responde Nikumbh.

— É mesmo? Então todas as matérias que ensinamos, exceto a sua, são inúteis? — se incomoda o diretor.

— De jeito nenhum. Mas toda criança tem um talento nato. Como Oscar Wilde diz: "Quem quer um cínico que sabe o preço de tudo e não conhece o valor de nada?" — o diretor balança a cabeça em um misto de concordância e desconfiança — Senhor, por favor olhe as pinturas do garoto — Mostra as obras e o diretor as observa uma por uma com atenção — Aqui, olhe, senhor. Olhe. A pintura de uma batalha, um soldado cava uma trincheira e do outro lado ele escapa. Uma concepção brilhante. Pinceladas seguras. Um uso tão ousado das cores. Sem inibições! E veja senhor, um folioscópio único. A história de sua separação. Quanta criatividade para oito anos de idade! Poucos dentre nós conseguem enxergar fora da moldura. Por favor senhor, tudo o que ele precisa é de uma chance. Ou perderá qualquer esperança, se perderá.

O diretor pergunta o que o professor quer dele e Nikumbh pede que por enquanto sua escrita e sua ortografia sejam ignoradas, que sejam feitos testes orais, uma vez que conhecimento é conhecimento, oral ou escrito. Enquanto isso, ele e Ishaan treinarão sua leitura e sua escrita. Nikumbh diz ter certeza que gradualmente ele terá melhoras. O diretor fica inseguro em aceitar conselhos de um professor temporário e acabar causando danos permanentes a Ishaan. No entanto, ele aceita.

Nikumbh e Ishaan começam a colocar as metodologias pensadas pelo professor em prática. Primeiro, ele mostra para Ishaan onde estão seus erros e explica o que explicou para a família, provando para Ishaan que ele não é um recipiente vazio e que eles passarão por esses processos juntos, com sinceridade, transparência, autonomia, libertação, identidade, responsabilidade e parceria.

Figura 190 - Nikumbh mostra para Ishaan onde estão seus erros.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Depois, ele vai desenvolvendo diferentes metodologias para alfabetizar Ishaan, utilizando-se dos brinquedos como ferramentas de aprendizado e de diferentes cores, sentidos, recursos e tamanhos para abrir os caminhos na mente do menino e ajudá-lo a assimilar as letras e palavras, bem como de metodologias pedagógicas mais comuns como relacionar letras e palavras diretamente, dentre outras. Em todas, ele cria conexão com os interesses e realidades do garoto para guiá-lo nessa descoberta, como propõe o quarto desafio possível trazido neste trabalho¹⁰⁴ e já utilizado pelo professor anteriormente. Também respeita seu ritmo e aprende junto com ele quais são os melhores caminhos à medida que novos lhe são revelados, em comum união/comum unidade. As metodologias que Nikumbh utiliza têm influência de Nise, quando ela diz que “todo mundo deve inventar alguma coisa, a criatividade reúne em si várias funções psicológicas importantes para a reestruturação da psique. O que cura, fundamentalmente, é o estímulo à criatividade. Ela é indestrutível. A criatividade está em toda parte”, e influência de Paulo Freire, quando ele questiona (FREIRE, 1996, p.49): “Como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos do ensino da leitura e da escrita?” Um pouco antes, no mesmo texto, Freire também constata:

¹⁰⁴ Páginas 80-82 do Capítulo 1.2. Experiência da Educação, da Comunicação e das Diversidades Funcionais - Desafios Possíveis.

A alfabetização, por exemplo [...] só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extorção da culpa indevida. A isto corresponde a "expulsão" do opressor de "dentro" do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade. Saliente-se, contudo, que, não obstante a relevância ética e política do esforço conscientizador que acabo de sublinhar, não se pode parar nele, deixando-se relegado para um plano secundário o ensino da escrita e da leitura da palavra. (FREIRE, 1996, p. 33)

Apresenta-se então, as metodologias que Nikumbh aplica. Importante ressaltar que o filme retrata o progresso do desenvolvimento educacional de Ishaan em um fluxo contínuo de tempo nas cenas seguintes, sem especificar especificamente qual foi a temporalidade entre cada atividade e seu tempo total de aplicação. Pela contextualização do filme, estima-se que tenha sido de em torno de três ou quatro meses.

A primeira metodologia apresentada é bastante conhecida - relacionar as letras do alfabeto com palavras comuns do dia-a-dia ("a" de amor, "b" de bola etc.). No entanto, ao invés de usar papel, lápis e lousa, ele ensina usando a areia e os dedos. O que torna as letras maiores e traz o fato sensorial, bem como se utiliza de um ambiente que remete à brincadeira, transformando todos os espaços em possíveis "salas de aula". Nesse caso, Nikumbh apresenta as vogais para Ishaan, que as reproduz em seguida também na areia, como vemos nas imagens a seguir:

Figura 191 - Nikumbh apresenta as vogais para Ishaan.



Fonte: Print do filme "Como estrelas na Terra", tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 192 - Ishaan reproduz as vogais na areia.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Outra metodologia utilizada, que mantém o caráter sensorial e identitário, é escrever as letras e palavras com os dedos no braço de Ishaan. Nesta parte, o professor trabalha as consoantes. É bastante comum a troca de consoantes quando se tem dislexia, então ela explora o mecanismo de memória do toque, com os olhos fechados, para diferenciar os sons formatos de cada uma delas.

Figura 193 - Níkumbh escreve as letras e palavras com os dedos no braço de Ishaan.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Ele também utiliza tinta e cartolinas, se aproveitando da diversidade das cores, do interesse de Ishaan pela pintura, dos sentidos, do brinquedo como ferramenta e da visualização das formas em uma escala maior do que a que costumamos utilizar em processos de alfabetização. Como

apoio, ele usa letras em madeira coloridas para guiar o educando.

Figura 194 - Ishaan pintando letras em uma cartolina.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Seguindo a mesma linha de raciocínio da pintura, Nikumbh também aproveita as massinhas de modelar para criar e relacionar as letras do alfabeto, adicionando o caráter tridimensional à assimilação de Ishaan.

Figura 195 - Ishaan modelando letras com massa de modelar.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Enquanto fazem as atividades com massinha, Nikumbh coloca um elefante de massinha na mesa de Ishaan, que simbolicamente é a palavra que eles utilizaram para relacionar à letra “e”. Ishaan fica extremamente surpreso e confuso, ele não acredita que o professor esteja

brincando durante as tarefas. Então, aproveitando o momento, eles trazem um pequeno respiro às obrigações e de repente, os dois estão modelando vários animais, pessoas e objetos que ocupam coloridamente a mesa. Ishaan fica maravilhado com esse novo Universo de possibilidades. Aqui, cabe pontuar que o professor, para além da brincadeira, também deu forma, cor e objeto às palavras que ambos estavam trabalhando, de uma forma criativa e organicamente transicional - das letras às palavras. Bem como trouxe identificação e sua própria criança interior para o momento de aprendizagem.

Figura 196 - Nikumbh coloca um elefante de massinha na mesa de Ishaan.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 197 - Ishaan olha o elefante e fica extremamente surpreso e confuso.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 198 - Professor Nikumbh brincando com massa de modelar durante as tarefas.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 199 - Vários animais, pessoas e objetos de massinha que ocupam coloridamente a mesa.



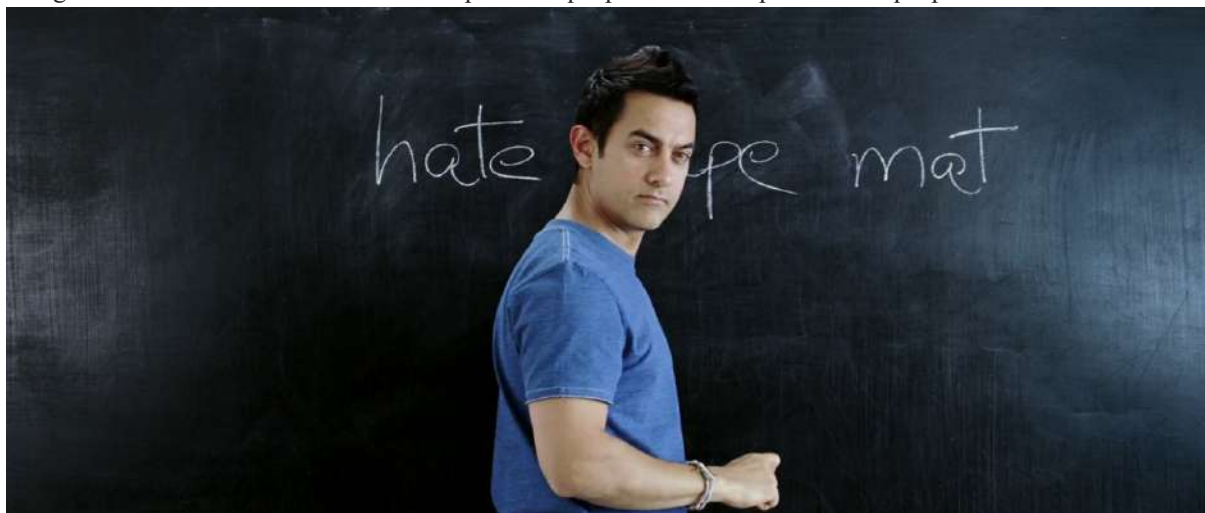
Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Esses respiros e aproveitamentos sutis do tema a fim de respeitar o ritmo de cada educando ou educanda é essencial. Trago aqui uma contribuição para esta reflexão a partir da minha experiência de fazer as lições de casa com meu irmão. Quando vejo que ele está sobrecarregado, tiramos juntos alguns minutos para assistir a um vídeo, respirar, brincar ou simplesmente demonstrar afeto um ao outro - muitas vezes eu simplesmente o abraço, faço carinho e mostro que ele não está sozinho e que o que importa ali é a realização dele em seu ritmo e não a pressa para terminar, que acaba saturando seu cérebro. Algumas vezes também pego alguma conexão com o assunto que estamos estudando para mostrar algo, criar, entender suas assimilações, curiosidades, interesses etc. Ou conto para ele sobre dificuldades que

também tive ou tenho, mostrando que ele não é o único.

Voltando às metodologias, Nikumbh escreve na lousa palavras que possuem sons parecidos e que podem trazer confusão. Ele vai escrevendo, enquanto Ishaan as lê em voz alta.

Figura 200 - Nikumbh escreve na lousa palavras que possuem sons parecidos e que podem trazer confusão.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 201 - Nikumbh continua a escrever palavras que possuem sons parecidos e que podem trazer confusão.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Partindo para a matemática, em um quadro quadriculado, Ishaan escreve o número 8 em tamanho grande, ocupando vários quadrados. Novamente, ao invés de se utilizar do caderno quadriculado, Nikumbh expande os tamanhos e perspectivas, aproveitando do movimento que não só a mão faz ao escrever, mas também o corpo.

Figura 202 - Ishaan escreve o número 8 em tamanho grande, em uma prancha quadriculada.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Então, ele trabalha os movimentos finos de Ishaan usando varetas magnéticas coloridas.

Figura 203 - Nikumbh trabalha os movimentos finos de Ishaan usando varetas magnéticas coloridas.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Faz ditados convencionais, usando o caderno para que ele se familiarize com os recursos tradicionais e transfira o que já aprendeu até então para os mesmos.

Figura 204 - Ishaan escreve o ditado de Nikumbh em um caderno.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

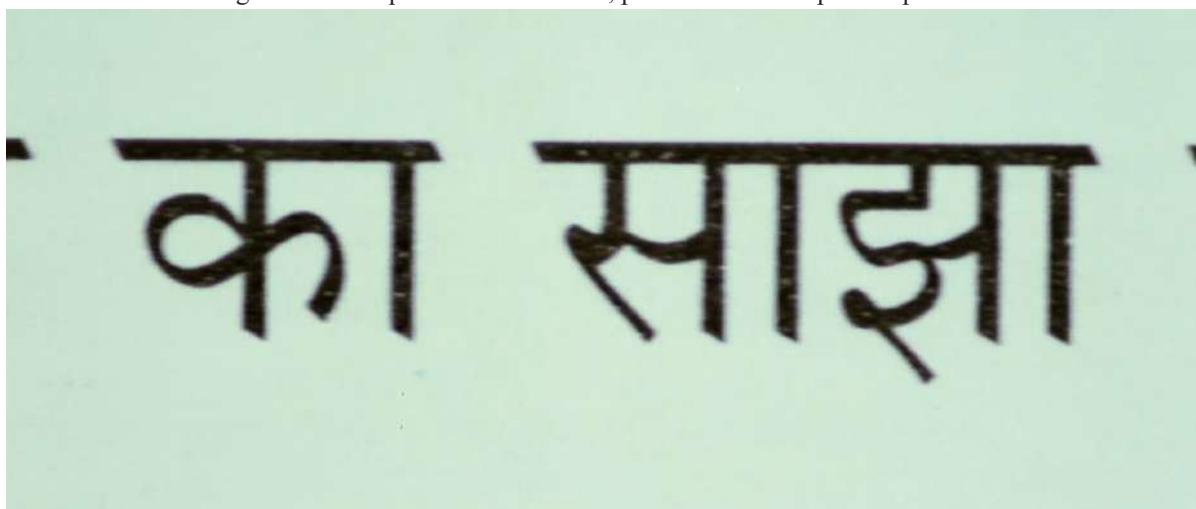
Na cena seguinte, Ishaan ouve uma fita cassete e lê em um caderno as palavras que está ouvindo, em hindi. Ele está no quarto, super compenetrado, enquanto outros alunos brincam. Ele também escreve na lousa e depois lê um livro para o professor, que está sentado do seu lado. Em ambos, fita e livro, são frases e histórias relacionadas à natureza, a animais, à lua, à música, que interessam o menino. Depois de ler, ele diz que é muito lindo, deixando o professor feliz.

Figura 205 - Ishaan ouve uma fita cassete e lê em um caderno as palavras que está ouvindo.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 206 - Enquanto Nikumbh dita, palavras em hindi passam pela tela.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 207 - Ishaan escrevendo em uma lousa enquanto Nikumbh dita e palavras em hindi passam pela tela.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 208 - Ishaan escrevendo em uma lousa enquanto Nikumbh dita e um texto em inglês passa pela tela.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 209 - Ishaan lê um livro e diz achar muito lindo.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Voltando à matemática, eles trabalham operações como soma e subtração se utilizando das escadas do pátio. Cada degrau é um número e a cada equação que Nikumbh coloca, Ishaan pula os degraus para chegar no resultado. Novamente, utilizando-se de Corpo para estimular o cérebro e o raciocínio, bem como o Imaginário. Interessante relacionar com a cena dos planetas, em que Ishaan já automaticamente buscava em seu inconsciente histórias, missões e brincadeiras para encontrar respostas matemáticas. Aqui, o movimento de pular/andar para cima e para baixo traz a assimilação prática dos números e equações de uma maneira muito mais significativa para o aprendizado do garoto.

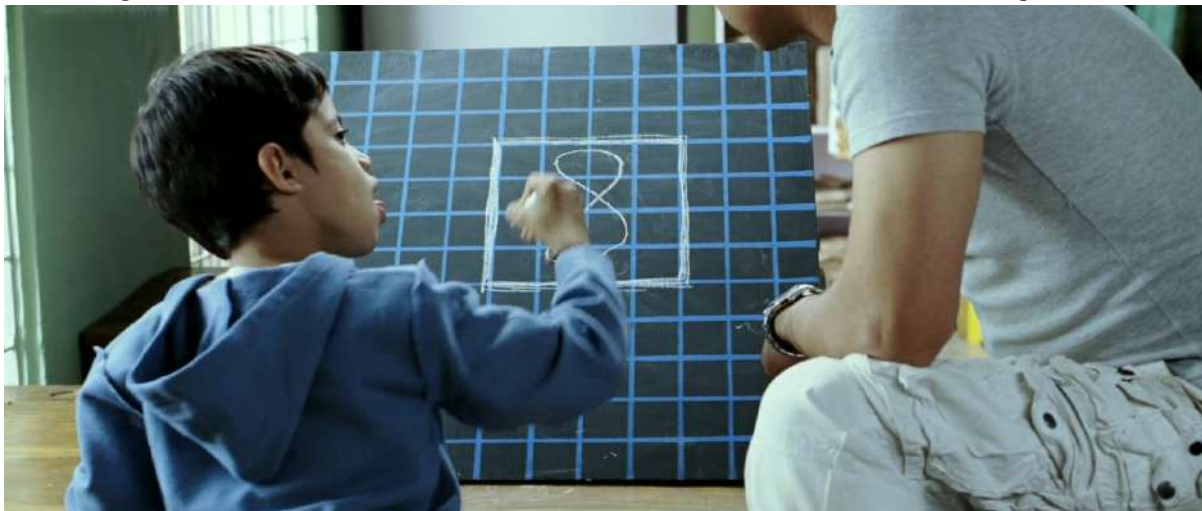
Figura 210 - Ishaan estuda matemática utilizando escadas para fazer equações matemáticas, pulando os degraus.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Novamente, aparece o quadro grande quadriculado. Porém, dessa vez, com espaço menor para escrever, demarcado. Seus movimentos finos já estão mais trabalhados e sua assimilação com os números e letras também, possibilitando que ele diminua o campo de escrita.

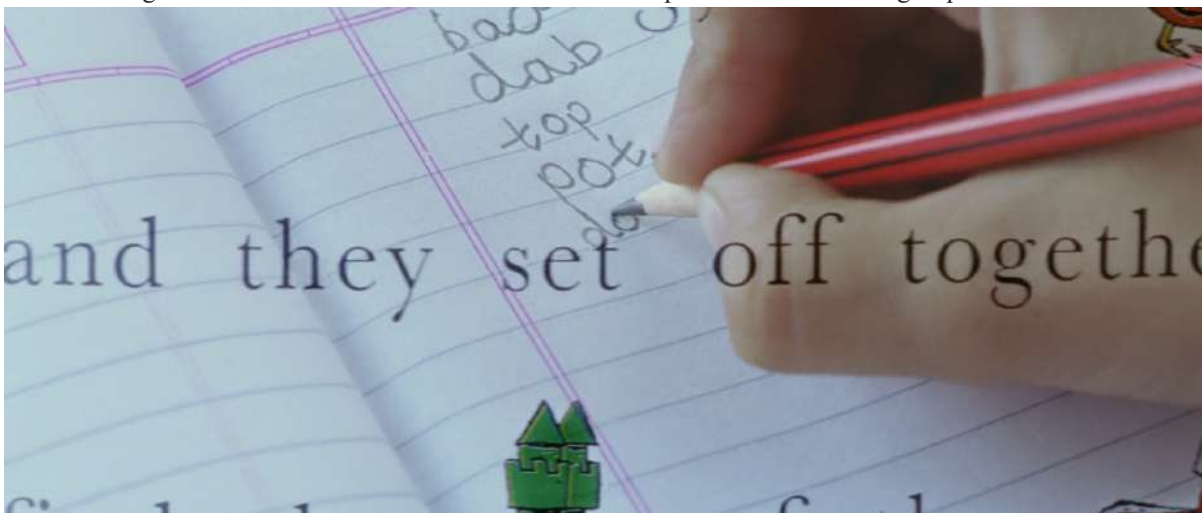
Figura 211 - Ishaan refazendo o exercício do número oito em tamanho menor em uma prancha.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Retornando ao inglês e ao hindi, Ishaan já consegue ler livros de forma mais dinâmica e fluida - bastante compenetrado e interessado. Nikumbh escolhe alguns com muitas figuras, rimas e temas que interessam ao menino. Além disso, ele também faz ditados com as palavras “parecidas” ou “invertidas” que trabalharam antes na lousa, agora reproduzidas no caderno.

Figura 212 - Ishaan escrevendo em um caderno enquanto um texto em inglês passa na tela.



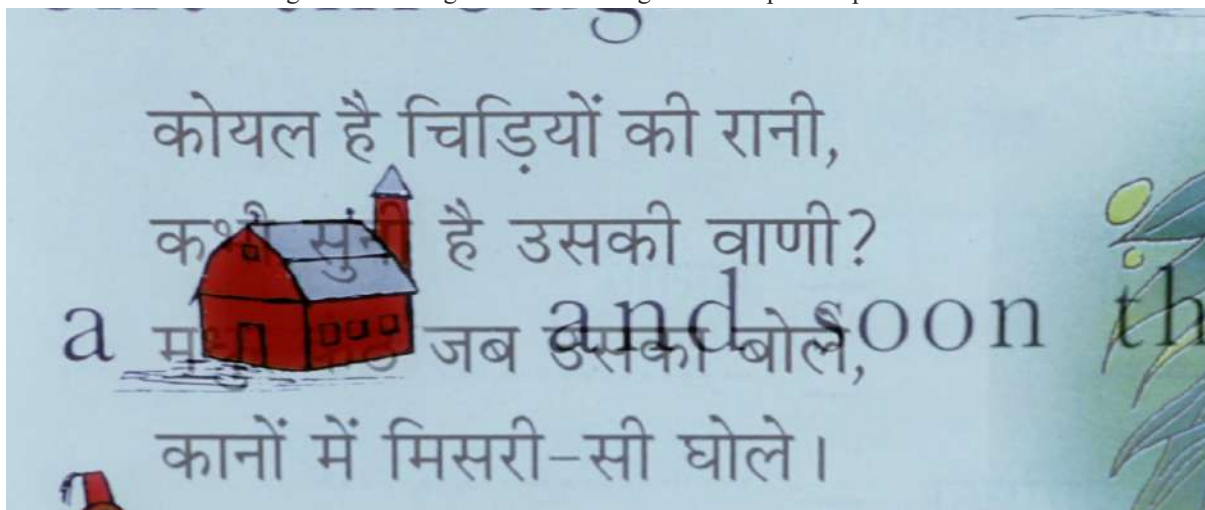
Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 213 - Ishaan lendo um livro em inglês com muitas figuras e rimas, e o texto em inglês passa na tela.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 214 -.Imagens e texto em inglês e hindi passam pela tela.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Depois, Ishaan joga um jogo de labirinto no computador, para trabalhar sua coordenação motora, o senso de lógica, a lateralidade, o senso de organização e o planejamento. Ele e Nikumbh se divertem com os erros e celebram quando ele consegue, cruzando novamente os conceitos de brinquedos e ferramentas e continuando a alimentar a identificação do professor com Ishaan e sua própria criança interior.

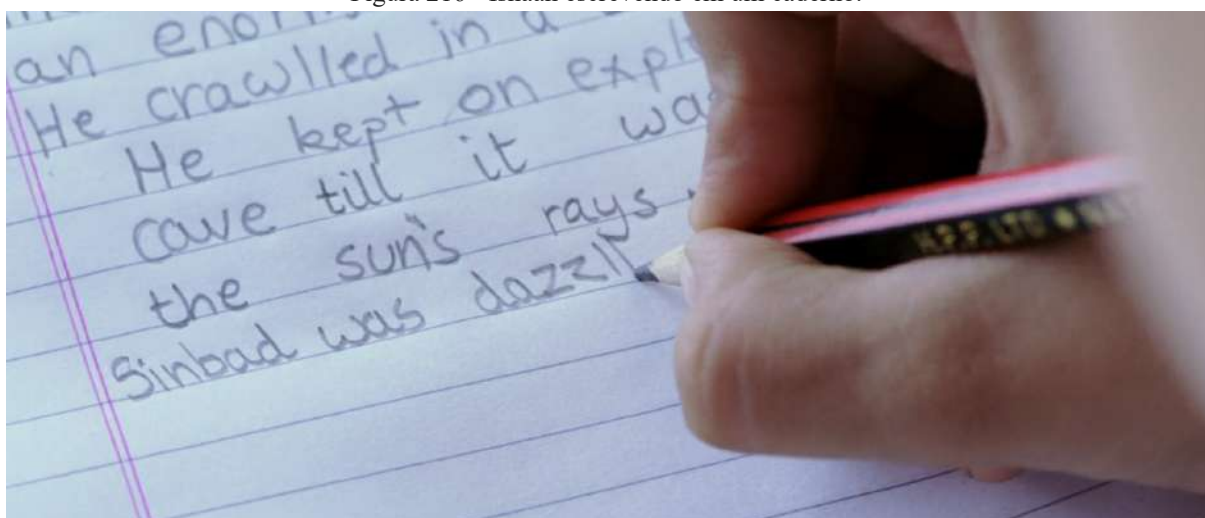
Figura 215 - Ishaan joga um jogo de labirinto no computador.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

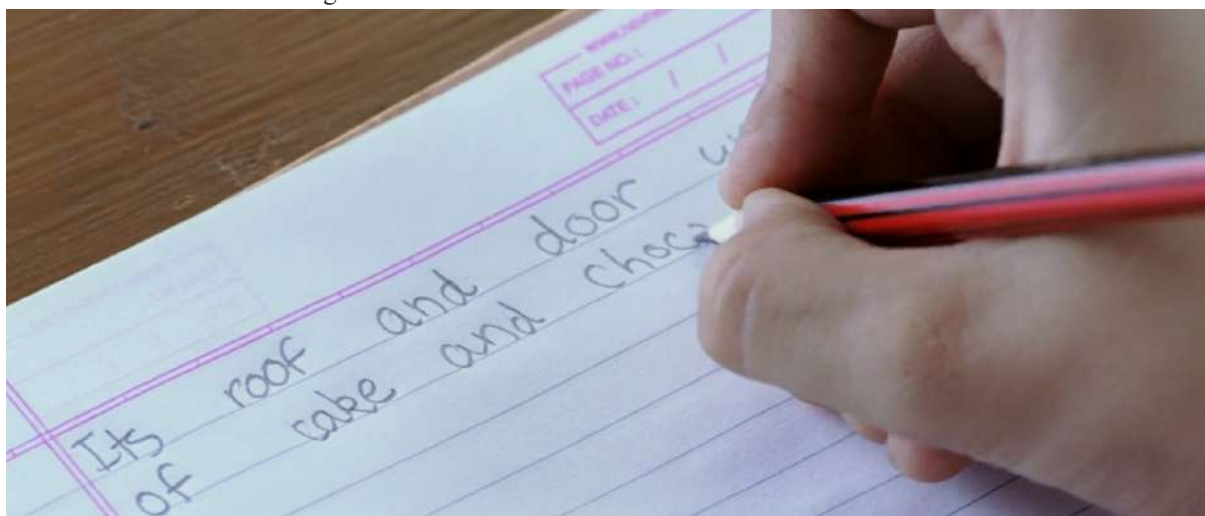
A letra, a escrita e a compreensão de ditados de Ishaan vão se aprimorando.

Figura 216 - Ishaan escrevendo em um caderno.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

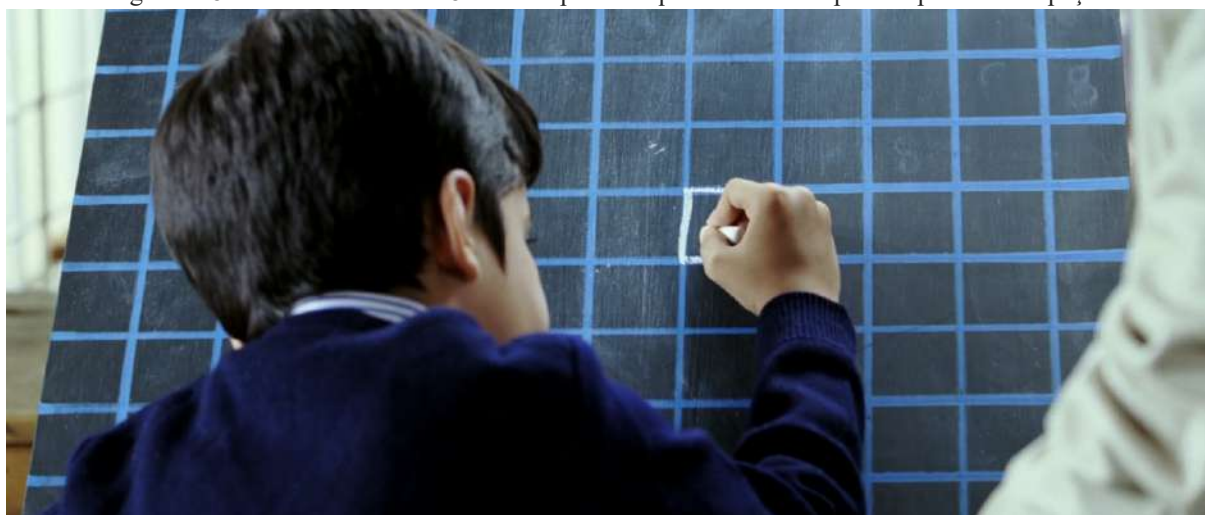
Figura 217 - Ishaan continua escrevendo em um caderno.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

O quadro quadriculado está agora ainda menor, com apenas um quadrante e Ishaan escreve o número 8 novamente. Esse momento representa o grau de desenvolvimento realizado durante todo esse processo.

Figura 218 - Ishaan escrevendo 8 em uma prancha quadriculada ocupando apenas um espaço.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Por fim, eles observam juntos um livro sobre Van Gogh, com atenção. O professor não fica à sua frente, mas sim sentado na escrivaninha atrás dele, permitindo que Ishaan tenha suas próprias interpretações e Nikumbh não seja sua influência, seguindo o que Maria Montessori recomenda: “A tarefa do professor é preparar motivações para atividades culturais, num

ambiente previamente organizado, e depois se abster de interferir.” E Voltolini complementa (VOLTOLINI, 2011, p.67), quando fala que um bom mestre é aquele que permite que o discípulo o supere, não tanto no sentido de chegar mais longe que ele, mas de não ver mais nele a medida da condição ideal. Nesse momento, Nikumbh apresenta a arte como uma ferramenta possível e não apenas como brinquedo, como costuma ser vista, mostrando seu caráter teórico e adicionando-a ao processo de aprendizagem e inspiração, uma vez que Ishaan tem um grande potencial para tal e sempre foi pressionado a seguir outros caminhos futuros, no sentido de produção de capital, por exemplo.

Figura 219 - Ishaan e Nikumbh observam juntos um livro sobre Van Gogh, com atenção.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 220 - Página do livro com pintura “O Quarto” de Van Gogh.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 221 - Nikumbh virando página do livro.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Após todas estas metodologias desenvolvidas, Nikumbh tem uma ideia e resolve lançar uma feira de arte para todos os professores e alunos no anfiteatro, envolvendo uma competição pela melhor pintura. Na sala de aula com jovens mais velhos o professor de artes fala: “Sério, qual é o objetivo da arte? Expressar nossas emoções. Se você está feliz, automaticamente vai atrás de cores alegres. O almoço foi ruim? Lá vem as cores monótonas e chatas”. Até que o pai de Ishaan entra na sala e eles vão para o seu ateliê conversar.

O pai diz que a mãe pesquisou tudo sobre dislexia, que quer que o professor saiba que eles não são um pai e uma mãe que não se importam. Nikumbh responde:

— Carinho. É muito importante, Sr. Awasthi. Tem o poder de curar. Um bálsamo para a tristeza, faz com que a criança se sinta querida. Um abraço, um beijo de vez em quando para mostrar que me importo. “Filho, eu te amo. Se tiver algum medo, venha me procurar. E daí que você tropeçou ou falhou? Não se preocupe, estou do seu lado.” Segurança. Carinho — o pai abaixa a cabeça, pensativo e Nikumbh continua — Isso é carinho. Não é, Sr. Awasthi? — o pai olha para ele sem palavras e o professor se levanta — Fico feliz que pense que se importa.

— Bem, eu já vou indo — diz o pai desconcertado e levanta-se.

— Sr. Awasthi, sua esposa leu sobre as Ilhas de Salomão na internet?

— Eu não sei — responde o pai com os olhos lacrimejando., envergonhado.

Nikumbh conta da Ilha:

— Nas Ilhas Salomão, quando os nativos querem parte da floresta para cultivo, eles não

cortam as árvores. Eles simplesmente se juntam ao redor delas e gritam xingamentos e dizem coisas ruins até não aguentarem mais. Em alguns dias, a árvore seca e murcha. Ela morre sozinha.

O pai olha para ele assombrado e sai do ateliê transtornado e cabisbaixo. Ao sair, vê Ishaan lendo o painel sobre a feira de arte. Seus olhos estão cheios de lágrimas e ele vai embora chorando sem que o menino o veja.

Ishaan se arruma enquanto a fala do professor sobre pérolas que mudaram o mundo passa ao fundo. É de noite, ele vai até o lago e olha para o horizonte. Uma música começa a tocar e pessoas vão chegando ao anfiteatro, que fica lotado. O diretor chega e diz ao professor que finalmente ele o convenceu a se tornar um pintor de domingo, todo animado e entusiasmado. Todos pegam seus materiais. Jabeen está lá para ajudar. Nikumbh pergunta a Rajan onde está Ishaan, que Jabeen está doida para conhecê-lo e ele responde que ele saiu antes do amanhecer. George, professor de educação física, aparece e diz que nem vai tentar, que pintar não é para ele. Sen, o professor de gramática, então, diz que decidiu fazer uma pintura prolixa, que vai encher sua pintura de letras do alfabeto. "Você parece ser limitado pela sua língua, senhor", responde Nikumbh em tom de brincadeira e todos riem. Tiwari diz que só está ali para o diretor ver, que ficará pouco e não perderá o domingo à toa. Os três perguntam onde devem se sentar e o professor responde que as crianças irão lhes mostrar seus lugares, chocando os outros professores. Quando chegam em seus lugares, há caricaturas deles indicando seus postos na arquibancada e cada um se diverte com a do outro.

A guru de Nikumbh, Lalitha Lajmi, que é professora e pintora, chega. Nikumbh ainda procura por Ishaan, mas ele não está lá. Com todos empolgados, o sino toca e todos começam a pintar. Nikumbh demonstra grande preocupação com a ausência de Ishaan, quando o menino finalmente aparece. O professor de artes corre para dar uma cartolina para ele. Ele pega, senta-se na arquibancada, se sente estranho, vai para um canto afastado e abre a aquarela que seu irmão lhe deu. Em um expressão de liberdade, ele tira seu brinquedo, que antes tinha sido reprimido, da caixa. O professor tira seu terno e começa a pintar também, sorrindo extasiado enquanto olha para Ishaan. A música Kholo Kholo (Abrir Abrir), composta por Prasoon Joshi e Shankar-Ehsaan-Loy, interpretada por Raman Mahadevan toca, enquanto as cenas subsequentes da feira de artes passam na tela. Em algumas cenas, a música pausa e diálogos rápidos acontecem.

Abram as portas
Levantem as cortinas
O vento está todo amarrado
Vamos libertá-lo

Traga as suas pipas
Traga nossas
Vamos decorar...
O Toldo do céu

Por que você está tão surpreso?
Você está aqui como convidado, a pedidos da natureza
O mundo foi feito só para você
Descubra a si mesmo, saiba quem você é!

Você é o Sol irradiando luz
Você é o rio, não sabia?
Vá fluindo, voe alto
Você vai encontrar o seu propósito.
Onde você encontrar a sua felicidade!

Por que você está tão surpreso?
Você está aqui como convidado, a pedidos da natureza

Estagnação é tristeza
Inovação traz alegria
Tal como o aroma de
Pão saindo do forno

A vida é como algodão doce
Tecido de esperanças e sonhos
Saboreie-o e guarde-o
Na palma da sua mão

Se você tiver sede
Você encontrará uma nuvem de chuva logo ali na esquina
Não deixei ninguém entrar em seu caminho
O seu potencial é infinito como o céu

Você é o Sol irradiando luz
Você é o rio, não sabia?
Vá fluindo, voe alto
Você vai encontrar o seu propósito.
Onde você encontrar a sua felicidade!

Por que você está tão surpreso?
Você está aqui como convidado, a pedidos da natureza

Abram as portas
Levantem as cortinas
O vento está todo amarrado
Vamos libertá-lo

Traga as suas pipas
 Traga nossas
 Vamos decorar
 O Toldo do céu

Procurem, o caminho para o céu se revelou
 Foi encontrado
 E a estrela perdida
 Foi novamente encontrada
 Foi novamente encontrada

O mundo está inundado de luz das estrelas
 O universo é resplandecente
 Você é livre para voar
 Sem limites

Você é o Sol irradiando luz
 Você é o rio, não sabia?
 Vá fluindo, voe alto
 Você vai encontrar o seu propósito.
 Onde você encontrar a sua felicidade!

Por que você está tão surpreso?
 Você está aqui como convidado, a pedidos da natureza¹⁰⁵

Figura 222 -.Ishaan abre a caixa de tinta que ganhou de seu irmão.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

¹⁰⁵ JOSHI, P; LOY, S-E. **Kholo Kholo**. 2007.

George, O professor que não ia pintar, começa a pintar, bem como todos, que mergulham nesse momento e se deixam levar.

Figura 223 - Multidão de adultos e crianças pintando.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Tiwari se identifica com sua caricatura, percebe que sua pinta está do lado errado e resolve arrumá-la. Ele passa por um momento de lucidez, reconhecimento de si e despertar que gera uma enorme alegria.

Figura 224 - Professor Tiwari percebe que sua pinta está do lado errado e resolve arrumá-la.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 225 - Professor Tiwari extasiado.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Ele desiste de ir embora e começa a pintar na cartolina. Uma professora passa e questiona se ele não ia embora e ele, com o rosto todo cheio de tinta, apenas ri extasiadamente e aponta para as crianças pintando.

Figura 226 - Professor Tiwari pintando com as crianças.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 227 - Professor Tiwari mostra sua pintura para outra professora.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Em reação, a professora lhe pergunta o que está desenhando e ele diz que é um sapo, um pato e uma banana. As figuras são bem simples, com poucos traços e detalhes e ela debocha do sapo. As crianças riem e ele fica com uma cara de perplexidade. Essa cena parece banal, mas é de extrema importância para revelar ao professor como Ishaan se sentiu na pele ao ser debochado em sua aula por algo que “não sabia fazer” ou não estava “fazendo correto”.

Ele não é o único professor que está se libertando com este momento. Sen, o professor de inglês, todo empolgado, encontra o giz perfeito e usa toda a sua concentração para desenhar as letras e pontos com seu giz. Em um momento de *eureka*, ele começa a cantarolar ópera alto, enquanto as crianças ao redor se divertem.

Figura 228 - Professor Sen de boca aberta com um giz na mão.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

O diretor também se diverte com a esposa pintando e o coordenador faz uma pintura com aquarela, em perspectiva, do anfiteatro e as crianças aplaudem. Enquanto isso, George, todo rígido, faz sua pintura e as crianças se divertem atrás, olhando em silêncio como se estivessem escondidas e dando risadas silenciosas da sua falta de jeito. O professor olha para trás bravo e elas se assustam. Imediatamente, ele começa a dar risada e o clima. O Imaginário, o brinquedo e a alma tomam conta do ambiente, gerando aproximação entre partes antes tão distantes, em uma relação assombrosa que implicava inclusive na marcha dos meninos durante suas aulas de educação física. Seu Corpo também se permite ser livre junto com os Corpos educandos.

Figura 229 - Professor George percebe crianças o observando de traz.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 230 - Professor George rindo mostra sua pintura para as crianças em gargalhadas.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Ishaan está concentrado e inspirado no canto, com os dedos cheios de tinta e vê as cores dançarem em sua tela, formando sua pintura. Uma pessoa sentada à beira do lago, com elementos da natureza repletos de cor, vida e emoção ao redor e peixes e aves que parecem fazer companhia. Ele leva-a ao professor, que fica maravilhado.

Figura 231 - Ishaan vê as cores dançarem em sua tela, formando sua pintura.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 232 - Pintura de Ishaan finalizada.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 233 - Professor Nikumbh com pintura de Ishaan.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Então, Ishaan vai ver a pintura do professor e não acredita quando vê que é seu rosto, pintado em aquarela, com expressão de alegria, realização e deslumbre. Ele olha surpreso e extasiado, com o fato de ser importante a ponto de inspirar o artista. Ele olha para o professor e começa a chorar. Ele finalmente foi visto.

Figura 234 - Pintura com desenho do rosto de Ishaan em aquarela.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Figura 235 - Ishaan olha para o professor e começa a chorar.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Nikumbh retribui o olhar na mesma intensidade e sorri afirmando que o enxerga, afirmando o lugar de seus Imaginários no Mundo.

Figura 236 - Nikumbh retribui o olhar na mesma intensidade e sorri.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Após o momento de pintura, se dá início a premiação e o diretor discursa:

— Uau! Esta manhã está sendo excelente. Através de um mosaico de telas coloridas, fui transportado de volta à minha infância. Maravilhoso! Eu também aproveitei a infância de outros. O Sr. George me prometeu que vai ter aula com o Sr. Nikumbh, certo?

— Sim, senhor! — respondeu George fazendo todos rirem — Mas não só eu. Sen e Tiwari

também vão. As pinturas deles foram as piores.

O diretor informa a todos que Nikumbh será professor fixo a partir de então e todos aplaudem fervorosamente. Ele também anuncia, com um discurso bastante teatral e espirituoso, que já tem um vencedor da competição e diz que a senhora Lajmi teve um dilema entre duas pinturas e que ficou empatado, que ela sugeriu que os dois ganhassem. Mas não seria possível porque a pintura vencedora seria capa do anuário escolar, não podendo haver duas capas. Então, depois de muito pensar, chegou à conclusão:

— Ela escolheu o aluno, ao invés do professor — Nikumbh fica muito empolgado e se precipita batendo algumas palmas — Sim, rapazes, o Sr. Nikumbh foi vencido — a plateia toda fica perplexa e confusa — E o aluno que o derrotou foi o jovem menino de nove anos de idade, Ishaan Nandkishore Awasthi, da Terceira Série D.

Rajan bate palmas muito entusiasmado e emocionado pelo amigo, junto do resto da plateia - na qual algumas pessoas celebram e outras se mostram bastante surpresa. Nikumbh e Jabeen também celebram, muito felizes.

No entanto, Ishaan está tímido, praticamente em pânico e o diretor chama por ele. Os alunos mostram onde ele está e Nikumbh fica de frente para ele; os dois se olham - o professor extremamente emocionado e Ishaan em choque, também emocionado. Seu mestre o estimula a seguir para o palco e Ishaan cria coragem e desce a arquibancada. Ele tropeça no final e Nikumbh o segura. O artista vencedor sobe ao palco ao som de aplausos calorosos, recebe um beijo afetuoso da guru na testa e recebe seu certificado chorando. Corre para os braços de Nikumbh e os dois se abraçam com muita emoção.

Mais para frente, as famílias estão indo buscar os filhos para as férias. Os pais de Ishaan estão falando com o diretor, que mostra o anuário com a capa com a pintura de Ishaan e a contracapa com a pintura Nikumbh com, do rosto de Ishaan. Ele diz que tem muita sorte em tê-lo em sua escola. Os pais, sem entender e perplexos olham o anuário e se direcionam para a reunião com os professores, para receber o relatório de desenvolvimento. Tiwari e Sen lhes dizem:

— Seu filho, um garoto muito vivaz, tenho que dizer. O que tem a dizer, Tiwari?

— No começo pensamos que ele não fosse ficar aqui muito tempo. Mas depois, que progresso! Excelente! Ele possui uma perspectiva única. Parabéns! Aqui está o relatório de desenvolvimento.

— Isso sim é desenvolvimento - continua Sen — Matemática, gramática, e que pintor! Uma grande descoberta.

— Com certeza! Seu filho é muito inteligente.

Os pais não acreditam, o pai se mantém chocado, enquanto a mãe agradece com carinho os professores, que dizem para não agradecer a eles e sim ao Nikumbh, o flautista, que mudou o menino. Aqui, os professores também aprendem com Nikumbh e desenvolvem alguns dos desafios possíveis, como capacidade de aprender, rompimento do capacitismo e dos comportamentos padrão e a possibilidade e inspiração para a mudança.

Os pais saem e vão buscar Ishaan, que brinca deliciosamente com o irmão, de bola, no pátio. Nikumbh está ao lado dos pais; a mãe emocionada abraçada ao anuário. O pai começa a chorar e Nikumbh o conforta. O pai diz que não sabe como agradecer e o professor responde que ele deixa isso de lado, o abraça, diz que Ishaan é um ótimo menino e pede que o pai cuide bem dele. O pai e a mãe afirmam com a cabeça. Depois, ele chama os meninos para ir embora com o pai e a mãe.

Nikumbh se despede de Ishaan. Os dois estão com o cabelo moicano - bem como outros meninos da escola -, simbolizando a revolução, o diferente e a liberdade. Eles se abraçam e brincam. Quando a família está entrando no carro, Ishaan volta correndo com um grande sorriso no rosto, enquanto a música Kholo Kholo toca ao fundo, e pula no colo do professor, que o faz voar.

Figura 237 - Nikumbh e Ishaan se despedem, os dois estão com o cabelo moicano.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo. 2022.

Figura 238 - Nikumbh joga Ishaan para o alto.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

Na tela de encerramento, antes dos créditos finais passarem junto de vídeos de várias crianças diversas, aparece o texto: “Agradecemos a todas as crianças, pais e professores, que compartilharam suas vidas conosco e abriram janelas para vermos com clareza”.

Termino este capítulo com a frase de Maria Montessori: “A verdadeira educação é aquela que vai ao encontro da criança para realizar a sua libertação”, com a frase de Nise da Silveira: “O que melhora o atendimento é o contato afetivo de uma pessoa com outra. O que cura é a alegria, o que cura é a falta de preconceito”, e com o silêncio, para que o leitor ou leitora permita- se apenas sentir.

Figura 239 - Peixe saltando da água em um lago.



Fonte: Print do filme “Como estrelas na Terra”, tirado pela autora - São Paulo, 2022.

3. A EDUCOMUNICAÇÃO ENQUANTO BRINQUEDO E FERRAMENTA

“Em matéria de educação não basta conhecer o mundo externo, é necessário tomar seriamente em consideração a função imaginativa ao dar forma a conteúdos do inconsciente.”

Nise da Silveira

Em decorrência do meu sentir ao longo dos anos de graduação, este capítulo traz a proposta de que a Educomunicação pode ser considerada a área de atuação na qual também se forma o novo tipo de educador e educadora - proposto por Rubem Alves no Subcapítulo 1.3. Experiências da Educação dos Sentidos - Um Convite ao Silêncio¹⁰⁶. Esta pessoa nada teria a ensinar, mas se dedicaria a apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana. Levanta-se aqui que este e esta profissional, de acordo com os conceitos e premissas da Educomunicação, tem a habilidade de ver e direcionar seu olhar para os recantos ocultos do dia-a-dia, para aquilo que já foi normalizado, mas que merece atenção no ato de viver, educar e comunicar. Para além disso, propõe-se também que a Licenciatura em Educomunicação se disponha a oferecer, de forma disciplinar ou interdisciplinar, uma formação que agregue em seu currículo referências bibliográficas, trabalhos, avaliações e discussões que direcionem educadores e educadoras a serem profissionais que entendem como trabalhar com as deficiências cognitivas de forma fundamentada, de acordo com o que propõe a Declaração de Salamanca:

Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais. (1994, p.10).

Considerando que:

¹⁰⁶ Páginas 102-122 deste trabalho.

Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas com deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração. (1994, p.11).

Esta proposta se dá na compreensão deste potencial por meio da capacidade dialógica da Educomunicação com a Psicanálise, a Pedagogia, naturalmente, e principalmente com a Educação dos Sentidos; bem como na percepção de que a Educomunicação em si já carrega e integra as múltiplas linguagens e é capaz de aprofundar na comunicação não verbal de forma especializada, da mesma forma que já possui, em sua essência, a missão de encarar e solucionar os nove desafios possíveis apresentados ao longo deste trabalho. Para apoiar esta proposta, o capítulo contará com contribuições de Ismar Soares, Mauricio Virgulino da Silva e Maria Aparecida Baccega.

Para dar base à proposta, é fundamental, primeiramente, contextualizar, mesmo que de forma superficial, o surgimento da Educomunicação e seus conceitos, enquanto área relativamente nova no que diz respeito à sua formalização como graduação e influência reconhecida no campo - ou trans-área - Comunicação/Educação. Mauricio da Silva, em sua dissertação de pós-graduação “A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia da Educomunicação”, explica como a tendência da Educomunicação começa a ser desenhada:

Essa tendência começou a ser desenhada a partir das reflexões, pesquisas e práticas de educadores e acadêmicos latino-americanos, incomodados com os conceitos de *Media Education* e *Media Literacy*, idealizados em uma realidade sóciopolítico-econômico diferente do que historicamente definiu o desenvolvimento dos países latino-americanos. [...] Pensadores, educadores e comunicadores os argentinos Daniel Prieto Castillo, Jorge Huergo, Mario Kaplún e Néstor Canclini, o boliviano Luis Ramiro Beltrán, o brasileiro Paulo Freire, os chilenos Fernando Reyes e Maria Cristina Mata, o hispano-colombiano Jesús Martín-Barbero e o paraguaio Juan Bordenave se mantiveram atentos e/ou participativos aos encontros e pesquisas da Unesco e a proposta da NOMIC¹⁰⁷ e buscaram implementar ações na relação da Comunicação/Educação que valorizassem a participação popular na produção, crítica e gestão da comunicação. Embora a NOMIC tenha sido revisada levando ao descrédito alguns projetos de Comunicação/Educação baseados na participação popular, novas tendências se desenharam, surgindo, nos anos 1980 e 1990, projetos voltados para o tecnicismo, com o conceito das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas escolas, que eram contrabalanceados com a crescente influência dos Estudos Culturais revisados por Martín-Barbero e o mexicano Guillermo Orozco (SOARES, 2013, p.184), que valorizava o papel ativo dos sujeitos da comunicação e as mediações. (SILVA, 2016, p.77-78).

Em 1992, estudiosos do campo Comunicação/Educação foram convocados pela UNICEF, pela UNESCO e pelo CENECA (*Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística*) e se reuniram no Chile, em 1992. Nesta reunião, surge a Educomunicação e a definição de sua função de promover a “formação do sentido crítico, inteligente, frente aos processos comunicativos e suas mensagens para descobrir os valores culturais próprios e a verdade”¹⁰⁸. Neste entendimento, como expõe Mauricio, o termo Educomunicação seria a tradução, de contexto latino-americano, para a “Educação para a recepção crítica dos meios” (SILVA, 2016, p.78) Mauricio explica que a Educomunicação é:

[...] um neologismo que tem sua origem no termo “comunicador educativo” criado por Mario Kaplún, que na década de 1960, sendo esta a designação dada ao educador popular envolvido com formação para a leitura crítica dos meios. O próprio Kaplún atualiza o termo “comunicador educativo” para “educador” em seu livro *Una Pedagogía de la Comunicación* (1998). (SILVA, 2016, p.78).

Para entender o surgimento da Educomunicação a partir do incômodo com os conceitos de *Media Education* (Mídia-Educação) e *Media Literacy* (Alfabetização Midiática), é preciso entender que estas consistem em uma educação com foco específico no fenômeno midiático, como explica Mauricio, quando compara a Educomunicação aos termos anteriores:

¹⁰⁷ Nova Ordem Mundial da Informação e Comunicação.

¹⁰⁸ Tradução da definição original, em espanhol: “la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad”. (CENECA/UNICEF/UNESCO apud APARICI, 2010).

A Educomunicação vai justamente em outro sentido, coloca o foco nas relações de comunicação entre as pessoas, as comunidades e a sociedade. Embora a utilização dos meios de comunicação possa colaborar no aprofundamento das relações interpessoais e construção de redes, como também na leitura crítica da mídia permitindo uma análise dos contextos, não são eles - os meios de comunicação, a mídia - o centro. A Educomunicação desloca a visão da trans-área Comunicação/Educação do eixo da mídia para o eixo do Ecossistema Comunicativo. A Educomunicação também entende como primordial no processo de formação de indivíduos a conquista da autonomia crítica para a uma leitura de mundo e apropriação de linguagens, que permitam o desenvolvimento e a melhoria das relações dialógicas entre as pessoas. (SILVA, 2016, p.76 -77).

O termo Educomunicação consolida-se no Brasil com uma pesquisa iniciada em 1997 e concluída em 1999, pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE/USP), que buscou compreender a construção de conhecimentos possíveis na inter-relação Comunicação/Educação, com o olhar além da junção de palavras ou da utilização de uma área como mera ferramenta da outra (SILVA, 2016, p.78). A pesquisa foi realizada com 176 profissionais e pesquisadores e pesquisadoras atuantes nesta inter-relação e foi de grande contribuição para a consolidação da Educomunicação não apenas no Brasil, mas como conceito universal. A partir dela, foi traçado o perfil do Educomunicador e da Educomunicadora, exposto por Ismar Soares em “Educomunicação: As múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina”, como um ou uma profissional que trabalha “a partir da perspectiva permanente da construção da cidadania por meio da universalização da prática comunicativa” (SOARES, 2013, p.185), bem como foi identificado que, para além das relações midiáticas, “a questão central passou a ser a pergunta sobre como poderiam os sujeitos sociais criar ecossistemas comunicativos que correspondessem às suas aspirações por uma nova sociedade” (SOARES, 2013, p.185).

A partir de uma lógica própria, que está condicionada como campo de intervenção social (SOARES, 2011, p.13-14), a Educomunicação criou sete áreas de intervenção: Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos, Educação para Comunicação, Mediação Tecnológica nas Práticas Educativas, Produção Midiática, Pedagogia da Comunicação, Reflexão Epistemológica em torno do novo campo e a Expressão Comunicativa por meio da Arte (SOARES, 2011) e determinou que a responsabilidade do educador e da educadora é criar e desenvolver o ecossistema de ensino comunicativo seguindo as seguintes premissas:

- a) inclusivas (nenhum membro da comunidade pode sentir-se fora do processo);
- b) democráticas (reconhecendo fundamentalmente a igualdade radical entre as pessoas envolvidas);
- c) midiáticas (valorizando as mediações possibilitadas pelos recursos da informação);
- d) criativas (sintonizadas com toda forma de manifestação da cultura local). (SOARES, 2011, p.37)

Ismar afirma que este ou esta profissional vai ser, ao mesmo tempo, docente, consultor(a) e pesquisador(a) (SOARES, 2011, p.13) e Baccega adiciona sua habilidade de:

[...] conhecer que comunicação e cultura são inseparáveis, dois lados de uma mesma moeda. Conhecer a cultura, as mediações que advêm das práticas culturais, os traços da tradição e da modernidade que balizam a práxis social são tarefas da comunicação/educação. Só a interseção que se forma entre as ciências humanas e sociais em sua interação poderá dar conta. Mostrar que tal consciência revela que a ação do campo comunicação/educação pode ser um dos caminhos para a organização dos excluídos, dos marginalizados, dos invisíveis, de cuja inserção pode resultar a efetiva comunicação para a cidadania. Nesse campo reside um novo modo de contar a história, revivificar o passado, construir uma nova história, que inclua a todos, dando-lhes vez e voz para o grito e para a canção. (BACCEGA, 2009, p.27).

O contexto histórico do surgimento da Educomunicação, bem como seus conceitos, áreas de intervenção e premissa levantados por Soares, e as colocações de Baccega, comprovam que a Educomunicação possui, em sua essência, a intenção de encarar e solucionar todos os desafios possíveis trazidos neste trabalho, bem como insiste que as próprias pessoas envolvidas na área façam parte dessa mudança, questionando também ao que a própria área de Educomunicação se propõe e como coloca em prática suas proposições. Baccega insiste nessa participação, dois anos antes da Licenciatura receber sua primeira turma:

A construção do campo educ comunicativo como objeto científico vem ressaltando suas relações com os meios que, a partir da realidade construída e divulgada por eles, ajudam também a conformar nossas identidades. A presença dos meios é dinâmica: percorre do internacional, ao nacional, ao local; do individual, ao particular, ao genérico, enlaçando-os, num movimento permanente de ir e vir (BACCEGA, 2009, p.23).

Como mencionado anteriormente, o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência é, de certa forma, ainda recente, e muitas das escolas regulares - públicas ou privadas - ainda não possuem os recursos ou conhecimentos educ comunicativos necessários para exercer uma prática que considere todas as diversidades funcionais, sejam elas diagnosticadas ou não - prejudicando dessa forma o desenvolvimento de diversas crianças e jovens, mas principalmente aquelas com alguma deficiência, dado que suas formas de linguagem muitas vezes não são verbais. A Educomunicação nasce em um contexto onde as deficiências ainda estavam em processo inicial de ocupação dos espaços e, agora, que começam a firmar sua presença, se torna essencial que a área aponte seu olhar na participação pela garantia da efetiva comunicação/educação desses indivíduos na realidade/sociedade/comunidade, levando em consideração, como nos lembra Baccega, que é importante perceber criticamente que a realidade na qual estamos imersos e a realidade na qual contribuímos para a produção, modificação e reprodução é sempre uma realidade mediada (BACCEGA, 2009, p.23). Ou seja, uma realidade editada pelos meios nos quais consumimos informação, compreendo que:

Editar é construir uma realidade outra, sempre respeitando a cultura da qual provém essa realidade e para a qual ela voltará, ressignificada. Utilizam-se supressões, apagamentos ou acréscimos em um acontecimento, destaca-se uma parte do fato em detrimento de outra. Editar é reconfigurar alguma coisa, dando-lhe novo significado, atendendo determinado interesse, buscando determinado objetivo, fazendo valer determinado ponto de vista.(BACCEGA, 2009, p.25).

Ela complementa:

É neste/com/para este mundo editado que a cidadania deve ser estabelecida. O desafio para os estudiosos é proporcionar condições adequadas para que os receptores, sujeitos ativos, possam ressignificar-se a partir de seu mundo cultural podendo participar da construção de novas variáveis históricas (BACCEGA, 2009, p.25).

Neste sentido, é função do educ comunicador e da educ comunicadora também editar essa realidade de acordo com o que acreditamos ser uma inter-relação entre comunicação e

educação de fato inclusiva, para todos e todas.

A Educomunicação é uma formação que, para além da Licenciatura da ECA-USP, conta com bacharelados e mestrado pelo Brasil, além de cursos livres e cursos de atualização e aperfeiçoamento oferecidos por diversas organizações como ONGs, coletivos e institutos. O campo vem sendo consolidado a partir das atuações de seus e suas profissionais formados e formadas ao longo dos últimos 8 anos. A aplicação das teorias e práticas aprendidas durante o curso no mercado de trabalho, mostram a pluralidade educ comunicativa em sua potência. Há pessoas envolvidas em formação e capacitação profissional em áreas da saúde, direitos humanos e para educadores e educadoras, inclusive com foco em deficiências; designers instrucionais; professores e professoras em diversas áreas e níveis de ensino, em aulas midiáticas ou não; pessoas trabalhando em organizações diversas do terceiro setor em diversos cargos; diversos tipos de mídias, muitas delas educativas; artistas que atuam de forma educ comunicativa utilizando-se do brincar; bem como pessoas que cursaram educomunicação como segunda graduação para aguçar seus sentidos e aplicá-los em meios como o jornalístico, psicanalítico, escolar. Além disso, a Educomunicação se tornou política pública em diferentes áreas como educação, meio ambiente e direitos humanos, em nível nacional, estadual ou municipal. Durante a graduação, participei de um estágio coletivo, inclusive, onde fizemos parte da construção do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo, no qual elaboramos o Eixo “Educomunicação: Educação e Mídia”.

Ao longo da faculdade de Licenciatura em Educomunicação, as múltiplas facetas da Educomunicação e seus conhecimentos sobre as diferentes formas de linguagem e possibilidades que regem o Corpo e o Imaginário dentro de tantas possibilidades de Mundo ficaram evidentes, por exemplo, em aulas na Faculdade de Pedagogia (FEUSP), compartilhadas com colegas de outras Licenciaturas, quando era trazidas as referências da Educomunicação, tanto no caráter teórico como de produção, dentro e fora das matérias oferecidas especificamente no nosso curso, uma vez que também compartilhamos de disciplinas obrigatórias envolvendo outros cursos da ECA, como Relações Públicas e Publicidade e Propaganda, que nos abriram o olhar e as habilidades para diferentes áreas de atuação.

O educ comunicador e a educ comunicadora também possuem em si a sensibilidade guiada pela vontade de mudança que provoca Baccega:

Retomando Paulo Freire, diríamos que o “estar no mundo e com o mundo” inclui, obrigatoriamente, hoje, levar em consideração, no conceito de mundo, a mediação, a possibilidade de leitura do mundo que nos é oferecida pelos meios de comunicação. É desafio do campo comunicação/educação levar a saber ler e interpretar o mundo que, metonimicamente, nos é passado como sendo a totalidade e conseguir reconfigurar essa totalidade, partindo de sua materialidade, e não a partir de nossos desejos, por mais nobres que sejam (BACCEGA, 2009, p.23).

É importante ressaltar aqui que ao longo da graduação, houve momentos em que o debate sobre as deficiências foi parte de aulas, trabalhos e atividades - na aula de LIBRAS e Educação Especial (FEUSP), em Mídia e Sociedade, através da leitura e interpretação do livro “Vendo Vozes: Uma Viagem ao Mundo dos Surdos”, de Oliver Sacks, quando falamos de Maria Montessori em algumas disciplinas, dentre outros. Bem como quando graduandos e graduandas traziam e questionavam o tema. A proposta colocada neste capítulo não se embasa na ideia de que a Educomunicação não pense as diversidades funcionais - pelo contrário, as diversidades são também força motora da área -, mas sim que enriqueça sua base de pesquisa e referências estimulando que toda pessoa formada na área tenha domínio confiante no assunto. Desta forma, dominando conceitos, metodologias, didáticas e sabendo transmitir esses conhecimentos, poderemos atuar nas diversas frentes de trabalho disseminando e aplicando-os, na promoção de formação do sentido crítico, inteligente, frente aos processos comunicativos e suas mensagens para descobrir os valores culturais próprios e a verdade, inclusive como consultores e pesquisadores desse campo.

Para efetivar essa participação, a Educomunicação tem como estratégia uma comunicação essencialmente dialógica e participativa no espaço do ecossistema comunicativo mediada pela gestão compartilhada dos recursos e processos da informação, contribuindo essencialmente para a prática educativa (seja ela em espaços escolares ou não), aumentando o grau de motivação por parte de educandos e educandas - e de pessoas, no geral -, e para o adequado relacionamento nos convívios, potencializando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação (SOARES, 2011, p.17). E tem as habilidades para enxergar os brinquedos também como ferramentas nesses processos, explorando a comunicação não verbal, as tecnologias ancestrais e os meios de comunicação. Como diz Baccega:

Se é certo que a comunicação só se efetiva quando a "mensagem", aquilo que é dito, foi apropriado por quem recebe, por nós, então torna-se fundamental conhecer como funcionam os meios, para que tenhamos condições de conhecer melhor o mundo, buscando desvendar os mecanismos usados na sua edição. (BACCEGA, 1994, p.7).

Acrescenta-se aqui aqui que as linhas de articulação teórico-práticas da Educomunicação consideram, na inter-relação da educação e comunicação, as duas máximas de que “a educação só é possível enquanto ‘ação comunicativa’, dado que todo processo de interação humana é provido de comunicação” (SOARES, 2011, p.17) e que toda comunicação é uma produção simbólica, havendo uma troca, uma propagação de sentidos, fazendo com que esta seja uma ação educativa e “no caso, diferentes modelos de comunicação determinam resultados educativos distintos” (SOARES, 2011, p.17). Neste entendimento, não podemos excluir, então, uma parte dos indivíduos no processo de interação humana, sendo necessário estimular suas ações comunicativas, bem como ensinar ao resto da sociedade como fazê-lo para lidar com as diversidades funcionais de forma não apenas inclusiva, mas orgânica. Utilizando-se então das produções simbólicas e troca e propagação de sentidos, considerando as infinitas possibilidades de resultados educativos. Nise da Silveira alerta:

“A pesquisa e o estudo a partir das vertentes imagísticas estão apenas começando. Somente o ponto do iceberg despertou. A partir do século XXI, os interessados neste assunto devem se dedicar intensamente, pois, das imagens surgirão não só revelações sobre o corpo psicológico e físico, como descobertas das potencialidades mentais dos seres humanos. As descobertas futuras sobre o inconsciente revolucionarão a história da raça humana. (SILVEIRA, ano desconhecido).

A Educomunicação é um campo de atuação de fio condutor/lençol freático revolucionário, tendo como seu lema “Amor e Luta”, que busca abrir os caminhos para que todas as pessoas exerçam sua autonomia e cidadania ativa. Mostra-se de suma importância, que continue se unindo à Psicanálise e considere os pontos trazidos neste trabalho no que se refere a esta área do saber, bem como à Educação dos Sentidos, que contribui imensamente para a expansão das teorias e práticas educacionais. Baccega confirma estas reflexões, quando fala:

[...] Enfrentar a complexidade da construção do campo comunicação/educação como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes. Para isso há que reconhecer os meios de comunicação como outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola e outras agências de socialização.” (BACCEGA, 1999, p.21).

Ismar Soares acrescenta que a Educomunicação é uma relação entre a construção de modalidades abertas e criativas que, juntas, contribuem para que o diálogo seja legitimado como uma metodologia de ensino, mas, também, de aprendizagem e convivência. (Soares, 2011, p.45). Aprendizagem e convivência estas que pudemos observar nas investigações trazidas neste trabalho. Tendo todas as reflexões até aqui em mente, registra-se aqui todo o potencial da Educomunicação para abrir, criar e mostrar caminhos para um Mundo que leve em conta nossos Imaginários, para que todos os Corpos possam pertencer, de forma autônoma, tendo como lençol freático da humanidade a compreensão de que não somos todos e todas iguais, somos todos e todas diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as considerações, reflexões e propostas apresentadas neste trabalho, devem ser observadas da seguinte perspectiva de criação de um novo mundo, de Piccolo e Mendes:

A criação deste novo mundo não é denominada de socialismo, comunismo ou por qualquer terminologia antecipada. Cabe aos homens (e mulheres) definir seus destinos e o nome que darão a realidades distintas. A necessidade premente está em superar o capitalismo e construir uma realidade sobre outras bases. Claro que a criação de um novo mundo será um árduo e difícil processo sujeito a quedas, derrocadas e novas quedas. Entretanto, o levantar sempre se faz necessário. [...] É preciso olhar em frente, para frente. Muitos chamarão isto de utopia. Mas, como bem assinalou Oscar Wilde (1996, p. 90), um mapa do mundo que não visualiza alguma forma de utopia não merece ser visto. A humanidade está sempre em processo de desembarque e ancoragem em novas terras. Terras que não estão dadas e precisam ser cultivadas, semeadas também de sonho. Destarte, a utopia da qual falamos deve ser vista como futuro objetivado, esteja ele ancorado em uma temporalidade ao alcance de nossas mãos ou posterior a nossa existência. [...] Ninguém transcende a morte. Entretanto, nem só de presente vive o homem. Acreditar que o mundo será outro e instituído sobre distintas bases após nossa morte não pode ser visto como credo religioso ou uma espécie de crença na vida após a morte. A história social e a esperança na humanidade nos levam a confiar neste caminho e, por conseguinte, cedo ou tarde, continuamos a acreditar no aparecimento de uma nova sociedade que rompa com todo o lineamento da anterior e possa de fato se denominar como democrática. Mesmo porque, como assevera Oliver (1990), apenas uma sociedade efetivamente democrática guardará um conceito libertário de deficiência, uma vez que na produção da própria vida os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações que correspondem a uma determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas materiais. No capitalismo, tais relações jamais concretizarão o anseio emancipatório em sua plenitude e a possibilidade máxima de liberdade, pressupondo, assim, uma total transvaloração dos valores, uma nova antropologia, um tipo humano que rejeite os princípios performáticos estruturantes das sociedades estabelecidas, livre da agressividade e brutalidade características de nosso tempo. A simplicidade propositiva edificada pelos teóricos do modelo social choca qualquer sabedoria convencional sobre a deficiência, em um primeiro momento. Mas também é uma de suas funções. Chocar, ruir certezas, abalar convicções. Isto é profundamente libertador, uma vez que inverte paradigmas anteriormente consolidados e alçados ao status de dogma. Entender a deficiência como produto de uma sociedade altamente excludente e não mais como derivativa de providência divina ou falha biológica abre uma fenda, cuja consecução desencadeia uma nova perspectiva de compreensão do próprio gênero humano e da sociedade em questão. Tais elementos precisam ser pensados, apropriados e criticados pelos estudiosos da deficiência no Brasil, até como forma de ampliarmos o diálogo com outros recônditos, alargando, por conseguinte, nossa visão e imaginação sobre o fenômeno investigado. (PICCOLO E MENDES, 2013, p. 473 e 474).

E da perspectiva da educação para a paz, a qual tanto a linha da Psicanálise trazida como a Educação dos Sentidos e a Educomunicação compartilham. Não se trata de uma educação focada em resultados e avaliações que condicionam o ser humano à sua existência com base

apenas na produção do capital. Para isso, é importante que a educação faça sua autocrítica com base no que Maria Montessori nos alerta: “As pessoas educam para a competição e esse é o princípio de qualquer guerra. Quando educarmos para cooperarmos e sermos solidários uns com os outros, nesse dia estaremos a educar para a paz”. Ailton Krenak, líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro da etnia indígena crenaque, nos alerta para esse caminho em seu livro “Ideias para Adiar o Fim do Mundo”:

Fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: A Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza. (KRENAK, 2019, p.15).

O escritor diz que a sua provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história e que se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. (KRENAK, 2019, p.20). A intenção deste trabalho de conclusão de curso foi partilhar histórias com o leitor e a leitora, para que estes e estas também se inspirem a ouvi-las e contá-las, enxergando seu potencial ativo para adiar o fim do mundo - ou construir, criar uma nova realidade. Concorde-se com Krenak, quando ele provoca novamente: “A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados agora com a queda? Vamos aproveitar a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos”.

Dado o contexto histórico atual - global, nacional, local, ambiental e universal - julgo de extrema importância recorrer à infância, às diversidades e à natureza como únicas salvas possíveis e, naturalmente, as referências trazidas no trabalho podem acabar soando fantasiosas para algumas pessoas, dificultando assimilar alguns conceitos. É por isso, que a mesma insiste no resgate do leitor e da leitora ao seu próprio Imaginário utilizando-se de diversos exemplos. Ao final deste texto, pede-se que novamente que o silêncio e as memórias sejam privilegiadas, permitindo a quem está lendo encontrar suas próprias referências dentro dos conceitos e ideias apresentadas. Como nos lembra Krenak: “É importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros”. Este é também um convite para que, neste momento de desesperanças, se criem paraquedas coloridos em comum unidade, que busquemos enxergar no outro, outra e outre seus Imaginários e que também se volte para si, uma vez que a mudança quase sempre acontece de

fato de dentro para fora. Sigamos o conselho de Nise da Silveira: “Um diálogo é estimulante, a solidão também”. Em uma entrevista para a revista Trip, após ser homenageado no Prêmio Trip Transformadores 20/21, Krenak nos inspira:

“As novas gerações estão desistindo da ideia de progresso como a única maneira de vida”, afirma. “Muitos estão interessados numa experiência não de desenvolvimento, mas de envolvimento. Se envolver com tudo, inclusive com a história, que nos trouxe até esse momento de abismo, com um vírus ameaçando a humanidade”. (KRENAK, 2020).¹⁰⁹

É no caminho do envolvimento que se propõe este trabalho. Para que este seja possível, considera-se a necessidade de uma reavaliação das linguagens articuladas na educação e nos ecossistemas comunicativos no geral, considerando que ao desvendarmos como acessibilizar tanto a escola como o mundo, olhando para todas as diversidades funcionais, um longo salto será dado em direção à utopia. Afinal: “O melhor ensinamento é aquele que utiliza a menor quantidade de palavras necessárias para a execução da tarefa”, como nos lembra Montessori.

Para isso, e por fim, acredita-se que é no oculto, no invisível, no inconsciente, na percepção dos sentidos e das energias e na consciência e lucidez de que somos uma coisa só, apenas um núcleo, que poderemos aplicar, enquanto seres humanos, a transformação necessária para que todas as pessoas desfrutem de seus direitos.

“A inteligência da criança observa amando e não com indiferença, isso é o que faz ver o invisível.” “Quando descobri a unidade da matéria e da energia, uma coisa se transformou na outra; minha vida mudou.”. Este trabalho de conclusão de curso segue os ensinamentos de Maria Montessori e Nise da Silveira, respectivamente, com a intenção humilde de compartilhar suas experiências observadas e estudadas com amor e interesse, depois que ela foi descobrindo a unidade da matéria e da energia por meio das diversidades funcionais e sua vida mudou.

¹⁰⁹ Entrevista disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/homenageados/2020/ailton-krenak>. Acesso em: 4 jun. 2022.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A inteligência da criança. **Escola Montessoriana**. Brasília - DF, 30 de julho de 2020.

Disponível em: <https://www.montessoriana.com.br/post/a-inteligencia-da-crianca>. Acesso em 26 jun. 2022.

ALMEIDA, P.; NICÁCIO, A.; SALES, M. **10 Coisas que todo mundo precisa saber sobre síndrome de Down**. Belo Horizonte: Movimento Down, sem data de publicação. 8 p.

Disponível em:

<http://www.movimentodown.org.br/rededeativadores/wp-content/uploads/2014/10/FOLDER-10-coisas-que-todo-mundo-precisa-saber-sobre-SD-arquivo-digital.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.

ALVES, R. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas: Verus Editora, 2005. 126 p.

AMARAL, M. A atualidade da noção de regime do atentado para uma compreensão do funcionamento-limite na adolescência. In: **A psicanálise e a clínica extensa - III encontro psicanalítico da teoria dos campos por escrito**. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2005, p.81-108.

ARANTES, J. T. Porta aberta para o Eu: uma entrevista com Nise da Silveira. In: José Tadeu Arantes (Ganapati). **José Tadeu Arantes Wordpress**. Brasil, 28 de abril de 2015. Disponível em:

<https://josetadeuarantes.wordpress.com/2015/04/28/uma-porta-para-o-eu-entrevista-com-nise-da-silveira/>. Acesso em 26 jun. 2022.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Ed.. Perspectiva, 2003.

As 10 melhores frases de Maria Montessori. **A Mente é Maravilhosa**. Brasil: 10 de fevereiro de 2018. Disponível em:

<https://amenteemaravilhosa.com.br/10-melhores-frases-de-maria-montessori/>. Acesso em 26 jun. 2022.

ÁVILA, L. A. Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis. **Rev. Latinoam. Psicopatol. Fundam.** São Paulo, vol. 3, n. 2, p. 11-20, jan./mar. 2000.

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo: 2009, ano 19, n. 3, set./dez. p 19-28.

BACCEGA, M. A. Do Mundo Editado à Construção do Mundo. In: **Revista Comunicação e educação**. São Paulo: 1994, n. 1, set., p. 7-14.

BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genève: Liv. Droz, 1972. 272 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27858, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília - DF, ano 139, n. 79, p. 23-24, 25. abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília - DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília - DF, p. 17, 5 out. 2009.

CARPENEDO, R., MARCHESAN, A. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. In: **Revista Trama**. Paraná, v. 17, n. 40, 2021, p. 45-55.

CARVALHO, L.; ALMEIDA, P. Direitos humanos e pessoas com deficiência: da exclusão à inclusão, da proteção à promoção. In: **Revista Internacional de Direito e Cidadania**, n.12, fev. 2012.

CAVALCANTE, M. **Diálogos do Brincar #7 - O Brincar na Diferença**. [São Paulo]: Território do Brincar, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UuBtRp_nCvg . Acesso em: 23 jun. 2022.

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura Escolar: entre pedagogia e sociologia. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, pp. 17-52 set/out/nov/de 1995.

CITELLI, A. O.; COSTA, M.C.C. (Orgs). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

COMO ESTRELAS NA TERRA - TODA CRIANÇA É ESPECIAL. Direção: Aamir Khan, Amole Gupte. Produção de Aamir Khan. Índia: PVR Pictures, 2007. Netflix.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 out. 2022.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). Disponível em: http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

COSTA, J.F. Violência e identidade. In: **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

Cotidiano Montessori: O contato com a natureza. **PRIMA - Escola Montessori de São Paulo**. São Paulo, 2022. Disponível em: http://www.primamontessori.com.br/noticias/2021/03_agri.html. Acesso em 26 jun. 2022.

CRUZ, Natalia; BEYERSDORF, Patricia Giannini. **Comunicação de Eficiência - 70 Olhares**. [Brasil]: ICEM Virtual, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uez32U89XTc&list=PLCGj4EV9og3ZND5YzuJz9ELHbLOAp2JUN&index=3>.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. FOUCAULT, Michel. Os Anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 14 out. 2022.

Diversidad funcional: definición y uso correcto del lenguaje en el ámbito de la Discapacidad. **Dionisia Plaza Centro de Reabilitação Médico Psicopedagógico**. Madrid, Espanha. Disponível em: <https://www.crdionisiaplaza.es/blog/diversidad-funcional-definicion-y-uso-correcto-del-lenguaje/>. Acesso em 08 set. 2022.

DUBET, F. A realidade das escolas nas grandes metrópoles. In: **Contemporaneidade e Educação**. N. 3, 1998.

FERRARI, A . B. **Adolescência: o segundo desafio (considerações psicanalíticas)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

FERREIRA, M. G. **Psicologia educacional: análise crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

Frases de Nise da Silveira. **Casa das Palmeiras Nise da Silveira**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://casadaspalmeiras.blogspot.com/>. Acesso em 26 jun. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. Brasil: Paz e Terra, 1996. 104 p.

FREUD, S. (1924). A dissolução do complexo de Édipo. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**, Rio de Janeiro; Imago, v. 19.

FREUD, s. (1925) Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**, Rio de Janeiro; Imago, v. 19.

FREUD, S. (1923). A organização genital infantil. Uma interpolação na teoria da sexualidade. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**, Rio de Janeiro; Imago, v. 19.

FREUD, S. (1909) Cinco Lições de Psicanálise. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**, Rio de Janeiro; Imago, v. 9.

FREUD, S. (1908) Sobre as teorias sexuais das crianças. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**. Rio de Janeiro: Imago v. 9.

GAFFNEY, K. **I have one more chromosome than you. So what?** [Portland]: TEDx Talks, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HwxjoBQdn0s>. Acesso em: 23 jun. 2022.

GUPTE, A; LOY, S-E. **Mera Jahan**. 2007.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERRMANN, F. Psicanálise e Política: no mundo em que vivemos. In: **Revista Trieb**. Rio de Janeiro, v.II, n° 2, p. 235-263, 2003a.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2. ed. Brasil: WMF Martins Fontes, 2017. 288 p.

JEAMMET, Ph. **Novas problemáticas da adolescência: evolução e manejo da dependência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

JOSHI, P; LOY, S-E. **Bheja Kum**. 2007.

JOSHI, P; LOY, S-E. **Bum Bum Bole**. 2007.

JOSHI, P; e LOY, S-E. **Jame Raho**. 2007.

JOSHI, P; LOY, S-E. **Kholo Kholo**. 2007.

JOSHI, P; LOY, S-E. **Maa**. 2007.

JOSHI, P; LOY, S-E. **Taare Zameen Par**. 2007.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. (Nova edição). Brasil: Companhia das Letras, 2019. 104 p.

LEITE, Ana Cláudia Arruda; PIORSKI, G. 2019. Centro Cultural b-arco.

MACHADO, S. P.; ROSA, R.; SOARES; I. O. **Educomunicação e diversidade: tecendo saberes**. São Paulo: ABPEducom, 2016. 349 p.

MAIOR, I. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. In: **Revista Inclusão Social**. Brasília, DF, v.10 n.2, jan./jun. 2017, p.28-36.

Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno. **Escola Particular de Educação Infantil Montessori - Escola Prisma**. Juazeiro, 30 de agosto de 2016. Disponível em: <https://escolaprisma.com.br/maria-montessori-a-medica-que-valorizou-o-aluno/>. Acesso em 26 jun. 2022.

MENDES, E.; PICCOLO, G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 123, 5, abr.-jun. 2013, p. 459-47.

MENDES, R. 2018. Unibes Cultural.

OLIVEIRA, M.L. (org.). **Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas**. SP: Casa do Psicólogo, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial sobre a deficiência, 2011**. São Paulo: SEDPcD, 2012.

PEREIRA, Ray. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. In: **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, Rio de Janeiro, v.16, n.3, jul.-set. 2009, p.715-728.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** 1. ed. Brasil: Letramento, 2017. 96 p.

SALOMÃO, G. A Paz de Montessori. **Lar Montessori: a educação como uma ajuda à vida**. São Paulo, 17 de agosto de 2013. Disponível em: <https://larmontessori.com/2013/08/17/a-paz-de-montessori/>. Acesso em 26 jun. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. In: **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**. São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SILVA, Maurício da. **A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia da Educomunicação**. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2016.

SOARES, I. O. Caminhos da gestão comunicativa como prática da Educomunicação. In: BACCEGA, M. A.; COSTA, M.C.C. (Orgs). **Gestão da Comunicação: epistemologia e pesquisa teórica**. São Paulo: Paulinas, 2009, p. 161-188.

SOARES, I. O. Educomunicação: As múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, J.C.G.R.; MELO, J. M. (Orgs.). **Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013**. Brasília: Ipea, 2013, pp. 170-202.

SOARES, I. O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, I. O. **Mas, afinal, o que é Educomunicação?** Site do NCE - Núcleo de

Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, sem ano de publicação. Disponível em: <https://www.nceusp.blog.br/educomunicacao/texto-1/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

SOUZA, M. C. C. C. Aspectos psicossociais de adolescentes e jovens In: **Sposito Marília Juventude e Escolarização. Série Estado da Arte**. Brasília: INEP, 2002.

VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: J.Z.E, 2011.

VOLTOLINI, R. . **Psicanálise na Educação Inclusiva**. [São Paulo]: PSIS, 2017. 1 vídeo (30:18 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SC2dd_DWzNo. Acesso em: 23 jun. 2022.

VOLTOLINI, R. **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2013.