

AS DISTINTAS FACES DA DIFERENÇA: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL E A POSSIBILIDADE DE SUPERAR CONCEPÇÕES TECIDAS PELO PRECONCEITO

Francisca Geny Lustosa¹

Introdução

Este trabalho faz parte da pesquisa *Concepções de Deficiência Mental e Prática Pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade*² desenvolvida com professoras em salas de aula de 1ª série do ensino regular da rede municipal de Fortaleza, que tem alunos com e sem deficiências incluídos em salas de aula do ensino regular (salas de inclusão). Cientes do significado que tem a visão do aluno (deficiente? diferente? estigmatizado?) para o tipo e a qualidade do trabalho empreendido em relação a ele, buscamos apreender quem era 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 de aula regular e alfabetizadora. No presente artigo, portanto, foram reunidas informações sobre a percepção de deficiência mental, a fim de conhecer quais concepções estão presentes no universo de compreensão das professoras.

Referido estudo é resultante de uma investigação qualitativa cujos procedimentos metodológicos envolveram: contatos e visitas a 46 escolas³, para identificação dos professores e seus respectivos alunos com deficiência mental, a realização de oito entrevistas semi-estruturadas e a observação da prática pedagógica de duas professoras escolhidas dentre as entrevistadas. O critério de seleção para a escolha das professoras, cuja prática foi observada, contemplou as polaridades de maior e menor grau de aceitação e facilidade em trabalhar com o aluno com deficiência mental, revelado pelas informações durante as entrevistas e conversas informais⁴.

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 no qual o aluno com deficiência mental agora partilha do convívio escolar. Consideramos que 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. Dessa forma, para contemplar a compreensão dos discursos, foram os escritos

¹ Pedagoga e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.

² Dissertação de Mestrado realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFC:2002, sob a orientação da professora doutora Rita Vieira de Figueiredo.

³ No universo de 46 escolas que “oficialmente” estavam destinadas a receber alunos com deficiências (listagem fornecida pela Secretaria de Educação), destas, apenas em oito encontramos crianças com deficiência mental freqüentando.

⁴ A identificação das escolas e as entrevistas aconteceram no 1º semestre letivo de 2001 e as observações, no período de agosto a novembro do mesmo ano. Foram acompanhadas em observação sistemática as aulas de duas professoras de escolas diferentes, em tempo integral, incluindo o recreio, num período de dois meses em cada sala. As duas salas não foram observadas simultaneamente, ou seja, primeiro foi estudada a sala de uma professora no turno da manhã e, só depois de concluído o trabalho nessa escola, passamos para a segunda e última, no turno da tarde. As observações tencionaram conhecer de forma mais aprofundada a prática descrita pelas professoras no momento da entrevista.

de Foucault (1996) a fonte buscada. Para o autor, discursos não só são expressões das práticas, eles efetivamente referendam práticas, diante do que são em *sua realidade material de coisa pronunciada* (p.8). O discurso não é neutro e sua produção merece atenção. É particularmente esse fenômeno que desperta-nos para as sutilezas da ordenação do discurso!

Nas falas, as professoras informam o que pensam sobre o desenvolvimento e suas possibilidades (ou não) de aprendizagens dos seus alunos com deficiência mental. 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 alunos com e sem deficiência mental? Você acredita que alunos com deficiência mental podem se alfabetizar?

Para socializar os resultados desta investigação, o texto que se segue apresenta uma reflexão a respeito das compreensões acerca do aluno com deficiência mental inserido em salas de aula do ensino regular no conjunto de ações da prática cotidiana das professoras. A partir dessas considerações: como o aluno com deficiência mental é visto na especificidade de uma sala de aula do ensino regular? Ele é considerado diferente ou semelhante aos demais alunos da classe? Se diferente, ou semelhante, em quê o são?

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

Na tarefa de retratar o aluno com deficiência mental havia um desafio primeiro: saber quem era esse aluno dos quais falam as professoras, visto que revelavam enorme dificuldades em fazê-lo, apresentando-os num discurso pontuado por pausas, reticência, dúvidas...: *tem aqueles alunos que são deficientes mesmo e aqueles que são deficientes, mas não são tão deficientes* (Josabete); ou então, *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?* (Carmensita).

Em geral as professoras tinham dificuldades em identificar quem era o aluno com deficiência mental de suas salas. Seriam para elas deficientes mentais os alunos pobres? 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.

Ficou evidente a pesquisa que muitos alunos devido ao pequeno desempenho manifestado nas tarefas pedagógicas, mesmo “normais”, eram 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, características essas, todavia, não comuns e específicas apenas a eles, já que a escola está cada vez mais a produzir tais defasagens de aprendizagens. Tal atitude se aliava a distorções e/ou equívocos perigosos, como o de pensar a criança com deficiência mental como *doente, louco, e/ou anormal...* Algumas falas das entrevistadas colaboravam sobremaneira para pensar que em alguns momentos era assim que esses alunos eram vistos por suas professoras: *eu tenho um caso de um menino sem deficiência mental, mas olhe quando ele se junta com o aluno com deficiência mental, eu não sei qual dos dois é o mais doente?!* (Dulcina).

É possível refletir acerca da construção de ser deficiente na escola, como uma constatação da *identidade e da diferença como recortes de um mesmo tecido*, posto que é na afirmação da identidade que se deriva concomitantemente à diferença, ou seja é na

criação do conceito de “normal” que efetiva a identidade do “anormal” (SILVA, 2000). A diferença no discurso pedagógico expõe a idéia de algo que está no outro e que é construída na relação com a ‘normalidade’.

No entanto, o que percebemos é que a medida em que diferenciam o aluno com deficiência mental do grupo de identidade “normal” as professoras, mesmo sem se darem consciência, assemelham esse aluno aos demais, num movimento de dessemelhança e mútua semelhança com outros alunos de sua sala: *a gente tem crianças que são reconhecidas como normais e tem praticamente as mesmas deficiências que uma criança com deficiência mental* (Maria de Lourdes).

Esse jogo de efeito dado ao discurso das professoras evidenciava também que os alunos com deficiência mental não são percebidos como únicos em suas diferenças ou dessemelhanças. Figueiredo (2002) estabelece que é no processo de identificação e de diferenciação que as semelhanças e diferenças próprias do ser humano se evidenciam. Por outro lado, enquanto as diferenças nos tornam únicos no gênero, são as similitudes que dão conta do processo de identificação que aproxima e permite os indivíduos desenvolver o sentimento de pertença social. Mesmo assim, a identificação das diferenças como algo próprio do humano, característica da diversidade, não elimina, nessas professoras, a ilusão da possibilidade de uma homogeneidade em sala de aula (desejo ainda revelado por muitos professores).

Será que não ser únicos em suas diferenças depõe a favor do aluno com deficiência mental para uma melhor aceitação de sua presença e contribui frente ao trabalho pedagógico com ele desenvolvido? Coerente seria as professoras admitirem as diferenciações reais entre a natureza de todos os sujeitos, e não apenas em função da deficiência, e ainda não utilizá-las como motivo para negar e/ou dificultar o acesso e a permanência dessas pessoas à escola sustentando que suas diferenças e limitações são os motivos para tal.

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

A descrição de algumas professoras sobre seus alunos com deficiência mental revela a noção de sujeito e de desenvolvimento humano diferenciados, entretanto, fundamentada em concepções místicas⁵, de seres desconectados do mundo dos “normais”, numa realidade onde a aquisição da leitura e da escrita não faz parte: *o mundo dela [da criança com DM] é totalmente diferente, né? É o mundo de brincar, sem acreditar na leitura, na escrita* (Maria Aparecida). Elas expressam uma visão fantasiosa, e por assim dizer não-científica, da criança com deficiência mental, denotando uma confusão do conceito e a manifestação de idéias cristalizadas pelo preconceito e pelo senso-comum.

Diante dos argumentos apresentados, na intertextualidade dos discursos, as professoras, parecem estar a dizer que a escola regular, e mais especificamente a escola em que elas trabalhavam, não era o lugar “adequado/ideal” para o aluno com deficiência mental!

⁵ 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 indicam, perduram até os dias atuais.

Vale ressaltar que os discursos das educadoras e as mensagens que eles veiculavam tinham uma aparente contradição no conteúdo dos relatos, pois as mesmas professoras teciam a um só tempo considerações, basicamente opostas, ora afirmavam a diferença entre alunos com e sem deficiência, ora diziam que não tinham muitas diferenças dos demais: *que eram diferentes/lentos para aprender mas outras crianças também o eram*. Dessa forma, as declarações de uma mesma pareciam falar de sujeitos distintos. Era como se algumas vezes os elementos de sua fala se ligassem ao repertório da maioria das representações coletivas circundantes na sociedade, nessa hora elas traziam a marca do preconceito, do estigma, da diferença como negatividade. Todavia, outras vezes era como se falassem de crianças concretas, aquelas que estavam em suas salas de aula, partilhando com elas o seu dia-a-dia e dando respostas positivas dessa interação: *eu não vejo muita diferença entre essa criança [aluna com deficiência mental] e as outras crianças normais. Eu vejo que a reação dela, como você viu, né, é uma criança que participa!; ou ainda ela é igual aos outros, não tem muita diferença. Ela é um pouco diferente, só!*

Todas as professoras misturavam seus discursos entre retratos negativos dos alunos com deficiência mental (caracterizados predominantemente como indivíduos que tem “problemas”, diferentes, “anormais”), a outros mais positivos (indivíduos que “não são muito diferentes” dos “normais”). Esses depoimentos (re)afirmam constantemente a idéia da contradição, uma espécie de argumentação que nos meandros do discurso, ao mesmo tempo, nega e afirma a diferença *da e na* criança com deficiência mental: *ele tem atenção igual aos outros coleguinhas normais* (Carmensita) ou ainda: *sinceramente eu não sinto diferença. Ele é capaz de aprender, não tem muita diferença não!*

Todavia, em oposição a esse sujeito que não é muito diferente dos outros “normais”, que participa, que interage com os colegas do grupo, que é acolhido nesse ambiente sem maiores problemas, essa criança é tomada também como uma criança com “problema” e que *precisa ser tratado como pessoa humana, que precisa de ajuda, né? eu não posso ficar indiferente a esses problemas com a criança* (Maria de Lourdes).

Mas, o que isso revelava a pesquisa em implicações educacionais? A movimentação, o deslocamento, enfim o jogo de efeito que os discursos apresentaram, mostram a *dança* desse conceito no discurso pedagógico. Seria 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?

Segundo Figueiredo (2002) se 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 impregnado pelo preconceito, estas ações passam a ser pautadas sob argumentos, concepções e idéias pré-concebidas sobre as possibilidades ou não de aprendizagem e de desenvolvimento das pessoas com deficiência mental.

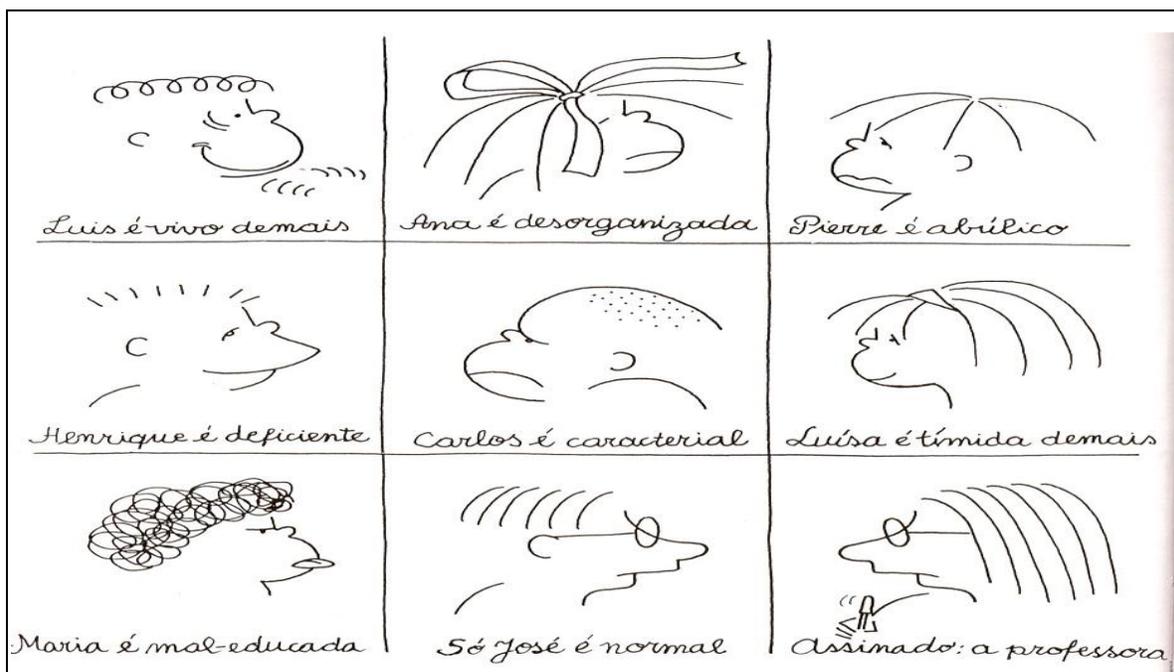
Quando guiado pelo princípio do preconceito o professor constrói um ponto de fuga, alega dificuldades, não investe em possibilidades no trabalho com esses alunos.

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

Outro aspecto observado na dinâmica das relações estabelecidas na sala de aula é que, assim como as professoras, entre os colegas de classe, em geral, estabelecem-se condutas de solidariedade e de ajuda ao aluno com deficiência mental. Essa evidência

mostra que entre as crianças essa parece ser uma questão mais simples, que existe uma boa aceitação/tolerância com as diferenças/dificuldades manifestadas na deficiência e acima de tudo percebe-se uma boa interação entre as crianças que formam o grupo da sala de aula (naquele espaço todas são apenas crianças em seus percursos individuais de hominização!).

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 foi *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 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 estavam a falar?

O 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. 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 em si, né?* uma pessoa *diferente* dos outros “normais”.

A descrição de um episódio ocorrido em sala de aula ajudou a uma das professoras nos explicar a diferença e o modo de lidar com ela: *eu disse para a classe que a criança com down era diferente! Então, um aluno normal me perguntou “Tia, é porque os olhinhos dela são puxados? E eu disse para eles: “não, não é por isso não, é da pessoa dela mesmo ela ser diferente!”*

Subjacente às falas das professoras citadas, parecem existir uma percepção de deficiência mental que converge para a idéia de *déficit*, de *debilidade cognitiva* inerente ao

indivíduo com deficiência mental. Depoimentos que revelam uma compreensão afirmada em concepções que encerram a capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento dessas pessoas na própria deficiência. É lícito que essas noções se entremeeiem 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 a manifesta qualquer tipo de assimilação. Vygotsky (1989) se opõe a explicações como essas que vêm 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.

No discurso da diferença empreendido pelas professoras o aluno com deficiência mental é o ‘especial’ da classe. A qual especialidade elas se referem de fato?

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, 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; *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 sendo possível acessar somente a lógica formal, onde os esquemas hipotético-dedutivos de pensamento são utilizados.

Nessa perspectiva, a organização da intervenção pedagógica e o papel da mediação do professor 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 (1999) as pessoas com deficiência mental embora tenham esquemas de assimilação equivalentes a outras “normais” mais jovens, mostram-se apenas 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 .

Pode-se perceber na fala de algumas professoras que o aluno com deficiência mental do qual elas falavam se distinguia dos demais sobremaneira 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. A seguir, a fala de outra professora ao explicar como entende o desenvolvimento do aluno que tem deficiência mental: o desenvolvimento dele *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).

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 do aluno com deficiência em seu processo de aprendizagem 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?

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 se apegarem tanto nesse aspecto quando em suas argumentações? 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, nos dá a certeza de que, 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 é o ensino, uniforme/massificante.

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

A comparação entre o desempenho cognitivo do aluno “normal” (“ideal”) e o que apresenta deficiência mental é estabelecida numa relação quase que direta. Dentro dessa óptica 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 nas produções escolares.

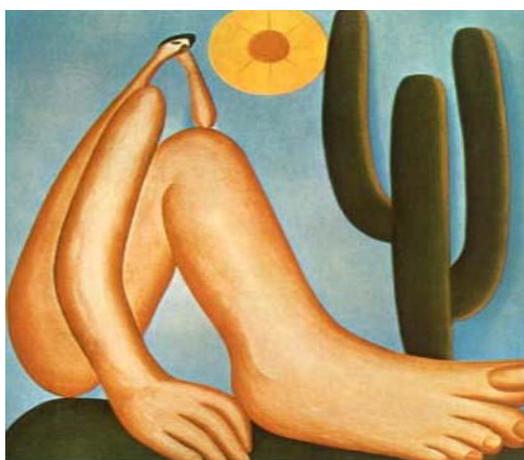
Com efeito, cabe afirmar que as condutas no espaço pedagógico escolar encerram igualmente a dificuldade coletiva em lidar com a deficiência, ou seja, a dificuldade das pessoas em geral, resquícios da mentalidade coletiva de uma sociedade historicamente sectarista, segregativa e opressora.

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.

Os padrões sociais de “normalidade” têm um sentido tão presente no discurso pedagógico que as professoras, ao descreverem sua turma, classificam os alunos, em “normais” e “não-normais”. Segundo algumas, 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 Amaral⁶ 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 Outras imagens que considero igualmente sugestivas para tal comparação, visto que com muita propriedade, ilustram essa representação é o quadro *O grito*, de Van Gogh, e as figuras humanas elaboradas na arte de Picasso.

Considerações Finais ou 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 desenvolvimento e de aprendizagem, 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 desenvolvimento quantitativamente limitado, inferior, então, é natural como consequência 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, 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 das professoras aqui citados, em determinados momentos mostram que elas vêem como inerentes ao indivíduo; decorrente basicamente de fatores biológicos, hereditários⁷. Essa corrente de pensamento, denominada de inatismo ou maturacionismo, defende a noção de que, ao nascer, características como qualidades e capacidades estão predeterminadas no indivíduo. Desse ponto de vista, o aluno, por apresentar deficiência 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.

⁷ Jean-Jacques Rousseau é um dos grandes expoentes dessa corrente.

O atraso cognitivo que a criança com deficiência mental pode vir a manifestar 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!

Diferença, diversidade e deficiência são noções que precisam ser reeditadas pela escola, a fim de uma atualização do discurso pedagógico. Essa discussão é pertinente, 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!

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, interação, socialização, aquisições possíveis, autonomia, compreensão de mundo etc., ou melhor, com suas necessidades e especificidades próprias da infância. Isso implica olhar para além da diferença, sendo capaz de reconhecer no sujeito, o que de comum e de particular o aproxima e o distancia dos outros com os quais convive.

Referências

- 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.
- DELEUZE, G. GAUTTARI, F. **Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia**, v.3 1ªed. São Paulo: Editora 34, 1996.
- FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. [Orgs. ROSA, Dalva E. Gonçalves. SOUZA, Vanilton Camilo de Souza]. Ri de Janeiro: DP&A, 2002.
- 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.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- LUSTOSA, Francisca Geny. **Concepções de Deficiência Mental e Prática Pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 2002.
- MANTOAN, Maria T. Eglér. Novos Cenários de Compreensão da Aprendizagem. In: **Educação em Foco: Revista de Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 1999.
- 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.
- SILVA, T.T. **A Produção Social da Identidade e da Diferença**. IN: Tadeu, T.T. (org.) Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras Completas: Fundamentos da Defectologia**. Editorial Pueblo y Educación, 1989.