

CARTAS A UM JOVEM ALUNO: A LEITURA COMO DISPOSITIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

Carla K. Vasques – PPGEDU/UFRGS

Melina Chassot Benincasa – PPGEDU/UFRGS

[...] todos nós sabemos o que é ler, lemos todos os dias, dedicamo-nos a falar sobre nossas leituras e, até mesmo, sobre as leituras dos outros, fazemos investigações sobre a leitura, damos cursos sobre leitura e, com nossa arrogância pedagógica, queremos que os demais também leiam, e saibam ler... mas talvez não saibamos o que é ler, talvez ler seja outra coisa que o que sabemos, que o que fazemos, que o que queremos... talvez as possibilidades da leitura estão reduzidas por nosso saber ler, nosso poder ler, nosso querer ler... talvez não paramos para pensar... e aqui, parar para pensar, significa simplesmente converter em problema tudo o que já sabemos. Não se trata de converter o desconhecido em conhecido, mas [...] converter em desconhecido, em misterioso, em problemático, em obscuro, isso que cremos saber. (LARROSA, 2004, p.314)

À margem da agenda política do Estado, a educação especial, no contexto brasileiro, tradicionalmente se organizou como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, em classes e escolas especiais. Espaços e propostas diferenciados para aqueles que, por *suas* qualidades sociais, culturais, genéticas, comportamentais etc., diferiam da normalidade. A persistência, o crescimento e aprofundamento deste quadro, em conjunto com a universalização da educação básica e as conferências internacionais que versam sobre os que estão "do lado de fora", introduziram no cenário político as diretrizes inclusivas. Nesse sentido, o Brasil implementou uma série de leis, políticas e programas voltados para a redução da desigualdade e inclusão escolar. Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e documentos subsequentes, há um adensamento dessa perspectiva e, referendando o foco de nossa reflexão, inscreve-se uma nova realidade: crianças e adolescentes com "Transtornos Globais do Desenvolvimento", "autistas" e "psicóticas", tradicionalmente apartados dos processos de escolarização, ganham espaço nas salas de aula, no velho pátio das escolas. Como compreender as relações entre a inscrição do texto político e seus efeitos na vida escolar? Em que medida suas palavras desconstroem sentidos que relacionam diferença à anormalidade e à ineducabilidade?

O ordenamento legal transforma a escola, e um dos primeiros efeitos é o incremento no número de matrículas. De acordo com as informações disponibilizadas

pelo INEP, por meio do Censo Escolar da Educação Básica, no período de 2009-2012, na Rede de Ensino Fundamental do Estado do Rio Grande do Sul, o aumento foi de 191%. Considerando a Rede Municipal de Porto Alegre, o percentual é de 72% na educação infantil e 30% no ensino fundamental¹.

Se o acesso à escolarização é significativo, pouco diz da permanência. O texto político estabelece contornos de uma realidade cuja qualidade se joga na arena das disputas, resistências e embates. A letra da lei não circunscreve completamente as possibilidades do acontecimento. Como letra, implica leitura. E como leitura implica – por mais que queira varrer o equívoco de seu enunciado – abertura aos sentidos. Quem são estes alunos? Como aprendem? Quais condições para que o ensinar e o aprender se constituam?

O presente texto apresenta uma ação de ensino, pesquisa e extensão que nasceu a partir dessas questões. Nossa trajetória, inicialmente, foi operar com tais perguntas no contexto dos materiais didáticos, das propostas de formação inicial e continuada, das teses e dissertações que tivessem por tema a escolarização de alunos com TGD. Após um período de aproximadamente dois anos, com um acervo datado entre 2008 e 2011, os resultados eram desoladores. Conforme apontado por autores como Garcia (2011), Michels (2011), Bueno e Marin (2011), se, no âmbito dos princípios, são reconhecidas a igualdade e as diferenças, na concretude das escolas e dos processos formativos ainda persiste a noção do diferente como desigual. A despeito das diretrizes inclusivas, a escola ainda equaciona o diferente à anormalidade e acaba por reproduzir - e justificar - a desigualdade. Nesse contexto, o fascinante e eficaz conhecimento produzido pela *episteme* médico-psicológica justifica interpretações e trajetórias escolares empobrecidas e objetivadoras. A eficácia e fascinação de tais proposições derivam da forma: um modelo descritivo, classificatório, no qual tudo está organizado, contemplado. O fechamento harmônico entre o que há e o que não há, o que é e o que não é. A representação/apresentação de algo considerado claro, conclusivo, conhecido. Quais os efeitos desta equação harmoniosa frente às desmesuras do humano? Um saber totalizante que limita o universo do dito: os transtornos são fenômenos *a priori*, independentes do laço social que lhes dá existência. A escolarização é pautada pela impossibilidade.

¹ Para computação dos dados foram contempladas as diferentes terminologias utilizadas no período investigado.

Dessa posição enunciativa resulta um sentido com profundas raízes na cultura escolar "especializada": as práticas pedagógicas existem independentes do contexto, das interpretações e das políticas. As diferenças orgânicas, sociais, psíquicas, comportamentais são equacionadas como identidades. Destas identidades derivam currículos e intervenções que justificam, inclusive, as desigualdades escolares. O autista! Deste estado, em que se é todos e não se é ninguém, a singularidade é subsumida pela repetição do idêntico. Gadamer ([1960] 2000) afirma que a noção de identidade é nefasta para a justiça social. Em nome de uma diferença lida como identidade, retira-se de cena a alteridade, a diferença como condição de ser. Trata-se do não reconhecimento do outro, do seu apagamento.

Comprometidos com a construção de outra perspectiva, em 2011 iniciamos uma ação de extensão e pesquisa intitulada “Escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: (re)leituras do cotidiano”. Por fundamentos, apostar na educabilidade; na função constitutiva e subjetivante da escola e do professor; na força da palavra, da letra, como dispositivo de reinvenção das possibilidades de ser e estar na escola. Buscávamos ensejar novas práticas de ensino e contribuir para a efetivação do direito à educação. Para tanto, acreditávamos ser fundamental desnaturalizar algumas certezas sobre quem são e o que podem tais sujeitos. Mas como propor tal percurso? Qual sua forma?

Conforme Petry (2006) e Fröhlich (2010), os professores são constantemente convidados a participarem de cursos sobre novas técnicas e teorias, entretanto, apesar das variadas tentativas “formadoras e reformadoras”, a insatisfação permanece. Será que o professor, frente às diversas opções oferecidas, tem conseguido construir uma autoria nesses percursos? Ou está colocado apenas como espectador de trajetórias “prontas” - já lidas e sabidas - para serem consumidas? O excesso de informações não poderia provocar uma espécie de *cegueira branca*, em diálogo com Saramago (1996), que acabaria por desvanecer os contrastes e as matizes constitutivos do encontro pedagógico?

O belíssimo ensaio *Experiência e Pobreza*, de Walter Benjamin ([1933]1996), já se tornou clássico para pensarmos que a disseminação de informações não redunde na ampliação da sabedoria e da possibilidade de tornarmo-nos sujeitos da experiência. Há, inclusive, uma relação antagônica entre tais instâncias: quanto mais uma cresce tanto mais a outra declina. Nas palavras do autor:

Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação (p.203).

Nosso desejo era colocarmo-nos a serviço da narrativa. Para Benjamin ([1940], 1984), a narrativa é ela própria “uma forma artesanal de comunicação”. Apostávamos que, ao sustentarmos um percurso diferente de formação, os professores poderiam narrar “*eso que me pasa*” (LARROSA, 2004) ao ter um aluno “autista” ou “psicótico”. Um lugar capaz de fazer pausa e, com ela, oferecer condições para a constituição do *professor como leitor de seu aluno, como narrador e autor de uma prática*. Quais conceitos e autores ajudariam nesta empreitada? O interesse da psicanálise pela letra, pela leitura e escrita é antigo e faz jus à proposição freudo-lacanianiana de pensar o inconsciente como um sistema de inscrições. Desta trama, em diálogo com Roland Barthes, Walter Benjamin, Jorge Larrosa, Ítalo Calvino e Alberto Manguel, tecemos os operadores conceituais do trabalho: experiência, narração, leitura e escrita. No presente texto, pela amplitude de tal discussão, centraremos nossa argumentação na leitura como experiência, como um gesto que convida à escrita.

O que é ler? O que pode um leitor? Alberto Manguel (1997) nos insere em *Uma História da Leitura*: seus gestos, arte e prazeres; o poder e a responsabilidade que dela derivam. “Ler é um ato de invenção”, afirma. É a construção de um sentido e não sua localização ou desvelamento. Avisa, contudo, “há limites”. Trata-se da impossibilidade de tudo ler e construir porque o texto é sempre inacabado: um espaço potencial que se faz pela vivência do leitor, mas que paradoxalmente não se encerra nessa significação. É somente porque está inacabado que se abre espaço para o trabalho do leitor. Sua autoridade, porém, é limitada. E, citando Umberto Eco, afirma que os direitos do texto constituem o próprio limite.

Como se lê? São muitas as suas formas e tipologias: ler silenciosamente, em voz alta, sozinho, em grupo; ler classificando, prevendo, traduzindo; ler narcisicamente, autoritariamente, cegamente. Ler é um ato solitário e simultaneamente coletivo; é particular e social; é a concepção de significados únicos e necessariamente compartilháveis; é o situar-se em um vale de letras, construindo pontos de vista. Implica também perder-se por entre as margens do texto, na busca de perspectivas mais amplas

e generosas. Movimento incessante de reposicionamentos e releituras, de limites e possibilidades, de habitar a obra e tornar-se habitado por ela. Daí o autor afirmar que o ato de leitura é muito mais amplo do que a decodificação de textos. É um ato constitutivo, presente em todos os momentos: na leitura de um poema, da realidade, das linhas da vida, de um aluno. Nas palavras de Larrosa (2002, p.134), interessamo-nos pela “leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos”.

A partir de tais intenções, contatamos antigos parceiros da educação especial nas redes de ensino do estado do Rio Grande do Sul e do município de Porto Alegre. Nossa proposta apresentava-se como um curso de extensão dividido em três tempos/módulos. Com carga horária de 60 horas aula, teríamos alguns encontros presenciais e o ambiente virtual como espaço/lugar privilegiado para o diálogo, a leitura e a narrativa. Os professores seriam convidados a participar. A participação seria pela via da escrita. Cada professor teria um leitor particular, que o acompanharia nas idas e vindas do texto. O encontro entre leitores dar-se-ia, fundamentalmente, nas margens da página, nas entrelinhas e espaços em branco pela via das rasuras. Como pré-requisito, atuar com alunos identificados por meio do diagnóstico pedagógico, médico e/ou psicológico, definido ou não, de autismo, psicose infantil e/ou transtorno global do desenvolvimento. Apesar das linhas gerais, a proposta encontrava-se em aberto, ou seja, seu método estava para ser inventado à medida que a leitura passasse a operar...

O presente artigo descreve os contornos desta experiência, mapeando seus tempos e alguns dos seus efeitos. O argumento é tecido a partir das narrativas dos professores² e sua urdidura se dá na forma de um ensaio (ADORNO, 2003). A escrita ensaística, ao contrário da tradição científica, “não almeja uma construção fechada, dedutiva ou indutiva” (p. 174). Antes, preserva as marcas da incompletude, do não saber constitutivo de qualquer conhecimento possível. Trata-se também de guardar certa afinidade com a proposta aqui compartilhada

Da obra clara à leitura adúltera: caminhos para uma *desleitura*...

² Seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, será resguardado o sigilo das informações e dos sujeitos participantes deste estudo. Para a construção do argumento, optamos por apresentar os escritos dos professores, ou ainda, os textos-leitura (BARTHES, 2004) em itálico, sem referendá-los quanto às origens, vinculações, etc. e, tampouco, assim, como no contexto da formação, sem correção gramatical.

Em uma noite de quase verão, na cidade de Porto Alegre, um encontro se engendra. São vinte e quatro professoras: rostos, fazeres, espaços e percursos diversos. Algumas, com mais de 25 anos de magistério; outras, recém-saídas dos bancos da faculdade. São professoras das redes estadual e municipal, do atendimento educacional especializado e da sala de aula. Professoras alfabetizadoras, da educação infantil, das séries finais, das salas de recursos e multifuncional. Docentes nos jardins de infância, na psicopedagogia inicial³, em escolas seriadas ou cicladas. Um breve retrato do complexo, rico e multifacetado contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no solo gaúcho. Em comum: professoras às voltas com alunos identificados como autistas, psicóticos, asperges ou com TGD. Segundo os manuais classificatórios, como a CID-10 (1997), tais sujeitos formam um grupo único, marcado pelas dificuldades nas relações interpessoais, nos processos de simbolização e com comportamentos estereotipados e repetitivos. No cotidiano das escolas, são crianças que falam demais, berram, batem e urram. Adolescentes silenciosos, que rodopiam ruidosamente pelos pátios. *Eles* não aprendem, não olham, incomodam. Crianças ilegíveis aos olhares docentes e propostas pedagógicas. Estranhos a habitar as margens das salas, dos conteúdos, das avaliações...

Ele é TGD.

Os manuais classificatórios ofereceram, para muitos docentes, um primeiro sentido. Manguel (2006) diz que, frente a essa leitura clara, diurna, sistemática e estruturada, poderíamos construir outra forma de ler: noturna, adúltera, com limites e certezas borrados. Buscávamos, assim, as rupturas, a valorização das múltiplas tonalidades, a enunciação particular, a construção de outros sentidos possíveis.

Este aluno e isso tudo me afeta demais, porque ele não fala e eu valorizo muito o diálogo, a fala, a oportunidade da troca. Em resumo, eu dou muito valor para a fala e com ele eu não posso...

É um branco, de informações, de palavras...

³ Modalidade de serviço de atendimento educacional especializado oferecido às crianças de três a cinco anos e onze meses, advindas das escolas municipais infantis, creches comunitárias conveniadas, asilos, abrigos, etc. O serviço de atendimento ocorre no âmbito das quatro escolas municipais de educação especial da RME/POA.

Na pasta do aluno só o laudo, nenhum registro, nenhuma palavra.

Há nada...

O valor e a disposição do branco para a constituição de leitura como experiência. Se *há nada* de um aluno, se os comportamentos, as respostas e as relações pouco se assemelham às leituras até então realizadas, aprendidas, às expectativas e representações relativas ao que é ser criança e ser aluno, como ser professor? E não havendo professor, como constituir-se como aluno? Professores e escolas parecem, em sua maioria, não reconhecer as construções subjetivas e cognitivas dos alunos com TGD. Diante de tamanha ilegibilidade, inscrever-se como sujeito, seja aluno, seja educador, problematiza-se. É possível uma leitura de tal contexto ao estabelecermos um paralelo entre as condições necessárias para o nascimento do sujeito psíquico com as do sujeito aluno. O processo de humanização do bebê demanda presença e investimento psíquico, afetivo, simbólico por parte do adulto. A inclusão escolar também defende o cuidado, a gentileza e a capacidade de acolhimento, apesar de estes serem de uma ordem diversa daquela realizada pelos familiares. Assim como o bebê que não tem sua existência garantida pelo nascimento orgânico, para ser aluno não basta a matrícula ou a frequência no espaço escolar. Quando “nasce” o aluno? Nasce antes de estar na escola, nasce nas formações, no que se escuta, lê, imagina e fala destas crianças. Ser aluno decorre também de uma inscrição simbólica por parte da escola e dos professores, ato capaz de construir e sustentar o lugar desta criança como um dos nossos. Tal legibilidade demanda o desejo e a aposta do educador e da escola. Ao compreender a condição de ser aluno como dependente das nossas leituras, escolas e professores responsabilizam-se por suas perspectivas, visando à experiência educacional de cada um dos seus alunos.

Sabemos que tal processo implica a presença forte de fatores políticos, técnicos, culturais, subjetivos, etc. Não se trata, assim, de negar tais instâncias. Queremos apenas destacar que qualquer tentativa de inclusão passa pela mudança subjetiva do professor perante o aluno lido/interpretado/sentido como “ineducável”. Como afirmou Rangel (2012), “é impossível ser mestre do monstro”. É necessário, deste ponto de vista, o deslocamento de uma alteridade absoluta, que constringe e obstaculiza o reconhecimento do outro como outro legítimo, para uma posição de hospitalidade frente

a este estranho. Sublinha-se, reconhecimento! Não colonização, normatização ou dominação. Trata-se de um movimento difícil e complexo: o reposicionamento por parte do professor como leitor a partir de um silêncio, da resistência que o texto oferece à captação imediata.

Quanto mais eu leio, menos eu entendo...

...ele estava ali, o tempo todo e não o vi... porque era um TGD, um autista, imaginava que ele não poderia me entender (...) Ofereci tão pouco... poderia ter oferecido mais... poderia ter oferecido um olhar de reconhecimento...

Seria preciso *desler* para que um novo texto e leitor pudessem emergir? A possibilidade de uma leitura como experiência, ou ainda, do nascimento de um sujeito na experiência da leitura pareceu-nos associada a certas quedas: dos sentidos absolutos, das palavras tomadas como signos, do autor como detentor das significações. Foi pelas mãos da literatura que conseguimos perceber a importância destes (dolorosos) momentos na construção de outra perspectiva. Ítalo Calvino (1999), no vertiginoso romance *Se um viajante numa noite de inverno*, desestabiliza concepções sobre a função e o lugar do leitor e do autor na construção da narrativa. As fronteiras são porosas, dentro e fora se confundem, e a leitura não exige somente compreender bem aquilo que foi proposto pelo autor. É necessário lançar-se a uma outra margem, a um espaço *entre* o reconhecimento do sentido e a sua perda, as vozes e o silêncio do texto, o possível e o impossível de conhecer e saber. É necessário laborar com as letras, escovar as palavras, suportar o traço impreciso ou, ainda, segundo um dos personagens de Calvino, aprender a não ler, para ler de outra forma...

...acostumei-me tão bem a não ler que não leio sequer o que me aparece diante dos olhos por acaso. Não é fácil: ensinam-nos a ler desde criança, e pela vida afora a gente permanece escravo de toda escrita que nos jogam diante dos olhos. Talvez eu também tenha feito certo esforço nos primeiros tempos para aprender a não ler, mas agora isso é natural para mim. O segredo é não evitar olhar as palavras escritas. Pelo contrário: é preciso observá-las intensamente, até que desapareçam (CALVINO, 1999, p.55, grifo nosso).

Observar intensamente até que alguns sentidos desapareçam... Resistindo ao simbólico, a representação e a transposição do inimaginável para o registro das palavras,

uma outra lógica de leitura é possível. Uma leitura não toda. Parcial. Diferente da tradição científica que integra o não saber em sua argumentação – o autismo ainda é desconhecido, um transtorno de etiologia indeterminada – aspirando eliminá-lo, conhecê-lo, a psicanálise inclui o não saber na construção do conhecimento de si e do mundo. Limite intraduzível, insabível e, paradoxalmente, produtor de todo o saber possível. Nessa tensão entre sabido e insabido, entre visível e invisível, o conhecimento e as possibilidades relativas aos sujeitos com autismo e psicose infantil constroem-se a partir desse *indecidível*, ou seja, desse lugar não todo, do não sabido e para sempre desconhecido. Lógica paradoxal, que convoca a tomada de uma posição por parte do educador, do leitor. Trata-se de uma travessia importante, de um momento doloroso quando se perde a ilusão de tudo conhecer para, então, fazer. Em um sentido semelhante, Roland Barthes, no artigo intitulado *Da Leitura* (2004), apresenta este tensionamento entre a presença, o sentido excessivo e sua perda a partir do que chamou de “o paradoxo do Leitor”:

...admite-se comumente que ler é decodificar: letras, palavras, sentidos, estruturas, e isso é incontestável; mas acumulando as decodificações, já que a leitura é, de direito, infinita, tirando a trava do sentido, pondo a leitura em roda livre (o que é sua vocação estrutural), o leitor é tomado por uma inversão dialética: finalmente, ele não decodifica, ele sobredecodifica; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: *ele é essa travessia!* (BARTHES, p. 41, grifo nosso).

Decodificar e sobredecodificar. O trabalho do leitor inclui uma certa dança entre estes polos: a busca de significado, a ausência de um sentido único e a invenção de uma possibilidade. Porque não há uma palavra que recubra exatamente o sentido da experiência, precisará ir adiante das supostas intenções do autor. Tal travessia instaura-se quando há esta perda da ilusão de totalidade e de unicidade. Em uma zona entre o vazio de determinação e a potência da invenção, o leitor joga com algo que é seu e, assim, ele inventa, produz, escreve...

O autista da política não é o mesmo autista que chega às salas de aula. Temos de descobrir, criar, inventar um aluno, uma professora, uma prática coerente...

Da leitura como desejo de escrita...

Um traço macula a brancura do papel. As palavras vão e vêm em uma dança na qual o compasso, o ritmo, as intensidades e as cores são construídos nos (des)encontros entre leitores e textos. Nas margens da folha uma pergunta, uma resistência: “fala um pouco mais...”, “não compreendi”, “lendo teus escritos, lembrei do Manuel de Barros e das memórias inventadas...”. As rasuras, espaço marginal, têm por funções acolher o escrito, efetuar certa alteridade no texto, sustentar o endereçamento, o compromisso com o sujeito aluno e a experiência de leitura. Para tanto, o *rasurante*, este outro leitor que habita as bordas da folha, imprime uma outra temporalidade, discursividade e, sobretudo, um gesto de pausa e ruptura. É novamente Barthes (2004) quem auxilia nossa ação e reflexão.

Em *Escrever a leitura*, o autor inicia seu argumento afirmando que comumente, ao ler um livro, ocorre levantarmos a cabeça não por desinteresse, mas porque se é afetado por ideias, associações, lembranças, excitações e intensidades. Essas erguidas de cabeça cortam o texto e o sentido é invadido, desviado, interrompido. No gesto de afastar-se do caminho ordinário impresso pelo autor, o leitor imprime sua própria marca e instaura um outro/novo texto. Um *texto-leitura* passa a ser construído, afirma Barthes. É desse texto-leitura, ou de seus fragmentos, que a escrita obtém sua matéria-prima. Trata-se, como dissemos anteriormente, de uma travessia em que o leitor não mais codifica, mas sobrecodifica, acrescenta e amontoa linguagem. Um leitor, em companhia, escreve...

Tenho vontade de escrever, também de publicar. Nunca pensei que meu encontro com Dib [nome do aluno identificado como com TGD] pudesse me ajudar a falar melhor, escrever melhor...

O desejo pelo desejo de ler, escrever e fazer-se texto-leitura é o que temos intitulado como exercício da função leitor. Tal exercício diz de uma posição de acolhida, envolve certo risco e, sobretudo, a possibilidade de desassossego, de invenção e de inscrição de uma outra experiência para professores e alunos. Implica colocar-se em cena, ou ainda, conforme Larrosa (2004, p.12), “la suspensión de una serie de voluntades: la voluntad de identificar, la voluntad de representar, la voluntad de comprender. La posibilidad de la experiencia supone, en suma, que lo real se mantenga en su alteridad constitutiva.” Uma função que, ao ser exercida, produz efeitos, inscreve marcas, deixa vestígios...

Algo aconteceu...comigo e com o meu aluno...

Ele mudou, eu mudei...será que fizemos isso juntos?

A partir da psicanálise, compreendemos que a forma como somos lidos e como lemos escreve uma história possível. Compreender a história pessoal/social/escolar como um texto-leitura constituído a partir de múltiplas vozes e olhares permite pensar, por exemplo, que o que se constrói na relação com o outro pode ser recontado, reconstruído, permitindo outras significações e sentidos. No que se refere às crianças com autismo e psicose infantil, a escola e o professor podem oferecer outras interpretações para seu aluno, interrogando sentidos que, muitas vezes, cristalizam-se em função dos diagnósticos, classificações, avaliações etc. Ao contrário de uma leitura em que as possibilidades educativas e de aprendizagem residiriam, única e exclusivamente, nas condições inerentes ao aluno, pode-se conceber os caminhos escolares e subjetivos como possibilidades a serem construídas (ou não) no encontro entre sujeitos e instituições. Reiteramos, é desse lugar de invenção que a experiência da leitura e a leitura da experiência potencializam-se...

No início do curso ele não estava ali, mas ao longo do curso eu construí esse novo aluno, pois o vejo com um novo olhar. Então olho para trás e percebo que não dei uma pausa, não coloquei uma vírgula, não olhei para aquele aluno que sempre esteve ali, ele era o mesmo, hoje percebo que era eu que precisava mudar meu diálogo, a maneira de explicar e com as variadas leituras que fiz durante o curso, com os depoimentos das colegas e com as experiências e sabedoria das professoras, constatei que quem nunca esteve lá, com esse aluno, era EU.

Para a psicanálise, a linguagem produz realidade, a constitui e transforma. Deslocar o foco do sujeito com autismo, psicótico, para o professor que lê, interpreta e constrói possibilidades é colocar o leitor no centro do processo, implicando-o na construção de uma perspectiva. Não se trata, contudo, de ler somente para conhecer. “Se lemos para adquirir conhecimento, depois da leitura sabemos algo que antes não sabíamos, temos algo que antes não tínhamos, mas nós somos os mesmos que antes, nada nos modificou” (LARROSA, 2004, p.134). Outro ponto importante: a criação nunca é autofundada, autorreferente. Ela envolve a cultura, a historicidade, a tradição,

as possibilidades simbólicas de cada época e lugar. Trata-se, então, de um processo que se efetiva *entre* o interior e o exterior, o dentro e o fora, o particular e o público. Um espaço *entre* leitores e textos. Uma promessa de trabalho...

...ele ainda não fala. Eu sonho que ele fale, nos meus sonhos ele fala comigo. Mais isso já não é mais impossível. No nosso silêncio, há um aluno e há uma professora.

...percebo que aprendi a ensinar o Diego de uma maneira mais relevante para suas necessidades, não tento fazê-lo entender sobre a sintaxe e a morfologia das palavras, pois hoje tenho outro olhar sobre essa realidade e foi ele quem me ensinou, ele me conduziu quando me aproximei, quando passei a ouvi-lo mais e falar menos, quando deixei de ser a professora de português que tem que vencer conteúdos, para ser um instrumento de organização de ideias, ou seja, quando aprendi que as palavras dançam, então, descobri que é através do lúdico que devo trabalhar com o Diego. Se ele gosta de música é com isso que vou trabalhar, se as cores lhe dizem algo, é por meio delas que irei juntar palavras para ver formar um texto...

Texto-leitura: cartas a um jovem aluno...

A magia da leitura atravessa desde as pequenas placas de argila dos sumérios até os hipertextos contemporâneos. Nada se move, exceto os olhos e a mão que ocasionalmente viram a página: de argila, pele, papel ou virtual. O traço, a letra e a folha são percebidos, decodificados, reconhecidos através de inúmeras conexões neurais. Algo se desdobra enquanto lemos. Algo que ultrapassa a visão, as margens da percepção, julgamento, inferência, memória, conhecimento. Ato complexo que a partir de delicadas e desconhecidas urdiduras físicas, psíquicas, culturais, históricas e estéticas tramam sentidos e significados. “Ler é um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal” (MANGUEL, 1997, p.54). Um enigma que excede as lentes da ciência. Ler, assim como o pensar, o ser e o existir, talvez “apenas” desvele a linguagem como um absurdo arbitrário, que não comunica nada exceto em sua essência tartamudeante, dependendo quase inteiramente, para existir, não dos seus

enunciadores, mas dos seus leitores, que tornam visíveis o que o texto sugere em alusões e sombras...

Visibilidades. Invisibilidades. Diferentes formas de habitar a escola. O presente trabalho apresenta elementos de um percurso no qual a leitura operou como um potente dispositivo na formação de professores para a educação especial e inclusão escolar. Leitura não somente como decodificação, informação, mas como sistematização da experiência e invenção de uma perspectiva. Leitura como reposicionamento por parte do professor-leitor perante as desmesuras de alunos-textos considerados, inicialmente, como ilegíveis ou mal traduzidos...

Para construção deste argumento, tomamos o texto como palco onde um deslocamento nas formas de ler o encontro pedagógico com o outro “autista” se efetua: do há nada para há aluno e uma professora! O professor-leitor encontra-se no foco de todo processo, ou seja, investimos nas potencialidades de quem de fato opera a leitura, apostando na proposição dos professores como leitores de seus alunos, autores de uma prática. Trata-se da função leitor em nada garantida pelo acesso à escola e fundamental para que o ensinar e o aprender sejam possíveis.

No caminho desta possibilidade, consideramos alguns tempos e textos como pontos de virada. O primeiro deles, intitulado como *desleitura*, trata da queda de um sentido absoluto, por exemplo, oferecido pelos diagnósticos, e do desassossego frente ao vazio de determinação emergente desta perda. Por mais dolorosa que tenha sido tal travessia, é desta ausência que se instaurou a leitura como convite à escrita da experiência, nosso segundo tempo de reflexão e trabalho. O *texto-leitura* nasceu de uma transgressão, operando nas margens dos sentidos oficiais e demandando abertura às rasuras, aos furos, às faltas e ao reconhecimento da alteridade. Em jogo o desejo de palavras a serem lidas e inscritas, a promessa de um trabalho...

O per-curso intitulado “Escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: (re)leituras do cotidiano” parece-nos ter criado condições para que essa forma implicada de leitura encontrasse terreno fértil e os textos-leituras, ali, pudessem germinar. Depois de três intensos meses, nenhum de nós permanecia o mesmo. Desejávamos sublinhar essa travessia, compartilhar a paixão pela experiência com as palavras, com as letras. Desaprender ainda mais a fim de escrever e inscrever outras narrativas e margens. Nesse movimento, as professoras, garbosas, exibiam e

compartilhavam seus cadernos, suas novas bordas. Como terminaríamos? Sabíamos que não se tratava de um ponto final, mas de reticências... muitos cotidianos seriam ainda relidos, outras narrativas inventadas. O curso de extensão transformara-se em uma pesquisa: de três meses para três anos. Alguns professores permaneceriam conosco, outros navegariam em outras margens.

Cartas a um jovem aluno... no espaço das rasuras, da leitura sobre a leitura, um possível final emergiu. Em nossa caminhada, o terceiro tempo implicava o exercício da *função leitor* e o *endereçamento* das palavras para um sujeito que há pouco ganhara, conquistara, o lugar de aluno. Recém-nascido nas palavras, olhares e leituras de seus também jovens professores, nosso convite (talvez o mais difícil de todos): “fale com ele! Não somente fale dele, para ele...fale com ele...”.

Um silêncio imperou. Desconcertos. Pedido de ajuda aos poetas. Lágrimas. As cartas circularam, foram lidas para as crianças e, no último dia, cada professor ouviu sua leitura, sua letra, na voz de um outro professor...

... gostei muito de te conhecer e de ter sido tua professora este ano. No início eu não te queria, acho que tu sabes disso. Me desculpe...tu me batia, mordida, era tão difícil ficar ao teu lado. Quero dizer que pedi para ser tua professora no ano que vem também. Se eu for, vou ficar bem feliz e te aguardar com todo carinho. No ano que vem, tu vais ser um aluno mais legal ainda e aprender mais coisas ainda; vais ter novos colegas... vai ficar cada vez mais esperto! E eu vou estar muito melhor também. Ah, e no dia em que falares... acho que vou desmaiar de alegria!

...vejo que perdi muito deste tempo, querendo que você se enquadre em alguns pré-requisitos sociais já determinados, principalmente pela escola. Você é único e importante para nossa escola e para mim em especial. Aprendi mais nestes últimos dias com você do que tudo que já vivi. Penso, inclusive, que o rotulei com diagnóstico que pouco ou nada acrescentaram neste tempo. Você mostrou seu potencial e vinha tentando me alertar o quanto de possibilidades seria possível desenvolver se eu tivesse me apercebido de seu tempo diferente e das suas habilidades e competências.

Conhecê-lo através do seu silêncio foi um dos mistérios que adorei desvendar. Lembra o quanto eu ficava observando-o, ficava imaginando se era de uma profunda melancolia, um vazio, tinha tantas curiosidades de saber o que se passava em meio a tanto silêncio, enquanto seus colegas tinham tantas coisas para

falar, você parecia viver em um mundo à parte. Mas quando eu o escolhi para realizar esse trabalho passando mais tempo contigo, dividindo conhecimentos, sim dividindo conhecimentos porque você foi, a chave que abriu as portas da minha ignorância para entender melhor todos os alunos, não somente aqueles tem alguma deficiência. E sabe por que meu querido amigo? Não há diferença entre vocês, mas há diferença no olhar de quem os olha. Agora faça uma reflexão com calma e percebo que você e o curso me ensinaram a enxergar e te confesso que enxergar é bem melhor que olhar...

No gesto que toma a voz como letra a ser lida e inscrita, nossas poucas linhas apresentam o nascimento de um aluno e de um professor. Convidado a ler, a narrar, a inscrever sua experiência e exercer a função leitor, nossos corajosos e audaciosos docentes trilharam um difícil caminho. Tropeçaram. Caíram, Levantaram. Desta travessia germinaram textos-leituras, ou ainda, importantes deslocamentos nas formas de significar e inscrever as (im)possibilidades de ensinar e aprender. Frente ao terror que uma folha em branco pode ensejar, o desejo de inscrição traçou palavras frágeis, fortes, generosas, às vezes, também duras e cruéis. Não é fácil estar em relação. Grafadas na dor dos silêncios, na solidão das perdas e na alegria do muitos reencontros, o branco cedeu espaço e a letra transformou o humano. Aos nossos pequenos, pela presença, que, apesar de breve, nos faz inventar, desejar...

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **O ensaio como forma**. In: Notas de Literatura I. São Paulo: Ed. 34, 2003.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Trad. de M. Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENJAMIN, Walter. [1940]. O narrador. In: **Obras Escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. [1933]. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas I. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BUENO, José Geraldo S. ; MARIN, Alda Junqueira . Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, Katia; JESUS, Denise M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). **Professores**

e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 2, p. 111-130.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CALVINO, Ítalo. **Se um viajante numa noite de inverno.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FROHLICH, Claudia Bechara. **Nas dobras de um conto: leitura e transmissão no Clube do Professor Leitor-Escritor.** 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GADAMER, Hans-Georg [1960]. **Verdade e Método I,** Petrópolis: Vozes, 2007.

GARCIA, Rosalba M. C. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, Katia; JESUS, Denise M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). **Professores e Educação Especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 2, p. 65-78.

LACAN, Jacques [1964] **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa V. (Org). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 133-161.

_____. **A linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PETRY, Paulo. Críticas piagetianas e psicanalíticas à atual formação de professores. **Educação e Realidade.** Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 31 n. 1, jan./jun. 2006. p. 53-68.

MANGEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MICHELS, Maria Helena. O Instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, Katia; JESUS, Denise M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). **Professores e Educação Especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 2, p. 79-90.

RANGEL, Fabiana. Para ser mestre do monstro. Reunião Anual da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: **ANPED**, 1-15, out. 2012. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/35ra/1trabalho/GT15-4469--Int.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2012.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

