

FRANCISCA GENY LUSTOSA

CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA MENTAL E PRÁTICA
PEDAGÓGICA:
contexto que nega e evidencia a diversidade

FORTALEZA

2002

FRANCISCA GENY LUSTOSA

CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA MENTAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA:
contexto que nega e evidencia a diversidade

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rita Vieira de Figueiredo

Fortaleza
2002

FRANCISCA GENY LUSTOSA

CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA MENTAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA:
contexto que nega e evidencia a diversidade

Prof.^a Dr.^a Rita Vieira de Figueiredo (Orientadora)

Prof.^a. Dr.^a Luciana Pacheco Marques

Prof.^a. Dr.^a Silvia Helena Vieira Cruz

Fortaleza

2002

Aos meus filhos Alexandre e Alisson - o melhor de mim; por encherem de luz e de alegria a minha vida;

*À minha mãe, Ilaíde Vieira,
que muito me orgulha por sua sabedoria, coragem e integridade;*

À minha Boboi (avó - In memoriam), pela relação de amor que nos permitimos viver, tão intensa, que ainda é presente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e nela o poder de sonhar...

As madrugadas, tempo em que privilegiadamente esse texto foi elaborado, *locus* fidelíssimo de generosidade, companheirismo e inspiração.

À professora Rita Vieira de Figueiredo, por me apresentar ao desafio de pesquisar e viver uma experiência, pela dedicação e competência na condução das reflexões que ajudaram a ordenar e a significar os resultados desta pesquisa. Obrigada pela orientação acadêmica, pelos momentos de escuta, pela amizade, compreensão, pelo exemplo.

Às professoras, Luciana Pacheco Marques e Silvia Helena Vieira Cruz, membros da banca examinadora, pela avaliação desse trabalho e pelas contribuições dela decorrentes. Vocês, agora, fazem parte dessa história. Às duas, minha sincera admiração.

Aos colegas de curso, especialmente, Rosimeire Andrade e Dorivaldo Salustiano, sempre presentes.

A Babi Fonteles, pelos agradáveis momentos de vida, de licença poético-amorosa, e pelo seu olhar sobre as diferenças.

Às amigas - sinceras amigas, competentes educadoras - Gustava Bezerril, Claudiana Melo e Paula Freire, pelo carinho, cumplicidade, bem como pelos almoços, cervejas, praias, encontros e encantos...

A professora Juraci Maia Cavancante, ser humano admirável, cuja sapiência não é obstáculo para a sensibilidade. Obrigada por fazer desta aluna uma amiga.

Ao professor Vianney Mesquista, pela revisão ortográfica do texto.

A todas as crianças, jovens e adultos que foram meus alunos, por terem contribuído com a minha construção cotidiana de ser educadora. Espero, de coração, ter conseguido com a minha prática apresentá-los aos caminhos do saber e da felicidade.

Às educadoras que comigo protagonizaram esse estudo que resultou nesta dissertação.

À minha irmã Gessilaide, por todas às vezes que ficou com meus filhos para que eu estudasse e ao carinho de mãe a eles dedicado.

Às minhas irmãs, Márcia Gardênia e Anita, em cujas diferenças e semelhanças nos amamos muito.

Ao meu filho Alexandre, pelas vezes que, da imperativa autoridade dos seus cinco anos, me obrigou a deixar os livros e a escrita para dar-lhe atenção, pelas vezes, inúmeras

vezes que exigiu a presença de sua mãe; e ao Alisson, por me possibilitar repetir a alegria da maternidade.

À Sandrinha, pela convivência amiga, por cuidar da minha casa e dos meus filhos, pelas horas em que não estudou para que eu o fizesse.

A toda a minha família – perdão pelas ausências: elas doeram muito em mim!

A todos com quem partilho a vida e com quem tenho uma dívida enorme de gratidão.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a realidade das práticas pedagógicas em leitura e escrita em salas de aula de 1ª série do ensino regular da rede municipal de Fortaleza, que têm alunos com e sem deficiências, enfocando mais particularmente as ações das professoras quando destinadas ao aluno com deficiência mental inserido nesse âmbito. Objetiva ainda identificar como a professora lida com a experiência de ter um aluno com deficiência mental e as solicitações que faz a este aluno. Trata-se de um estudo do tipo etnográfico, realizado durante o ano de 2001. Os procedimentos metodológicos envolveram: visitas as escolas, entrevistas com oito professoras de 1ª série e observação em duas salas de aula. O estudo é fundamentado na concepção sócioconstrutivista de desenvolvimento e de aprendizagem, no conceito de poder disciplinar e na análise do discurso de Foucault. Os dados revelaram que as professoras tinham posturas ora de rejeição ora de acolhimento em relação ao aluno com deficiência mental e que orientam seus discursos e suas ações por dois princípios: o do preconceito e da realidade. As concepções fantasiosas, estereotipadas e a-científicas acerca da deficiência mental eram orientadas pelo princípio do preconceito. Os comentários que tinham por base as ações e interações da criança na sala de aula tinham conotações mais positivas e eram construídas pelo princípio da realidade. As práticas em leitura e escrita eram essencialmente marcadas por ações conservadoras cujos procedimentos não priorizavam a apropriação dos usos e das funções sociais da língua escrita, assim como não contemplavam a diversidade dos eventos de letramento. Observou-se que uma mediação direta, propositiva e de acompanhamento parece interferir positivamente na aprendizagem dos alunos, inclusive daquele com deficiência mental, cuja aprendizagem era equivalente ao dos colegas ditos normais. Esse tipo de mediação foi identificado no trabalho da professora que manifestava expectativas positivas quanto às possibilidades de êxito no trabalho pedagógico com alunos com deficiência mental. Ao que indica a prática pedagógica baseada nessa forma de mediação parece ser mais construtiva e reflete-se em maior possibilidade de aprendizagem pela criança com deficiência mental, o que, por conseguinte, pode promover discursos mais acolhedores e menos preconceituosos, numa influência mútua e recíproca de implicações para suas aprendizagens.

ABSTRACT

Dans cette recherche, il s'agit de connaître les pratiques de lecture en classe de CE1(au Brésil, première classe, année d'apprentissage systématique de la lecture) dans les écoles publiques de la ville de Fortaleza qui comptent, parmi leurs élèves, des enfants porteurs de déficiences mentales. Cette recherche prétend aussi identifier la manière dont les enseignants gèrent le fait d'avoir un élève porteur de déficience mentale dans leur classe et comment ils le sollicitent. C'est un travail ethnographique, réalisé en 2001. La méthodologie comprend : des visites aux écoles, des entretiens avec huit professeurs de ces premières classes et l'observation de deux classes. L'étude est fondée sur la conception socio-interactionniste de développement et d'apprentissage, elle s'appuie sur le concept de pouvoir disciplinaire et l'analyse du discours de Michel Foucault. Les données ont permis de conclure que, en ce qui concerne ces élèves, les enseignants oscillent entre le rejet et la bonne acceptation. Leurs discours et leurs actions sont orientés selon deux principes : le préjugé et la réalité. Les conceptions fantaisistes, stéréotypées et a-scientifiques autour de la déficience mentale s'avèrent être le résultat de préjugés. Les commentaires qui concernent l'action et les interactions de l'enfant au sein de la classe démontrent certaines connotations plus positives et se construisent sur un principe de réalité. Les pratiques de lecture et d'écriture sont essentiellement marquées par des actions conservatrices dont les procédés ne donnent aucune priorité à l'appropriation des usages et des fonctions sociales de la langue écrite. De plus, elles ne prennent pas en considération la diversité des événements du processus d'apprentissage de la lecture et de l'écrit. Nous avons observé qu'une médiation directe, positive et de suivi semble intervenir de manière positive dans l'apprentissage des élèves, y compris pour ceux qui sont porteurs de déficience mentale et dont l'apprentissage se trouve être équivalent à celui de leurs camarades de classe, dits normaux. Ce type de médiation a été identifiée dans le travail de l'enseignante qui démontrait certaines attentes positives vis-à-vis des possibilités de réussite d'un travail pédagogique avec des élèves porteurs de déficiences mentales. Il semblerait que la pratique pédagogique fondée sur cette forme de médiation soit plus constructive et débouche sur de plus larges possibilités d'apprentissage pour l'enfant porteur de déficience mentale. Par conséquent, elle peut promouvoir des discours plus réceptifs, moins imprégnés de préjugés, dans une influence mutuelle et réciproque d'implications au vu de leur apprentissage.



Sob o foco de uma lente um léxico para o que escrevi em tantas páginas... Elegi essa fotografia como imagem de síntese desse trabalho por compreendê-la composta não só por cores e luz, mas, e sobretudo, *por* e *de* subjetividade. Numa relação dialógica, ela reflete as perguntas e as respostas do estudo, expressas com grandiosa beleza, sendo ainda, o eco da necessidade de uma (re)invenção ética e estética do pensamento educacional. Imagens como essa me impele a acreditar

que o paradigma da educação inclusiva é um sonho plenamente realizável!

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| AGRADECIMENTOS | 5 |
| SUMÁRIO..... | 9 |
| INTRODUÇÃO..... | 9 |
| CAPÍTULO 2 | 18 |
| CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E O OLHAR DA PESQUISA..... | 18 |
| CAPÍTULO 3 | 33 |
| O CAMINHO PERCORRIDO: APROXIMAÇÕES, ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 33 |
| CAPÍTULO 4 | 52 |
| CAPÍTULO 5 | 84 |
| ESCOLA: ESPAÇO DE ACOLHIMENTO E APRENDIZAGEM NA DIVERSIDADE? | 84 |
| CAPÍTULO 6 | 99 |
| CONCEPÇÕES: COMPREENSÕES QUE PRODUZEM IMAGENS NOMEADAS | 99 |
| CAPÍTULO 7 | 148 |
| PRÁTICA PEDAGÓGICA E ALFABETIZAÇÃO: PARTILHANDO ALGUMAS REFLEXÕES | 148 |
| CAPÍTULO 8 | 163 |
| A ORGANIZAÇÃO DOS CENÁRIOS DA PRÁTICA: ESPAÇO, TEMPO E INTERAÇÕES | 163 |
| CAPÍTULO 9 | 194 |
| A DINÂMICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE SE PRETENDEM ALFABETIZADORAS | 194 |
| REFLEXÕES FINAIS | 239 |
| BIBLIOGRAFIA | 248 |
| ANEXOS | 257 |

INTRODUÇÃO

1.1 O começo dessa história

Das lembranças e das leituras de infância recordo-me de um diálogo travado entre duas personagens da literatura infantil bastante conhecidos: Emília, a boneca de pano, e Visconde de Sabugosa, o sabugo de milho. Ambos são personagens do Sítio do Picapau Amarelo. O episódio é bem vivo em minha memória, mas como as palavras se perdem com o tempo, e sobretudo, para ser fiel à tão bela literatura, a seguir transcrevo-o:

(...) Emília, de testinha franzida, não sabia como começar. Isso de começar não é fácil. Muito mais simples é acabar. Pinga-se um ponto final e pronto; ou então escreve-se um latinzinho: FINIS. Mas começar é terrível. Emília pensou, pensou e por fim disse:

_ Bote um ponto de interrogação; ou, antes bote vários pontos de interrogação. Bote seis... (...)

E foi assim que as “Memórias da Marquesa de Rabicó” principiaram dum modo absolutamente imprevisto:

Capítulo Primeiro

?????? (Lobato, 1972, p.242)

Tal como a personagem, sinto-me emaranhada em vários pontos de interrogações: começo falando do encontro com o objeto? Da dificuldade de optar por um dentre outros objetos de estudo quando queria vários? Haverá, portanto, um começo?

Começar uma escrita pode parecer uma tarefa simples, mas não é. Confesso, com clareza, ser para mim, uma tarefa não das mais fáceis. É que o começo é difícil, pois há tantos caminhos, pode-se começar de tantas maneiras... Além do mais, como afirma o filósofo Foucault (1996), os começos são solenes, cercados de um círculo de atenção e silêncio, que lhe impõe formas ritualizadas, numa ordem arriscada do discurso.

Talvez o fato de, especificamente esse texto, ser tecido nas malhas de uma inquietação de pesquisa, o que produz eminentemente sempre interrogações mais, encerre uma multiplicidade de possíveis “começos”, todos com igualmente múltiplas significações. É com a escolha de cada uma dessas possibilidades de começos que agora me envolvo. Tomada de uma inspiração foucaultiana, portanto, arrisco-me aos “perigos” de, envolvida e arrebatada pelo discurso, me perceber levada para além de todo começo possível.

Dessa forma, a opção que faço inclui a tentativa de (re)construir a aproximação com a problemática da “minha” investigação. Talvez porque seja mais fácil, dada a significativa cumplicidade que se estabelece e porque compartilho da compreensão de que as escolhas humanas são frutos de diferentes motivações e que tentar interpretá-las é dar-lhes “sentido”, num exercício próprio da existência humana.

O envolvimento com o tema vem se fazendo ao longo de minha trajetória de vida e testemunha sobremaneira as *motivações e implicações*¹ estabelecidas com o “meu objeto”

¹ Termo utilizado na Análise Institucional. A este respeito, ver Lorau, René. Análise Institucional e práticas de pesquisa. Rio: UERJ, 1993.

de pesquisa, desde a escolha dos sujeitos até as opções teórico-metodológicas adotadas. Concordo com Minayo (1994) quando ela ensina:

É preciso ressaltar que nas ciências sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, tem substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos (p.14).

Progressivamente o interesse pelo tema veio se avolumando, somando-se a outras experiências, numa emaranhada e belíssima teia de aproximações e encantamentos. O meu encontro com o objeto desta investigação se deu através de diferentes *implicações* com o tema, resultado das “oportunidades” que a vida e as relações com o mundo social possibilitaram. Estas implicações incorporam diferentes dimensões. Dentro dessas possibilidades, algumas merecem destaque. A primeira delas diz respeito à minha formação profissional. Provavelmente teve início quando da procura pela resposta à pergunta: *o que vou ser quando crescer?*

Um ensaio de resposta para essa pergunta se deu com o ingresso no curso Normal, quando seguida da primeira experiência como profissional da educação. No segundo ano de curso, ingressei como estagiária do Projeto de Alfabetização do Serviço Social da Industria - SESI. Talvez por ter sido este o primeiro momento do meu percurso na profissão de professora, ele se configurou como uma experiência marcante.

Faz parte da trajetória da minha prática docente sempre em construção, no começo realizada quase que intuitivamente, uma forte preocupação com as dificuldades de alguns alunos em aprender. Pensava meio que freireanamente que pequeno era o mérito de quem ensina a quem muito facilmente aprende. O verbo ensinar só se conjuga quando aquele que é ensinado aprende! Nesse perfil profissional em formação, muitas inquietações e dúvidas conviviam, para as quais naquele momento ainda não tinha respostas. Predominava o interesse em aperfeiçoar o meu *fazer* cotidiano e ampliar as aprendizagens de *todos* os meus alunos. A preocupação era sempre de *inventar* um novo “modelo” de *fazer e de ser docente*, que ajudasse a superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, que explicasse a contento o desenvolvimento das crianças frente às aprendizagens escolares, que

colaborasse para a instauração de uma prática sensível às suas necessidades e com respeito à infância.

Olhando para trás, vejo o foco que se tornou objeto da minha problematização, sendo construído lá no início, quando eu ainda “engatinhava” na constituição do meu “ser” profissional e de minhas, hoje, reflexões sobre prática pedagógica de professoras e aprendizagem da leitura e da escrita por crianças com deficiência mental inseridas no sistema regular de ensino.

As marcas dessas experiências me são bastante fortes, atualmente bem mais refinadas pelo aprofundamento e ampliação da questão através das leituras e atividades desenvolvidas no âmbito da universidade² e pela progressiva autonomia e maturidade possibilitada pelas experiências profissionais que se prosseguiram em minha trajetória profissional³.

Essas considerações iniciais vêm da necessidade que sinto em expor a minha compreensão da pessoa como sujeito cuja construção ocorre no dia-a-dia, num constante *devir*.

O interesse pela temática desenvolvida nesse estudo decorreu, em princípio, das disciplinas cursadas na graduação em Pedagogia. Dentre elas, assumiu um papel primordial a disciplina Introdução à Educação Especial⁴, fato que possibilitou conhecimentos específicos, muito mais teóricos que práticos, sobre os tipos de deficiência, considerações sobre os graus de comprometimento no processo educativo, ligados mais especificamente a indivíduos com deficiência mental.

Durante todo o curso universitário, me dediquei a essa temática e desenvolvi, em várias disciplinas, trabalhos a ela pertinentes, inclusive com a participação em encontros de produção científica e apresentação em congressos. A opção por desenvolver, sempre que possível, no espaço da graduação, seminários, idéias e atividades relacionadas com a

² No semestre 1999.1, conclui a graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

³ Tenho diversas experiências em educação, dentre elas destaco que trabalhei até janeiro de 2001 como alfabetizadora de uma escola da rede particular de ensino de Fortaleza - considerada como referencial de qualidade. Atualmente, sou alfabetizadora da modalidade de Educação de Jovens e Adultos do sistema público de ensino da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

⁴ Disciplina do grupo temático de estudos do Núcleo de Educação Especial, de caráter opcional (na época) à grade curricular do curso de Pedagogia.

temática, favoreceu uma dinâmica nova aos meus estudos: comecei a ser conhecida como a aluna da “educação especial”!

Contudo, foi na vivência como integrante de um grupo de pesquisa da Universidade Federal do Ceará⁵, do qual participei como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq que esse encontro com a minha problematização se consubstanciou de fato. Foram duas investigações, a primeira, intitulada “A evolução conceitual da criança com deficiência mental durante o processo de aquisição da linguagem escrita”, que teve como o objetivo elucidar as etapas evolutivas da criança com deficiência mental durante a elaboração e interpretação da escrita. A segunda pesquisa, caracterizada como um estudo longitudinal, incorporou os resultados da investigação anterior e enfocou mais especificamente as estratégias metacognitivas utilizadas pelos deficientes mentais durante a aquisição da linguagem escrita. Foi prioritariamente dos conhecimentos obtidos como participante das pesquisas realizadas no grupo da Universidade Federal do Ceará, que emergiu a proposta desse estudo.

Os resultados das duas pesquisas de que participei marcaram mormente a minha vida, pois trouxeram a concretude da experiência de trabalhar leitura e escrita com alunos com deficiência mental. É de viva voz que posso afirmar ser possível desenvolver projetos e atividades pedagógicas de ensino com crianças com deficiência mental, e, principalmente, indicar que é possível a aprendizagem da linguagem escrita por esses sujeitos. Os resultados dessas pesquisas apresentam que elas seguem as mesmas etapas evolutivas percorridas por pessoas sem deficiência mental durante a aquisição deste código⁶.

Acompanhando este grupo de crianças com deficiência mental, tomei conhecimento de seus percursos, seus avanços, suas principais dificuldades, bem como das contribuições de outros estudos com os quais tive contato a partir de então (Figueiredo, 1995; Hickel, 1992; Ide, 1990, 1992).

⁵ Grupo constituído na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, sob a coordenação da professora Dra. Rita Vieira de Figueiredo, interessado em pesquisas acerca dos processos de construção da leitura e da escrita por crianças com deficiência mental, de forma que a temática dessa investigação e muitos dos conhecimentos aqui manifestados advêm do meu envolvimento nas duas pesquisas que realizei com esse grupo.

⁶ A esse respeito ver relatórios das pesquisas “A evolução conceitual da criança com deficiência mental durante o processo de aquisição da linguagem escrita” e “Estratégias metacognitivas utilizadas por crianças com deficiência mental durante a aquisição da leitura e da escrita”. Fortaleza: Faced/UFC, 1998, 1999.

Entretanto, a pesquisa do grupo da Universidade Federal do Ceará era realizada naquele período com um grupo de crianças com deficiência mental vivenciando situações de leitura e escrita deliberadamente preparadas pelas investigadoras, em uma sala-ambiente da própria universidade, fora dos muros da escola e das interações decorrentes de uma sala de aula convencional. Interrogava-me, constantemente, sobre como seria o trabalho em sala de aula com aquela criança que eu tinha comigo naquele momento de pesquisa. Aliado a isso, inquietava-me informações que chegavam sobre o tempo em que eles estavam na mesma sala, anos a fio, sem progressos na aquisição da leitura e da escrita. Seria característica, exclusivamente, de suas dificuldades cognitivas em virtude da deficiência mental? Como a experiência escolar dessas crianças estaria a acontecer na intimidade de suas salas de aula? Detalhes sobre a vivência escolar delas se tornavam, frente a minha curiosidade, cada vez mais necessários à medida que o estudo avançava. Segundo Deslandes (1994), *um problema decorre, portanto, de um aprofundamento do tema. Ele é sempre individualizado e específico* (p.38).

Nesse sentido, posso dizer que o problema dessa pesquisa emergiu num entrelace entre a minha formação acadêmica na universidade, na vivência profissional como alfabetizadora e da participação como integrante no grupo de pesquisa da Universidade Federal do Ceará.

A vivência no grupo de pesquisa, enquanto ainda aluna da graduação em Pedagogia, me fortaleceu como pessoa, como educadora, e notadamente, foi responsável por apresentar-me ao “sabor” instigante da investigação e datou o surgimento da pesquisadora iniciante que hoje sou. Sonhei com o Mestrado em Educação que veio a se realizar imediatamente posterior à conclusão do curso de graduação. Esses fatos, em especial, foram o gérmen para essa investigação: conhecer as práticas pedagógicas em leitura e escrita desenvolvidas por professoras de escolas públicas da rede municipal de Fortaleza que têm, em particular, alunos com deficiência mental inseridos em suas salas de aula do sistema regular de ensino. Em suma, essa tem sido a paixão a qual atualmente tenho me entregado!

Talvez tenha sido assim que tudo começou, se é que essa história tem começo!

Feitas essas considerações, passo a apresentar a estrutura e o conteúdo específico

dos resultados do trabalho produzido, sobretudo no sentido de fazer um “convite” à sua leitura, apresentando, em seguida, uma sinopse de cada capítulo.

O capítulo 2 - **A contextualização do problema e o olhar da pesquisa** - tem como objetivo discutir sobre os princípios que fundamentam a defesa da educação de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, inclusive os que apresentam deficiência mental, abordando a questão da diferença entre os seres humanos como a expressão da diversidade. Neste capítulo são explicitados também os aspectos legais que compõem o percurso histórico na luta pela escolarização dessas pessoas e ainda faz uma breve exposição de alguns aspectos da teoria que fundamenta a análise e pesquisas mais recentes ligadas ao problema.

O capítulo 3 - **O caminho percorrido: aproximações, estratégias e procedimentos metodológicos da pesquisa** - expõe a abordagem metodológica adotada e a trajetória da pesquisa, tecendo considerações desde os contatos e as aproximações primeiras com as unidades escolares e com os sujeitos participantes da pesquisa, bem como um detalhamento dos procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de informações.

Por entender que o trabalho científico necessita de esclarecimentos quanto à elaboração dos procedimentos adotados, visto que devem ser coerentes com a realidade a ser investigada, assim, penso que na busca de uma rigorosidade científica se faz mister a transparência destas informações.

No Capítulo 4 - **Composição dos perfis: apresentando os cenários e seus atores** - Descrevo os cenários e os atores do estudo. Quanto ao primeiro - os cenários - intento dar conta de um breve reconhecimento tanto de condições ligadas à estrutura quanto das condições físicas em que a prática pedagógica se efetiva, considerando que esses contextos informam sobre as prioridades, concepções e ações das instituições escolares. Já em relação aos atores, trago dados biográficos e descrições mais amplas, considerando a importância da figura da educadora e de questões como sua história de vida, sua rotina, seus estudos, seu lazer para a qualidade das ações desenvolvidas em sala de aula com os alunos. Em uma compreensão integrada do humano, busco compor um perfil das professoras e de suas práticas sociais e pedagógicas na intenção de retratá-las em suas dimensões da vida

existencial e da profissão.

Não tenho a pretensão de esgotar o assunto, apenas situar a reflexão sobre a dimensão do estudo, das leituras e do lazer para a constituição da profissão, como pontos de iluminação de uma discussão que remete a um conjunto maior de indagações acerca dos limites e perspectivas das ações educativas.

O capítulo 5 - **Escola: espaço de convivência e aprendizagem na diversidade** - traz um panorama relativo à aceitação e acolhimento de alunos com deficiências nas escolas do sistema regular de ensino municipal. Os dados revelam uma situação de rejeição por parte das professoras, manifestada ora de forma implícita, velada sob um falso discurso integrador; ora explícita em palavras de não-aceitação do aluno, indicando o encaminhamento deste para outras instituições; ora camuflada por uma pseudo-inserção (ou seja, o aluno freqüentava regularmente a escola, no entanto, pouco era feito para favorecer o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem). Algumas professoras se posicionaram veementemente contra esse atendimento e questionaram as possibilidades de efetivação da escola inclusiva. Os dados são significativos quando apontam para uma dupla dimensão da exclusão do aluno, mesmo quando a proposta “oficial” do sistema público municipal é trabalhar com a inserção dos alunos com deficiências nesse espaço educacional.

Considerando, pois, a presença da criança com deficiência mental na escola, foram também analisadas as respostas relativas a como a experiência de ter em sala de aula alunos com deficiência mental tem sido vivenciada pelas professoras, os sentimentos despertados, principais dificuldades. A questão da escola como espaço de instauração do novo paradigma de convivência e de aprendizagem na diversidade é discutida também nesse capítulo sob o enfoque da deficiência no cenário educacional como uma dentre as muitas manifestações singulares dos processos humanos.

O Capítulo 6 - **Concepções: compreensões que produzem imagens nomeadas** - trata sobre as concepções relativas à deficiência mental e seus portadores, enfocando a compreensão das professoras acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Mostra as formações discursivas, os equívocos e distorções nas compreensões, indicando a presença de concepções estereotipadas, tais como: noções fantasiosas dessas pessoas, percebidas como sujeitos de um desenvolvimento diferenciado e a compreensão da

deficiência como doença, denotando a ausência de embasamento científico.

O capítulo 7 - **Prática pedagógica e prática alfabetizadora: partilhando algumas reflexões** - apresento, brevemente, algumas reflexões a respeito da temática da prática pedagógica com o intuito de delimitar mais claramente ao leitor o sentido de prática nesse trabalho, fundamentada em autores que subsidiam uma conceituação próxima da que aqui é tomada. Nesse capítulo destaco especificamente a prática alfabetizadora sob dois enfoques polarizados, binários e opostos, um sob a perspectiva de “ensino” numa abordagem tradicional, e o outro na abordagem construtivista/psicogenética, buscando situar as implicações na prática realizada em sala de aula pela professora.

O capítulo 8 - **A organização dos cenários da prática: espaço, tempo e interações** - se debruça sobre os aspectos da prática relacionados à estruturação do espaço, à utilização pedagógica do tempo e às interações que se passam nas relações do universo da sala de aula. As informações contidas nessa secção relacionam-se também com as solicitações feitas (ou à ausência delas) pelas professoras ao aluno com deficiência mental de sua sala.

O capítulo 9 - **A dinâmica das práticas que se pretendem alfabetizadoras** - apresenta os “pilares” das ações das professoras quando pretendem alfabetizar seus alunos em geral, explicitando a rotina das aulas, a seqüência metodológica adotada, os recursos disponíveis, as estratégias e os procedimentos utilizados. Procurei, sempre que possível, articular, falas e fatos, envolvendo situações, interações e mediações pedagógicas destinadas ao aluno com deficiência mental. Relaciono com especial destaque nesse capítulo os critérios de promoção utilizados pelas professoras em relação aos alunos com deficiência mental e as interações positivas e desnudadas de preconceitos das crianças que compõem o grupo de colegas da sala de aula - a evidência de que uma escola inclusiva é possível!

As **Reflexões finais** visam a sistematizar de forma mais sintética as principais idéias, já tratadas no corpo do texto e ainda situações e idéias relevantes tanto a essa pesquisa como a investigações futuras.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E O OLHAR DA PESQUISA

Para nova música, novos ouvidos
(Leonardo Boff)

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, (des)construir antigas práticas sociais, valores, concepções e crenças. Com efeito, emerge a busca pela queda do etnocentrismo⁷!

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!

Esses ideais já se fazem perceber, pouco a pouco, com a introdução de novas demandas sociais, educacionais, políticas etc. Assim, conviver com as diferenças respeitando-as, visando a uma participação efetiva social e cultural, passa a ser o lema de

⁷ 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).

um novo paradigma do mundo atual. Isto poderia ser a tradução de viver democraticamente em um mundo plural e contraditório.

A defesa de tais idéias começa a ter forte repercussão no discurso educacional atual, passando a compor os espaços discursivos do campo pedagógico, o que, por conseguinte, emerge como um prepositivo a 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. Os princípios filosóficos do movimento de inclusão⁸ escolar, no sistema comum de ensino, são, de certa forma, defendidos por uma parcela significativa de pais e educadores, porém, quanto às diretrizes, às políticas da gestão e à implicação como ações efetivas ainda são um plano no qual 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 efetivação de uma política de inclusão de fato, pois esta requer direcionamentos para além da garantia legal ou de medidas paliativas dessa condição.

2.1 Aspectos legais da garantia do direito da pessoa de ser diferente

A legislação expressa algumas garantias no que diz respeito à escolarização de pessoas com deficiência mental. Mesmo que de maneira ainda tímida, a garantia desse direito já figura em documentos de abrangência nacional como a Constituição Federal Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira - LDB, nº 9394/97.

Apesar de se constituir significativo sob o aspecto histórico, o que expressa esses documentos, sob a óptica da proposta de inclusão desses indivíduos no sistema regular de

⁸ Este termo vem traduzir, em tese, a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais a essa população, ou seja, a escolarização da criança com deficiência juntamente com as crianças consideradas normais, na rede regular de ensino.

ensino, ainda está muito longe do necessário e idealizado pelos educadores que defendem os direitos sociais e educacionais da condição de ser “portador” de deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, LDB vigente, especificamente no que trata da educação de pessoas com deficiências, tem seu conteúdo semelhante ao texto da Constituição brasileira. Ela dispõe no Artigo 4, que o *atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino*.

Na mesma direção, é o Artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente, transcrito a seguir como um exemplo para se refletir mais sobre o peso da palavra *preferencialmente*, que consta na Constituição e na LDB. Nesse referido instrumento legal:

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Mesmo que esta garantia legal signifique avanços quando prevê que a escolarização dessas pessoas pode ocorrer no sistema regular de ensino, e com isso, afirma a responsabilidade dos órgãos públicos com a educação dessa população, compreende-se que isso somente não é garantia de que ela aconteça. Um dos entraves para tal é expresso principalmente nas fragilidades do texto desta legislação, que, pouco claro, dá margem a equívocos e distorções em sua interpretação quando estabelece que esta deve acontecer *preferencialmente*. Assim, a lei se mostra insuficiente, seja pelo conteúdo ambíguo e tímido, seja pela falta de mecanismos eficazes que a façam ser praticada.

O vocábulo *preferencialmente* tem sido interpretado por alguns estudiosos, dentre eles, Figueiredo (2002⁹), como uma margem na lei para desresponsabilizar as escolas de receberem esses alunos, permitindo-lhes diversas argumentações, dentre elas a de que não estão preparadas para trabalhar com essas pessoas! Esse entendimento conduziu profissionais engajados na construção de uma educação que reconhece de fato os direitos das pessoas com deficiência à elaboração da Resolução n.º 361/2000, que regulamenta a

⁹

Entrevista concedida ao Jornal O Povo em 14 de abril de 2002.

Educação Infantil no âmbito do Estado do Ceará¹⁰. As discussões contribuíram para a retirada do termo *preferencialmente* do texto desse documento. Em seu conteúdo, o capítulo II, que trata *Da Oferta da Educação Infantil*, garante:

*Art 2º- A educação infantil será oferecida em:
creches, para crianças de até três anos de idade
pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade*

E, ao que interessa particularmente a essa discussão, o referido documento complementa:

§3º- As crianças com necessidades especiais serão atendidas na rede regular do seu respectivo sistema de ensino

Livre desse vocábulo, aparentemente simples, presente nos demais documentos citados, a Resolução *reafirma* o direito da criança com deficiência de frequentar o sistema regular de ensino, *inova*, quando impede interpretações duvidosas e se constitui em mais um mecanismo a que as pessoas podem recorrer na luta pela defesa dos seus direitos educacionais.

Em Fortaleza, no tocante às primeiras iniciativas no sentido de receber em sala de aula regular alunos com deficiências, tem-se, como marco, em 1992, a criação da primeira equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social - SMDS, atualmente Secretaria de Educação e Assistência Social - SEDAS¹¹. Esse grupo tinha como função discutir e implementar políticas públicas para a escolarização de alunos com deficiências e outras dificuldades de aprendizagem. Antes disso, o Município de Fortaleza não tinha desenvolvido nenhum tipo de movimentação quanto às políticas de acolhimento dessas pessoas em seus espaços educacionais, com exceção de alguns convênios com instituições que prestavam atendimento nos modelos segregativos.

¹⁰ Deve ser dado destaque ao papel especial que teve professores e alunos do Núcleo Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) para essa elaboração.

¹¹ Com a reforma administrativa promovida pelo atual prefeito de Fortaleza, a SMDS foi extinta. Em seu lugar há hoje a Secretaria de Educação e Assistência Social - SEDAS. A partir de agora farei referência a ela como atualmente é designada.

No ano de 1993¹² a equipe de Educação Especial elabora o “Projeto Salas de Apoio Pedagógico” com vistas a iniciar um caminho que conduziria a proposta de contemplar com a matrícula no sistema regular de ensino alunos com deficiências. Sobre esse projeto Silveira (2000) relata que:

Foi a estratégia de atendimento encontrada para facilitar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula regular. Essas salas foram criadas para oferecer a esses alunos, incluindo inicialmente o deficiente leve e moderado, atendimento pedagógico especializado, individual ou em pequenos grupos, sem prejuízo das suas atividades curriculares, visto que esse atendimento é feito no horário oposto ao da sala regular, duas ou três vezes por semana (p.11).

Destaquei algumas palavras do trecho citado, no sentido de chamar a atenção para os princípios que fundamentaram a elaboração desse projeto de sala de apoio pedagógico, cujo objetivo, em tese, era promover a inserção de crianças com deficiência mental na rede. Estas salas parecem ter sido pensadas como elemento que garantiria o acesso, a permanência e a qualidade do trabalho pedagógico com o aluno com deficiência nas salas de aula da escola regular. Esse fato pode ser confirmado na análise do documento de implantação dessa proposta (Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC, 1994), que estabelece que um dos objetivos dessas salas é contribuir na promoção de uma autonomia do *aluno com necessidades educativas especiais*, que poderá ser possibilitada pela aquisição da leitura e da escrita e da perspectiva do trabalho que se propunha a desenvolver - *atuar com recursos e procedimentos descobrindo novos caminhos a fim de melhorar a qualidade do ensino, subsidiar o aluno em suas dificuldades e respeitar as diferenças*.

Todavia, é importante, a título de ilustração, apresentar a pesquisa realizada por Silveira (2000) que investigou sobre o papel do trabalho realizado nestas salas de apoio

¹² No ano seguinte à elaboração do projeto, em 1994, essas salas foram implantadas em apenas quatro escolas. Em 1995, esse número passou para 11. Em 1996 eram 20 unidades escolares e no ano de 2000 ampliou-se para um total de 20 escolas que contavam com esse equipamento (Silveira, 2000). Em 2001, ano da pesquisa, já havia 46 unidades, conforme lista fornecida pela equipe da SEDAS.

pedagógico para a inserção das crianças com deficiências no sistema educacional regular e verificou que estas salas ajudam na permanência da criança na escola, mas não promovem as mudanças necessárias à inclusão.

Assim, começou a primeira experiência no caminho da escolarização de pessoas com deficiências no sistema regular de ensino da rede municipal de Fortaleza. Oficialmente “abre-se às portas” de nossas escolas públicas para receber essas crianças e jovens. Paralelamente, as escolas da rede estadual permaneceram com o atendimento em classes especiais¹³ e instituições especializadas.

É importante destacar que é notória a fragilidade quanto à implementação dessa proposta de inserção de alunos com deficiência no sistema de ensino público municipal de Fortaleza, principalmente pelo modelo assumido e pela forma de acessibilidade possibilitada, filiada mais de perto com a perspectiva de uma integração parcial do aluno e não com um projeto de inclusão escolar. Conforme adverte Figueiredo (2002),

Para implementar uma política de inclusão, não basta ampliar vagas para pessoas com deficiências, garantindo o acesso e a permanência delas na escola. Pensar a inclusão é pensar nessa nova escola que atende a todos indistintamente e que pode ser repensada em função das novas demandas da sociedade atual e das exigências desse novo alunado (p.1).

Nesse sentido, a conquista possibilitada pela política de inserção do aluno com deficiência mental no modelo estabelecido pela rede municipal de Fortaleza se restringe, de certa forma, às mudanças que ocasionou ao espaço escolar, que, a partir de então, ganha um novo desenho, partilhando agora desse ambiente crianças com e sem deficiências. A escola para essas pessoas é uma realidade que já tardava em acontecer!

Dessa forma, quebrar a barreira do silêncio e do anonimato nas dimensões física e discursiva, como referidas por Marques (2002¹⁴), foi sem dúvida a grande conquista da luta

¹³ A *Classe Especial* é caracterizada pelo agrupamento de alunos classificados como da mesma categoria de deficiência, ocupando uma sala reservada para esse fim e que estão sob a responsabilidade de um profissional “especializado”. Organizada para atender exclusivamente alunos classificados como “deficientes”, é considerada pelas pessoas que lutam pelo acesso no sistema comum de ensino como ambientes de segregação e não como ambientes de aprendizagem. Segundo o referencial da inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, estas salas colocam-se totalmente contrárias ao discurso da pedagogia contemporânea.

das minorias “deficientes”. Todavia, os indicadores levantados permitem afirmar que é preciso manter e acima de tudo ampliar a ocupação destes espaços, uma vez que ainda reside uma enorme escassez na oferta desse atendimento. O número de crianças inseridas no sistema regular de ensino ainda é um percentual insignificante. Na cidade de Fortaleza, por exemplo, de 23 unidades escolares públicas municipais, por mim visitadas no ano de 2001, apenas oito atendiam a alunos com deficiências em suas salas. E aqui cabe uma denúncia gravíssima: em 16 das 23 escolas, não encontramos alunos com deficiência de nenhum tipo frequentando.

Muitas dessas escolas ainda mantêm o procedimento de encaminhar os alunos com deficiência que nelas buscam matrícula para instituições especializadas como a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, o Centro de Reabilitação Integral - CRI ou o Instituto Pestalozzi, ou ainda para as escolas da rede estadual que continuam com as classes especiais. Nas escolas situadas em áreas geográficas próximas a essas instituições de atendimento citadas, mesmo que as suas diretoras não tenham expressado em palavras a conduta do “encaminhamento”, não foi encontrado nenhum aluno com deficiência. Procedimento como esse representa um freio na luta pela maior ocupação do espaço educacional regular por esses sujeitos, num flagrante desrespeito a legislação, aos direitos dessas pessoas e de suas famílias!

É preciso tornar público para as famílias em geral - familiares de pessoas com deficiência e de pessoas que não têm deficiências - que o acesso à educação em escolas regulares é um direito constitucional. Torná-lo de conhecimento público assume duplo papel: o de pressão pela sua garantia e o de sensibilização daqueles que convivem nesse espaço. Não podemos silenciar a denúncia e a demanda por acolhimento e por uma educação de qualidade social.

¹⁴ Segundo Marques, os empreendimentos realizados para a ocupação dos espaços sociais concentram-se em duas direções: a ocupação do espaço físico e a ocupação do espaço discursivo. A ocupação do espaço físico diz respeito aos modos e às estratégias de promover essa ocupação (como manifestações, passeatas, reivindicações) e buscam marcar a presença e a identidades dos grupos e de seus integrantes e ampliar a ocupação cada vez maior dos espaços sociais. Segundo esse autor, quanto às estratégias de ocupação, no caso das pessoas com deficiência mental, *o que está em jogo é o dado da visibilidade*. A ocupação dos espaços físicos torna pública a temática dessa luta e a reflexão é tomada, por conseguinte, como objeto de discurso social. Essa ocupação dos espaços físicos e discursivos se dá, então, de forma inter-relacionada e simultânea.

A inserção de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, se analisada sob a perspectiva da exclusão, atinge duas dimensões: ocorre uma exclusão no exterior do sistema, que corresponde à negação ao acesso do espaço escolar; e ocorre uma exclusão que se estabelece no interior do sistema, quando as instituições recebem, mas não se comprometem e não se sentem responsáveis pela qualidade do atendimento a esses sujeitos. O relato a seguir ilustra o descaso e a pouca atenção a que ficam submetidas às crianças mesmo quando inseridas no sistema:

Cada ano que ele [a criança com deficiência mental] vem, ele tá sempre com aluno de seis sete anos. Na verdade, eu não lembro qual a idade dele [da criança com deficiência mental]. Mas eu sei que ele é mais velho que os outros alunos, né! (Maria de Lourdes, professora de 1ª série)¹⁵

Ambas as possibilidades de exclusão são problemáticas. Embora os preceitos legais já garantam o acesso, muito ainda resta a fazer pela implementação das condições de permanência e de aprendizagem dessas pessoas no sistema regular de ensino.

Mesmo que a inserção da criança no interior do sistema já aconteça, ainda está muito distante do que se precisa em termos qualitativos, pois requer um redimensionamento da escola para tal fim. Por outro lado, para aqueles que já estão nas escolas, o desafio de serem incluídos em suas programações, em suas rotinas diárias, como sujeitos ativos, capazes e sociais que são, representa outro passo a ser conquistado na luta pelo acesso e permanência dessas pessoas à e na escola.

¹⁵ Apesar de não ter ainda apresentado as professoras, incluo aqui a fala de uma delas pela pertinência com o que está sendo abordado. O capítulo seguinte tratará da caracterização de todas as professoras participantes do estudo. Cabe ressaltar também que os nomes das professoras que participaram desse estudo, bem como das escolas e das crianças, foram escolhidos por mim, são fictícios a fim de que seja mantido o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa. No caso das professoras, eles fazem alusão aos nomes de mulheres da composição do cantor Gilberto Gil na belíssima canção Sandra, de 1974.

2.2 O que dizem a teoria e algumas pesquisas mais recentes

O processo de alfabetização¹⁶, em suas diferentes dimensões (pedagógica, social, política), é um vasto campo de investigação e tem sido interesse de um número grande de pesquisadores (Mamede, 2000; Porto, 2000; Soares, 1998, 1985; Azevedo e Marques, 1995; Kramer, 1993; Barbosa, 1990 dentre outros), que estudam a alfabetização sob diferentes enfoques, mas tendo em comum a preocupação com a grande massa de analfabetos do País, os excluídos do processo.

O processo social de alfabetização, notadamente o das camadas desfavorecidas, tem como realidade um quadro marcado por um número significativo de indivíduos dele excluídos, quer sejam evadidos, reprovados ou sem acesso ao sistema de ensino. Dados veiculados pela mídia atestam essa condição: *ainda existem 17,6 milhões de analfabetos. A maior taxa de analfabetismo está no nordeste: 24, 6%* (Revista Veja, 2002, nº 51, p.33).

Num país que sequer conseguiu a universalização do ensino fundamental e os índices de analfabetismo são tão altos, outras situações igualmente críticas se somam, como a de crianças com deficiência mental já inseridas no ensino regular e que chegam a passar anos a fio retidas na mesma sala, na maioria dos casos, com a mesma professora. As falas a seguir são ilustrativas disso:

Pelos casos que eu conheço aqui os alunos ficam na mesma sala, nunca vão passar de uma sala. Eu conheço o menino ali da sala da professora Ana, ele é o que tem síndrome de Down, ele vive eternamente com ela. Aí, pra passar de ano, geralmente ele passa dois anos, três anos na primeira série (Maria de Lourdes, professora de 1ª série)

Por que elas têm sido retidas nessas salas? Por que elas continuam sem progressos na aprendizagem e sem promoção para séries seguintes? O que está sendo feito para que elas aprendam? Que práticas estão sendo desenvolvidas quando ela é o alvo?

¹⁶ O referido termo é utilizado aqui com o sentido de processo pelo qual se ensina a ler e a escrever. Na contemporaneidade, já circulam várias discussões semânticas sobre o termo, porém não cabe, nos limites desta exposição, uma discussão mais aprofundada sobre os diferentes conceitos. Entretanto, existe um certo consenso sobre o que significa alfabetizar, quando se trata dos momentos iniciais dessa aquisição. Atribui-se aqui à *alfabetização* o processo de aquisição e uso da leitura e da escrita.

No âmbito acadêmico, diversas pesquisas se interessam em investigar processos de alfabetização em sujeitos “normais”, o que amplia consideravelmente o conhecimento que se tem sobre essa construção, elucidando etapas, percursos, abrindo caminhos para novas elaborações e sistematizações. Os conhecimentos advindos desses estudos vêm trazer contribuições na discussão sobre as possibilidades do trabalho pedagógico tanto com alunos “normais” quanto com os que têm deficiência mental, que se beneficiam também desses resultados.

A possibilidade de apropriação da linguagem escrita por crianças com deficiência mental é constatada por alguns estudos. Dentre as pesquisas mais recentes, algumas são as de Monteiro, 1995; Figueiredo, 1995; Ide, 1992; Gomes, 2000 etc, porém ainda são poucos os estudos que tratam, especificamente, da aquisição de leitura e escrita por essas crianças, e constituem assim um universo que necessita ser mais explorado em investigações científicas.

Os estudos mais recentes como os citados, de uma maneira geral, evidenciam que através de uma estimulação adequada em leitura e escrita as crianças com deficiência mental passam pelas mesmas etapas cognitivas que as crianças “normais” durante a aquisição da linguagem escrita. A diferenciação reside apenas no ritmo, ou seja, o tempo requerido nessa evolução é mais lento que nas crianças sem deficiência mental. Esses resultados indicam que os conflitos vividos durante a aquisição da língua escrita são os mesmos para os dois grupos de sujeitos. As crianças com deficiência, assim como as consideradas “normais”, elaboram hipóteses e evoluem passando pelas mesmas etapas de apropriação desse conhecimento (Lustosa, 1998; Figueiredo, 1995; Monteiro, 1995; Ide, 1992, 1990).

Apesar das conclusões dessas pesquisas apontarem para uma similaridade no desenvolvimento e na aprendizagem entre crianças com e sem deficiência mental, as primeiras ainda passam longos anos nas salas de Educação Infantil e/ou na primeira série do ensino fundamental, sem avanços significativos em leitura e escrita como tantos outros alunos sem deficiência mental que também permanecem nessa condição.

Se os “ideais pedagógicos” se reformulam, então, a fim de responder a uma nova demanda social e educacional que se estabelece, é preciso portanto romper alguns

paradigmas arcaicos e inaugurar outros. Essa ruptura pode, por certo, passar pela transformação da escola e de suas práticas pedagógicas.

2.3 Das razões que justificam a investigação

A pertinência desta pesquisa se faz, dado que ainda não existe sistematizado um número significativo de informações sobre experiências de inclusão escolar de crianças com deficiência mental¹⁷. Esse estudo vem oportunamente atender a necessidade de conhecer como está acontecendo essa experiência, quais as principais dificuldades e desafios, que opções de ação estão sendo desenvolvidas pelas escolas e suas professoras. Particularmente sobre a temática dessa investigação, explicitar as práticas pedagógicas em leitura e escrita pode concorrer para ampliar a investigação sobre a inclusão escolar desses alunos, se inserindo numa esfera mais ampla da discussão educacional.

Assim, a situação escolar de inserção de crianças com deficiência mental, quando em uma experiência alfabetizadora que se pretende inclusiva justifica-se ser investigada por diversas razões, dentre as quais, destaco algumas:

a importância de se levantar dados referentes ao cotidiano do contexto ensino-aprendizagem, com o objetivo de, a partir do conhecimento da realidade concreta, identificar os principais obstáculos, bem como verificar quais ações e encaminhamentos que estão marcando a vivência dessa experiência pelas professoras e/ou suas instituições; sendo a escola, e mais especificamente a sala de aula, um espaço potencializador de desenvolvimento, aprendizagem e evolução da criança, em certa medida, realizar questionamentos acerca das práticas pedagógicas efetivadas nesse espaço poderá contribuir para a construção de conhecimentos capazes de subsidiar uma melhor compreensão do processo de escolarização dos alunos, em particular das crianças com deficiência mental inseridas nessas salas;

visto que a aquisição da leitura e da escrita é, uma importante construção para o ser humano (principalmente na infância), em sociedades grafocêntricas como a nossa, seu aprendizado

¹⁷ Especificamente, sobre essa experiência na rede municipal de ensino de Fortaleza, não se têm análises sobre como está sendo efetivado esse trabalho, dada a forma de implementação dessa proposta ser de maneira gradativa, e portanto inicialmente restrita, com subseqüentes ampliações no número de unidades escolares que recebem e trabalham pedagogicamente com alunos com deficiências.

pode vislumbrar maior possibilidade de desenvolvimento global, através da inserção social e da atuação do indivíduo no mundo cultural, isto porque essa elaboração pode constituir *um instrumento fundamental para a aquisição de outros conhecimentos* (Rockwell, 1985 apud Ide, 1992, p.43). Tal aprendizado pode vir a contribuir de forma a permitir a essas crianças um desenvolvimento global cada vez mais evoluído, uma gradativa e progressiva autonomia e uma participação social ampla. Enfim, possibilidades de uma melhor e maior qualidade de vida pessoal, social, educacional...

É válido considerar que a experiência escolar de crianças com deficiência mental em salas do sistema regular constitui um momento privilegiado, pois vem marcar o início de uma transformação em suas trajetórias de escolarização, ou seja, é quando saem da instituição especializada (ou nem sequer chegam a freqüentá-la) e passam a fazer parte do sistema comum de ensino. Frente a essa explicitação, convém expor também que a deficiência mental é quantificada, freqüentemente, por índices estatísticos de aferição de rendimento cognitivo estabelecidos em padrões de “normalidade” entre 90 e 110 pontos em testes de quociente de inteligência (QI). Ela se caracteriza, basicamente, pela defasagem cognitiva, o que em tese não impede o processo de socialização e de inter-relações do sujeito com o meio, visto que não priva a pessoa dos sentidos da realidade (Marques, 2001; Figueiredo, 1996). Essa noção é adotada neste trabalho, pois melhor se adequa ao ponto de vista educacional, uma vez que desloca a ênfase de uma condição que existe no indivíduo para uma outra, significativamente distinta, que reconhece a influência da interação do indivíduo com fatores externos (Figueiredo, 1996).

Diante de tais considerações, recai a ênfase na importância das ações educativas para a alfabetização dessas crianças. Para me aproximar empiricamente da problemática e melhor entender essas práticas, formulei algumas questões que nortearam o estudo. São elas:

1. Como a professora lida com a experiência de ter um aluno com deficiência mental, inserido em sua sala de aula?
2. Como desenvolve o seu trabalho em sala de aula, especificamente, nas ocasiões em que se propõe “ensinar” a língua escrita? Ela faz solicitações a esse aluno? Quais?
3. A professora tem expectativas de êxito quanto à aprendizagem desse aluno?

4. Que critérios a professora utiliza para considerar esse aluno alfabetizado e, conseqüentemente, promovido para a série seguinte?

Empenhar-se na progressiva melhoria da qualidade das ações desenvolvidas pela escola regular é um dos desafios atuais frente ao modelo que se desenha como paradigma a ser atingido. É patente que compreender os principais problemas e desafios dessa realidade exige conhecer as ações e relações que se estabelecem no universo da escola e da sala de aula, mormente o que diz respeito diretamente ao ato pedagógico e mais especificamente aquele direcionado aos alunos com deficiência mental.

A pesquisa educacional pode vir a contribuir dando a conhecer elementos desse universo e, assim, sistematizar fatos e detalhes do cotidiano das professoras e de suas salas de aulas. Nesse sentido, assume-se como de grande valor, posto que conhecer uma realidade é um passo primeiro para organizá-la e identificar pontos de superação de suas fragilidades.

A fundamentação teórica para o desenvolvimento da pesquisa sobre a qual trata essa dissertação constitui-se, essencialmente, das teorias socioconstrutivistas de Piaget, Vygotsky e Wallon. Além disso, lanço mão também de algumas idéias de Foucault sobre o poder disciplinar e a análise do discurso e, finalmente, as contribuições de Emília Ferreiro no tocante à psicogênese¹⁸ da língua escrita.

A opção pelas teorias psicogenéticas é porque elas entendem desenvolvimento¹⁹ humano como resultante da interação do sujeito com o mundo em que vive, influenciando e sendo influenciado por ele. Assim, o desenvolvimento do sujeito é conseqüência da ação recíproca e interativa entre ele e o meio²⁰. Nesta ação, de forma indissociada e interacionista, atuam fatores tanto ligados à maturação orgânica quanto ao exercício, à experiência, à interação e transmissão social. Dessa forma o desenvolvimento humano é

¹⁸ A psicogênese da língua escrita é caracterizada pela aquisição e sucessão de etapas cognitivas, que são formuladas pelos sujeitos-aprendizes com a manifestação exterior sob a forma de hipóteses. Este processo é construído pelo sujeito em interação com o meio social (e escolar) e é, de forma sumária, dividido em quatro níveis conceituais: nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (cada qual com características específicas).

¹⁹ Compreendo desenvolvimento humano como processo integrado. Desta forma, a sua divisão em aspectos (afetivo, psicomotor e cognitivo) intenta apenas organizar e facilitar esta análise.

²⁰ Meio aqui entendido num sentido amplo: contexto de relações do sujeito com objetos de conhecimento, consigo próprio, com os outros sujeitos numa teia rica em complexidade. No sentido walloniano esse meio é campo de atuação, aplicação e instrumento de desenvolvimento.

entendido como uma totalidade, uma confluência dos fatores biológicos, sociais e históricos.

Vygotsky, em especial, porque entende o homem como um ser que nasce, age e sofre a ação da sociedade, entende que o desenvolvimento é possibilitado pela aprendizagem, sendo esta um produto social, mediado pela linguagem e pela presença do outro. Seus estudos contribuem para o entendimento dos aspectos interacionais e culturais do desenvolvimento humano.

Segundo a abordagem vygotskyana, é na interação social, ou seja, nas relações estabelecidas entre os homens e estes com o ambiente sociocultural que o desenvolvimento ocorre. Contudo, nessa relação o indivíduo não se porta como ser passivo, apenas conseqüente dessa relação, e sim como um ser que age sobre o mundo. Logo no início da vida, quando criança, a ênfase maior é dos aspectos orgânicos, ou seja, da maturação orgânica. Progressivamente, através da mediação possibilitada pelo outro, a cultura é partilhada originando os processos psicológicos mais complexos. Assim, as influências socioculturais, gradativamente se sobrepõem ao biológico-natural.

Vygotsky defende que a noção de desenvolvimento humano está alicerçado sobre as bases da interação, portanto atribui um papel importante ao outro para a aprendizagem. A influência da mediação para o desenvolvimento humano, na visão desse teórico, é vital, pois evolução não ocorre por si, mas essencialmente com o outro, em atividades de aprendizagem mediatizadas, ou seja, numa relação de colaboração. Assim, considera que é nas relações sociais estabelecidas pelos grupos e nas trocas entre os indivíduos que residem as condições que propiciam o desenvolvimento humano. Tais interações ocupam um lugar de maior importância, em detrimento da maturação biológica ou substrato orgânico.

Vygotsky se destaca, ainda, pelos estudos com crianças com deficiência mental e seu desenvolvimento psicológico e propõe uma revisão nas práticas pedagógicas com estas crianças quando argumenta que elas têm capacidade para desenvolver-se e que é necessário buscar a compensação da deficiência nas aprendizagens dos conceitos coletivos, possibilitados pela convivência com outros indivíduos sem deficiência, principalmente porque isso permite a atuação na zona de desenvolvimento proximal - ZPD.

No tocante às contribuições de Wallon, estas se referem especialmente à

importância do movimento e do papel do outro no desenvolvimento e aprendizagem humana. Em sua compreensão, o movimento se constitui como um suporte importante para expressão do pensamento. Assim, impedir a criança de se movimentar pode ser impedi-la de pensar, já que o pensamento infantil se projeta no ato motor. Para Wallon, a inteligência nasce da afetividade e faz a costura entre o plano afetivo e o cognitivo (Galvão, 1999).

O enfoque dado a esse aspecto da teoria walloniana vem da interpretação de que contenções e impossibilidades de movimento trazem conseqüências prejudiciais não só na dimensão da motricidade, mas, principalmente, na limitação de exercitar a capacidade de pensar.

O trabalho pedagógico das práticas em leitura e escrita das professoras que participaram da presente pesquisa foi analisado sob a inspiração das abordagens que concebem essa aprendizagem como uma construção do sujeito que aprende. Desta feita, tem-se na psicogênese da língua escrita, teoria inaugurada por Ferreiro e ampliada pelas investigações científicas de seus seguidores, uma concepção de ensino-aprendizagem na qual o professor assume o papel de propositor e de facilitador de interações que possibilitem ao aluno compreender os mecanismos de estruturação da língua escrita (sistema de base alfabética), compreender o sistema de regularidades que esta possui, levantar hipóteses e testá-las, enfim, elaborar seu conhecimento.

Essa fundamentação e seus pressupostos causaram uma verdadeira revolução no entendimento de como ocorre essa aprendizagem pelo sujeito, de uma maneira geral, o que traz implicações diretas nesse estudo²¹, pois também essa construção acontece igualmente nas crianças com deficiência mental. Nessa perspectiva, a criança é vista como sujeito ativo que é construtor da sua aprendizagem só possível de acontecer através da interação do sujeito com o objeto. Esta aquisição não se dá por transmissão, muito embora exija mediação, por ser um objeto cultural, construído pela humanidade, para o qual a criança ainda não possui meios de interpretar.

Por fim, para contemplar a compreensão dos discursos, foram os escritos de Foucault (1996) a fonte buscada. Para ele, discursos não só são expressões das práticas, eles

²¹ A fundamentação teórica no construtivismo é “oficialmente” o princípio estruturador da proposta pedagógica do Município de Fortaleza e da política de formação das professoras sob a qual já aconteceram diversos cursos e “treinamentos”.

efetivamente referendam práticas, diante do que são em *sua realidade material de coisa pronunciada* (p.8). O discurso não é neutro, sua produção é controlada por alguns procedimentos, dentre eles, o de exclusão. Dos procedimentos de exclusão, um em específico merece atenção, a interdição: *sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa* (Foucault, idem, p. 9). É particularmente a *interdição* que desperta o pesquisador para as sutilezas da ordenação do discurso: não se diz tudo! Nem tudo é de fato pronunciado!

Este trabalho considerou também como foco das reflexões as idéias essenciais do pensamento foucaultiano sobre a história da disciplina. Em sua obra *Vigiar e Punir* (1987), o autor faz uma análise minuciosa dos procedimentos disciplinares, sua tecnologia, suas manifestações. Esse autor foi quem melhor estudou essas práticas disciplinares, um tipo de poder específico que atua sobre o corpo dos indivíduos, minimizando sua força política à medida que os torna dóceis e úteis.

CAPÍTULO 3

O CAMINHO PERCORRIDO: APROXIMAÇÕES, ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis - como ele próprio o foi - às cores e aos odores das coisas desconhecidas (Phillippe Ariès).

3.1 A abordagem: estudo do tipo “etnográfico”

A verdade é que, dentre tantas abordagens e percursos teóricos, o recorte dado a uma realidade deve se apresentar coerente com o que se quer conhecer. É necessário ter a consciência de que eleger um, dentre o universo possível de reflexões e análises, é, como tal, limitado e parcial. A composição do modo de ver o objeto de investigação traz, além das informações científicas sobre metodologias, os pontos de vista, a história de vida, os conhecimentos, as crenças e os valores de quem opta por uma dentre outras formas de “ver”.

Assim, toda a investigação, desde a construção do tema e do corpo teórico até a definição do percurso metodológico, da categorização dos dados obtidos e de sua análise, traz essa marca pessoal.

Neste sentido, este estudo se define pelo que a literatura em metodologia científica classifica como pesquisa qualitativa. Tal abordagem é especificamente apropriada a estudos situados no campo dos fenômenos humanos e sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado (Minayo, 1994), pelo fato de reconhecer os múltiplos sentidos e significações da realidade analisada (Bogdam e Biklem, 1994).

Bogdam e Biklem (Ibidem) discutem o conceito de pesquisa qualitativa e propõem

fundamentos para a caracterização e a utilização desse tipo de investigação em educação, através da explicitação do seu percurso, métodos e bases teóricas. Tal compreensão vem ganhando cada vez maior espaço na área educacional em virtude da melhor adequação à complexidade e ao dinamismo do cotidiano escolar.

Minayo (1994), por exemplo, defende a utilização da investigação qualitativa porque esta trabalha:

Com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21-22)

Essa peculiaridade da abordagem qualitativa reforça a sua adequação à área educacional, principalmente pela preocupação que se tem em esclarecer os processos e dar atenção especial às significações que os fenômenos assumem para os seus informantes.

O presente estudo se inspira na chamada abordagem etnográfica, uma das vertentes da pesquisa qualitativa. Assim, faz uso, essencialmente, de observação participante e entrevistas e tem como principal instrumento na coleta de dados, a pesquisadora.

De acordo com Walcott, (1975 apud Ludke e André, 1985:14), *o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural mais amplo*. Assim, os fenômenos devem ser referenciados ao que acontece dentro e fora da escola, abrangendo um espectro histórico e cultural.

A etnografia é uma corrente de investigação ligada à Antropologia, cujo centro de interesse é a compreensão do homem e de sua cultura (grupo social, civilização, suas ações, valores, hábitos, crenças, linguagens, significados e sentidos). Fazendo uso da etnografia, o pesquisador exerce o papel primordial de instrumento para compreender e explicar o comportamento humano através de uma “lente” tanto objetiva quanto subjetiva, recorrendo *aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado* (Ludke e André, 1985, p.26). Bogdan e Biklen (1994) também comungam com esta idéia. Eles insistem que essa abordagem supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação a ser investigada; envolve

obtenção de dados predominantemente descritivos, preocupa-se mais com os processos do que com o produto em si e busca apreender os significados dos eventos sob a perspectiva dos participantes.

Fundamentada em Wolcott (1975) e Firestone e Dawson (1981), Ludke e André (1985) advertem para o fato de que nem todas as investigações qualitativas podem ser chamadas de etnográficas. Assim, chegam a estabelecer alguns critérios como definidores desse tipo de estudo. O primeiro se refere à utilização de técnicas essenciais, como a observação participante e a entrevista. O segundo faz menção à postura de interação constante que deve assumir o pesquisador com a temática a ser pesquisada. Para tanto, ele se envolve em um trabalho de campo denso, às voltas com seu objeto. Essa tendência de investigação se utiliza vastamente da descrição e da indução.

Amparada nas características dessa abordagem aqui enumeradas, reafirmo que a investigação que desenvolvi em muito se aproxima de estudos do *tipo* etnográfico, ou de um *mergulho* para entender os processos que ocorrem em uma situação ou evento, a fim de construir uma nova visão sobre o fenômeno investigado.

Com efeito, duas são as formas que os indivíduos têm de expressar os significados dos eventos, as situações e as relações que neles se entremeiam. Uma dessas formas é a linguagem, a outra é a ação. Numa perspectiva foucaultiana, a própria linguagem constitui uma forma de ação. Assim, discurso e ação compõem dois lados de uma mesma moeda, em que a prática (ação em si) pode ser retratada como efeito do discurso que a fundamenta, bem como o discurso, em essência, constitui o abrigo da prática. Nessa compreensão, o estudo faz uso, basicamente, de entrevistas individuais e observações.

Durante a sua realização optei por uma interpretação permanente dos dados²², analisando-os contextualizados, levando em consideração fatores como cultura, história individual e coletiva e subjetividade, como expressão da prática de um determinado grupo²³.

²² Coerente com as características da abordagem metodológica adotada nessa pesquisa, as análises, bem como as interpretações, não constituem momentos estanques.

²³ Entendo a existência do sentimento de pertença dos indivíduos a determinados grupos. Esse sentimento os identifica a um repertório, um acervo próprio desse grupo. Tal entendimento é amparado pela compreensão de que as representações sociais têm natureza coletiva - são partilhadas por um determinado segmento de classe- e individual - são resultantes daquilo que o indivíduo possui de particular.

A intenção foi mergulhar na realidade escolar e coletar na “normalidade” da rotina as percepções mais particulares acerca da realidade circunscrita e do tema em questão. Essa “normalidade” de rotina aqui é entendida como os momentos do dia-a-dia escolar dos sujeitos, suas vivências, diálogos, interdições. Enfim, pretendi captar a dinâmica do fenômeno educacional, incluída no contexto da escola, através do contato direto com os atores, tal como defendem Bogdan e Biklen (1994).

Foi preocupação, ainda, não romper com a dinâmica do ambiente, ou seja, não causar grandes alterações em seu cotidiano, apesar de reconhecer que isso não é de todo possível. A aproximação ocorreu de forma gradativa, com a pretensão de que, com o passar do tempo, os sujeitos se adaptassem, na medida do possível, à presença da pesquisadora, e assim, o cotidiano permanecesse com seu ritmo relativamente *normal*.

Apoiada mais uma vez em Lüdke e André (1985), que estabelecem um diálogo entre divergentes opiniões acerca das possíveis alterações provocadas pela presença do pesquisador no campo, situo-me entre aqueles que acreditam que as modificações causadas são pequenas, não chegam a ser danosas e que a inserção no contexto onde o fenômeno se realiza possibilita à pesquisa mais vantagens do que problemas.

Feitas essas considerações iniciais sobre as bases teórico-metodológicas deste trabalho, passo, a seguir, à descrição mais minuciosa das questões de estudo, do caminho que trilhei, dos procedimentos e instrumentos utilizados e dos sujeitos envolvidos em sua realização.

3.2 Objetivo e questões de pesquisa

O universo da sala de aula - *locus* da prática das professoras - espaço potencializador de desenvolvimento humano e de aprendizagens, guarda em si tanto limites como possibilidades de ação dos alunos e professoras que ali convivem. Assim, faz-se necessário conhecer de maneira mais próxima - ampla e detalhadamente - elementos que possibilitem um entendimento maior sobre ela.

A intenção da pesquisa foi investigar a realidade das práticas pedagógicas em leitura e escrita em salas de aula que têm alunos com e sem deficiências, enfocando mais

particularmente as ações das professoras quando destinadas ao aluno com deficiência mental inserido nesse âmbito.

A fim de encontrar uma gama maior de informações que possibilitasse uma construção mais real da situação investigada, foram elaboradas algumas questões que nortearam o estudo, as quais se estruturaram fundamentalmente buscando o “como” e “por quê” dos fatos e consistiam em conhecer acerca dos seguintes eixos:

1. Sobre a situação de inserção de alunos com deficiência mental no ensino regular: o que pensam as professoras? Como se sentem ao terem uma criança com deficiência mental em sua sala de aula? E os demais professores da escola, como vêem a possibilidade de terem também em suas salas esse aluno? Eles comentam a respeito? O que comentam?

2. Sobre desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência mental: como as professoras pensam ser o seu desenvolvimento? Elas acreditam que esses alunos são capazes de se alfabetizar? Como pensam que acontece esse aprendizado?

3. Sobre as práticas pedagógicas que se destinam a alfabetizar: como é a aula? Qual a rotina estabelecida? Qual a seqüência metodológica adotada? Quais recursos são utilizados? Quais as atividades propostas?

4. Sobre aspectos do dia-a-dia das professoras: como é sua vida pessoal e profissional? O lazer? Os estudos? As leituras que realizam?

5. Sobre a relação com a profissão: quais os pontos positivos e negativos? Como definem a profissão? Onde e como aprenderam a ser professoras alfabetizadoras?

3.3 Os procedimentos

Os procedimentos utilizados na investigação foram visitas às escolas (identificação das unidades educacionais em que havia matrícula de alunos com deficiência mental e aproximação com as professoras das salas de aula), entrevistas com as alfabetizadoras e observação participante (das aulas de duas, escolhidas dentre as entrevistadas), conforme descreverei com maiores detalhes mais adiante. No momento, convém destacar basicamente algumas informações iniciais acerca dos procedimentos utilizados:

1. *Os contatos e visitas às escolas*: pretenderam a identificação das escolas que possuíam crianças com deficiência mental inseridas e, por conseguinte, as respectivas professoras. Essa identificação foi pertinente, pois nem mesmo a SEDAS tinha o conhecimento dessas escolas. Dada essa situação com a qual se deparou inicialmente a pesquisa, só o contato uma a uma atendeu à necessidade inicial de localização das professoras do estudo.

2. *As entrevistas*: visava a atender a uma das exigências impostas pelo estudo, qual seja, apreender a compreensão dos sujeitos envolvidos sobre a realidade que protagonizam. aconteceram no período de março a junho de 2001. Foram realizadas com oito professoras de sala de aula, nos próprios ambientes das escolas e tiveram duração média de uma hora. Cada entrevista exigiu pelo menos três encontros com as professoras. Foram todas individuais, gravadas e transcritas na íntegra pela própria pesquisadora, com a preocupação em preservar os discursos e expressões utilizadas pelas entrevistadas. Além do mais, a entrevista permite uma apropriação singular, acessar à viva voz as práticas das professoras em relação ao processo de alfabetização de alunos com deficiência mental inseridos em suas salas, já que é por sua intervenção direta que acontecem, no cotidiano, as relações entre elas, o conhecimento e os alunos. Para tanto tiveram por base um roteiro semi-estruturado, condutor das intenções do estudo²⁴.

3. *As observações*: aconteceram em escolas diferentes, no período de agosto a outubro de 2001. Foram acompanhadas as aulas de duas professoras em tempo integral, ou seja, uma carga horária diária de quatro horas, incluindo o recreio, num período de 14 dias letivos consecutivos em cada sala, fora aqueles destinados aos primeiros contatos e às entrevistas. Em uma das escolas houve a participação em um planejamento e uma reunião para entrega de boletins aos pais. As duas salas não foram observadas simultaneamente, ou seja, primeiro foi observada a sala de uma professora no turno da manhã (a professora Maria Sebastiana) e só depois de concluído o trabalho nessa escola, passou-se para a segunda e última, no turno da tarde (a sala da Carmensita). As observações objetivaram conhecer de forma mais aprofundada a prática descrita pelas professoras no momento de entrevista.

Para o desenvolvimento da pesquisa, portanto, foram utilizados os seguintes instrumentos:

²⁴

Ver em anexo: roteiro contendo as perguntas que visavam a atender as questões de pesquisa.

1. *Formulários de identificação*: tal instrumento foi preenchido por todas as informantes e pretendeu a recolha sistematizada de informações com o intuito de possibilitar uma caracterização das professoras (dados pessoais, formação acadêmica, experiência profissional, cursos realizados e/ou em realização).

2. *Diário de campo*: foi (é) um imprescindível subsídio para a reconstrução das idéias, dos conhecimentos, das minúcias dos fatos, enfim da trajetória da pesquisa. Nele as marcas da caminhada, elementos de produção intelectual e subjetiva de “dados” (muitas vezes de mim mesma como sujeito e pesquisadora); instrumento sobremaneira importante à pesquisa, de implicações tão estreitas com o objeto de investigação, um elemento constitutivo e essencial tanto de aproximação quanto de distanciamento com a problematização. Foi estruturado já inicialmente para atender a essas exigências – contendo anotações cuidadosas, as mais completas possíveis, no próprio campo com reflexões mais sistematizadas quando, posteriormente era digitado (em casa, sempre que possível ainda no mesmo dia). Esse procedimento possibilitou a utilização de várias notas de campo como material de citação dentro desse texto.

3. *Filmagem e fotografias*: algumas imagens do cotidiano das duas salas observadas foram registradas utilizando o recurso de fotografias e, em uma das salas, a esse registro foi também acrescida uma gravação em vídeo de um dia de aula completo. A filmagem foi proposta para as duas professoras, porém só uma concordou com a sua execução. Este registro é pertinente pela possibilidade que encerra de se poder resgatar, para análise, as situações e os comportamentos fidedignos das interações estabelecidas, com uma riqueza de detalhes que nenhuma outra metodologia poderia propiciar. Outra vantagem sem par é que sua utilização permite o resgate, sempre que desejado, desse material filmado, com o tempo que se fizer necessário para ver e rever, refletir, confrontar, fazer as interpretações mais eficazes na análise do objeto pesquisado.

A combinação de instrumentos diferentes de coleta teve o objetivo de reunir dados suficientes e “confiáveis”, que possibilitassem à pesquisadora estabelecer conceitos, fazer paralelos e inferências, ou seja, refletir sobre os dados à luz da teoria adotada para melhor entender a realidade.

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 a fim de aprofundar questões significativas acerca da prática - as observações em sala de aula.

Esse deslocamento de compor um panorama mais geral das idéias e a partir daí selecionar dois sujeitos para aprofundar, conhecer mais minuciosamente a prática, acredito que atendeu aos objetivos propostos e possibilitou um movimento imprescindível ao estudo, dando-lhe uma conotação e um colorido singular.

3. 4 Detalhando mais os procedimentos

3.4.1 Primeiras aproximações

Era fundamental ao estudo identificar as professoras alfabetizadoras que tinham em suas salas alunos com deficiência mental. Precisava, então, encontrá-las. Esse era o ponto de partida para que acontecesse a pesquisa e atendesse, assim, aos objetivos traçados. Mas, como encontrar essas professoras, essas escolas, se nem a quem compete por dever (a SEDAS²⁵) possuía tal informação?

Iniciei a “peregrinação” pelas instituições escolares de posse de uma relação expedida pela SEDAS, contendo um universo de 46 escolas de ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza, distribuídas nas seis regiões administrativas em que o Município está dividido (Secretarias Executivas Regionais - SER). Suspeitava que as escolas que constavam nessa listagem possivelmente atenderiam alunos com deficiência inseridos no sistema regular de ensino, visto que possuíam a estrutura de atendimento especializado denominado de Salas de Apoio Pedagógico²⁶, considerado pela Secretaria como necessário à implantação da proposta de inserção dessas pessoas. Assim, as escolas que possuíam esta categoria de apoio representavam em princípio, uma possibilidade de encontrar alunos com

²⁵ Secretaria de Educação e Assistência Social do Município de Fortaleza.

²⁶ Segundo a proposta de implementação dessas salas, sua finalidade e o papel das profissionais que nela atuam é dar suporte pedagógico às crianças que apresentam deficiências e/ou dificuldades de aprendizagens. Essa modalidade de atendimento dentro da unidade educacional encontra-se a cargo de uma profissional especializada, tem como proposta, além do apoio ao aluno frente as suas dificuldades de aprendizagens, garantir e promover a permanência desses alunos na escola e subsidiar o trabalho das professoras.

deficiência mental inseridos no sistema comum de ensino. Os contatos para localização das professoras²⁷ participantes da pesquisa se estenderam até reunir uma amostra expressiva desse grupo.

As visitas às instituições escolares pareceu a melhor maneira de localizar os sujeitos. Privilegiei, inicialmente, as escolas com maior facilidade de acesso. Com a continuidade dos contatos, estas escolas foram esgotando-se e o enfrentamento de situações desconfortáveis foi inevitável. A maioria das outras escolas exigia que grandes distâncias fossem percorridas, muitas vezes com dificuldades de acesso, em virtude de se localizarem em bairros da periferia do Município.

Fortaleza está dividida em seis regiões administrativas e, para uma melhor visualização geográfica, o mapa a seguir destaca seus bairros e as respectivas regionais.

²⁷ Vale ressaltar que havia alguns critérios previamente definidos na escolha das oito professoras: a sala de aula ter pelo menos um aluno com deficiência mental e desenvolver uma prática alfabetizadora, a professora fazer parte do quadro efetivo, o que significava não ser substituta ou com contratada temporariamente.

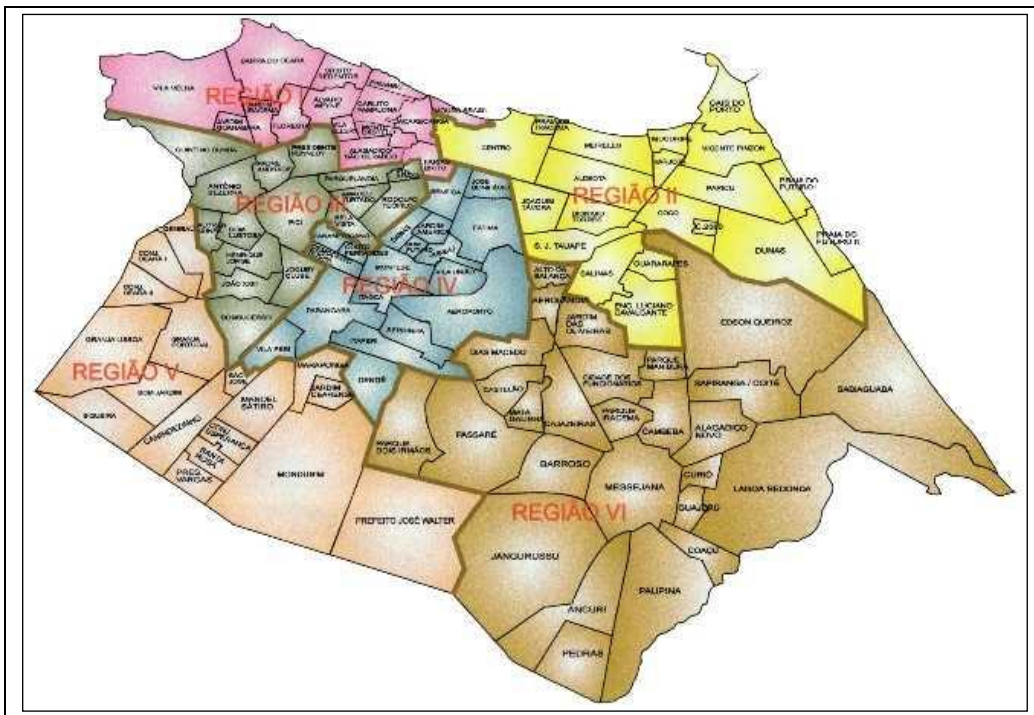


Figura 1: Mapa de Fortaleza, destacando suas seis regiões administrativas nas quais a Cidade se encontra dividida.

Procurando não me concentrar em apenas uma ou duas regionais, visitei de maneira distribuída todas elas (também me utilizando do critério facilidade de acesso para essas visitas). O quadro a seguir traz informações sobre o número de escolas de cada regional, quantas foram visitadas pela pesquisa e destas quantas possuíam alunos com deficiência mental inseridos.

Quadro 1:

| Regional | Nº escolas da Regional | Nº escolas visitadas | Nº escolas com alunos inseridos |
|----------|------------------------|----------------------|---------------------------------|
| I | 04 | 04 | - |
| II | 09 | 02 | 01 |
| III | 05 | 05 | 02 |

| | | | |
|-------|----|----|----|
| IV | 13 | 06 | 01 |
| V | 05 | 04 | 02 |
| VI | 10 | 02 | 02 |
| Total | 46 | 23 | 08 |

Fonte: Anotações de Campo.

Mesmo não visitando todas as escolas que compõem cada regional, um breve levantamento do panorama da atual situação da proposta de inserção de alunos com deficiência no sistema regular de ensino foi permitido (50% do universo total). Como já informei, no total, foram visitadas 23 instituições, das quais apenas oito atendiam em sala regular alunos com deficiência mental. E nas demais escolas, por que não havia crianças com deficiência? Será que não havia demanda na comunidade? Que outro motivo justificaria suas ausências? Estas ausências são elementos que retratam a realidade encontrada nas escolas e ampliam a visão, também, dos quadros da proposta da inserção do aluno com deficiência mental no cenário da escola pública de Fortaleza.

Diante desse quadro, convém questionar antes, mesmo da qualidade das práticas alfabetizadoras destinadas a esses alunos, que tipo de acesso está sendo oferecido e até se está sendo oferecido. Quando a escola não possuía alunos com deficiência mental, buscava, então, explicitar as razões apresentadas pelas profissionais para tal, e assim, portanto, foi possível compor também uma visão mais abrangente da realidade de matrícula desses alunos na rede regular.

Destas oito escolas que possuíam alunos com deficiência mental, em apenas seis, eles se encontravam inseridos em salas de 1ª série, porquanto que uma das unidades tinha uma criança com deficiência mental (síndrome de Down), mas em sala de 4ª série, e uma outra criança freqüentando, ainda, somente a sala de apoio pedagógico, sem estar em nenhuma sala de aula. Na outra escola, semelhante à anterior, havia uma criança que não estava ainda em sala de aula, portanto freqüentando apenas a sala de apoio pedagógico, como informou a diretora.

Então, apenas seis escolas se enquadravam no estudo (havia crianças com deficiência mental freqüentando salas de aula 1ª série). Distribuídas nessas escolas havia um grupo de nove professoras, cada uma com uma sala de 1ª série com pelo menos uma

criança com deficiência mental inserida. Deste grupo, uma professora foi excluída da pesquisa dada a impossibilidade imposta por ela de participar da investigação²⁸. Das oito professoras, duas foram escolhidas para a observação direta de suas salas.

O quadro 2 sintetiza o *locus* da pesquisa e o número de professoras envolvidos nela.

Quadro 2:

| Regional | Escola | Nº de crianças DM em sala 1ª série | Professora | Turno |
|----------|--------|------------------------------------|---|-------------|
| II | Alfa | 01 | Dulcina | Manhã |
| III | Beta | 01 | M ^a Sebastiana | Manhã |
| V | Gama | 01 | M ^a Aparecida | Tarde |
| V | Teta | 02 | Carmensita e Lair | Tarde/Manhã |
| VI | Pi | 03 | M ^a de Lourdes Sandra e Ana* | Manhã |
| VI | Tal | 01 | Salete | Manhã |

Fonte: Anotações de Campo

* Professora excluída do estudo

As informações decorrentes das primeiras iniciativas de aproximação com as escolas foram todas devidamente registradas já como uma das etapas da pesquisa. As interações e as relações que se estabeleceram nesse contato inicial foram, desde o começo, articuladas pela pesquisadora como material de estudo. Tal atitude permitiu um repensar da metodologia e algumas adaptações necessárias à elaboração de alguns instrumentos, como, por exemplo, o vocabulário a ser utilizado no roteiro de entrevista.

Essa atitude permitiu, ainda, um fato de particular significação - a satisfação de ver posteriormente todo o movimento que deu “vida” à pesquisa, das percepções das primeiras aproximações à decisão de deixar o campo. Esse descortinar se configurou como um importante estruturador para acompanhar o desenvolvimento da investigação e para a compreensão dos resultados construídos ao longo do caminho percorrido.

²⁸ Tentei de muitas formas não excluí-la da pesquisa. Utilizei-me de vários arranjos a fim de encontrar um momento para a realização de uma entrevista. Inclusive, chegamos a marcá-la diversas vezes em seu intervalo dos dois turnos em que trabalha. Nos dias e horários marcados, a professora se utilizou de argumentos vários para a não-realização do combinado. Dentre os argumentos que utilizava para tanto, destacaram-se o fato de ter marcado algum outro compromisso inadiável, a necessidade de ter que resolver algum assunto pessoal, ida ao banco para recebimento do salário, ida a uma loja para trocar uma mercadoria que havia comprado errado, horário marcado com manicure etc.

3.4.2 As entrevistas

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos mas verdades ou mentiras, coisa boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo, ou de um sentido ideológico ou vivencial
(Baktin, 1988, p.92)

Na perspectiva de investigação desenvolvida nesse estudo, a entrevista foi utilizada em conjunto com outras estratégias, como já especificado. Ela é um dos instrumentos adequados a estudos qualitativos, visto que possibilita conhecer através da linguagem os discursos dos participantes. Essa técnica de investigação estabelece um colóquio de particular especificidade, pois mobiliza em ambos os interlocutores, entrevistado e entrevistador, um conjunto de fenômenos subjetivos que se tecem em um todo. Significativa é sua grandeza, visto que se tem na palavra *um microcosmo da consciência humana* (Vygotsky, 2001, 486).

De acordo com Romanelli e Biasoli-Alves (1998, p.125), a entrevista é um encontro em que:

Inicialmente os parceiros da díade se defrontam como estranhos, pautados por uma alteridade que aparentemente não admite o encontro e que deve ser superada para que a matéria prima do conhecimento possa ser produzida durante esse encontro que transforma estranhos em parceiros de uma troca.

Coerente com essa compreensão, foram tomados alguns cuidados com a criação de circunstâncias para a sua realização, dentre os quais destaco a forma de aproximação com as professoras. Essa aproximação se deu de maneira gradual, de tal forma planejada para que se estabelecesse um mínimo de entrosamento, um vínculo mais respeitoso entre professora e investigadora, a fim de que o momento de entrevista acontecesse num clima de disponibilidade e colaboração.

Assim, para cada sujeito, tive tempos distintos de aproximação e permanência nas escolas até obter cada entrevista. Em todas as escolas foram necessários dois ou mais

contatos para a sua efetivação. Todas as entrevistas só foram possíveis porque as professoras dispuseram de seus tempos de recreio ou horários reservados a aulas de recreação (ou educação física, como é chamada em algumas escolas²⁹). Durante essas aulas, os alunos se dirigiam a outros ambientes acompanhados por professoras responsáveis por este momento. Assim, a professora de sala regular ficava com tempo “livre” de duração média de 30 a 50 minutos que, gentilmente, cedia às minhas solicitações.

Entretanto, nem todas as escolas visitadas dispunham dessa atividade recreativa, o que representou grande empecilho para a realização do trabalho, pois passava a necessitar de um esforço maior das professoras em providenciar esse tempo. Em uma das instituições, contei com a colaboração direta da pessoa responsável pela sala de apoio, substituindo a professora durante o período dedicado à entrevista. Caso contrário, não teria sido viabilizada.

Convém ressaltar a colaboração e a boa receptividade de algumas professoras que chegaram a ocupar seus horários pessoais para almoço, quando de todo não foi possível outro momento dentro da rotina de trabalho para que as entrevistas acontecessem. Isso se deu em duas instituições

Apenas em uma escola os obstáculos tomaram proporções tão grandes que quase impediram sua realização. Vários acontecimentos entremearam-se, dificultando que esse encontro para entrevista fosse agendado. Um dos motivos foram as faltas consecutivas da professora de recreação, sem o conhecimento por parte da direção da escola do porquê de tal fato. A cada nova semana, marcávamos a entrevista para o horário destinado a essa aula na esperança de a professora de recreação comparecer. Com o prolongamento da situação, a escola entrou em contato com ela e só assim foi informada de que o motivo de suas ausências era uma licença médica. Esse acontecimento, de certa forma, protelou o tempo em campo.

Por algumas vezes, cogitei na possibilidade de abrir mão dessa instituição³⁰. No entanto, ela se apresentava como muito importante por ser uma das pioneiras na proposta de receber crianças com deficiências no sistema regular e ainda pelo número significativo

²⁹ Com exceção de uma das entrevistadas, todas as demais trabalhavam nos dois turnos.

³⁰ Somam-se a essas dificuldades (inclusive a distância de minha residência para a escola que era cerca de 18 quilômetros) os desconfortos e enjoos do início de uma gestação. O contentamento com a nova vida que estava a caminho não era suficiente para anular os incômodos de seu início.

de alunos com deficiência mental inseridos em três salas de 1ª série. Esta foi a única escola em que foram encontrados em todas as salas de 1ª série alunos com deficiência mental. A insistência rendeu quase três meses de visitas³¹. Apesar dos inconvenientes, desgaste de locomoção e atraso no cumprimento do cronograma, essa situação possibilitou, através das inúmeras investidas (uma a duas vezes em cada semana), um conhecimento mais aprofundado da escola. A perseverança nesse caso foi fundamental!

Sempre que necessário, eram solicitados à entrevistada esclarecimentos acerca do uso de determinados termos ou expressões e/ou a formulação de outras questões mais específicas. Ludke e André (1985) estabelecem peculiaridades de cada tipo de estruturação de entrevista e situam o modelo semi-estruturado como o mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação, sendo aconselhável a utilização de um roteiro que guie em uma certa ordem, embora com flexibilidade.

A escuta as professoras foi atenta tanto à dimensão de caráter narrativo da fala, expressa pela linguagem verbal, quanto à dimensão de caráter não verbal, compreendida como igualmente importante e cheia de sentidos, explicitados nos silêncios, mutismos, digressões, reticências...

As informações obtidas em tais situações constituíram um rico material na busca de acessar as práticas das professoras, suas concepções, envolvimento, sentimentos em relação ao processo de alfabetização de alunos com deficiência mental participantes da proposta de inserção no ensino regular da rede Municipal de Fortaleza. A organização destas informações permitiu apreender elementos importantes através dos discursos.

As entrevistas eram feitas especialmente com fins de esclarecimento sobre as opiniões, os sentimentos, os posicionamentos sobre as ações e decisões tomadas por elas no trabalho diário em sala de aula. Os elementos que foram eleitos como temas dessas entrevistas eram coerentes com o que se pretendia conhecer como objetivo, contemplando as questões de pesquisa.

³¹ Paralelamente a isso, a pesquisa avançava em outros estabelecimentos. Novos contatos aconteciam com outras escolas e resultavam em entrevistas e coleta de mais e mais informações que iam se completando em busca do todo investigativo.

Foi utilizado um roteiro geral e igual para todas elas, com a finalidade de induzir e motivar as professoras a falarem sobre aspectos do seu trabalho alfabetizador em relação aos seus alunos de uma maneira geral e, em especial, da criança com deficiência mental.

O roteiro utilizado como norteador das entrevistas privilegiava dois blocos de perguntas, um primeiro referente à prática em sala de aula e um segundo de caráter mais pessoal. Durante a realização das entrevistas, procedi fazendo o primeiro bloco de perguntas, só depois realizava as questões que intencionavam conhecer as educadoras em seu dia-a-dia, o seu lazer, suas leituras, o que consideravam positivo e o que viam como negativo em suas profissões. Essas perguntas causaram, sem única exceção, uma espécie de “nó em suas gargantas”. Por diversas vezes, as entrevistadas manifestaram algumas reações mais emotivas que antecipavam e/ou acompanhavam seus relatos. Às vezes, seguia-se após as perguntas um prolongado silêncio (que mais parecia uma eternidade!) ou um olhar vago e distante; outras vezes, a surpresa que era demonstrada com um sorriso ou mesmo com a devolução da pergunta como para confirmar se era mesma esta a natureza da questão, ou ainda, manifestações de choro.

Não esperava viver isso de maneira tão marcante! Um episódio ocorrido na primeira entrevista me fez perceber e até antecipou o peso que a dimensão pessoal da vida dessas professoras iria ter para esse estudo. Essa experiência, no caso, a primeira, foi vivida meio que por “acaso”. Digo por acaso porque não imaginava que as perguntas de cunho mais pessoal, por exemplo: “Eu gostaria que você me falasse um pouco sobre a sua vida, o seu dia-a-dia...; sobre o seu lazer...” fossem provocar reações emotivas tão profundas junto às professoras, chegando a causar choro. E a maneira como reagiu a primeira professora frente às perguntas exigiu, inclusive, que eu refletisse sobre o que havia ocorrido, pois passei então a ficar bem mais atenta a esses detalhes nas entrevistas. É preciso destacar que esse fato se tornou tão relevante para a pesquisa, que abro aqui um espaço maior para relatá-lo.

Na primeira entrevista, após perguntar sobre os demais aspectos relacionados à prática pedagógica, já quase ao final da entrevista, solicitei à professora que falasse sobre sua vida. Ela manifestou uma carga emocional muito grande. Esse momento de forte emoção desencadeou-se quando a primeira das perguntas foi feita: “agora, eu queria que

você me falasse da sua vida, do seu dia-a-dia”. Nesse instante, a professora ficou em silêncio. Ela chorou por alguns minutos, depois procurou controle e só então elaborou sua fala em resposta a pergunta. Sentia-me solidária e também afetada.

Foi essa experiência primeira que me inspirou a atenção especial que decidi dar a essas expressões de sentimentos das professoras, tão importantes para elas e tão necessárias à pesquisa, visto que busquei uma aproximação das educadoras na sua completude: *da escuta atenta à interpretação cuidadosa!* As reações das participantes talvez se justifiquem por elas não esperarem que pudessem ser interesse da pesquisa as suas emoções, pois quase sempre os fazeres de suas profissões é que são “objetos de estudo”.

É importante frisar que o segundo bloco de questões (aquelas mais pessoais) foi feito às professoras, após elas terem respondido as questões mais relacionadas a sua prática. A reação emotiva manifestada pelas professoras não seria resultado de uma tomada de consciência meio que abrupta de um trabalho que lhe pareceu exaustivo e infrutífero?³² Teriam elas reações semelhantes ou iguais, caso a ordem dos blocos tivesse sido inversa?

Após a transcrição das entrevistas, foi feita primeiramente a categorização das falas de cada professora em torno das temáticas do estudo. A análise desse material foi cuidadosamente realizada, privilegiando o que disse cada uma, em seguida aproximando todas por similaridades e disparidades em seu conteúdo. Aliado e posterior a esse encaminhamento, essa tarefa foi auxiliada pelo emprego do software NUD*IST, o que possibilitou um refinamento maior das informações (o que permitia inclusive trabalhar com um número maior de categorias e subdivisões destas), além da identificação e seleção mais fácil dos trechos de falas significativos à pesquisa (comparados caso fossem feitos artesanalmente).

3.4. 3 A observação da sala de aula

A observação - técnica que por excelência permite captar as nuances do fenômeno de dentro dele, expondo-o a “olho nu” - se apresenta na abordagem qualitativa como um instrumento de coleta extremamente eficaz na obtenção de informações que só poderiam ser verificadas através da experiência direta.

³²

Muitas diziam que terminavam o ano com quase ninguém sabendo ler.

Várias são as vantagens de sua utilização, dentre elas o contato pessoal efetivado, a proximidade com a perspectiva dos sujeitos e a possibilidade de “descobrir” aspectos novos de um problema. Em contrapartida, algumas críticas lhe são atribuídas, principalmente no que se refere ao risco de que o grande envolvimento do pesquisador leve a uma visão distorcida, tendenciosa ou parcial da realidade (Ludke e André, 1985).

O critério de seleção para a escolha das duas professoras cuja prática foi observada deu-se pelo grau de maior e de menor facilidade em trabalhar com o aluno com deficiência mental, revelado pelas suas informações durante as entrevistas e conversas informais. Trabalhar com as polaridades (maior e menor facilidade em lidar com o aluno com deficiência mental em situações de inclusão e/ou de “ensino” da leitura e da escrita) possibilitou um universo amplo de proposições e um terreno fecundo para a pesquisa. Cabe ressaltar que também foram preponderantes nessa escolha fatores como aceitação e receptividade dessas professoras em colaborar com o estudo³³. Algumas vezes me deparei com o medo de que elas não permitissem a observação das aulas, o que se reverteria em um grande prejuízo ao estudo, mesmo assim, optei por, desde o início, explicitar às professoras a natureza e as intenções do trabalho.

Durante o período de observação das práticas, o foco do olhar se dirigiu, mais especificamente, para as ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras em leitura e escrita. Esse procedimento permitiu o conhecimento mais aprofundado das vivências e interações de uma sala de aula, com a verificação de como as falas das professoras, nas situações de entrevistas, se materializavam ou não no cotidiano das práticas. O momento de permanência em sala de aula (sala das duas professoras selecionadas) possibilitou um mergulho na prática, espaço especializado e extremamente rico em informações.

Tal como postulam Ludke e André (1985), a observação como instrumento válido e fidedigno de investigação científica exige controle e sistematização da atividade através de planejamento e preparação. No caso de pesquisadores iniciantes, esse rigor se faz ainda mais necessário para que não se perca o foco da investigação e não ocorra desperdício de tempo e de material físico, intelectual e psicológico. Neste estudo, a forma escolhida para minimizar esse risco foi a constante preocupação com “o quê” estava sendo averiguado,

³³ Algumas das professoras chegaram muitas vezes a partilhar comigo dificuldades da vida pessoal, desabafos, como que contidos à espera de uma escuta, uma ajuda...

com a delimitação amíu de do objeto de estudo e a rememoração constante das questões norteadoras da investigação: as professoras destas salas e suas práticas educativas em leitura e escrita. Era sobre esta experiência que estava focalizada minha intenção.

Todo o material coletado nas observações, incluindo impressões da pesquisadora, foi registrado, prioritariamente, em diário de campo, *o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo* (Bogdan e Biklen, 1994, p.150).

É importante ressaltar que os registros das idéias, estratégias, reflexões e palpites, bem como as categorias que emergiram, ou seja, as notas de campo que se produziram como diário de investigação, inspiraram-se nas orientações sugeridas por diversos estudiosos experientes nesse tipo de pesquisa (Gondim, 1999; Lorau, 1996; Bogdan e Biklem, 1994; Ludken e André, 1985; Minayo, 1994). Segundo Lorau (1996), por exemplo, o diário de campo, além de permitir o *conhecimento da vivência cotidiana permite melhor conhecer as condições de produção intelectual e evita a construção de fantasias em torno da cientificidade geradas pela “asséptica” leitura dos “resultados finais”* (p.77).

A prática de perguntar-me regularmente qual o eixo do estudo e para que eu estava naquela sala tornou-se habitual em mim e acredito ter servido como uma espécie de “bússola”, não deixando que a investigação se desviasse ou perdesse o rumo, garantindo a potencialidade do instrumento de coleta. Outro cuidado importante foi com o conteúdo das notas de campo resultante das observações. Elas apresentam uma parte descritiva e outra reflexiva. A descritiva se refere ao registro minucioso do espaço físico, estrutura, sujeitos, atividades, diálogos, bem como comportamentos, atitudes, ações e conversas da observadora (principal instrumento da pesquisa!). A parte reflexiva inclui as observações pessoais, especulações, idéias, sentimentos, impressões, dúvidas, pré-concepções... Estas reflexões eram analíticas, metodológicas, ou referentes a conflitos e/ou dilemas éticos, esclarecimentos necessários³⁴. Vale ressaltar que as indicações consultadas acerca de procedimentos metodológicos oferecem apenas diretrizes mais gerais, orientações apropriadas, de utilização flexível, que não podem ser (e não foram!) tomadas como normas para o desenvolvimento do trabalho. Afinal, etnografia se aprende fazendo!

³⁴ Para um aprofundamento dessas questões, ver Bogdan, Roberto C. e Biklen, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, 1994.

CAPÍTULO 4

COMPOSIÇÃO DOS PERFIS: APRESENTANDO OS CENÁRIOS E SEUS ATORES

Inicialmente situarei as condições ligadas à estrutura e às condições físicas, de uma maneira geral, das escolas que foram visitadas durante a execução deste estudo, a fim de retratar alguns elementos que dão conta do reconhecimento dos cenários em que se realizou a pesquisa, e, em especial, as duas salas de aula onde aconteceram as observações. Em seguida, apresentarei todas as professoras entrevistadas.

Como lembra Zabalza (1998), a compreensão dos cenários da prática exige que eles sejam sempre considerados em interação com seus atores, pois eles só existem pedagogicamente quando pensados nessa relação. Sozinhos, professores não “fazem” práticas; é no contexto, na relação estabelecida entre os atores e o meio, que eles existem.

4.1 As escolas investigadas: a significação que os contextos expressam

A organização dos espaços diz, em muito, sobre as relações pessoais e de aprendizagem que ali se passam. Na compreensão de Zabalza (1998), o espaço escolar tanto influencia professores e alunos como constitui também fator de aprendizagem. Em uma sala, por exemplo, cujo trabalho se propõe ser alfabetizador e apesar disso não há em seu interior livro no alcance das crianças, quase nenhum apelo visual escrito, nenhum brinquedo, tampouco “cantos” de literatura, de arte, de poesia, de motivos que despertem a imaginação, a organização desse espaço está coerente com o objetivo do trabalho que se propõe ser sede? As professoras podem até querer de fato realizar um bom trabalho com as crianças, porém nas escolas que visitei, com as condições semelhantes à do exemplo dado, é difícil para a professora realizar seu trabalho de alfabetização. Zabalza afirma que:

O espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador(a) quer fazer chegar a criança (Pol e Morales, 1982 apud Zabalza, 1998, p.235)

Nesse entendimento o cenário das salas de aula em geral não se apresentam coerentes com a natureza e os objetivos do trabalho a que se destina: os ambientes que encontrei, da forma como estão organizados, refletem as concepções que as professoras têm sobre a aprendizagem da língua escrita, sobre a criança que aprende e principalmente sobre as práticas que devem ser desenvolvidas para esse fim. No entanto, será que elas teriam como construir outro ambiente em função dos usos que faz das salas e de suas condições de trabalho?

Caso fosse pedido a qualquer um de nós para fechar os olhos e imaginar uma sala de aula, é provável que a representação não fugisse ao “modelo” desenhado e arrumado pela chamada pedagogia tradicional em que carteiras são dispostas enfileiradamente, são feitas exigências posturais e disciplinadoras aos alunos (ficar sempre sentado, corpo ereto, em silêncio, atenção mobilizada para a professora). Os espaços encontrados por este estudo não fogem a esse padrão. Essa representação, comum a quase todas as pessoas que já freqüentaram ou conhecem uma escola, denota a *materialidade* que os espaços expressam. Eles são, na maioria das vezes, a perfeita denúncia, mesmo que sutilmente velada, dos objetivos e prioridades das ações das quais são palcos.

Como diz Paulo Freire (1996), *há uma natureza testemunhal; há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço* (ps.49-50). É reconhecido por este estudo a influência exercida pelo ambiente para o desenvolvimento humano - espaço compreendido como ambiente físico e as interações *nele e dele* decorrentes.

O ambiente encontrado nas escolas e salas de aula pareceu-me tão familiar que pouco se diferenciava daquele que tenho em minha memória ainda dos tempos em que fui aluna desse sistema público de ensino municipal, há praticamente duas décadas e meia. Talvez tenha sido isso que me levou a encontrar em cada rostinho de alunos e alunas que via, a menininha “miúda” e “danada” que fui, “um pingo de gente”³⁵, como era chamada na escola!

No tocante ao funcionamento - a ocupação e exploração das instalações, dos recursos - e ao desenvolvimento da proposta de ensino da língua escrita, quase nada se

³⁵ Não só os espaços denunciam as concepções que se tem. As falas também podem, por exemplo, expressar a compreensão que os adultos têm de criança. Consciente ou não disso, a expressão “pingo de gente” reflete a compreensão de criança como “não gente”, um vir a ser.

diferenciava nas salas de aula das 23 unidades educativas visitadas. Os elementos comuns encontrados vão, por exemplo, desde a concentração de todas as turmas em fila no pátio, à “hora” da reza, à mobília das salas e sua disposição, à ausência de brinquedos e jogos pedagógicos, até aos cartazes feitos pelas professoras fixados nas paredes da sala³⁶. Quase tudo é centralizado e organizado em função dos interesses e objetivos das professoras.

A estruturação dos espaços da sala de aula é praticamente igual em todas as escolas. Deparei-me em suma com salas de aula pouco atrativas, sem decoração, impessoal, sem marcas dos alunos nas paredes (cartazes e/ou atividades, produções escritas). Espaços completamente “desnudos”!

Todas as instituições têm o início de seu dia letivo marcado por atividades muito semelhantes. Ao som de uma sirene ou de uma sineta manual, *todos*, alunos e professores, são chamados a se reunir em fila no pátio ou área livre para que ocorra o que a escola denomina de “acolhida geral” de seus alunos. Esta consiste, basicamente, da disposição das crianças em fila, geralmente em ordem crescente de estatura, com todos os professores à frente do grupo. Este momento se presta a reunir e, posteriormente, distribuir todos os alunos em suas respectivas salas. Esta é a abertura oficial do tempo e das atividades educativas.

Em apenas uma das unidades observadas, a escola onde trabalha a professora Carmensita, esse momento foi “animado” por músicas religiosas ou infantis³⁷, possibilitadas pelo uso de um microfone e um aparelho de CD³⁸. Excetuando a utilização desse recurso técnico, o momento precedente das atividades em sala de aula em todas as instituições é igual.

É feita geralmente uma oração (quase sempre a oração do Pai-nosso) ou a leitura de alguma mensagem “positiva” para o dia. Em seguida, cantam-se os hinos pátrios (mais freqüente, nos meses de setembro e de novembro) e/ou músicas de parabenização e felicitação a algum aluno ou professor aniversariante. Depois, são feitas recomendações de

³⁶ Nas duas salas em que ocorreram as observações mais sistemáticas, esses cartazes haviam sido confeccionados pelas professoras e tinham uma “função” aparentemente decorativa. A professora Carmensita, certa vez, comentou comigo que pedia a sua filha adolescente para “passar” alguns textos para a folha de papel-madeira porque, segundo ela, a sua letra era mais bonita e ela tinha muito mais “jeito” para decorar os cartazes com figuras e desenhos infantis.

³⁷ Todos os dias, de forma variada, ouvia-se o CD do Padre Marcelo Rossi e/ou da Xuxa.

³⁸ Somente essa unidade fez uso desses equipamentos.

“bom” comportamento aos alunos e um sonoro, uníssono e estridente “bom-dia” ou “boa-tarde”. Em seguida, cada professora é solicitada a conduzir sua turma até a sala de aula. Desta forma - em fila e conduzida pela figura imponente da professora - adentrei, também, diariamente, no universo das práticas das professoras no interior da sala de aula.

Lá encontrei um ambiente onde a mobília se restringe a carteiras, birô e um armário. No geral, o tamanho das salas era pequeno para o número de alunos que comportavam (uma média de 25 alunos por sala). Isso fazia com que a distribuição das carteiras ocupasse quase todo o espaço, tornando difícil, inclusive, o deslocamento de alunos e professora.

Nas escolas, quer com maior espaço físico ou não, patrimoniais ou anexas³⁹, com melhores condições físicas de instalação, de equipamentos e recursos ou não, os usos que se faz do ambiente parecem ser semelhantes, o que conduz a se pensar que não é a estrutura em si que faz a diferença, mas a expressão das prioridades educacionais que encerram. Como será apresentado na descrição a seguir (caracterização dos cenários que foram objeto de investigação), a escola onde trabalham as professoras Maria Sebastiana e Carmensita, unidades escolares distintas, com diferenças perceptíveis nas condições de funcionamento e nos recursos disponíveis, semelhantes eram os usos pedagógicos que se fazia desse ambiente.

4.2 A escola onde trabalha a professora Maria Sebastiana

Como apenas duas escolas foram alvo de observação direta e sistemática, passarei, agora, à sua descrição mais detalhada. Vale ressaltar que elas não apresentavam diferenças significativas em relação ao universo visitado.

A instituição em que trabalha a professora Maria Sebastiana é uma escola anexa cujo prédio tem uma aparência bem cuidada e que geralmente se apresenta limpo. Foi recentemente pintado e apresenta um bom estado de conservação física e limpeza, o que é

³⁹ Escolas anexas são, em geral, prédios alugados para essa finalidade. Elas estabelecem uma espécie de convênio com a Prefeitura Municipal de Fortaleza. Essa necessidade em alugar prédios para o funcionamento de algumas escolas é decorrente da insuficiência de sedes próprias. A outra modalidade desse atendimento acontece em escolas patrimoniais, ou seja, escolas pertencentes ao patrimônio municipal.

motivo de orgulho para a direção da escola que com frequência o faz alvo de seus comentários⁴⁰.

Todavia isso não relaciona aspectos físicos das dependências, exclusivamente, a qualidade pedagógica, como pode ser verificado em uma análise mais crítica; pouco informa sobre as condições em que funcionam as dependências e a vivência pedagógica que se desenvolve a nesse espaço. A sala de leitura, por exemplo, se assemelha a um depósito de livros. Eles estão desarrumados, extremamente empoeirados e não são utilizados pela escola como ambientes de aprendizagem. O refeitório é um pequeníssimo espaço inserido na cozinha com uma mesa e quatro cadeiras no modelo de sala de jantar residencial. Não cumpre sequer sua funcionalidade, pois a merenda dos alunos é distribuída nas salas pelas professoras. As minúsculas salas de aula situadas imediatamente em frente à imensa quadra de esportes, coberta, formam um paradoxo. Estas características, não reveladas na fala da diretora quando advoga o orgulho de sua administração, informam um pouco acerca das prioridades da instituição escolar (por exemplo, o local ocupado pela leitura) e do poder público que a financia (por exemplo, a construção de uma imensa quadra de esporte em contraposição ao tamanho das salas de aula, à ausência de biblioteca etc).

Na pequena sala da professora Maria Sebastiana, há um ventilador de parede (apesar da sala ser quente, ele só é ligado após o recreio), a iluminação é feita por dois pares de lâmpadas fluorescentes e a luz natural que adentra pela única porta e pelas frestas dos combogós na parede. Essa abertura em combogós contribui pouco para a sua iluminação e ventilação. Além disso, tem a desvantagem de permitir a entrada de feixes de sol. Por boa parte do tempo, o sol atinge os alunos que se sentam próximo à porta, por falta de outra opção de lugar para acomodar-se. Aliás, as fileiras de seus 28 alunos ficam quase coladas, sobrando quase nenhum espaço para professora e estudantes se movimentarem. De acordo com Zabalza (1998), *A forma de organização do espaço e a dinâmica que foi gerada da relação entre os seus diversos componentes irão definir o cenário das aprendizagens* (p.237).

⁴⁰ Segundo informação da diretora, a escola tem um envolvimento com a Igreja da comunidade da qual é parte, recebendo, inclusive, frequentemente, verba para a sua manutenção. Em troca cede suas dependências para cursos ofertados à comunidade, como corte e costura, bordado, artefatos manuais, decoração etc, bem como o acesso a quadra de esportes nos finais de semana e eventos programados.

A vivência, dias a fio, nesse espaço, torna difícil à professora perceber as suas implicações no trabalho que realiza com as crianças. As condições físicas parecem não ser vistas por Maria Sebastiana como dificultadoras do trabalho e são até compreendidas como “naturais”. É o que se pode perceber em sua fala, ao responder à queixa feita por alguns alunos cujas carteiras estavam sendo atingidas pelas frestas de sol e se sentindo incomodados reclamaram, ela comentou: *tem nada não, o sol da manhã faz bem, o Jorge tá mesmo precisando levar um solzinho que tá meio “verdinho”* [pálido]!

No que diz respeito às ações desenvolvidas no cotidiano específico das salas de aula, ergue-se como exigência a consideração das necessidades peculiares da infância nos tempos e espaços escolares, não só no caso de exemplos como esse citado, mas nas diversas outras situações de aula, como discorrerei ao longo desse trabalho. Compete às professoras a tarefa de planejar e estruturar a ação educativa, pois parece não ocorrer uma organização do trabalho pedagógico em função das crianças e de suas necessidades de acolhimento e de aprendizagem.

Convém relatar que, arquitetonicamente, este espaço escolar ainda não passou por alterações intencionalmente planejadas com o intuito de contribuir para o acesso, a permanência e a viabilização da convivência escolar com as diferenças em geral. Mesmo se nomeando inclusiva, nessa escola, patrimônio público, pessoas cegas ou que fazem uso de cadeiras de rodas, por exemplo, tem o seu acesso dificultado, a começar pelos obstáculos arquitetônicos.

É preciso considerar também na análise que esse ambiente não é produzido apenas pela ordenação pessoal dada pela professora, ele é espaço público, estruturado para determinados fins da ação pública e constitui expressão de forças políticas, mecanismos de poder. A pobreza de materiais, objetos, brinquedos, livros e jogos pedagógicos é um reflexo da carência de recursos financeiros e materiais tão insistentemente apontados pelas professoras, quando por sua vez, é também reflexo da falta de prioridades das políticas públicas em relação à educação.

4.3 A escola onde trabalha a professora Carmensita

A escola onde trabalha a professora Carmensita é uma unidade patrimonial. Apresenta-se mais abastada de recursos (móvel e materiais de expediente) do que a escola onde trabalha a professora Maria Sebastiana. Ela possui um computador, máquina de fotocópia, aparelho de TV, videocassete e um aparelho de som portátil e *freezer* (todos na sala da direção!!); uma sala para os professores com refrigerador, “gelágua”, banheiro exclusivo, mesa com cadeiras, garrafas com café, chá e biscoitos. Esta sala é decorada e bastante agradável (assim como todas as demais dependências de entrada da escola: secretaria, sala da direção e da supervisão).

A razão para essa diferença de espaço físico e mobiliário entre as duas escolas, não é também, em parte, o fato desta ser patrimonial e aquela ser anexa?

Infelizmente, na sala de aula, esses recursos tecnológicos e estéticos presentes na sala da direção e na sala dos professores não chegaram!

Em relação ao tamanho da sala da professora Maria Sebastiana, a sala de Carmensita não era tão pequena. Com um número de 34 alunos, sobra espaço onde a professora e sua turma *poderiam* se movimentar com facilidade. O ambiente é amplo e bastante ventilado devido a uma das paredes, a que dá para a área livre e arborizada da escola, ser completamente formada por combogós. No entanto, *grosso modo*, essas condições na estrutura física não garantem diferenciação no trabalho pedagógico desenvolvido pela professora. Ele é muito semelhante àquele realizado pela professora Maria Sebastiana - em sua minúscula sala de aula de pouco mais de quatro metros quadrados.

Além da sala arejada e ampla, Carmensita dispõe ainda de área livre arborizada, com *playground* em madeira colorida bem ao fundo do terreno da escola e quadra de esportes. Apesar disso, esses espaços nunca foram utilizados como local de atividades pedagógicas.

Como será apontado posteriormente, no trabalho desenvolvido pelas professoras, elas utilizam-se exclusivamente do espaço das salas de aula para a realização de suas atividades com os alunos. Antes de descrever e analisar essas atividades que compõem as suas práticas pedagógicas, procede conhecer quem são essas profissionais. O que

pensam sobre o trabalho que desenvolvem em suas salas de aula e, particularmente, sobre a experiência de alfabetizar aluno com deficiência mental? O que dizem ser suas maiores facilidades e/ou dificuldades com relação ao trabalho alfabetizador?

Com o objetivo de conhecer quem são as educadoras e ao mesmo tempo o trabalho desenvolvido por elas em sala de aula, na seção subsequente, apresento algumas informações básicas, como idade, escolaridade, tempo de experiência profissional, aspectos sobre seu dia-a-dia pessoal e profissional. Essas informações são importantes porque, de forma direta ou indiretamente, acabam por influenciar na qualidade do trabalho desenvolvido por essas profissionais.

4.4 Quem são as professoras: uma leitura sobre os “recortes” de suas vidas

*A gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar, mas eis que
chega a roda-viva e carrega o destino pra lá.
(Chico Buarque de Holanda)*

Na vivência do trabalho de campo, como mencionei, tomei contato com a experiência de oito educadoras alfabetizadoras que partilharam comigo não só sua ação docente, como também um pouquinho de si. Suas histórias pessoais falaram de individualidades do seu dia-a-dia, da rotina de trabalho, dos estudos, do lazer e/ou da ausência deles, que em certo sentido ecoavam uma coletividade maior. É a voz dessas educadoras que, basicamente, trago para esse texto.

Goodson (1992) diz que

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso-comum, não considero esse fato surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes (p.71)

Consideração como essa, aliada à compreensão do humano como um ser concreto, integrado biológica, afetiva e psicossocialmente, que simultâneo e inseparavelmente é

pensante e desejante, conduziu-me a um interesse em conhecer essas professoras como pessoas, indo além da somente dimensão profissional, pois é nas diversas dimensões da vida que nos constituímos como sujeitos. E porque professores e professoras são seres *de carne e osso; de desejos, afetos, valores, idéias e projetos. Medos e frustrações. Feitos de luta e brincadeiras. De tristeza e de riso* (Kramer, 1993, p.111). Com efeito, esse entendimento teve um importante conteúdo na reflexão que faço.

Em busca de compor o perfil das educadoras, intentei retratá-las não somente por “dados” da esfera da ação, obtidos através de uma investigação empírica e lógica, mas relatar suas demais manifestações de vida, pois diversos são os domínios da existência humana pelo fato de revelar, principalmente, coerência com princípios epistemológicos e metodológicos com a fundamentação teórica das reflexões que faço e com a minha história de envolvimento e implicação com a problemática.

Representar os seres humanos é antes de tudo estar ciente de suas contradições, pois vivenciamos isso cotidianamente. É num movimento de construção de si, não linear e complexo, que homens e mulheres vivenciam o tornar-se humano a cada ação que realizam, em cada relação que estabelecem...

Partindo do pressuposto de que há certa cumplicidade entre a qualidade das ações do profissional e a realidade cotidiana em que os atores vivem e trabalham, ou seja, as práticas sociais cotidianas em que estão inseridos os sujeitos, nesse sentido, informações sobre a vida pessoal das professoras podem dizer a respeito das ações desenvolvidas em sala de aula frente ao aluno com deficiência mental e remeter a um conjunto de indagações sobre seus limites e perspectivas. Assim, busquei neste trabalho fazer uma análise baseada na realidade identificada e nas condições em que a prática pedagógica dessas professoras se realiza, tendo como um dos referenciais privilegiados as suas “vozes”.

Refletir sobre as circunstâncias atuais na qual a prática docente se efetiva faz necessário conhecer o presente, mas, associado a isso, também “re-visitar” o processo histórico de profissionalização do trabalho docente⁴¹. De acordo com Nóvoa (1995), há uma grande distância entre a visão idealizada da profissão docente e a realidade onde ela se

⁴¹ Vale ressaltar, no entanto, que não tenho a pretensão de esgotar o assunto ou a literatura especializada, mas apenas tornar ciente algumas das idéias sobre a trajetória histórica do trabalho do professor e as especificidades dessa atividade. Entre estas, destaco os estudos de Nóvoa (1995), Pessanha (1994), Arroyo (2000), dentre outros que, direta ou indiretamente, influenciam as idéias aqui articuladas.

efetiva, ou seja, a situação concreta do ensino. É aí, segundo ele, que está situado o centro de uma das crises na profissão. Assim, a compreensão da proporção dessa lacuna, em extensão e profundidade, apresenta-se como elemento importante para subsidiar a realização de ações e investimentos em prol da reversibilidade desta situação. Isso só se torna possível à medida que se tem o conhecimento dos dilemas e conflitos atuais dos professores e da profissão em si.

No caso desse estudo, isto se inicia pelo conhecimento da vida de Maria Aparecida, Maria Sebastiana, Maria de Lourdes, Lair, Salete, Carmensita, Dulcina e Sandra, professoras que protagonizaram comigo a investigação. Apresento, a seguir, alguns dados biográficos específicos de cada uma, a fim de continuar a delinear o quadro no qual se inscrevem as práticas de ensino da língua escrita a crianças com deficiência mental quando inseridas em salas de 1ª série.

Maria Aparecida tem 41 anos. É casada e mãe de dois adolescentes. Concluiu o ensino médio em 1982 e, em outubro de 2000, iniciou um curso em nível superior denominado Códigos e Linguagens⁴². Trabalha há 18 anos como professora alfabetizadora. Ensina os dois turnos - manhã e tarde - numa mesma escola. Há dois anos tem uma criança com deficiência mental em sua sala (a mesma criança!). Maria Aparecida me pareceu uma pessoa muito emotiva. Foi ela quem chorou ao falar de sua vida durante a entrevista.

Maria Sebastiana tem 43 anos. É solteira e tem um filho adolescente. Sua formação escolar se deu em nível médio e foi concluída em 1978, com o 4º Normal na área de Comunicação e Expressão. Há 25 anos é professora alfabetizadora. Trabalha os dois turnos, e tem a experiência de ter trabalhado seis anos em uma “classe especial”. No ano em que essa pesquisa foi realizada, havia uma criança com deficiência mental em sua sala. Ela pareceu já muito cansada do trabalho que realiza, a ponto de desabafar: *estou à beira de um piri-paque*.

Maria de Lourdes tem 41 anos. É casada e mãe de três filhos. Concluiu a escolarização em nível médio no ano de 1986 e, em 2001, o curso de Pedagogia em regime

⁴² Curso promovido pelo governo do Estado em parceria com a UFC, que visa a atender a exigência imposta pela LDB no que concerne à formação das professoras. Esta deve ser obtida em nível superior. Ainda, segundo essa lei, após 2006, nenhum professor poderá ter uma formação escolar inferior a essa.

especial⁴³ promovido pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA. Está fazendo um curso de especialização em Psicopedagogia. Desde de 1986 é alfabetizadora, trabalha em duas escolas, uma em cada turno. Há quatro anos tem a experiência de haver sempre uma criança com deficiência mental inserida em sua sala. Parece-me uma pessoa muito serena e empenhada em seu trabalho.

Lair tem 37 anos. É casada e tem dois filhos adolescentes. Concluiu o ensino médio em 1985 e o curso de Pedagogia em regime especial oferecido pela UVA em 2001. Faz um curso de especialização em Língua Portuguesa. É professora alfabetizadora há quatro anos. O ano de 2001 foi a sua 1ª experiência com criança com deficiência mental inserida em sua sala. Pareceu-me contida e tensa na situação de entrevista.

Carmensita tem 44 anos. É casada e tem duas filhas adolescentes. Sua formação escolar é ainda somente em nível médio, concluído em 1981, com o 4º Normal na área de Estudos Sociais. É professora alfabetizadora há 21 anos e trabalha os dois turnos. Essa é a sua 1ª experiência com uma criança com deficiência mental inserida em sua sala. Além dela, há também uma criança surda. Ao contrário de Lair, Carmensita pareceu-me muito receptiva à participação na pesquisa. Isso foi um dos elementos que contribuiu para que a sua sala fosse uma das selecionadas para observações sistemáticas.

Saete tem 46 anos. É solteira, não tem filhos e mora ainda com a mãe. Concluiu o curso Normal em 1978 e em 2000 iniciou um curso semelhante ao de Maria Aparecida, denominado formação de professores em Ciências Humanas. É alfabetizadora há 17 anos. Das professoras entrevistadas é a única que trabalha apenas em um turno. Esse foi o seu primeiro ano com criança com deficiência mental inserida em sua sala. Pareceu-me preocupada em realizar um “bom” trabalho, razão pela qual diz não ocupar o outro turno. Diz que se trabalhasse o dia inteiro ficaria muito cansada, impaciente, “estressada”.

Dulcina tem 44 anos. É casada, mãe de dois filhos. Trabalha os dois turnos na mesma escola. É alfabetizadora há 14 anos, e esse é seu primeiro ano de experiência com crianças com deficiência mental em sala regular. Concluiu o curso Normal em 1985 e estava cursando a faculdade pela UVA.

⁴³ Curso em regime especial é um tipo de formação em Pedagogia, no curto período de dois anos, que visa a atender às exigências impostas pela LDB de formação das professoras em nível superior.

Sandra tem 44 anos. É casada e não tem filhos. Concluiu o ensino médio (curso Normal) em 1978, e em 1987 graduou-se em Ciências Contábeis na Universidade Federal do Ceará - UFC. Está fazendo um curso de especialização em Língua Portuguesa e Literatura. Desde 1992 trabalha como professora alfabetizadora. Desde 1999 trabalha com crianças com deficiência mental inserida em sua sala de aula. Pareceu-me amargurada e descontente com a profissão, chegando a defini-la como *espinhosa*. Segundo ela: *devido à falta de reconhecimento do professor por parte das autoridades. Salário minguaado, sabe? Você se desgasta e não é pouco, e o salário é o que você sabe.*

Muitas das características com as quais as professoras desse estudo se definiram - *amargurada*, “*estressada*”, “*à beira de um piri-paque*” *impaciente, cansada...* - não são exclusivas desse grupo de professoras, são já muito freqüentemente incorporadas ao repertório vocabular dos profissionais em educação⁴⁴.

Todas mulheres, professoras... O que faz semelhantes suas narrativas? Em que contexto suas vidas se desenvolvem? Poderá esse contexto, com as relações sociais nele estabelecidas, influenciar a prática alfabetizadora dessas professoras? É sobre isso que tratarei nas subseções seguintes. Conhecer o cotidiano dessas educadoras é uma possibilidade de se chegar mais perto da experiência de ser professora alfabetizadora de turmas formadas também por crianças com deficiência mental no sistema público de ensino municipal de Fortaleza.

4.5 Vida de professora... uma vida!

Uma vida como a de todas as brasileiras, mulheres, casadas, professoras, batalhadoras (Sandra).

Para adentrar, ainda que parcialmente, a realidade de vida das professoras, o depoimento de Sandra nos serve de ponto de partida. Ela nos recorda a feminização⁴⁵ do

⁴⁴ Digo isso endossada também pela minha vivência na área educacional. Nesse sentido, ousou chamar essas expressões de “sintomas” das condições de produção da profissão docente.

⁴⁵ A respeito desse processo, pode ser consultada, dentre outras, a obra de livre-docência de Belmira A. Barros Oliveira Bueno, intitulada *Autobiografias e Formação de Professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. São Paulo: USP, 1996.

magistério, em especial na educação infantil e nas séries iniciais, o que se confirmou nas 23 escolas que visitei, notadamente nas turmas de 1ª série. Todas as turmas estavam sob a responsabilidade de uma mulher!

Outras situações eram também compartilhadas por esse grupo de professoras. Dentre elas destaca-se o fato de trabalhar os dois expedientes na mesma instituição⁴⁶, e dela morar distante, exigindo assim que lá permaneçam no horário intermediário e realizem suas refeições, com marmitas trazidas de casa ou compradas nas redondezas e divididas com as amigas. O fato de permanecer na escola e lá fazer as suas refeições é visto pelas professoras tanto como uma forma de economizar dinheiro (aquele que seria gasto com transporte para o deslocamento até a casa), como também uma maneira de evitar o cansaço que a ida até lá poderia causar.

Trabalhar dois expedientes, ficar direto para o segundo e não fazer as refeições em casa caracteriza também o cotidiano de muitos outros trabalhadores brasileiros. Entretanto, no caso da atividade docente, essa rotina, nas condições precárias em que geralmente funcionam as escolas (sem dispor sequer de uma sala onde o professor possa descansar após o almoço, por exemplo e/ou outros aspectos de suas condições de vida) compromete a qualidade do trabalho desenvolvido. Por outro lado, é importante destacar que não é o fato em si de permanecer na escola os dois turnos que compromete a atividade dessas profissionais, mas as condições de permanência e de trabalho *nas* e *das* instituições. Essas condições conduzem a uma concepção do trabalho⁴⁷ em educação muito próxima à do proletariado⁴⁸. Tal fenômeno é abordado por diversos autores e reflete a condição histórica

⁴⁶ Como já relatado, das oito professoras, apenas uma não trabalha os dois expedientes. Seis trabalham os dois turnos na mesma instituição, uma trabalha cada um de seus dois turnos em escolas diferentes.

⁴⁷ Para Marx (1995) *trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza; processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza como uma de suas forças.(...) atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza* (p.204). É este o sentido que tem sido atribuído a trabalho nesse texto.

⁴⁸ Essa concepção é tratada por vários autores (Novaes, 1984; Arroyo, 2000; Pucci, 1999 etc). Alguns fazem analogia ao processo de trabalho fabril. Nesse sentido o professor teria deixado de desempenhar o seu trabalho individualizado, como artesão, e teria sido obrigado a realizá-lo junto com outros, em grupos escolares, o que o caracterizaria como um trabalho coletivo, semelhante a artesãos nas manufaturas. É nesse sentido que compreendem Arroyo e Novaes. Pucci, por sua vez, refere-se às atuais condições de trabalho e às formas de reivindicações de que os professores vem se apropriando, como greves e sindicalização. Estes fatores assemelham os professores, como classe social, ao proletariado. Outros elementos que os aproximariam desta classe seriam os baixos salários e a extensa jornada de trabalho.

de empobrecimento que acompanha a trajetória do trabalho docente (Nóvoa, 1995; Apple, 2000; Pessanha, 1994).

Os discursos das professoras revelam a sua condição social e uma rotina de afazeres domésticos, de certa forma, influenciando os seus fazeres docentes. A vida foi conceituada por essas mulheres de idades variando entre 37 e 46⁴⁹ anos como um corre-corre - destaque aqui, a fala de uma das entrevistadas. Contudo poderia ser de qualquer outra, dada a similaridade encontrada nos discursos. O relato exhibe a rotina diária das professoras e as implicações mais imediatas que dela podem derivar:

Às vezes, não dá nem tempo eu organizar o material que eu quero trazer pra escola, que o tempo é muito curto. Na realidade, se eu tivesse tempo suficiente pra trabalhar da maneira que eu gosto com os meus alunos seria mais produtivo (Maria Aparecida)

Meu dia é meio corrido. Eu acordo cinco horas da manhã e cuido de todas as tarefas domésticas. Tenho que está até no máximo seis e vinte [da manhã] no ponto do ônibus que é pra poder chegar no horário certo. Me desloco pra cá [escola]. No momento, estou ficando direto. Trabalho de manhã e de tarde, [no final do dia], vou pra casa. Aí, quando chego em casa, [vou fazer] tarefas domésticas até a hora de ir dormir e pronto! Quando eu termino, eu já estou simplesmente “baqueada” [muito exausta]. Ali, eu só quero dormir! (Maria Sebastiana).

As professoras foram unânimes na reclamação sobre a falta de tempo em suas vidas para lazer, para a realização de leituras, para a convivência em família: *tempo pra ler, tempo pra dedicar a mim mesma, tempo pra lazer, realmente eu tenho muito pouco* (Maria Sebastiana). Como bem sintetiza Maria de Lourdes: *ah! É triste. Eu acho triste a vida do educador!* (Maria de Lourdes)

Uma falta de tempo para quase tudo que não seja dar aulas e cuidar da casa foi citada por todas as professoras. O cotidiano descrito por essas educadoras chegou a ser tão semelhante que, por vezes, pareceu-me estar ouvindo falar da vida de uma só. Quando

⁴⁹ Dados do I Censo do Professor (1997), levantados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, indicam que a idade média dos docentes da Educação Fundamental I de 1ª a 4ª é de 35 anos.

solicitadas a falar sobre o seu cotidiano, as professoras se referiam assim como Lair o fez quando perguntada sobre o seu dia:

Pesquisadora: Eu gostaria que você me falasse sobre o teu dia-a-dia.

Professora: Da minha correria?

Falta-lhes também tempo para a programação de aulas, levantamento de materiais e recursos, confecção de jogos pedagógicos e outros instrumentos didáticos para realizar o seu trabalho com os alunos. Apenas duas professoras incluíram o planejamento de aulas como uma atividade ao descreverem a sua rotina. O tempo das professoras é ocupado basicamente com as atividades de ensino na sala de aula, os afazeres domésticos e a recente e obrigatória frequência à faculdade.

A dinâmica que se estabelece como rotina conduz as professoras a não terem nem tempo para conceber o seu trabalho, descaracterizando, assim, uma das compreensões da atividade docente, aquela que lhe atribui um caráter inerentemente intelectual⁵⁰. A esse respeito existe uma discussão em torno do caráter de “produtividade” do trabalho do professor. Para alguns autores, como Ribeiro (1984), por exemplo, esse é um trabalho produtivo intelectual/manual, em razão do seu lado teórico-prático. Para outros, como Libâneo (1990), é um trabalho produtivo, não material, por serem os seus resultados de ordem “espiritual”. Silva Júnior (1990), por seu turno, considera a atividade do professor como um trabalho improdutivo, visto que não ocasiona acúmulo de capital. Para Pessanha (1994), o trabalho do professor, sob a forma como se apresenta hoje, configura-se como um trabalho não manual, assalariado, num setor não produtivo, embora socialmente útil, da atividade humana.

Segundo Hutmacher (1992 apud Nóvoa, 1995), *Contrariamente ao que acontece em outras organizações, as escolas dedicam pouca atenção ao trabalho de pensar o trabalho, isto é, às tarefas de concepção, análise, inovação, controle e adaptação* (p.24).

⁵⁰ O trabalho docente carrega em si uma clássica contradição quanto a sua caracterização como atividade humana produtiva. Como produtivo não se apresenta sob a forma de mercadoria, assim configura-se como imaterial, portanto intelectual, mas com as condições específicas de produção.

Uma das explicações para essa situação circunscreve-se na lógica burocrática do sistema de ensino, que tem como consequência uma organização individual do trabalho docente e uma redução no potencial dos professores e das escolas.

Velada em discursos-denúncias, todas as narrativas das professoras expressavam:

A) O cansaço: *nós trabalhamos em casa, trabalhamos fora, trabalhamos em casa e... [pausa] é duro, é uma vida tão corrida!* (Maria Aparecida);

B) O desânimo: *você chega à noite e diz assim “meu Deus do céu”!!* (Maria Aparecida);

C) O estresse: *a sala é difícil e o meu dia-a-dia também, então eu fico estressada! Eu não sei como é que vai ser não. Chegar o final do ano, desse jeito, eu não sei não!* (Maria Sebastiana).

Um quadro preocupante foi desvelado pela pesquisa: sinais aparentes do desgaste físico e emocional na relação com o cotidiano na sala de aula, em parte, provocado pelo cansaço, pelo desânimo, pelo estresse⁵¹ influenciado pela baixa qualidade de vida que levam. Na convivência com essas profissionais, isso foi expresso nos depoimentos, tanto nas entrevistas como nos demais momentos em que com elas convivi, e principalmente nas condutas presenciadas no decurso da observação, posto o desafio que é ter dois expedientes diários, os trabalhos extra-classe, a faculdade, a vida doméstica... (uma exaustão física e emocional!). Talvez por isso desabafa uma professora: *é muita coisa acumulada na cabeça, não dá pra fazer tudo. Eu fico doente, fico nervosa, fico ansiosa* (Sandra).

Associado ao tipo de vida que levam, ainda existe tantas outras variáveis que contribuem para delinear um quadro de condições difíceis e desgastantes à função docente (as adversidades das condições de trabalho, a dramática situação em que se encontram as instituições escolares, a baixa remuneração dessas profissionais...), enfim, na análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula de nossas escolas públicas há um conjunto de carências que exige que a reflexão tome em consideração!

É possível, ainda, que esses aspectos sejam também responsáveis pelo comentário indignado da professora Carmensita a seguir: *você acha que um profissional tão mal*

⁵¹ Termo que, inclusive, faz parte do *metier* das docentes e com o qual costumeiramente elas se denominam.

remunerado desse jeito, por melhor vontade que ele tenha, às vezes se revolta, né!!
(Carmensita).

É provável que muitos dos aspectos aqui relatados não sejam características exclusivas dessas escolas, tampouco dessas professoras. As atitudes e discursos das educadoras não se diferenciam, nem mesmo no vocabulário empregado: elas falam de realidades e sentimentos singulares. Essa caracterização buscada nesse texto pode vir a ilustrar parte dos obstáculos com que se deparam os profissionais em educação em geral.

Frente a essas circunstâncias, ainda assim, tem o professor o desafio de ser um profissional equilibrado, com energia, feliz, afinal, somos *trabalhadores da formação humana*⁵². Cabe ainda importante reflexão acerca da constituição da figura do professor da forma como designada por Arroyo. Estarão os professores em geral “capacitados” para atuar na formação humana? E as professoras específicas desse estudo compreenderão igualmente assim suas profissões?

Conceber-se profissional da formação humana dirige a ação pedagógica, no mínimo, para um despertar na compreensão de que a criança é, desde que nasce, um ser humano que deve ser tomado em essência como sujeito de desejos, necessidades e direitos, fato ainda que exige das educadoras visões distintas de mundo e um espírito aberto para valorizar outras dimensões da vida e das relações interpessoais.

É patente que as condições circunstanciais de efetivação do trabalho docente não justificam tudo o que acontece como realidade na sala de aula, mas requer que algumas questões sejam trazidas à discussão. Numa reflexão que como todas em educação, deve se pautar, sobretudo, na esfera da ética e do compromisso social e educacional, assume um papel fundamental a análise da prática pedagógica, principalmente quando esta se presta a empreender a construção de uma escola para a diversidade, pautada no preceito de incluir *todos* os alunos!

4.6 A dimensão do estudo e das leituras na profissão

Uma questão recorrente e, portanto, é pertinente explicitar, foi a dimensão que o estudo e as leituras têm na rotina das professoras. Quanto ao primeiro aspecto- o estudo-

⁵²

A expressão é de Arroyo, 2000.

verificou-se que as profissionais tinham entre 10 e 25 anos de atuação no mercado de trabalho e que incluíram, recentemente, em suas vidas atarefadas, mais uma ocupação: a frequência aos bancos da faculdade. É isso o que revela o trecho do diálogo estabelecido com a professora Maria de Lourdes: *eu fiz a minha graduação foi num sufoco tão grande!*

O ingresso no curso de Pedagogia em regime especial⁵³ foi a possibilidade, para muitas das professoras entrevistadas, depois de muitos anos, de voltar a estudar. A conclusão de seus cursos em nível médio, na modalidade Normal, datava entre os anos de 1978 a 1985. A pesquisa revelou, ainda, que todas as educadoras com nível superior estavam dando continuidade a sua formação, cursando a especialização.

Apesar de todas as críticas a essa política de formação e a grande divergência de opiniões (políticas e ideológicas) a respeito da qualidade teórica e prática proporcionada por esses cursos, um aspecto é indiscutível: a importância da vivência acadêmica efetivada no retorno aos estudos, fato que marcava positivamente suas vidas. A significação que parecia ter essa experiência para as professoras era sentida desde o mais simples contato estabelecido com elas. Quase sempre elas se antecipavam em revelar, com aparente orgulho, o curso universitário, como uma característica importante de suas vidas a ser conhecida pela investigação. Cursar uma faculdade aparecia nos discursos das professoras como uma conquista, a realização de antigos sonhos, o resgate de uma antiga “dívida” com seus pais e até consigo...

Dentro, ainda, dessa questão, é necessário comentar o que foi revelado sobre as condições em que essas formações aconteceram e acontecem e algumas das mudanças que conseqüentemente causaram. O trecho da entrevista com a professora Lair, a seguir, pode apontar para um aspecto que veio marcar positivamente sua trajetória de vida: *eu estava enferrujada já. Eu estava assim com uns vinte anos que eu não estudava. Estudava assim, nos livros de dar aula. Mas, estudar assim pra me atualizar, foi agora.*

Em relação à prática social dessas professoras como leitoras, a pesquisa identificou a ausência de realização como fonte de informação, de entretenimento, de lazer. A visibilidade dessa questão, de certa forma tem uma relação intrínseca com o fazer docente,

⁵³ Programa de licenciaturas breves (iniciativas de formação desenvolvidas através das universidades estaduais cearenses: Universidade Estadual do Ceará - UECE, Universidade Vale do Acaraú - UVA, Universidade Regional do Cariri - URCA).

com o saber formal e a cultura letrada. A pesquisa evidenciou que as práticas de leitura como elemento do cotidiano são praticamente inexistentes. Das professoras investigadas, três apenas identificaram que tinham em alguns textos possíveis práticas de leitura (uma professora tinha assinatura de um jornal local, outra professora a revista *Veja* e uma terceira se referiu à revista *Nova Escola e do Professor*), apesar de, ao longo dos seus discursos, relatarem as impossibilidades de realizá-la. O depoimento de uma das professoras é esclarecedor dessa ausência de leituras e informa inclusive alguns fatores que são agravantes para que isso não aconteça no seu dia-a-dia:

Eu recebo o jornal todo dia na minha casa. Quando eu saio o jornal ainda não tem chegado. Quando eu chego [o jornal] tá embaixo do portão. Às vezes passa de semanas [sem que seja lido]. Eu vou ler no final da semana o que já passou na semana todinha, né? Porque eu não tenho tempo pra ler (Maria Sebastiana).

Entretanto, para as professoras que vivenciavam a experiência de cursar a faculdade, ao se referirem à necessidade de ler os textos “passados” nas disciplinas, situaram essa circunstância como sua única forma de leitura. É um fato no mínimo animador, pois a ausência dessas práticas se coloca na contra mão da atividade docente, principalmente quando o seu exercício é compreendido como um espaço privilegiado desencadeador e potencializador de informações. Isso representa também, mesmo que ainda tímida, a instauração de novas atitudes impostas pelo estudo a essas professoras. Na melhor das hipóteses, já se configura um ganho frente à dificuldade verificada na vida dessas professoras em se constituir como leitoras em sua prática social cotidiana. A fala subsequente é ilustrativa: *agora não!* [agora eu leio] *porque na faculdade, você faz as leituras. Você lê, você escreve, entendeu?*

Outro fato relevante é a possibilidade de ensejar a essas profissionais uma proximidade (ainda que de forma rudimentar) de conhecimentos específicos e essenciais ao fazer docente; de outra maneira, provavelmente, elas não teriam acesso.

Nutro a expectativa de que os programas de formação, inicial ou continuada, convencional ou em regime especial, possam trazer contribuições (atuais e futuras) ao exercício profissional dessas professoras. Penso que seria de significativa

importância para as suas práticas pedagógicas como alfabetizadoras, se essas profissionais incluíssem em suas vidas práticas de leituras cotidianas como fonte de prazer, de formação, de informação... E, ainda, que no mesmo sentido os cursos de formação de educadores pudessem ser uma via privilegiada para conquistá-las a se assumirem como leitoras, instigando-as a, de forma autônoma, buscar informações/conhecimentos para as dúvidas e questionamentos do seu trabalho educativo.

Seria um ganho se, na perspectiva de nova realidade que são na vida da maioria dessas professoras, esses cursos de formação em nível superior pudessem ser também um espaço para fomentar dúvidas, pôr abaixo “certezas”, gerar conhecimentos, *novas* posturas, *novas* práticas de “ensino”... Poderia, indubitavelmente, esse vir a ser um caminho de aproximação para o tão almejado encontro teoria e prática! Se a educação, em uma compreensão ampla, se constitui como um ato político e, portanto, libertador (Freire, 1996) é pela via privilegiada da formação do educador que se pode consolidar a efetivação de uma *práxis* transformadora.

Frente à impossibilidade de tantas e tantas pessoas, crianças e adultos, de ter se apropriado desse bem histórico-cultural que é a aquisição da leitura e da escrita, que inclusive, deveria legal e moralmente ser possibilitado o seu domínio a todo cidadão, se torna quase que inadmissível sabê-lo como obsoleto, sobretudo entre educadoras. Entristece-me verificar que no cotidiano da educadora que “ensina” a ler, ela tem poucas condições para efetivar a leitura em sua dimensão mais ampla: *o hábito de ler, assim, diariamente, se eu lhe disser que tenho eu estou mentando, né?* (Maria Aparecida).

4.7 A dimensão do lazer: um espaço delimitado pela condição social/econômica da profissão

Um certo quê de indignação é a marca dos depoimentos das professoras sobre suas reais condições de vida, de lazer. Todos eles se consumam na constatação feita por uma das entrevistadas: *o que a gente ganha é pouco, não dá pra ter uma vida*⁵⁴ (Maria de Lourdes).

A inexistência de momentos de lazer e de prazer são reflexos de um cotidiano de dificuldades econômicas e sociais. Nenhum relato foi diferente nem quando se referem aos

⁵⁴ A verdadeira mensagem da fala dessa professora esteve na inflexão empregada na voz, no silêncio que se seguiu, na expressão facial quando a emitiu. Foi no caráter não verbal que residiu a maior mensagem.

finais de semana! Para essas profissionais, ele não promete nem descanso, nem divertimento. Como afirma a professora Maria Aparecida no trecho a seguir, todas as professoras têm uma rotina muito difícil, inclusive, nos finais de semana: *principalmente quando é dia de domingo, aí é que a gente vai correr, porque no sábado tem aula o dia todinho. Aí, domingo é pra ir lavar roupa, fazer comida, ajeitar a casa.*

Ao longo das reflexões feitas nesse estudo, pode-se observar que a condição socioeconômica parece ser o principal fator limitante do acesso ao lazer, à informação, às práticas culturais mais elaboradas (como por exemplo, teatro, cinema, exposições artísticas e literárias etc). As poucas situações apontadas pelas professoras como oportunidades de lazer foram as seguintes: a praia (*quando a gente tem dinheiro, que é o difícil!* Salete), a Igreja e as visitas à casa da mãe e/ou algum parente. Houve ainda uma professora que considerou a saída de casa para o ambiente de trabalho como a sua única forma de lazer⁵⁵. Em sua fala essa educadora diz: *você sabe que a gente que trabalha e que não ganha suficiente, o lazer nosso é esse dia- a- dia mesmo, ou seja, no momento que você sai da sua casa pro seu trabalho!*

Semelhante é o que informa sua colega a professora Lair: *ah, ah...Meu lazer [pausa] o meu lazer é somente o quê? Minhas duas filhas.*

Pessoas diferentes, a maioria delas trabalhando em instituições diferentes, que nem sequer se conhecem, entretanto, unidas por modos de vida, trajetórias pessoais e profissionais tão semelhantes. Esses dados amparam a compreensão de que esse grupo partilha da mesma condição socioeconômica como elemento de expressão de suas práticas e reforça a idéia de pertença dos indivíduos a um grupo defendida por Spink (1999).

As participantes desse estudo em suas identificações, atitudes e falas, deixam de ser vistas isoladamente e passam a serem reconhecidas no interior da categoria de que participam, numa identidade de pertença a um grupo. Os relatos pessoais aqui apresentados expõem “marcas” de uma coletividade. O cruzamento do ser individual e do ser coletivo, e seus mecanismos de produção subjetivo e objetivo consubstanciam-se aqui num material

⁵⁵ Lembro-me de um episódio pessoal ocorrido em uma das instituições particulares onde trabalhei. Era período de início de ano e as professoras estavam todas apreensivas sob a dúvida de se ia haver demissões. Uma colega, em tom de brincadeira, disse às demais que se a diretora a chamasse para demiti-la, lhe perguntaria quanto ela queria para deixá-la continuar trabalhando, pois ali era o lazer dela, o trabalho mesmo era em casa.

revelador para a análise. Tais considerações suscitam um exame cuidadoso dos aspectos que podem influenciar direta e/ou indiretamente a atividade de ensinar e aprender (e aprender a ensinar).

Algumas contribuições atuais da Medicina, da Psicologia e áreas afins apontam para a relação negativa que existe na combinação entre estresse, ausência de lazer e baixa qualidade de vida. É sabido que as conseqüências desse desgaste pode vir a se avolumar, e sem que muitas vezes se tome consciência, pode chegar a limites extremos. É nesse contexto que a prática pedagógica está sendo gestada, em um espaço de agressões e opressões sociais/econômicas à pessoa do professor alvo das privações e coerções do sofrido dia-a-dia.

Será a atual prática pedagógica dessas professoras influenciada pelos percursos e meandros de suas vidas pessoais e profissionais? Qual o alcance objetivo dessas influências? Será que, mesmo de maneira inconsciente, desgastadas pela dureza e o cansaço do cotidiano, haverá uma lógica compatibilizada a se projetar na frieza das situações de ensino-aprendizagem por elas propostas? Ou, parafraseando Nóvoa (1992), será que esse dia-a-dia não lhes confere uma certa rigidez que as tornam indisponíveis para a mudança?

Como se desvencilhar então dessa teia, de malhas e meandros tão capciosos, que aprisionam e roubam do educador o direito ao descanso, ao lazer, à criação, à fruição?

4.8 Definindo a profissão docente: os espaços do dizer!

Nesta seção trago para se refletir a versão das professoras quando buscam definir sua profissão. Aqui, entram em cena basicamente as justificativas das protagonistas. Quero ser intermediária do repertório que acessei ao fazer a seguinte solicitação às entrevistadas: “eu gostaria que você definisse a sua profissão”. Agora com uma face totalmente nova, contrapondo-se a todo o quadro de dificuldades que se desenrolava nos relatos, a definição da profissão se pinta de outras cores, agora vivas, brilhantes: *ah, eu defino a minha profissão como amor e dedicação. No fundo no fundo, eu defino como amor e dedicação. Nada mais!* (Maria Sebastiana).

Considero relevante destacar que as respostas a essa pergunta entram em contraste com o exposto até o momento; elas falavam de *amor* como definição primeira

para a profissão que desempenhavam. Nas palavras da professora Salete, quando justifica o elemento que motiva a sua prática docente diária, aparece expressão semelhante à de sua colega Maria Sebastiana: *amor, amor mesmo!* (Salete).

Todas as declarações das professoras entrevistadas convergiram para o mesmo ponto: o que motiva estar na profissão é porque ela é *gratificante* e *prazerosa*. Para a professora Lair é uma atividade: *gratificante e gostosa, porque eu gosto do que faço!*; e segundo Carmensita: *prazerosa, porque não é uma coisa repetitiva!*

Uma outra professoras responde à pergunta enfaticamente: *eu amo, adoro, sou apaixonada, não faria outra coisa!* (Maria de Lourdes); ou ainda como responde sua colega Carmensita: *eu acho que eu não queria ser outra coisa. Eu queria ser mesmo era professora!*

Em suma, todas as educadoras⁵⁶ responderam que a maior fonte de realização do seu trabalho era o fato de gostar de trabalhar com crianças e principalmente ver o seu aluno lendo ao final do ano (o que está cada vez mais difícil de acontecer, como apresentarei adiante, no capítulo 9, onde serão analisadas mais detalhadamente as práticas em leitura e escrita estabelecidas em sala de aula).

É necessário também observar que predominam nos relatos a simbologia do amor, da dedicação, da abnegação, como elementos da ação de educar. Alguns desses valores identificam-se com os primórdios da trajetória de constituição da profissão, e talvez, quem sabe, se prestam à preservação de uma auto-imagem dessas profissionais como dotadas de grande valor social.

Outro dado expressivo foi a presença de um sentimento de frustração desencadeado pela insatisfação diante da remuneração e do descaso das autoridades relativamente à profissão; a falta de reconhecimento e de valorização social, tanto por parte dos governos como dos alunos e de seus familiares, que em uma escala de projeção maior

⁵⁶ No meio de tantas dificuldades, de natureza as mais distintas, fico tentada a acreditar que é dessas representações positivas da profissão e da ação de educar que vem a força que impele essas profissionais a continuar em seu caminho de educadoras. Um dos motivos que me conduz a isso, extrapolando o limite das contradições que essas declarações encerram, é que elas encontram eco em mim, e aqui sou tomada pelo desejo de pronunciar que também em mim pulsa um sentimento semelhante ao manifestado pelas entrevistadas; o que me leva à preferência de acreditar na possibilidade de essência de “verdade”, porquanto calam e reclamam em mim, também educadora, as suas declarações. Fui criada e educada por uma mãe professora e, assim como minhas três irmãs, também, professora me fiz. Cresci acreditando na escola e em seus prodígios.

ocasiona uma despersonalização do trabalhador em educação perante a sociedade. Segundo as professoras ouvidas, estes fatores representavam alguns dentre outros considerados como aspectos negativos na profissão.

Emergiram, da análise dessa questão, falas com um perceptível sentimento de impotência frente aos desafios de educar. Segundo as professoras, algumas variáveis constituíam-se como intervenientes suficientemente fortes e que dificultavam o desempenho e qualidade de suas funções. Estas dificuldades situavam-se, basicamente, em quatro eixos relacionados entre si. Apresento a seguir uma síntese dos aspectos apontados como entraves. Eles foram agrupados pelo estudo em quatro categorias conforme os dados sugeriam:

a) dificuldades no aluno: indisciplina, rebeldia, problemas de aprendizagem;

b) dificuldades na escola: falta de recursos materiais, falta de compreensão e de apoio por parte da direção; falta de apoio para suas dúvidas, falta de uma supervisão adequada;

c) dificuldades nas famílias dos alunos: falta de integração e de participação dos pais na escola, falta de acompanhamento do processo educativo dos filhos, falta de valorização e importância à figura do professor;

d) outros: políticas governamentais, salários, desvalorização da profissão pelas autoridades.

Como se pode ver, algumas das questões particularizadas pelas professoras necessitam ser debatidas dentro da própria escola e da comunidade na qual está inserida, por se apresentarem, a princípio, características peculiares a cada realidade específica, ou seja, ligadas a cada unidade escolar em foco. No entanto vale destacar ser fato que a realidade escolar brasileira permanece a enfrentar diversas dificuldades, sejam específicas a cada localidade, região, quer se dirijam aos aspectos maiores do sistema educacional. Esses problemas incorporam-se e são influenciados por grandes outros problemas nacionais de desigualdades sociais, econômicas, políticas.

Nenhuma das participantes considerou pontos positivos nas unidades: escola, família, políticas governamentais. Foi perceptível uma economia de considerações positivas em relação às negativas, já especificadas. Por tal fato, pode-se inferir o nível de satisfação

com a profissão e com o trabalho em si dessas professoras.

As definições apresentadas pelas professoras conferem outra configuração e grandeza à profissão, se observado que são narrativas que revelam mais uma contradição do que uma linearidade. Mas, porque se dá essa contradição tão à mostra, se aproximarmos de algumas situações presenciadas nas escolas e nas salas de aula? O que as educadoras estão realmente a dizer quando falam em amor e dedicação? Será que acreditam estar empreendendo em suas salas de aula uma prática afetiva? Essa contradição revelada pela observação da prática dessas professoras é uma dimensão a que a investigação deve se ater.

Fundamentando a contradição, na sala de aula, parece que os discursos proferidos caminham em sentidos cada vez mais distantes quando observados na ação. Tentei situar nas interações estabelecidas entre as professoras e o grupo de alunos as implicações das expressões de amor e dedicação que embalavam a conceituação da profissão. Utilizo-me, como ilustração, a seguir, de situações presenciadas dentro das salas de aula observadas, envolvendo crianças “normais” da turma. Várias foram as cenas que poderiam servir de exemplo. Entretanto, seleciono duas que, em especial, podem subsidiar a compreensão de que intenção e ação, nesse caso, não estão em plena harmonia.

São aproximadamente 8h:10min da manhã, a professora copia a tarefa de classe no quadro. Uma aluna chega próximo à professora e diz baixinho: “tia eu não tenho lápis”. A professora vira-se imediatamente contra a criança e com a voz bastante exaltada diz: “minha filha, problema seu, eu não tenho nada a ver com isso. Se vire!” Sem mais nenhum comentário ou ação retorna a escrita da tarefa no quadro que havia sido interrompida. A criança, aparentemente intimidada pela fala da professora, retorna em silêncio à sua carteira. Nada diz, nem nada copia (Notas de campo, 13 de agosto de 2001).

Esse fato faz com que eu me pergunte se ela que é a professora não tem nada a ver com isso, quem terá?

Outra situação, dentre a coleção que a investigação tem registrada, envolve a mesma professora, incluindo outro aluno também “normal” e uma funcionária da limpeza que entrou na sala para aplicação semanal do flúor dental nas crianças:

Às 7h:48min a professora faz a leitura do texto daquele dia para posteriormente os alunos realizarem a tarefa respondendo as questões que se seguiam a ele. Aproximadamente no meio da realização da leitura, uma funcionária da limpeza adentra a sala, sem anúncio ou comunicação da sua presença. Ao se deslocar entre as filas, a mesma engancha a blusa, sem perceber, no arame do caderno de um aluno. A criança tenta avisá-la, apressando-se em segurar o caderno que ia sendo levado. A funcionária percebe então o que estava acontecendo. Volta-se bastante rancorosa para a criança e diz: “ah, menino lesado!” Ela puxa o caderno com força chegando a rasgar o tecido da blusa, atirando o caderno na mesa da criança, sem cuidado. O impacto do caderno jogado com raiva em sua carteira ecoa na sala. A professora que estava sentada no birô da sala, emite sua opinião: “Esse é! [lesado] Nunca vi igual!” (Notas de Campo, 8 de agosto de 2001).

Cenas como essas, extraídas do cotidiano, foram informantes comuns das expressões de amor, carinho e dedicação, evocadas por todas as professoras.

Os momentos partilhados no espaço das salas de aula, nas visitas de aproximação, nas entrevistas e nas observações, demonstraram que as professoras, em geral, tinham um pequeno nível de tolerância a algumas manifestações próprias da infância humana, a considerar o barulho, as conversas, as interações e as brincadeiras entre elas, as dificuldades de qualquer ordem... As atitudes de intolerância das professoras variavam, apenas, quanto à intensidade na forma de tratar as crianças e suas manifestações quanto à ocupação desse espaço, umas mais ásperas, outras menos.

4.9 Em busca de uma síntese sobre as condições objetivas e subjetivas da produção da prática docente

A visão foucaultiana é uma das lentes possíveis para entender o movimento presente nos discursos das professoras investigadas, fator que lhe confere efeitos, deslocamentos e contradições. Segundo esse autor:

Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que se “dizem” no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que o pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo

número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer (Foucault, 1996, p. 22).

Esse aspecto é merecedor de reflexão pois ele se legitima nos espaços do dizer! Os escritos de Foucault despertam-nos para o reconhecimento de algumas características do discurso, suas condições de produção e seus jogos de efeitos. Nesse sentido, é aqui, mais especificamente, talvez, que a reflexão requer tomar ciência do alerta feito por ele, quando diz que o discurso, anulando-se em sua realidade, inscreve-se na ordem do significante (Foucault, 1996).

Outra referência importante nesse momento é a recorrência aos princípios que regem o mundo dos discursos⁵⁷ descritos por esse autor, com o intuito de desvelarmos o que está “por baixo” deles e para além deles.

No caso aqui, eles interessam para compreender as apropriações que são feitas pelos sujeitos nos discursos. Dentre os princípios que regem a dinâmica destes, em especial, aqui se faz enunciar o princípio da descontinuidade: que compreende que *os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem* (Foucault, 1996, p.52). De posse dessa orientação, é possível então “ensaiar” um entendimento acerca da contradição encontrada, e daí, reconhecer, mesmo no jogo de efeito dos discursos, possibilidades de mensagem.

Visto que nenhum evento, situação ou fenômeno se basta em si mesmo, nem se dá isolado da trama social onde é gerado e se desenvolve, não se pode atribuir inferior importância às particularidades aqui identificadas. Deve-se, pois, analisá-las como correlatas a uma totalidade. Essa é a leitura dos fatos sugerida por Fávero (1980 *apud* Marques 2001, p. 49), quando acentua que

Por mais fragmentados que, à primeira vista, se apresentem certos eventos, há sempre uma interdependência, uma conexão com a totalidade e não apenas mera justaposição ou somatório de suas partes. Se assim

⁵⁷ Foucault (1996) confere aos discursos alguns princípios que o regem. São eles: o de inversão, o de descontinuidade, o de especificidade e o da exterioridade.

ocorresse, o todo não teria história e suas partes constituiriam fragmentos autônomos.

Pelo menos duas variáveis devem referendar a leitura das definições apresentadas pelas professoras para a profissão docente. A primeira diz respeito ao que é considerado adequado dizer a figura de um investigador, que naquele momento personifica a “verdade científica”. A leitura e a interpretação da situação vivenciada no momento da entrevista não é particular ao pesquisador, nesse caso é feita pelos dois, entrevistado e entrevistador, numa relação de troca mútua. A segunda é que o discurso não necessariamente se encontra arrumado em categorias, ele é movimento, é dialético, portanto é desordem e contradição, inclusive.

A categoria de análise adotada busca entender as práticas discursivas que atravessam o cotidiano e os repertórios interpretativos utilizados nas produções discursivas, visto que compreende a *produção de sentidos como um fenômeno sócio-lingüístico* (Spink, 1999, p. 153). Para tanto, é necessário levar em consideração o fato de que existe uma espécie de demarcação do lugar de onde se fala. Os sujeitos, não ingenuamente, fazem ponderações adequadas e muitas vezes idealizadas. Ora, é certo que num jogo de um diálogo os indivíduos ocupam determinadas posições, que não podem ser encaradas dissociadas de uma espécie de ritual que determina aos sujeitos que falam propriedades singulares e papéis pré estabelecidos (Foucault, 1996, p. 39). Na crença de que é expectativa do pesquisador ouvi-las de tal forma é que os discursos são validados.

É provável que, com base na postura de dar respostas adequadas, é que as falas das educadoras se aproximam, em muito, da versão do mito, da imagem idealizada do profissional vocacionalmente virtuoso. Podemos considerar que tais designações estão ainda como que vinculadas a uma compreensão de natureza mitológica da profissão, considerada por muito tempo como a profissão das virtudes. São esses os referentes de minha perspectiva, pois se verifica uma grande lacuna entre a visão do mito e as circunstâncias reais dos profissionais que na escola atuam.

É indispensável para a análise levantar algumas proposições acerca do que foi apresentado sobre as condições sociais concretas em que se desenvolve a prática pedagógica dessas professoras. Independente disso não justificar algumas atitudes

com os alunos em sala de aula, tampouco a condução dada às práticas docentes, estas iluminam a discussão.

Os dados parecem indicar que existe um tipo de convivência cultural⁵⁸ nesse espaço da sala de aula, ou seja, as professoras partilham dos mesmos problemas da classe social que atendem. Esse fato reflete uma estrutura social que pesa sobre os ombros das professoras e por conseguinte sobre suas práticas, manifestando-se inclusive nas formas de acolher as diferenças humanas, na dificuldade de reconhecer os processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças como distintos e únicos, de ver essa criança como um sujeito de expectativas, necessidades e direitos etc.

Isso é apenas um dentre outros obstáculos que se impõem à prática pedagógica dessas educadoras. A rotina cotidiana, o corre-corre, a falta de tempo em suas vidas atarefadas e de poucos recursos financeiros, como consequência, rouba do educador o tempo e as condições de leitura, de estudo, de um aperfeiçoamento das práticas instituídas, e até necessidades básicas vitais como descanso, lazer e prazer. Acredito que uma (re)estruturação nas condições do trabalho docente inclui também propiciar momentos, na própria escola, para que o professor possa se dedicar a ações de natureza pedagógica, produção de material, jogos, atividades, projetos educativos e/ou outras providências para as aulas. E que esses momentos possam servir também para discussões, reflexões sistemáticas da prática que os professores realizam. Isso poderia contribuir positivamente para o desempenho de uma ação planejada e talvez mais eficaz.

Apesar de entender que a efetivação desses espaços dentro da escola podem se revelar como importante para subsidiar as ações dos professores, isso tão-somente não é suficiente para garantir a efetivação de uma reflexão da prática e por conseguinte uma transformação desta. Tal consideração remete-nos às considerações de Teberosky e Cardoso (1993), quando analisam que o professor precisa ter a quem recorrer. Isso requer que ele tome parte de uma equipe de trabalho com outros professores e que possa contar com uma infra-estrutura que lhe possibilite o processo.

A “batalha” travada no dia-a-dia, associada às seqüelas causadas pelo ritmo de vida e pelo desgaste físico e emocional, já visíveis, se reflete no tipo de prática

⁵⁸ Expressão utilizada com o mesmo sentido pelo professor Eric Plaisance, em palestra proferida na Universidade Federal do Ceará, 2002.

empreendida em sala de aula, na não-utilização de recursos diversificados, de outras linguagens de comunicação oral e escrita e de seus portadores, de planejamento para a ação...

É exatamente aí que creio situar-se mais um obstáculo quanto à estruturação do trabalho em sala de aula que intente atender a *todas* as necessidades de *todos* os alunos, que dentro desse conjunto circunscrevo, por ser especial a esse estudo, a criança com deficiência mental.

Foi perceptível a urgência de efetivação de uma forma mais sociável de ensino. A prática toma uma forma que não pressupõe somente outra abordagem de trabalho, mas (e talvez e até sobretudo) uma renovação de valores e sentimentos ético-pedagógicos. Essa seria uma atitude importante de ser cultivada pela pedagogia, a humanização das práticas educacionais, conduzidas principalmente por uma atitude de afetividade e de respeito com as crianças, por parte de todos os profissionais que fazem a escola.

É provável que as discussões sobre as questões educacionais devem se orientar para uma melhoria nas condições materiais da coletividade da profissão, numa reflexão sobre as dimensões político-sociais desse ato, assim, fugindo das discussões fragmentadas ou situadas apenas em pólos como, por exemplo, didáticos e/ou metodológicos. É preciso empreender debates mais amplos na reflexão educacional, incluindo a tentativa de seduzir professores e escola, de uma maneira geral, a revisar suas práticas constantemente, em um exercício pleno de compromisso.

Acredito que, em termos educacionais, todo esforço de reflexão e de conscientização é benéfico! Contudo, pretende essa investigação deixar claro que alguns aspectos educacionais, como currículo, didática, metodologia e as ações alfabetizadoras das professoras em si, da forma como estão acontecendo, parecem se ligar, em parte, às lacunas e à precariedade de suas formações. Tem-se ainda, na forma como são estruturados os trabalhos de formação continuada e/ou em serviço, aliadas à ausência de orientação e de acompanhamento dessas profissionais no dia-a-dia das escolas, circunstâncias objetivas a serem transformadas.

No entanto, outras questões de abrangência maior como *olhar para a diversidade humana* em todas as suas manifestações de diferenças, envolvem não somente a

problematização de suas fragilidades teóricas e/ou de formação técnica, mas envolve, na verdade - e essa me parece ser a grande questão - uma dimensão mais sensível da condição humana, ligada mais aos seus modos de ser e de (se) perceber *no* e *o* mundo. E estas questões também definem o tipo de atenção, de acolhimento e mediação pedagógica destinado à criança com deficiência mental dentro da sala de aula e para qual não existe uma formação teórica.

O que emergiu dos dados, e muito do que se fez presente neste relato, apontam para algumas inquietações acerca da forma e das condições em que o trabalho docente vem acontecendo: o que faz com que as professoras continuem nessa caminhada quando parece que o mundo despenca sobre suas cabeças? Será por falta de outras oportunidades profissionais? Ou pelo tempo de serviço público acumulado ao longo dessa trajetória? Ou, ainda, teriam as professoras desenvolvido uma certa acomodação frente às condições de vida e de trabalho? Tais questionamentos se apresentam em um vasto campo para pesquisas nessa área.

É preciso reconhecer, ainda, que as circunstâncias identificadas na vida das educadoras desse estudo, em parte, se apresentam em acordo com o que apresenta Nóvoa (1995) quando esboça a situação do professorado em Portugal, que em muito se aproxima do cenário identificado na realidade nacional, da qual esse estudo também faz parte. Essa perspectiva apontada por Nóvoa (1995) demonstra que a situação é peculiar também à realidade de outros países, inserindo-se, dessa forma, num debate mundial sobre a questão. O autor se refere à profissão docente como uma situação *de mal-estar à vista de todos* e cujas conseqüências são:

Desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e indisposição constante, recurso sistemático de discursos-alibi de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional (p.22).

Ainda segundo esse autor, há uma espécie de autodepreciação da profissão, que é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores. Esse circuito é alimentado por

intelectuais e políticos que dispõem de um poder simbólico nas atuais culturas de informação.

Assim, pode-se entender que essa questão tem vinculação ao espectro social mais amplo, nacional, internacional, sob influências de aspectos políticos, econômicas e sociais interligados a uma ordem mundial, que fogem, contudo, ao trato dos objetivos desse estudo. No entanto, denota a complexidade do problema, que, como questão social, não poderia se revelar de análise simples e linear.

As considerações reunidas pela pesquisa, no tocante às condições de efetivação das práticas pedagógicas, apontam para as dramáticas condições em que se dá a ação docente. No entanto, algo parece fugir ao domínio objetivo da análise quando as professoras suscitam em suas falas uma face de beleza às declarações e encerram em seu conteúdo enunciativas cheias de sentido, impregnadas de sentimentos genuínos que utopicamente poderiam transpor as vicissitudes e transformar a escola.

Mas a vida é real e de viés
(Caetano Veloso)

CAPÍTULO 5

ESCOLA: ESPAÇO DE ACOLHIMENTO E APRENDIZAGEM NA DIVERSIDADE?⁵⁹

*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)*

Este capítulo destaca, em especial, dados colhidos por ocasião da etapa de identificação e visita inicial às unidades educacionais, quando uma a uma, procurava pela criança com deficiência mental e sua respectiva professora. Relembro ao leitor que essas escolas compunham o conjunto de unidades escolares onde a proposta oficial é a de escolarizar na via comum de ensino crianças com necessidades educativas especiais⁶⁰.

Como uma questão secundária, associado a sua temática central, o estudo veio revelar detalhes sobre o acesso e o acolhimento dos alunos com deficiência mental no sistema regular de ensino municipal, aspectos que se pode chamar de estruturais da proposta de inserção dessas crianças nessa situação educacional.

Registro aqui as marcas desse percurso, mais singularmente, o que ouvi e o que vi. Destaco os discursos anteriores ao que inicialmente se propunha ser o trabalho de campo. Felizmente, percebi a tempo que nessa etapa, todos aqueles depoimentos, que me justificavam por que naquela escola não tinha alunos com deficiência mental matriculados, eram profundamente ricos e significativos para uma compreensão mais apurada da questão. Não poderia deixar que essas informações se perdessem na ansiedade de encontrar logo o objeto de estudo, previamente delimitado - as professoras e suas práticas.

⁵⁹ Algumas das idéias desta seção foram apresentados como resultados parciais da pesquisa por ocasião no I Encontro Latino-Americano sobre Educação Inclusiva, na cidade de João Pessoa, na Paraíba, dezembro, 2001.

⁶⁰ Essas instituições, como já destacado, diferenciavam-se das demais por possuírem dentro da unidade educacional, salas de apoio pedagógico. Apesar da implantação dessas salas, o que em tese, implicaria no atendimento de crianças com deficiências em salas regulares, essa não foi a realidade encontrada. Das 23 instituições visitadas, apenas oito atendiam em salas de aula alunos com deficiência mental.

Os dados acerca da inserção de alunos com deficiência mental no sistema regular falam muito e permitem um conhecimento mais aprofundado de como essa experiência está sendo vivenciada (ou não) no espaço escolar.

5.1 Considerações acerca da inserção do aluno com deficiência mental na sala de aula regular⁶¹

*Num novo tempo, apesar dos perigos,
estamos em cena, estamos em luta...*
(Ivan Lins)

Nem todos são a favor da inserção do aluno com deficiência mental no sistema regular de ensino. Algumas educadoras se colocam contra e/ou questionam as possibilidades da proposta de incluir alunos com deficiências nas salas de aula do ensino regular. Essa é a constatação a que se chega frente à maneira como a questão é tratada no cotidiano dos estabelecimentos educacionais da rede municipal de Fortaleza. Encontrei diversas posições de rejeição à modalidade de atendimento em questão. Elas se manifestaram em diferentes situações e com intensidades e formas de expressões distintas.

Para ilustrar uma dessas posturas, segue fragmento de uma conversa que tive ao chegar a uma escola com uma professora de sala de apoio pedagógico. Esta escola, mesmo com a implantação desse equipamento técnico, desde 1996, ainda não recebia crianças com deficiências em suas salas de aula. A fala da professora parece franca quando diz: *se chegasse hoje, na escola, uma criança com deficiência mental ia haver rejeição com certeza da parte dos professores. Iria sim!* (Uma professora de sala de apoio em visita de contato)

A sucessão de visitas que se seguiram, sem no entanto encontrar a criança com deficiência na sala de aula, ressoava na necessidade da expansão dessa garantia e aguçava

⁶¹ Destaco aqui que alguns dos indicadores levantados pela pesquisa e discutidos nessa secção foram apresentados no I Seminário sobre Políticas Públicas para a Pessoa com Deficiência, em setembro/2002. O evento, organizado e realizado pelo Movimento Vida, Independência, Dignidade, Direito e Ação - V.I.D.A e Associação dos Docentes da Universidade Federal do Ceará - ADUFC-CE, reunia candidatos que estavam concorrendo ao governo do estado e a outros cargos políticos com o intuito de que se fizessem constar nos seus programas de governo propostas de criação de políticas públicas para pessoas com deficiência em geral. Essa também foi uma forma de publicização dos dados da investigação ou como comenta Lorau (1996) *isso seria, efetivamente, a socialização da pesquisa.* (p.56)

cada vez mais a minha “curiosidade” da escuta aos motivos que as profissionais dessas escolas se utilizavam para justificar essa ausência. No geral, as justificativas apresentadas aparentavam que essa não era uma das prioridades da instituição, portanto o que se dizia era dá impossibilidade em fazê-lo.

Eu não sei como é que vou trabalhar. Até mesmo em benefício da própria criança. Eu sou a favor da inclusão com mudanças, pois a escola ela tem muitas dificuldades físicas (Uma supervisora em visita de contato).

Em outras escolas, outras falas! Igualmente, elas se propunham justificar institucionalmente a ausência da criança com deficiência mental aos seus contextos. As justificativas por não receber o aluno com deficiência mental vão desde a falta de estrutura do espaço físico até a falta de preparação profissional para tal.

De muitas facetas se revestem os argumentos. A professora da fala que será citada a seguir destaca como justificativa para não receber o aluno com deficiência mental na escola regular, a princípio, a *diferença* presente no aluno, no entanto, sua argumentação parece não se bastar. Então, ela acrescenta a isso a falta de condições de recebê-lo, possivelmente falava das condições físicas da escola e do trabalho pedagógico. Esta professora continua sua argumentação deslocando o eixo das justificativas agora para a diferenciação que segundo ela, existe para trabalhar com esse aluno, muito em virtude da estruturação do trabalho, que, com ele, demanda ser individual. Ela finaliza sua explicitação, aparentemente sem mais argumentos, dizendo-se despreparada para lidar com o “problema” do aluno. O fragmento dessa conversa que tive com a referida professora é significativamente especial porque reúne boa parte das “desculpas pedagógicas” para não receber a criança com deficiência em suas unidades escolares. Apresento agora a transcrição na íntegra desse diálogo:

Professora: Tem uma aluna [“normal”] aqui da escola, que tem um irmão que é deficiente mental

Pesquisadora: E porque ele não estuda na escola?

Professora: Ah, porque ele é totalmente especial. Eu não tinha condição de recebê-lo. Agora em maio a mãe procurou a escola novamente. Mas, eu disse: “eu atendo só criança pequena. Eu atendo em grupo,

e ele, tem que ser individual [pausa], e também porque eu não fui treinada para o problema dele!

Frente ao exposto, cabe um questionamento: saberão as famílias das crianças e jovens com deficiência que o acesso à escola de ensino regular é um direito garantido por lei? E as diretoras, supervisoras, orientadoras educacionais, professoras que se recusam a receber esse aluno serão conscientes de que negando ou não facilitando o acesso estão infringindo a lei? A conscientização acerca do direito de frequentar ambientes educacionais comuns aos demais indivíduos sem deficiências deve abranger desde as famílias até a comunidade escolar como um todo, gestores, equipe de apoio, professores e demais alunos.

Todavia o que vem ocorrendo de fato são ações isoladas de um ou outro corpo institucional mais esclarecido e/ou com um nível maior de comprometimento com um tipo de educação menos excludente. O mais comum foi encontrar atitudes insólitas e obsoletas que pouco ou em nada contribuem para o despertar de uma conscientização entre os profissionais da escola que assegure o acesso e a permanência dessas pessoas. Para ilustrar isso, segue fragmento de uma conversa que tive com uma das professoras da sala de apoio pedagógico a respeito das medidas tomadas pela direção de sua escola para sensibilização de seus profissionais

A nossa diretora, ela tem uma, uma postura muito boa com relação a isso sabe, ela já, já colocou até o ano passado mesmo um cartaz de inclusão na sala dos professores, sabe, pra, pra já ir trabalhando isso (Professora em visita de identificação e contato).

Fico a pensar em que influência acredita ter essa diretora um cartaz colado na parede, decorando uma sala de professores!

Mesmo nas escolas que já trabalhavam com a criança com deficiência mental em sala de aula, em alguns casos, o que se ouviu sobre essa experiência não foram relatos tão animadores. O depoimento de uma professora que trabalha em uma escola que tem crianças com deficiências inseridas em suas salas, desde 1997, revela uma oposição semelhante à das professoras das escolas anteriormente citadas, em cujos espaços ainda não se permitiram a vivência dessa experiência. É o que manifesta a fala de uma professora, que

tem uma aluna com deficiência mental em sua sala, ao analisar a proposta de inclusão de crianças com deficiências na sala regular. Suas palavras mais parecem um desabafo: *a professora não tem obrigação de agüentar isso não!* (Maria Sebastiana).

Diante de expressões, como a dessa professora, será possível pensar esse cenário como acolhedor das mudanças que se exigem que aconteçam para se construir um modo de ver educacional favorável para que a inclusão e a transformação da escola de fato aconteçam?

A não-incorporação da legitimidade dos direitos educacionais dos alunos com deficiência pela escola regular se reflete em uma rejeição ainda muito grande a sua presença nesse ambiente. Tal atitude foi expressa nas declarações das profissionais com quem mantive contato, ligadas tanto às instituições que não possuíam crianças com deficiência quanto as escolas que aceitam e efetivam essa modalidade de matrícula.

5.2 Dificuldades de aceitação do aluno com deficiência mental em palavras, ações e omissões

Uma situação de rejeição à presença de alunos com deficiência mental foi manifestada tanto em palavras como em ações. Em alguns casos isso aconteceu de forma explícita, expressa em posições inflexíveis de não-aceitação da criança pela instituição. É sobre esse procedimento que quero me debruçar mais detalhadamente nesse momento. Trago como exemplo o fato de três unidades educacionais relatarem abertamente que não aceitavam matrículas de alunos com deficiência mental e, além disso, esclarecerem que mantêm a prática de encaminhar as famílias e as crianças que procuram a escola para as instituições e/ou escolas especializadas no atendimento de pessoas com deficiências (tais como APAE, Pestalozzi, escolas estaduais com classes especiais, como por exemplo, a Escola Estadual Juarez Távora). O trecho de um diálogo estabelecido com uma professora de uma dessas escolas é ilustrativo disso:

Professora: Não atendo crianças com deficiência mental. A supervisora encaminha para as escolas especiais

Pesquisadora: Mas, a proposta atual da rede municipal não é trabalhar com essas crianças na sala de aula regular, com a ajuda e o recurso da sala de apoio, da qual inclusive, você é a responsável?

Professora: *Bom, eu acredito que [o encaminhamento] é uma orientação da Secretaria [de Educação]. Eu creio que é um convênio da SEDAS [com as escolas especiais] (Uma professora de Sala de apoio em visita de contato).*

É preocupante para a luta por uma escola de qualidade que fato como esse venha acontecendo - o encaminhamento de alunos com deficiência mental para instituições especializadas, quando já ganhamos legalmente, inclusive, o direito a frequentar a escola regular. Procedimento como esse compromete o avanço e a ampliação da proposta de recebimento do aluno com deficiência nas salas de aula do ensino regular na rede municipal de Fortaleza e representa um retroceder na luta pela transformação da escola em um espaço para *todos* e não para uma minoria de escolhidos. É preciso que se diga que isso remete a pensarmos sobre a existência da instituição educacional e questionarmos a quem será que ela se destina.

Historicamente a atitude de rejeição à diferença manifestada em relação às pessoas com deficiência mental encerra, a princípio, o desejo da humanidade de ser “normal” como condição existencial, uma característica da modernidade. A idéia do absoluto foi o padrão criado para diferenciar o “normal” do “anormal”. Esse foi o mecanismo para identificar e classificar os indivíduos desviantes desse modelo de homem “ideal”. A partir daí, como garantia de *higienizar* a sociedade, se efetiva a institucionalização dessas pessoas e, por conseguinte, seu confinamento e silenciamento na história (numa estrutura paralela, seja a escola especial, a classe especial, o asilo...). Uma “invenção” da modernidade que traz o ranço da segregação: produz-se a institucionalização da diferença! (Foucault, 1999).

Não se pode deixar de observar que o procedimento destas unidades educacionais de encaminhar essas crianças para as escolas ou classes especiais tem um caráter eminentemente segregativo, o mesmo que excluiu, ao largo da história, esses sujeitos do convívio social e educacional “comum”. Segundo Marques (2000 b),

A instituição especializada tem sua imagem difundida pelos veículos de comunicação e pela opinião pública, como se fosse algo de grande importância e necessidade para tais pessoas, escamoteando seu principal objetivo: o de identificar e segregar os desviantes (p.37).

Essa prática de indicar a criança que procura a escola para uma instituição especializada situa-se no extremo oposto ao princípio da inclusão escolar. Autores como Figueiredo, 1999; Santos, 1999, Mantoan, 1997, dentre outros, defendem a idéia de que a escola regular em sua diversidade de possibilidades de trocas, de interação, é o ambiente educacional que melhor reúne condições de favorecer desenvolvimento e aprendizagem de *todos* os alunos. Para Mantoan (1997), por exemplo, inclusão *é uma opção de inserção, cujo objetivo é não deixar ninguém de fora do sistema regular de ensino. Incluir, no caso, implica a supressão de todos os serviços segregados de apoio* (p.163).

Outra modalidade de rejeição identificada pelo estudo se apresentou de forma implícita, velada sob um falso discurso integrador, camuflando a realidade, caracterizando assim uma pseudo-inserção da criança em sala de aula. Chamo de pseudo-inserção a situação do aluno estar freqüentando regularmente a escola, no entanto pouco é feito para favorecer seu desenvolvimento e aprendizagem na sala de aula.

Esse fato se desdobra em questionamentos sobre o que se entende por inclusão no meio educacional. Será que a compreensão de inclusão é retratada simplesmente na presença passiva da criança na escola? A fala de uma das educadoras apóia essa indagação quando relata um pouco da experiência que está vivenciando:

Desde que foi colocado, os alunos na inclusão, que os professores não foram preparados. Quer dizer, tá incluído porque tá na sala, com outros alunos, mas a gente na verdade não tem assim uma direção de como é que deveria trabalhar realmente essa dificuldade. Aí, muitas vezes eu me sinto impotente. Sinceramente (Sandra).

O relato de mais uma professora, agora o de Maria Sebastiana, ao falar de como a inserção da criança com deficiência mental de sua sala está acontecendo, também é revelador da ocorrência de uma pseudo-inserção:

Eu não sei como lidar com ela. Ela é... é como se fosse um bibelô na minha sala. Aqui e acolá eu faço alguma atividade extra pra ela. Mas, ela está ali, simplesmente tá na sala. Eu não sei como lidar com ela, sabe! (Maria Sebastiana).

O depoimento da professora Maria Sebastiana, além de revelar um tipo de segregação que pode acontecer dentro da sala de aula, evidencia também que ela partilha de dificuldades e inseguranças em relação ao trabalho com essas crianças. Esse fato não pode ser desconsiderado na análise, pois ele revela a necessidade de atenção, de apoio que essas professoras precisam.

Neste sentido, pode-se perceber que a inserção de alunos com deficiência na via regular de ensino é uma perspectiva que deve ser refletida sob uma dupla dimensão de exclusão: ocorre um tipo de exclusão que se dá no exterior do sistema e que corresponde à negação ao acesso a essa garantia; e uma exclusão que se estabelece no interior do sistema, quando as instituições recebem o aluno, mas não se comprometem e não se sentem responsáveis pela qualidade das práticas a eles destinadas, sejam por quais forem as justificativas. Essa questão revela que não significa tão-somente abrir as portas ao aluno com deficiência sem uma preocupação em estimular e desenvolver suas reais possibilidades frente ao seu potencial cognitivo, apenas, ampliando ainda mais o número de alunos considerados como incapazes para aprender (Marques et alli, 1999).

É importante fazer um paralelo dessa situação verificada com o aluno com deficiência mental como um fenômeno que não atinge somente a eles, mas antes, uma manifestação excludente que “reina” sobre a escola e deixa uma trilha que é apontada por alguns estudiosos, como, por exemplo, a desvinculação dos jovens com o saber explicitado por Charlot (2000), a produção da remanescência identificada por Rocha (2002), o pobre trabalho escolar destinado para as crianças pobres verificado por Cruz (1995). Eis aqui, entre tantos, apenas mais um ângulo da mesma questão! Logo, isso revela que o fenômeno da exclusão não pode ser tratado como típico aos alunos com deficiência, o que se revelaria em uma análise estreita do problema.

As duas dimensões de exclusão tratadas podem ser percebidas na maioria das descrições e citações que se desenrolam ao longo desta seção. Apesar de ambas as possibilidades serem igualmente problemáticas, reside nelas uma diferenciação; a meu ver, estar na escola regular já representa um passo na luta desses sujeitos pelo acesso e permanência *à e na* escola. Continuam os desafios, as dificuldades, mas com uma singularidade: nesta o aluno com deficiência mental está lá na sala de aula regular,

partilhando, no mínimo, das mesmas condições em que a prática se dá para os demais alunos “normais”. Esse é o ponto de partida e o de chegada! Quem sabe se num percurso de melhoria do trabalho pedagógico a escola não atingiria a *todos* os seus alunos, porquanto que existe uma estreita relação dessa efetivação com os princípios de inclusão que pretende transformar a escola não somente para as pessoas com deficiência!

Algumas professoras que em seus discursos defenderam (ou pelo menos não atacaram) a proposta de escolarização de alunos com deficiência na sala regular, no entanto, advogaram a necessidade de uma reestruturação (anterior!?) do sistema educacional para só depois receber essas pessoas. O direito à educação na escola regular (em tese, menos segregativo) é reconhecido por esse grupo de professoras em questão, porém visto com restrições. Essas restrições sugerem que adaptações sejam feitas na escola, no currículo e na sala de aula, para, só então, de forma circunstancial, se inserir (não seria “encaixar”?) o aluno com deficiência. Essa foi a tendência verificada na pesquisa. As professoras que verbalizavam um discurso de reconhecimento da legitimidade da inserção de alunos com deficiência no sistema regular de ensino só o fizeram mediante modificações em suas condições de trabalho. Na opinião da professora Maria Sebastiana: *eu até acho a inclusão possível, desde que numa escala muito moderada, com apoio, com recurso* (Notas de campo – visitas de contato).

A professora prossegue a sua fala, agora, descrevendo a sua sala de aula:

Alguns alunos estão na sala de aula porque foram passados, mas não sabem ler. Aí, ainda vem os que têm deficiência, e os agitados... Numa sala dessas eles ficam mais agitados. Eles ficam estressados e eu também (Maria Sebastiana).

Informações como as veiculadas aqui trazem a ciência de que a inclusão real das diferenças e, por seu turno, das deficiências no cenário escolar, ainda não estão presentes como discurso consolidado, o que quer dizer, como ações efetivas.

Vale comentar que as crianças com deficiência mental são as que menos parecem precisar de ajuda, de subsídios para se “adaptar” ao convívio educacional da sala regular. Não estou a falar aqui de desempenho positivo quanto às aprendizagens escolares, mas de convivência possível nesse espaço educacional. Esse aspecto será alvo de maiores

considerações em uma das seções do capítulo 8. Outras reflexões relativas à postura pedagógica da professora em sala de aula frente à criança com deficiência mental são também uma dimensão que passarei a discutir mais detalhadamente adiante. Doravante, antecipo, que elas influenciam diretamente não só a permanência da criança na escola mas, principalmente, o seu desempenho quanto à aprendizagem da leitura e da escrita. A situação é simples de se abordar: quando a professora tratava e trabalhava com a criança com deficiência mental, no mínimo, sob as mesmas condições com que tratava e trabalhava com os demais alunos sem deficiência, o nível psicogenético da aprendizagem em leitura e escrita desse aluno chegava a ser igual e às vezes até mais evoluído do que algumas das crianças “normais” da turma⁶².

5.3 E quem ajuda o professor?

É oportuno registrar aqui que não compreendo, em hipótese alguma, o professor como o único responsável pela qualidade do atendimento realizado às crianças na escola (sejam estas crianças com ou sem deficiência). Não obstante, vejo-o como o grande representante dessa instituição e gestor do que se passa no interior da sala de aula, portanto, um mediador em potencial, um elemento privilegiado para que mudanças principiemos a acontecer.

A visão das professoras sobre as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano, quando aproximada de outras informações obtidas na pesquisa como um todo e, mais particularmente, os dados da observação da prática em sala de aula (discutidos no decorrer desse trabalho), mostram que as professoras esbarram constantemente em problemas dos quais sua bagagem de experiência não dá conta, na fragilidade da sua formação, em situações que elas não sabem resolver (e estes problemas não são apenas os alunos com deficiência mental que estão em sua sala!). As professoras, em suas dúvidas, não têm apoio pedagógico, nem emocional, para subsidiá-las em suas inquietações. Sozinhas, se encontram no epicentro do turbilhão de problemas que marcam a realidade educacional que vivenciamos hoje em nossas escolas públicas.

⁶² Apesar de não ser objetivo dessa pesquisa e de não ter realizado aplicação de diagnósticos, o conhecimento dos níveis conceituais dos alunos pode ser identificado pelo acompanhamento do cotidiano das aulas e pelo acesso que tive a suas diversas produções escritas.

A inserção do aluno com deficiência mental no ensino regular não se configurou, ao que pareceu, no único desafio com o qual as professoras não se sentem competentes a lidar. Ela se vê num emaranhado, em um amálgama de situações que exigem soluções. O aluno com deficiência é o eco dessa voz, as professoras clamam por ajuda!

Esse posicionamento foi amplamente verbalizado durante a pesquisa: *eu preciso de um apoio, de um acompanhamento, de uma pessoa atuante ao meu lado, me dando novas técnicas sabe, me ajudando, me apoiando* (Maria Sebastiana).

Segundo as educadoras, mudanças são necessárias de serem efetivadas para que os alunos com deficiência mental compartilhem com maiores possibilidades de sucesso dessa convivência no sistema regular. Algumas das modificações indicadas foram: investimentos em recursos materiais (jogos, material didático etc), melhoria na estrutura física da escola, investimentos na capacitação docente, dentre outras. Estas mudanças sem dúvida são muito bem-vindas ao sistema educacional público.

Quanto a mudanças situadas, especificamente, em suas ações na sala de aula, as professoras, aparentemente, não as perceberam como necessárias. Esse tópico só emergiu na entrevista mediante a intervenção e interrogação direta da pesquisadora, após a desistência de aguardar que fosse considerado no âmbito da questão. Esse fato nos leva a pensar sobre o quanto a ação “repetitiva” do dia-a-dia aprisiona o sujeito, ao ponto dele não se inserir em uma reflexão mais crítica sobre sua prática.

Mas, terá realmente essa “ação” mecanizada, repetida no dia-a-dia, o “poder” de tornar seus protagonistas aprisionados numa espécie de *estado de dogmaticidade*?⁶³.

A investigação destaca uma certa familiaridade rotineira no trabalho educativo, o que dificulta as professoras questionar e se implicar no trabalho que realizam, e/ou ainda, se inquietar com concepções e valores que pré estabelecidos subjazem a ele. Estudos como os de Schön (1992) justificam esse fator como responsável para o desenvolvimento de uma ação mais mecanicista e menos inovadora. Esses estudos tratam dessa impossibilidade imputada à prática - o de instaurar a problematização na ação - o que dificulta que o trabalho seja transformado numa prática reflexiva e crítica.

⁶³ Este conceito filosófico se refere ao comportamento de um homem que viva dentro de uma postura pré-crítica. Para um aprofundamento sobre esse assunto, ver Borneheim, Gerd A. *Introdução ao Filosofar: o pensamento filosófico em base existencial*. Editora Globo, 1969.

Apesar dessa discussão ampliar bastante os propósitos do enfoque, o que poderia fugir aos objetivos traçados, não posso negligenciar, deixando de tecer um mínimo de consideração possível, pois é papel da pesquisa também considerar e respeitar os limites e dificuldades dos seres humanos em lidar com questões “delicadas” como as que são enunciadas nesse estudo.

Não obstante, muitas outras reflexões se impõem, tanto ligadas às condições materiais e estruturais em que se realiza esse trabalho quanto as de caráter mais conceitual. As condições precárias em que a prática se dá (carência de recursos materiais e financeiros, precariedade de instalações, proposta pedagógica indefinida/inadequada, apoio técnico que não atende as reais necessidades dos professores, desvalorização da profissão, baixos salários etc) não são excluídas da análise, pois ela não pretende desconsiderar as condições objetivas em que ele se desenvolve. No entanto, somente esses aspectos físico-estruturais não explicam/influenciam tudo o que acontece na prática de sala de aula. Outras questões como concepções, valores, opiniões, a estas, passarei com detalhes no capítulo seguinte, pois elas assumem-se como uma via possível de explicação para parte das ações empreendidas no universo da prática, em especial, em relação aos alunos com deficiência mental.

5.4 Outra lógica, a da diversidade da vida!

Parece claro, nesta pesquisa que, a grande questão imposta é que a escola precisa se transformar para não ser excludente com *todas* as crianças e jovens, não interessando se estes são deficientes ou não. O acolhimento de *todos* os alunos, indistintamente, é um dever da escola.

Para tanto, urge a edificação de uma escola capaz de atender não só alunos com deficiências, mas *todas* as necessidades educativas de *todos* os seus alunos. Uma escola diferente para tratar todos iguais! Nesse sentido, o movimento de inclusão perfila-se como uma via de luta por essa transformação da escola que, segundo Mantoan, se apresenta

Como um motivo para que a escola se modernize e para que os professores aperfeiçoem suas práticas e assim sendo, torna-se uma

conseqüência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino (Mimeo. s/d.).

A proposta pedagógica de inclusão incita algumas mudanças significativas para as concepções educacionais, à medida que amplia o olhar para todas as crianças, incluindo as que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem e que precisam ser consideradas. Reconhecer que os ritmos das aprendizagens e a trajetória de construção dos conhecimentos não são iguais torna posturas metodológicas, conceptuais e/ou didáticas, urgentes de se redefinir.

Essa idéia requer uma nova (re)organização do espaço escolar, num esforço permanente de (re)estruturação e de atualização das práticas pedagógicas atualmente desenvolvidas. Se considerarmos o que diz Marques (1999; p.71) sobre a definição do lugar social ocupado pelos indivíduos, que é na trama das relações sociais que se definem os lugares e os papéis que pessoas ou grupos irão ocupar e desempenhar, reforça-se a importância da análise dessa nova territorialização ocorrida, de certa forma, recentemente no espaço escolar com a inserção do aluno com deficiência mental no ensino regular, antes, palco garantido, inclusive legalmente, apenas para a “normalidade”.

Se a ocupação e a movimentação no espaço social compreende-se em uma permanente busca de ruptura e/ou de equilíbrio, e isso pode significar manutenção ou redefinição dos lugares sociais ocupados pelos indivíduos que convivem nesse ambiente, nesse sentido a inserção do aluno com deficiência mental na sala regular se configura como espaço de conflito, tensão e luta. Dessa forma, esse pode se apresentar como um caminho para que o aluno com deficiência mental possa também se (re)significar na sociedade.

As preocupações, as lamentações, as queixas, as dúvidas quanto à forma de lidar e de trabalhar expressas nas falas das professoras, tudo isso se configura em indícios da ocupação do espaço discursivo. A ocupação de cada um desses espaços incrementa e promove, um ao outro. Assim, em o aluno com deficiência estar na escola, isso faz com que a escola e seus professores falem *dele* e *nele* e, por conseguinte, falar cada vez mais dele garante cada vez mais a possibilidade de estar lá! O tema da inclusão do aluno com deficiência mental no ensino regular ocupa os discursos pedagógicos à medida que se dá a ocupação dos espaços físicos por estes alunos e vice-versa. Essa é uma forma de

ação tão “eficaz” que é capaz de desconstruir e criar paradigmas – formas de pensar e agir.

Outro aspecto de forte implicação pedagógica é que a inserção do aluno “especial” questiona e põe abaixo o mito da homogeneidade⁶⁴, um antigo paradigma que por tantas décadas encontrou terreno fértil nos modelos tradicionais escolares. A falsa idéia de indivíduos, ensino e aprendizagem homogêneos, foi (ou ainda é?) usada como forma de legitimar a segregação de alunos com deficiência mental do convívio no sistema regular de ensino. Tal questão remete a outros conceitos que urgem ser (re)elaborados, como concepções sobre desempenho, (d)eficiência, habilidades, limitações e tantas outras que carecem de uma reconfiguração tanto social como pedagógica.

A bela metáfora do caleidoscópio⁶⁵ utilizada por Forest e Lustans (1987) sugere que a imagem produzida por ele seja a inspiração para a educação. De maneira análoga, a perspectiva inclusiva torna os sistemas escolares mais ricos, coloridos e completos, onde sem a diversidade não seriam os mesmos. Para esses autores: *o caleidoscópio é circular. Não se encontra nele nem compartimento, nem divisão. É a presença de cada um que dá ao caleidoscópio sua riqueza e suas cores. Cada componente é único e essencial* (p.3).

É indispensável superar os ditames arcaicos que fundamentam as relações de dominação, responsáveis por uma sociedade sectarista, injusta e opressora, verdadeira “fábrica de exclusão”. Faz-se urgente que a escola se transfigure, que se torne capaz de resignificar suas práticas, enfrentar as dificuldades, criar soluções, para não só acolher as pessoas com deficiência em suas salas de aula, mas quem nessa “ciranda” quiser entrar e dançar: o índio, o negro, o pobre e assim criar condições para que eles verdadeiramente se engajem, convivam e juntos aprendam *com e em* suas singularidades.

A questão posta à educação, através da instauração desse paradigma, é que a escola se transforme em um espaço que prime pela afirmação e pelo respeito à identidade de cada indivíduo e não pela perpetuação de preconceitos 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

⁶⁴ O que estou chamando aqui de mito da homogeneidade é a utopia de que a exposição exaustiva e generalizada do conteúdo assegura uma assimilação na mesma proporcionalidade em que foi ensinado.

⁶⁵ A figura do caleidoscópio é utilizada por ser um objeto cilíndrico, cujo fundo é ocupado por fragmentos móveis de vitrilhos coloridos que produzem um número infinito de combinações e cores. (Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário eletrônico Século XXI- Versão 3. Editora Nova Fronteira, novembro de 1999).

trabalhar com todas as crianças independentemente do tipo de dificuldade que elas apresentem; uma escola que estimule a pensar, brincar, viver e acima de tudo “com-viver”... Que possibilite a existência do “diferente”, do “estranho”, do “bizarro”, como “outro” diferente do “Eu”, não só por premissas humanitárias, 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. Cada ser é único e essencial, é essa característica do humano que o diferencia e o torna similar aos outros de sua espécie. Essas diferenças dão uma nova dinâmica à vida, tornando as experiências construídas nos ambientes e nas relações sociais mais ricas, coloridas e completas, onde, sem a diversidade, não seriam as mesmas. Boff (1998) 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*⁶⁶ 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 à diversidade, à diferença e à pluralidade existentes na vida, na qual o triunfo seja a edificação de uma sociedade mais equilibrada, de relações harmônicas e justas, gestadas por homens e mulheres.

⁶⁶

Cf. Boff, Leonardo. *Nova Era: A Civilização Planetária*. São Paulo. Editora Ática, 1998.

CAPÍTULO 6

CONCEPÇÕES: COMPREENSÕES QUE PRODUZEM IMAGENS NOMEADAS

[Emília, a boneca falante do Sítio do Pica Pau Amarelo, dá suas opiniões filosóficas sobre si e sobre o mundo e antes de pingar o ponto final na escrita de suas memórias. Ela adverte que é uma grande mentira o que andam a dizer a seu respeito]: *Dizem todos que não tenho coração. É falso. Tenho, sim, um lindo coração - só que não é de banana. Coisinhas à toa não o impressionam; mas ele dói quando vê uma injustiça. Dói tanto, que estou convencida de que o maior mal deste mundo é a injustiça* (Lobato, 1972, p. 290).

O episódio utilizado como epígrafe deste capítulo, por certo, pode ilustrar um pouco das particularidades das interpretações humanas: o que para uns pode ser fato a outros é algo duvidoso! É pouco provável que as pessoas compreendam e interpretem da mesma forma as situações ou eventos. A maneira de interpretar falas, fatos, eventos - materiais ou imagináveis – traz a marca de nossas peculiaridades e de nossas vivências. Assim, o sentido e o vivido pelos sujeitos vão delineando as interpretações que estes têm da vida (e dando cada vez mais vida as suas interpretações!).

No presente capítulo, foram reunidas informações sobre a percepção de deficiência mental expressa nas falas e na prática pedagógica das professoras, considerando na análise também situações vivenciadas fora da sala de aula, como momentos de recreio, planejamento e conversas informais.

Ciente do significado que tem a visão do aluno (deficiente? diferente? estigmatizado?) para o tipo e a qualidade do trabalho empreendido em relação a ele, busco apreender e compreender quem de fato é o aluno com deficiência mental na visão das professoras, tendo como atenção prioritária os posicionamentos que tratam sobre a experiência concreta de tê-lo em uma sala regular e alfabetizadora.

Nas falas aqui citadas, algumas palavras ou expressões foram destacadas no intuito de favorecer melhor compreensão das categorias utilizadas como referenciais de análise.

Elas se sobressaltam e dão “pistas” sobre quem é o aluno com deficiência mental para as professoras, informam o que pensam sobre o seu desenvolvimento e suas possibilidades (ou não) de aprendizagens, mormente, da aprendizagem da leitura e da escrita.

Para tanto as professoras responderam, dentre outras, às indagações: como é ter um aluno com deficiência mental? 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?

É a partir das falas das professoras que trago uma reflexão a respeito das compreensões acerca do aluno com deficiência mental inserido em salas de aula do ensino regular. Foram consideradas as informações que continham indícios de idéias, opiniões, concepções formadas (ou pré-formadas) sobre o aluno com deficiência mental no conjunto de ações da prática cotidiana da professora da sala de aula regular.

6.1 Algumas considerações sobre concepções

As falas das professoras reunidas na pesquisa anunciam o que se concretiza no espaço das salas de aula em relação aos alunos com deficiência mental, o que faz da análise das concepções expressas por estas profissionais um contraponto interessante para a compreensão de suas ações.

Diversos estudos (Charlot, 1986, 2000; Diógenes, 1998; Spink, 1999; Playsance, 2001; Joffe, 1995 etc.) mostram que as concepções são tão produtoras de realidade quanto as ações em si, fornecendo, dessa forma, subsídios para entender as posições e as relações que se materializam e atravessam o cotidiano.

De acordo com as argumentações que sobressaem desses estudos, as concepções, em sua pluralidade, tecem complexas formas de pensar e de agir. Assim, se faz precioso e necessário conhecer quais concepções estão presentes no universo de compreensão das professoras. Em certa medida, elas fundamentam as ações e o tipo de trabalho pedagógico, revelando as razões que movem a forma de agir das professoras, desta ou daquela maneira, com o aluno com deficiência mental.

Penin (1994) assinala que há uma relativa implicação entre as concepções, crenças, valores e os posicionamentos adotados pelos professores em suas ações. Dessa forma, os fazeres pedagógicos encontram-se embasados mais em suas formas de representações e menos em conhecimentos formados no seio de uma reflexão. Para a autora, as concepções subjazem e orientam as ações das professoras (e as falas inclusive) ao mesmo tempo em que estas ações são igualmente reveladoras das concepções que as fundamentam.

A discussão das práticas destinadas ao aluno com deficiência mental traz junto a proposta específica de conhecer a visão que estas profissionais têm sobre esse aluno, nesse ambiente escolar que se pretende alfabetizador e inclusivo, contexto no qual o aluno com deficiência mental agora partilha do convívio.

Esse fato faz as escolas, em certa medida, vivenciarem processos “inclusivos”, ou seja o professor tem agora em suas mãos a tarefa de, como organizador do grupo, antes de qualquer coisa, estar sensibilizado a interagir com *todas* as características de *todos* os seus integrantes (Figueiredo, 1996; Mantoan, 1991 dentre outros).

As idéias que postulam sobre essas pessoas e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem acabam por influenciar o tratamento destinado a esses alunos em sala de aula. Essa relação que se cria entre concepções e ações passa a se constituir como um lugar privilegiado para se investigar os significados, o modo de ver e lidar com a deficiência. Tal entendimento encontra apoio no que diz Figueira (1995 apud Marques 2000): *palavras são expressões verbais de imagens construídas pela mente. Às vezes, o uso de certos termos, muito difundidos e aparentemente inocentes, reforça preconceitos* (p.17).

Parafraseando Bakhtin (1988), a palavra não somente representa, mas também ela cria, faz com que seja. Nesse sentido, acessar as designações mais frequentemente utilizadas pelas professoras para se referir ao aluno com deficiência mental vêm refletir no conhecimento das maneiras destas conceberem a deficiência.

É importante destacar que as concepções norteiam os fazeres pedagógicos e se expressam nos procedimentos utilizados, no nível de solicitação que o professor faz dos processos cognitivos dos alunos, nas expectativas quanto a sua aprendizagem, no interesse e na afetividade a eles dispensados, enfim, nas diversas dimensões das relações que se

estabelecem no interior da sala de aula e da escola, revelando a natureza e as prioridades do trabalho educacional realizado. É no cotidiano escolar que esses princípios se dimensionam e denunciam que concepções justificam a prática educacional realizada. O contexto das práticas pedagógicas se desenvolve amparado em quais concepções? O aluno com deficiência mental vivencia situações e solicitações escolares iguais ou distintas das propostas aos demais alunos?

As formações discursivas evidenciadas por essa investigação estão categorizadas aqui em separado por uma questão de organização do texto, porém devem ser consideradas como parte de um conjunto - a fala dos sujeitos como um todo - portanto, apenas destacados fragmentos de seu contexto de origem para serem utilizados como ilustrativos da compreensão que expressam. É importante destacar que encontramos uma grande variedade de elementos nas falas das professoras que deram “pistas” e ajudaram a melhor reconhecer o aluno com deficiência mental na convivência da sala regular

Um estudo que pretende analisar concepções – materializadas nos discursos e nas práticas cotidianas - deve considerar o que a história da própria sociedade e das mentalidades construiu e desconstruiu ao longo do seu percurso. Ariès (1981) argumenta que compreender a construção das visões e dos conceitos inclui considerá-los como parte de uma movimentação histórica - *a história das mentalidades* – que para ele,

É sempre, quer o admita ou não, uma história comparativa e regressiva. Partimos necessariamente do que sabemos sobre o comportamento do homem de hoje, como de um modelo ao qual comparamos os dados do passado - com a condição de, a seguir, considerar o modelo novo, construído com o auxílio dos dados do passado, como uma segunda origem, e descer novamente até o presente, modificando a imagem ingênua que tínhamos no início (p.26).

Outro ponto de vista semelhante é destacado por Mazzota (1999) e analisa especificamente a forma de compreender e de tratar a deficiência. Ele comenta que as concepções que se tem atualmente não são resultado exclusivo de ações contemporâneas, tampouco individuais, e que não se pode ignorar a longa construção sociocultural desta compreensão. Em razão disso, o autor reforça a idéia de que é extremamente importante

elucidar os momentos da evolução das atitudes sociais frente aos deficientes mentais para entender a materialização dessas condutas na prática social e, em especial, na prática educacional.

Desta feita, para compreender as concepções das professoras acerca dos alunos com deficiência mental, é preciso ponderar que parte das noções são vitalizadas pelo que a história escreveu sobre eles, considerando a noção de construção histórica sociocultural de Ariès, que estabelece que *o modelo novo é construído com o auxílio dos dados do passado*.

A partir dessas considerações, prossigo a escrita em direção à pergunta: quem é esse aluno com deficiência mental que se posiciona na especificidade de uma sala de aula do ensino regular⁶⁷? Ele é considerado diferente ou semelhante aos demais alunos da classe? Se diferente, ou semelhante, em quê o são?

6.2 O aluno com deficiência mental na visão das professoras: um retrato bem (de)formado?

Os relatos das professoras explicitam as formações discursivas acerca do aluno com deficiência mental, considerando seus processos de desenvolvimento e aprendizagem e delimitam também o lugar da inserção do aluno com deficiência mental 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 de que falavam as professoras. Os trechos de entrevistas a seguir trazem depoimentos das professoras a respeito dos alunos com deficiência mental:

Eu já tenho costume [de trabalhar com alunos com deficiência mental], não é a primeira experiência. Sempre trabalhei em escolas de áreas

⁶⁷ Para delinear a visão das professoras sobre o aluno com deficiência mental, foram utilizadas as idéias expressas no conteúdo total das entrevistas, e mais especificamente, as perguntas já referidas na introdução do capítulo. 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, como: nas observações da sala de aula, conversas informais e/ou em espaços fora da sala de aula, como por exemplo, sala dos professores, momento de planejamento, reunião entrega de boletins aos pais. Esse procedimento possibilitou o acesso a um número grande de respostas por sujeito entrevistado. As respostas foram categorizadas por conteúdo e significado.

muito pobres e geralmente tem [alunos com deficiência mental]. Não diagnosticados, existe sempre (Carmensita).

Tem aqueles que são deficientes mesmo e aqueles que são deficientes, mas não são tão deficientes. Como no caso da Graziela [aluna com síndrome de Down], no caso também do Robério [aluno “normal”], tá entendendo? Porque o Robério, ele também tem problemas, tá entendendo? (Maria Aparecida).

Eles são deficientes! A deficiência deles é na parte de quê? Na parte de rendimento, tá entendendo? É a deficiência em leitura, é a deficiência de tudo, até de carinho (Dulcina).

Em outro momento da fala, a professora Carmensita prossegue em explicações acerca de quem é o aluno com deficiência mental, revelando novamente a sua dificuldade em identificá-lo. Seu discurso é pontuado por pausas, reticências, dúvidas... No entanto, ela apresenta elementos que revelam quem, aos seus olhos, é esse aluno:

Talvez eu não [pausa]. Eu nem te diga assim com palavras mesmo, que eu não...[pausa]. Que eu nem soubesse te dizer. A gente pensa assim e muitas vezes as pessoas dizem: “fulaninho é louco, é doente mental porque ele tem aquela dificuldade”. Eu, até nem saberia dizer, assim, porque acho que a criança que é doente mental comprovado, ele não...[pausa]. Talvez não freqüente nem a escola. Esses que tem esses desvios neurológicos! É assim que chama? Às vezes por uma dificuldade de aprender né! Assim, eu não sei nem te dizer como seria. Eu te diria que essa criança seria uma pessoa...[pausa]. Às vezes a criança é só tímida e depressiva e pode ser uma consequência e você nem acha porque aquela criança não apresentou outros tipos de...[pausa]. Fraqueza, né?

Parece que as professoras têm dificuldades em identificar quem é o aluno com deficiência mental. Seriam para elas deficientes mentais os alunos pobres? Os fracos? Os tímidos? Os hiperativos? Os “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. Em outros momentos da entrevista,

a professora Maria Aparecida mais de uma vez explicitou a dificuldade de situar claramente quem era o aluno com deficiência mental. Um desses momentos 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?* (Maria Aparecida).

É provável que o pequeno desempenho manifestado nas tarefas pedagógicas fizesse com que esses 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 em razão das dificuldades cognitivas, não comuns e específicas apenas a eles, já que a escola está cada vez mais a produzir tais defasagens⁶⁸.

Um fato a comentar foi que sempre que as professoras foram solicitadas a falar a respeito de seus alunos com deficiência mental, inicialmente elas discorriam sobre eles, e em seguida, seus relatos prosseguiram se deslocando num sentido de abrangência maior, incluindo sempre outros alunos “normais” da sala. Esse fato pode ser um forte indicativo do quanto é difícil precisar características específicas de pessoas com deficiência mental. As falas das professoras indicam que estas características identificadas nos alunos com deficiência mental também são extensivas àqueles sem deficiências.

Outro aspecto a ser refletido, e que vem a reforçar essa hipótese, são as distorções e/ou equívocos identificados no conceito de deficiência mental, como o de pensar a criança com deficiência mental como *doente, louco, e/ou anormal*; algumas professoras manifestaram imprecisão entre deficiência mental e doença mental, não apresentando clareza entre esses dois conceitos, estendendo-os, também, a alunos considerados normais, dependendo da situação observada. Isto indica que em certas circunstâncias o limite entre o “normal” e a deficiência quase inexistente.

⁶⁸ O fracasso escolar, os índices de analfabetismo, as taxas de evasão e repetência, ainda são pontos cruciais da escola pública e vêm sendo enfaticamente mostrados por vários pesquisadores, dentre os quais pode-se citar: Ribeiro, 1991; Ferrari, 1985; Patto, 1990; Azevedo, 1995.

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 pelos quais algumas crianças são rotuladas como deficientes mentais “educáveis”⁶⁹, na maioria das vezes sem o serem, por apresentarem histórias de fracasso escolar, são 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 encaminhamento⁷⁰. Os resultados da investigação de Amaral vêm colaborar como mais uma evidência do que chamamos aqui de uma *ampliação do conceito de deficiência mental*, fenômeno que situa a construção da condição de “ser” deficiente mental 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, pois segundo esse autor, é na afirmação da identidade que se deriva concomitantemente à diferença, ou seja, é na criação do conceito de “normal” que se 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, à medida que diferencia do grupo de identidade “normal”, a professora o assemelha a outros, num movimento de dessemelhança e mútua semelhança com outros alunos de sua sala.

Esse jogo de efeito dado ao discurso das professoras evidencia que eles não são percebidos como únicos em suas diferenças ou dessemelhanças. Figueiredo (2002) estabelece que é no processo de identificação e diferenciação que as semelhanças e as

⁶⁹ Termos utilizados pela autora.

⁷⁰ Essa conduta constatada por Amaral (1999) foi investigada em um determinado espaço de educação da escola pública paulista - a classe “especial” para deficientes mentais “educáveis”.

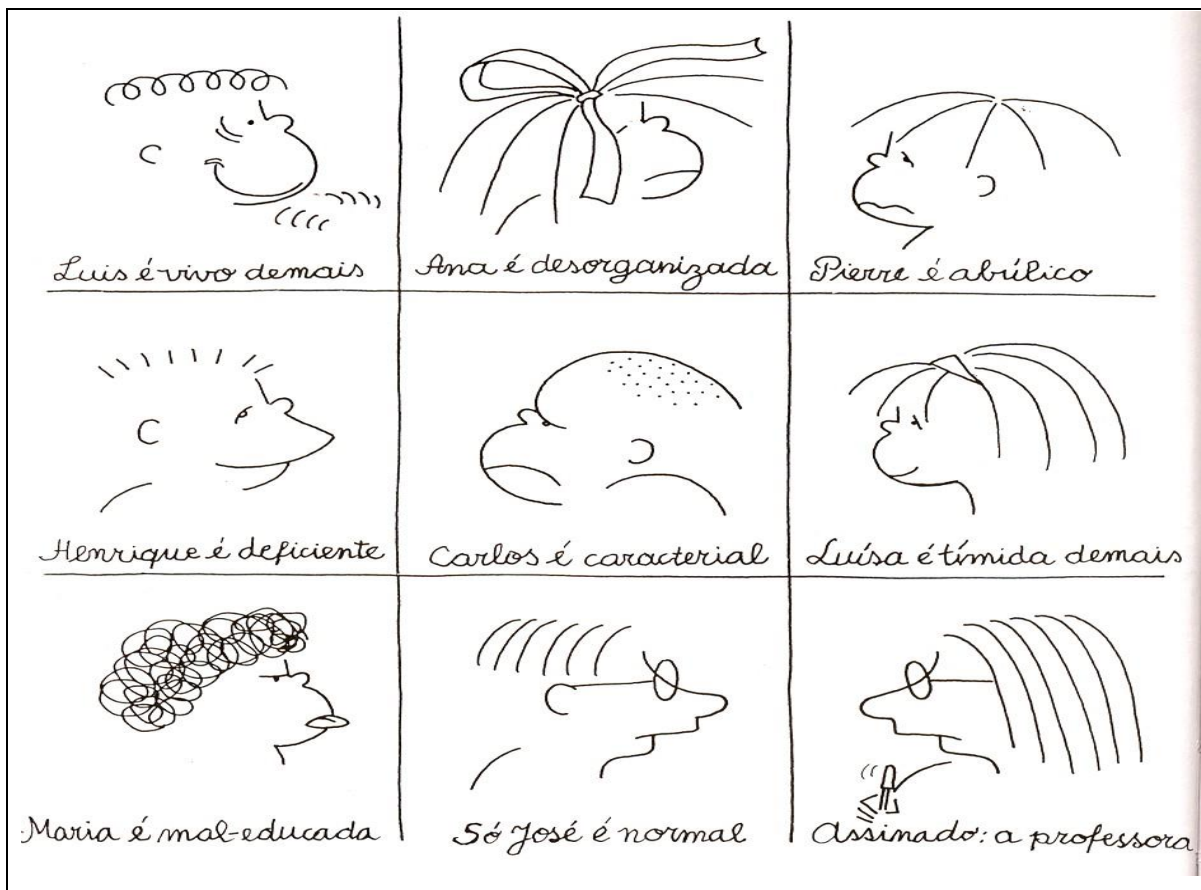
diferenças, próprias do ser humano, se evidenciam em várias categorias de trocas, especialmente as de ordem afetiva e cognitiva. Enquanto, por um lado, são as diferenças o que nos tornam únicos no gênero, por outro, são as similitudes que dão conta do processo de identificação que aproxima e permite os indivíduos desenvolverem o sentimento de pertença social. É nesse processo que se evidencia a construção do sujeito, quando o filho do homem, do homem se faz!

Não seria esse fato suficiente para eliminar a ilusão pedagógica da possibilidade de uma homogeneidade em sala de aula? Se não, pelo menos essa constatação do reconhecimento de que os alunos com deficiência mental não são únicos em suas particularidades, dá características peculiares a esse grupo, o que lhe possibilita um desenho novo no qual as diferenças e as semelhanças humanas são possíveis!

Ser identificado com outros alunos “normais” em muitas situações se expressou no reconhecimento de que algumas dificuldades não são peculiares a crianças com deficiência mental e que não se diferenciam muito das características 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 Maria Aparecida no relato adiante: *do jeito que eu trato o que é bom mesmo, né, o que não tem deficiência, eu trato o outro, o que tem deficiência. Pra mim o tratamento de um é igual a todos. Pra mim eles são todos iguais!*

Não ser únicos em suas diferenças depõe a favor do aluno com deficiência mental para uma melhor aceitação de sua presença e/ou contribui frente ao trabalho pedagógico com ele desenvolvido?

6.3 As distintas faces da diferença



Tonucci, Francesco. *Com olhos de criança*, 1997.

A palavra mais utilizada para definir o aluno com deficiência mental inserido na sala de aula do ensino regular é *diferente!* O termo esteve presente sobremaneira nas entrevistas e nas conversas informais, incluindo as estabelecidas durante as observações em sala de aula. Trata-se, portanto, de um termo rico em significação e que importa a pesquisa saber o que informa. Todos os discursos das professoras enunciavam 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 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 à 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 entre a aluna com síndrome de Down e os demais alunos “normais”:

Ali, realmente, ela [a criança com síndrome de down] era diferente! 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 às 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.

Tal compreensão conduz a outras reflexões imprescindíveis à discussão dos pressupostos que legitimam o trabalho pedagógico com esses alunos em sala de aula, como, por exemplo, o entendimento acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem de toda criança. É lícito que essas noções se entremeiem e se relacionem dando sustentação à compreensão da deficiência mental no espaço pedagógico como *falta* de condições para evolução, a qual impossibilita o indivíduo que manifesta qualquer tipo de assimilação. Vygotsky (1989) se opõe a explicações como essas que vêem a deficiência como insuficiência. Para ele a criança com deficiência não é menos desenvolvida do que outros sujeitos “normais”, é apenas um indivíduo com desenvolvimento de outro modo, qualitativamente distinto, com uma organização das funções psicológicas superiores em peculiar.

A professora Carmensita, ao se referir ao seu aluno com deficiência mental em muitas ocasiões da entrevista, inclui um vocabulário próprio a diagnósticos clínico-patológicos para referendá-lo. No fragmento de sua entrevista, citada a seguir,

mesmo dizendo que não se apropria da atitude de nomear a “normalidade” e a “não-normalidade” dos alunos, seu discurso parece traí-la: *eu mesmo, particularmente, eu não diagnostico “esse menino não é normal!”*. *Eu digo que ele tem alguma...[pausa] tem um desvio neurológico. Assim, por não aprender, por ele ser assim...[pausa]* (Carmensita).

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, o da professora Maria Aparecida: *ela é uma criança diferente dos outros, né! Quer dizer que é um caso especial, ela, ela requer muita atenção. Ela é uma menina que eu estava até dizendo que eu vou ter dificuldade de trabalhar com ela.*

A definição de Maria Aparecida, ao se referir a sua aluna como um *caso especial*, conduz à 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.

Algumas das falas das professoras anunciam essa distância entre o aluno “normal” e o que tem deficiência mental especificamente localizadas na “forma de aprender”. Segundo as professoras, são as peculiaridades do aluno com deficiência mental em sua trajetória de aprendizagem que tornam o trabalho pedagógico com eles difícil.

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 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 assinala 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).

Nessa perspectiva, a organização da intervenção pedagógica e o papel da mediação passam para uma dimensão de importância ampla, quando têm em si a condição de realizar uma organização mental ao longo da evolução da criança à medida que aconteçam calcados na melhoria de condições desse funcionamento. Segundo Mantoan (1998), 30 anos de pesquisas com sujeitos que manifestavam retardos importantes no plano cognitivo permitiram a Feuerstein (re)agrupar funções cognitivas e afirmar que *as deficiências funcionais relacionadas às estratégias são devidas a uma ausência de “experiências de aprendizagem mediatizadas”* (p.102). Para Mantoan (idem), as pessoas com deficiência mental, embora tenham esquemas de assimilação equivalentes a outras “normais” mais jovens, mostram-se com um nível inferior quanto à resolução de situações-problema, ou seja, na colocação prática de seus instrumentos cognitivos - apesar da possibilidade de manifestarem paradas definitivas em níveis de evolução e um ritmo significativamente mais lento no progresso intelectual - sua inteligência testemunha certa condição de modificabilidade - uma plasticidade - ao reagir satisfatoriamente a uma solicitação adequada do meio em que visa à construção de estruturas mentais (p.43 - 4).

A professora Dulcina também manifestou a noção de que a diferença para ela se situava predominantemente nesse aspecto referente às distinções quanto ao ritmo das aprendizagens apresentado pela criança com deficiência mental. Para retratar isso, ela utiliza-se de uma metáfora e revela sua compreensão basicamente assim:

É aquela história, os outros continuam andando e eles [os alunos com deficiência mental] continuam andando bem devagarinho. 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! (Dulcina).

Pode-se perceber na fala de algumas professoras que o aluno com deficiência mental do qual elas falavam se distinguia dos demais também pelo fato de o aluno

não aprender. Isso manifesta uma coerência com a visão de que a pessoa com deficiência mental é *inábil* e *incapaz*, um sujeito que não reúne condições de assimilação e de compreensão dos conteúdos escolares.

Na leitura da maioria dos argumentos utilizados pelas professoras, o que mais surpreende talvez seja o fato de que as justificativas apresentadas quanto à diferenciação que marca o aluno com deficiência em seu processo de aprendizagem seja de que o conjunto de características apresentadas pelas professoras pode se aplicar a qualquer indivíduo e a qualquer outra situação de aprendizagem, não necessariamente a escolar. Frente a tais justificativas, importa questionar: existem indivíduos que aprendem exatamente no mesmo ritmo e da mesma forma?

As exigências pedagógicas ainda são orientadas para uma idéia de que a aprendizagem acontece num mesmo tempo, sob a mesma orientação, nas mesmas condições de produção e de avaliação e, por conseguinte, assim deve ser o ensino, uniforme/massificante.

Todas as professoras investigadas apresentaram basicamente (e quase que exclusivamente) como característica do aluno com deficiência mental em sala de aula o atraso no desenvolvimento e nas aquisições das aprendizagens escolares. É marcante o seguinte fato, todas as professora caracterizaram o aluno com deficiência mental como lento em sua aprendizagem: *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 apenas 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 características pertencentes ao percurso individual de cada sujeito em sua trajetória de construção do conhecimento, independente de apresentar deficiência mental? Por que só apareceram características como pertencentes à “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, concorrer para refutar ainda mais a alegação de alguns de que não é possível o trabalho com esse aluno em sala de aula regular.

A seguir, a fala de outra professora ao explicar como entende o desenvolvimento do aluno que tem deficiência mental: *é com dificuldades porque ele não é...*[pausa] (normal?) *ele não apresenta assim...* [pausa] (capacidades?) *ele não tem suas potencialidades no total, né?! Então, eu acho assim que ele vai viver com as suas dificuldades* (Maria de Lourdes).

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

Nas observações da professora Maria Aparecida, também se percebe o destaque que ela faz da diferença existente no aluno com deficiência mental ser articulada ao rendimento nas produções escolares. A comparação entre o desempenho cognitivo do aluno “normal” (“ideal”) e o que apresenta deficiência mental é estabelecida numa relação quase que direta. Sua argumentação explicita-se no trecho de sua entrevista a seguir:

A diferença é porque lógico, a criança que não tem deficiência ela é mais prática. Ela é mais ágil, mais fácil dela conhecer, dela distinguir. A criança que não é deficiente, é mais fácil ela adquirir o conhecimento do que o que tem problema (Maria Aparecida).

Dentro dessa óptica as estruturas cognitivas do aluno com deficiência não assumem uma estrutura estática, no entanto, a diferenciação fica limitada à 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.

Com efeito, a deficiência mental parece ser vista como *desvio, distorção, anormalidade*. A compreensão do discurso sobre a deficiência mental edifica-se como ponto de partida para a análise, em particular, no aspecto caracterizado na divergência, no “desvio” percebido em relação a um padrão social de “normalidade” Marques

(2001); Silva (2000); Vayer e Roncin (1992) atribuem à sala de aula *status* de complexidade semelhante à estrutura social mais ampla. Dessa forma, cabe afirmar que as condutas no espaço pedagógico escolar encerram igualmente a dificuldade coletiva em lidar com a deficiência, ou seja, a dificuldade das pessoas em geral, resquícios da mentalidade coletiva de uma sociedade historicamente sectarista, segregativa e opressora.

As falas das educadoras apresentam argumentações nesse sentido que podem ajudar a retratar um pouco da experiência pedagógica de lidar com o que se diferencia do padrão específico de homem “normal” (as dificuldades identificadas não se aplicam somente à presença da deficiência mental, mas a todas as manifestações que possam se caracterizar como “destoantes”- como alterações cognitivas, psicomotoras e/ou afetivas - ou seja, tudo o que não se aproxime da sua perspectiva do padrão de aluno “ideal”).

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 se originam 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.

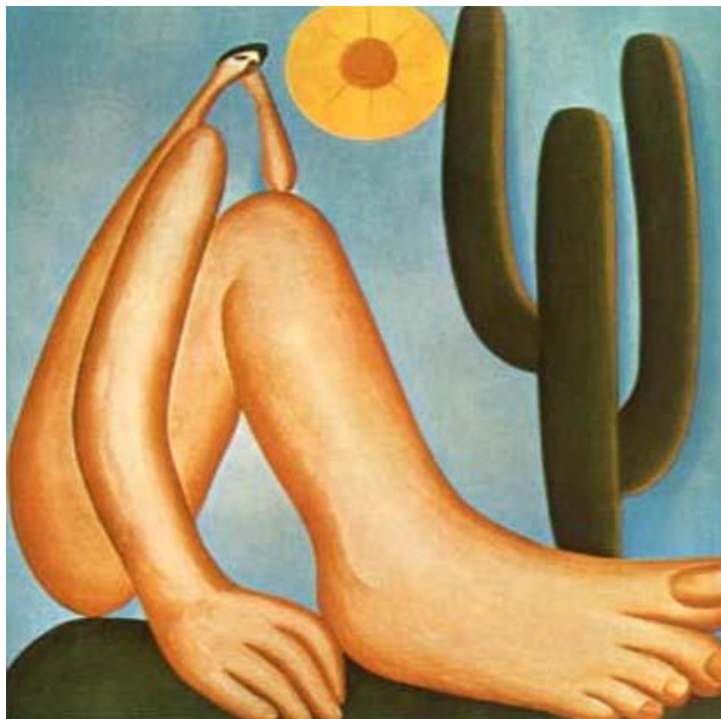
Marques (2001a) identifica três formações ideológicas⁷¹ para o entendimento social sobre a deficiência. Uma delas, e a que particularmente interessa fazer aproximação nesse caso, é a fundada no paradigma da exclusão. Segundo o autor, a sociedade atribui aos portadores de deficiência a condição de *incapazes* 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.

⁷¹ 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 lembrar 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.

No trecho da entrevista que se segue, a professora Maria de Lourdes dá indícios de um tratamento distinto em razão da presença da deficiência mental no aluno, mesmo que em seu discurso ela afirme tratá-lo de forma normal: *eu fico tratando ele como se fosse uma pessoa normal, né.* (Maria de Lourdes). Será que de forma sutil ela não está a dizer que não o vê como tal ?!

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, em “normais” e “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?



Abaporu, 1928. Óleo sobre tela, 85x73 cm.

Muito interessante para se pensar a imagem retratada nos depoimento das professoras é tomar-se a arte do Abaporu de Tarsila do Amaral⁷² como ilustração, principalmente pela representação estética anômala que ela apresenta, uma figura humana com uma pequena cabeça (abrigo do cognitivo), em contraposição, as extremidades do corpo desproporcionais, deformadas. Muitas vezes 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, se utiliza de uma espécie de dispositivo que invalida outras dimensões das aprendizagens e do humano.

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

6.4 Desdobramentos na análise das concepções

Mesmo ciente de que não são apenas as concepções que delineiam a forma como a prática pedagógica se realiza, considero que elas constituem um estruturante do trabalho, sobre o qual as professoras elaboram, organizam e desenvolvem suas ações com as crianças, as solicitações que fazem e as expectativas que nutrem.

A relação estabelecida entre as noções de desenvolvimento-aprendizagem-deficiência mental formam uma tríade cuja compreensão se objetiva no dia-a-dia da prática pedagógica.

Para pensar sobre esse trabalho com o aluno com deficiência mental em sala de aula, é importante considerar a inter-relação desses conceitos. Quanto menor for a credibilidade de relação entre eles, em se tratando da criança com deficiência mental, mais reduzidas, em igual proporção, serão as possibilidades de suas efetivações. Nesse sentido, Vygotsky (1989) ensina que, se a deficiência mental for compreendida apenas como um

⁷² Outras imagens que considero igualmente sugestivas para tal, visto que com muita propriedade, ilustram essa representação o quadro *O grito*, de Van Gogh, e as figuras humanas elaboradas na arte de Picasso.

desenvolvimento quantitativamente limitado, inferior, então, é natural como conseqüência também ficarem limitadas a prática e a perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem dessas pessoas.

Essa idéia, notadamente, conduz ao reconhecimento da importância das expectativas positivas em relação ao desenvolvimento e às aprendizagens dos indivíduos, quer estes tenham ou não deficiência mental. Com fundamento nas expectativas pedagógicas de credibilidade no aluno com deficiência mental, abrem-se em possibilidades o “ensino” e em potencialidades as aprendizagens dos indivíduos. Elas suscitam motivação para uma prática pedagógica cotidiana que mobiliza recursos, busca aprimorar habilidades e desenvolve estratégias de mediação.

É numa leitura Vygotsyana que a solicitação do meio escolar se mostra como um terreno fértil ao desenvolvimento do aluno com deficiência mental. Uma professora que nisso acredita investe no intento, propõe diferentes situações escolares, levando em consideração suas especificidades de aprendizagem, incentiva o aluno a enfrentar os desafios, inova em procedimentos e estratégias, pois, não há “receita” pronta de como ensinar; esse agir é uma busca constante, um inventar permanente de um novo “modelo” de fazer!

As características referentes ao desenvolvimento do aluno com deficiência mental, de acordo com alguns dos depoimentos aqui citados, em determinados momentos parecem ser vistas como inerentes ao indivíduo. Essa compreensão se aproxima e segue a mesma linha de pensamento orientada pela visão de desenvolvimento humano decorrente basicamente de fatores biológicos, hereditários. Essa corrente⁷³ de pensamento, denominada de inatismo ou maturacionismo, defende a noção de que, ao nascer, características como qualidades e capacidades estão predeterminadas no indivíduo. Desta forma, a criança já nasce com modelos inatos de comportamento, e cada aquisição, cada nova competência, é conseqüência, em exclusivo, de um processo de maturação do sistema nervoso.

Para Vygotsky (1989), essa idéia tem afinidade com a concepção de desenvolvimento infantil que se reduz, exclusivamente, a crescimento e aumento das funções orgânicas e psicológicas. Desse ponto de vista, o aluno, por apresentar deficiência

⁷³

Jean-Jacques Rousseau é um dos grandes expoentes dessa corrente.

mental, representa apenas uma quantificação de insuficiências; centrando-se nisso, mensura-se o déficit e predomina o *desvio*.

Compreendido assim, pouco cabe à educação, pois o sujeito nasceu “deficiente” e vai permanecer assim, ou seja, ele está fadado a viver “com suas dificuldades”. As professoras pouco acreditam que podem fazer pedagogicamente por esse aluno, afastando delas assim a responsabilidade por seu processo educacional.

Contrário à postura de quantificação das faltas, Beyer (1999) destaca que *no momento em que deixa-se de medir desvios a partir de uma média normativa, o exercício de discriminação ou de segregação perde sua força* (p.34).

O atraso cognitivo que a criança com deficiência mental manifesta em relação a seus pares de mesma idade cronológica é indiscutivelmente real e, em parte, coerente aparecer nas falas das professoras. Contudo, essa argumentação é considerada como inaceitável se utilizada na tentativa de justificar a não-realização de um trabalho pedagógico com esse aluno em sala de aula, haja vista que ensinar é trabalhar com o humano, ser que é singular, complexo, que não dá as mesmas respostas, que não aprende no mesmo tempo e no mesmo ritmo!

Beyer (1999), comentando os estudos de Vygotsky, situa-o como um importante paradigma para pesquisadores, teóricos e educadores envolvidos na educação de pessoas com deficiência mental, especificamente, por se opor a essa tendência (manifestada, em parte, pelas professoras desse estudo) de se pretender uma identidade única do ser humano:

Vygotsky, já na década de 1920, contrapunha-se a esta concepção normativa. Conforme visto, ele realçava a singularidade do ser humano. Cada pessoa é o que é, na sua singularidade, na sua indiossincrasia. Comparar por meio de uma norma significa desconsiderar esta singularidade, impondo-se uma média culturalmente elaborada (p. 34)

A questão escolar dos alunos com deficiência mental ganhará muito se eles passarem a ser vistos pelas professoras, simplesmente como crianças, em seus processos de desenvolvimento amplo, com suas necessidades e especificidades características da infância. Isso implica olhar para além da diferença, sendo de capaz de reconhecer no

sujeito, o que de comum e de particular o aproxima e o distancia dos outros com os quais convive.

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

Considerando o debate filosófico em torno das diferenças materializadas na pessoa com deficiência mental, Figueiredo (2002) contribui com a seguinte reflexão:

Cada ser humano é essencialmente singular pelas suas diferenças. Tais dessemelhanças, respondem pela nossa unicidade e nos tornam também especiais aos olhos dos outros na convivência. As diferenças nos fazem únicos. Elas nutrem o desejo da pessoa de pertencer às instituições sociais como a família, a escola, a comunidade, ao grupo de amigos e de colegas de trabalho, dentre outros.

A idéia exposta por Figueiredo busca entender a deficiência mental como uma das possíveis manifestações da diferença - marca fundante do ser humano - no entanto, contrapondo-se a esta explicação, encontra-se parte das justificativas dadas pelas professoras desses alunos. De uma maneira geral, elas esboçam uma noção de sujeito e de desenvolvimento humano diferenciados, entretanto, fundamentada em concepções místicas⁷⁴, de seres desconectados do mundo dos “normais”, numa realidade da qual 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 Raquel, 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.

⁷⁴ Concepções como essas se arrastam (ainda!) ao longo dos tempos e compõe a historicidade do conceito de deficiência mental, e pelo que o presente estudo indica, perduram até os dias atuais (alguns aspectos como por exemplo, uma exacerbada dificuldade nas aquisições cognitivas, foram identificados de forma quase hegemônica entre as professoras investigadas).

O depoimento de outra professora, citado a seguir também retrata a visão semelhante que tem de sua aluna com deficiência mental. A professora Maria Sebastiana ao falar de Regina, 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: ***dentro da realidade dela, vivenciando algumas coisas que ela tem como realidade, sabe? Sem tentar forçar demais, sem botar o carro adiante dos bois, no mundo dela, na realidade dela*** (Maria Sebastiana).

Falas como as de Maria Sebastiana e Maria Aparecida deixam à mostra que o trabalho destinado ao aluno com deficiência mental se defronta 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 dizer que a escola regular, e mais especificamente a escola em que elas trabalham, não é 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 a criança com deficiência mental (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, que foi uma mobilidade identificada nos discursos das educadoras. Este aspecto foi considerado de extrema riqueza como informação pelo que trazem como desdobramentos positivos à questão e pelo caráter, por assim dizer, um tanto inusitado às investigações na área. Os discursos das educadoras e as mensagens que eles veiculavam não se apresentavam de maneira “pura”, muito menos inflexíveis e rígidos. Híbridos em suas informações, os depoimentos demonstravam particularidades que os marcavam expressivamente. Eles eram permeados por definições que não se agrupavam harmoniosamente, o que confirmava as argumentações de Foucault (1996) sobre o que inscreve na ordem do discurso (ou em sua não-ordenação).

Ficou clara a existência de uma aparente contradição no conteúdo dos relatos, pois as mesmas professoras teceram considerações, basicamente opostas, acerca da deficiência

mental e de seus portadores. Mas, o que isso revelava à pesquisa em implicações educacionais?

Os depoimentos foram agrupados e reagrupados inúmeras vezes, “triangularizados” sobre as mais “fíeis” orientações metodológicas inspiradas na análise de conteúdo dos discursos, no entanto isso não fora suficiente para resolver tal impasse. O que unia efetivamente todos esses relatos? Aparentemente, os depoimentos eram como se não falassem das mesmas coisas, das mesmas situações, ora se distanciavam entre si, ora se harmonizavam numa aproximação. Que linha era essa tão tênue que os aproximava e os distanciava a todo momento? O que havia em comum e dessemelhante neles? Como agrupá-los?

A princípio uma inquietação sutil revelou-se como uma “pista” para encontrar respostas a essas indagações: as declarações de uma mesma professora demonstravam percepções sobre a criança com deficiência mental distintas. Era como se falassem de sujeitos diferentes. Pareciam que algumas vezes os elementos de sua fala se ligavam 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...

A leitura dos dados indica que, quando as professoras se reportam às crianças pelo prisma da deficiência, seus discursos são permeados por concepções que na maioria das vezes são a-científicas e preconceituosas. Guiado pelo princípio do preconceito, o professor constrói uma espécie de ponto de fuga, alegando dificuldades, não investe em possibilidades. No entanto, quando as professoras fazem referência à criança real com a qual interagem no cotidiano da classe, manifestam informações pautadas sobre o princípio da realidade que decorre da visão delas sobre os movimentos dessas crianças e suas possibilidades no grupo. Focando este aspecto, os discursos assumem conotações positivas, visto que a lente das professoras era localizada sobre a criança e não sobre a deficiência.

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 suas 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.

Seleciono ao longo desta seção 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 isso um indicativo do que é afirmado por Deleuze e Guatarri (1996), quando dizem que as compreensões são sempre permeadas e ultrapassadas por outras menos rígidas, menos inflexíveis?

A fala da professora Maria de Lourdes enuncia com propriedade a criança com deficiência mental e a prática cotidiana que a ela destina:

Eu tinha o cuidado de colocá-la sempre na frente [aluna com deficiência mental], e eu fui explicando pra eles[os demais alunos] o porquê que eu tinha que colocar ela na frente, porque 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! (Maria de Lourdes)

Pretendo ater-me nessa fala ao que me causou surpresa, isto é, o de fato de após a entrevista, haver conhecido essa criança que era tratada na fala da professora Maria de Lourdes - alguém extremamente frágil e dependente. Em total oposição à descrição feita pela professora, cheia de energia e vitalidade, Helena, aluna com deficiência mental desta sala, não se aproximava da descrição que ela fez⁷⁵. E então, qual a lógica que fundamentava essa oposição? Por que a descrição da professora não coincidia com a criança que eu via na 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 outro momento da entrevista, novamente referência a sua aluna Helena, dessa vez, num relato bem mais próximo do que a aluna é na realidade: *eu não vejo muita diferença entre*

⁷⁵ Faço tal consideração respaldada, inclusive, na observação feita na sala da professora na visitas de contato e momentos anteriores e/ou subseqüentes à entrevista.

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 misturavam seus discursos em retratos negativos dos alunos com deficiência mental (caracterizados predominantemente como indivíduos que tem “problemas”, diferentes, “anormais”) juntamente 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.

Na fala da professora Maria Aparecida a seguir ela faz uma comparação entre o aluno com deficiência mental e “normal” estabelecendo pouca diferença entre eles:

Eu, inclusive, eu tenho até outro aluno [“normal”] na sala, que só não é do tipo dela [criança com deficiência mental]. Ele é um pouco menos problemático do que ela, né! Ela [criança com deficiência mental], ela é mais deficiente, mais problemática (Maria Aparecida)

É interessante refletir aqui o limite desse problema, pois, no enfoque construído pela argumentação dessa professora, a criança com deficiência mental ao mesmo tempo se diferencia e se assemelha dos outros alunos da sala: ***ele tem atenção igual aos outros coleguinhas normais***. Essa criança com deficiência mental, portanto, em suas particularidades, em razão da presença da deficiência mental, não é mais a única diferente (indicando mais uma vez o que já havia sido apresentado nesse texto).

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

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

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

viendo. Nesse depoimento da professora Carmensita está a evidência do reconhecimento da capacidade da criança. O relato feito pela professora Maria de Lourdes, transcrito a seguir, revela igualmente que sua aluna com deficiência mental é uma criança que não têm muita diferença dos outros “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.*

Dessa forma, pode-se perceber que as professoras reconhecem que as crianças com deficiência mental não são muito diferentes dos outros “normais”, que participam, interagem com os colegas do grupo, provando que podem ser acolhidas nesse ambiente sem maiores problemas.

Todavia, em outros momentos da fala das professoras, essas crianças são tomadas pelo princípio do preconceito e novamente aparecem como uma criança com “problema”, só que agora a professora traz um elemento novo à sua argumentação: ela parece explicitar o que implica sua ação de acolhimento da criança em sala de aula:

Nunca vai deixar de existir crianças com problemas, né? E 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 pensar: 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 a legitimidade do direito à educação?

A observação da sala de aula revelou que há 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). Várias foram as situações em que se pode observar isso. Maria Sebastiana, por exemplo, que por muitas vezes defendeu um discurso pouco favorável ao trabalho com crianças com deficiência mental, muitas vezes foi observada em atitudes de zelo e cuidados com a saúde e o bem-estar de sua aluna. Em um dos dias de

observação na sala de aula, presenciei uma cena belíssima de respeito ao direito de sua aluna Regina pelo que trago a descrição a seguir:

A professora de educação física chega a sala para levar os alunos para a aula de recreação. A professora Maria Sebastiana não estava na sala, havia se ausentado por alguns instantes. Mesmo assim a professora de recreação leva todos os alunos para a quadra de esporte, menos Regina, a aluna com síndrome de Down dessa turma. A professora Maria Sebastiana retorna a sala, observa que Regina está sentada em seu lugar e pergunta num tom suave de voz: “você quer ir pra recreação?”. A professora pega na mão de Regina e se dirige para a quadra de esporte, visivelmente aborrecida e reclamando muito: “ela não leva, mas eu levo, ela faz parte da sala, tem que participar de tudo!” Acompanho a professora até a quadra de esportes. Ao chegar no portão de entrada ela chama uma de suas alunas e pede para que ela leve Regina até onde está se realizando a aula (Notas de Campo, 14 de Agosto de 2001).

Esse episódio parece um indicativo de que não somos sempre rejeição nem de todo só acolhimento. Existem as queixas, os conflitos, mas existe também o acolhimento; que essa é uma dinâmica própria do humano, pois a mesma professora que por vezes rejeita é capaz de em outros momentos ter uma atitude responsável e acolhedora como essa.

Outro aspecto identificado foi que, assim como acontece às professoras, entre os colegas de classe são estabelecidas condutas de solidariedade e de ajuda ao aluno com deficiência mental. Essa evidência revela que existe boa aceitação/tolerância com as diferenças, respeito às dificuldades e acima de tudo uma boa interação das crianças que formam o grupo da sala de aula. 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)

Uma professora defendeu a idéia de que a prática pedagógica para algumas crianças, mesmo elas sendo “normais”, às vezes não tem muita “utilidade” como prática social. Como exemplo, apresento a argumentação feita pela entrevistada: ***tem criança que não dá pra alfabetizar, a gente vê que ela não aprende. Então, você não vê muita função, não tem muita utilidade pra criança*** (Maria de Lourdes).

Pensando assim, as professoras estão não somente a negar o próprio

papel social da escola, mas a revelar também as expectativas negativas que nutrem quanto ao aprendizado de alguns alunos. Revelam também outro dado, que as baixas expectativas em relação ao aprendizado das crianças não se restringem tão-somente aos alunos com deficiência mental, mas a outros alunos “normais” do grupo da sala de aula.

Considerando a aquisição da linguagem escrita em uma relação utilitária direta, temos uma concepção funcionalista das aprendizagens escolares, do currículo e do conhecimento, o que, assim entendido, praticamente exclui os alunos com qualquer desvantagem conceitual do processo educativo. Se assim, para esse grupo de alunos, incluindo as crianças com deficiência mental, a escola como local de aprendizagem dos saberes sociais e historicamente construídos e acumulados não tem funcionalidade, pois que essas pessoas não têm muitas possibilidades cognitivas como realidade.

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 todos os 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 se apresentavam fundamentadas em uma espécie de protecionismo, mesmo que não fosse tão necessário frente à criança concreta que se tinha nessa sala de aula. As atitudes pedagógicas iam desde as 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 de quem 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 tornam em espaços de

negatividade, quando analisadas que reduzem 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 marcadas por estigmas⁷⁶ e atitudes de reforço negativo às 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 despendiam esforços maiores a fim de inovar metodologias de ensino para toda a classe, não solicitavam do aluno além do que acreditam ser eles capazes 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 acredita terem 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. 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.

⁷⁶ 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.

O fato é que no cenário das concepções e das práticas pedagógicas da escola regular o aluno com deficiência 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.

Às vezes eles não reagem da forma que a gente quer, né, e o normal pega mais rápido, o que não tem deficiência capta mais rápido, então a diferença fica aí, na rapidez de captação, mas também quando eles pegam pronto, eles não esquecem entendeu, eles têm essa vantagem (Maria Sebastiana)

6.6 Discursos ao revés: o que dizem as professoras quando falam que não estão preparadas para trabalhar com o aluno com deficiência mental em sala de aula

O discurso pedagógico sobre o aluno com deficiência mental que ocupa os espaços da escola regular reflete posturas construídas numa teia múltipla e rica de significações. Por não reconhecer o discurso como linear, compreensão essa expressa nas filiações teóricas que exponho ao longo do trabalho, quero salientar alguns elementos implícitos nos discursos, enviar suas direções, em busca da apreensão dos distintos e outros sentidos que podem assumir para além da palavra. Ganham relevo nesse momento alguns aspectos que tiveram uma representatividade maior e que se constituíram como um espaço comum do discurso pedagógico.

Uma questão que frente aos depoimentos das professoras passou a interessar particularmente a investigação foi compreender melhor por que elas diziam que era tão difícil trabalhar com o aluno com deficiência mental em sala de aula⁷⁷. Para tal, foram agrupadas as argumentações que teceram as entrevistadas professoras quando diziam do trabalho em sala de aula com deficiência mental. Um fato interessante de se comentar é que todos os discursos se movimentaram num sentido oposto ao indagado. As respostas dadas deslocaram-se das possíveis diferenças do *ensinar* para as diferenças do *aprender*. As professoras se referiam a essa criança, basicamente, como um sujeito que:

a) não aprende no mesmo ritmo dos outros:

⁷⁷ Devo registrar que havia também gradações nessas revelações, ora mais intensas ora menos recorrentes.

A gente sabe que uma criança com deficiência ela é mais lenta do que as outras (Maria de Lourdes);

b) para aprender tem que ter ajuda:

As suas dificuldades...[pausa] essas dificuldades, é claro que pra ele vencer, eu acho assim que tem que ter ajuda, né? Muitas vezes ele vai se sentir assim, é claro ele vai fazer, mas pra atingir algum alvo, assim, vai ter que ter ajuda, a deficiência não vai permitir ele realizar tudo que ele vai querer, né? Sozinho não, eu acho que ele precisa realmente de uma ajuda;

c) para aprender tem que ter alguém próximo:

A gente tem que chegar mais junto, ficar mais próximo e trabalhar mais ela, especialmente assim, sozinho (Maria de Lourdes);

d) para aprender necessita de mais assistência da professora:

Ele precisa de mais assistência do que o outro (Maria de Lourdes); e

e) para aprender requer uma atenção especial:

Ela requer aquela atenção especial. Ela requer muita atenção, ela é uma menina que eu até tava dizendo que eu vou ter dificuldade de trabalhar com ela (Maria Aparecida).

É interessante analisar atentamente essa seqüência de depoimentos. Convém, antes de quaisquer considerações, refletir sobre alguns pontos a partir de algumas indagações: Quem de nós não aprende melhor quanto mais próxima for a intervenção do mediador? Quem não necessita, por vezes, de um apoio individualizado? Ou mesmo quem não necessita de apoio, de ajuda para avançar?

Ao se reportar às principais dificuldades sentidas no tocante ao trabalho com os alunos com deficiência mental, revelam as professoras também reconhecer a importância da mediação para o processo de aprendizagem do aluno. Dessa forma, mostram conhecer,

ainda, as peculiaridades que deve ter uma prática pedagógica que se destine efetivamente a essa aprendizagem. Essa informação forma um conjunto de conhecimentos teóricos acerca das necessidades educativas que procedem em seu valor teórico, visto que apresentam respaldo em estudos acerca do desenvolvimento, da cognição e da aprendizagem das pessoas com deficiência mental. Apesar de terem se apresentado fragmentadas, com distorções/equívocos em algumas justificativas, a maioria das falas evidenciava que as professoras têm conhecimentos acerca de aspectos do desenvolvimento psicológico e das necessidades educativas para a aprendizagem dos alunos com deficiência mental. Elas reconhecem, por exemplo, que as crianças com deficiência mental podem apresentar diferenciações qualitativas quanto ao produto das aprendizagens, bem como a necessidade real de mediação para que ela atinja patamares mais evoluídos nas aquisições. Contudo, pelo que revelou a investigação, esses conhecimentos ficam apenas na esfera do discurso, visto que a mediação e a intervenção intencionalmente planejada da professora não é a base da ação alfabetizadora implementada em sala de aula.

A observação das salas de aula mostrou que a postura das professoras, ao lidar com o aluno com deficiência mental, se situa em um eixo radicalmente contrário ao que pedagogicamente deveria ocorrer, mesmo que os discursos revelem que elas reconhecem como deveriam agir para que o rendimento do aluno com deficiência mental fosse possibilitado. Menciono, portanto, em certa medida, o óbvio, o desafio urgente de fazer-se a transposição de muitos dos elementos do discurso para a prática, da teoria para a ação!.

Tais conhecimentos sobre as necessidades educativas dos alunos com deficiência mental, mesmo que tomadas como mínimo, caso fossem levados em consideração no planejamento e na realização das intervenções pedagógicas, ampliariam significativamente as perspectivas de um ensino mais adequado às características individuais do processo de aprender dos alunos.

Segundo Vygotsky (1989), o papel da escola é não se adaptar à deficiência, mas sim vencê-la, pois essa criança necessita mais do que as outras crianças sem deficiência, de que a escola desenvolva nela cada vez mais os processos mentais, já que sozinha, entregue à própria “sorte”, ela não chega a dominá-los. A fala da professora Maria de Lourdes transcrita a seguir é mais um sinal de que as professoras reconhecem o valor da mediação e

também como legítimo o que estabelece esse autor: *ela* [a criança com deficiência] *precisa mais, ela aprende mais se eu estiver mais próximo dela* (Maria de Lourdes).

Essa compreensão de construção aprendizagem que envolve sempre interação social é explicada por Vygotsky (1998) com a elaboração do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A idéia fundamental nesse conceito é o delineamento do papel do outro na construção do desenvolvimento e da aprendizagem humana, ou seja, refere-se, especificamente, à possibilidade do sujeito de se beneficiar da ação colaboradora do outro, do mediador. Para Vygotsky (idem) há dois níveis de desenvolvimento, o de desenvolvimento real e o de desenvolvimento potencial do sujeito. O primeiro, refere-se a funções já adquiridas, amadurecidas. Representa o resultado final do desenvolvimento, o que a criança já é capaz de realizar sozinha. Como afirma o autor, é o desenvolvimento compreendido de forma retrospectiva. O segundo, o nível de desenvolvimento potencial, o desenvolvimento mental é caracterizado sob o prisma da prospecção. Constitui-se no conjunto de atividades que a criança pode vir a realizar sozinha ou com a ajuda do outro mais “capaz”. Representam, portanto, os ciclos ou processos que estão ainda começando a se desenvolver ou que se desenvolverão num futuro próximo. São os “*brotos*” ou “*flores do desenvolvimento*” (Vygotsky, 1998, p.113).

Então, a distância entre esses dois níveis é a ZDP, o *locus* de atuação da aprendizagem potencialmente causadora de desenvolvimento. A fala da professora citada traz um exemplo na realidade da manifestação da ZDP, ou seja, trata de uma situação que lida com o amadurecimento que a conduzirá, em um momento posterior, a um novo patamar de desenvolvimento. Isso só é possível porque a mediação cria a ZDP, ou seja, situa diante da criança a perspectiva de lidar com abstrações de pensamento que ainda não possível fora delas, o que provoca ações mais “amadurecidas” que o habitual para a idade.

Essa consideração teórica postulada por Vygotsky impõe a uma leitura contrária dos argumentos que, segundo as professoras, caracterizam esses alunos como difíceis de trabalhar em sala de aula. Na análise dessa investigação um fato que se pode observar é que muitos dos aspectos relatados pelas educadoras configuram-se em necessidades básicas de se instaurar como estratégias de ação que norteie *todo* o trabalho em sala de aula com *todos* os alunos.

Ainda em relação às características destacadas pelas professoras para alegar as dificuldades em trabalhar com o aluno com deficiência mental em sala de aula regular, dois alertas devem ser feitos. O primeiro é que esses aspectos citados pelas professoras não caracterizam um sujeito ou grupo de sujeitos específicos, como, por exemplo, os deficientes mentais, visto que se referem a características possíveis de se atribuir ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humano, de uma maneira geral. O outro diz respeito a uma situação delicada, o fato de que as professoras parecem saber o que deve ser feito para a efetivação de uma prática de melhor qualidade a essas crianças (então, por que não o fazem?). Foi identificada a ausência de uma prática que efetive as necessidades que as professoras já enxergam como reais.

Algumas atitudes importantes de se efetivar na sala de aula são apontadas pelas professoras quando estão a argumentar porque é difícil lidar com o aluno com deficiência mental em seu processo de escolarização (dedicar atenção ao aluno, estar mais presente, realizar acompanhamento próximo e individualizado...). Atitudes como essas deveriam ser permanentes preocupações na ação pedagógica, no entanto não estão sendo empreendidas no espaço da sala de aula!

Outro aspecto de relevância da discussão é que se encontrou entre as professoras um grande desejo de atendimento clínico para esses alunos. Foram identificadas específicas mobilizações nesse sentido, por exemplo, algumas professoras buscavam atendimento em instituições que desenvolviam trabalho de caráter médico, algumas vezes, utilizando-se de relações pessoais de amizade para consegui-lo⁷⁸. As falas abaixo são ilustrativas disso:

Aqui a gente não tem médico, não tem psicólogo, não tem fonoaudióloga, nem terapeuta. A gente não tem nada disso. E aí, como é que pode? (Salete).

Sabe, o que eu mais debato é um acompanhamento com ele porque com um psicólogo ou com orientador educacional. Até inclusive, ele já foi encaminhado, né, eu só queria era poder dar a essa mãe o vale [para o

⁷⁸ É o caso da escola onde trabalha Maria de Lourdes e Sandra onde a professora da sala de apoio pedagógico tem amigos em uma instituição de atendimento especializado para pessoas com deficiência mental e utiliza sempre que possível de tal meio para conseguir avaliação diagnóstica, acompanhamento de equipe multidisciplinar, atendimento com especialistas e/ou algum exame.

transporte] *pra ela levar [o aluno], pra ela não perder esse tratamento, sabe?* (Dulcina).

O problema dele realmente é muito grave e além, ainda, tem um problema que complica porque os pais não levam a criança pra fazer os acompanhamentos, pra fazer os exames (Maria de Lourdes).

Analisando esses relatos, percebemos a compreensão de que é necessário ter um atendimento marcadamente terapêutico e assistencial, do qual a escola, principalmente a pública, não dá conta. Quando esse atendimento não era de todo possível de ser viabilizado (no caso de escolas que não dispunham de nenhuma via de obtenção para tal), mesmo assim, permanecia, nas professoras, o desejo de tê-lo no espaço pedagógico da escola regular.

O modelo de escola “desenhado” para esses alunos, sob o prisma dessa compreensão, vem se assemelhar mais a um espaço clínico do que escolar. Embora entenda que esse tipo de apoio médico se apresente às vezes como um apoio importante, principalmente nos casos em que se encontram associados distúrbios da fala, comprometimento motor e/ou sensorial etc, do que essas professoras parecem não se dar conta é que a escola é um espaço pedagógico e não clínico (a isso merece que se diga também que nenhuma das crianças encontradas nessas salas de aula apresentava atrasos severos no desenvolvimento ou comprometimentos maiores que se fizesse urgente ou imprescindível esse atendimento para que a criança pudesse freqüentar a sala de aula regular).

Eu não sou psicólogo pra poder diagnosticar se ele é isso ou aquilo. Então, eu acho que se tiver um acompanhamento... Eu acredito demais no trabalho dos psicólogos, dos orientadores, dos pedagogos, nos psicopedagogos. Acredito demais! (Dulcina).

A ênfase dada pelas professoras à necessidade de atendimento clínico especializado é de certa forma coerente com a concepção patológica que, em alguns momentos, demonstram ter sobre a deficiência mental. Mas, e no âmbito pedagógico esse sujeito não teria necessidades? Carvalho (1994), referindo-se a semelhante tipo de

percepção que norteia o olhar para os alunos com deficiência mental, comenta:

Os esteriótipos são aplicados aos portadores de necessidades especiais, particularmente quando deficientes. Socialmente percebidos como incapazes e improdutivos e biologicamente considerados “anormais”, ficam erroneamente na condição de clientes, como se fossem dependentes de proteção institucionalizada, porque são doentes. Sob essa falsa e perversa ética, tem sido privados do direito de acesso à escola pública, o que gera a necessidade de se criarem as escolas especiais, para oferecer-lhes o atendimento especializado (p.6).

Os relatos a esse respeito são tão significativos que denotam uma certa deslegitimação do fazer pedagógico para o aluno com deficiência mental frente aos serviços de médicos e especialistas, como se os saberes pedagógicos fossem de tal forma secundários ou de pouca importância para essas crianças.

As argumentações são explícitas de tal forma que as professoras em muitas situações chegam a transferir a competência dos conhecimentos próprios à função docente para as professoras das salas de apoio pedagógico. Responsabilidade esta que deveria ser sua, pois é ela a professora regente da sala de aula. Esse fato pode ser ilustrado pelo trecho da entrevista transcrita a seguir:

Eu acho que as professoras da sala de apoio elas tem mais conhecimentos, tem mais, como é que se diz, tem mais estratégias de trabalhar, tem outras técnica. Tem várias coisas que o professor da sala de aula não sabe! (Maria de Lourdes).

A deslegitimação dos saberes pedagógicos foi também referendada por Amaral (1999), quando investigou o funcionamento de classes especiais: *busca-se a cura, a possibilidade de torná-los “normais”* (p.119). Esse fenômeno manifestou-se na fala de uma das professoras da pesquisa da seguinte forma:

Eu acho que tem que haver um acompanhamento, é igual a uma dieta, se você não segue a dieta rigorosamente nunca vai sentir o peso que você deseja. Então, eu acho que com a criança que tem um problema, se ele não for acompanhado por médicos, psicólogos, não vai ser

é...[pausa] pelo menos melhorar esse problema dele, pelo menos haver um equilíbrio (Dulcina).

6.7 Sentimentos de medo, angústia e desespero marcam os discursos das professoras frente a essa realidade educacional

Frente a todas essas considerações tratadas até o momento, é de se entender, portanto, o sentimento de medo, de angústia e de despreparo revelados de maneira tão enfática no depoimento de todas as professoras. Daí, em parte influenciado por essa visão de sujeito com deficiência mental, a dificuldade das professoras em receber e lidar com esse aluno em sala de aula, de considerá-lo nas intenções educacionais e de integrá-lo nas atividades planejadas e executadas em sala, como veremos nos capítulos seguintes, que tratam mais especificamente das práticas pedagógicas em sala de aula. É certo, e válido comentar também, que a forma de perceberem e lidarem com questões como as que perpassam essa discussão - a diferença, a deficiência - encerra percepções, valores, conhecimentos, informações, experiência pessoal, profissional, acadêmica, enfim a própria história de vida dessa educadora.

As professoras, quando entrevistadas, expuseram suas compreensões e teceram juntamente comentários de outros colegas, também professores da escola⁷⁹, que importam também ser conhecidos. A professora Maria de Lourdes fala do medo dos professores novatos quando chegam à escola e encontram crianças com deficiência mental em sala de aula: *a gente percebe o medo deles!* [Eles falam:] *“E aquele menino daquele jeito, como é que eu vou trabalhar aquele menino?!”* (Maria de Lourdes)

A professora Sandra relata a reação de surpresa de uma professora novata que chegou a sua escola:

Esse ano uma professora novata que chegou aqui, parece que ficou meio surpresa com a criança com deficiência na sala. Parece que ela não sabia que já existia essa inclusão, ficou assim surpresa. Parece que não andou gostando não. É tanto que ela nem ficou na escola.

⁷⁹ Quase sempre quando a pergunta: “Como os outros professores da escola tem visto a possibilidade de ter em suas salas de aula, também, um aluno com deficiência mental?”

Já a professora Maria Aparecida comenta sobre o que pensam os outros professores da escola que ainda não trabalharam com alunos com deficiência mental em sala de aula: *eles dizem que eu sou uma heroína porque [risos] eles dizem “Aparecida, olha, ficar com essa menina na sala, eu não sei não!”* (Maria Aparecida).

Segundo outra professora, agora Maria Sebastiana, os demais professores da escola não tecem comentários explícitos, mas ela garante que, assim como ocorre com ela, todos têm medo de lidar com a criança com deficiência mental:

Olha, comentar, eles não comentam não, porque a nossa escola, você já notou que ela tem um número muito grande de meninos-problemas, né? Então, todas as salas tem duas ou três crianças que tem problemas, aí a Regina, no caso, que é a criança que tem síndrome, ela se tornou uma atração na escola, todo mundo passa a mão, abraça, acha engraçado. Agora eu acho que no fundo tão pensando: amanhã ela vai estar na minha sala, né. Aí, eu tô pensando que no fundo no fundo, tão sentindo a mesma coisa que eu, estão com medo (Maria Sebastiana).

Ao relatar o que dizem seus colegas sobre a possibilidade de igualmente trabalhar com alunos com deficiência mental, além de revelar a opinião de outros professores da escola acerca da presença do aluno, trazem à tona o seguinte dado: o medo de lidar com essas crianças. Todas as explicações parecem convergir para esse ponto. Elas parecem mais mecanismos de defesa contra essa possibilidade. Deparar-se com um aluno com deficiência mental em sala de aula, na visão das professoras investigadas, é uma experiência que assusta, angustia e causa medo, como revelam a falas da professora Carmensita: *é uma experiência assim... A gente fica angustiada e tudo!*

Já a professora Maria Sebastiana expõe alguns motivos para o seu medo. Segundo ela,

É uma experiência nova e as vezes me amedronta porque eu tenho medo de prejudicar, né. O meu medo é que eu realmente não tenha condições de trazer algum benefício pra criança, só isso. Tem horas que eu não sei como lidar, aí eu tenho medo, de à medida que eu tô dando alguma coisa pra eles está prejudicando aos outros ou o que eu tô dando pros outros

esteja prejudicando a ela (Maria Sebastiana).

Veladas sob o não saber lidar com as dificuldades apresentadas diante da tarefa de trabalhar com o aluno com deficiência mental em salas de aula do ensino regular, dadas as impossibilidades em que se constitui, elas alegam basicamente que não sabem como fazer e/ou que não têm conhecimentos necessários para tal. Essas argumentações podem ser mais precisamente identificadas nas falas das professoras Maria de Lourdes e Dulcina, respectivamente:

A gente percebe que não dá pra fazer, eu posso até fazer alguma coisa, sei lá em relação a pintura, desenho, mas tem coisa que eu acho que tem que trabalhar diferente, só que eu não sei como é que é, tá entendendo?

Eu não sei o quê que eu vou fazer! Peguei pela primeira vez esse menino na primeira série e pra mim eu to tendo aquelas dificuldades normais de não saber lidar, sabe?

Quando se esgotavam os argumentos defendendo as dificuldades do trabalho pedagógico junto ao aluno com deficiência mental, era o medo de trabalhar com essa criança que prevalecia. Isso foi manifestado principalmente quando as professoras foram solicitadas a discorrer um pouco sobre a experiência que estavam vivenciando (para algumas era primeira experiência de trabalhar a situação de inserção de crianças com deficiência mental, outras já acumulavam alguns anos pelo fato de a escola ter mais tempo de implantação da proposta⁸⁰).

A professora Salete aponta em sua fala o que suscita nela esse sentimento: *me assustou* [ter uma aluna com deficiência mental em sala de aula]. *Não na parte do convívio dela social, né, só na parte de aprendizagem. Eu fiquei, assim, meio louca, né!* (Salete)

Por que será então que foi tão marcante entre as professoras investigadas o relato de sentimentos de angústia e de medo com essa experiência ao ponto destas descreverem

⁸⁰ Relembro ao leitor que as informações quanto ao perfil profissional de cada professora foram coletadas de maneira sistematizada por meio de formulário contendo informações a fim de compor o seu perfil profissional e acadêmico dentre os requisitos: tipo de formação, ano de conclusão, tempo de experiência na profissão, tempo de experiência no trabalho com alunos deficientes, em especial a deficiência mental, cursos relacionados com a temática da investigação, tipo, duração, principais fontes de leitura das professoras e a presença de algum tipo de deficiência na família.

como em total desespero ante a situação de inserção dessa criança em sala de aula regular? Por que, se ao mesmo tempo em que localizam os principais entraves para o trabalho, elas mesmas, reconhecem e assinalam que esses alunos têm aquisições e evolução na construção da leitura e da escrita. As falas das professoras Carmensita e Maria de Lourdes são reveladoras deste sentido:

A gente fica angustiada e tudo, mas ele, no que eu estou podendo acompanhar ele não, não, perturba a sala, tem uma aprendizagem que estou achando que é boa. Ele lê. Tá lendo, né? Tá lendo, assim, palavras. Só que às vezes ele sente dificuldade.

Os alunos com deficiência mental não conseguem acompanhar o ritmo [dos alunos “normais”]. A gente percebe que as crianças normais aprendem mais rápido. Mas, não significa dizer que as outras [com deficiência mental] não aprendem. Aprendem!

Discursos como esses apresentam-se como uma “jóia” rara para a investigação, pois são “pinceladas” positivas colorindo o quadro da inserção da criança com deficiência mental na escola regular, dando-lhe contornos e cores mais vivas e intensas!

Com efeito, serão as argumentações utilizadas por esse grupo de professoras movidas realmente no fato de não saberem como lidar com a criança ou serão motivadas pelo que essa criança representa concretamente em sala de aula - a personificação da diferença?!

Aliás, convém destacar que as justificativas mais recorrentes para as argumentações de que “não sabem como lidar” com a criança com deficiência mental no trabalho educacional cotidiano e que foram apontadas pelas educadoras como sendo os maiores obstáculos que tornam o trabalho com a criança com deficiência mental difícil de se realizar, se referem às características que fazem parte da singularidade do processo de aprendizagem humana, distinto e diferenciado para cada indivíduo e não se constitui uma característica, em exclusivo, das pessoas com deficiência mental.

À luz das novas teorizações sobre desenvolvimento humano e educação, os discursos dessas professoras não mais se sustentam, o que requer pensar que, por traz das justificativas, pode se esconder um obstáculo maior, e esse real, que precisa ser

vencido para que sejam possíveis o acolhimento e o trabalho em sala de aula com alunos com deficiência mental: desnudarmo-nos de nossos preconceitos e medos para exercermos uma pedagogia que acolha as diferenças. Esse é o desafio maior!

As barreiras atitudinais são grandes ainda, e talvez até mais difíceis de superar do que a própria limitação que esses indivíduos têm que enfrentar. O preconceito é um dado consumado. Entretanto, não é imutável! E aí reside mais uma das grandes tarefas para a educação inclusiva que, ao que parece, já começou a se desvelar: compreender a deficiência sob novas perspectivas, *a priori*, a da possibilidade, do sucesso.

Para ilustrar, trago a seguir trechos de entrevistas onde as professoras destacaram características positivas tanto no âmbito cognitivo quanto de socialização e de interações manifestadas na convivência:

Tem sido ao mesmo tempo difícil [trabalhar com o aluno com deficiência mental], mas ao mesmo tempo gratificante, né, porque de qualquer maneira eu vejo alguma coisa crescer nela. Evolução, ter evolução (Lair).

O Marcos [aluno com deficiência mental] não é, não é zangado. O Marcos é um menino bom de se lutar [lidar], é até bom de se conversa com ele, é muito atento, ele brinca como toda criança, mas quando é pra aprender ele tá ali! (Carmensita).

Essas considerações revestem a questão da escolarização das crianças com deficiência mental de outras significações e que podem contribuir sensivelmente para revelar propostas educacionais sobre uma dimensão de *valorização de habilidades, talentos pessoais e papéis sociais compatíveis com o contexto de vida, a cultura, a idade e o gênero* dos indivíduos (Mantoan, 1998, p.97).

6.8 Desdobramentos para a prática: um aluno com deficiência mental na sala de aula significa diferenças no “ensinar” ou no aprender?

As professoras identificam que há possibilidades de aprendizagem mesmo em face da presença da deficiência mental. Elas fazem essa constatação frente aos elementos concretos que os alunos com deficiência mental estão a expressar na vivência do

dia-a-dia em sala de aula. É a prática, a oportunidade de conviver com a experiência de inserção desses alunos que está mostrando a elas, cada vez mais, essa possibilidade. Não são os teóricos, nem os pesquisadores que estão a afirmar isso, é a própria trajetória que já se faz pertinente (são as “marcas” do caminho!). No entanto, as concepções preconceituosas sobre a deficiência parecem ser algo (ainda!) forte. Será de tal forma suficiente para obscurecer até a consciência da realidade que se mostra?

Conhecer e observar o desempenho de algumas dessas crianças em relação aos demais colegas do grupo de sala de aula parecia desmentir muitas das descrições negativas⁸¹ feitas pelas professoras. Observar as crianças em sala de aula foi uma oportunidade de confirmar como reais as informações positivas que as professoras forneceram como a boa interação e os avanços na aprendizagem da leitura e da escrita.

Os dados da investigação imprimem uma marca que se pode dizer própria nas relações assumidas no espaço pedagógico da sala de aula em relação ao aluno com deficiência mental, a evidência de que elas parecem ser construídas na contradição da aceitação e da negação das características diferenciadas entre os sujeitos. Em relação a aspectos da interação, a professora identifica essa relação como possível, sendo inclusive classificada pelas professoras como muito boa. Ao que se percebe, a presença da deficiência não chega a interferir negativamente nessa dimensão. As relações conseguem ocorrer, pois o aluno é uma criança que atende as demandas feitas pela professora, escuta, se concentra e participa (confirmado também pelas minhas observações da sala de aula).

Os resultados evidenciam que um elemento que parece permear significativamente a construção da relação pedagógica entre professora e aluno com deficiência mental é o nível de comprometimento cognitivo que a presença da deficiência mental impõe. Nesse sentido, o rendimento intelectual é o expressivo elemento definidor da aceitação, do acolhimento, das interações e do trabalho em sala de aula. Nessa compreensão, a escola ainda se mostra como espaço para mostrar o que o aluno domina de conhecimentos, o que

⁸¹ Atribuo esse fenômeno ao peso das leituras que fazemos marcadas em muito por pontos de vista, vivências, conhecimentos possibilitados até então etc. A isso chamei em minhas reflexões organizadas no Diário de Campo, fazendo uso de uma linguagem metafórica de “fomos ao mesmo lugar e vimos coisas bem diferentes”... ou seja, eu e a professora da sala tivemos, em alguns casos, leituras diferenciadas dos alunos e eventos! Isso mostra o peso da leitura que se faz e das possibilidades de lugares diferentes para olhar o sujeito!

tem como aquisição e não como espaço de construção de saberes que ainda não possui, não é espaço para aprender (cada um a seu modo) é espaço para mostrar que já se sabe!

De acordo com Figueiredo (2002) a escola, quando se pretende produzir igualdades, quando intenciona garantir uma homogeneidade (impossível!), exclui aqueles que se diferenciam, e, portanto, se constitui como produtora de desigualdades. O discurso da homogeneidade de desempenhos pode ser lido como massificador e esse é gerador de terríveis processos de exclusão.

Parece que, na tentativa de garantir a promoção da igualdade, a escola está confundindo diferenças com desigualdades. Aquelas são inerentes ao humano enquanto estas são socialmente produzidas (p.2)

Os desencontros algumas vezes aparentes quando da descrição dos alunos com deficiência mental revelam que aspectos como desempenho, capacidade de atenção, concentração, participação, mobilização para realização de atividades, interações com professora e colegas em sala de aula etc, já podem ser percebidos por elas como possíveis (em alguns momentos, com intensidade e recorrência distintas). Esse reconhecimento traduz-se como um espaço de ruptura, que pode vir a reificar não só a permanência desses sujeitos nesse ambiente da escola regular como podem vir a estabelecer novas bases de relações sociais no espaço pedagógico, bases essas em essências diferentes.

Algumas das concepções presentes nos discursos das professoras, e, portanto, ainda presentes no meio educacional, são as mesmas igualmente presentes na sociedade, de uma maneira geral. Muitas vezes manifestam compreender o indivíduo com deficiência mental como incapaz de aprender. Essa condição social construída a respeito do aluno com deficiência mental continua a ser uma imagem ainda muito presente! No entanto, é nos espaços de contradição encontrados na fala das professoras, e algumas vezes no conflito percebido entre “ranços” de *antigos* conceitos junto a *novos*, que a mudança se anuncia e se projeta. Nem só do discurso do passado vive o contexto educacional!

Pode-se dizer que a fala das professoras reflete concepções vagas, fantasiosas sobre a deficiência mental, resultantes da ausência de informações científicas, que parecem entrar em contradição quando confrontadas com as ações e atuações da criança em classe,

movimento que as faz reconhecer neste aluno capacidades, valor como seres humanos e possibilidades de aprendizagem. Isto é o confronto com o princípio da realidade desvelado pela atuação real do aluno. O que o aluno está a manifestar na realidade da sala de aula, de certo modo, pode estar desempenhando um papel de pressão na negação das certezas que as professoras, muitas vezes levadas pelo princípio do preconceito, ainda manifestam ter.

Na atual luta pela inclusão educacional de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, isso pode se caracterizar como uma *nova e outra* construção da posição de ser aluno com deficiência mental que vem se delineando no espaço pedagógico escolar, o que exige se explicitar cada vez mais, detalhando e aprofundando, esse movimento de (re)construção dessa posição contextualizada nas tramas do tecido social atual.

6.9 “Quem sabe faz a hora não espera acontecer!”⁸²”

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 investigadas parecem receber uma certa influência do tempo que a escola e suas professoras já acumulam nessa experiência. Isso constituiu 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 a equipe técnica da escola utilizava-se da política “amigável” de tentar conseguir uma professora que aceitasse esse aluno com deficiência mental). É oportuno considerar que havia professores que não queriam nem ouvir falar na hipótese de ter um aluno com deficiência mental em sala de aula. Foi inclusive o que partilhou durante a entrevista a professora Maria Aparecida: *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, as escolas que já acumulavam um tempo maior de implantação da proposta (não somente!) e que sobretudo se empenhavam em assumi-la como projeto coletivo de melhoria de *toda* a escola, questões como a de aceitação em sala de aula pareciam já haver sido superadas. Isto sem dúvida, representa um passo à frente nessa

⁸² Em inspiração na composição de Geraldo Vandré.

caminhada pela implementação de fato de uma escola de qualidade para *todas* as crianças via pedagogia inclusiva.

Vale ressaltar que “coincidentalmente” foi entre as professoras das escolas que já trabalhavam há alguns anos com o aluno com deficiência mental na sala regular que coincidentemente se percebeu um decréscimo nas visões negativas, por conseguinte, um aumento nas verbalizações de expectativas positivas quanto à possibilidade do trabalho. Foi em uma das instituições que há mais tempo trabalhava com a perspectiva do aluno com deficiência em sala de aula regular que a pesquisa encontrou manifestações mais perceptíveis do deslocamento dos discursos (ou, gradações quanto à negatividade da percepção que se tem da deficiência mental e de seus portadores⁸³).

Ainda tomando como referência essa escola, em um clima totalmente contrário ao sentido nas demais escolas observadas, essa instituição apresenta uma atmosfera de maior tranquilidade entre os profissionais em geral, inclusive entre as professoras das salas de aula em que se encontram os alunos com deficiência mental. Regrediam 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 tranqüila uma professora em minha primeira visita a sua sala (Maria de Lourdes)].

As evidências de uma maior tranquilidade e disposição para o trabalho com o aluno com deficiência mental ficaram aparentes nas conversas informais com o corpo técnico, com a professora da sala de apoio pedagógico e nas entrevistas concedidas pelas professoras. Outro aspecto que se revelou como provável justificativa para a diferença encontrada nesta escola dentre as demais pesquisadas foi o fato de que nesta unidade os profissionais pareciam ter mais definida a proposta da educação de *todas* as crianças (o que representa um grande avanço). Este desafio - o de querer acolher e aprender a trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades e deficiências - parece ser uma opção da escola como um todo!

⁸³ Não estou me detendo em 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 a professora da sala de apoio pedagógico e nas entrevistas e nas observações da prática das professoras.

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

Ressalto, ainda que foi nessa escola onde encontrei o maior número de crianças com deficiências no ensino fundamental (5 crianças), bem como uma preocupação bastante presente entre as professoras em geral de encontrar opções que viabilizasse práticas incluídas. 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... Ou melhor, “mexem-se”, não ficando 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 à aceitação e acolhimento dos alunos com deficiência mental em sala de aula, essa escola e suas professoras, já têm 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, o que pode se reverter na reunião de esforços a fim de vencer os desafios e avançar na caminhada por uma escola numa perspectiva política, como se refere Figueiredo (2002), um projeto 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 pelas professoras para o papel da supervisora, por exemplo). Nessa escola em questão encontrei 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 prá 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 teóricos e a transposição para a prática docente (penso que aqui reside mais um caráter que pode ser considerado diferenciador!).

Essa escola aqui em questão buscava uma estratégia de parceria com uma escola especial a qual lhe subsidiava com diagnóstico, acompanhamento e atendimento especializado para as crianças:

A gente não tem aqui um psicopedagogo, a gente não tem um psicólogo, então as crianças daqui que a gente vê que está conseguindo muito pouco com elas, a gente encaminha pra sala de apoio, pra que ela [a criança] vá pra professora da sala de apoio, pra que ela busque uma ajuda em outro local. Então ela [professora da sala de apoio] manda pra escola Johnson [escola especial próxima a essa unidade escolar] porque lá tem psicólogo, tem psicopedagogo, tem fisioterapia, tem a fonoaudióloga. Se for necessário, a professora encaminha pra um médico do Hospital Geral e essa criança se precisar toma medicamento (Maria de Lourdes).

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, numa das salas de aula onde ocorreu a observação participante, verificou-se que ela manifestava boa receptividade quanto à inserção e ao trabalho com alunos com deficiência, expressos já desde a entrevista. Esse aspecto parece influenciar na aprendizagem do aluno, visto que as relações que se estabelecem com o aluno (com deficiência mental) em sala de aula passam também por esse eixo.

Outro fato que merece ser destacado é que pouco percebi, 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

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 se dará por *passé 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.

Faz-se urgente que a escola se transfigure, que torne capaz de (re)significar suas práticas para, não só acolher o aluno com deficiência em suas salas de aula, mas também criar condições para que eles se engajem e aprendam. A escola precisa se transformar para não ser excludente com todas as crianças e jovens, não interessando se estes são deficientes ou não. Quem sabe se o esforço de atualização e de recriação das práticas pedagógicas para escolarização do aluno com deficiência mental, nas salas de aula do ensino regular de nossa escola pública, não reformularia e atingiria uma proposta, já tardia de ter acontecido, a de transformação dos sistemas educativos para *todos* os alunos. Essa é a grande questão que se impõe.

É na fala da professora Maria de Lourdes que trago a argumentação de que é na vivência, na experiência, 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 quando eu vim para esta escola.*

É importante ressaltar que, quando faz tal afirmativa, essa professora está aplicando o princípio da realidade e não do preconceito; é aparente que ela revela uma argumentação centrada em aspectos que emergem de fatos concretos. O princípio da realidade se constitui quando a professora se dispõe, se permite viver essa experiência, pois, sendo também um aprendizado, se faz em uma construção constante. A relativização da deficiência mostra-se como uma consequência da queda do preconceito na emergência da realidade como fato em si.

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 ampliação dos espaços de inclusão como estratégias de ação etc. Isso pode representar espaço de mudanças e já pode ser percebido em depoimentos como o transcrito a seguir:

Foi vivendo, vivenciando mesmo que eu aprendi. 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 não é, que elas [crianças com deficiência mental] não são tão diferentes!

É portanto necessário que as experiências de inserção do aluno com deficiência em geral, notadamente enfatizadas nesse estudo as que se referem àquele 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!

Quem sabe se não está a surgir, mesmo que de forma gradativa, entre as professoras, a produção de uma perspectiva mais positiva da inclusão das diferenças e do reconhecimento da diversidade na sala de aula?!

CAPÍTULO 7

PRÁTICA PEDAGÓGICA E ALFABETIZAÇÃO: PARTILHANDO ALGUMAS REFLEXÕES

Para situar a discussão, penso que é pertinente abrir um espaço para refletir sobre dois conceitos importantes a esse trabalho, que são os de prática pedagógica e de alfabetização. Metodologicamente, atribuo como pertinente destacar para o leitor algumas idéias que colaboraram para delimitar essa categoria de análise e clarificar em qual perspectiva ela se situa. Embora, é preciso que se chame a atenção para o fato de que tais reflexões não se encontram expressas unicamente aqui, pois que se fazem presentes na textualidade e na intertextualidade do trabalho como um todo.

Esse capítulo é organizado em duas seções. Especificamente na segunda seção utilizo-me de uma linguagem de apoio e de ilustração para algumas idéias expostas em um portador de texto - a história em quadrinho - como forma de enriquecer as considerações abordadas. A escolha de tal suporte deveu-se, em especial, por ser sua personagem - a Mafalda - uma criança, que analisa situações como tal, sob o prisma das possibilidades da infância (postura que poderia ser assimilada por educadores, pesquisadores, teóricos) e por esta conter uma mensagem questionadora, pois *Mafalda reflete as tendências de uma juventude inquieta* (Eco, 1993, p. XVI, apresentação do livro *Toda Mafalda*).

7.1 Prática pedagógica: uma categoria de análise

Não sei como preparar o educador. Talvez porque isso não seja nem necessário, nem possível... É necessário acordá-lo. E aí aprenderemos que educadores não se extinguíram como tropeiros e caixeiros. Porque, talvez, nem tropeiros, nem caixeiros tenham desaparecido, mas permaneçam com memórias de um passado que está mais próximo do nosso futuro que o ontem. Basta que os chamemos do seu sono, por um ato de amor e coragem. E talvez, acordados, repetirão o milagre da instauração de novos mundos.
Rubem Alves (1989)

A palavra prática é entendida comumente como exercício ou realização de

atividades ligadas ao costume ou à experiência. Esse também é o sentido atribuído pelo dicionário: *1. técnica. 2 experiência, perícia, tarimba. 3 praxe, costume, uso. 4 exercício, desempenho, atividade.* (Michaelis, 1992, p.338).

Quando compreendida no âmbito educacional, ela ganha um espectro mais amplo, em razão da sua natureza. Sacristàn (1995), por exemplo, fala sobre a necessidade de alargar o conceito de prática educativa não a limitando à esfera metodológica (sua acepção mais imediata) e ao espaço escolar. Neste sentido, argumenta que a prática dos professores

Implica usos metodológicos, avaliações psicológicas de diferentes processos de aprendizagem, partilha de competências; tem a ver com o que os professores consideram útil ensinar aos alunos de um determinado grupo social; exprime avaliações epistemológicas do professor sobre a importância de um conteúdo; demarca normas de comportamento na aula; reflecte valores sociais. Tudo isto configura a prática, que é tudo isto ao mesmo tempo (p.68).

Inúmeros são os conceitos atribuídos à prática pedagógica por diversos autores (Perrenoud, 2002; Nóvoa, 1995; Sacristàn, 1999; Zaballa, 1995, Freire, 1996; dentre outros). Como compreende Bordieu apud Perrenoud (2002), os estudos que versam sobre as *competências*, os *saberes* e sobre *habitus* integram uma diversidade de noções e visões que trazem na base a análise das práticas e formam um conjunto organizado de informações complementares que poderiam ser chamados de uma *antropologia da prática* (Bourdieu apud Perrenoud, 2002).

Poderia, inclusive, demorar-me um pouco mais assinalando outros e outros trabalhos, que de forma, explícita ou implícita, se ocupam do conceito de prática pedagógica, o que talvez fugisse aos propósitos deste estudo. No entanto, destaco que esta diversidade de conceitos apresenta aspectos comuns, dentre eles, a dinâmica, a complexidade e a multiplicidade de fatores determinantes.

Dizer que a prática pedagógica é dinâmica significa percebê-la embebida em um caráter processual. Portanto, ela não pode ser entendida apenas como o conjunto de ações da professora no momento da aula, algo estático que se dá exclusivamente no tempo real⁸⁴

84

O termo real, aqui, refere-se ao espaço de tempo de duração da aula.

em que ela acontece. Recortar algo tão dinâmico como a prática pedagógica para objeto de estudo é como fotografar cenas em movimento. A imagem “fotografada” é estática, “congelada”, naquele determinado momento, como apenas uma “simplificação” do evento, pois, como argumenta Zabala (1998), a prática pedagógica precisa ser pensada como *algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos etc* (p.16).

A complexidade⁸⁵ da prática é a natureza determinante da ação. É o que dificulta enumerar os fatores e variáveis que a configuram. Sendo assim, toda tentativa de análise dessa ação constitui apenas em recortes de uma produção muito mais abrangente. Neste sentido, Zaballa (1998) afirma que

Na sala de aula acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, rapidamente e de forma imprevista, e durante muito tempo, o que faz com que se considere difícil, quando não impossível, a tentativa de encontrar referências ou modelos para racionalizar a prática educativa (p. 14).

A prática pedagógica é de tal maneira complexa que se torna difícil o reconhecimento de todos os fatores que a caracterizam. Sua estrutura é regida por uma multiplicidade de determinantes, referendados em tradições didático-metodológicas, condições físicas e materiais de realização, possibilidades reais de seus profissionais, aspectos políticos e institucionais etc.

Segundo Sacristàn (1995), ações muito diversas influenciam a prática. Outros contextos, além da escola, realizam atividades, não estritamente pedagógicas, porém que também concorrem à prática educativa. Essa estruturação se assemelha a um sistema de práticas educativas aninhadas, ou seja incluídas umas nas outras.

O sistema idealizado por esse autor para analisar a complexa cadeia de inter-relações que compõem o sistema educativo é importante para ajudar a compreender o local das práticas pedagógicas como atividade do professor em sala de aula. Sucintamente ele funciona da seguinte forma: existe uma *prática educativa e de ensino* de caráter

⁸⁵ Complexo é tudo aquilo que vem constituído pela articulação de muitas partes e pelo inter-retro-relacionamento de todos os elementos, dando origem a um sistema dinâmico sempre aberto a novas sínteses (Leonardo Boff).

antropológico, ou seja, anterior e paralela à escolaridade de uma determinada cultura e sociedade; nesse ambiente sociocultural amplo desenvolvem-se:

- a) as práticas institucionais relacionadas com o funcionamento do sistema escolar;
- b) as práticas organizativas específicas das escolas;
- c) as práticas didáticas e educativas que são interiores à sala de aula.

Interessa a essa investigação a forma assumida pelo autor para a caracterização do que se refere a cada uma das práticas escolares por ele sistematizada, em particular, a conceituação que faz de práticas didáticas, assim designadas:

Trata-se da aceção mais imediata da prática, a qual, no entanto não pode apreender-se sem nenhuma referência às outras práticas, que lhe servem de enquadramento e suporte. (...) são da responsabilidade imediata dos professores (p.73).

Essa definição de *prática educativa* (contextos mais amplos que o estritamente pedagógico) e *de ensino*, ilustrada pelo sistema de ninhos incluídos uns aos outros, se presta em especial, para alertar que a prática do professor se circunscreve em outras dimensões menos aparentes e mais abrangentes que exclusivamente a sala de aula. Porém, ao mesmo tempo em que confere um caráter amplo à prática pedagógica, esta compreensão apresenta características visíveis a cada uma das dimensões constituintes desse sistema. Tal definição desvia de interpretações restritas, favorecendo uma visão crítica num movimento de compreensão das questões gerais sem perder a clareza do recorte específico.

Essas considerações entram em cena e, carregadas de significação concorrem para definir minha posição ante os objetivos traçados por este trabalho.

7.2 “Uma” palavra sobre Alfabetização

É significativo partilhar algumas reflexões relacionadas às práticas em alfabetização: definição, contextos, concepções que fundamentam as ações com esse fim... As teorias em alfabetização e os estudos sobre os processos educativos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita são importantes para caracterizar os diferentes posicionamentos que embasam a prática desenvolvida pelas professoras frente a essa tarefa.

As definições acerca desse conceito trazem alguns elementos que contribuem para revelar as principais idéias das professoras investigadas sobre o fim último de seu trabalho. No tocante à alfabetização como processo de aquisição da leitura e da escrita, que aqui é foco de interesse do trabalho, pode assumir diferentes enfoques. Soares (1995) afirma que esta pode ser situada sob diferentes perspectivas, quando analisada sob diferentes aspectos: psicológico, sociológico, lingüístico, psicolingüístico, sociolingüístico, no qual intervêm vários condicionantes (sociais, culturais e políticos).

Um ponto de partida para se (re)pensar o sentido que toma esse conceito no universo escolar pode ser as concepções de alfabetização e de alfabetizado. Torna-se fundamental, ainda que brevemente, elucidar as teorias que a conduziram (conduzem) à prática escolar. Cabe indicar os limites desta exposição, pois não penso a possibilidade de esgotar o assunto (o que inclusive seria impossível, dada a complexidade do tema), apenas fazer uma sucinta reflexão nesse momento para podermos situar a questão e compreendermos melhor sua dimensão, já que é ao longo do texto nas análises feitas que emergem mais amplamente os referenciais teóricos tomados como bases para a discussão da temática das práticas alfabetizadoras feita por este estudo.

Para iniciar o tratamento da questão, convém ressaltar que a ação complexa de alfabetizar⁸⁶ não é só responsabilidade da instituição escolar, porém, social e historicamente, esta foi incumbida para tal. Dessa forma, compete ao trabalho pedagógico do professor uma função de caráter primordial, ser o responsável pela sua efetivação, o que insere suas concepções e ações num contexto de importância singular.

Inúmeros são os estudos que têm se ocupado da temática da alfabetização, e mais, sobre as concepções de “ensino” da língua, dentre os quais destaco Cócço e Hailer, 1996; Barbosa, 1990; Smolka, 1989, Kramer, 1993; Soares, 1985; Weisz, 2000; Mamede, 2000.

No que tange às práticas pedagógicas que costumeiramente intencionam conduzir o aluno à categoria de alfabetizado, Soares (1985) em uma crítica adverte que *aprender a ler e escrever na escola parece significar uma aquisição de um “instrumento”, para futura*

⁸⁶ Contemporaneamente, a escola começa a reconhecer a insuficiência do conceito de alfabetização e das explicações das condições para que ocorra. Aproximadamente da metade da década de 1980 em diante, inicia-se um movimento de contestação de algumas noções até então satisfatórias, familiariza . Alfabetizar não é mais só ensinar a ler e escrever, já não é mais em um ano só que ocorre, não é mais só decodificar... Surgem, ainda, variações semânticas para nomear os indivíduos com gradações qualitativas desse ato, como: letrado, iletrado, analfabeto funcional, analfabeto virtual...

obtenção de conhecimento (p.23). Quando assim considerada, a alfabetização se reduz tanto como construção individual quanto como prática social e política que é. O sentido atribuído pelas professoras do que vem a ser para cada indivíduo estar ou não alfabetizado, é provável que venha influenciar no planejamento e na condução das diferentes situações escolares. Nessas situações, pode-se perceber “pistas” que indicam sobre que conhecimentos a fundamentam, quais as condições objetivas que as professoras promovem para o ensino, quais os critérios que ela adota para considerar um aluno alfabetizado etc.

Durante muito tempo, as práticas que se destinavam a conduzir o aluno a se apropriar da leitura e da escrita se preocupou preponderantemente com o treino de habilidades motoras, memorização e decodificação. Exercícios de prontidão, erroneamente, considerava-se imprescindíveis para o aperfeiçoamento da percepção visual e motora, do desenvolvimento da lateralidade, da noção espaço-temporal e tantas outras noções construídas pela criança ou apropriadas imprescindivelmente pela mediação com o adulto; essas atividades, quase sempre mecânicas, repetitivas e sem significação para o aprendiz. A essa modalidade extremamente rígida chamarei de abordagem tradicional. Essa concepção escolar da aprendizagem da leitura e da escrita está presente na ilustração que trago abaixo:



Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins fontes, 1993, p.71.

Outro enfoque, qualitativamente diferente do anterior, considera alfabetizar como uma ação complexa, multidimensionada, que exige uma postura inquiridora do professor, com o intuito permanente de descobrir possibilidades de ensino nas quais o centro de “preocupações” são os interesses, as inclinações e a realidade das crianças. De acordo com essa segunda corrente, calcada em uma nova forma de perceber o sujeito-aprendiz e o processo de aquisição da leitura e da escrita, a escola é convocada (e não pode eximir-se

disso!) a direcionar sua ação e sua avaliação em consonância com os novos princípios acerca desse processo de elaboração.

Em resumo, dois enfoques polarizam, basicamente, essas discussões. Um deles situa-se em uma abordagem de ensino e aprendizagem, prioritariamente arraigado em uma apropriação do código lingüístico de forma mecânica, descontextualizada, através do treino e da repetição. Para essa corrente epistêmica, avaliar se sustenta em aferir notas e índices quantitativos, por acreditar ser passível de medição o potencial do aluno em relação à construção do seu conhecimento. Essa concepção de alfabetização conforme Ferreiro (1985) reduz o aprendiz a uma mão que escreve e olhos que vêem, negando-lhe a sua participação no que de mais belo há no processo de conhecimento, a sua posição de sujeito, que pensa, que age sobre a realidade, criando-a, interpretando-a. A ilustração a seguir destaca, em uma crítica, as conseqüências perigosas para a formação do sujeito:

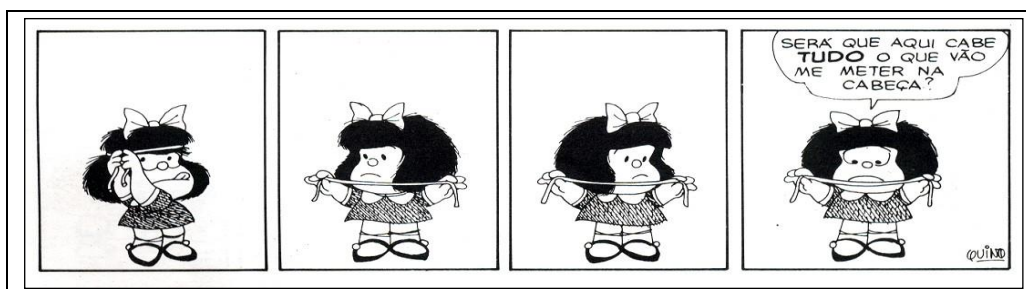


Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins fontes, 1993, p. 68.

Subjacente às práticas, podemos situar a concepção das formas de aprendizagem da língua escrita, por exemplo, uma professora pode compreender a ação pedagógica que conduz como a simples transmissão de um código onde há apenas a conversão de sinais sonoros para sinais gráficos, possível de se resumir em uma conversão de elementos da fala para a escrita. Dessa forma a aquisição desse conhecimento representa a ela a apropriação de uma técnica, uma aptidão treinável, adquirida e aperfeiçoada por meio da repetição e de uso puramente escolar.

O aluno dentro dessa forma de compreender essa elaboração conceitual, que é muito mais ampla do que apenas a identificação de sinais gráficos, é por decorrência visto como um elemento passivo, receptor e memorizador de informações enfatizadas

pela repetição e pelo treino de habilidades motoras. A caracterização desse aluno segundo tal entendimento pode ser ilustrada pela banda desenhada a seguir:



Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins fontes, 1993, p.68.

No final da década de 1980, essa abordagem teórica anteriormente descrita passou por uma significativa transformação de paradigmas. Os princípios fundamentais que orientavam os conhecimentos sobre alfabetização foram abalados, no campo teórico, com a publicação brasileira, em 1985, do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro e Teberosky⁸⁷. Tal estudo causou uma ruptura no pensamento anterior, constituindo-se como um divisor de águas. Essa nova abordagem mostrou o quanto as práticas “tradicionais” de ensino se apresentavam radicalmente distanciada das explicações e manifestações de como essa aquisição ocorre na criança.

A teoria inaugurada por Ferreiro e Teberosky incorpora fundamentos importantes dos estudos teóricos sobre a epistemologia genética de Piaget e é ampliada pelas investigações científicas de seus seguidores. A base dessas concepções, portanto, é que o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o meio e os outros membros da espécie humana (Piaget, 1986).

Vale alertar para o fato de que essa interação é necessária de se estabelecer para que haja o conhecimento, entretanto deve ser compreendida para além do simples movimento físico. São posturas que estimulam o aparato intelectual da criança, que produzem desequilíbrio e conseqüentemente a ocorrência da assimilação (incorporação do

⁸⁷ A pesquisa de Emília Ferreiro permitiu-lhe identificar quatro níveis de evolução de escrita, cada um comportando subníveis, até o momento que se pode considerar que a criança superou as barreiras do sistema já elaborado, sendo capaz de interpretar e reproduzir graficamente, ou ler e escrever. Estes níveis são respectivamente: nível 1 fase pré-silábica, nível 2 hipótese silábica, nível 3 hipótese silábico-alfabética, nível 4 escrita alfabética. O nível 4 representa a fase final da evolução da criança. Ela já se torna capaz de fazer uma análise sonora dos fonemas. A partir daí surgirão os problemas relativos a ortografia.

mundo exterior às estruturas mentais construídas do sujeito) e da acomodação (reajuste das estruturas modificadas pela assimilação ao mundo exterior).

As condutas do professor se revestem de uma faceta necessária, na qual frente a criança ele assume o papel de “investigador dessas manifestações”, que podem ser observáveis ou não, e de facilitador (interventor/propositor) dos processos de construção do conhecimento. Para essa construção pela criança, são imprescindíveis o acesso e o contato da criança com os variados portadores de texto, para que interaja e os explore, tornando-os familiares. O quanto antes esse contato for efetivado, melhor serão as repercussões desse ato. É preciso ainda ensejar múltiplas situações de leitura e escrita, explorando suas diversas manifestações, através do contato lúdico com jogos, portadores sociais de textos, brinquedos, atividades colaborativas e em grupo, atividades promotoras do potencial artístico, da consciência do corpo, da criatividade e da criticidade. Toda concepção de alfabetização que negue tais premissas e se construa a partir da manipulação de letras e sons isolados ou palavras sem sentido, com etapas seqüenciadas e de progressão acumulativa, pode vir a desmotivar o aluno, dificultando e limitando sua aprendizagem.

É importante ressaltar que as crianças durante esse processo inicial de alfabetização devem descobrir que a escrita é um objeto interessante, funcional e que merece ser conhecido porque tem uma significação viva. Ela é, acima de tudo, uma das formas de representação simbólica do mundo, mediações que referendam a idéia do que está sendo nomeado.

Dessa compreensão surge a importância da articulação palavra-mundo porque, como afirmou Paulo Freire (1991), *a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo (p.15)*. Essa compreensão rejeita o artificialismo das práticas em leitura e escrita que se expresse em atividades descontextualizadas e desinteressantes.



Muitos autores discutem a temática da alfabetização sob diferentes enfoques (Ferreiro, 1987, 1988, Kleiman, 1993; Soares, 1998; Vygotsky, 1994; More s/d), dentre os quais um aspecto que interessa muito à instauração de novas práticas pedagógicas é a discussão sobre a artificialização da língua escrita no universo das atividades escolares. Dessa compreensão surge a importância da significação e da contextualização dos usos e funções da língua na escola, ou seja, da articulação viva e necessária da *palavra-mundo*. Expressa-se como princípio de um trabalho de qualidade em um ambiente alfabetizador a rejeição de práticas escolares que se fundamente em atividades descontínuas, desinteressantes e sem significação para o sujeito que aprende. Discutindo sobre a presença de artificialismo nas condutas escolares em alfabetização, Moré (s/d) relata que esse fato tem concorrido para afastar a escola da vida real, criando uma espécie de cisão entre as aquisições escolares e não escolares. Para esse autor,

O artificialismo das práticas em alfabetização não se encontra apenas na falsa interpretação da seqüência metodológica, nem dos pretensos textos das malfadadas cartilhas. Ele se faz presente também na noção de incentivo (que desconhece a motivação autônoma, que advém de uma atitude prazerosa e significativa), nos exercícios mecânicos de cópia com escrita, na visão do erro como fato abominável, enfim, na negação da funcionalidade dos atos de leitura e escrita (p.5).

Quanto a essa afirmação, podemos ir mais longe e questionar outras dimensões dessa prática, como, por exemplo, a linearidade e a rigidez que permeiam as rotinas escolares, expressas na distribuição da mobília no espaço-físico da sala de aula, na disposição de carteiras, na utilização do planejamento, do tempo etc. No que tange a esse aspecto destino um dos capítulos da dissertação (capítulo 8) à discussão dessas fatores implicantes para a prática das professoras e suas influências na construção desse conhecimento pelas crianças.

A sistematização das situações de ensino-aprendizagem mais próxima da realidade e das possibilidades dos alunos requer, *a priori*, uma ação pedagógica alicerçada no não-

artificialismo do ensino da linguagem escrita, mas e sobretudo, em mediações e vivências reais, com significação, incorporando as experiências de vida que o aprendiz traz. Como ressalta Vygotsky (1998) a aprendizagem das crianças se inicia muito antes destas frequentarem a escola e tem uma história prévia que precisa ser considerada⁸⁸. É, portanto, uma sugestão valiosa ao professor considerar como ponto inicial e propulsor de descobertas e de motivações os conhecimentos prévios e os interesses e motivações do aprendiz. A tirinha de texto a seguir tece uma crítica a práticas pedagógicas que não levam isso em consideração:



Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins fontes, 1993, p.326.

Assim, conhecer a criança, seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, saber (e ter o desejo de) intervir para criar situações que implicam evolução, passaram a ser atributos postos ao educador e transformaram os rumos da trajetória da educação no País. O universo de sala de aula, nessa nova “geração teórica”, é visto como mais um espaço potencializador de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, psicomotor e artístico. O aprendiz é uma dimensão total e não mais única, a cognitiva.

Decerto esse conhecimento traz à tona vários questionamentos acerca do papel da escola e do professor. A literatura recente enfatiza a urgência de se superar a visão da introdução à leitura e à escrita como a apreensão mecanicista de uma técnica, coloca a necessidade de se questionar diretamente o problema da qualidade de ensino. As práticas “tradicionais” escolares dificultam a criança dessa apropriação, tornado-as, via de regra, simples reprodutoras e pouco contribuem para que se apropriem da escrita e compreendam seu grande valor social.

⁸⁸ Na verdade, alguns teóricos defendem o argumento que o processo de alfabetização se inicia bem antes mesmo da criança entrar na escola e deveria está presente como preocupação do trabalho na Educação Infantil, fato que costuma acontecer na escolarização dos filhos da elite.

Vygotsky alerta para tal fato e enfatizava que os exercícios preparatórios para essa ação deveriam ser desenhar e brincar. Esse enfoque traz fortes implicações educacionais, pois é calcado em uma nova forma de perceber o sujeito-aprendiz e o processo de construção da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, a escola é convocada a direcionar sua ação em consonância com esses princípios de compreensão.

Em torno dessa temática, circundam algumas discussões que suscitam debates e polêmicas quanto ao conceito, metodologias mais apropriadas a serem adotadas, critérios de avaliação, dentre outras. Articulados entre si, esses aspectos reportam ao princípio fundamental do processo de ensino: o progresso qualitativo do aluno.

Outro aspecto dentro dessa discussão sobre práticas pedagógicas em alfabetização é a problematização acerca da avaliação dos resultados, aqui entendida como um dos entraves dentro do sistema atual das práticas pedagógicas. Teorias mais recentes (Vasconcelos, 1996; Hoffmann, 1995; Luckési, 1995 etc) produzidas em torno desse igualmente complexo conceito apontam para o fato de que essa etapa do ensino-aprendizagem não se centra no papel autoritário, fechado a que notoriamente veio se associando ao longo dos tempos, sob o crivo de um professor dono da “verdade absoluta”, que transmite conteúdos e posteriormente julga. Hoje, o compromisso maior é avaliar sim, mas para refletir sobre as aquisições, diagnosticar e planejar com base em uma realidade concreta, com o fim último de fomentar também uma reflexão sobre a prática cotidiana do ato de educar, que deve ser entendido como participativo, contínuo, permanente, dinâmico.

Tais pressupostos passam a integrar a literatura contemporânea com uma crescente expansão teórica, à luz das explicitações sobre a gênese e o percurso desse processo. Entretanto, ainda permanece uma grande lacuna (a histórica lacuna!) entre o discurso teórico, preconizado pelas novas descobertas e pesquisas científicas e a prática pedagógica predominante na maioria das instituições escolares. Infelizmente esse marco ainda não foi totalmente suficiente para suplantar, em definitivo, a ruptura com práticas tão contraditórias ao que se tem cientificamente anunciado pelas pesquisas atuais.

Imersa em tal contexto, a “renovação” da alfabetização ainda não é uma realidade, fato que justifica a instauração de uma permanente preocupação educativa, agora comprometida com outros valores, ações e metodologias, menos “tradicionais” e mais

próximas da feição perfilada pelas “novas” abordagens teóricas. Por certo, reduzir a dicotomia teoria *x* prática, representa atualmente o maior desafio no tocante à ação alfabetizadora!

Um ponto comum na literatura contemporânea expressa principalmente nos autores e nas idéias aqui expostas, quando versa sobre alfabetização, se refere também à dimensão social desse processo. A perspectiva da funcionalidade da escrita tem reflexos diretos no ensino, à medida que incorpora a importância que a leitura e a escrita têm para os indivíduos, reconhecendo que essa significação varia de acordo com a cultura e o tipo de sociedade e ao grupo do qual ele é participante. Segundo Soares (1988), essa identificação cultural interfere no sentido atribuído à alfabetização e às práticas alfabetizadoras. Assim, essa percepção das diferentes funções e significações de uso da linguagem, de acordo com o grupo pertencente, traz implicações pedagógicas ao ato de ensinar. Não cabe aos propósitos dessa discussão ampliar demais os limites a esse respeito, porém sobre ele impõe-se um comentário: que as condições propostas pela escola para a aquisição da língua escrita considere o aprendiz como sujeito, que se reconhece e é reconhecido nesse processo, numa constante interlocução entre cognoscente e cognoscível! Esse sujeito, intensamente ativo, aprende interagindo *com* e *sobre* o objeto de conhecimento, no caso, a língua escrita.

De acordo com a interpretação dessa aprendizagem no tocante à função social da leitura e da escrita, alguns autores, recentemente, tem defendido o ensino e aprendizagem da língua na perspectiva do letramento (Soares, 1998, 1988; Katto, 1986). Nesse sentido é favorável, em comunhão com esse conceito de alfabetizar, desde os momentos mais iniciais da apropriação do código lingüístico, que essa ação se dê num sentido de tornar o indivíduo “usuário” eficiente, criativo e autônomo da leitura e da escrita. Além disso, tal postura pedagógica é um caminho valioso de formação de um sujeito implicado no processo, capaz de refletir, analisar e discutir acerca da realidade que o cerca, bem como estabelecer relações com outros conhecimentos.

É, em tese, incompatível com a Nova Era que se alfabetize ainda através de modelos estereotipados e sem vínculo com o contexto atual, seja na alfabetização de crianças consideradas “normais” ou de crianças com deficiência mental. Numa sociedade onde conceitos como competitividade, desempenho, eficiência e eficácia são tão discutidos,

a escola se assume como espaço privilegiado não só de interações com o conhecimento, mas com os valores, com os hábitos, com as diversas raças, as religiões, ou seja, com as prolíferas manifestações culturais, e principalmente com os homens. A escola não pode negligenciar suas atribuições fundantes, gerar aprendizagem a fim de legitimar-se como instituição social.

Acerca da aprendizagem da criança com deficiência mental vale o mesmo pensamento. Entretanto, a pesquisa traz à tona dentre as professoras algumas das principais dúvidas que são, por exemplo, o discurso hegemônico de que nem a escola nem elas estão preparadas para lidar com o aluno com deficiência mental e que não sabem quais as metodologias mais apropriadas para o trabalho com leitura e escrita em sala de aula com essas crianças. Será que realmente é esse o caso? Precisariam estas professoras de metodologias específicas para trabalhar com a criança com deficiência mental? Não seria, na realidade, o caso de se instaurar uma prática que intente uma intervenção mais adequada junto a *todas* as crianças e que esta se reporte a um princípio fundamental que seja: a aprendizagem do aluno.

Mamede (2000), em sua investigação acerca das professoras alfabetizadoras e suas práticas, tece o seguinte comentário sobre a realidade cearense:

Se nos referirmos à alfabetização no sentido da aquisição da linguagem escrita, considerando, concretamente, as habilidades de ler e escrever, fazendo usos da escrita em situações cotidianas e tornando este saber um canal para a ampliação de novos conhecimentos e para o aprofundamento na compreensão do mundo e da vida em seus mais diversos setores, veremos que a realidade cearense ainda tem um “chão a caminhar”.

Nos capítulos subseqüentes deste texto, apresentarei o que foi possível perceber do cotidiano das práticas realizadas em sala de aula pelas professoras das escolas municipais de Fortaleza que investiguei. Organizei o material coletado em dois capítulos, o primeiro deles, o capítulo 8, trata da organização dos cenários da prática frente aos aspectos do espaço, do tempo e das interações que se estabelecem na sala de aula, situando as condições objetivas em que a prática se realiza e da qual, em parte, também é conseqüência. O outro

capítulo se refere mais especificamente à dinâmica das práticas pedagógicas que se destinam a alfabetizar o aluno (aspectos metodológicos, procedimentos pedagógicos, recursos disponíveis, atividades propostas, critérios de avaliação e promoção, interações entre os alunos). Esses dois capítulos subsequentes estão separados apenas por questões de organização, pois na realidade estão integrados no cotidiano da prática, que aliás, óbvio mas necessário mais uma vez destacar, não pode ser resumido só a eles, pois é um universo muito mais rico, diverso e dinâmico, do qual a escrita jamais poderia dar conta. A partir de então partilho com o leitor essas informações.

CAPÍTULO 8

A ORGANIZAÇÃO DOS CENÁRIOS DA PRÁTICA: ESPAÇO, TEMPO E INTERAÇÕES

O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com luz, retornamos ao espaço
(Ana Maria Machado, p.24).

Neste capítulo, como anunciei, descrevo e analiso a prática pedagógica das professoras. A intenção não é apresentar um relato descritivo dos aspectos funcionais da ação desses sujeitos, mas uma tentativa de apreender os sentidos que os seus repertórios expressam; uma busca de integração e equilíbrio entre os elementos estruturadores dessa ação - espaço, tempo, interação. Ele é, notadamente, pautado na observação, direta e sistemática das aulas das professoras, especialmente Carmensita e Maria Sebastiana, e das idéias expressas por todas elas nos momentos das entrevistas e de conversas informais.

Assim, ora com a ênfase na fala dos sujeitos, ora com peso maior nas situações registradas em diário de campo, intento apresentar as condições do ensino alfabetizador de alunos com deficiência mental inseridos no sistema regular de ensino público municipal de Fortaleza.

Considerando que esse ensino se dá numa sala de aula que tem alunos “normais” e aluno(s) com deficiência mental, portanto, as práticas acontecem em relação ao grupo de alunos da sala de aula como um todo, não há como se desvincular a sua análise do conjunto mais amplo. Neste sentido, focar a prática dessas professoras para alunos com deficiência mental significa também analisar sua prática em sala de aula com a turma *toda*, pois, de outro modo, caminhar para o risco de, ao focar a prática pedagógica, em exclusivo, destinada ao aluno com deficiência mental, recortá-la do conjunto maior das práticas das professoras. Isto, para mim, seria um equívoco conceitual.

Essa prática, é tomada a partir de três lugares passíveis de leitura: o ambiente-

contexto da ação, as falas e as condutas. Sobre esses três lugares, procuro responder às seguintes questões: o ambiente contexto da ação - em função de que está organizado? Como acontece a organização do espaço e distribuição do tempo? Que ações são priorizadas?; As falas - de que se ocupam? Como se materializam?; As condutas - que solicitações são feitas pelas professoras de uma maneira geral, e, em especial aos alunos com deficiência mental, nas aulas de leitura e escrita? Onde está este aluno nesse cenário?

8.1 O Cenário da Prática Educativa: ordem, silêncio e quietude dos corpos...

A história da pedagogia, notadamente, daquela chamada pela literatura especializada de pedagogia tradicional, registra a presença de ordem, seriação, normatização, disciplinamento... (aspectos específicos, no que o sistema de ensino tem de mais arcaico e, por assim dizer, de mais danoso ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos) como elementos próprios das práticas dos professores. Nesta perspectiva, o ato de ensinar é tido como transmissão de conhecimento, o professor é o centro da ação e do processo, o aluno é o sujeito passivo e secundário que se “encaixa” como mero espectador, ou, como chamou Paulo Freire, um simples “depósito de informações”. Os professores tendem a assumir uma postura disciplinadora dos hábitos e atitudes dos alunos, a centrar a sua atenção no conteúdo a ser “passado”, a ver a memorização e a repetição como procedimentos de aquisição de saberes. Foi também isso o que revelou a pesquisa em questão.

A escola ainda é essencialmente marcada por práticas do ensino tradicional. No caso da organização do trabalho escolar em sala de aula, prisma aqui apresentado, estas práticas são perceptíveis a “olho nu”. As “evidências” identificadas na análise do ambiente, palco da prática pedagógica, vêm a ser um dado fortemente revelador das ações empreendidas aos alunos. Segundo Zabalza, (1998) a ação do professor com vias a ser auxiliar do desenvolvimento da criança e de sua progressiva autonomia passa, fundamentalmente, por dois caminhos: da organização do espaço e dos materiais e o tipo de interação. Forneiro (1998), nesta mesma compreensão, chega a afirmar: *Diga-me como organiza os espaços de sua sala de aula e lhe direi que tipo de professor(a) você é e que tipo de trabalho você realiza* (p.238).

A leitura sobre os espaços como ambientes educativos é uma contribuição importante para a prática pedagógica. O que esse ambiente está a ensinar as crianças com e sem deficiência que ali convivem?

Nas escolas visitadas, sem exceção, o cenário das salas de aula segue uma disposição de carteiras ordenadamente enfileiradas, em uma visível e “homogênea” estetização do espaço escolar. Além disso, suas professoras cuidavam por garantir espaços suficientes, entre os alunos, capazes de evitar aproximações e conversas entre eles⁸⁹. Isso parecia ser motivo de grande preocupação para as professoras!

Esse posicionamento dos discentes em filas específicas organizadas pela própria professora além de desempenhar uma função reguladora dos corpos, necessidades e desejos dos inúmeros alunos e alunas que atende, simultaneamente, atende às exigências da metodologia adotada para as aulas: explanação oral do conteúdo pelas professoras à frente do grupo de alunos, realização, em exclusivo, de “tarefas” escritas, cópia de exercícios da lousa etc. Como ressaltam alguns autores (Forneiro, 1998; Zabalza, 1998; Ferraz e Flores, 1999) a forma de organização dos espaços pode ser um reflexo da concepção das professoras sobre educação, criança, processos de ensino-aprendizagem, sua própria prática etc, quando professoras de alunos com deficiência mental podem revelar em especial, compreensões sobre a pessoa com deficiência mental e suas possibilidades de aprendizagem.

Convém ressaltar que a organização do espaço e a forma de ocupação possibilitada por ele parecem acontecer de tal forma, também, por serem vistos pelas professoras como um pré-requisito para a aprendizagem. É isso o que parece indicar a fala a seguir: [o aluno está debruçado sobre o braço da carteira] *levanta menino, não se deita! Aqui é lugar de aprender, não é casa de repouso não!* (Maria Sebastiana).

Os procedimentos utilizados pelas professoras para manter o ambiente coerente com suas idealizações disciplinares levam ao “modelo” de aluno dirigido para o aprender e se assemelham em muito, às estratégias ou técnicas descritas por Foucault (1975) próprias do poder disciplinar. Bem próximo ao que foi enunciado por esse autor tais estratégias, de minuciosa importância, podem ser explicadas em finalidades, e consistem em

⁸⁹ Na sala da professora Maria Sebastiana, por exemplo, a arrumação do ambiente, ao seu gosto, era condição para o início das atividades do dia. Nada se fazia antes dela própria fazer a arrumação das carteiras.

Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza (p.128).

As professoras fazem uso de vários procedimentos de contenção do movimento dos alunos em sala de aula, muitas vezes, beirando o extremo. Para atingir tal finalidade, chegam a desconsiderar o que se refere até ao atendimento das necessidades vitais básicas, como beber água e ir ao banheiro, num profundo desrespeito às crianças. Um exemplo dessa arbitrariedade é descrito a seguir,

Depois de entrar na sala de aula, os alunos não podiam mais sair. Era comum ouvir as crianças solicitarem a professora permissão para ir ao banheiro ou tomar água e esta dizer que não, pois elas tinham a hora do recreio para fazer isso. Antes dele, absolutamente, isso não era possível!
(Notas de Campo - professora Maria Sebastiana)

Não é qualquer hora que os alunos podem sentir sede ou necessidade de ir ao banheiro! Ao que parece existe a hora “certa” e essa é a hora do recreio ou quando as professoras aceitam como legítima a necessidade do aluno, geralmente, após decorrido um certo tempo dentro de sala, ou a insistência aflita dessa solicitação.

Se para um adulto o controle dessas necessidades às vezes é muito desconfortável e, em certos momentos até impossível, de se realizar, imagine para uma criança de sete ou oito anos. Levando-se em consideração o desconforto térmico da maioria das salas de aula, a sede é uma necessidade quase que urgente. Lembro-me de que o calor chegava a ser bastante intenso e a sede era uma consequência inevitável! Essa circunstância imposta aos alunos é um desrespeito à criança em suas necessidades e direitos!

Tal evento se apresentou tão comum que se pode dizer que beber água e ir ao banheiro foram também um segmento da rotina escolar, juntamente com outras atividades que possuíam regras e horários definidos e rígidos⁹⁰ (por exemplo, a hora da merenda, da aplicação semanal do flúor, o recreio, a chamada etc).

⁹⁰ Em uma das escolas, cuja sala foi observada diretamente, o bebedouro ficava em local trancado com uso de um cadeado cuja chave ficava sob a posse da funcionária responsável pela secretaria.

Uma análise, primeira, do ambiente da sala de aula e das relações entre professora e alunos salta aos olhos como ponto comum da organização das práticas docentes, o apego às exigências disciplinares e posturais feitas aos alunos, em geral. Segundo Foucault (1975) procedimentos como esses acontecem porque

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciar-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos (p.131).

A função disciplinadora assumida pela escola não é de hoje, vem desde o século XV e, especialmente, no século XVII, com o objetivo de domar os impulsos das crianças e jovens. O espaço das salas de aula parece estar organizado com a visível intenção “pedagógica” de controlar os alunos. Não à toa: a finalidade maior das condutas das professoras, especialmente neste aspecto, parece ser semelhante aos propósitos descritos por Foucault (1975), que aqui se pretende igualmente a obtenção cada vez maior do controle sobre os corpos dos alunos. A idéia de corpo útil, corpo inteligente, apresentada nos escritos de Foucault (1975) constitui desde os tempos mais remotos até a atualidade um dos figurantes exemplares da escola como instituição formadora, já que, segundo ele, *em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações* (p.126). Como forma de conter e/ou limitar a movimentação dos alunos no espaço da sala, as professoras utilizavam várias estratégias.

Outro procedimento comum na maioria das salas observadas, e que também teve destaque em especial, nas salas de Carmensita e Maria Sebastiana, estavam expressos, inclusive, em regras fixas e do conhecimento do grupo, como por exemplo:

Como forma de conter o aluno sentado em sua cadeira as professoras evitavam que os alunos se levantassem até para fazer as pontas de seus

Uma cena habitual era sempre após o toque de término do recreio o aglomerado de crianças bebendo água e a funcionária aguardando para novamente trancar o local (anexo foto 1).

*lápiz*⁹¹. Como uma regra já conhecida do grupo, a professora fazia todas as pontas. Elas já tinham um estilete destinado a essa função. Se algum contrariasse a regra e se levantasse para fazer a ponta de seu lápis ou mesmo solicitar que a professora o fizesse, era prontamente repreendido e (re)lembrado de que era para chamar do lugar onde ele estivesse: “Sentados! Eu faço a ponta do lápis lá na mesinha de vocês mesmo!”. Sempre que ia iniciar a “tarefa” escrita, a professora se dispunha a fazer logo todas as pontas dos lápis dos alunos que precisassem (Notas de campo - Sala da professora Carmensita).

É dessa forma que se pode apresentar a estruturação do contexto dessas salas de aula como um espaço que se desenha analítico com vias a vigiar e controlar os comportamentos de cada indivíduo (Foucault, 1975). Esta análise remete ao princípio da *localização ou do quadriculamento do poder disciplinar que preconiza: cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo* (Foucault, idem, p.131).

Nesse princípio, a sala de aula, palco da prática das professoras, se configura como lugar apropriado a *localizar, conhecer, dominar, utilizar e confinar* os indivíduos; um espaço que guarda em si tanto limites como possibilidades de ação.

As observações do ambiente e as intenções educacionais têm estreitas relações com as exigências disciplinares impostas aos alunos. Elas mostraram que o controle sobre os corpos dos alunos é revelado através dos discursos, das posturas e dos gestos das professoras e que funcionam como componente regulador das experiências vivenciadas pelos discentes neste local.

Esses espaços expressam uma conformidade, ainda, muito forte com o entendimento pedagógico orientado para a visão de criança que, simultaneamente, é inocência e maldade e que, portanto, precisa ser dominada, controlada, disciplinada. Daí a necessidade do disciplinamento e da inculcação de regras e normas valorativas de conduta como forma de transformar a natureza da criança, que era compreendida como “ser” naturalmente corrompido com propensão para o mal (Charlot, 1986).

⁹¹ Dentro da rotina, o momento de apontar os lápis já tinha um lugar reservado! Ao final da aula as salas ficavam completamente sujas, havia pedaços de madeira e pontas de lápis por todos os cantos! Achei curioso ter encontrado esse procedimento em quase todas as salas das escolas visitadas.

Vale salientar que a visão de infância é para cada pessoa indício de suas próprias experiências de vida. Assim, os que constroem as formas de compreensão das professoras acerca das crianças trazem, muitas vezes idéias, valores, opiniões que lhes são advindas de suas histórias: pessoal, familiar, profissional. Estas são decorrentes, ainda, em grande parte das oportunidades possibilitadas pelo meio social, pelas informações difundidas pela mídia, pela escola onde foram educadas (e onde se constituiu os anos de experiência na profissão, principal fonte formadora destas).

Um espaço escolar, que teoricamente é do aluno, não pode por ele ser explorado; os professores mediante as posturas assumidas idealizam processos de aprendizagem escolar como uma absorção em estado de inércia: *vamos nos interessar mais e brincar menos na sala! Por duas razões, porque brincando agente se prejudica!* (Maria Sebastiana).

Nesse ambiente, vozes, movimento e alegria são tolhidos, consciente ou inconscientemente, pela ação da professora.

Os novos parâmetros educacionais respaldados na compreensão da aprendizagem como processos construtivos surgidos da interação do sujeito com o meio que tem como maiores representantes Piaget, Vygotsky, Wallon e seguidores, concebem o desenvolvimento humano como resultante da interação do sujeito com o mundo em que vive, influenciando e sendo influenciado por ele, assim, sendo uma consequência da ação recíproca e interativa entre esse sujeito e o meio. Nesta ação, de forma indissociada e interacionista, atuam fatores ligados tanto à maturação orgânica quanto ao exercício e experiência e à interação e transmissão social. O desenvolvimento humano é entendido como uma totalidade, uma confluência de determinantes biológicos, sociais e históricos.

Quanto à questão do movimento para o desenvolvimento da pessoa, pode-se encontrar no pensamento de Wallon (1981), mais especificamente, um dos subsídios teóricos para a afirmação da importância do meio para o indivíduo. Para esse teórico, o corpo e o movimento, são suportes do pensamento.

Neste sentido, no discurso e na ação disciplinar das professoras investigadas, pode-se identificar um dos obstáculos “palpáveis” à implementação de uma prática pedagógica conforme as necessidades de uma pedagogia inclusiva. É o trabalho realizado

nessas salas limitador de movimento, de expressão, por conseguinte, de desenvolvimento e de aprendizagem, e assim o é, para os educandos em geral e, notadamente, para os que apresentam deficiência mental.

A teoria interacionista estabelece uma ligação de alcance pedagógico importante entre as operações intelectuais e as relações sociais. Esta ligação deve ser estimulada na escola, tendo as vantagens de favorecer, ao mesmo tempo, a instrução da criança e o desenvolvimento de suas aptidões sociais.

Quanto aos alunos destas salas, alguns comportamentos podem ser considerados como “típicos”, por exemplo: muitas vezes toda a turma parecia estar brincando ou conversando entre si, como que de forma generalizada; todos, se apresentavam igualmente “desinteressados” e “dispersos”. Esse fato, considerado pelas professoras como um dos “problemas” dessas salas, parece ser explicado por Wallon quando pensa a questão das emoções⁹². Para esse autor, uma das características que a emoção tem é a de ser contagiosa, ou seja, ela se propaga no meio social e tem a tendência de criar no outro reações complementares, semelhantes ou opostas, trazendo assim impacto para todos (Wallon, 1981; Galvão, 1999; Dantas, 1992). Numa leitura walloniana, que considera a primeira função do movimento como expressiva, essas atitudes comportamentais dos alunos estão a dar claros indícios da insatisfação de suas necessidades (Wallon, 1995; Galvão, 1994; Dantas 1990).

Nesse ambiente, então, era comum estourar focos de brincadeiras e/ou pequenos atritos. Em um espaço tomado quase que exclusivamente por carteiras, um birô e um armário, totalmente pobre em objetos e estímulos, é de se esperar que ocorra a implosão dessas (in)disciplinas escolares. Tais (in)disciplinas, cada vez mais crescentes nas escolas, se tomadas na compreensão de que os gestos possuem uma qualidade expressiva e plástica que informam sobre os estados íntimos dos indivíduos (Dantas, 1990), podem ser compreendidas como uma *exterioridade corporal*, ou “sintomas” que os alunos estão a todo instante a dar de que algo não está bem.

⁹² Wallon entende as emoções como um tipo particular de manifestação afetiva que se diferencia de outras por alguns traços: são sempre acompanhadas por alguma expressão por isso perceptível ao outro, em geral, são seguidas por mudanças neurovegetativas ou seja, no ritmo de salivação, respiração etc, são estados provisórios, tem gradações, são comunicativas e contagiosa (Galvão, 1999).

Temos, dessa forma, o comportamento dos alunos como uma “resposta” dada frente as aulas das professoras, e, por assim dizer, significativas pistas para possíveis mudanças na organização da prática pedagógica, pois penso que essas “indisciplinas” (como chamadas pelas professoras) se na origem não são causadas pela forma como se desenvolve a ação do professor, no mínimo são agravadas por ela.

O certo é que os conflitos, nesse sentido, se avolumam dentro das salas de aula e tomam proporções tais que as professoras não sabem como reverter: *eu aqui, atrás de fazer vocês lerem, e vocês só querem brincar, né?! (Carmensita).*

Esse caso é mais um dos indícios de uma organização rígida da ação docente, e a escola em si é orientada para uma perspectiva disciplinar, como se esta fosse atingida exclusivamente através da ação inibidora e coercitiva sobre o grupo. O papel da professora assume um caráter de controle intenso e permanente, limitador da ação, do movimento e dos diálogos entre os alunos. Como forma de conter e/ou limitar a movimentação dos alunos no espaço da sala de aula, as professoras utilizam várias estratégias. Dentre elas, as mais comuns são as constantes advertências verbais, as punições e sanções. Essa verificação aponta para Foucault (1975), quando se refere ao emprego da sanção normalizadora que *é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (p.159).*

A postura autoritária da professora sobre o grupo inibe praticamente toda manifestação das crianças, tanto verbal como corpórea. Qualquer manifestação de atitudes do grupo que ameaçasse quebrar a “ordem” e, principalmente, o silêncio, era de forma incisiva contida pela professora. Nos casos em que pedidos e/ou repressões orais não resolviam, a professora chegava a pegar o aluno pelo braço e sentá-lo forçadamente em “seu lugar”.

Dar aula nessas salas é entrar num circuito de novos e constantes pedidos de silêncio e de comportamento dos alunos atentos a elas! Galvão (1996) ao analisar a questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola verifica um ambiente semelhante ao identificado nas salas deste estudo: um trabalho orientado para a contenção dos movimentos, com rígidas exigências posturais e de mobilização de atenção. A pesquisadora identifica, com base na psicogênese walloniana, algumas inadequações do meio escolar:

rigidez das solicitações posturais e do tratamento dado às diversas manifestações do movimento, excessiva centralização das atividades nas mãos da professora, ausência de um espaço que permita uma diversidade postural e que funcione como organizador do comportamento, desencontro da predominância de temas ligados a um universo subjetivo em relação à direção objetiva que adquiria o interesse das crianças.

A pesquisa desenvolvida por Galvão, citada há pouco, alerta, ainda, para uma incompreensão por parte da maioria dos professores quando relacionam atenção, aprendizagem e posturas corporais como dependentes. Segundo ela, a atenção é tomada por um pré-requisito para a aprendizagem (ou agente causador de aprendizagem), sem levar em conta o fato de que a atenção, ao contrário, é resultado da aprendizagem (portanto, é também, consequência desta).

A ênfase nas exigências posturais e disciplinares expressa a expectativa das professoras quanto ao modelo “ideal” de aluno (sentado, corpo ereto, atento), em um total contra-senso ao papel desempenhado pelo movimento no desenvolvimento da pessoa. Em conformidade, a única postura concebida para a efetivação da aprendizagem é essa, daí, as expressões constantemente utilizadas por elas: *Fica quieto! Senta! Psiiiu! Silêncio!...* Para as professoras, não há outra forma de aprender senão assim, e elas vão até as “últimas” consequências para atingir tal fim! Ignoram, inclusive, características do processo de consolidação das disciplinas mentais, quando exige um comportamento exacerbadamente controlado, superior às possibilidades concretas permitidas pela idade dessas crianças. Galvão (1996) mostra a incoerência teórica de tal atitude, relacionar atenção-aprendizagem-postura corporal, quando afirma que a atenção depende do controle cortical, o qual depende, por sua vez, do fortalecimento do processo ideativo resultante da aprendizagem, ou seja,

A possibilidade de prestar atenção se desenvolve ao mesmo tempo que o processo de aquisição de conhecimento, não podendo ser, esta atitude, tratada simplesmente como condição prévia, mas sim como objetivo da ação pedagógica (Galvão, 1996, p.43).

Ao que parece, o fio condutor com base no qual as professoras organizam o seu trabalho e sua atuação em sala de aula, choca-se de frente com a relativa

impossibilidade das crianças, nesse estágio de desenvolvimento, de se comportarem como suas professoras exigem. Poderíamos, então, a partir daí nos ocupar em pensar como estas profissionais lidam com a questão frente às crianças com deficiência mental que, em princípio, podem vir a ter nestas funções um nível maior de imperícia (se considerarmos, apenas, o atraso idade mental x idade cronológica).

A forma de agir da professora se dirige, em geral, para os demais alunos “normais”, quando ela massifica a proposição de atividades, os comandos, as explicações do conteúdo, ela se reporta a um grupo de alunos que teoricamente está a compreender o quê e como ela está a propor. Para o aluno com deficiência mental ela não demanda esforços nesse sentido. Por exemplo, na sala de Maria Sebastiana, Regina aparentemente era livre para agir como bem quisesse. Ela, freqüentemente, conversava com uma colega que se sentava atrás dela, porém a professora só chamava a atenção da aluna “normal” para que prestasse a atenção às atividades. Por que será que a professora não incluía Regina em suas solicitações de atenção à aula?

Outro exemplo, extraído da convivência na sala de Carmensita, que também aponta para tal perspectiva, foi quando, numa dada situação em que sua turma se encontrava em polvorosa, ela dirige sua fala ao aluno com deficiência mental de sua sala dizendo: *Até você, Marcos, tá dando trabalho hoje!*

Traduzir o cotidiano das salas de aula investigadas significa ressaltar que estas se apresentam como um espaço em clima de constantes “tensões” entre professora e alunos em busca da instauração de um estado de aparente tranquilidade disciplinar (desejado por todas as professoras!), um modelo corrompido que não dá conta das necessidades básicas dos alunos. É principalmente aí que reside o “choque” de intenções e interesses percebidos entre os atores desse cenário. Como exemplo, pode ser mencionada a fala de Carmensita aos seus alunos: *brincar vocês querem, né? Correr, vocês querem? Mas, estudar que é bom, isso vocês não querem não!*

Esse é o clima afetivo⁹³ do cenário educacional do qual a inclusão de crianças com deficiência mental é parte. Até que ponto a organização dos espaços escolares e suas exigências podem acolher e propiciar ações pedagógicas adequadas a *todos* os seus alunos?

⁹³

Termo empregado no sentido walloniano.

Como esse espaço rígido, de exigências disciplinares severas, limitantes de movimento e de expressividade, com desencontro de interesses entre os atores é viável para as reais necessidades de desenvolvimento e aprendizagem da infância humana?

A perspectiva sociointeracionista, mais especificamente os estudos de Vygotsky e Wallon, é apoio para a ressalva da grande importância do papel que tem o meio na promoção do desenvolvimento infantil. Limitar a atuação da criança sobre o meio é impedir sua atuação sobre o mundo e as interações sociais nele (e dele) decorrentes. Outro argumento que pode ser destacado, ainda, é o fato de que, para Wallon, segundo sua classificação quanto ao nível de desenvolvimento⁹⁴, essas crianças de idades predominante entre 7 e 8 anos encontram-se no estágio categorial, o que conduz a afirmar que:

Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio preponderância do aspecto cognitivo (Galvão, 1999, p.44).

As implicações dessa interpretação vêm subsidiar a relação entre movimento e desenvolvimento (surgimento das condutas inteligentes), o que na criança com deficiência mental pode ser um valioso trunfo, pois exige a adequação das práticas pedagógicas em relação atuação do indivíduo no meio como suporte para a construção cognitiva (ou elementos de metacognição).

Nesse cenário da prática das professoras, onde está a criança com deficiência mental? Que significado implícito traz a sensação que se tem de ausência de intervenções pedagógicas destinadas diretamente a ela no cenário da prática das professoras? Na forma como está organizada, a rotina escolar pode ser um dificultador/inibidor da aprendizagem do aluno com deficiência mental integrado à sala de aula, quando não considera as suas

⁹⁴ Wallon não propõe um sistema no qual se dispõem, de forma arrumada, etapas e processos da evolução psíquica. Pelo contrário, para tratar do processo de desenvolvimento de uma perspectiva abrangente, realiza um vaivém de um campo a outro da atividade infantil e entre as várias etapas que compõem o desenvolvimento. O desenvolvimento é entendido como socialização progressiva e individuação crescente, isso quer dizer que o desenvolvimento é como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva.

peculiaridades e quando não dá conta das necessidades que as crianças sentem de movimento, de espaço, de socialização, de respeito aos seus ritmos individuais!

Frente aos novos paradigmas sociais de convivência com as diversidades, com as diferenças e com as deficiências, essas referências de práticas e seus contextos precisam ser (re)dimensionadas. O discurso, o debate e as práticas político-pedagógicas reclamam uma atualização. As dificuldades enfrentadas no trabalho pedagógico com a criança com deficiência mental não podem ser reduzidas ao discurso da diferença, visto o cenário em que elas acontecem – escola, palco das diferenças. A análise sugere que novas estratégias de regulamentação da convivência educacional sejam estabelecidas através da efetivação de espaços de liberdade de expressão, de movimento, de interações, de convívio... Essa atitude impõe-se como urgente e necessária de ser incluída ao planejamento e execução das aulas.

Com efeito, palavras que poderiam compor o contexto da aprendizagem na sala de aula, como interação, alegria e movimento, se calam na arbitrariedade da imposição da ordem, do silêncio e da quietude dos corpos e dos desejos dos alunos!

8.2 Algumas (significativas) diferenciações da gestão da aula entre as duas professoras investigadas

A sala de aula, em particular, é um ambiente territorializado e privativo, onde se passa a maior parte do tempo escolar. A prática empreendida nesse espaço não se acha isolada do todo coletivo, portanto, é influenciada por valores e regras que compõem uma normatividade institucional⁹⁵ prescritos e comuns ao sistema educacional. Contudo, como espaço do agir docente, apesar de receber as influências mais gerais a que o sistema está exposto, recebe também as impressões individuais de cada professora quanto à seqüência metodológica, ritmos e durações das atividades desenvolvidas, enfim, concorre-lhe um conjunto de experiências próprias de quem executa a ação (Forneiro, 1998; Zabalza, 1998; Nóvoa, 1992).

Apesar do tempo em sala de aula compreender períodos de horas comuns a todas as escolas, cerca de quatro horas de duração, em média, há uma diferenciação perceptível na prática das duas professoras que foram foco de observação nessa pesquisa. Essas

⁹⁵

Expressão utilizada por Therrien e Souza, 1999.

diferenciações se referem, em princípio, à gestão do tempo, mas trazem subjacentes outras questões que retratam um pouco mais da rotina, das concepções que norteiam a ação, do tipo de intervenção pedagógica realizada em sala de aula e, ainda, esse conjunto de condutas em relação ao aluno com deficiência mental.

Na sala da professora Carmensita, por exemplo, o tempo era ocupado com as atividades relacionadas com a aula mesmo (dar aula, propor “tarefa”, corrigir de carteira em carteira, apagar algumas questões “erradas” solicitando ao aluno que fizesse de novo, realizar leituras, acompanhar os alunos individualmente...). Ela nunca se ausentou de sua sala, com exceção dos momentos destinados ao recreio. Conduzia sempre uma garrafa de água para beber e ia ao banheiro exclusivamente no horário de intervalo da aula.

Já na sala da professora Maria Sebastiana, diferentemente, o tempo com frequência era dividido entre as atividades da sala e as suas sucessivas saídas⁹⁶. Estas últimas eram frequentes (aconteciam várias vezes todos os dias). Diferentes eram os motivos para tal: pegar folhas de papel-ofício para uma atividade de desenho que a “tarefa” do livro sugeria; conseguir alguma informação administrativa, como preencher formulários de cadastramento da SEDAS; mostrar revistas de revenda de cosméticos ou artesanato para as colegas; vender seus vales-transportes; mostrar seu mais novo ponto de bordado⁹⁷. Era comum, por exemplo, a professora ter acabado de retornar de uma de suas saídas e ao adentrar a sala, lembrar de algo mais e sair novamente. O relato a seguir é um exemplo disso:

8h 30 min. A professora sai da sala com uma sacola contendo uma revista e um tecido com seu mais novo bordado, já havia me mostrado e agora foi mostrar a uma colega na outra sala. A saída se prolonga por 5 minutos. A mesma havia escrito apenas a “tarefa” de classe na lousa.

8h 35 min. Retorna a sala. Ao entrar percebe que um aluno não está bem, pergunta se ele quer ficar na secretaria para repousar um pouco, o aluno diz que sim e o leva.

8h 37 min. Sai novamente.

⁹⁶ Todas as ausências da professora foram registradas e cronometradas na observação das aulas.

⁹⁷ Maria Sebastiana bordava e valorizava muito essa atividade e gostava de partilhar esse feito com as colegas!

8h 48 min. Quase retorna! Chega até a porta, para um pouco e diz em voz alta que esqueceu de dizer algo para a colega.

8h 48 min. Outra saída.

8h 55min. Mais um retorno. Ao entrar na sala passa a fazer uma espécie de inspeção nos alunos para verificar se estão copiando a tarefa.

9h 10 min. Outra interrupção!! Chega a bandeja com a merenda na sala e todos se envolvem com o lanche.

9h 20 min. A professora sai da sala e se dirige à cantina para devolver as duas garrafas vazias do refrigerante servido no lanche.

9h 25 min. O retorno da professora é perguntando da porta que revolução é aquela, pede para todos se sentarem que dali a 5 minutos será o recreio. A professora utiliza esse tempo varrendo os resíduos do lanche sempre reclamando da bagunça que os alunos fazem “até para comer”!

9h 30 min. Toca o recreio.

10h 00 min. Toca para o término do recreio e retorno à sala, mas as professoras só se deslocam, lentamente e com atraso, e vão concluindo a conversa até chegar a sala.

10h 15 min. Todos em sala. A professora diz que agora é a “tarefa” de casa, e complementa “quem não terminou deixa pra amanhã”! Ao dizer isso se dirige até a lousa apaga a “tarefa” deixando apenas o cabeçalho, nele substitui a palavra **classe** por **casa**.

10h 17 min. Sai mais uma vez da sala sem externalizar o motivo.

10h 22 min. Retorna e sem comentar nada vai direto para a lousa copiar a tarefa de casa.

10h 35 min. A professora termina de copiar a tarefa no quadro.

10h 50 min. Um rapaz chega a porta e pede para levar um aluno. O clima já é de fim de aula.

11 00 hs. Toca para a saída.

(Notas de Campo, dia 1 de agosto de 2001- professora Maria Sebastiana)

Aqui merece ser destacado que não foi realizada pela professora, por exemplo, a explicação do conteúdo das perguntas da tarefa de classe nem qualquer tipo de mediação e de acompanhamento junto a nenhum dos alunos. A intervenção pedagógica se resumiu à leitura do texto informativo do livro didático, intercalada pela explanação oral desse conteúdo no início da aula. O assunto trabalhado era o tempo de gestação de alguns animais, o número de filhotes, condições de reprodução, de desenvolvimento e de

sobrevivência etc. A exposição oral desse conteúdo se prolongou por aproximadamente uma hora, desde o início da aula, em seguida, foi iniciada pela professora a cópia da tarefa de classe na lousa. A partir daí se inicia a seqüência de ausências relatadas.

Penin (1999), estudando as ausências de uma professora da sala de aula, classificou-as em quatro grupos: o afastamento solicitado pela professora, em termos formais e institucionais previstos (licença, tratamentos de saúde etc); afastamento por solicitação de outros, geralmente superiores, na escola (realizar trabalhos da secretaria, procurar vídeo para passar para os alunos etc); afastamentos por iniciativa própria, com ou sem acordo tácito dos pares (principalmente conversas entre colegas); uma combinação entre definição institucional e decisão pessoal (na falta de alguma professora especialista, como a de Educação Física, por exemplo, e a não-substituição pela professora de sala argumentado ser seu tempo “livre”). A maioria das ausências de Maria Sebastiana, pode ser enquadrada no terceiro grupo categorizado por Penin (1999).

As posturas diferenciadas entre as duas professoras refletia-se, também, na forma de conduzir o seu trabalho. Na sala de onde a professora se ausentava, o trabalho transcorria constantemente entrecortado por suas saídas e muitas vezes se dava menos diverso que na outra sala observada. Por exemplo, era comum nesta sala a professora copiar a “tarefa” de classe no quadro e a mesma “tarefa”, ao final do dia, ser recomendada para fazer em casa, sem que nenhum tipo de exploração, além da cópia, tenha sido estabelecida, num total desperdício de tempo escolar!

Esse único aspecto já é suficiente para contribuir negativamente no sentido de criar mais obstáculos à alfabetização dos alunos atendidos em escolas públicas, além dos inúmeros existentes no exterior da escola e sobre os quais a professora não pode ter controle direto (escassez e/ou inadequação de políticas públicas, falta de investimentos, baixos salários dos profissionais, precariedade nas condições do espaço físico...). A situação vivenciada nessa sala de aula cuja ausência da professora é a tônica, revela lacunas que fragmentam as interações, as explicações e os diálogos conduzidos pela professora, o que, sem dúvida, dificulta a compreensão da aula pelos alunos.

Na medida em que o tempo escolar se faz mal aproveitado, a reboque, inúmeras outras dificuldades se desprendem e acabam por limitar as atividades em sala. É preciso

ênfatizar que essas interrupções provocam alterações no ambiente e no desempenho dos sujeitos. No caso da professora, em diferentes níveis, esse fato pode vir a alterar a dinâmica da sala de aula, interferindo, assim, no desempenho da ação da professora e na aprendizagem dos seus alunos. Uma conduta que deixa a desejar, quanto ao aproveitamento do tempo, negligencia um compromisso importante da educação formal, que é a sistematização do conhecimento sob a forma dos conteúdos escolares.

A ação pedagógica necessariamente demanda tempo a “gastar” com os alunos, com vias de ser diagnóstica e propositiva. Pensando no aluno com deficiência mental, que em função de suas características específicas (mesmo sabendo que alguns aspectos não podem ser atribuídos a todas as pessoas com deficiência mental), que geralmente apresentam um ritmo de aquisições mais lento do que as pessoas “normais”, a mediação pedagógica necessita ser mais explícita e precisa, com o devido acompanhamento. Assim, deveria ser, *a priori*, uma intervenção pedagógica que objetivasse otimizar os processos de aprendizagem dos alunos.

É provável que, na turma de Maria Sebastiana, a forma como a utilização do tempo é feita, associada a outros fatores, seja também um dos responsáveis pelos resultados incipientes de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos dessa sala, como ela mesma retrata na listagem oral que faz de seus alunos repetentes:

A Luiza, o Michel, o Lípido são repetentes! O Valdir e o Naldo são da mesma escola do Lípido, tem o Emanuel e a Lídia, isso só os que não sabem ler e são repetentes, eu tenho agosto, setembro e outubro pra fazer com que eles leiam (Maria Sebastiana).

Se a direção do olhar recair, diretamente sobre Regina, a aluna com deficiência mental dessa sala, sobretudo, considerando o nível em que se encontra no processo de psicogênese da escrita⁹⁸, uma outra gestão do tempo em sala de aula é demandada, podendo-se reverter em propostas de atividades de acordo com seu nível.

⁹⁸ Essa consideração vem do acompanhamento da aluna em sala de aula e da análise de algumas produções escritas dela que tive acesso nos momentos de observação direta da sala de aula.

Regina⁹⁹ encontra-se, segundo a perspectiva da psicogênese, num nível mais elementar do processo, realiza escrita com grafismos ondulados ao longo do traçado do caderno, cuja distribuição no papel é imitativa do modelo da professora, como, por exemplo, quando “retira” a tarefa que é passada na lousa para os demais alunos. Regina revela que sabe da possibilidade de escrever (ainda que não o faça convencionalmente). A aluna faz, freqüentemente, bilhetinhos para o cantor de sua preferência. Com isso está a manifestar que já desenvolveu uma relação funcional com a escrita¹⁰⁰, expressa um conhecimento, mesmo que ainda rudimentar acerca dos usos, características e funções da escrita, além, de se colocar em posição de interação com essa prática cultural. Entretanto, calada em seu cantinho, seus esforços de escrita não são reconhecidos pela professora.

É necessário apontar, no entanto, os limites da reflexão sobre a ação da professora Maria Sebastiana em relação à Regina, visto que em nenhum momento da pesquisa ela sequer aventou, em seus comentários ou ações, argumentos ou dúvidas que dessem indícios de conhecer níveis psicogenéticos ou quaisquer outros conceitos ligados à perspectiva construtivista. É pertinente ressaltar o fato de que os avanços e as contribuições de tal teoria, por certo, se encerram no limite do (des)conhecimento da professora.

As práticas em leitura e escrita da professora Maria Sebastiana eram mais conservadoras (por exemplo, centrada nas famílias silábicas e seguindo o livro didático) do que as desenvolvidas pela professora Carmensita (centrada no texto e em atividades mais diversificadas). Carmensita em seus procedimentos buscava contemplar uma apropriação dos usos e das funções sociais da língua escrita, assim como uma diversidade maior dos eventos de letramento (quem sabe, até sem se dar conta disso!). Ela trazia outros textos para a sala de aula (poesias, músicas, fábulas) não se restringindo apenas ao livro didático. Utilizava-se de estratégias de predição, antecipação das idéias do texto, levantamento e contestação de hipóteses acerca do texto (oral e anterior à leitura conduzida pela

⁹⁹ Apesar de não ter sido objetivo desse estudo o diagnóstico do nível conceitual dos alunos, a observação das aulas e as produções escritas que recolhi da aluna permite que essa caracterização seja feita.

¹⁰⁰ Luria, ao descrever o desenvolvimento da escrita na criança, estabelece uma característica importante de evolução que é quando a criança passa a estabelecer uma relação funcional com a escrita (quando antes, ainda na fase denominada de pré-história da escrita ou pré-instrumental, isso não era possível). Em suas palavras: *Todos aqueles rabiscos, na verdade, eram mais que simples garatuñas, uma verdadeira escrita.(...) A escrita ainda não era diferenciada em sua aparência externa, mas sua relação com a criança tinha mudado completamente*” (In. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, 1998, p.157).

professora), reconto escrito e com desenhos para quem ainda não havia se apropriado da escrita (no caso, específico dessa atividade, um dos problemas era que a professora recolhia a tarefa e colocava em uma das gavetas do birô, sem aproveitar as possibilidades que lhe concerne).

Apesar da condução da aula em si, entre as duas professoras observadas, não se diferenciaram muito na seqüência empregada (leitura, explicação, “tarefa” no caderno, cópia) detalhes em suas posturas quanto ao desenvolvimento do trabalho junto às crianças tinham diferenciações perceptíveis. A professora Carmensita trabalha incessantemente, numa postura de mediação, para conseguir a aprendizagem dos seus alunos.

Observou-se que uma mediação direta, propositiva e de acompanhamento parece interferir positivamente na aprendizagem dos alunos, inclusive daquele com deficiência mental, cuja aprendizagem era equivalente à dos colegas ditos normais. Esse tipo de mediação foi identificado no trabalho da professora que manifestava expectativas positivas quanto às possibilidades de êxito no trabalho pedagógico com alunos com deficiência mental. Ao que indica, a prática pedagógica baseada nessa forma de mediação parece ser mais construtiva e reflete-se em maior possibilidade de aprendizagem pela criança com deficiência mental, o que, por conseguinte, pode promover discursos mais acolhedores e menos preconceituosos, numa influência mútua e recíproca de implicações para suas aprendizagens.

Outro detalhe importante e diferenciador entre as duas professoras é que Carmensita parece estar aberta aos desafios de sua prática. Afirmando isso, considerando inclusive o fato de ela ter em sua sala de aula, José, uma criança surda (o mudinho como era chamado por alguns colegas da sala). Esse aluno freqüentava a sala de apoio pedagógico desde o começo do ano e, a partir do segundo semestre, como uma estratégia de inserção da criança nas atividades escolares, ele passou a integrar (em períodos esporádicos) o grupo da sala de aula da professora Carmensita. A professora se dizia orgulhosa de poder colaborar para “adaptação” daquela criança. Carmensita e José pareciam ter encontrado formas gestuais de se comunicar. Quando ele estava presente à sala se mostrava inquieto enquanto ela explicava os conteúdos; ela pedia para que se sentasse e prestasse atenção ao que ela dizia, ele interagia com os colegas (as carteiras dessa sala eram

duplas), brincava com uns, brigava com outros, a professora repreendia quem brigava com ele, mas, uma característica era marcante: José se mostrava afetuoso com a professora (e vice-versa), gesticulava muito, emitia sons, interagia constantemente.

No tocante aos aspectos pessoais que imprimem à prática pedagógica uma marca distinta, no caso, das ações empreendidas à criança com deficiência mental, é necessário considerar se estarão de fato, as professoras, sensibilizadas e interessadas em trabalhar em função de garantir a inclusão e a aprendizagem dessas crianças.

8.3 O aluno com deficiência mental: a expressão das expectativas educacionais

A relação hierárquica estabelecida com o saber, historicamente construída, *na e pela* escola (Charlot, 2000), exerceu e exerce, ainda hoje, poderosa influência sobre o trabalho desenvolvido nas salas de aula e parece ser sobremaneira aparente nas posturas frente ao aluno com deficiência mental na sala de aula regular. Isso pode vir a ser uma justificativa para o tipo e a qualidade da atenção e da intervenção pedagógica destinadas ao aluno com deficiência mental em seu processo de aprendizagem, visto que esse aluno é na concepção das professoras a representação do déficit intelectual, das desvantagens cognitivas (como apresentado no cap. 5). É também isso o que parecem indicar as falas das professoras apresentadas a seguir:

[As crianças com deficiência mental] *Caracterizam-se assim, né? Crianças que, no caso, é muito difícil o aprendizado* (Carmensita).

Uma criança com deficiência ela é mais lenta do que as outras. Às vezes chega no final [do ano] e essa criança não tem aprendido muita coisa (Sandra).

Atingir [com os alunos com deficiência mental] o objetivo que consegui atingir com os outros alunos não deficientes, não consegui não! Muito não, né? Até porque, realmente, eles são bem lentos na aprendizagem deles. Bem lentos mesmos! (Lair).

Penso que as situações discutidas até aqui já mostram que as ações empreendidas no cenário educacional investigado não refletem as mais recentes teorizações

educacionais do que seja um ensino que respeite e valorize o aluno como ser ativo, pensante, capaz...

A partir do confronto entre o que se efetiva na realidade e o que sugere a teoria de Piaget, Vygotsky e Wallon sobre desenvolvimento e aprendizagem, verifica-se a existência de uma grande lacuna, que vai desde a composição do ambiente escolar (anteriormente discutido), não só pouco estimulante, mas comprovadamente inibidor do potencial das crianças, até o que se refere ao papel da solicitação do meio escolar na construção das estruturas cognitivas de indivíduos com deficiência mental.

O papel da solicitação escolar interessa neste trabalho e, portanto, permeia parte da discussão aqui realizada. Esse aspecto tem sido investigado por alguns estudiosos como Jaulin-manoni, 1973; Paour, 1980; e mais recentemente por Mantoan (1987, 1991, 1997); Figueiredo (2000¹⁰¹); Marques et alii (1999).

Ao professor como o sujeito adulto desse ambiente é conferida a responsabilidade de articulador do grupo e do qual se espera a proposição de atividades desafiantes que estabeleçam conflitos cognitivos e produzam desenvolvimento para todos os alunos.

A pesquisa mostrou que a posição do aluno na classe é limitada pela deficiência, assim como limitadas são as expectativas das professoras quanto as suas aprendizagens, o que, igualmente, influencia no nível quantitativo e qualitativo das solicitações a ele destinadas. As expectativas têm uma relação íntima, mútua e recíproca com as solicitações e apelos dirigidos aos alunos, de uma maneira geral. Essa relação toma diferentes formas no desempenho social e na aprendizagem dos alunos na escola.

Os resultados indicam que as práticas pedagógicas empreendidas nas escolas, principalmente na sala de aula, muitas vezes segregam e limitam o aluno com deficiência, pois exploram apenas habilidades simples e se apresentam pobres em experiências desafiadoras e estimulantes, não proporcionando nem autonomia nem desenvolvimento. Cenas freqüentes, como a de crianças sentadas à primeira cadeira da primeira fila, recuadas ao canto da sala, ou conduzidas pela mão na primeira posição da fila nos períodos de entrada e saída da sala, ou a permanência na sala dos professores, isolada das outras crianças durante o recreio, são particularmente denunciadoras das práticas. Para ilustrar,

¹⁰¹ Figueiredo et.alii. Relatórios de pesquisa: A construção de estruturas metacognitivas em crianças com deficiência mental durante a aquisição da linguagem escrita.

vale destacar uma situação ocorrida na sala da professora Maria Sebastiana e descrita a seguir em um fragmento retirado das notas de campo

As 9h10 min. da manhã, as crianças estavam todas sentadas em seus lugares costumeiros, enfileiradas e ocupadas com atividade de cópia. Chega a funcionária da cantina, entrega na sala a bandeja com o lanche que é refrigerante e pipoca. A professora inicia a distribuição e quando chega na vez da aluna com síndrome de Down, pergunta se ela quer que abra seu pacote de pipoca. A aluna balança a cabeça negativamente e tenta abrir sozinha. A professora aguarda em frente à garotinha e ao ver que ela consegue com sucesso, comenta em voz bastante firme: Vocês tão é por fora da Regina! (Notas de Campo, 2 de maio de 2001- professora Carmensita).

Essa situação, observada claramente nas cenas registradas no cotidiano escolar, encerra uma superproteção do indivíduo em face as suas peculiaridades (Goffman; 1988). Apesar de não discordar deste autor (idem, ibidem) quanto à manifestação de atitudes de proteção a esse aluno quando em sala de aula, percebo essa circunstância mais como expressão de uma atitude de sub-valorização do potencial do sujeito frente à deficiência, do que protecionismo exacerbado. Emblemadas por estigmas e atitudes de reforço negativo às diferenças, parece claro, dessa maneira, que não se proponha atividades desafiantes, não se inove metodologias, não se solicite mais do que se acredita que ele pode dar em resposta.

Não obstante, mesmo quando os alunos com deficiência mental, conforme relatado pelas professoras, apresentavam níveis de evolução conceitual semelhante, e às vezes até superior a outros alunos “normais” do grupo, sua identidade de “deficiente” é resguardada. Isto me faz pensar que o lugar social do aluno com deficiência mental, segundo é expresso pelas professoras, é o da limitação biológica e assim, quase que resignadamente, elas aceitam a presença da deficiência como algo dado, algo que é constitutivo desse ser. Emergem das informações coletadas, ainda, posturas que denotam uma predisposição do lugar a ocupar o sujeito com deficiência mental no espaço educacional. Dessa forma, as ações se apresentam como que sediadas em julgamentos prévios, formulados no seio de preconceitos e valores (pré)históricos. Esse modo de pensar traz implícitos, níveis

extremamente baixos de expectativas e, por conseguinte, das ações, o que decerto postula o fracasso.

É interessante a fala da professora Salete a seguir, pois é reveladora de quão baixo é o nível destas expectativas e da diferenciação do que é proposto para a criança com deficiência mental em sala de aula. A fala da professora é interessante de se verificar:

Pra mim foi fácil dizer pras crianças que a Regina era uma criança diferente. Na ausência dela lógico, né! Que ela era uma criança diferente, e que tinha coisas [“tarefas”] que ela não iria fazer igual a eles (Maria Sebastiana).

O fato é que o que se estabelece no âmbito dessas salas de aula acerca do papel da ação do indivíduo em função de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem, em geral, está no contra-senso do que sugerem os estudos interacionistas. Segundo Vygotsky (1998; 1993), o desenvolvimento é compreendido como o processo de internalização das funções psíquicas superiores, possível de acontecer somente *nas e pelas* interações estabelecidas entre o sujeito, desde o seu nascimento, com as outras pessoas, especialmente aquelas que lhe são mais próximas e com as quais estabelece laços, e com a cultura. No caso da criança, exercem papel fundamental nesta internalização, o outro, a exploração de objetos, a linguagem e a brincadeira.

Neste sentido, o que dizer do ambiente interacional observado nas salas de aula das professoras Carmensita e Maria Sebastiana, se pensarmos ainda que não é qualquer interação que é propulsora de desenvolvimento?!

Frente a tais considerações, emerge como exigência primeira incluir e trabalhar de fato com esse aluno em um rompimento com a comodidade da reprodução do que está posto e que parece entranhado no modelo escolar. Vale destacar que, quando o alvo das práticas das professoras é o aluno com deficiência mental, aí é que tais práticas se revelam pouco estimulantes do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, no sentido mais amplo desses termos. É o que se pode ver, por exemplo, em algumas das cenas extraídas do cotidiano da sala de aula da professora Maria Sebastiana:

I- A merenda chega na sala de aula (é mingau de milho). A professora

faz a distribuição para todos os alunos. Quando chega na vez da Regina ela se dirige a aluna infantilizando a fala e pergunta: “Quer gagau neném? A tia dá na boquinha!” A aluna balança a cabeça negativamente pega a cumбуquinha com o mingau e toma sozinha, como o faz todos os outros alunos;

II- Regina não recebe, como todos os demais alunos, o flúor para bochechar. A professora justifica que o motivo é porque ela engole, daí o fato de não dá para ela;

É conveniente frisar em primeiro lugar que residem nessa seqüência de ações destinadas à criança com deficiência mental dessa sala inúmeros pontos para reflexão. Um deles se refere a base das concepções da qual depende a maioria das ações realizadas. Diante da forma freqüente de agir da professora em limitar o nível de exigências feitas ao aluno com deficiência mental, esta reduz o nível das solicitações, e até, muitas vezes, subestima a capacidade da criança. Esses aspectos configuram-se como mais um agravante frente ao desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, principalmente, no sentido mais amplo desses conceitos, não somente escolar. Não por acaso, tendem as professoras a agir assim, pois é de todo coerente com suas concepções em face à deficiência. O que está subjacente à maioria das condutas praticadas em sala de aula é que a criança com deficiência mental não é capaz!

As posturas e ações das professoras em relação à criança com deficiência mental dessas salas são, em si, a materialização de seus discursos, pois também neles, a criança com deficiência mental é revelada assim. Tal fato, portanto, pode ser percebido igualmente nas falas das professoras. Para ilustração, trago a seguir a fala da professora Salete:

Tem horas que eu esqueço que ela tem esse problema. Eu esqueço e trato ela igual aos outros, entendeu?Aí, eu cobro dela como se tivesse cobrando pra qualquer pessoa e depois eu me toco que eu não posso cobrar dela o que eu tô cobrando, entendeu?

A professora parece revelar que no plano das ações pedagógicas o interagir com o aluno é permeado pela imagem da deficiência, não ainda pelo princípio da realidade. O que se desvela de declarações que admitem que não se pode cobrar da pessoa com

deficiência mental o mesmo que se cobraria para outras pessoas “normais”? Não seriam esses argumentos *profecias auto-realizadoras* nas quais se (pré)concebe o processo de desenvolvimento do sujeito com deficiência mental?

O fundamental é captar em qual direção ocorrem as solicitações pedagógicas ocasionadas por um entendimento como esse. Dadas as infindas possibilidades de realizações humanas, a compreensão expressa nas palavras dessa professora leva-me a achar que suas expectativas quanto ao aluno têm um limite e que esbarram na presença da deficiência. Parece ser esse o conteúdo latente do episódio presenciado em um dos momentos de observação na sala da professora Maria Sebastiana:

A professora conduz os alunos em fila para a sala após o intervalo do recreio. Regina está no primeiro lugar da fila, segurando a mão da professora, quando esta deixa cair alguns papéis e pede para a Regina pegá-los. A aluna levanta a cabeça e olha para a professora, que imediatamente dirige o olhar para a segunda criança da fila e pede para que esta pegue as folhas que caíram.

Um episódio em certa medida simples, em um corredor de escola, uma situação que poderia ganhar uma ampliação positiva sobre o desenvolvimento da criança, não só intelectual, já que o êxito obtido nas ações que realizamos tem benefícios para o plano afetivo, social, entretanto frente ao pequeno reforço e incentivo dado pela professora, acrescida à reduzida persistência na solicitação, perdeu-se na estimulação que poderia representar. Certamente, se Maria Sebastiana tivesse persistido na solicitação, Regina teria manifestado uma resposta à situação! Será que ela não iria atender à solicitação feita e a pressa da professora não teria propiciado o tempo suficiente? Estaremos nós educadores dando o “tempo” necessário aos processos de elaboração individual a cada aluno? Não seria esse um dos equívocos atuais da prática e um dos obstáculos para trabalhar com o aluno, em foco, nesse caso, o que apresenta deficiência mental? Faz-se mister ao contexto das práticas pedagógicas respeitar limites, ritmos, desempenhos, ou seja construir outra visão sobre os desempenhos cognitivos!

Mantoan (1999), em uma análise microgenética dos comportamentos intelectuais de crianças com deficiência mental, explica que os conhecimentos práticos são um modo de

proceder que lhes garante a adaptação, a sobrevivência e a inclusão social, portanto devem ser estimulados. Segundo ela:

É fundamental a importância para se compreender e intervir no sentido de estimular o desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência mental, pois o “saber fazer”, o conhecimento prático (tão próprio dessas pessoas) não constitui um conjunto de ações quaisquer de que esses sujeitos lançam mão para atuar na realidade (p.17).

Algumas expectativas, inclusive referindo-se a alunos “normais”, podem ser reconhecidas em descrições que a professora faz de seus alunos. Algumas delas feitas pela professora Maria Sebastiana pode prestar-se como exemplo de expressões que podem ser consideradas também como as chamadas *profecias auto-realizadoras*. Elas podem, em especial, colaborar para a ampliação desta análise. Para isso, a seguir reuni algumas declarações a fim de compor a caracterização de parte dos seus alunos, segundo a sua visão: A Luiza: *é assim... Calada, só prejudica a ela, e é repetente... Enquanto uns dão trabalho porque são hiperativos, ela dá trabalho ao contrário, porque parece que não tem ninguém na sala*; o Michel: *oh, menino antipático!*; o Vinícius: *eu vou escrever lá pro médico do Vinícius que ele não tem interesse pela leitura, pelos deveres, não participa*; Valdir: *o problema dele é que ele quer conversar em uma maratona, correndo...a gente não entende nada*; o Alisson: *atrasado e repetente, a gente conhece aluno que não tem acompanhamento. Ele tá é melhor, no começo do ano não sabia nem pegar no lápis*¹⁰².

Convém destacar que, desse grupo de crianças, o Valdir e o Vinícius têm diagnóstico médico de hiperatividade, os dois fazem uso de medicação e têm acompanhamento neurológico. Valdir frequenta fonoaudióloga e psicóloga¹⁰³. Os outros três, Luiza, Michel e Alisson, apresentam, como a grande maioria dos alunos desta sala, “apenas” dificuldades de aprendizagem¹⁰⁴. Destaco, ainda, que em um dos momentos em sala, perguntei a professora Maria Sebastiana porque o Vinícius, um dos alunos citados no

¹⁰² Estes depoimentos foram aqui agrupados, não sendo resultantes, portanto, de um só momento, pois eles foram coletados em situações diferentes ao longo da pesquisa.

¹⁰³ Todos esses acompanhamentos são realizados pelo Hospital-Escola Walter Cantídio – UFC, que fica nas proximidades, da escola facilitando assim o acesso ao atendimento.

¹⁰⁴ Nas palavras de uma das professoras: *a maioria dos alunos tem problemas de... dificuldades, né? De aprendizagem!* (Sandra).

exemplo acima ficava sem copiar a “tarefa” e ela aparentava não se importar com o fato, ela então, justificou-me referindo-se a ele, com a seguinte expressão: *esse aí é um caso perdido!*

Na sala da professora Carmensita, havia alunos que, pareciam ser, de forma semelhante, “casos perdidos”! A foto a seguir é ilustrativa disso:



Foto 1: Ao fundo da foto, aluno com a cabeça quase que totalmente coberta pela blusa. Ele permaneceu até a hora do recreio de cabeça baixa, sem nenhuma manifestação quanto ao seu comportamento por parte da professora.



Foto 2: Aluno é colocado bem próximo à parede pela professora devido ao seu “mal” comportamento, nesse dia, ficando assim distante do grupo e, visivelmente aborrecido, se deita sobre o amparo da carteira e permanecesse assim até o final da aula.

Será que esses alunos, tratados como “casos perdidos”, num futuro próximo, não serão os mesmos que engrossarão as estatísticas daqueles que passam anos na escola e saem dela sem sequer saber ler e escrever?¹⁰⁵

Poderíamos indagar, se, de forma análoga, quando sem nenhuma ocupação em sala, Regina não seria também a representação de “um caso perdido”?!

Outra situação que elegi a ser dada a descrição e, que por certo, a escolha vem também da grande inquietação que em mim causou, foi o fato de, em uma determinada ocasião, a professora Maria Sebastiana dizer que, naquele dia, não iria deixar nenhum aluno ficar sem copiar a tarefa. Em seguida, justificou para mim a sua atitude da seguinte maneira: *todo dia eles [os alunos] estão ficando sem copiar a tarefa. Uns porque são atrasados, outros porque ficam brincando e não fazem nada!*

Para conseguir tal intento, anuncia sanções aos alunos. Sua fala a seguir é ilustrativa do procedimento “motivacional” mais utilizado: *Tem gente que tá querendo ficar*

¹⁰⁵ Meus alunos do curso noturno da rede municipal da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, cuja passagem pela escola não “ensinou” a ler, não seriam também uma expressão de posturas assim?

copiando na hora do recreio! Nunca mais eu fiz isso, né?. Nesse dia, como anunciado, a professora ficou com cinco crianças na sala durante o recreio.

Trago esse exemplo com a intenção de revelar algumas posturas diferenciadas da professora diante do grupo de alunos quando tomou a decisão de deixar alguns de seus integrantes sem recreio. Qual seria a lógica, o critério que Maria Sebastiana utilizou para deixar esses alunos sem recreio e cobrar-lhes a “tarefa”? Não parece ser a não-realização da “tarefa” em si, pois a Regina, aluna com síndrome de Down, que não faz uso ainda da escrita convencional, portanto, mesmo não executando a atividade, não fez parte desse grupo. Parecem existir critérios que determinam a postura da professora. Diante do aluno com deficiência mental ela é estéril, copiosa. O “danado” e/ou o que não faz a “tarefa” ela pune, ela castiga. O deficiente não é alvo nem de punição. É provável que a visão que a professora tem das crianças faz com que ela tenha atitudes diferentes. Será que o critério assumido é o dado da deficiência, e que existe, a princípio, uma sectarização dos alunos em deficientes e não-deficientes? A presença da deficiência parece ser algo tão forte que, na hora de agir, o critério diferenciador de peso e que vai interferir na conduta dela é a deficiência.

Atitudes decorrentes de discursos e ações como os citados anteriormente (e diversos outros exemplos que são apresentadas por esse estudo) vão na contramão das explicações sobre o processo de aprendizagem humana numa perspectiva psicogenética do desenvolvimento. Para Piaget (1975), *no sentido mais amplo, a aprendizagem é um processo adaptativo que se desenvolve no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais* (p.40).

Que aprendizagem se efetivará num ambiente onde a criança não é chamada a dar respostas, onde dele não é solicitado nada além do que se acredita ser ele possível de realizar? O que pensar quanto à consideração de Vygotsky, quando postula que o bom ensino é aquele que se antecipa ao aprendizado, ou seja, aquele que, em se adiantando, se projeta para o desenvolvimento futuro da criança?

As crianças necessitam de atitudes estimuladoras e positivas por parte dos professores. Àquelas com deficiência mental é fundamental estimular para que elas tentem realizar as tarefas, com o cuidado específico de adequar o nível e o tipo de solicitações,

bem como os comandos destas para que elas entendam o que está sendo pedido. É necessário incentivar as suas tentativas, auxiliar na construção de estratégias cognitivas que subsidiem a resolução de problemas, desde situações diárias simples até situações escolares mais sistematizadas etc. Assim, respeitar e ensinar a criança com deficiência mental pode-se traduzir nas palavras propor e solicitar, estimular, ajudar deixando-a realizar... Esses aspectos são válidos para qualquer indivíduo, pois eles sustentam a mediação pedagógica e remetem à importância dessa intervenção planejada, consciente e precisa para todos os alunos!

Mantoan (1999) afirma que, no caso das pessoas “normais”, dando-lhes oportunidades, em seu próprio ritmo, elas desenvolvem sistemas conceituais básicos, de certa forma, conforme aprendem a andar, a falar. Contudo, no caso de sujeitos com deficiência mental, é necessário que essas situações sejam deliberadamente estruturadas à oferta. Em se tratando de alunos com deficiência mental, essa deveria ser uma preocupação central na organização do trabalho pedagógico.

As práticas das professoras, em geral, pouco contribuem para a emancipação e autonomia das crianças. A professora citada no exemplo anterior, assim como outras que o estudo revelou com semelhantes compreensões, desperdiçam a todo instante oportunidades de favorecer meios que possibilitem e/ou impulsionem o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos. Vygotsky (1989), ao se referir em seus estudos ao desenvolvimento e à educação da criança com deficiência mental, afirma que o desenvolvimento das formas superiores da conduta se realiza frente à presença da necessidade; se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará.

A alunos com deficiência mental podem e devem, as professoras, propor situações desafiadoras! Por que não!? E, se, a partir de então, eles precisarem de apoio para transpô-las, que seja dado o apoio. Se tropeçarem no caminho, que sejam acolhidos e orientados no “erro”, e que este seja encarado como construtivo. Esses sujeitos, como todos os demais indivíduos, podem tropeçar em dificuldades! Os desafios têm que ser propostos, pois é do conflito que se estabelecem as aprendizagens (Piaget, 1989). Assim, se a organização da prática do professor não incluir essa perspectiva, reduzem-se drasticamente as possibilidades de evolução, tanto das crianças com deficiência mental como de *todas* as

outras crianças que estão sob a sua responsabilidade pedagógica.

Para Vygotsky (1989), *a educação tem que dar um salto, onde antes, ao que parecia, só se podia limitar a um passo* (p.150). Isso deve ser vislumbrado pensando em todos os alunos freqüentadores da escola, não apenas priorizando o aluno com deficiência mental, e ainda, como forma de se fazer cumprir uma das funções sociais que a ela compete: promover o acesso ao conhecimento sistematizado.

Mediante o exposto, mesmo se nomeando inclusiva, e tendo como membro do grupo um aluno com deficiência mental, em geral, nessas escolas não se percebeu a existência de um planejamento e/ou uma (re)organização do trabalho em função de um melhor trabalho pedagógico destinado aos seus alunos, incluindo aqueles com deficiência mental (nem a eles, nem aos demais alunos com qualquer outra dificuldade, inclusive, as de aprendizagem). Dessa forma, no que diz respeito às ações desenvolvidas no cotidiano específico das salas de aula, se ergue como exigência tomar o aluno com deficiência mental, assim como *todos* os outros, membros desse grupo da sala de aula; sujeito pelo qual se nutrem expectativas de sucesso, definem-se objetivos e metas para a sua aprendizagem, planeja-se com base nelas, propõe-se atividades... A dinâmica do contexto escolar, até onde pode ser percebida, não sofre alterações intencionalmente planejadas para o acesso, a permanência e a viabilização da convivência escolar com a diversidade, de uma maneira em geral.

CAPÍTULO 9

A DINÂMICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE SE PRETENDEM ALFABETIZADORAS

Todo dia ela faz tudo sempre igual...
(Chico Buarque de Holanda)

9.1 Contextualização de alguns elementos

Ensinar a ler e escrever nas salas de 1ª séries das escolas municipais de Fortaleza é uma tarefa cada vez mais difícil de realizar com sucesso e pouco possível de acontecer na compreensão das professoras investigadas por esse estudo. É uma constatação que se pode apreender da vivência da pesquisa. A proposição quase que direta vem do fato de não haver dados significativos de sucesso da aquisição da leitura e da escrita junto aos alunos das salas observadas¹⁰⁶. O fracasso nos objetivos do trabalho dessas salas é reconhecido pelas professoras e pode ser verificado no diálogo sobre os baixos índices de aproveitamento dos alunos nos conteúdos escolares, travado entre quatro delas durante um momento de recreio:

Enquanto se servia de um pouco de café, uma professora de 2ª série comenta com três colegas que estavam sentadas próxima à mesa do lanche: “Eu não dou conta de tanta dificuldade não?! Numa sala de 26 alunos, 12 não lêem nem uma sílaba! E isso, na segunda série!” Uma de suas colegas, professora da educação infantil, diz que o fracasso dos alunos é devido às suas famílias que “são desestruturadas e não dão o apoio necessário”. Outra defendeu a idéia de que a escola deveria ser de tempo integral, mas que para isso deveria haver uma (re)estruturação da escola, o que “só daria certo se tudo na educação não fosse assim, jogado de qualquer jeito!” Maria Sebastiana, por seu turno, atribuiu o “problema” à extinção das salas de alfabetização tecendo seu discurso

¹⁰⁶ Encontrei na sala da professora Carmensita, por exemplo, no mês de setembro, apenas 5 alunos, dos 34 que compõem sua turma, lendo (com relativa fluência, segurança e compreensão). A esse respeito, em certo momento das observações, a professora me faz o seguinte relato: *às vezes eu fico angustiada e às vezes eu acho que tá bom, né? Prá realidade complicada que eu tenho!*

em favor da permanência dessas salas (Notas de Campo de Campo, 7 de agosto de 2001).

Esse discurso das professoras remete-me a idéia do “fracasso” escolar¹⁰⁷ e às clássicas indagações das professoras a esse respeito. Solé (2000) comenta que ser alfabetizado nas sociedades letradas constitui um direito de *todo* cidadão e acrescenta que:

Cada vez que um aluno abandona a escola sem ter-se apropriado dos instrumentos básicos de leitura e escrita, fica claro que a sociedade fracassa em seu empenho de dotar seus membros dos recursos necessários para participar ativamente dela (p.31).

Charlot (2000) chama a atenção para o fato de que certos objetos do discurso social e dos meios de comunicação, como por exemplo a “exclusão”, a “crise do ensino” ou o “fracasso escolar”, têm adquirido tamanho grau de evidência que os pesquisadores correm o risco de se deixar enganar. Antes de serem “evidências”, estes objetos de discurso constituem na realidade “atrativos ideológicos” que podem levar o pesquisador a buscá-los à espera de encontrar “a causa” do evento, *assim como se pôde descobrir o bacilo de Koch ou o vírus da Aids*¹⁰⁸ (p.13).

Ademais, com tais considerações, parece que a análise da prática docente se defronta cada vez mais com maiores dificuldades. É deliberadamente sobre os resultados na aprendizagem dos alunos, em geral, que se encontra um dos pontos dos quais se pode discutir a prática pedagógica.

Os baixos níveis atingidos na aprendizagem escolar de inúmeros meninos e meninas de nossa escola pública¹⁰⁹ parecem até uma questão naturalizada e, às vezes até banalizada, por parte de alguns professores. Não raro, presenciarmos comentários pouco

¹⁰⁷ Charlot (2000) ao analisar essa questão, diz que o fracasso escolar não existe, o que existe na realidade são crianças vivenciando situações de fracasso.

¹⁰⁸ Cf. Charlot, Bernard. Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

¹⁰⁹ No âmbito educacional, os principais indicadores para o Estado do Ceará, em 1999, são: a taxa de analfabetismo, para as pessoas com quinze anos ou mais que alcançou o percentual de 27,76%; na categoria de ensino fundamental, seguidas pelas taxas de escolaridade, evasão e repetência, que são respectivamente: 95,35%, 11,49% e 9,24% (www.iplance.ce.gov.br). Apesar de consciente das limitações dos índices estatísticos, apresentados por pesquisas de órgãos governamentais, em certa medida, eles podem conferir uma visão panorâmica da realidade em análise.

otimistas sobre as práticas educativas realizadas nas escolas públicas. Essa falta de credibilidade afeta até mesmo quem está diretamente implicado na situação e é por ela responsável. Duas das professoras desse estudo exprimem esse desapontamento, ao afirmarem:

A nossa escola pública já foi boa. Eu fui aluna da escola pública, eu aprendi em escola pública e hoje a nossa escola pública tá arrasada. Não se pode colocar um filho na escola pública que a gente vê o descaso! (Maria de Lourdes).

Eu trabalho pro governo e não acredito na educação do governo! (Maria Sebastiana).

Parece óbvia a baixa qualidade do atendimento escolar público! É considerado e reconhecido por esse estudo o peso que os fatores econômicos, sociais e políticos têm no atual delineamento da situação escolar pública e, mais especificamente, no tocante à alfabetização (como mencionado em outra ocasião), porém, para o caso que aqui se analisa, temos que focalizar a atenção para a prática das professoras e, para tanto, temos que deslocá-la momentaneamente desse panorama, mesmo sabendo da dificuldade de abstração desses fatores¹¹⁰.

Não posso deixar de (re)afirmar que acredito que a ação do professor (compreendida como projeto educativo de toda a escola) pode contribuir para impulsionar uma superação do quadro em que se encontra a escola, sediada numa transformação de atitudes e condutas de comprometimento com a qualidade do atendimento destinado a meninos e meninas pobres da igualmente pobre escola pública. Antes, e mais importante de se realizar, são essas mudanças e, se assim acontecesse, talvez a transposição disso para as “técnicas”, maneiras ou abordagens de “ensino” da língua escrita se tornasse uma consequência mais imediata.

¹¹⁰ Poderia, portanto, ser acusada de uma supervalorização da figura do professor e da atribuição de um poder que ele não teria frente a todas as outras variáveis implicadas neste processo. Mesmo sobre eles não se focando o interesse, tem que ser considerado o seu alcance.

Rememorando, novamente, o alerta feito por Charlot (2000) sobre o risco das “evidências”, nesse caso, devemos estar atentos para não incorrer no erro de atribuir o fracasso da aprendizagem dos alunos unicamente à ação do professor. Por outro lado, é certo que a ação do professor é uma parcela grande. Se não é determinante, mas é ele quem planeja e organiza as atividades. Se não é ele quem define os conteúdos, porque estes são nacionalmente definidos, no entanto é ele quem escolhe a forma de abordá-los... Enfim, é dele a gestão do tempo, do espaço e das interações.

É realidade, inclusive, como resultado desta pesquisa que a prática em leitura e escrita desenvolvida em sala de aula se apresenta contraditória, frágil e amplamente criticável. Entretanto, é preciso ressaltar que, como a maioria das condutas, procedimentos e discursos averiguados não se apresentaram como específicos a uma só professora, ou seja, não se constituíram como realidade a um só indivíduo, não posso, por exemplo, pensar essa prática como característica particular de um “profissional desvirtuoso”. Ela é criticável como um ato coletivo!

É necessário enfatizar que, para muitos dos alunos que cursam hoje a 1ª série do ensino fundamental, esta se constitui como a primeira experiência escolar e/ou a primeira sistematização de um trabalho destinado à elaboração conceitual em leitura e escrita. Frente a essa realidade, aliam-se ainda outros agravantes: provavelmente estes alunos, antes de estarem na escola, não vivenciaram situações favoráveis de estimulação em leitura, não conviveram, em ambientes letrados intencionalmente preparados para essa aquisição; seus pares de convivência social, na maioria das vezes, são não-alfabetizados e/ou não-leitores... Isso é real! E real também é a necessidade de ser considerado, na intenção e na ação de “ensinar” da professora, esse contexto desfavorável ao aprendizado, realidade para muitos de nossos alunos da escola pública¹¹¹.

Em meio a esse panorama mais geral da prática em leitura e escrita relatado está meu cenário educativo específico: as práticas pedagógicas destinadas ao aluno com deficiência mental. Aqui, relembro uma questão fundamental à análise, que é o lugar ocupado pelo aluno com deficiência mental no contexto da sala de aula regular, cuja intenção é destacá-lo no cenário geral da prática. Em síntese, pode-se “desenhá-lo” assim:

¹¹¹ Muitos foram os comentários, feitos pelas professoras, contando a situação social das famílias das crianças. Esta consideração vem, em parte, de tais informações.

na sala de Maria Sebastiana, Regina, aluna com síndrome de Down, continua quietinha em seu lugar, às vezes, espontaneamente escrevendo seus bilhetinhos, recados, ou imitando a cópia das tarefas passadas no quadro para os outros alunos, às vezes conversando com uma colega mais próxima... A única atividade que é freqüente e sistematicamente possibilitada a ela é o atendimento, duas vezes por semana, por aproximados 50 min., realizados pela professora da sala de apoio.

Já o Marcos, aluno da professora Carmensita, está exposto ao mesmo conteúdo, procedimentos e “tarefas” propostos para os demais integrantes do grupo (*v’ambora Marcos, presta atenção Marcos, fique atento Marcio!*). As limitações da prática de sua professora estão para Marcos, assim como para *todos* os demais alunos, o que já se considera uma dimensão positiva no exercício da prática docente cotidiana. Marcos é aparentemente um menino tranqüilo, atencioso e bastante interessado, realiza todas as tarefas “propostas”, sendo comum ouvir freqüentemente sua voz, destacada da dos demais, por ser a mais lenta e mais grave, acompanhando as leituras coletivas realizadas pelo grupo de alunos da sala.

9.2 A expressividade das práticas em leitura e escrita na sala de aula

A minha rotina diária? É aquele ditado: água mole em pedra dura tanto bate até que fura! (Maria de Lourdes).

Os recursos, as metodologias e as posturas das professoras nas salas de aula observadas pareceram iguais, como que cristalizadas¹¹²: expressos nas exigências disciplinares feitas aos alunos, na organização e no desenvolvimento das aulas de leitura, na rotina executada, na seqüência didático-metodológica adotada, nos recursos empregados, nos critérios para considerar os alunos alfabetizados (o aluno com deficiência mental e o aluno “normal”), na avaliação dentre outros aspectos.

Dia após dia, é o mesmo *bê-a-bá*. Digo isto, porque é literalmente assim que acontecem as aulas de leitura e escrita. O trecho da entrevista de uma das professoras a seguir explicita a rotina de suas aulas:

¹¹²

Sedimentadas, arraigadas.

Eu dou a matéria hoje, por exemplo, eu dou a sílaba do B. Eu tenho que passar a semana todinha trabalhando com essa sílaba, entendeu? Porque senão quando chegar a próxima semana, eles já não sabem mais. Aí na próxima semana, eu dou a do C. Quando chega no último dia da semana, eu tenho que trabalhar a do B com a do C. [Para] Ele rever. Se não, ele esquece, entendeu? (Maria Sebastiana).

Considerando o discurso (e a prática) dessa professora como ilustrativo do cotidiano de sua ação pedagógica, em leitura e escrita, sou levada a pensar que é esse o cenário comum da prática desenvolvida em muitas outras escolas também.

Maria Aparecida compartilha da mesma rotina. Sua fala expressa alguns dos pressupostos que amparam as suas ações e que trazem em sua matriz um “modelo de ensino” baseado na decodificação: [eu trabalho] *com a formação de palavras, né? De letras, agrupamentos de palavrinhas, de texto também. Porque é muito importante você trabalhar o texto, e sílabas.*

Em outra escola pesquisada, mais uma professora pensa de forma similar. É o que pode ser observado na descrição que ela faz sobre os “passos” que segue o seu trabalho diário:

A minha rotina diária? A gente faz uma oração pra começar a aula,, depois eu coloco o alfabeto no quadro. E agente vai trabalhar o alfabeto todo dia. Então, eu dou aqui todo dia. Alfabeto todo dia! [diz a frase de forma cantada] (Maria de Lourdes).

O discurso anuncia uma prática com ênfase na repetição. Na sala de aula, um ensino que sugere uma concepção linear desta aquisição (que segue das unidades mínimas letras a frase e texto), centrado na segmentação das palavras em sílabas, na utilização de procedimentos de decodificação (análise e síntese), basicamente realizado com palavras soltas, fragmentando-se em famílias silábicas (ainda que retiradas de um texto). Esta é a prática comum nas salas de aula observadas: *eu trabalho palavras soltas mesmo! Prá depois, a gente construir um textozinho, né? As produções (Carmensita).*

Os procedimentos utilizados pelas professoras são em busca de conduzir os alunos à categoria de alfabetizados. Para tanto, as aulas destinadas a essa finalidade ocupam quase

que totalmente os tempos escolares, configurando-se em prioridade para todas as professoras investigadas. A argumentação de Maria Sebastiana e Maria de Lourdes concorrem para tal afirmação:

Eu tenho que obrigatoriamente trabalhar com leitura e ortografia todos os dias. Aí, durante a semana, eu encaixo as outras matérias. Não posso deixar de forma alguma de agir assim (Maria Sebastiana).

Todo dia tem que ter um textozinho. No segundo tempo, eu já mudo, vou pra outra coisa, pego um livro de ciências, de estudos sociais ou de matemática (Maria de Lourdes).

Realmente, o lado de leitura é o que me predo mais. Eu gosto muito. Eu esqueço até as outras disciplinas (Sandra).

A dinâmica das aulas parece ser organizada em função de um entendimento do que é para as professoras ser/estar alfabetizado. Ao que se revelou, este conceito se aproxima de um uma compreensão em sentido estrito do termo, ou seja, uma concepção desse conhecimento como a simples aquisição da base alfabética e da ortografia. Para ilustrar, segue a fala de mais uma professora, desta vez, a protagonista é Salete, que explica como procede em suas aulas:

Eu pego um livro e leio como se fosse uma história, né? Aqueles que já sabem ler, me acompanham. Eu começo, logo no começo, explicando o que é letra, o que é sílaba, o que é palavra. Porque eu coloco a palavra, a letra, a sílaba e a frase.

E Salete prossegue sua fala, enfatizando que, para ela, se torna ainda mais necessário esse procedimento de ensino, principalmente, no caso do aluno “ser” deficiente mental:

Justamente pra eles, [os alunos com deficiência mental], têm que ter essa visão do que é letra, o que é frase. E no livro eu trabalho assim, mandando contar frase, contar as letras, as palavras, numerar (Salete).

A pesquisa evidenciou um aspecto positivo: a preocupação das professoras com essa aquisição e o reconhecimento da importância dessa elaboração para a vida dos alunos. Veremos mais adiante como esse aspecto é trabalhado em sala, enfatizando essa prática com o aluno que tem deficiência mental.

Esses depoimentos podem explicar, por certo, os investimentos cotidianos e severos nas solicitações posturais, disciplinadoras e nas propostas de exercícios em leitura e escrita que realizam em sala de aula, os quais são considerados como pré-requisitos para o bom desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Convém chamar a atenção para o fato de que todas as professoras entrevistadas revelaram conduzir um trabalho orientado em tais pressupostos.

Os discursos e as ações (e as concepções das professoras) se apresentam opostos aos princípios de uma prática que intente a formação de leitores que não só adquiram a consciência fonema/grafema, mas sobretudo, respondam mais adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Como exemplo teórico dessas perspectivas de alfabetização, posso citar por exemplo, as articulações advindas da teoria construtivista e as específicas contribuições sobre a psicogênese dessa aquisição¹¹³. No caso da alfabetização das crianças com deficiência mental essa perspectiva pode vir a ser mais adequada pelos mesmos motivos de suas aplicações frente às crianças “normais”.

Os conhecimentos do processo de aquisição da leitura e da escrita numa explicação psicogenética da língua escrita e nas abordagens sociointeracionistas não procedem a uma prática pedagógica em leitura e escrita, da forma como estão a ser desenvolvidas em sala de aula, principalmente, por ser marcada pela significativa ausência de interação dos alunos *com* e *sobre* o objeto de conhecimento.

O que esperar nesse sentido, se analisarmos a prática realizada pelas professoras frente ao estabelece Piaget (1986), quando afirma que a chave do desenvolvimento da criança, a atividade, a ação sobre os objetos, acontecimentos e as outras pessoas? Ou o que dizer ainda dessas práticas, conforme descritas até aqui, se pensarmos, por exemplo, em

¹¹³ Apesar de algumas críticas sob os prismas sociológico e político, no plano teórico, tais abordagens nortearam significativas mudanças no pensamento pedagógico.

uma alfabetização numa proposta de “leiturização”¹¹⁴, como defende Foucambert (1994)? De acordo com essa perspectiva, as práticas de leitura devem visar à formação de um leitor crítico, *um “leitor” capaz de entrar em confronto com o texto para (re)construir o “sentido”(ideológico ou contra-ideológico) de suas linhas e entrelinhas, na melhor tradição de Vygotsky e Luria etc* (Azevedo, 1995 p.48) (Grifos no original). Ou, o que se pensar, ainda, de tais práticas se refletidas à luz da perspectiva de letramento¹¹⁵, em que, como defende Soares (1998), a ação de alfabetizar assume um sentido diferente de, em exclusivo, “ensinar” a ler e escrever, já que segundo a autora letramento é, pois,

O estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. (...) precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar indivíduos ao letramento (Grifo da autora) (p.47).

Definido em poema¹¹⁶ pelo que não é, letramento é assim apresentado: [Letramento] *não é um gancho em que se pendura cada som enunciado, não é treinamento repetitivo de uma habilidade, nem um martelo quebrando blocos de gramática* (p.41). Em via oposta, distante do que é postulado por autores como os citados, encontram-se os discursos e as práticas das professoras observadas. É unânime a descrição das professoras sobre a forma como realizam o seu trabalho em leitura e escrita.

9.3. Todo dia tem que ter um textozinho!

Conforme relatado até aqui, é possível perceber que o trabalho em sala de aula tem, em geral, como eixo central os textos. O texto constitui portanto o ponto sob o qual se estrutura toda a rotina pedagógica, toda a aula: *a leitura pra mim, na 1ª série, é uma bíblia, né!* (Sandra). É o que se pode verificar também na fala da professora Maria de Lourdes, ao se referir à maneira como desenvolve o seu trabalho: *todo dia tem que ter um textozinho,*

¹¹⁴ A esse respeito, ver Foucambert, J. A. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994 (pp.14-7).

¹¹⁵ A autora concebe alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis. O ideal, portanto, seria alfabetizar letrando, ou seja *ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, “alfabetizado” e “letrado”* (Grifos no original) (p.47). A esse respeito ver, dentre outros, Soares, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autentica. 1998.

¹¹⁶ Cf. Soares, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. 1998 (p.41).

né! Coloco o texto, do texto tiro a palavra. Aí, da palavra, eu vou trabalhar as letras daquela palavra.

Toda a rotina é organizada a partir e em função dele. É isso o que é anunciado, também, na fala de Carmensita: *eu trabalho, assim, nessa linha de texto. Trabalhando com ele [com o aluno], a leitura, a leitura, sempre a leitura.*

Igual centralidade do texto para a estruturação do trabalho diário em leitura e escrita na sala de aula revela a professora Sandra: *com texto, né! Ou escrito no quadro ou feito em cartolina. Eu exploro muito!*

Tem-se nesse aspecto de ser o trabalho em sala de aula situado no texto a introdução de algumas inovações quanto a procedimentos sugeridos pela abordagem construtivista/psicogênese da língua escrita, no que se refere a um encaminhamento pedagógico em função de uma contextualização textual, com vias de tornar as situações de leitura mais significativas para os alunos. O texto passa uma mensagem, contextualiza, faz sentido, enquanto que a mera manipulação de palavras isoladas não!

Mesmo ainda destacando do texto as palavras e trabalhando em seguida com as palavras soltas dele, estas já podem ter uma significação para as crianças pela presença do texto/contexto de onde foram retiradas. Esse procedimento reduz a fragmentação e a descontextualização tão prejudiciais à construção do sentido da leitura, principalmente, na etapa inicial dessa elaboração pelas crianças.

No entanto, não se pode deixar de reconhecer que os textos utilizados em sala pelas professoras são, via de regra, os do livro didático. Apenas na sala da professora Carmensita foi possível perceber uma preocupação com a apresentação de outros textos diferentes dos sugeridos pelo livro. Ela planejava e trazia outros textos para a sala de aula. Isso se tornava positivo à medida que a seleção feita pela professora apresentava textos mais interessantes às crianças e a intervenção pedagógica. Adiante, como exemplo, um dos textos trabalhados em sala:

A rima do cedilha

Bastava Otavinho encontrar-se com senhor Fogoça, a brincadeira da rima começava:

_ Senhor Fogoça, você vai na praça fazer graça?

- _ Sabe, Otavinho, só se tiver açúcar de Iguaçu e caldo de babaçu.*
 - _ Porém não quero cachaça mesmo que venha de graça*
 - _ Quando você dança o que balança senhor Fogoça?*
 - _ Ih! Balaço a cabeça, o pescoço, os braços, faço-me de palhaço, fico engraçado, beijudo, as pernas fazem laço, faço um estardalhaço.*
 - _ Ricaço tem pança ou poupança?*
 - _ Há ricaço sem pança como há rico sem poupança.*
 - _ Ah, ah, ah!*
- (Notas de Campo, 14 de setembro de 2001 - professora Carmensita).

É necessário ressaltar o potencial que pode conter o texto associado a uma condução habilidosa pela professora. Na “terra” da imaginação infantil não existem regras fixas que inviabilizem a utilização pedagógica de um texto. E, é exatamente nesse aspecto que se inserem as maiores críticas/indagações que, incontrolavelmente, teimam em emergir frente à maioria das observações feitas a prática das professoras dessa investigação: cadê o lúdico, a arte, a música, a dança, a literatura, a brincadeira, a troça, a graça? São elementos que funcionam como “energéticos” do potencial criador humano e, em especial, do mundo infantil!

Cabe lembrar que já foi comentado nesse estudo sobre alguns aspectos ligados à formação docente, onde, portanto, foi possível inferir acerca da influência dos cursos de formação. De uma forma geral, umas mais outras menos, as professoras têm introduzido, mesmo que de forma bastante fragmentada e elementar, alguns elementos do discurso pedagógico mais atual (reflexo, inclusive, da maneira esporádica como se dão os cursos de formação/capacitação). Não sem razão, elas procedem dessa forma, pois o que chega a elas é assim, é superficializado, é fragmentado. Via de regra, são assim os conhecimentos articulados nesse tipo de capacitações ou cursos de formação breves, sucintos, que deixam lacunas...

9.4. A “velha” cópia, sempre presente!

Não raro, após a leitura do texto, seguia-se a atividade de cópia, constantemente controlada por fiscalizações, reclamações! Essa atividade era largamente utilizada por todas as professoras com que mantive contato. Esse procedimento pode ser verificado em poucos

minutos de permanência em qualquer uma das salas de aula observadas neste estudo, acontecendo com frequência na rotina das aulas. Na sala da professora Maria Sebastiana, essa era uma atividade quase que diariamente recomendada, às vezes, inclusive no caderno de pauta dupla, no entanto poucos alunos avançavam em sua realização, a maioria abandonava nas duas, três primeiras linhas (Notas de Campo, 7 de agosto de 2001).

Observação semelhante foi possível junto à sala da professora Carmensita. Em uma dessas atividades de cópia, acompanhei o visto dos cadernos um a um com a professora. O resultado dessa verificação revelou que dos 23 alunos presentes nesse dia, nove concluíram a atividade, dois realizaram a escrita de acordo com o nível em que se encontravam (com ausência de letras convencionais), cinco abandonaram logo no início, sete sequer iniciaram. Marcos, aluno com deficiência mental dessa sala, estava no grupo dos nove que realizaram a atividade (Notas de Campo, 1 de outubro de 2001).

É pertinente a ressalva de que, com o uso de tal estratégia, as professoras pensam realmente estar preparando seus alunos para o domínio da leitura e a escrita. Assim executando, esses momentos de treino, repetição, silabação e cópia representam a elas etapas sistemáticas e anteriores a uma aprendizagem futura de leitura e escrita. Por isso é mais do que compreensível que estas sejam as atividades de mais destaque e maior posição na rotina de atividades da sala de aula. Nesse sentido, é coerente pensar também que, para elas, quanto mais estruturadas e intensificadas forem as situações para o desenvolvimento de tal atividade, mais rápida e eficaz será a aquisição dessa aprendizagem.

9.5 A importância da alfabetização: Para o aluno “normal”, sim! E para o aluno com deficiência mental, não?!

As práticas em leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula levam à compreensão que as professoras têm: de que se aprende leitura e escrita através de associações viso-áudio-motoras. Apesar das ações em sala de aula para esse fim configurarem-se contrárias às concepções psicogenéticas da aquisição do sistema de leitura e escrita, ou quando colocadas à luz das mais recentes teorizações da pedagogia, se apresentarem como ações que retardam tanto em início quanto em qualidade o aprendizado, não se pode negar a importância que as professoras atribuem a esse aprendizado e o esforço

físico que empreendem no sentido de realizar tal intento: *na minha sala eu passo a tarde toda em pé. É vendo quem está e quem não está [realizando as tarefas]. Trabalho muito individual também! É tanto que, às vezes, eles não pegam não sei nem o porquê!* (Carmensita)

A “consciência” sobre a importância dessa aquisição para o indivíduo “normal” é consenso entre as professoras. Esse fato pode ser ilustrado pelo discurso de Carmensita:

*Eu acho que é assim uma revolução na vida deles, eu acho. Por isso, que o que eu posso fazer para que um aluno aprenda a ler, eu faço. Porque eu acho assim que muda a vida dele total, total. Eu tenho exemplos: **Ah! Carmensita, o fulano mudou da água pro vinho.***

Entretanto, para o aluno com deficiência mental, essa já não é mais uma certeza. A fala da professora Maria de Lourdes é um exemplo desse fato, pois ela apesar de reconhecer como possível essa realização, chega a negar a importância da aprendizagem desse conhecimento para esse aluno: *eu conheço umas [pessoas com deficiência mental] que se alfabetizam, mas a alfabetização não têm muito significado pra elas.*

Ela prossegue dando mais detalhes de sua argumentação com o exemplo de uma pessoa com deficiência mental que conheceu: ela leu, escreveu, mas ela não interpreta. Ela lê maquinalmente, de tanto a gente mostrar, ela lê o texto. Mas, ela não interpreta. Então, tem muitos casos que não tem muito significado a alfabetização! (Maria de Lourdes).

Contrário ao que apresenta como argumentação a professora Maria de Lourdes, penso ser a justificativa dada por ela, quando se refere à pessoa com deficiência mental e sua possibilidade de alfabetizar-se, presa mais ao preconceito do que em pressupostos validados cientificamente. Considero gravíssima a incorrência no equívoco da atitude discriminatória expressa pela professora, ao não considerar os ganhos dessa aprendizagem que tão notória importância tem para o desenvolvimento global dessa criança, considerando principalmente que este é um aprendizado que amplia a possibilidade de novos conhecimentos e de compreensão de mundo, e que insere o indivíduo numa prática social do mundo “real”. Isso passa a ter uma grande importância quando compreendido que vivemos em uma sociedade grafocêntrica.

É oportuno citar algumas pesquisas que apontam para resultados positivos na aprendizagem da leitura e da escrita por pessoas com deficiência mental (Gómez, 2001; Figueiredo, 1995, Jatobá, 1995; Ide, 1990, 1992). Um indicador de peso registra-se nos resultados da pesquisa realizada por grupo da Universidade Federal do Ceará, sob a coordenação de Figueiredo (1999), onde o acompanhamento longitudinal de um grupo de crianças com deficiência mental mostrou uma progressão no nível conceitual de todos os sujeitos envolvidos, mesmo quando essa evolução não se dava em todos os aspectos investigados ou mesmo quando a criança não atingia níveis mais evoluídos dessa aquisição.

Lustosa (1998) divulgou que, apesar dos ganhos conceituais não terem se dado de maneira equivalente para todos os sujeitos, todos demonstraram significativos ganhos quanto à melhoria da atenção, da memória, da linguagem oral e da interação com o grupo e com as pesquisadoras. Essas conclusões evidenciaram (evidenciam!) ainda que a mediação e a intervenção pedagógica em leitura e escrita teve (tem) um efeito positivo sobre o processo de construção pela criança com deficiência mental¹¹⁷.

Gomes (2001), por seu turno, assinala que a exposição da criança com síndrome de Down a eventos de leitura e escrita pode expandir seu conhecimento sobre textos, histórias e sobre escrita de um modo geral. A autora investigou a trajetória de vida pessoal e escolar de jovens com síndrome de Down leitores, o que dá um subsídio a mais para se refutar a argumentação da não-possibilidade dessa construção por pessoas com deficiência mental.

Se considerarmos a (r)evolução conceitual que é para a criança “normal” esse aprendizado, os ganhos qualitativos e quantitativos em termos de desenvolvimento possibilitados por essa elaboração (Vygotsky, 1989), podemos perspectivar isso para a criança com deficiência mental. Trago novamente ao texto o comentário, anteriormente destacado, pronunciado pela professora Carmensita, quando argumentou sobre a importância da aprendizagem da leitura e da escrita para o aluno normal: *o que eu posso fazer para que um aluno aprenda a ler, eu faço. Porque eu acho assim que muda a vida dele total, total. Eu tenho exemplos: “Ah! Carmensita, o fulano mudou da água pro vinho!”*. Utilizo-me de sua mesma construção discursiva para pensar no caso das crianças

¹¹⁷ Resultados de pesquisa apresentados por ocasião do XVII Encontro Universitário de Iniciação à Pesquisa. Local universidade Federal do Ceará, 1998.

com deficiência mental, o que não significaria para elas, em relação ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, *mudar da água pro vinho?!*

Ide (1992), amparada em Rockwell, situa a aquisição da leitura e da escrita como o mais importante dos conhecimentos transmitidos pela escola em virtude de ser um instrumento fundamental para a elaboração de outros conhecimentos. Além disso, a autora afirma que essa aquisição é uma das metas mais almeçadas pelas famílias de crianças com deficiência mental: *no ingresso dessas crianças na escola a expectativa de seus pais, no sentido de que, na aprendizagem de ler e escrever e calcular, sejam diminuídas as distâncias que separam estas crianças das normais* (p.43).

A linguagem oral e escrita tem um papel ativo no desenvolvimento da pessoa (Vygotsky, 1989; Piaget, 1998), assim, privar a criança com deficiência mental da possibilidade de alfabetizar-se não é só privá-la de adentrar ao mundo letrado, é, acima de tudo, limitar um desenvolvimento que já é afetado pela deficiência. Negar isso é negar o desenvolvimento da pessoa! É negar sobretudo oportunidades!

Apesar da divulgação, desde a década de 1980, de estudos da Psicologia genética e dos trabalhos sobre a psicogênese da língua escrita, iniciados com a publicação, no Brasil, de Ferreiro e Teberosky (1986) e do legado de seus seguidores, não foram percebidos no trabalho desenvolvido em leitura e escrita pelas professoras investigadas nesse estudo ações embasadas nas discussões mais atuais em alfabetização nem na educação da criança em geral. Não há como negar que os conhecimentos mais recentes da Pedagogia e da Psicologia ainda não conseguiram chegar até as salas de aula, pelo menos não até as salas de aula das escolas municipais investigadas por esse estudo. Muitas ainda são as necessidades de informações, que poderiam ser consideradas como “básicas” à profissão, como, por exemplo, conhecimentos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e/ou os aspectos “comuns” aos indivíduos quando na trajetória de construção do código lingüístico (Mamede, 2000). O que dizer, portanto, sobre as dúvidas e os desafios que se impõem para essas professoras frente à aprendizagem da criança com deficiência mental? No mínimo, não é de se admirar algumas das mais freqüentes apreensões que acometem essas profissionais e que foram anunciadas por esse estudo.

Não podemos deixar de ponderar o fato de que as professoras podem sequer ter

tido acesso aos estudos mais recentes que a academia vem produzindo ligados a temática de pessoas com deficiências. Como comentou uma das professoras entrevistada que não tinha conhecimento de nenhuma pessoa com deficiência mental que tivesse sido alfabetizada: *eu na minha experiência ainda não vi, crianças com deficiência sendo alfabetizadas. Eu não vi ainda!* (Sandra).

É provável que o conhecimento acerca das teorizações mais recentes poderia esclarecer dúvidas e subsidiar o trabalho das professoras de (re)produção da linguagem escrita nas escolas. Mesmo sabendo que conhecimento teórico somente não é garantia da efetivação de uma prática mais eficaz, estabelecer correlações com as pesquisas mais atuais sobre essa aquisição, informações acerca dos fundamentos epistemológicos do processo, da função social da leitura e da escrita, da importância social desse conhecimento na cultura letrada, da desartificialização do “ensino” da língua culta escolar, da aquisição da linguagem escrita em crianças com deficiência mental, e outros tantos conhecimentos que poderiam ser listados para além de Emília Ferreiro e do construtivismo piagetiano, contribuiriam, sobremaneira, para tranquilizar um pouco as professoras, dar-lhes algumas respostas e, talvez, nortear o uso de estratégias intencionalmente planejadas para a intervenção com os alunos.

É imperativo ao educador conhecer sobre a forma como as crianças constroem os conhecimentos da linguagem escrita, para daí avançar em “propostas” desafiadoras suficientes para gerar essa elaboração pelos sujeitos e mediar a relação estabelecida com esse objeto social que é a leitura e a escrita (Teberosky e Cardoso, 1993; Ferreiro e Teberosky, 1985 e seguidores). Segundo Weisz (1999), o papel do educador agora *tende a ser mais exigente: precisa se tornar capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer* (p.118).

Cabe aqui situar a necessidade de uma profusão maior na divulgação das novas teorizações, tanto relacionadas às questões pedagógicas da alfabetização, quanto especificamente relacionadas à aprendizagem de pessoas com deficiência mental.

Contudo, um aspecto emergiu dos relatos e deve ser destacado, é o conhecimento que as professoras expressaram ter dos níveis diferenciados na trajetória de construção da

língua escrita pela criança. Isso revela, dentre outras significações, que apesar de superficiais, algumas informações que fazem parte da perspectiva teórica orientada na psicogênese da língua chegaram até elas. Isso pode ser percebido quando, por exemplo, Maria Aparecida se refere às possibilidades de leitura, quando para uma determinada criança, o sentido da leitura ainda está no desenho:

Ele desenhou uma vaca, desenhou o lago e desenhou o pasto, aí ele chegou pra mim aqui professora, aí eu disse: “ah, mas tá a coisa mais linda! o que é isso aqui? a vaca”. Aí eu disse:” coloque a palavra vaca”. Aí a primeira letra, ele não soube que é o V, justamente, o V é diferente, né, da criança dominar, aí eu fui e coloquei pra ele.

Ou, como é revelado pela professora Maria de Lourdes, quando ela leva em consideração a atitude conceitual do reconhecimento da letra inicial como referência da palavra como uma característica dos níveis de evolução dessa elaboração:

Eu concordo com esses livrinhos [apostilas de cursos/capacitações] que a gente recebe no método construtivismo, sabe? Eu concordo que quando a criança consegue escrever a palavra “BOLA”; mesmo que ele tenha escrito só o B e o LA ou o LA, mas dizendo “tia aqui é BOLA”, eu aceito isso porque ele pelo menos conseguiu dizer o que escreveu, o que ele tentou escrever, né? (Dulcina).

Ou, ainda quando consideram a alfabetização como um processo, que não se dá em apenas um ano/série, que é uma construção do aluno, e deve ser mediada pela ação do professor. A fala de Maria de Lourdes, a seguir, vem confirmar essa argumentação:

Até a quarta série tem criança que tá se alfabetizando. Até a quarta série a gente trabalha nesse processo de continuidade.(...) Trabalhar com o construtivismo é mais belo, né, agente vê a produção da criança, a gente faz com que a criança construa, a gente deixa que a criança descubra gente tem, é, é, observa, vê o lado onde ela cresceu, o quê que ela tá precisando porque trabalhando com o construtivismo a gente vê onde, em que estágio ela tá, pra gente avançar, poder fazer avançar, fazer os

exercício que ela possa avançar (Maria de Lourdes).

Com tais “pistas”, é possível pensar que, no tocante aos conhecimentos teóricos, já se incorporam ao repertório das professoras algumas informações mais recentes, mesmo que fragmentadas e superficiais. Isso vem colaborar para considerarmos, por exemplo, que não temos mais uma estática e única compreensão acerca de práticas em leitura e de formação de leitor. Pelo que foi permitido perceber através dos dados produzidos na pesquisa, tem-se, de certa forma, uma convivência de antigos referenciais conceptuais e de ação, com outros que fazem parte de repertórios filiados a abordagens mais atuais. Um dos obstáculos para alargar o horizonte dessas mudanças, no entanto, parece ser o fato de que, quando se efetiva o limite da teoria frente à urgência nas tomadas de decisões que requer a ação pedagógica, é nas soluções construídas pela tradição pedagógica que as professoras recorrem como apropriadas para cada situação (Souza et alii., 2000, p.137); apesar de se ter que ressaltar que foi possível identificar também que alguns desses conceitos em determinados momentos eram empregados de forma equivocada. A título de ilustração, trago o que disse a professora Maria de Lourdes, ao tentar descrever em determinado momento as características específicas do aluno que se encontra no nível pré-silábico e silábico dessa construção:

O aluno ainda está pré-silábico, se o aluno ainda não conhece o alfabeto. Até mesmo sem ele conhecer o alfabeto, ele só está silábico porque quando ele tá silábico ele tem mais ou menos um, um conhecimento de sonoridade. Independente dele dizer, isso aqui é um S ou então um Z ou eu vou escrever, digamos, a palavra zebra. Aí, ele já sabe fazer aquele som, independente dele saber que letra é aquela (Maria de Lourdes).

É pertinente dizer ainda a esse respeito que não é sem razão que isso acontece, haja vista, como já discutido neste trabalho, as condições em que se realizam os cursos de formação e de “capacitação/treinamentos” destinados a essas educadoras. Via de regra, se essas ações formativas, esporádicas e breves, pouco contribuem, tampouco a escola colabora em busca de proporcionar momentos de estudo, reflexão e encontro com os dilemas da prática dessas professoras. Momentos como esse, se possibilitados, quem sabe

pudessem subsidiar uma melhor e mais coesa (in)formação teórica para a prática¹¹⁸.

O discurso educacional ainda não cooptou esses estudos mais recentes que a partir de seus status de “verdade” científica podem apresentar-se como produtores de sentidos, capazes de impor a adoção de práticas alfabetizadoras que, atualmente, são consideradas pela pedagogia como mais satisfatórias. Tais conhecimentos, no que foi possível acessar pela pesquisa, não se difundiram suficientemente no meio educacional escolar.

Esse fato torna-se mais agravado se considerarmos que é nos conceitos ora citados que estão os pressupostos epistemológicos e pedagógicos da proposta oficialmente adotada pela rede pública de ensino municipal e sobre a qual já se realizaram diversos cursos e capacitações¹¹⁹.

Uma justificativa que se apresenta como forte evidência para justificar a maneira como as professoras realizam seu trabalho alfabetizador é a de que as professoras ensinam como foram ensinadas a ensinar! Foi, sobretudo, nos anos de experiência com a profissão que a “forma de ensinar” a ler e a escrever se constituiu como fruto das práticas tradicionais do ensino da língua. A sentença colocada se ampara, principalmente, em uma pergunta feita a todas as professoras logo após as exposições sobre suas maneiras de trabalhar. Pergunte,, em certo momento, às entrevistadas: você aprendeu a ser professora alfabetizadora onde? A resposta foi invariável, todas atribuíram aos anos de desempenho da atividade, ou seja, na vivência do *fazer-fazendo*.

Eu fiz o pedagógico, me formei e passei a trabalhar na escola. Desde então eu continuo a trabalhar até hoje. Eu acho que eu aprendi nessas escolas da vida. Então, a cada escola que a gente vai trabalhando, vai ganhando experiência com as outras professoras, com a supervisão (Maria de Lourdes).

Assim, trata-se de uma construção teórica arraigada na experiência profissional diária, não cientificamente fundada (ou pelo menos, atualmente negada por estudos mais

¹¹⁸ Em apenas uma escola, encontrei iniciativas nesse sentido. A instituição tinha um grupo de estudo que funcionava na penúltima quarta-feira de cada mês. Essa experiência foi citada pelas professoras como um ponto positivo e de ajuda nos seus trabalhos cotidianos. Cheguei, inclusive, a ver na mesa da supervisora da escola textos xerografados ligadas à temática da Educação Especial que comporiam o material de estudo a ser utilizado em um desses encontros.

¹¹⁹ Comentário feito por uma técnica da SEDAS durante um encontro “casual” em uma das visitas as escolas.

recentes!), baseada na forma como as educadoras vêm fazendo seu trabalho anos a fio, formulada em termos de uma reprodução imputada à prática. A professora é absorvida nessa mecânica que aprisiona e muitas vezes a impede de refletir e tomar consciência de muitos aspectos de sua ação.

Acrescento a idéia de que o desafio de se construir um professor reflexivo (uma das mais recentes tendências de pesquisa sobre formação docente), isto é, capaz de aplicar uma reflexividade sobre a prática, capaz de criticar e ordenar sua atividade frente à realidade, é uma exigência do fazer docente e, portanto, há que se considerar o desafio inscrito no refletir, *durante* a ação e *sobre* a ação, inclusive sobre as condições materiais e imateriais que a influenciam. Nas palavras de Lalanda e Abrantes (1996), uma caracterização dessa ação inclui elementos nobres aos seres humanos e que, em quaisquer que sejam os contextos, hão de causar incríveis e desejáveis transformações:

*A acção reflexiva, desencadeada pela problematização da prática, ao pesquisar as soluções lógicas para os problemas que importa resolver, exige aos professores **intuição**. Mas exige ainda **emoção e paixão que animem na adversidade**, mas **não ceguem** perante a realidade, **nem gerem impaciência** (p. 58).*

As dúvidas e as críticas que se acometem no “calor da ação” podem, também, trans-formar as práticas. Se real essa hipótese, levando em consideração as indagações que me foram suscitadas, são os questionamentos da e na ação um possível ponto de partida para estabelecer as necessidades reais mais urgentes de ressignificação da prática. Assim, decerto, tais constatações não trabalham no sentido de listar novamente as mazelas da prática, mas questioná-las na busca de sentido para tal e, quem sabe, da existência de pontos de superação: a partir da forma como é feita, hoje, a prática pedagógica em sala de aula, como poderia ser refeita!?

9.6 Mas, quando é mesmo que o aluno está alfabetizado?

Os dados obtidos a partir dessa indagação foram decisivos para analisar as idéias das educadoras quanto aos critérios que elas utilizavam para considerar os alunos como alfabetizados ou não. Aparentemente, uma questão simples, reconhecer quando

seus alunos atingiram os objetivos esperados no trabalho. No entanto, essa intenção primeira, de conhecer esses parâmetros, trouxe ao estudo algumas instigantes informações que merecem ser destacadas pelas implicações que delas vêm a se desdobrar, na vida educacional de inúmeras crianças que estão nas primeiras séries de nossa escola pública.

Nesse contexto educacional, como apresentado, o trabalho em sala de aula é sediado quase que exclusivamente na intenção de alfabetizar o aluno, daí todas as tomadas de decisões das professoras apontarem para essa preocupação. Ao final do trabalho de um ano letivo, nada mais coerente, então, do que se deparar a professora com a situação de ter que avaliar os progressos e as aquisições do aluno como um todo, pensar, por exemplo, se ele aprendeu a ler, até que nível dessa aprendizagem atingiu, se será promovido, dentre outras questões. E o que parecia uma tarefa simples, teoricamente apenas mais uma etapa do processo de ensino/aprendizagem, delineou-se como uma situação mais complexa.

A questão se tornou bastante interessante ao estudo, em virtude também da novidade que ela trazia e, a partir de então, busquei outras fontes que tratassem de questões similares. As leituras me colocaram a par do relato de investigação feito por Weisz (2000) sobre os resultados de uma experiência de acompanhamento de projeto de formação de educadores em serviço num município nordestino. A autora faz referência à experiência destacando que

Foi possível analisar um fenômeno de que tínhamos notícia, mas que nunca havia sido empiricamente verificado, e principalmente, nunca tinha sido quantificado: os professores tem dificuldade de reconhecer quanto seus alunos aprenderam e se estão ou não em condições de serem aprovados para a série seguinte (p.11).

A autora em sua argumentação revela o quanto nova parece ser essa questão para a pesquisa educacional. Semelhante aos resultados indicados por Weisz (2000), as professoras dessa pesquisa, igualmente, pareceram não ter muita clareza dos critérios para considerar o aluno como alfabetizado.

Após a pergunta que tratava de conhecer esse aspecto dentro do universo das práticas, aconteceu um fato comum a todas as professoras. Era como se elas tatessem em

busca de sistematizar as idéias. Um exemplo é um fragmento da entrevista da professora Maria Aparecida:

Ah, o aluno, ele tá alfabetizado, quando ele tá capaz de formar um texto. Não um texto imenso, né! Quando ele é capaz de, ao você dá um texto pra ele, ele ler e ele compreender. Porque ele leu, então, quer dizer que aquele aluno ele tá alfabetizado. Mas, também, o nome dele, ele saber escrever. A palavra também, a palavra que você ditar, ele escrever também. Quer dizer que aí se torna um aluno totalmente alfabetizado!

Após discorrer pelo tempo que quis sobre a pergunta feita acerca dos critérios para considerar o aluno alfabetizado, as professoras foram indagadas sobre como promoviam o aluno de uma série a outra. E nesse aspecto as professoras expuseram alguns outros fatores que pesam para essa tomada de decisão. A entrevista da professora Maria Aparecida vai continuar a ser exemplo, o que inclusive pode facilitar ao leitor para uma integração maior de suas idéias:

Pesquisadora: Como é que tu passas um aluno de uma série a outra?
Professora: Isso, depende! De qual criança que você tá falando? É a criança que ainda tem problema de deficiência ou a criança em geral?

Essa necessidade de delimitar de qual criança se esta a falar é muito significativa para ajudar a pensar as informações daqui por diante. Mas, voltemos à entrevista da professora Maria Aparecida, quando ela dá continuidade a sua fala fazendo a opção deliberada pela descrição dos seus parâmetros quando se tratando do aluno “normal” (o que também dá “pistas” a mais para pensar que, em se tratando da criança com deficiência mental, a promoção do aluno pode se apresentar como uma situação dramática):

A criança pode passar de uma série para outra quando ele tem capacidade de produzir um texto por ela mesma ou até mesmo uma construção de frase. Não corretamente! Você sabe que cada série tem aquele andamento. Em cada série ele vai se alfabetizando. O aluno não vai totalmente alfabetizado de uma série para outra. Tem que ter todo um acompanhamento. Então quando ela conhece as famílias

[silábicas], né! Quando conhece o texto, quando sabe definir o texto, quando sabe construir um texto. Não um texto imenso. Um texto de 4 a 5 linhas. E, quando ela também sabe o nome dela, conhece a letrinha todinha do nome dela. Então, aí a criança tá alfabetizada, né! (Maria Aparecida).

Se confrontarmos com o que disse a professora, de outra escola, agora Maria de Lourdes, teremos uma noção mais ampliada da descrição desses critérios: *tem crianças* [“normais”] *aqui, que passam que não sabem nem o alfabeto, que não tem valor* [sonoro da palavra], *que são pré-silábicas ainda. É o que acontece, também, aqui!*

O que se poderá perceber ao longo dos relatos é que os discursos de todas as professoras investigadas por esse estudo apresentam uma movimentação que vai desde a conceituação do que são níveis mais avançados dessa aquisição, como ler, escrever e interpretar, opinar sobre o que foi lido, até o reconhecimento mais elementar de sílabas e/ou palavras soltas, reconhecimento da letra inicial, reconhecimento do desenho, interesse do aluno, acompanhamento das famílias... Esse fato de, ao definir o que é estar alfabetizado, as professoras irem do mais elaborado ao mais elementar, me faz pensar também que isso pode decorrer do princípio do que seriam os conhecimentos “ideais” para se considerar um aluno alfabetizado *versus* a realidade precária dos resultados que vivenciam essas escolas (como já relatei, nas salas investigadas, poucos alunos têm um quadro de “sucesso” nessa aprendizagem ao final do ano letivo!) . Assim, relatar que estar alfabetizado é *saber ler, escrever, interpretar, falar do mundo e dar sua opinião sobre o texto*, é bem provável que estas professoras, ao defenderem esse argumento, estejam a falar do que idealizam como fim último do trabalho alfabetizador, enquanto as formas mais elementares, como *saber pelo menos seu nome*, tragam junto a dura realidade dos resultados que conseguem efetivar, ou seja, o que é possível conseguir frente às condições e circunstâncias objetivas em que a prática se dá, questões já amplamente tratadas por este estudo. A fala de Sandra parece revelar esse fato:

Pesquisadora: Você me disse a pouco que a alfabetização é processo, vai acontecendo, né? E nesse processo quando você considera que o aluno está alfabetizado?

Professora: *Alfabetizado? Quando ele está lendo, escrevendo texto, sabe? E ele escreve com coerência, sabe e ler.*

Pesquisadora: *E para passar um aluno de uma série a outra?*

Professora: *Ah, aí é outro processo! É o aluno que já tá... Claro, aquele que já ler, já escreve texto, aqueles que estão em processo e aqueles que estão ainda começando a formar palavras simples e ler palavras simples, identificando o som,[quando] ele sabe que o BO é o B e o O e LA é o L e o A. Ele já é capaz de formar BOLA, né? De ler BOLA.*

A despeito dessa falta de clareza quanto aos critérios e/ou conceitos como que distorcidos ou equivocados em razão de um possível confronto do que seria ideal e a realidade dos fatos, a escola pública hoje assiste a uma institucionalização do fracasso, quer por sua colaboração direta quer pela forma naturalizada e descomprometida que assume. Paraphrasing Weisz (2000): *Quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não estão aprendendo?*

A investigação de Weisz (ibidem) traz como contribuição uma denúncia. Ela verificou que os alunos das salas do município investigado produziam escritas silábico-alfabéticas e alfabéticas na 1ª série, já no início do ano – 414 alunos, ou seja, em termos percentuais 33% deles e que, portanto, poderiam acompanhar uma 2ª série, visto que nesse nível de construção podem ler e escrever mesmo que com precariedade. Ela identificou ainda que esses alunos, mesmo atingindo esses resultados, ficaram retidos porque os professores não tiveram condições de avaliá-los adequadamente, e assim, acabaram privilegiando aspectos como “letra bonita” ou caderno “bem-feito” para decidir sua promoção. Essa constatação foi reforçada por outro dado: a presença de 51 alunos não-leitores (7%) na 2ª série, numa promoção cuja base foi feita porque os alunos eram bons copistas, fato que parece ter impedido o professor de ver que não sabiam ler.

A situação abordada por Weisz (2000) traz algumas informações que se reportam imediatamente aos resultados aqui identificados, contudo, em se tratando dessa investigação, pode-se ir mais além, pois confrontando com a prática desenvolvida em sala de aula, pode-se salientar com propriedade empírica que não há incoerência, se pensar tais resultados frente ao que se vivencia como postura didático-pedagógica em sala de aula. Nesse caso, os resultados como que combinam em proporcionalidade com a forma como a

aula é concebida e realizada pelas professoras.

A professora Carmensita relata outros aspectos ligados à dimensão estrutural do sistema, os quais não pode enfrentar sozinha, e que repercutem diretamente no problema que veio manifesto a partir da questão do reconhecimento do aluno de estar alfabetizado. O trecho a seguir é parte do diálogo que manteve com a professora a respeito dos indicadores adotados por ela para considerar a aprendizagem dos seus alunos. Sua franqueza me pareceu tamanha, que ela expõe vários outros pontos de tensão dentro dessa mesma informação. Vejamos:

Pesquisadora: *Quais critérios você se utiliza para passar um aluno de uma série à outra?*

Professora: *Consciente? Consciente?*

Pesquisadora: *Consciente que você diz é o quê?*

Professora: *Eu passar [o aluno], sabendo que ele está sabendo, né!*

Pesquisadora: *Porque, tem outra forma de passar o aluno?*

Professora: *Às vezes tem. É que o programa do governo quer que a criança vá pela faixa etária, né? Você sabe, às vezes a gente é muito taxada [rotulada], “ah, porque fulana não tá com nada! O menino não sabe de nada! Eu já fui taxada aqui... [A professora parece não querer prosseguir com o comentário]*

Pesquisadora: *Elas dizem o quê?*

Professora: *Veio da tia Carmensita e ele não está... [sabendo de nada]*

Pesquisadora: *E quais alunos você passa consciente?*

Professora: *É aquele aluno que vai [para a série seguinte] e tá bem, né! Ler, escreve, compreende.*

Pesquisadora: *Esses aí são os alunos que você passa com consciência que sabem?*

Professora: *Consciência de que ele vai pra 2ª série. Aí, tem os outros, que você passa... Aqueles que a professora diz: “Ele tá indo! [para a série seguinte] É o sistema!!.*

Pesquisadora: *É o sistema, e a escola faz, cumpre isso?!*

Professora: [Em silêncio, a professora acena que sim com a cabeça].

Essas questões ressaltadas nas falas das professoras até aqui são muito relevantes, uma vez que trazem novos matizes para questões importantes para a prática alfabetizadora e para futuras discussões, ações de formação e reflexão sobre os desafios

enfrentados pelos professores no cotidiano de suas ações. Esse aspecto, por exemplo, poderia ser a “espinha dorsal”, o eixo estruturador de muitas ações de reflexão e discussão da prática a partir da identificação dessa dificuldade. Esse enfoque, por certo, faria das ações formadoras mais realistas e significativas para as professoras, fugindo assim do modelo vertical de formação adotado atualmente, que pouco atende às reais necessidades das angústias e dúvidas do trabalho pedagógico.

Todos os dados sugerem qu, na hora de “olhar” para o aluno com deficiência mental, a situação se complica ainda mais! Sem exceção, todas as professoras expressaram a diferenciação que assumem para a tomada de decisão quanto à promoção dos seus alunos “normais” e dos que têm deficiência mental. Um exemplo é Maria Aparecida, que chega inclusive a ter a necessidade de saber, como ponto de partida, de que aluno está se falando, se da criança “normal” ou daquela que tem deficiência mental:

Pesquisadora: Como que tu passas um aluno de uma série a outra?

Professora: Isso é, depende, de qual a criança, a criança que você tá falando é a criança que ainda tem problema de deficiência ou a criança em geral? (Maria Aparecida).

Maria Aparecida também pondera a existência da deficiência como diferencial no olhar sobre seus alunos:

Pesquisadora: E o aluno com deficiência mental, que critérios que você usa para promover de uma série a outra?

Professora: Mulher, aí você tem cada criança. Você olha, cada criança tem uma deficiência diferente, né!

Maria de Lourdes chega a confessar que a ausência dos critérios para sua avaliação sobre o aluno com deficiência mental decorre de ela não perceber “nenhum” resultado quanto à aprendizagem dele:

Pesquisadora: E o aluno com deficiência mental qual é o critério que você utiliza pra aprovação?

Professora: Minha filha, na verdade [pausa] Olha, eu [pausa] Eu não uso critério, nenhum porque eu vejo [pausa] Quer dizer eu não vi nele

nenhum [avanço/evolução na aprendizagem]. Só nessa parte afetiva, nessa parte da socialização com as outras crianças, né! (Maria de Lourdes).

Tal modo de pensar traz em si níveis extremamente baixos de expectativas, o que decerto é igualmente definidor das ações direcionadas a esse aluno. Ao ser interrogada, sobre qual o critério que adotaria no caso de promoção de sua aluna com deficiência mental à série seguinte, estabeleceu-se o seguinte diálogo, que é interessante de se verificar:

Professora: Pois é [pausa], é isso que eu também tô em dúvida. Eu não sei o que eu vou usar pra ela. Mas, ainda tá tão distante, né? Eu achei que devia perguntar [para a supervisora]. Depois, né!? Eu ainda não tô sabendo como é que eu vou fazer

Pesquisadora: Então quer dizer que é uma dúvida sua no momento?

Professora: Dúvida não! Eu não sei como é que eu vou fazer, mesmo!

A professora fica pensativa e acrescenta: *se eu, no final do ano, eu conseguir que ela memorize, pelo mesmo as palavras, as letras, eu passo ela, sabe!*

Chamo atenção do leitor para o fato de que tal dúvida que acomete essa professora, da qual ela não sabe como agir e que a seu ver ainda está muito distante de se fazer necessária, acontece no mês de setembro! Contudo, ao considerar a possibilidade de promoção de sua aluna com deficiência mental essa professora já apresenta um avanço em suas compreensões, mesmo que, ao tempo em que expõe os critérios mínimos de aprendizagem que espera para ela, manifeste suas convicções de rendimento. Nessa explicação é provável que ela esteja a revelar que espera tão pouco, tão pouco dessa aluna, que só o fato de ela memorizar algumas letras e palavras, como ela mesma manifesta, parece já ser motivo de excelência!

Será que não estará a professora considerando, já de antemão, que não precisará tomar essa decisão dentro de um tempo curto de três meses, tempo que resta do ano letivo vigente?

Pensamento semelhante manifesta Maria Aparecida, pois, ao descrever os conhecimentos que para ela marcam como alfabetizado o perfil do aluno com deficiência

mental, estabelece o que por ela é esperado como expectativa. Segundo a sua argumentação:

Prá criança com deficiência mental é o conhecimento dela através de figuras, se ela é capaz de identificar, se ela é capaz conhecer que a letrinha... Que a palavra bola começa com a letrinha B, né! O A de avião. O avião começa com a letrinha A, [que é a] primeira letra da palavra, né! Eu acho que o aluno deficiente mental você vai nesse modo. E outra coisa, também, quando ele vai despertando a curiosidade, ele já tenta ler, ele entende que está lendo alguma coisa. Eu sinto aí, que ele já deu um avanço (Maria Aparecida).

É um fato que a descrição de Maria Aparecida revela níveis mais baixos de cobrança para os alunos com deficiência mental em relação aos “normais”, mas é fato também que a deficiência impõe a esses sujeitos limites cognitivos que se expressam em uma aprendizagem mais restrita, no caso aqui mais específicos, em níveis dos conceitos escolares. No entanto, como para todos os indivíduos, nenhuma aprendizagem chega ao mesmo plano conceitual, muito menos no mesmo ritmo e ao tempo único. Então, como se pode prever o limite das elaborações dessas crianças, de antemão pela existência da deficiência? Não seria a existência de um jogo que aposta antecipadamente no fracasso?

Vale, entretanto, um alerta para um aspecto que pode estar sendo anunciado na fala das professoras: o decréscimo que sofrem os parâmetros requeridos do aluno “normal” até chegar ao aluno com deficiência mental será um indício de que as professoras consideram os níveis mais elementares dessa construção como o limite possível de aprendizagem por crianças com deficiência mental?

O fato é que isso foi explicitado, o que aponta, mais uma vez, para uma diferenciação assumida por elas entre alunos “normais” e alunos com deficiência mental! Uma consequência dessa postura de diferenciação entre os alunos pela existência ou não da deficiência se materializa em uma resistência à promoção do aluno com deficiência mental a série seguinte, prevalecendo para promoção o fato de ter ou não deficiência mental. O aluno “normal” passa em qualquer das condições, passa lendo e escrevendo palavras simples e até sem saber ler pela promoção automática; o aluno com deficiência mental nem

se estiver apresentando um bom rendimento. Trago para comparação o que disse a professora Maria de Lourdes sobre essa questão para alunos que têm e para os que não têm deficiência mental:

I- Eu passo aquele que já, claro aquele que já ler, já escreve texto, aqueles que estão em processo, e aqueles que estão ainda começando a formar palavras simples e ler palavras simples. Aquele que já fica identificando o som, ele sabe que o BO é o B e o O, LA, ele já é capaz de formar o BOLA né, de Ler BOLA, as vezes ele tá nesse processo, então eu acho que ele tá capacitado para o próximo porque como é um processo, eu acho que não seria legal deixar ele repetir. Reprovar, porque se ele tá aprendendo?

II- O Wesley que tem deficiência também né, ele tava formando palavras simples. Agora, outra coisa que me chamou a atenção é porque ele escreve palavras, ele ler, mas as letras são todas juntas, só consegue escrever letras maiúsculas (Maria de Lourdes).

Frente a esses depoimentos, a professora se questiona: *tem tantos alunos que não vão bem para a série seguinte, será que só porque o deficiente tem problema vai ficar jogado na mesma série?*

No entanto, na hora de revelar algumas decisões tomadas quanto a essa questão, elas não condizem com essa postura manifestada nas palavras citadas. A professora Maria de Lourdes complementa suas argumentações, dizendo: *o fato dele ser deficiente eu acho que não seria legal ele passar para a primeira série.* Essa professora, em momentos subseqüentes da entrevista, é uma das que levanta questionamentos quanto à situação dessas crianças sem chance de promoção e revela: *eu me sinto de mãos atadas.* Sua fala vem revelar as dúvidas que lhe acometem:

Meu critério para não passar o aluno com deficiência mental [no ano anterior] foi que ele não tinha avançado, quer dizer porque ele ia pra outra turma. Aí, eu fico assim me questionando também como é que fica ele sempre no meio dos pequenos, tá entendendo. Seria

realmente melhor para a criança ou é pior ele está lá, nos maiores [série mais avançada]. Aí vão perceber a deficiência dele, aí vão ficar, sei lá humilhando o menino. Eu realmente não tenho resposta pra isso não?

A fala da professora Dulcina sobre questão semelhante parece evidenciar um grau mais satisfatório de coerência quando fala da forma que solicita e trabalha com a criança com deficiência mental. A importância das palavras dessa professora é o fato de ela deslocar o eixo da argumentação da minimização das solicitações, dos critérios e das expectativas, como fez a maioria das entrevistadas, para uma mudança na postura do professor em avaliar. Sua fala sinaliza para mudanças na postura pedagógica, que, se adotadas de fato, não necessariamente vêm representar restrições nas solicitações feitas ao aluno, mas sim uma transformação radical e benéfica na compreensão dessa relação pedagógica. Dulcina é enfática ao descrever sua forma de trabalhar com esse aluno:

Eu passo as matérias normais pra ele, né, e eu dou mais atenção, procuro buscar mais pela experiência, a vivência dele. Mas, é a mesma coisa, porque se ele conseguir. No caso do Fernando [aluno com deficiência mental dessa professora], eu já tenho que respeitar essa deficiência dele, né? E ser mais branda nessa avaliação, né, porque a professora, sabe que ele tem essa dificuldade. Então, claro que é a minha avaliação seria o desenvolvimento dele, mas é a mesma coisa, porque se ele conseguir, claro, né! (Dulcina).

É de depoimentos como esse relatado pela professora Dulcina que precisamos partir! Compreender que a professora é responsável pelo seu grupo como um todo e que tem o compromisso de propor a todos, de apoiar a todos, de motivar a todos, de estimular a todos de forma semelhante. No entanto, esse grupo como múltiplo em sua diversidade não tem a obrigação de responder igualmente a todas as suas solicitações; seus integrantes podem e vão fazê-lo de acordo com suas possibilidades. A professora Dulcina, quando interpretada em sua fala, parece ter caminhado e avançado um pouco mais no desafio de tornar a prática pedagógica com a criança com deficiência mental sediada na realidade e não no mito e no preconceito. As diferenças para ela existem e ela pode identificá-las, mas

ela pode também respeitar e procurar outra vertente de avaliação que segundo ela é o desenvolvimento do aluno, seus progressos, sua evolução. Não obstante, ela faz as mesmas solicitações, atividades, cobranças, desprende a mesma atenção, por vezes até apóia mais! Essa situação localiza e trabalha o sujeito com deficiência mental de uma outra forma e pode vir a afetar, sem dúvida e positivamente o seu desempenho, além de atender mais adequadamente ao que seria a função da escola. Essa experiência pode vir a ser exemplar para educadores que queiram repensar e refazer a sua prática, que desejem mudar o estado de imobilismo que, de uma maneira geral, parece ter se acometido do ato pedagógico.

Outro aspecto exposto pelos depoimentos foi o de que, mesmo quando as professoras reconhecem um quadro de evolução no desempenho da aprendizagem do aluno com deficiência mental, chegando a identificar os avanços cognitivos atingidos por ele, a promoção deste aluno à série seguinte, o que seria o justo e legítimo no caso, não acontece. Simplesmente, por se tratar de um aluno com deficiência mental?!

Essa revelação feita por algumas professoras se apresenta de extrema gravidade, visto que foi acrescentado ainda por elas que essa criança com deficiência mental, em alguns casos, dentro do conjunto da sala de aula, às vezes não é o aluno menos evoluído. Essa criança, em algumas das salas investigadas, chegou a ser considerada pelas professoras como um aluno que estava em níveis conceituais de leitura e escrita, em nível igual e/ou mais avançado, inclusive, que outras crianças “normais” de sua sala de aula¹²⁰.

Em contraposição, tratando-se do aluno “normal”, mesmo ele estando em níveis menos evoluídos desta aquisição, sua promoção é garantida. A fala de Maria de Lourdes, a seguir, é ilustrativa desse posicionamento, quando analisa com base no caráter processual dessa aprendizagem:

¹²⁰ Na sala da professora Carmensita, a observação garantiu informações mais consistentes a esse respeito. Em um dos dias de observação, a professora circulava na sala solicitando dos alunos a leitura individual do texto trabalhado. Marcos, aluno com deficiência mental dessa sala, lê as palavras uma a uma à medida que a professora aponta (*agora ele já está bem rapidinho, eu botei a palavra, ela já está dizendo o que é!*). Verifico que Márcio lê palavras de sílabas simples, parando somente nas mais complexas, entretanto com a intervenção da professora, ele chega ao final do texto. A professora prossegue essa atividade com a maioria dos alunos (Notas de Campo, 28 de setembro de 2001). Outro momento, agora envolvendo escrita: a professora chama uma a uma as crianças ao quadro para que escrevam as palavras trabalhadas no texto aquele dia. Dos alunos presentes, 15 foram solicitados ao quadro, cinco alunos nessa atividade apresentaram escrita alfabética, o restante manifestava encontrar-se em níveis distribuídos dessa aquisição, inclusive com alguns apresentando uma escrita em hipóteses bem iniciais, uns vivenciando o conflito de caracteres mínimos para a escrita, outros ainda não tendo vencido a distinção entre letras e números, outros onde a representação ainda estava no desenho etc (Notas de Campo, 13 de setembro de 2001).

Às vezes ele tá nesse processo. Então, eu acho que ele tá capacitado para o próximo [ano/série seguinte], porque como é um processo. Eu acho que não seria legal deixar ele novamente, repetir. Reprovar porque? Se ele tá aprendendo, ele tá aprendendo! (Maria de Lourdes).

Com efeito, essa postura é legitimada pelas professoras pela progressão automática: uma “invenção” generosa do sistema educacional cujo princípio é “retirar” as barreiras de impedimento de passagem do aluno de uma série a outra¹²¹ (leia-se aqui para o aluno normal!).

Procedimento como esse explicita uma diferenciação no olhar para a diferença e revela o contexto de produção dos discursos, sobretudo, das práticas realizadas pelas professoras em sala de aula frente ao aluno com deficiência mental.

Poder-se-ia atribuir a esse fato o motivo de, no caso, do aluno “normal”, a professora ter credibilidade na capacidade dele, por isso ela passa esse aluno mesmo quando ele ainda está em níveis mais elementares do processo, e no aluno com deficiência mental não? Seja qual for o motivo que justifique a professora, o que se identificou foi que a não-promoção do aluno com deficiência mental vai desde a explicitação aberta da não-existência de critérios até a delegação dessa tarefa à professora da sala de apoio pedagógico (duas professoras revelaram esse último procedimento):

Geralmente não sou eu quem promovo essas crianças, eu mando pra sala de apoio, certo? Quem faz essa triagem é a professora da sala de apoio, é ela quem diz se o aluno está apto ou não a ir pra sala seguinte, ou se tem que continuar (Maria Sebastiana).

Dentro de um universo maior de implicações, a análise aqui é a de que posturas como essas não tomam a criança com deficiência mental como alguém interessante/merecedor de maior empreendimento de esforços e iniciativas para a sua evolução e revelam um quê de descompromisso, descaso, preconceito, violência aos preceitos legais de direitos de igualdade de oportunidades a *todos* as pessoas:

¹²¹ Os sistemas educacionais brasileiros, tanto estaduais quanto municipais, têm uma longa história de insucessos na alfabetização de seus alunos, principalmente no início de sua escolarização obrigatória. A esse despeito, a idéia de progressão continuada está se tornando conhecida de fato é como “promoção automática” (Weisz, 2000).

Eu não queria passar ele [aluno com deficiência mental]. Não passei! Quer dizer, ele [aluno com deficiência mental] tava formando palavras simples, mas é assim tem momentos que ele tá bom, mas agora ele tá assim inquieto, sabe? E outra coisa que me chamou a atenção é porque ele escreve palavras, as letras tudo junto, e só consegue escrever letras maiúsculas. Então, eu não achei legal [promover esse aluno]. Até pelo fato dele já ser deficiente, indo pra 1ª série eu acho assim que não seria legal. Quer dizer, porque ele ir pra uma outra turma... Não será pior ele tá lá no maior! [série mais avançada, com alunos maiores]. Aí vão perceber a deficiência dele, aí vão ficar sei lá, humilhando o menino. Eu realmente não tenho resposta pra isso não (Maria de Lourdes).

A maioria das posturas aqui relatadas (denunciadas!) se entremeiam e se integram em graves e negativas conseqüências à vida desses alunos, mesmo que revestidas de uma roupagem de benefício à criança, como em uma forma de preservá-la, de poupá-la de insultos, de humilhações, essa atitude perpetua mecanismos de exclusão, nega desenvolvimento e aprendizagem a esses sujeitos.

No entanto, quando aproximadas da imagem que as professoras têm da criança/aluno com deficiência mental, estas atitudes vêm a ser coerentes com parte das concepções que foram reveladas e apresentadas no capítulo seis deste trabalho. As sutilezas do retrato mal (de)formado - imagem do aluno com deficiência mental na visão das professoras desse estudo - pode expressar não mais somente uma produção da *subjetividade cultural*, mas uma produção material da *diferença* ou, melhor explicando, a *diferença* no espaço pedagógico da sala de aula, nesse sentido, passa a existir na materialidade das diferenças estabelecidas nas posturas, nas tomadas de decisão, no agir social. Revisões de algumas condutas em relação ao aluno com deficiência mental se impõem como desafios didático-metodológicos a serem superados para que a presença dessas crianças na sala de aula regular constitua uma política efetiva que avance na construção de uma escola aberta à diversidade.

9.7 Alguns (outros) pontos de ruptura

A pesquisa identificou no decurso de sua investigação alguns pontos de pressão ao que está posto. Essa é a discussão abordada, especificamente nessa seção,

centrada ainda nas contradições e nos pontos de tensões que apareceram nos discursos das participantes. Esse fato é significativo porque reafirma o caráter dinâmico da produção de idéias no campo pedagógico e acima de tudo porque vem confirmar que a escola não é simplesmente estática e reprodutora de ideologias, mas sim, e isto eu realmente acredito, é um campo de embates de novas e constantes produções e reproduções, e que seus atores não são meros apropriadores do que nela circula, mas intensos produtores de *novas, outras e dissidentes* subjetivações, *discursos e ações*. Guattari e Rolnik (1986) denominam e caracterizam os processos de subjetivação como:

Toda a produção de sentido, de eficiência semiótica - não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instancias psíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistema de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, de modos de memorização e de produção idéica, sistema de inibição e de automatismos, sistema corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos etc.) (p.31).

Assim, destaco, a título de ilustração, em especial, informações que estiveram presentes junto a outras dadas pelas professoras ao discutir a realidade da prática, a convivência em sala de aula, as principais dificuldades e desafios no trabalho com o aluno com deficiência mental, que foram algumas pertinentes reivindicações de mães de alunos. Algumas professoras revelaram em suas falas uma questão interessante, a marca da participação das famílias no processo educacional de seus filhos que apresentam deficiência mental e a posição de defesa pela melhoria na qualidade das ações educacionais a eles destinadas na escola regular.

Quando “espontaneamente” trouxeram às entrevistas comentários sobre as mães, não à toa fizeram, pois emergia claramente que elas querem mais do que tão-somente a possibilidade de seus filhos estarem lá na sala de aula; elas querem que seus filhos avancem

em suas conquistas, que aprendam a ler, que levem “tarefas” para casa, enfim, que tenham as mesmas oportunidades que *todos*.

Na escola da professora Maria Sebastiana, tive a oportunidade de participar de uma reunião para entrega de boletins aos pais dos alunos, onde pude confirmar essa impressão que parecia pertinente nas demais entrevistas. Nessa ocasião, a mãe de Regina, aluna com síndrome de Down dessa sala, comparece à escola na expectativa de receber o boletim de sua filha. O relato a seguir traz o conteúdo do diálogo estabelecido entre mãe e professora:

Mãe: *Tia [professora], eu vim saber da Regina?*

Professora: *Ela tá bem.*

Mãe: *Tia, vem cá, será que ela não podia levar umas tarefinhas pra casa. Ela fica desse jeito, só gastando caderno sem fazer nada.*

Professora: *Olha, mãezinha a minha parte é de socializar, só socializar. É a de incluir e eu acho que isso eu tou fazendo. Agora, aprendizagem, tarefa, essas coisas é com a professora da sala de apoio. É bom falar com ela, se quiser (Notas de Campo, 31 de agosto de 2001).*

Após essa conversa, a mãe de Regina faz o que a professora indica: procura a professora da sala de apoio. A situação que se criou fez com que ao final da manhã a professora da sala de apoio procurasse a professora da sala de aula para tratar da questão. A professora da sala de apoio via como legítimas as reivindicações da mãe da aluna por atividades e boletim. No entanto, a professora da sala de aula disse a ela que não tinha o que fazer, pois ela não fazia nenhuma tarefa em sala de aula!

Semelhante parece ser a situação que outra professora, agora Maria Aparecida, traz a sua fala, quando estava sendo entrevistada pela pesquisa. Ela fez em um de seus comentários referência a um pronunciamento de reivindicação por parte da mãe de sua aluna com síndrome de Down. A professora Maria Aparecida contou como foi abordada pela mãe da aluna:

Ela [a mãe da criança com deficiência mental] chegou disse “tia, a outra tia [professora do ano anterior] não passava atividade, ela não levava nada pra casa! É uma satisfação pra ela [criança com deficiência mental] tá copiando no caderno”. Ela não copiava no caderno, ela não

tinha atividade no caderno, né? Então, no momento que eu passei [tarefa] a mãe dela, ave-maria, ficou uma satisfação imensa porque disse que ela chegava em casa, ela queria fazer a tarefa, se sentiu mais motivada (Maria Aparecida).

Essas duas situações descritas são significativas, pois penso que as ações de implicações e engajamento das famílias podem ter um peso favorável de pressão na melhoria das ações educativas destinadas aos seus filhos.

Associado a essa participação das mães, foi percebido na pesquisa que a voz de algumas professoras também já começa a ser ouvida em discursos contrários a ações de rejeição. Mesmo que de forma híbrida, começam a surgir alguns pronunciamentos de indignação quanto à situação vivenciada por seus alunos com deficiência mental dentro da conjuntura atual das práticas escolares. Teremos nesses depoimentos momentos de lucidez pedagógica?! Serão, esses casos aqui apontados, casulos de mudanças?!

Para o momento histórico da sociedade, que atualmente é palco das lutas dos *novos movimentos sociais* e assiste e participa da discussão por uma escola e uma educação pública de maior equidade e de melhor qualidade, as necessidades que se impõem de transformação no trabalho pedagógico com a criança com deficiência mental no ensino regular, constituem um movimento que parece ser o mesmo, ambos beneficiam a mesma questão.

Para essas crianças, que constroem esse momento da história da educação e são, ao mesmo tempo, parte dela, serem pioneiras dessa experiência quando saem da segregação em instituições especializadas à inserção no sistema regular de ensino, essa escola não representa somente local de aprendizagens escolares, mas sobretudo, espaço que fortalece a superação dos limites sociais.

Nos discursos de algumas professoras, foi possível perceber uma ponta de indignação quanto à situação “comum” de não-promoção dos alunos com deficiência mental dentro da normatividade atual das práticas pedagógicas da escola. Esses “focos” de desagrado dentro do atual modelo que vigora, ainda que me pareçam, pequenos e isolados, podem representar pontos de resistência que se localizaram sob dimensões estratégicas nos discursos, nas concepções, em algumas ações, na reivindicação dos pais, em algumas

soluções buscadas pela escola e seus profissionais, nas interações das crianças....

Se essas particulares iniciativas já respondem positivamente, o que pensar no peso que teriam se fossem conscientes e coletivamente organizadas? Nessa perspectiva, as reivindicações e os apelos sociais de pais, movimentos sociais, professores, pesquisadores, teóricos etc, podem constituir espaço, em força e em instrumento de luta por uma educação menos excludente e de melhor qualidade.

Contudo, vale ressaltar que as contradições reveladas são de significativa importância como dados de pesquisa, no entanto, é preciso que se assinala a urgência que se faz de avançar nas compreensões, de se abandonar em definitivo os elementos arcaicos da prática pedagógica, presentes ainda mais fortemente, nas metodologias, nos procedimentos e nas atividades desenvolvidas em sala de aula, visto que nos discursos já se entremeiam novas possibilidades. Nesse momento de transição de paradigma, as professoras parecem estar um tanto “perdidas” em dúvidas e contradições, que se constituem no confronto entre antigas certezas e a realidade que agora se desvela, nas novas perspectivas que se apresentam. Elas se encontram num remexer de idéias e de padrões, atuando no cotidiano e no encontro do que lhes ensinaram e do que agora estão a aprender! Isso vem revelar que as professoras se encontram num movimento da contradição de discursos e de atitudes a-científicas e preconceituosas sobre a deficiência e, ao mesmo tempo, no reconhecimento da similaridade entre as formas de comportamento dos alunos com e sem deficiência. Quem sabe, não é esse o momento oportuno para a instauração, reflexão e ação de políticas de trans-formar-ação de novas posturas conceituais?!

9.8 As interações entre as crianças: a evidência de que é possível uma escola inclusiva!

*Eu fico com a pureza da resposta das crianças,
é a vida, é bonita, é bonita e é bonita...
(Gonzaguinha)*

O medo e os obstáculos identificados em lidar com a *diferença* é algo forte entre as professoras, mas fortes também são as evidências, por elas também reconhecidas, de que

a interação entre as crianças é “tranqüila” e portanto possível no espaço escolar. Ao que parece, do ponto de vista do grupo, da aceitação e das relações entre as crianças, a inserção do aluno com deficiência na convivência educacional regular é absolutamente possível! Encontro apoio para essa proposição tanto no que pude perceber pelas interações do grupo quanto pelos depoimentos das professoras!

A interação das crianças evidencia o contexto e o reconhecimento da diversidade na escola. As professoras comentam o “feito” de tranqüilidade na convivência escolar, comparando os posicionamentos do grupo de crianças da sala de aula e os seus¹²². Um exemplo disso é a fala a seguir:

Eles [as outras crianças da sala] lidam com ela numa boa, as crianças, entendeu? Agora já eu, eu fico todo o tempo assim... sobressaltada, né, eu penso que a qualquer hora pode ter alguma coisa que transforme aquele contato que ela tá tendo com eles numa coisa que... não sei, que eu não saiba lidar (Maria Sebastiana).

O contato entre as crianças é tido, por vezes, como um motivo digno de surpresa, como se percebe na fala de Maria de Lourdes, ao contar detalhes dessa sua experiência:

O que mais me impressiona nas crianças é o fato delas compreenderem o porquê quando eu digo. O que eu acho mais belo é esse lado de ao mesmo tempo compreender, né, até certo ponto, de até querer fazer o que eu faço, ajudar a que tem problemas. Às vezes quando eu não posso, elas tomam a iniciativa e vão ajudar, “tia, eu vou ajudar”! E vão ajudar a coleguinha, né, que tem problema e ajuda! Eu acho isso maravilhoso essa atitude das crianças. A experiência que eu tenho é essa de ver que o que a gente faz, eles compreendem e eles ajudam (Maria de Lourdes).

Outra professora também destaca a boa aceitação que percebe por parte dos demais alunos da classe, destacando inclusive uma boa aceitação além do convívio social da dimensão escolar dessa relação: *os outros colegas aceitam bem, aceitam, às vezes trabalham com essas crianças (Lair).*

¹²² Tais comparações ocorreram de forma “espontânea”. Apesar de compreender que nada acontece em uma pesquisa por acaso, visto a intencionalidade que lhe confere, digo que assim ocorreram, pois não houve direcionamento da pesquisadora para tal.

No recreio o clima amistoso é similar: todos brincando, correndo, se desenvolvendo, aprendendo a viver... A professora admite que isso é possível, quando diz:

O relacionamento, a gente vê que o relacionamento é muito, é tudo igual. Ninguém vê muita diferença, às vezes eles [os demais alunos] gostam de aperriar na hora do recreio. Aperreiam até o Rodrigo [aluno com síndrome de Down] porque eles gostam muito de aperriar, perturbar o Rodrigo, mas o Rodrigo já convive bem com eles e o Rodrigo brinca! (Maria de Lourdes).

Nos momentos de permanência nas salas de aula, algumas fotografias foram feitas. Destas, muitas retratam os contatos e as interações das crianças. Selecionei, em especial, as fotografias de Regina para apresentar esses momentos de interação das crianças. A aluna freqüenta a sala da professora Maria Sebastiana e a opção por ela decorre de algumas características que possui em particular: ela é uma criança portadora de síndrome de Down, o que lhe confere algumas características físicas bastante singulares fisicamente em relação ao grupo; ela apresenta uma linguagem oral pouco desenvolvida o que poderia ser considerado como uma impossibilidade de comunicação e como dificultador de possíveis interações com os colegas. Todavia, mesmo com essas características Regina relacionava-se satisfatoriamente com o grupo. Um exemplo disso são os episódios a seguir descritos:

I- Certa feita, Regina disse a um colega que a incomodava: “sai daqui”! Bastante zangada, ela pedia para que o colega saísse de perto da sua carteira e parasse de perturbá-la (Notas de Campo, 2 de agosto de 2001).

II- Regina mostrava-se radiante, sorrindo bastante, quando a professora tecia algum comentário que entendia ser relacionado a ela, como por exemplo, nesse dia, em que a professora, propositadamente, falava do cantor de que ela mais gostava ou quando tecia comentários sobre seus óculos novos etc. (Notas de Campo, 6 de agosto de 2001).

III- Regina passava todo o tempo de aula imitando gestos de escrita, copiava a seu modo todas as tarefas que a professora passava no quadro. Muitas das vezes a distribuição espacial dos seus grafismos no papel se

assemelhava a distribuição utilizada pela professora na lousa (Notas de Campo, 7 de agosto de 2001).

Regina é uma criança reservada, sua presença na sala é pouco perceptível. Porém, ela não é a única com esse comportamento, pois outras crianças sem deficiência eram igualmente caladas, como que tímidas e reservadas em sala de aula, muito embora esse não fosse o comportamento da maioria, pois que a sala da professora Maria Sebastiana é bastante “agitada”, com freqüente estabelecimento de conflitos entre a professora e os alunos. A turma é majoritariamente “inquieta”.

Regina é aparentemente reservada e não tem laços de amizades mais estreitos com muitos colegas da turma. Ela é mais próxima de algumas colegas que se sentam mais próximo a ela. Era muito comum vê-la, em diversos momentos da aula, de costas para a professora conversando com uma amiga que se senta atrás dela.

É assim que Regina convive com sua experiência educacional em um ambiente regular de ensino. Mesmo com todos os desafios, para Regina e para todas as outras crianças que se encontram em situação de “inclusão” escolar, estar nesse ambiente com os demais alunos “normais” é acima de tudo usufruir da riqueza das interações humanas.

A imagem a seguir traz uma pequena amostra acerca desse cotidiano:



Foto 3: Regina interagindo com colegas no interior da sala de aula



Foto 4: Regina conversando com a amiga que se senta atrás dela.

Há um consenso entre as professoras quanto à importância do outro para o desenvolvimento e para aprendizagem dos indivíduos. Entretanto, esse benefício parecia ser percebido positivamente apenas para os alunos que apresentam comprometimentos cognitivos ou atrasos, como é o caso dos alunos com deficiência mental. O papel importante do “outro” se refere ao “outro normal” que tem significação sendo identificado como modelo ideal a ser “seguido” em seu desenvolvimento e de cuja influência se exerce num sentido unilateral de positividade.

Essa relação benéfica se apresenta no discurso das professoras em uma situação de trocas, na capacidade de dar e receber, na interação dos sujeitos. Uma apologia ao

poder do grupo! É o que parece emergir da fala da professora Sandra, quando comenta sobre a importância da convivência com o grupo para as crianças com deficiência mental:

Ele [o aluno deficiente mental] vai aprender com essas crianças também. Ele tá olhando, quer dizer, agora ele tá convivendo com crianças normais que tem uma vida normal. E então, ele mesmo tá se testando. Eu acho que foi por isso que [o aluno deficiente mental de sua sala] se desenvolveu! Ele começava a olhar as crianças e começou a fazer e hoje, talvez, faz até melhor! (Sandra).

Em outro relato, a professora Maria Sebastiana também manifesta essa idéia, apesar de aparecer latente em sua fala que esse benefício não acontece de maneira recíproca para os sujeitos com e sem deficiência mental (o que é não é de se admirar, visto que já conhecemos o conteúdo presente nos discursos de Maria Sebastiana): *eu disse para eles [os alunos “normais”] que eles iriam ser pra ela [criança com deficiência mental] um espelho, eles ajudariam ela!* (Maria Sebastiana).

Dentro da perspectiva da educação inclusiva, um dos aspectos mais reconhecidos e citados, inclusive pela literatura especializada, é o reconhecimento das possibilidades positivas quanto à socialização do indivíduo (Figueiredo, 2002, 2000, 1999; Marques, 2000; Mantoan, 1999; Carvalho e Santos, 1999; Castro, 1997; Jannuzzi, 1992, Cardoso, 1992). Destac o pensamento de Vygotsky a esse respeito:

A socialização da criança não só ativa e exercita suas funções psicológicas, como é a fonte do surgimento de uma conduta determinada historicamente (...) A socialização é a fonte do desenvolvimento dessas funções, particularmente, na criança com deficiência mental (p.109).

A investigação indica que esse entendimento já foi incorporado ao discurso cotidiano da prática. Pelo menos nesse aspecto todas as professoras fizeram referência ao ganho que acreditam ser possibilitado via escola regular: *ele [o aluno com deficiência mental] melhorou em que foi, na parte social, em socializar-se com as outras crianças, né* (Sandra).

O discurso dos benefícios referentes à socialização dessas crianças, quando em

convivência em ambiente escolar menos segregativo, foi também apropriado pela escola e seus atores. Mormente, algumas considerações a esse respeito devem ser feitas. Reitera-se, nesse caso, a necessidade de uma problematização do conceito de socialização, como foi feito anteriormente com as noções de desenvolvimento e aprendizagem em sua relação com a deficiência mental.

O que será para essas professoras a socialização? Será uma construção pelo próprio indivíduo da sua identidade *na e pela* relação com o outro? Estarão considerando a criança com deficiência mental como sujeito, próprio de evolução e portador de direitos? Será essa socialização espaço legítimo para que haja companheirismo, partilha, reciprocidade, reconhecimento e respeito às diferenças de cada um? *(eu disse para os alunos normais que eles não estranhassem o que ela fizesse, né, às vezes uma tarefinha de pintar, de recortar, de colar. Eles iriam ser para ela um espelho e que eles ajudariam ela!* Maria Sebastiana .Acreditam as professoras poderem fazer algo pedagogicamente por esse aluno ou afastam de si a responsabilidade por seu processo educacional? Cabe-lhes apenas a estratégia de socializá-lo, na medida do possível, coerente também com o que para elas é o conceito de socialização? *(Ele não teve esse avanço. Se ele melhorou em que foi? Na parte social. Em socializar-se com as outras crianças, né? Sandra)*. Não se deve esquecer o quanto a representação da deficiência é, para essas professoras, permeada pelo estigma, conceituada por “antigos” vocábulos e idéias. É provável que quando assim acontece é porque a professora não está a olhar o aluno com as possibilidades de interações, mas com o olhar emoldurado pelo estigma e pelo preconceito.

No paradigma anunciado pelo princípio da educação inclusiva, a inspiração vem do lema de respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades para todos, e traz consigo a marca da sociedade do futuro, da civilidade da humanidade. Penso ter sido na forma “tranqüila” com que as crianças lidam com os colegas com deficiência mental na sala de aula a maior manifestação dessa possibilidade. Quando juntas conversando, brincando, ou mesmo em atritos de relacionamentos, as crianças pouco diferem entre si, pertencem todas a um grupo único: são crianças em seus processos de desenvolvimento e aprendizagens!

É dessa vivencia que temos que aprender a maior lição. Ela reforça a crença no potencial humano, na força do grupo e na própria iniciativa de fazer-se coletivamente. Essa

experiência é um aprendizado para nós pesquisadores e educadores, como seres humanos. Nela enxergo mil possibilidades para o trabalho educacional e para novas leituras sobre o sujeito e sobre o grupo. Foi na convivência entre essas crianças que se manifestou o que hoje, ainda é sonho: uma convivência social que respeite as diversas possibilidades de Ser. Isso é possível! Como proclama a sabedoria popular, *vivendo e aprendendo a viver!* Que possamos com os ensinamentos dados por essas crianças de *respeito ao humano e as diferenças* podermos *cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz.*

REFLEXÕES FINAIS

*Daquilo que eu sei, nem tudo me deu certeza,
nem tudo me deu clareza,
nem tudo foi permitido.
Daquilo que eu sei...
(Ivan Lins)*

Ao final da pesquisa, penso em sua trajetória, seus caminhos percorridos (geográfica e metodologicamente, inclusive), nos contextos onde ela se desenvolveu, nas pessoas que comigo protagonizaram essa história, nas concessões pessoais e profissionais que inevitavelmente tiveram que fazer as professoras ao aceitarem minha proposta (nas concessões pessoais que tive também de fazer!), e nos próprios desafios e limites contidos nos propósitos da pesquisa.

A investigação já era conclusão no momento da escrita dessas reflexões finais, mas escreve-las, nesse momento, se reveste de toda uma simbologia, vivê-la traz a possibilidade de apreciar uma nova (re)elaboração, inclusive de sentimentos.

Momentos distintos de começo e fim de escrita se aproximam em uma linha tênue nessa etapa do estudo - conclusivas para efeito deste trabalho. É com olhar retrospectivo que me encontro na escrita destas considerações. Mas, esse olhar também se assume com ares prospectivos, porquanto que o final dessa etapa marca-se, sobretudo, como um instigar a novos e outros projetos acadêmicos e profissionais: uma “pedra” angular para alçar vãos futuros! (quem sabe?!).

Investigar, escrever e refletir sobre as práticas pedagógicas das professoras nesse estudo foi sobretudo dizer de suas vidas, seus alunos, os conflitos, as dificuldades, as opções encontradas. As questões que nortearam esse estudo se edificaram na descrição das instituições identificadas, nos discursos, nos eventos educativos presenciados, no reconhecimento do perfil e da vida de cada professora, na (re)construção das concepções e das práticas cotidianas, na interpretação e no confronto dessas perspectivas.

Rememoro ao leitor a idéia de que esse estudo se situou quanto às práticas pedagógicas entrelaçado sob o eixo alfabetização e deficiência mental.

Considerando o desenho que ele foi tomando, conduzido principalmente por questões que se impuseram, como a dificuldade de localização imediata dos sujeitos, daí, visitas uma a uma às escolas, por conseguinte resultando num volume de informações valiosas à pesquisa. E, ainda, a aceitação da criança com deficiência mental pelas escolas do ensino regular, que, apesar de não ser o foco principal da pesquisa, se tornou de tal forma pertinente que foi igualmente considerada. Dizia respeito à aceitação/rejeição dessa criança às modalidades de respostas dadas pelas profissionais desses estabelecimentos de ensino ao seu acolhimento ou não. Questões tais que se revelaram primeiro à investigação e cuja tomada de decisão foi lidar com elas, pois eram de tal forma intensas que deveriam se fazer presentes no *corpus* da investigação. É oportuno dizer que, em cada comentário feito, a busca é por uma síntese entre as perguntas iniciais que motivaram o trabalho e os “dados” a partir delas revelados.

Parte desses resultados causam uma grande preocupação quando evidenciam que, em muitos dos casos, a luta ainda é por garantia de direito ao acesso. Dentre os casos onde esse obstáculo primeiro da aceitação foi superado, outras questões igualmente sérias urgem de ser mais bem definidas, como a situação que chamei nesse trabalho de pseudo-inserção, a que algumas das crianças estavam expostas, ou seja, quando elas estavam inseridas na sala de aula do sistema regular de ensino mas pouco era feito para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Todavia, essa exclusão não atinge somente os alunos com deficiência mental, elas são igualmente excludentes para uma significativa parcela de alunos que lá estão. Isso revela que o fenômeno da exclusão não pode ser tratado como típico aos alunos com deficiência, pois isso se revelaria em uma análise estreita do problema.

Considerando que o foco da pesquisa era as práticas em leitura e escrita realizadas pelas professoras tendo como alvo a criança com deficiência mental inserida na sala regular, foram consideradas as diversas interações que se passaram nesse ambiente. Assim, ora ressaltando, especificamente, as ações destinadas ao aluno com deficiência mental, ora, em muitos outros momentos, tratando das práticas destinadas a turma *toda*, esse estudo procurou articular aspectos gerais e específicos do cotidiano das salas de aula investigadas. Assim, essas questões permeiam, notadamente a reflexão, numa *dança* única, mesmo que em alguns momentos sob enfoques isolados.

Há de se recordar que a ausência ou a “invisibilidade” do sujeito com deficiência na prática da sala de aula em muitas vezes se dava pelas concepções que pareciam apresentar as professoras. Alfabetizar para elas era (é) proceder predominantemente com exposições orais de informações, com a condução do trabalho baseado em silabação ou leitura de palavras isoladas de um texto (como unidades menores de compreensão), com cópias, ditados ou “tarefas” com exercícios repetitivos de treino de habilidades motoras.

As situações propostas pelas professoras em sala não se apresentavam como propulsoras de desenvolvimento, de aprendizagem, em parte em razão do modelo de prática adotado, limitante de movimento, de troca, de experimentação, e até de expressões de oralidade. As expressões de oralidade possíveis e legítimas dentro da sala de aula eram as “vozes” das professoras. As expressões dos alunos tinham que acontecer clandestinamente, sendo constantemente ou tolhidas ou mal vistas pelas educadoras. Aprender para a maioria das professoras desse estudo se faz sob condições bem específicas, sentado com corpo ereto, com dispêndios de atenção - o que inclusive fisiologicamente é quase impossível de realizar da maneira como desejam, se pensado para uma criança ainda de tão pouca idade.

No “modelo” de prática desenvolvido nessas salas de aula, em geral, aprender brincando, aprender supondo e fazendo inferências, aprender testando hipóteses, aprender “errando”, aprender imitando o outro, aprender em colaboração etc, não são complementos para o verbo aprender. No espaço pedagógico da sala de aula das nossas escolas públicas essas são construções linguísticas que precisam ser exercitadas!

Utilizo-me aqui, como consequência das análises que me conferem uma certa “autorização” para fazer algumas sugestões, de pontos de ação baseada nos dados que emergiram como positivos, mesmo que a inserção do aluno com deficiência mental esteja acontecendo dentro desse “modelo” de ação descrito. Por exemplo, todas as professoras apontaram que os maiores avanços no trabalho se deram quanto à socialização da criança, podendo-se pensar que a prática pedagógica deveria valorizar mais esse aspecto priorizando e possibilitando momentos de aprendizagem coletivas e colaborativas. Se essa dimensão fosse mais trabalhada, poderíamos perspectivar como isso se repercutiria em adaptação social, independência, e na própria evolução da aprendizagem da leitura e da escrita, já que foi evidenciado também que, à medida que decresciam a rejeição e o preconceito,

ampliavam-se em proporções as expectativas positivas às aprendizagens dos alunos, e por conseguinte, as solicitações a eles destinadas. A relação professor-aluno–aprendizagem não se revela, baseada na mediação, portanto poucos ou nenhum são os encaminhamentos empreendidos no desenrolar da aula nesse sentido.

Outros elementos considerados como positivos foram a boa participação dos alunos nas aulas e a conseqüente elevação da auto-estima destas crianças quando tomadas como aluno da turma, inclusive com atividades escolares (no mínimo, as mesmas dadas ao aluno “normal”). Ao que pareceu expectativas positivas *x* mediação pedagógica estabelecem uma relação de positividade na escolarização de crianças, notadamente da que tem deficiência mental. Caso as professoras se conscientizassem disso poderiam ampliar e potencializar as possibilidades de sucesso na inserção da criança na sala regular e no próprio trabalho escolar.

Isso pode ser pensado como benéfico não só para o aluno com deficiência mental, mas também para o aluno “normal” que apresenta dificuldades de qualquer ordem, pois este, desacreditado pela escola, está em uma condição dentro da sala de aula semelhante ao aluno com deficiência mental. Os resultados da pesquisa indicam a necessidade de implementar entre as professoras, em geral, uma reflexão sobre as práticas coerente com a realidade que se apresenta, como também o estabelecimento de parcerias entre pesquisas/universidades e gestores de políticas públicas, no sentido de estabelecer um espaço de partilha e troca de experiências positivas e informações. A discussão dessas questões pode ter uma ressonância mais ampla, quando percebido que todas as ressignificações da prática educacional que inclua o aluno com deficiência mental se configuram também em mudanças para *todos* os alunos.

É num contexto de luta pela implementação de uma escola de qualidade para todos, que respeite as diferenças, as dificuldades e a diversidade humana, que se insere a luta específica da inclusão de pessoas com deficiência mental em ambiente educacional regular. De certeza, já temos que do espaço educacional partilham, agora, do convívio de sala de aula regular crianças com e sem deficiências.

É válido considerar que a experiência escolar de crianças com deficiência mental de estar inserida em salas do sistema regular - no mínimo partilhando da mesma realidade

de oportunidades e de garantias em que se efetiva para a criança “normal” – constitui um momento privilegiado para elas, pois vem marcar o início de uma transformação em suas trajetórias de vida, ou seja, é quando elas saem da instituição especializada (ou nem sequer chegam a frequentar) e passam a fazer parte do sistema regular de ensino, quando antes estas pessoas com deficiência mental só era possível ser escolarizadas (quando escolarizadas?!) nessas instituições especializadas. Sem dúvida a esse fato já se incorporam grandes conquistas!

O fato é que, com a chegada de um aluno com deficiência mental na sala de aula da escola regular, a cultura da homogeneização¹²³, histórica e secularmente presente no pensamento educacional, tende a ser interrompida. A professora tem agora em suas mãos a tarefa de, como organizadora do grupo, antes de tudo, estar sensibilizada a interagir com todas as peculiaridades de todos os integrantes do grupo. A questão seguidamente oportuna, pelo menos em tese, pedia conhecer como estava se dando a participação dos atores principais nesse cenário educacional “inclusivo”.

A explicitação da dinâmica das aulas de alfabetização e cuja atenção do estudo pretendeu descrevê-las em seus aspectos de rotina, seqüência metodológica, recursos e atividades realizadas, dentre outros elementos, aponta para um conjunto de carências e limitações que situado na necessidade de se fazer chegar até as professoras conhecimentos necessários a sua prática como alfabetizadora; informações, por exemplo, sobre a evolução da aprendizagem da leitura e da escrita, estruturas e organizações favoráveis ao desenvolvimento global das crianças e suas aprendizagens, discussões acerca da função social da língua escrita etc.

Por não deter a discussão apenas nos aspectos *micros* da questão, nesse sentido, entendo que deve ser dado um tratamento especial à necessidade das ações formadoras dessas profissionais, levando em consideração, inclusive, o fato de que elas reclamam por teoria, por elementos de subsídios para suas dúvidas, suas dificuldades, para o seu dia-a-dia, na prática solitária que são impostas a realizar.

¹²³ O termo vem referir-se à ilusão de que se pode formar grupos com características homogêneas. Apesar da reconhecida impossibilidade, ainda fazem parte do imaginário de alguns educadores as idealizações de rendimento, ritmo e potencialidades iguais.

Quanto ao acolhimento dessas crianças, muitas das escolas ainda apresentam posturas de rejeição e/ou cautela a essa proposta “oficial” de ter as suas portas abertas para *todos*. A escola, nesse sentido, está a reproduzir e criar situações palpáveis de atos de exclusão. E isso é crime! Em outras situações quando recebe a criança com deficiência mental está a dar um passo adiante no projeto de uma sociedade mais igualitária. Entretanto, somente esse gesto não é suficiente.

Muitos obstáculos e entraves estão nessa experiência, nesse cenário educativo da sala regular. Dentre os mais expoentes, alguns se referem a questões gerais da organização e das exigências impostas aos alunos de uma maneira em geral, pois influenciam o tipo de intervenção, de mediação pedagógica e de trocas que irão se estabelecer nesse ambiente. Outros desafios que se apresentam talvez bem mais necessários de revisão dadas as implicações conceituais que tratam são específicos e diretamente relacionadas à compreensão das *diferenças* na sala de aula.

Diferença, diversidade e deficiência são noções que precisam ser reeditadas pela escola, a fim de uma atualização do discurso pedagógico. Essa discussão é pertinente ao debate pedagógico, particularmente, por ser a escola espaço que lida com níveis de desempenho e rendimento, onde, muitas vezes, a única vertente possível de se conceber a criança é a cognitiva. Essa realidade traz graves conseqüências para o trabalho pedagógico com as crianças com deficiência mental! As expectativas em geral negativas e/ou pequenas são inibidoras de situações desafiadoras e promotoras de conflitos cognitivos. O aprendiz não é visto pela óptica da escola sob uma dimensão total, daí, em efeito cascata, enunciam-se dificuldades das quais é difícil precisar a ordem de causa e conseqüência.

A pesquisa permitiu evidenciar a necessidade de uma reconfiguração do conceito de deficiência mental entre as professoras, o que aponta para uma das noções importantes de se esclarecer, dada a trama em que outras questões se apresentam relacionadas com desdobramentos diretos na prática pedagógica. A difusão de novas e outras teorizações e de estudos mais científicos podem colaborar para desmistificar a noção fantasiosa, distorcida e/ou equivocada das professoras, o que pode contribuir em parte para diminuir o medo e a angústia frente ao trabalho com esses alunos em sala de aula.

Identificou-se também que nas escolas que adotaram como projeto coletivo a

proposta de trabalhar com esse aluno coincidem os menores índices de rejeição, maiores manifestações de tranquilidade frente ao trabalho com esse aluno, discursos mais positivos em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, e isso revelava o aluno com deficiência mental como um aluno com espaço definido no ambiente escolar, inclusive com manifestações de aquisições e evolução .

O discurso da negatividade frente à possibilidade de trabalhar com o aluno com deficiência mental orientado em quaisquer dos argumentos já citados esconde esse aluno, imobilizando-o dentro de compreensões que o rotulam. Se pensado no poder das palavras em produzir as imagens nomeadas, o aluno com deficiência mental, quando visto como *incapaz, anormal, diferente*, pode vir a expressar-se assim, no discurso pedagógico da *diferença*.

Fundamentada em premissas como direito e respeito à *diferença*, a questão dos deficientes mentais em sala de aula regular, por materializarem as diferenças de ritmo, de aprendizagem e de desenvolvimento (dos quais não lhes são características específicas e exclusivas!), é o estandarte da necessidade de mudanças na sociedade, na escola e nas práticas pedagógicas. Tais questões são provocadores do debate e podem sediar a revisão e atualização dos princípios que norteiam as intenções e os fazeres pedagógicos. Pondo abaixo certezas e concepções cristalizadas, norteadas mais em preconceitos do que em pesquisas, em conhecimentos teóricos e científicos, trazem com a inserção do aluno com deficiência mental o paradigma da inclusão real das deficiências na escola. Esta realidade mexe em antigos problemas, apresentando paralelamente a necessidade de novas compreensões e posturas sobre o sujeito, os princípios de homem e de mundo, a função da escola, o papel mediador do professor, os fundamentos e os propósitos pedagógicos... Ela vem questionar o que se constituiu ao largo da história da educação como a alternativa de discurso e de prática - a falácia da homogeneização dos processos de aprendizagens, quando nem mesmo o sujeito é possível de ser igual!

A implantação da proposta de acolher e trabalhar com essas crianças em sala de aula regular é uma realidade relativamente nova no País e, mais ainda, no sistema de ensino municipal de Fortaleza, cuja implantação representa um marco, um avanço e que requer, no mínimo, lidar com as situações de desafio que se apresentam específicas a cada unidade

escolar à medida que avança e se organiza a níveis maiores do sistema de ensino, principalmente como política pública, em mudanças nas condições objetivas, físicas e estruturais da escola.

Conforme está organizado o espaço da prática - abrigo de uma ação centrada no referencial adulto, autoritária, coercitiva, marcada fortemente pela função disciplinar, com o desenvolvimento de práticas em leitura e escrita arraigadas a abordagens que concebem essa aquisição como ato mecânico obtido através do treino e da repetição - deve ser compreendido como um alvo urgente de mudanças. A investigação da prática pedagógica revela que ela é, comprovadamente, exercida com muitas dificuldades, independentemente de se dirigir a alunos “deficientes”, uma prática que precisa ser mudada sob o risco de não conseguir ensinar a *nenhum* aluno. É preciso se ampliar e aprofundar a visão para outras questões como o lugar que ocupa o aluno com deficiência mental nas práticas do professor e mesmo no grupo da sala de aula. A questão, portanto, é reconhecer e efetivar o espaço desse aluno nas situações educativas.

Uma realidade comum encontrada nas visitas às escolas, em geral, foi o fato de eu perceber o quão angustiadas se revelavam algumas professoras, que manifestavam dificuldades para lidar não só com os alunos com deficiência mental, mas com os alunos de uma maneira em geral. Uma leitura mais sensível dessa consideração indica que os sentimentos de medo e despreparo para o trabalho com essa criança trazem para a pesquisa denúncias, queixas e, juntamente, um pedido de “socorro”, de acompanhamento, de orientação, de oportunidades para construção de conhecimentos.

Importantes implicações pedagógicas podem emergir de estudos dessa natureza, à medida que acrescentam elementos novos sobre o universo simbólico das concepções do professor. Os ecos desse trabalho podem ter uma ressonância ainda mais ampla, quando entendido que todas as ressignificações da prática educacional com o aluno deficiente mental se configuram também em mudanças para *todos* os alunos. Essa discussão está, pois, circunscrita em uma discussão maior, ligada ao movimento de qualidade da educação para *todos*.

A luta por uma sociedade mais justa pode e deve passar pela educação, pela escola, e a esta compete o desafio de ensinar/aprender a trabalhar com *todos* os indivíduos e

suas manifestações de desejos, de sentimentos, de cognição, de ritmos, que eles possam apresentar. O paradigma do acolhimento da criança com deficiência na escola regular pode representar a expressão de uma escola viva, real, mais próxima do que é o mundo “fora dela”- plural, diverso, contraditório. Cabe à escola cuidar dessa grande “fratura” social, minimizar essa dívida com os excluídos, possibilitando-se viver esse percurso histórico da construção de *novos* projetos de homem e de sociedade!

A escola, como filha do seu tempo, se apresenta ordenada e qualificada pela forma de cada época e de cada cultura, com efeito, é suscetível de uma história. O movimento por uma escola inclusiva e de qualidade é a bandeira que devemos levantar e com ela lutar para que essa seja a marca da época e da cultura na qual vivemos hoje: o sonho e a edificação de uma escola melhor, democrática e justa, contida e construída no presente!

Em uma analogia, as reflexões aqui enunciadas podem ser comparadas a pequenos fios de uma trama que, entrelaçados e arrematados a outros, novos fios tecem à medida que a outros e novos arremates se unem, e assim, entre nós e laçadas, o trabalho de fiar se faz... É preciso que juntos, todos nós, educadores, gestores, supervisores, pais, pesquisadores, teóricos, governantes, tratemos de tecer uma nova trama social e educacional, de mais cor, tenacidade e beleza. E que, pela via da educação e pelo resgate da escola como instituição democrática, possamos compor mais equitativamente a teia da vida e, daí então, escrevermos a cada dia um *novo, outro e melhor* final para essa história!

BIBLIOGRAFIA

Amaral, Platzer do Amaral. **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.

André, Marli Eliza D. Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 4ª edição. São Paulo. Papyrus, 2000.

Ariès, Philippe. **História social da criança e da família**. Dora Flaksman. 2 ed. Guanabara, 1978.

Azevedo, Maria Amélia. **Para uma construção de uma teoria crítica em alfabetização escolar**. In. Alfabetização hoje. São Paulo: Cortez, 2ª edição, 1995.

Bueno, Belmira A. Barros. **Autobiografias e Formação de Professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério**. São Paulo: USP, 1996.

Beyer, Hugo Otto. **Vygotsky: Um Paradigma em Educação Especial** In: Educação em Foco: Revista de Educação. Juiz de Fora: UFJF, 1999.

Boff, Leonardo. **Nova Era: A Civilização Planetária**. 3ª edição. São Paulo, 1998.

Bogdan, R. e Biklen, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Porto Editora, 1982.

Borneheim, Gerd A. **Introdução ao Filosofar: o pensamento filosófico em base existencial**. Editora Globo, 1969.

Brasil. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico 1988.

_____. Integração. **Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial**. Ano 7. Nº 19, 1997.

_____. **Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**, 1996.

Bueno, José Geraldo Silveira. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas?**. In: Revista

Brasileira de Educação Especial, v.3, nº 5, p. 7-25, set / 99

_____. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: Educ: editora da PUC/SP, 1993.

Cardoso, Maria Cecília de Freitas. **Integração Educacional e Comunitária** In: Revista Brasileira de Educação Especial. Carvalho, R. E. A. A nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Carvalho, Alba M^a. **Políticas Sociais em Tempo de Crise:** para onde sopram os ventos contemporâneos, in *Infância e Adolescência em discussão*. Fortaleza, NUCEPEC/CBIA/UFC, 1994.

Carvalho, R. E. A. **A nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **O Plano Decenal de Educação para Todos e a Educação Especial: questões levantadas pela Secretaria de Educação Especial. Integração.** Brasília: SEEsp, v.5, n.14, p. 5-11, 1994.

Castro, Maria Helena Guimarães. **Avaliação do sistema educacional brasileiro: Tendências e perspectivas.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

Ceará. **Conselho de Educação do Ceará.** Resolução nº 361/2000, 21 de Junho de 2000. Dispõe sobre a Educação Infantil no Âmbito do Sistema de Ensino do Ceará.

_____. **Leis Básicas da Educação: todos pela educação de qualidade para todos.** Ceará: Secretaria da Educação Básica do Estado, 1997.

_____. **Programa de Apoio ao Deficiente.** Ceará: Imprensa Oficial do Ceará - IOCE, 1996.

_____. **Subsídios para Elaboração do Plano Estadual de Educação (1997-2007): O desafio da educação no Ceará.** Ceará: Secretaria da Educação Básica - Governo do Estado do Ceará, 1997.

Charlot, Bernard. **Da Relação com o Saber: Elementos para Uma Teoria.** Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Cócco, Maria Fernandes. **Didática da Alfabetização: decifrar o mundo - alfabetização e socioconstrutivismo.** São Paulo: FTD, 1996.

Coll, Cesár; Palacios, Jesús; Marchesi Álvaro (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, v. 3, 1995.

Cruz, Sílvia H. V. et alii. **Relatório preliminar da Pesquisa O atendimento em creches**

comunitárias na cidade de Fortaleza: diagnóstico da situação atual. Fortaleza: FAGED/ UFC, 1998.

Deleuze, G. **Bergsonismo.** 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

Deleuze, G. Guattari, F. **Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia,** v.3, 1ªed. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia,** v.4, 1ªed. São Paulo: Editora 34, 1997.

Deslandes, Suely Ferreira. **A construção do projeto de pesquisa.** IN. Mynayo, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 11ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

Ferrari, A. R. **Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes.** Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n.52, p.35-49, fev. 1985.

Ferraz, Beatriz e Flores, Fernanda. **Espaço Atraente: espelho de valores.** In. Revista Criança do professor da educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental do MEC, p. 34-39, dez.1999.

Ferreiro, Emília & Teberosky, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

Ferreiro, Emilia. **Com todas as letras.** Cortez. São Paulo, 1993.

Figueiredo , Rita Vieira de. **A Escola Como Lugar de Integração (Ou Segregação?) das Crianças Portadoras de Deficiência Intelectual.** Revista Educação em Questão. Natal: UFRN, v. 6, nº 1, p. 112-127, jan./ jun. 1996.

_____. **A Interpretação da Escrita pela Criança Portadora de Deficiência Intelectual.** In: 20ª Reunião Anual da Anped. Trabalho. Faculdade de Educação/UFC, 11 p., 1997.

_____. **Pedagogia da Inclusão.** II Seminário Municipal de Educação Especial do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, outubro, 1999. **Trabalho.** Faculdade de Educação/UFC, 6 p., 1999.

Figueiredo et.alii. **Relatórios de pesquisa:** A construção de estruturas metacognitivas em crianças com deficiência mental durante a aquisição da linguagem escrita.

Fonseca, Vítor da. **Educação Especial: programa de estimulação precoce.** Lisboa: Editorial Notícias (NOBAR). 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Forest, M., Lusthans, E. **O caleidoscópio: um desafio ao conceito de classificação em cascata.** Ontário/ Canadá, 1987. Tradução. [Mimeografado]

Forneiro, Lina Iglesias. **A Organização dos Espaços na Educação Infantil**. In. Qualidade em Educação Infantil. Editora Artes Médicas. Porto Alegre, 1998.

Foucambert, J. A. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

Foucault, Michel. **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

_____. **História da Loucura**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.551p.

_____. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. Trad. Lígia M. Pondé Vassalo. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

Freire, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em Três Artigos que se Completam**. 39ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 165 p.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

Freitag, Bárbara. **Política Educacional e Indústria Cultural**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

Freitas, Maria Teresa Assunção. **Vygotsky Um Século Depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

Galvão, Izabel. **A questão do Movimento no Cotidiano de uma Pré-escola**. In. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas: Cortez Editora, nº 98, p 37-49, ago. 1996.

_____. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 6ª ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

_____. **Wallon e a Criança, esta Pessoa Abrangente**. In. Revista Criança do professor da educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental do MEC, p. 3-7, dez.1999.

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

Gomes, Adriana Leite Limaverde. **Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do Coração**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. p.149. 2001.

Gonh, Maria da Glória (1997). **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo Loyola, p.135

Granja, Elza Corrêa. **Diretrizes Para a Elaboração de Dissertações e Teses**. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1999.

Heloysa, Dantas. **A infância da Razão: uma introdução a psicologia da inteligência de Henri Wallon**. São Paulo: Manole Dois, 1990.

Ide, Sahda Marta. **Alfabetização e a Deficiência Mental**. IN: Revista Brasileira de Educação Especial, p.41 a 49.

Jornal Diário do Nordeste, Fortaleza. Artigo com referência no corpo do trabalho.

Jornal O Povo, Fortaleza. Artigo com referência no corpo do trabalho.

Januzzi, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

Jatobá, Carla Mercês da Rocha. **Eles Conseguem: Estudo sobre a Alfabetização em Crianças com Síndrome de Down**. Natal, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, p. 26, 27, 33,34.

Kato, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986 (Série Fundamentos).

Kirk, Samuel A. & Gallagher, James J. **Educação da Criança Excepcional**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Kramer, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

Lalanda, Maria Conceição E Abrantes, Maria Manuela. **O Conceito de reflexão em J. Dewey**. In: Alarcão, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora. 1996 (Coleção CIDInE, 1). p. 41-61.

Leitão, Vanda Magalhães. **Para Além da Diferença e do Tempo. Ensaio Sócio Histórico do Atendimento das Pessoas Portadoras de Deficiência no Ceará: uma trajetória de luta - da segregação à integração**. Fortaleza, 1995. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará

Lorau, René. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio: UERJ, 1993.

Ludke, Menga. André, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU,1986

Lustosa, Francisca Geny. **A Elaboração Conceitual da Criança Portadora de Deficiência Intelectual**. In. XVII Encontro De Pesquisa Da Universidade Federal do Ceará. Resumo. Trabalho nº 834. Fortaleza, novembro, 1998.

_____. **A Elaboração Conceitual da Criança Portadora de Deficiência Intelectual.** In. XVII ENCONTRO DE PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resumo.** Trabalho nº 834. Fortaleza, novembro, 1998.

_____. **A Relação Desenho-Texto Estabelecida Pela Criança Portadora de Deficiência Intelectual.** In. XVI Encontro de Pesquisa da Universidade Federal do Ceará. **Resumo.** Trabalho nº 763. Fortaleza, novembro, 19978.

_____. **Olhar Foucaultiano sobre a Educação em Escolas e Creches.** IN: Vasconcelos, J. G.(org.). Ditos (mau) Ditos. 1ª ed. Fortaleza: LCR, 2001.

Mamede, Inês Cristina de Melo. **Professoras Alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como alfabetizam.** Tese de Douturamento. Universidade Federal do Ceará, 2000. 423p.

Mantoan, Maria T. Eglér. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão: a formação do professor tal como a concebemos e realizamos.** UNICAMP/SP, 13 p.[Mimeografado].

_____. **Novos Cenários de Compreensão da Aprendizagem.** In: Educação em Foco: Revista de Educação. Juíz de Fora: UFJF, 1999.

_____. **Integração Escolar de Deficientes Mentais: um desafio, um projeto.** Faculdade de Educação/UNICAMP..

_____. **A solicitação do meio escolar e a construção...**(p. 98 educ. em foco).

_____. **Educação Escolar de Deficientes Mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento.** UNICAMP/SP, 1997, 36 p.[Mimeografado].

_____. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro. Editora WVA, 1997.

Marques, Carlos Alberto. **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 ética da discriminação da pessoa portadora de deficiência.** In. Integração, Brasília, nº 19, p. 16-19, 1997.

_____. **A imagem da alteridade na mídia.** Tese de Doutoramento (Curso de Doutorado em Comunicação Social). Rio de Janeiro:UFRJ/CFCH/ECO, 2001.248 p.

Marques, Luciana Pacheco et alli. **Integração de Paralisados cerebrais: um estudo.** Educação em foco. P.135-136.

_____. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica.** Editora: UFJF.2001. P.202.

Martín, Alvaro Marchesi e Elena. **Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educativas Especiais**. In: Coll, Cesar e outros. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Mazzota, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1982.

Ministério da Educação e Cultura. **A integração do aluno com deficiência na rede de ensino**. Vol. I, II, III, III.

Moré, Marisa M. **Pela Não artificialização da Prática Alfabetizadora**. In. *Leitura: Teoria e Prática*, ano 11: 3-6.

Mrech, Leny Magalhães. Godinho, José Carlos Lang (Coordenadores). **Declaração de Salamanca**. Educação On-Line. Copyright, 1996-1997.

Mynayo, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

Novoa, António (org.). **Vida de professores**. Porto: Editora, 1992.

Oliveira, Zilma de Moraes R. de. **Ciranda, faz-de-conta e companhia: reflexões acerca da formação de professores para a pré-escola**. In: SÃO PAULO (Estado)/ FDE. *Idéias*: São Paulo, FDE, 1988 (n. 7).

Patto, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

Penin, Sonia T. de Sousa. **A Aula: Espaço de Conhecimento, Lugar de Cultura**. 4ª edição. Campinas: Papirus, 1999.

Perrenoud, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções a ação**. Trad: Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Pessanha, Eurize Caldas. **Ascensão e Queda do Professor**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da Nossa Época, v.34).

Pessotti, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz./ USP, 1984.

Piaget, J. **Seis estudos da Psicologia**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1995.

Pikunas, J. **Desenvolvimento humano**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

Revista **Nova Escola**, **Revista Ano XIV**, nº123. Junho de 1999.

Revista **Veja**. Editora abril, edição 1732, ano 34 nº 51, 26 de dezembro de 2001.

Ribeiro, S. C. **A pedagogia da repetência**. Revista de Estudos Avançados. São Paulo, v.5 n. 12, p.7-21, 1991.

Sá, Celso Pereira de. **Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria**. In: Spink, Mary Jane (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Santos, Mônica Pereira dos. Carvalho, Rosita Édle. **Desenvolvendo Políticas e Práticas Inclusiva “Sustentáveis”:** uma revisita à inclusão. In: Educação em Foco: Revista de Educação. Juíz de Fora: UFJF, 1999.

Silva, Fabiany de Cássia Tavares. **Desenvolvimento e aprendizagem: deficiência mental sob a ótica das teorias cognitivas**. In: Educação em Foco: Revista de Educação. Juíz de Fora: UFJF, 1999.

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.

Silveira, Selene Maria Penaforte. **Tira! Bota! Deixa o Zambelê Ficar: o papel das salas de apoio pedagógico para inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2000. 138 p.

Soares, Magda Becker. **Alfabetização: A (des)aprendizagem das funções da escrita**. Educ. Rev. Belo Horizonte (8), ps. 3-11, Dez., 1988.

_____. **Letramento Um tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Solé, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª edição. Porto Alegre, 1998.

Souza, A. et alii. **Gestão disciplinar da sala de aula: tempo, espaço e interação**. In: Therrien, J., Damasceno, M. N. et alii. Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume, 2000.

Spink, Mary Jane (org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

Sposati, Aldaíza. **Mínimos Sociais e Seguridade Social: Uma Revolução da Consciência da Cidadania**. Serviço Social e Cidade, artigo n 55, novembro 1997.#

Teberosky, Ana, Cardoso, Beatriz (orgs.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas; Petrópolis: Vozes, 1993.

Telford, Charles W. Sawrey, James M. **O Indivíduo Excepcional**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977.

Tonucci, F. **Com Olhos de Crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Vayer, P. Roncin, C. **A Integração da Criança Deficiente na Classe**. Lisboa: Manoli, 1992.

Vygotsky, L. S. **A construção do pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras Completas: Fundamentos da Defectologia**. Editorial Pueblo y Educación, 1989.

Weisz, Telma. **De Boas Intenções o Inferno Está Cheio: ou quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não estão aprendendo?** Pátio Revista Pedagógica. Ano IV , nº 14, p.10-13 Agosto/Outubro Editora Artes Médicas Sul, Porto Alegre, 2000.

Weisz, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

Zabala, Antoni. **A prática Educativa: como ensinar**. Trad: Ernani F. da F.Rosa. Porto Alegre: Artmed. 1998.

Zabalza. Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Editora Artes Bibliografia, 1998.

ANEXOS