

ESCOLA: ESPAÇO DE ACOLHIMENTO E APRENDIZAGEM NA DIVERSIDADE

Francisca Geny Lustosa - Programa de Pós-Graduação em Educação - UFC

1. Convivendo e aprendendo com as diferenças na sala de aula

É bonito ver a natureza se vestindo de prata e brincando na janela
somente para mostrar que a vida é tão simples e alegre quanto uma
cantiga de roda (Figueiredo, 2002)

Acolher as diferenças e os diferentes! Essa é a nova realidade que se projeta na sociedade justificada pelo preceito democrático de justiça e igualdade de direitos e de oportunidades a todos os indivíduos. Como decorrência desse entendimento, conceitos antes absolutizados são questionados e um movimento social, cada vez mais ascendente, luta por direitos iguais, respeito às diferenças e as pluralidades humanas. Esse movimento demanda novas exigências sociais e um novo modelo de atuação dos sujeitos em suas interações e apropriações do mundo. Como necessidade, essa compreensão, requer que abramos espaços em nossas mentes para que penetre a idéia de pensarmos, e principalmente, olharmos o mundo e as diversidades culturais, étnicas, intelectuais, religiosas, artísticas, com outros olhos, o que implica para tanto, desconstruir antigas práticas sociais, valores, concepções e crenças ... Com efeito, emerge a busca pela derrocada do etnocentrismo!

Esta perspectiva de reconhecimento da diversidade e das diferenças humanas, é de certa forma, uma luta recente, que vem se fazendo construir e que busca se afirmar como possibilidade concreta a fim de dinamizar e de colorir os espaços de convivência social. Ainda, (infelizmente!) esse é um belo ideal utópico.um projeto ambicioso e revolucionário de sociedade e de homem!

O percurso desses ideais, já se faz perceber, pouco a pouco, num movimento cada vez mais progressivo de introdução de novas demandas sociais, educacionais, políticas etc. Assim, conviver com as diferenças

respeitando-as, visando uma participação efetiva, social e cultural, passa a ser o lema de um novo paradigma do mundo atual. Esta compreensão poderia ser a tradução ipisilíteres de viver democraticamente em um mundo plural e contraditório.

A defesa de tais idéias começa a ter uma forte repercussão no campo pedagógico e assim passam a compor os espaços discursivos a defesa da urgência em se reconhecer e respeitar as diferenças humanas, o que, por conseguinte se insurge como um prepositivo a fomentar uma reflexão sobre os mecanismos discriminatórios que geram, notadamente, o fenômeno da exclusão. A educação, portanto, incorpora a tendência universal de luta por formas menos segregativas e mais elaboradas de convivência humana.

É em conformidade com esses parâmetros que a implementação de uma educação inclusiva em benefício do deficiente se pauta: a possibilidade de garantir qualidade na educação, por meio de uma escola aberta as diferenças, que acolha, respeite e, sobretudo, valorize as diferenças e a diversidade como possibilidades de existência possível, diferente do outro.

Os princípios filosóficos do movimento de inclusão escolar, no sistema comum de ensino são, de certa forma, defendidos unanimemente, porém quanto as diretrizes, as políticas de gestão e a implicação como ações efetivas ainda é um plano onde algumas questões merecem ser expostas. Dentre elas, em especial uma: a presença da criança com deficiência na escola regular, já representa um avanço no tocante à democratização do ensino, mas não garante a implementação de uma política de inclusão de fato, pois esta requer direcionamentos para além da garantia legal ou de medidas paliativas dessa condição.

2. Objetivo Geral

Este trabalho é integrante de uma pesquisa mais ampla sobre práticas pedagógicas em salas inclusivas da rede municipal de Fortaleza, nesse texto destaca-se os discursos e ações de professoras frente a inserção de alunos com deficiência mental no sistema regular. O estudo destaca as concepções das educadoras sobre deficiência mental e aprendizagem e as ações desenvolvidas no espaço escolar.

3. Opção metodológica: o onde, o como e o com quem da pesquisa...

A pesquisa de natureza etnográfica teve a interpretação dos dados orientada por uma concepção sócio-interacionista de desenvolvimento e pela compreensão dos discursos na Análise das Práticas Discursivas. Nesse sentido considero que a investigação desenvolvida no presente estudo em muito se aproxima de um *mergulho* para entender os processos de produção de sentidos a fim de construir *um novo olhar* sobre o universo das concepções e das práticas pedagógicas.

Compartilho da compreensão que os indivíduos utilizam-se de duas formas principais para expressarem os significados dos eventos e as relações que neles se entremeiam. Uma dessas formas é a ação, a outra é a linguagem. Assim, discurso e ação, compõem dois lados de uma mesma moeda, onde a prática (ação em si) pode ser retratada como efeito do discurso que a fundamenta, que por seu turno, em essência, constitui abrigo da prática. Para tanto, esse estudo focalizou essas duas dimensões: *discurso e ação*.

A pesquisa desenvolveu-se em duas etapas: a primeira, constou de um levantamento e de visitas aos estabelecimentos municipais afim de identificar as escolas que atendiam em sala de aula regular crianças com deficiência mental. Foram visitadas 23 instituições, destas, apenas em oito encontramos crianças com deficiência mental freqüentando. A segunda etapa levou a termo a realização de oito entrevistas, semi-estruturadas, realizadas com as educadoras e posteriormente a observação da prática pedagógica de duas escolhidas dentre as entrevistadas.

Durante a etapa de observação da prática, as aulas foram acompanhadas em tempo integral, ou seja uma carga horária diária de quatro horas, incluindo o recreio, num período de 12 dias consecutivos em cada. Em uma das salas houve a participação em dois planejamentos e uma reunião para entrega de boletins aos pais, o que perfilou um total de 15 encontros, fora os destinados a contatos e entrevista.

Para configurar esse cotidiano escolar, todo o material coletado nas observações, incluindo impressões da pesquisadora, foi registrado,

prioritariamente, em diário de campo. O desenho dado à metodologia teve a intenção de consubstanciar a visão de um grupo de professoras acerca da temática – as visitas de contato, os depoimentos, as oito entrevistas. Em seguida, de posse do material obtido realizar uma espécie de “recorte” sincrônico afim de aprofundar questões significativas sobre a prática docente - as observações em sala de aula - possibilitando um movimento imprescindível ao estudo, que deu-lhe um colorido singular.

4. O aluno com deficiência mental na ótica das professoras: um retrato bem (de)formado?

Os relatos das professoras explicitam as concepções em formações discursivas acerca do aluno com deficiência mental considerando seus processos de desenvolvimento e aprendizagem e delimitam também o lugar da inserção do aluno no cenário da sala de aula da escola pública, pois há uma projeção de quem é e qual a posição que ocupa esse sujeito na trama das relações sociais que ali se estabelecem.

Havia um desafio primeiro na tarefa de retratar o aluno com deficiência mental: saber quem era esse aluno dos quais falavam as professoras: ***tem aqueles que são deficientes mesmo e aqueles que são deficientes, mas não são tão deficientes*** (Josabete)

Na fala descrita a seguir a professora Carmensita tenta explicar quem é o aluno com deficiência mental para ela e revela sua dificuldade em fazê-lo num discurso pontuado por pausas, reticência, dúvidas... no entanto, apresenta elementos em seu discurso que revelam quem, aos seus olhos, ele é de fato. É o que pode-se verificar no fragmento de entrevista transcrito a seguir:

Pesquisadora: E você tem muitos alunos com deficiência mental?

Professora: Tenho! Meu Deus do céu, o quanto é difícil você trabalhar com a criança com deficiência dos pais, deficiência de carinho, deficiência de aprendizagem e deficiência de saúde mesmo, né? (Josabete)

Parece que a professora tem dificuldades em identificar quem é o aluno com deficiência mental. Segundo sua fala são deficientes mentais no caso, os alunos pobres? Os fracos? Os tímidos? Os hiperativos- agitados, “danados”? Os que não aprendem? A deficiência mental nas falas das professoras apresentou-se como um conceito um tanto amplo, difícil de referir, ou até de se localizar num único aspecto ou circunstância. É provável que o nível de desempenho manifestado nas tarefas pedagógicas fizesse com que os alunos, mesmo “normais”, fossem descritos em suas dificuldades como crianças com deficiência mental. Desse grupo de alunos considerados como os “deficientes” os alunos que apresentavam deficiência mental também faziam parte devido as dificuldades cognitivas, não comuns e específicas apenas a eles, já que a escola está cada vez mais a produzir tais defasagens.

Tal atitude pode revelar também incompreensão e/ou imprecisão do conceito, pode manifestar principalmente distorções e/ou equívocos, como o de pensar a criança com deficiência mental como *doente, louco, e/ou anormal...* Algumas falas das entrevistadas colaboravam sobremaneira para pensar que em alguns momentos era assim que esses alunos eram vistos por elas. É disso que trata o trecho a seguir:

Eu tenho um caso de um menino [aluno sem deficiência mental], mas olhe quando ele se junta com o Fernando [aluno com deficiência mental], **eu não sei qual dos dois é o mais doente.** Porque os dois, viu?! (Dulcina)

Segundo Amaral (1999) existe um rol de mecanismos de exclusão impostos pela escola pública e que por eles algumas crianças são rotuladas como deficientes mentais “educáveis”, na maioria das vezes sem ser, por apresentar histórias de fracasso escolar, sendo então encaminhadas para as classes especiais, sem ao menos uma problematização do conceito de deficiência mental e/ou das formas de diagnóstico que resultou nesse encaminhamento. Os resultados da investigação de Amaral vem colaborar como mais uma evidência do que chamamos aqui de uma *ampliação do conceito de deficiência mental*, fenômeno que coloca a construção da condição de “ser”deficiente para as professoras investigadas como um conceito amplo, vago e distorcido.

No entanto, é possível refletir acerca dessa constatação como positiva se analisada a partir do conceito de Silva (2000) sobre identidade e diferença como recortes de um mesmo tecido, posto que segundo esse autor é na afirmação da identidade que deriva-se concomitantemente a diferença, ou seja é na criação do conceito de “normal” que efetiva a identidade do “anormal”. Para Silva (idem) a diferença expõe a idéia de algo que está no outro e que é construída na relação com o normal. No entanto, a medida em que diferencia do grupo de identidade “normal” a professora assemelha o aluno com deficiência mental aos demais, num movimento de dessemelhança e mútua semelhança com outros alunos de sua sala.

Esse jogo de efeito dado ao discurso das professoras evidencia que os alunos com deficiência mental não são percebidos como únicos em suas diferenças ou dessemelhanças.

Figueiredo (2002) estabelece que é no processo de identificação e de diferenciação que as semelhanças e diferenças próprias do ser humano se evidenciam em várias categorias de trocas, especialmente as de ordem afetiva e cognitiva. Por outro lado, enquanto as diferenças nos tornam únicos no gênero, são as similitudes que dão conta do processo de identificação que aproxima e permite os indivíduos desenvolver o sentimento de pertença social. É nesse processo que se evidencia a construção do sujeito, quando o filho do homem, do homem se faz!

Será que esse fato eliminaria a ilusão da existência de uma homogeneidade em sala de aula? Se não, pelo menos dá características peculiares a esse grupo, possibilita-lhe um desenho novo no qual os alunos com deficiência mental não são os únicos do grupo em suas particularidades!

Ser identificado com outros alunos “normais” em muitas situações se expressou no reconhecimento de que algumas dificuldades não são peculiares apenas a crianças com deficiência mental e que não se diferenciam muito das que podem ser apresentadas por alunos “normais”. Como afirma a professora (Maria de Lourdes): *a gente **tem crianças que são reconhecidas como normais e tem praticamente as mesmas deficiências** que uma criança com deficiência mental*. É isso também o que anuncia a professora Josabete em sua fala no relato adiante: *do jeito que eu trato o que é bom mesmo, né, o que*

*não tem deficiência, eu trato o outro que não tem deficiência. Pra mim o tratamento de um é igual a todos. **Pra mim eles são todos iguais!*** (Josabete).

Não ser únicos em suas diferenças depõe a favor do aluno com deficiência mental para uma melhor aceitação de sua presença e contribui frente ao trabalho pedagógico com ele desenvolvido? Será que mesmo frente a essa constatação apresentada a relação pedagógica ainda se fundamenta em concepções estigmatizantes em relação a deficiência mental nos espaços da sala de aula regular?

5. As distintas faces da diferença

A palavra mais utilizadas para definir o aluno com deficiência mental inserido na sala de aula do ensino regular é *diferente!* O termo diferença esteve presente sobremaneira nas entrevistas e nas conversas informais incluindo as estabelecidas durante as observações em sala de aula. Trata-se de um termo rico em significação e que importa a pesquisa saber o que informa. Todos os discursos das professoras enunciam a presença da *diferença* como marca da deficiência mental. Mas, de qual diferença é que as professoras estão a falar?

Para a professora Carmensita o aluno com deficiência mental é diferente dos demais alunos que não apresentam tal comprometimento no seguinte aspecto: *não é nem o comportamento dele, não! É você tá aqui falando com ele e ele tá muito distante. Mas, **não é o comportamento dele que é diferente, é a criança, né?***

Sua colega Maria Sebastiana também se refere ao seu aluno com deficiência mental como uma pessoa *diferente* dos outros “normais”. O seu entendimento quanto a essa diferença não se restringe só a parte cognitiva, ela existe como uma marca no próprio ser, da qual muito provavelmente, ele não conseguirá nunca superar. É essa a imagem caracterizada em sua fala quando se utiliza, como exemplo, da descrição de um episódio ocorrido em sala de aula a fim de retratar a diferença existente entre a aluna com síndrome de Down e os demais alunos “normais”:

Ali, realmente, ela era diferente! [a criança com síndrome de down]. Então, um [aluno “normal”] me perguntou: “Tia, é porque os olhinhos dela são puxados? E eu disse pra eles: “não, não é por isso não, **é da pessoa dela ela ser diferente!**”

Esses depoimentos podem revelar uma compreensão afirmada em concepções que encerram a capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento dessas pessoas na própria deficiência. Subjacente as falas das professoras Carmensita e Maria Sebastiana parece existir uma percepção de deficiência mental que converge para a idéia de *déficit*, de *debilidade cognitiva* inerente ao indivíduo com deficiência mental.

Vygotsky (1989) se opõe a explicações como essas que vêem a deficiência como insuficiência. Para ele a criança com deficiência não é menos desenvolvida que outros sujeitos “normais”, é apenas um indivíduo com desenvolvimento de outro modo, qualitativamente distinto, com uma organização das funções psicológicas superiores em peculiar.

Ainda na busca de conceituar e construir a imagem do aluno com deficiência mental, revelado no discurso da diferença, empreendido pelas professoras investigadas por esse estudo, trago a seguir mais um depoimento agora exposto pela professora Maria Aparecida: ***ela é uma criança diferente dos outros, né! Quer dizer que é um caso especial, ela, ela requer muita atenção.***

A definição de Maria Aparecida ao se referir a sua aluna como um *caso especial*, conduz a necessidade de uma problematização desse termo. Serão esses sujeitos, como dizem as professoras realmente “especiais”? A qual especialidade elas se referem?

Parafraseando Amaral (1999) *ser especial na escola é deixar de pertencer à “espécie” dos normais, a dos que, pressupostamente, aprendem* (p.113-114). Indo mais além, na argumentação de Amaral pode-se dizer que a escola parece não ser tão somente lugar dos que aprendem, mas dos que o fazem com características bem específicas, distantes e opostas, das manifestadas pelo aluno com deficiência mental.

Segundo as professoras investigadas, o aluno com deficiência mental é *diferente* em seu processo de aprendizagem por isso, e acima de tudo, essa característica o torna *difícil de trabalhar*. A professora Carmensita expressa

essa compreensão quando em suas palavras diz que a diferença existente é: *por ele não conseguir entender aquilo que a gente faz e tudo que a gente mostra. **A gente mostra, mostra e ele não assimila nada!***

Esse entendimento é, no entanto, negado por Inhelder (1963 apud Silva, 1999) quando afirma que as pessoas com deficiência mental:

Pensam com lógica, raciocinam, no entanto só conseguem atuar com lógica quando os objetos são manipulados e representados, não acessando somente a lógica formal, onde os esquemas hipotético-dedutivos de pensamento são utilizados (p.88)

A professora Dulcina também manifestou que a diferença para ela se situava predominantemente no aspecto referente as distinções quanto ao ritmo das aprendizagens apresentado pela criança com deficiência mental. Para retratar isso ela se utiliza de uma metáfora e revela sua compreensão basicamente assim: ***é a história do coelho e da tartaruga, né. Eu acho, que os alunos normais vão em frente e o aluno com deficiência mental fica indo mais lento!***. Aliás, não só lento, e sim: ***lento, lento, muito lento, lento mesmo! Às vezes eles não captam nada!*** (Maria Sebastiana). Isto implica dizer que um indivíduo em toda a complexidade de seu processo de aprendizagem se reduz, quase que em exclusivo, a única característica: ser mais lento em suas aquisições.

O que faz as professoras situarem quase que exclusivamente nesse aspecto a sua argumentação? Será resultado de uma superficialidade na análise da questão que não permite que veja o aluno além da deficiência? Com certeza existem outros elementos, em muitos casos, até mais pertinentes passíveis de caracterização. E as particularidades pertencentes ao percurso individual de cada sujeito em sua trajetória de construção do conhecimento independente de apresentar deficiência mental porque não foram igualmente consideradas? Porque só apareceram características como pertencentes a “coletividade” de um grupo “deficiente”? Essas questões são significativas para a apreensão dos sentidos de “ser” deficiente mental nessas salas de aula.

Se a exclusividade da diferenciação sentida no trabalho pedagógico pelas professoras, se resume aos ritmos diferenciados e mais lentos, característica essa, inclusive, de domínio público, ela vem é, em sentido

contrário, corroborar para refutar ainda mais a alegação, de alguns, de que não é possível o trabalho com esse aluno em sala de aula regular.

Mas, de que falavam as professoras quando se referiam a atraso no desenvolvimento e na aprendizagem, a idéia de processo ou de produto?

Dentro dessa ótica as estruturas cognitivas do aluno com deficiência não assume uma estrutura estática, no entanto, a diferenciação fica limitada a percepção do ritmo das aquisições, elas parecem não conseguir deslocar-se do eixo puramente cognitivo, pretensamente afirmadas em modelos “ideais” de níveis de rendimento e de desempenho do aluno.

Amparada no discurso social da “anormalidade”, a deficiência mental, assume no discurso pedagógico as distintas faces do *diferente*. Na base das multifaces que o conceito foi tomado em todas as falas eram os critérios de “normalidade” o que se enunciava. Esses critérios são referentes principalmente aos aspectos *éticos, estéticos e de capacidade produtiva* (Marques, 1999, p.74). Parece ser daí que originam-se as diversas designações que permeiam parte dos repertórios das professoras: *doente, diferente, incapaz, não-normal...* A literatura da área apresenta inúmeras delações de conseqüências negativas calcadas nessa compreensão.

Marques (2001) identifica três formações ideológicas para o entendimento social sobre a deficiência. Uma delas, e a que particularmente interessa fazer aproximação nesse caso, é a fundada no paradigma da exclusão. Segundo o autor a sociedade atribui aos portadores de deficiência a condição de *incapazes* ou *doentes*, o que coloca a sua frente um obstáculo social real, um abismo que os afasta e separa dos demais indivíduos “normais”. No espaço pedagógico, seguindo o mesmo sentido social identificado no estudo citado, algumas vezes são essas as imagens do aluno com deficiência mental.

Os padrões sociais de “normalidade” têm um sentido tão presente no discurso pedagógico que a professora Maria Aparecida ao descrever sua turma, classifica os alunos, sectarizando em os alunos “normais” e os alunos “não-normais”. Segundo ela é a presença de alunos com deficiência mental que faz sua sala não ser homogênea: *eu trabalho com eles* [os alunos com deficiência mental], *numa sala heterogênea. Eu digo heterogênea porque? Porque tem alunos normais e outros não-normais.*

O perfil traçado para a criança com deficiência mental a partir dos elementos negativos expressos nas falas das entrevistadas o aproxima da imagem do “anormal”, do “diferente”, com características tendendo ao exagero. Seria o desenho de uma figura anômala?

A leitura da escola sobre a criança com deficiência mental parece ser, exemplar por excelência, de uma vertente cognitivista, que em uma visão “pedagogizante” da criança utiliza-se de uma espécie de “dispositivo” que invalida outras dimensões das aprendizagens e do humano.

O conceito de estigma de Goffman (1988) pode apoiar a reflexão quando pensado que a marca da deficiência (ainda!) deturpa as configurações imaginárias, tornando visíveis as deformações nas compreensões (como fazia referência o termo desde a Grécia onde os sinais ou evidências corporais depreciavam quem os apresentava).

6. A percepção do aluno com deficiência mental: princípio do preconceito ou senso da realidade?

Entender a deficiência mental como uma das possíveis manifestações da diferença como marca fundante do ser humano, contrapõe-se a parte das explicações que emergiram das justificativas apresentadas pelas professoras investigadas. Elas esboçam uma noção de sujeito e de desenvolvimento humano também diferenciados, entretanto, fundamentada em concepções místicas, de seres desconectados do mundo dos “normais”, numa realidade onde a aquisição da leitura e da escrita não faz parte: ***o mundo dela*** [da criança com DM] ***é totalmente diferente, né? É o mundo de brincar, sem acreditar na leitura, na escrita*** (Maria Aparecida).

A descrição da professora Maria Aparecida sobre sua aluna que tem síndrome de Down parece revelar uma visão fantasiosa, e por assim dizer não-científica, da criança com deficiência mental, denotando não só uma confusão do conceito como a manifestação de idéias cristalizadas pelo preconceito e pelo senso-comum.

O depoimento de outra professora, citado a seguir, também vem retratar a visão semelhante que tem de sua aluna com deficiência mental. A professora Maria Sebastiana ao falar de sua aluna com síndrome de Down

revela também, um pouco, do tipo da intervenção e das atividades pedagógicas que propõe para ela. Conforme a professora o trabalho com a aluna com deficiência mental deve ser: ***sem tentar forçar demais, sem botar o carro adiante dos bois, no mundo dela, na realidade dela.***

Falas como as de Maria Sebastiana e Maria Aparecida, anteriormente citadas, deixam a mostra que o trabalho destinado ao aluno com deficiência mental defronta-se com um grande obstáculo conceitual: essa criança é vista como um “problema” do outro mundo!

Diante dos argumentos apresentados por muitas vezes me perguntava se as professoras não estavam na intertextualidade dos discursos a quere dizer que a escola regular, e mais especificamente a escola em que elas trabalhavam, não era o lugar “adequado/ideal” para o aluno com deficiência mental!

Cabe aqui uma ressalva: todas as professoras, mesmo aquelas que se declaravam com um maior grau de aceitação e disponibilidade em trabalhar com essa criança (ou que menos recorrente na fala foi a objeção), em algum momento das entrevistas “escorregavam” no discurso e denunciavam-se em falas com tal entendimento.

Nesse momento do texto quero apresentar um dado muito importante que a investigação veio revelar, uma mobilidade identificada nos discursos e que foi considerada de extrema riqueza como informação - que se pode dizer um tanto inusitada pelo que trazem como desdobramentos positivos a questão e a estudos na área.

Os discursos das educadoras e as mensagens que eles veiculavam não eram homogêneos, muito menos inflexíveis e rígidos. Híbridos em suas informações, os depoimentos demonstravam particularidades que os marcavam expressivamente. Eles não se agrupavam harmoniosamente, isso confirmava as argumentações de Foucault (1996) sobre o que inscreve na ordem do discurso (ou em sua não ordenação). Ficou claro a análise a existência de uma aparente contradição no conteúdo dos relatos, as mesmas professoras teceram considerações, basicamente opostas, acerca da deficiência mental e de seus portadores. Mas, o que isso revelava a pesquisa em implicações educacionais?

As declarações de uma mesma professora tinha percepções sobre a criança com deficiência mental distintas como que falassem de sujeitos diferentes. Era como se algumas vezes os elementos de sua fala se ligassem ao repertório da maioria das representações coletivas circundantes na sociedade, nessa hora elas traziam a marca do preconceito, do estigma, da diferença como negatividade. Todavia, outras vezes era como se falassem de crianças concretas, aquelas que estavam em suas salas de aula, partilhando com elas o seu dia-a-dia e dando respostas positivas dessa interação. Nessa hora, os discursos eram outros, radicalmente outros...

Segundo Figueiredo (2002) orientado pelas regras da realidade, o professor tenta conduzir suas ações com os alunos em sala de aula nas dificuldades e possibilidades que se delineiam, enquanto pelo princípio do preconceito, estas ações passam a ser pautadas sob argumentos, concepções e idéias pré-concebidas sobre as possibilidades ou não de aprendizagem e de desenvolvimento das pessoas com deficiência mental. Guiado pelo princípio do preconceito o professor constrói um ponto de fuga, alega dificuldades, não investe em possibilidades.

Seleciono ao longo deste texto alguns fragmentos de diálogos com as professoras para demonstrar a movimentação, o deslocamento, o jogo de efeito que os discursos apresentaram, e que como resultado mostram a nova *dança* desse conceito no discurso pedagógico. Seria um indicativo do que é afirmado por Deleuze e Guatarri (1996) quando diz que as compreensões são sempre permeadas e ultrapassadas por outras menos rígidas, menos inflexíveis?

A fala da professora Maria de Lourdes enuncia com propriedade à criança com deficiência mental e a prática cotidiana que a ela destina: ***eu tinha que pegar na mão dela, porque por qualquer motivo ela podia cair, ela era muito frágil, ela necessitava de ajuda, de um amparo mesmo!***

O que pretendo me ater nessa fala e que me causou surpresa, de fato, foi após a entrevista conhecer essa criança que era tratada na fala da professora Maria de Lourdes como alguém extremamente frágil e dependente. Em total oposição a descrição feita pela professora, cheia de energia e vitalidade, a aluna com deficiência mental desta sala não se aproximava, em nenhum momento, da descrição que ela fez. E então qual a lógica que

fundamentava essa oposição? Porque a descrição da professora não coincidia com a criança que eu via a minha frente?

Explorando a contradição presente nos discursos, aproximo aqui intencionalmente um outro momento da fala dessa mesma professora, Maria de Lourdes, quando ela faz em momento subseqüentes da entrevista, novamente referência a sua aluna, dessa vez, num relato bem mais próximo do que a criança é na realidade:

Eu não vejo muita diferença entre essa criança [aluna com deficiência mental] e as outras crianças normais. Eu vejo que a reação dela, **como você viu, né, é uma criança que participa!** (Maria de Lourdes)

Não somente essa professora, outras também, em sentido contrário, misturavam seus discursos entre retratos negativos dos alunos com deficiência mental (caracterizados predominantemente como indivíduos que tem “problemas”, diferentes, “anormais”), a outros mais positivos (indivíduos que “não são muito diferentes” dos “normais”). Esses depoimentos (re)afirmam constantemente a idéia da contradição, uma espécie de argumentação que nos meandros do discurso, ao mesmo tempo, nega e afirma a diferença *da e na* criança com deficiência mental: **ele tem atenção igual aos outros coleguinhas normais** (Carmensita).

A professora Carmensita diz o seguinte a esse respeito: *sinceramente eu não sinto diferença. Ele é capaz de aprender, não tem muita diferença não!*

Será que se pode dizer que aqui se têm questões pertinentes a articulação de uma argumentação mais próxima da mais próxima da realidade, numa compreensão da diferença como expressão da diversidade humana?!

Ilustrando com um exemplo: a professora Carmensita, em um determinado momento da entrevista fez a seguinte caracterização dos alunos com deficiência mental: **às vezes eles são muito inteligentes, tem uns que fazem coisas que você só acredita vendo.**

O relato feito pela professora Maria de Lourdes transcrito a seguir revela novamente que sua aluna com deficiência mental é uma criança que não têm muita diferença das outras “normais”: **ela é igual aos outros, não tem**

muita diferença. Ela é um pouco diferente, só! E que inclusive, ela participa das aulas como você viu, né! É uma criança que participa (chamo atenção aqui, ainda, para o termo estruturador da frase da professora: a criança com deficiência mental é um sujeito que tem “problema”!)

Todavia, em oposição a esse sujeito que não é muito diferente dos outros “normais”, que participa, que interage com os colegas do grupo, que é acolhido nesse ambiente sem maiores problemas, em um outro momento da fala da professora, essa criança com deficiência mental é novamente tomada como uma criança com “problema”, só que agora a professora traz um elemento novo a sua argumentação, ela parece explicitar o que implica em sua ação de acolhimento da criança em sala de aula: *eu não posso ficar indiferente a esses problemas com a criança, né? Quer dizer, precisa ser tratado como pessoa humana, que precisa de ajuda, né?* (Maria de Lourdes)

A fala de Maria de Lourdes acrescenta um aspecto interessante de pensarmos: seria a caridade, a proteção, a motivação maior para a aceitação do aluno com deficiência mental em sua sala? Se assim, onde ficam questões como cidadania e legitimidade do direito a educação?

A observação da sala de aula revelou que existe entre as professoras atitudes de acolhimento da criança em sala de aula (umas mais, outras menos), elas não são maltratadas, desrespeitadas, ou expostas a situações constrangedoras (as professoras podem não solicitar pedagogicamente delas, no entanto, acolhem, independente das razões que a movem para isso).

Outro aspecto observado na dinâmica das relações estabelecidas na sala de aula é que, assim como as professoras, entre os colegas de classe estabelecem-se condutas de solidariedade e de ajuda ao aluno com deficiência mental. Essa evidência mostra que existe uma boa aceitação/tolerância com as diferenças, respeito as dificuldades e acima de tudo uma boa interação entre as crianças que formam o grupo da sala de aula (naquele espaço todas são apenas crianças em seus percursos individuais de hominização!). Na fala a seguir a professora Maria de Lourdes deixa aparente esse dado: ***os alunos “normais” vão ajudar a coleguinha que tem problema. E ajudam mesmo, se ela tem deficiência, ajudam!*** (Maria de Lourdes)

Nesse sentido, qual a realidade das práticas pedagógicas alfabetizadoras a que estarão expostas as crianças? Nesse grupo social da

sala regular crianças com e sem deficiência mental comungam com outros integrantes do grupo particularidades em comum, tanto em semelhanças quanto em diferenças.

A observação direta do cotidiano das práticas pedagógicas, revelou que estas em geral apresentavam-se fundamentadas em uma espécie de protecionismo, mesmo que não fosse tão necessário frente a criança concreta que se tinha nessa sala de aula. As atitudes pedagógicas iam desde a condutas necessárias ao acolhimento de toda criança no espaço educacional até outras traduzidas em ações pedagógicas que limitavam as vivências, as explorações e as experimentações decorrentes da atuação do sujeito com o meio. Um exemplo é Regina, aluna com deficiência mental da professora Maria Sebastiana que por não ter atingido ainda um nível de escrita convencional que lhe possibilitasse a cópia da tarefa da lousa, não realizava nenhuma atividade dentro da sala de aula, dela nenhuma tarefa era cobrada, igualmente nada era proposto. Ela passava, simplesmente, todas as horas do tempo escolar sentada em sua carteira realizando espontaneamente, em seu nível de escrita, bilhetinhos para os cantores e pessoas que mais gostava. Em nenhum dos dias durante as observações em sala de aula, esta sua produção foi sequer considerada pela professora como intenções de escrita.

Tais posturas identificadas ao invés de positividade se tornavam espaços de negatividade, quando analisadas que reduziam drasticamente as possibilidades de trocas, de aquisição e de evolução do conhecimento por essas pessoas. Quando alicerçada em um discurso protecionista e de limitação de experiências, as práticas alfabetizadoras com esses alunos são emblematadas por estigmas e atitudes de reforço negativo as diferenças. Em sintonia com esse entendimento, muitas vezes, as professoras dessas salas não propunham ao aluno com deficiência mental atividades desafiadoras (em algumas salas nenhuma atividade era proposta), não empreendiam esforços maiores a fim de inovar metodologias de ensino para toda a classe, não solicitavam do aluno além do que acreditam ser ele capaz de dar em resposta etc. A prática alfabetizadora é uma coerência perfeita com esses princípios que encerram proteção e omissão, indo mais longe, concretiza, modela, engessa o aluno em sala de aula... faz expressão material e genuína das concepções e

compreensões negativas acerca das possibilidades que pensa ter as crianças com deficiência mental.

Assim, fundamentada no preconceito e em visões negativas e depreciativas do potencial desses sujeitos, a prática pedagógica deixa a desejar quando por exemplo esquece o aluno no canto da sala. Ao meu ver isso se dá mais em virtude de uma tradição que existe em torno da prática pedagógica, ao “apego” a algumas compreensões que se produziram (produzem) historicamente, em imagens categorizadas e nomeadas *na* e *pela* subjetividade.

Uma prática alfabetizadora assim sustentada requer, no mínimo, uma revisão em seus princípios, em suas concepções, o que talvez pudesse orientar mudanças em suas condições e procedimentos de efetivação. Os discursos adjetivam-se nas distorções, nos equívocos contundentes na conceituação desse aluno e principalmente quando em relação ao seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem - distinto, diverso, diferenciado dos demais, próprio da espécie humana. As professoras parecem, na maioria das vezes, não saber como retratar esse aluno com deficiência mental, se em suas diferenças ou se em suas semelhanças com outros alunos “normais” da classe, ou se na desigualdade que se estabelece como princípio que norteia as concepções e ações em relação a eles no universo da prática pedagógica na sala de aula da escola regular.

O fato é que no cenário das concepções e das práticas pedagógicas da escola regular o aluno com deficiência a mental parece ser tomado nos discursos das professoras, mesmo que inconscientemente, tanto como expressão da diferença (em um sentido de negatividade!) como uma manifestação da diversidade humana.

7. Quem sabe faz a hora não espera acontecer!

As informações obtidas evidenciaram um fato significativo, o de que os contatos e as interações estabelecidas com a criança em seu processo de inserção e escolarização nas salas de aula regular parecem receber uma certa influência do tempo que a escola e suas professoras já acumulam nessa experiência. Isso se constituiu em fator diferenciador nos discursos e nas

atitudes frente ao aluno. Um exemplo era o fato de que nas escolas onde essa vivência era mais recente, as dificuldades se expressavam até na dificuldade para se conseguir uma professora que aceitasse trabalhar com o aluno em sua sala de aula (percebi que as equipe técnica da escola utilizava-se da política “amigável” de tentar conseguir uma professora que aceitasse o aluno com deficiência mental). É oportuno considerar que havia professores na escola que não queriam nem ouvir falar na hipótese de ter um aluno com deficiência mental em sala de aula. Foi o que compartilhou comigo a professora Maria Aparecida durante a sua entrevista: *uma colega me falou assim: “eu não ficava com essa menina [criança com síndrome de Down] na sala de aula de jeito nenhum!”*

Em contrapartida, ao que pareceu, as escolas que já acumulavam um tempo maior de implantação da proposta de inserção de crianças com deficiências (não somente!) e que sobretudo se empenhavam em assumi-la como projeto coletivo de melhoria de *toda* a escola, questões como a de aceitação do aluno pareciam já haver sido superadas. O que sem dúvida representa um passo dado à frente nessa caminhada pela implementação de fato de uma escola de qualidade para *todos* as crianças via a pedagogia inclusiva.

Vale ressaltar que “coincidentemente” foi entre as professoras das escolas que já trabalhavam a alguns anos com o aluno com deficiência mental na situação de inclusão que se percebeu um decréscimo nas visões negativas, por conseguinte um aumento nas verbalizações de expectativas positivas quanto a possibilidade do trabalho. Foi em uma das instituições que a mais tempo trabalhava com a perspectiva do aluno com deficiência mental em sala de aula regular que a pesquisa encontrou manifestações mais perceptíveis do deslocamento dos discursos (ou como havia chamado anteriormente de sutis gradações quanto a negatividade da percepção que se tem da deficiência mental e de seus portadores).

Ainda tomando como referência essa escola, em um clima totalmente contrário ao sentido nas demais unidades visitadas, essa instituição apresentou uma atmosfera de maior tranquilidade entre as profissionais em geral, inclusive entre as professoras das salas de aula em que se encontram os alunos com deficiência mental. Regrediram os depoimentos de medo e angústia das

professoras dando lugar a explicitações do tipo: ***Você saberia me dizer quem é a criança especial aqui da minha sala?*** [perguntou-me de forma tranquila uma professora em minha primeira visita a sua sala] (Maria de Lourdes).

Munida da credibilidade no potencial de transformação que tem o professor trago o depoimento de Maria de Lourdes, professora de uma escola que atende desde o ano de 1994 a alunos com deficiências em sala de aula regular (uma das primeiras unidades educacionais a ser implantada essa proposta de atendimento): ***acho que depende muito do educador. O educador tem que abraçar a causa. É preciso!*** (Sandra).

Ressalto, ainda que foi nessa escola que encontrei o maior número de crianças com deficiências sendo atendidas, bem como uma preocupação bastante presente entre as professoras, e os profissionais em geral, de encontrar alternativas para a prática inclusiva. Essa escola, por exemplo, assume uma atitude de enfrentar os desafios da prática educativa: reúnem-se, reconhecem e situam as principais dificuldades, discutem, estudam, buscam soluções... Inventam, criam alternativas, “mexem-se”, não estão apenas de braços cruzados...

Mesmo certa de que ainda são muitas as limitações e dificuldades a superar, numa trajetória enorme pela frente, ao menos, no tocante a aceitação e ao acolhimento dos alunos com deficiência mental em sala de aula, essa escola e suas professoras, já tem uma etapa ultrapassada. Quando em uma escola essa já se constitui uma etapa superada, não cabe a ela mais ficar ponderando sobre a validade ou não da inserção de crianças com deficiências no sistema regular de ensino, o que pode se reverter na reunião de esforços a fim vencer os outros desafios e avançar na caminhada por uma escola numa perspectiva política, como se refere Figueiredo (2002) de gestão da aprendizagem na diversidade. Isso sim, é que tem que se definir como prioridade de ação.

Outra condição que se mostrou facilitadora para a realização do trabalho cotidiano, foi a atuação do núcleo gestor, do orientador e supervisor, o que se revertia em apoio pedagógico mobilizado para subsidiar, dentro das possibilidades, o trabalho das professoras (o que coincide também com o valor apontado por elas para o papel da supervisora, por exemplo). Nessa escola em

questão encontramos um grupo de profissionais que se apóia e busca saídas para superações das dificuldades e angústias.

A gente tem o dia de estudo,de leitura, é toda penúltima quarta-feira do mês. A gente se reúne e aquelas angústias que a gente tem, aquelas dificuldades a gente passa umas práas outras e com a experiência das outras a gente vai acalmando as novatas. A gente vai passando umas pras outras o que deve fazer, como deve trabalhar [com o aluno com deficiência mental]. **Vem às vezes também alguém que dê alguma palestra** (Maria de Lourdes)

A efetivação de orientações e de suporte para as dúvidas que estão além da preparação do professor possibilita uma interessante articulação entre os saberes e conhecimentos da prática (penso que aqui reside mais um caráter que também pode ser considerado diferenciador!)

Verificou-se ainda que alguns aspectos no perfil das professoras podem estar contribuindo para uma margem maior de sucesso na inserção e na aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos com deficiência mental dessas salas. Tomando como exemplo a professora Carmensita, uma das salas de aula onde ocorreu a observação participante, verificou-se que ela manifestava boa receptividade quanto a inserção e ao trabalho com alunos com deficiência, expresso já desde a entrevista. A isso se conclui que esse aspecto parece influenciar no trabalho, visto que as relações que se estabelecem com o aluno (com deficiência mental) em sala de aula passa também por esse eixo.

Outro fato que merece ser destacado é que pouco se percebeu durante todo o tempo de trabalho de campo na fala ou na prática de Carmensita, evidências de protecionismo desnecessário, ou uma leitura do seu aluno com deficiência mental como um “coitado”, ou sujeito merecedor de piedade e/ou caridade. Na maioria das vezes em que se referiu ao aluno situou suas diferenças e suas dificuldades, mas essas se deram sempre mais próximas do plano do real.

Seria ingênuo interpretar que uma política educacional inclusiva, em especial a de crianças com deficiência mental se dará por *passe de mágica*, que solucionará em definitivo a segregação e se efetivará a tão sonhada democratização da escola. Cabe ao conjunto da sociedade (famílias,

professores, pesquisadores, universidade, movimentos sociais, políticos...) lutar pela implementação dessa educação de qualidade para *toda e qualquer* pessoa.

É na fala da professora Maria de Lourdes que trago a argumentação de que é na vivência da experiência inclusiva que melhor podemos praticar a pedagogia do aprender, do ensinar e do aprender a ensinar:

É preciso experimentar também. Experimentando a gente acaba perdendo o medo. No início eu tinha medo de trabalhar com crianças assim, mas agora não. **Esse medo acabou foi vivendo, vivenciando mesmo.** Se a gente não, não abraçar, não enfrentar, a gente não perde o medo nunca, e a gente experimentando, **a gente percebe que não é tão ruim, que eles não são tão diferentes!**

É provável que seja primando pela construção do seu próprio percurso, de maneira contínua e progressiva, que cada escola se constitua inclusiva. Acredito na vivência, no permitir-se a experiência, na busca e na conquista de novas alternativas etc. Essas estratégias de ação podem representar em espaço de mudanças. É portanto necessário que as experiências de inserção do aluno com deficiência em geral, notadamente, enfatizada nesse estudo aquele com deficiência mental, sejam garantidas e que continuem a se dar, que se ampliem significativamente em oferta e em qualidade, e em mesma proporção, propaguem-se os resultados de sucesso!

A questão posta à educação, através do novo paradigma da escola inclusiva é que a ela se transforme em um espaço que prime pela afirmação de uma identidade e não pela perpetuação de pré-conceitos e estigmas, onde permanentemente, busque e crie caminhos para trabalhar com as inúmeras “possibilidades de ser” da humanidade, complexa e plural. A luta deve ser por uma escola capaz de trabalhar com *todas* as crianças independente do tipo de dificuldade que elas apresentem, uma escola que estimule a pensar, brincar, viver e acima de tudo *con-viver*... Que possibilite a existência do “diferente”, do “estranho”, do “bizarro”, como “outro” diferente do “Eu”, não só por premissas humanitárias e morais, mas, acima de tudo pelo direito de igualdade.

Resumindo: uma escola que, não somente, ensine, mas também aprenda que os seres humanos são heterogêneos, que as diferenças são

enriquecedoras e devem ser respeitadas. Boff, em sua obra *Nova Era: A civilização Planetária* (1998) considera que a centralidade dessa nova percepção reside em dar-se conta da complexidade da realidade. Em suas palavras: *junto ao sabido está sempre o não sabido; o contrário e antagônico não são negadores do real, mas manifestação de suas pluridimensionalidades; caos e ordem se pertencem mutuamente* (p.27).

Assim entendida, a complexidade atual requer uma postura diante da vida, a de assumir *uma razão dialógica e uma lógica inclusiva* frente ao mundo. Só desse modo se faz justiça à complexidade da realidade atual. Com a bandeira da inclusão educacional, a escola pede passagem à luta pelo respeito a diversidade, a diferença e a pluralidade existentes na vida, onde o triunfo seja a edificação de uma sociedade mais equilibrada, de relações harmônicas e justas, gestadas por homens e mulheres.

Quem sabe se não está a surgir, mesmo que de forma gradativa, no discurso educacional, a produção de uma *nova e outra* perspectiva pedagógica pautada na inclusão das diferenças e da diversidade na sala de aula?!

8. Bibliografia

Amaral, P. **Problematizando a construção da condição de especial na escola pública.** In. Educação em Foco: revista de educação. Juiz de Fora: UFJF, v. 4, n. 2, set/fev, semestral, 1999/2000.

Boff, L. **Nova Era: A Civilização Planetária. Desafios a sociedade e ao cristianismo.** 3ª edição. São Paulo, 1998.

Deleuze, G., Guattari, F. **Mil Platôs- Capitalismo e esquizofrenia.** V. 3. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. **Mil Platôs- Capitalismo e esquizofrenia.** V. 4. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 1997.

Figueiredo, R. V. **Políticas de Inclusão: Escola- gestão da aprendizagem na diversidade.** XI ENDIPE, Goiania, maio de 2002. **Trabalho.** Faculdade de Educação/UFC, 8 p., 2002.

Goffman, E. **Estigma.** 4ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

Marques, C. A. **A estetização do espaço: perspectivas de inserção ou exclusão da pessoa portadora de deficiência.** In. Educação em foco. Juiz de Fora: Editora UFJF, 1999.

_____. **A imagem da alteridade na mídia.** Tese de Doutorado (Curso de Doutorado em Comunicação Social). Rio de Janeiro:UFRJ/CFCH/ECO, 2001.

Foucault, M. **A ordem do discurso:** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Vozes, 1996.

Silva, T.T. **A produção Social da Identidade e da diferença.** In. Tadeu, T.T (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Vygotsky, L.S. **Obras Completas: Fundamentos da Defectologia.** Editorial Pueblo y Educación, 1989.

[1] Texto apresentado por ocasião no XI Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí, Dezembro, 2002.

[2] Pedagoga, especialista em educação e mestranda do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará

[3] Tendência do pensamento a considerar as categorias, normas e valores da própria sociedade ou cultura como parâmetro aplicável a todas as demais (Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário eletrônico Século XXI- Versão 3 Editora Nova Fronteira, Novembro de 1999).

[4] Este termo vem traduzir, em tese, a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais a essa população, ou seja, o atendimento da criança com deficiência juntamente com as crianças consideradas normais, na rede regular de ensino.

[5] O estudo se restringiu a salas de primeiras séries, cujo trabalho é de caráter alfabetizador.

[6] Foram consideradas as respostas às perguntas “como é ter um aluno com deficiência mental em sala de aula”? “como é o desenvolvimento da criança com deficiência mental”? “existe diferença entre ensinar leitura e escrita a alunos com deficiência mental e sem deficiência mental”? “você acredita que alunos com deficiência mental podem se alfabetizar”?. Demais falas de caráter descritivo que emergiram em outros momentos além daqueles destinados às entrevistas e que tratavam do aluno com deficiência mental foram também consideradas. Esse procedimento possibilitou o acesso a um número grande de respostas por sujeito entrevistado. As respostas foram categorizadas por conteúdo e significado.

[7] O fracasso escolar, os índices de analfabetismo, as taxas de evasão e repetência, ainda são pontos cruciais da escola pública e vem sendo enfaticamente mostrado por vários pesquisadores, dentre os quais pode-se citar: Ribeiro, 1991; Ferrari, 1985; Patto, 1990; Azevedo, 1995.

[8] Termos utilizados pela autora.

[9] As outras duas formações ideológicas identificadas por Marques (2001) caracterizam-se: uma, o confronto entre o discurso dominante da exclusão e aquele construído a partir da voz dos próprios portadores de deficiência e/ou de pessoas com eles envolvidas na luta pelo reconhecimento da diferença como condição existencial possível; e a outra, pelo princípio da

inclusão que tem como característica maior a diversidade da existência humana. É interessante relembrar que é nessa formação discursiva paradigmática da inclusão que se situa o objeto de análise desse estudo e em torno do qual circundam todas as demais questões.

[10] Muito interessante de se pensar as imagens retratadas pela professoras é tomar-se a arte do Abaporu de Tarsila do Amaral como ilustração, principalmente pela representação estética anômala que ela apresenta, uma pequena cabeça (abrigo do cognitivo), em contraposição, as extremidades do corpo desproporcionais, deformadas.

[11] Concepções como essas se arrastam (ainda!) ao longo dos tempos e compõe a historicidade do conceito[11] de deficiência mental, e pelo que o presente estudo indicam, perduram até os dias atuais.

[12] Faço tal consideração respaldada, inclusive, na observação feita na sala da professora nas visitas de contato e momentos anteriores e/ou subseqüentes a entrevista.

[13] Anexo 1: um desses materiais escritos de Regina.

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

[15] Não estou me detendo a analisar a prática pedagógica, ou estabelecendo maiores comparações entre a ação alfabetizadora das professoras dessa escola e das demais investigadas. Entretanto, estou a destacar a evidência de um “clima” de maior tranquilidade e disposição no trabalho com o aluno com deficiência mental, manifestado sobretudo nas conversas com o corpo técnico, com professora da sala de apoio pedagógico, nas entrevistas e nas observações da prática das professoras.

[16] Boff, Leonardo. Nova Era: A Civilização Planetária. São Paulo. Editora Ática, 1998.