

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA INCLUSIVA

Francisca Geny Lustosa¹

Introdução

Este artigo discute as práticas pedagógicas em leitura e escrita em turmas de alunos com e sem deficiência mental, a partir dos dados de uma pesquisa² desenvolvida com professores de salas de aula de 1ª série do ensino fundamental em escola regular da rede municipal de Fortaleza, enfocando, mais particularmente, as ações das professoras quando destinadas ao aluno com deficiência mental inserido nesse ambiente.

Referido estudo é resultante de uma investigação qualitativa cujos procedimentos metodológicos envolveram: contatos e visitas a 46 escolas, 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 dadas nas entrevistas e conversas informais.

O referencial teórico utilizado nas análises dos dados produzidos foi a abordagem sócio-histórica de educação e desenvolvimento humano, tendo como principal suporte o pensamento de Vygotsky, especificamente no que se refere ao conceito de mediação; as idéias acerca da construção da língua escrita na perspectiva psicogenética (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986; TEBEROSKY, 1997, 2003 e seguidores); pesquisas recentes realizadas com sujeitos com deficiência mental (MANTOAN, 1999; FIGUEIREDO, 2000; LUSTOSA, 1998, 2002; e outros).

Os resultados dessa investigação vêm oportunamente atender a necessidade de se conhecer como estão acontecendo a inclusão escolar de crianças com deficiência mental e as práticas pedagógicas em leitura e escrita a elas destinadas; particularmente, levantar indicadores referentes ao cotidiano de ensino-aprendizagem nesse contexto, identificar os principais obstáculos à sua efetivação, bem como as ações e os encaminhamentos que marcam essa experiência, ainda nova para a maioria dos professores e alunos. Considerando o argumento de Zabala (2000) de que o desenvolvimento da compreensão e a tomada de consciência precedem a decisão de mudar de estratégias docentes, a reflexão sobre *a realidade do fenômeno* é uma via primeira para a mudança na ação.

O texto contempla as falas e as condutas das professoras, a fim de revelar a gestão da sala de aula, ou seja, *como e em função de que* estão organizados a rotina, as seqüências de atividades didático-pedagógicas, os procedimentos adotados etc.

1 O Dito e o Feito nas Práticas de Leitura e Escrita na Sala de Aula Inclusiva

Analisar as práticas em leitura e escrita implementadas pelas professoras sugere inicialmente a necessidade de uma reflexão sobre os pressupostos pedagógicos que amparam os procedimentos utilizados, pois os recursos, as metodologias e as condições objetivas de produção dessa prática junto às professoras investigadas pareceram iguais, tanto nas exigências disciplinares feitas aos alunos, na organização e no desenvolvimento das aulas de

¹ Pedagoga, doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará; técnica da equipe de Educação Especial da Secretaria de Educação e Assistência Social do Município de Fortaleza-SEDAS; professora do Curso de Pedagogia da Faculdade 7 de Setembro.

² Dissertação de Mestrado intitulada “Concepções de Deficiência Mental: um contexto que nega e evidencia a diversidade”, defendida em 2003, FAGED/UFC. Esse trabalho teve a orientação da professora doutora Rita Vieira de Figueiredo e o apoio financeiro da CAPES.

leitura, quanto na rotina executada e na seqüência didático-metodológica adotada, dentre outros aspectos.

Em geral, as práticas em leitura e escrita são marcadas por ações conservadoras, cujos procedimentos não priorizam a apropriação dos usos e das funções sociais da língua escrita, nem contemplam a diversidade dos eventos favoráveis ao processo de alfabetização.

As professoras entrevistadas e observadas, nas diferentes escolas pesquisadas, desenvolvem de forma similar um “modelo de ensino” com ênfase na repetição, alicerçado em uma concepção linear desta aquisição (que segue das unidades mínimas das letras à frase e texto³), 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). Os trechos das entrevistas de duas professoras, citados a seguir, demonstram a rotina de suas aulas: “eu trabalho com palavras soltas mesmo! Para depois, a gente construir um textozinho” (Carmensita); “eu trabalho com a formação de palavras, de letras, agrupamentos de palavrinhas e de texto também” (Ma. Lourdes).

Foi possível perceber que o trabalho em sala de aula tem o texto como eixo central, apesar da fragmentação de palavras em unidades menores: “todo dia tem que ter um textozinho, né! Do texto eu tiro a palavra, e vou trabalhar as letras daquela palavra”. Não raro, após a leitura do texto trabalhado, segue-se a atividade de cópia, recurso largamente utilizado por todas as professoras e que pode ser verificado em poucos minutos de permanência em qualquer uma das salas de aula observadas neste estudo.

É pertinente a ressalva: com tais práticas, as professoras pensam realmente estar preparando seus alunos para o domínio da leitura e da 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, em uma compreensão desse conhecimento como a simples aquisição da base alfabética e da ortografia. Por isso, é mais do que compreensível que estas sejam as atividades de mais destaque na rotina da sala de aula; assim, 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.

Notadamente para a criança com deficiência mental incluída nessas salas, as professoras enfatizam que tais procedimentos se tornam ainda mais necessários, principalmente pelas dificuldades de memorização e retenção do conhecimento que as crianças apresentam: “justamente para os alunos com deficiência mental tem que ter essa visão do que é letra, do que é frase... precisa repetir bastante mesmo!” (Salette).

Dessa forma, para conduzirem os alunos à categoria de alfabetizados, as aulas destinadas a essa finalidade ocupam quase que totalmente os tempos escolares, configurando-se em prioridade para todas as professoras investigadas: “eu tenho que obrigatoriamente trabalhar com leitura e ortografia todos os dias. Durante a semana, eu encaixo, na medida do possível, as outras matérias” (Ma. Sebastiana); “Realmente, leitura é o que me prendo mais, eu esqueço até as outras disciplinas” (Sandra).

Aspectos positivos podem ser, todavia, assinalados: a preocupação que as professoras têm com a aquisição desse conhecimento: “eu trabalho, assim: leitura, leitura, sempre a leitura” (Carmensita); o reconhecimento da importância dessa elaboração para a vida dos seus alunos: “eu acho que é assim uma revolução na vida deles, por isso, eu faço tudo o que eu posso para que um aluno aprenda a ler” (Carmensita); e o esforço físico que empreendem no sentido de tentarem alfabetizar os alunos: “na minha sala eu passo a tarde toda em pé, vendo

³ Os textos utilizados em sala pelas professoras são, via de regra, os do livro didático.

quem está e quem não está realizando as tarefas. Trabalho muito no atendimento individual também! (Carmensita).

Tais depoimentos podem explicar, por certo, os investimentos cotidianos e severos nas solicitações posturais, disciplinadoras e nas propostas de exercícios em leitura e escrita que as professoras realizam, os quais são considerados por elas como pré-requisitos para o bom desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Há de se destacar, entretanto, também o fato de que os discursos e as ações (e as concepções das professoras) se apresentam opostos aos princípios da teoria construtivista e às específicas contribuições sobre a psicogênese dessa aquisição; a uma prática que intente a formação de leitores que não só adquiram a consciência fonema/grafema, mas que respondam adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita.

Uma consideração importante a fazer é que, quanto mais sediado no texto era o trabalho da professora, em contrapartida, menos intensas, eram as atividades com sílabas e palavras isoladas, por conseguinte, melhor era o nível de alfabetização *da classe como um todo*, inclusive dos que apresentavam deficiência mental e/ou dificuldades de aprendizagem mais aparentes. A professora em que mais perceptível foi esse procedimento (Carmensita) chegava sempre à sala munida do seu planejamento, juntamente com outros materiais escritos que elaborava e trazia consigo, diferentes dos sugeridos pelo livro didático. Tal estratégia se revelava como positiva, à medida que apresentava textos mais interessantes às crianças e à intervenção pedagógica (poemas, contos, parlendas e outros escritos com sonoridade de trocadilhos e rimas).

Segundo Paour (1991), os sujeitos com deficiência mental apresentam maiores dificuldades na mobilização de conhecimentos, entretanto esta dificuldade pode ser reduzida quando pedagogicamente orientada por procedimentos de mediação, planejados em função dos objetivos da atividade e das potencialidades do sujeito. Diversos estudos (LUSTOSA 2002; MANTOAN, 1999; POULIN, 2003) têm apresentado a estreita relação entre mediação pedagógica e a elaboração cognitiva do aluno, ocorrente mediante as situações escolares estruturadas para tal. A intervenção pedagógica e o papel da mediação têm em si a possibilidade de realizar uma ampliação na organização mental do aluno, ao longo do seu desenvolvimento e, à medida que essas mediações aconteçam, podem representar melhoria de condições nesse funcionamento. Tal questão passa para uma dimensão de importância ampla, quando perspectivada para a criança com deficiência mental nessa relação de influência positiva.

Vale ressaltar outra evidência importante: as professoras que mais incorporavam tentativas de inovações e que mais investiam nas intervenções pedagógicas, eram as mesmas que mais conhecimentos expressavam, por exemplo, dos níveis diferenciados das crianças na trajetória de construção da língua escrita, das relações texto-contexto, do sentido da leitura existente no desenho, do reconhecimento da letra inicial como referência para a leitura da palavra etc. E, ainda, que consideravam a alfabetização como um processo, que não se dá em apenas um ano/série, que esta é uma elaboração do aluno e deve ser mediada pela ação do professor.

Pode-se perceber que algumas professoras já incorporavam aos seus repertórios discursivos certas informações teóricas mais recentes ligadas à psicogênese da língua, mesmo que de forma ainda bastante fragmentada e elementar, pois, de igual maneira, são as informações teóricas que chegam a elas, um conhecimento superficial e assistemático. Via de regra, as ações formativas são esporádicas e breves, deixando lacunas, quando não equívocos conceituais... tampouco a escola colabora em busca de proporcionar momentos de estudo, reflexão e encontro com os dilemas da prática dessas professoras, que, se possibilitados, favoreceriam a melhor e mais coesa (in)formação teórica para subsidiar a prática educativa.

Assim, percebemos que existe no espaço educacional uma convivência de antigos referenciais conceptuais e de ação, com outros filiados a abordagens mais atuais sobre a aquisição da leitura e da escrita, o que vem confirmar que um dos obstáculos para se efetivar a transformação das práticas, é o limite da teoria frente à urgência que requer a ação pedagógica, pois é a tradição das formas de ensinar que as professoras ainda recorrem para realizar seu trabalho cotidiano em sala de aula.

Conforme está organizado, o espaço da prática- em geral, 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 pelo treino e a 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. As limitações e as dificuldades identificadas na prática das professoras estavam para os alunos com deficiência mental assim como para *todos* os alunos, ou melhor, as práticas que se destinavam a ensinar a ler e escrever não eram o que se pode chamar de “ideais” para nenhum aluno.

Frente ao exposto, parece evidente que, em geral, a prática desenvolvida na escola circunscreve e restringe as possibilidades de novos saberes, de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. A escola deve ser transformada em um espaço onde possam circular várias possibilidades de conhecimento, de práticas curriculares que levem em conta a heterogeneidade de interesses, potencialidades e ritmos. Faz-se urgente um processo de rupturas radicais com as formas tradicionais das práticas em leitura e escrita no contexto da sala de aula!

2 O Princípio do Preconceito *versus* o Senso da Realidade: a criança com deficiência mental e a prática cotidiana a ela destinada

É oportuno citar algumas pesquisas que apontam para resultados positivos na aprendizagem da leitura e da escrita por pessoas com deficiência mental (GOMES, 2001; FIGUEIREDO, 2000; JATOBÁ, 1995). Outrossim, pesquisa realizada por grupo da Universidade Federal do Ceará, sob a coordenação de Figueiredo acompanhou em um estudo longitudinal um grupo de oito sujeitos com deficiência mental por meio de intervenções sistematizadas em leitura e escrita, obtendo, dentre outros resultados importantes, a efetivação do processo de alfabetização desses sujeitos, cada um em seu nível de progressão conceitual e em seus ritmos de aquisições. Lustosa (1998)⁴ divulgou o conhecimento de que associado aos ganhos conceituais no aprendizado da leitura e da escrita, todos os sujeitos pesquisados demonstraram em diferentes estágios evolutivos desse processo significativos avanços quanto à melhoria da atenção, da memória, da linguagem oral e da interação com o objeto de conhecimento.

Esses resultados configuram-se como subsídios a mais para refutar definitivamente a argumentação de alguns sobre a não-possibilidade dessa elaboração por pessoas com deficiência mental, além de reforçarem a idéia fundamental deste texto de que a intensidade e a qualidade da mediação/intervenção pedagógica em leitura e escrita (individual e do grupo) têm um efeito, proporcional, sobre a construção de conhecimento pela criança, em particular, para a criança com deficiência mental.

Na sala da professora que apresentava maior aceitação do aluno com deficiência mental (Carmensita), por exemplo, o tempo era todo ocupado com as atividades relacionadas

⁴ Resultados de pesquisa apresentados por ocasião do XVII Encontro Universitário de Iniciação à Pesquisa. Local: Universidade Federal do Ceará, 1998.

com a aula mesmo (explicar um conteúdo/tema, propor “tarefa” e 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. Todavia, em comparação com a outra professora observada, a que menor aceitação da inclusão apresentou (Ma. Sebastiana), pouco investimento nesse tipo de intervenção pedagógica era realizado, pormenorizando inclusive o acompanhamento individual aos alunos. Suas intervenções pedagógicas se resumiam à leitura do texto do livro didático, seguida pela explanação oral desse conteúdo. Associado a isso, seu trabalho transcorria constantemente entrecortado por várias saídas da sala de aula. Era comum nesta sala, por exemplo, 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!

A observação do cotidiano das práticas pedagógicas implementadas na sala de aula em relação ao aluno com deficiência mental revela também que estas, em geral, se apresentam fundamentadas em uma espécie de *protecionismo*, mesmo quando não é necessário. As atitudes pedagógicas vão desde as condutas adequadas ao acolhimento de toda criança no espaço educacional até outras totalmente desnecessárias que limitam as vivências, as explorações e as experimentações decorrentes da atuação do sujeito com o meio (por exemplo, uma aluna com síndrome de Down a quem a professora não permitia freqüentar o recreio com as demais crianças, levando-a consigo todo dia para a sala dos professores). Tais posturas identificadas, em vez de positivas, se tornavam espaços de negatividade, pois reduziam drasticamente as possibilidades de trocas, de evolução no desenvolvimento e na aquisição do conhecimento por esses alunos.

Quando alicerçada em um discurso protecionista e de limitação de experiências, as práticas alfabetizadoras destinadas a alunos com deficiência mental pareciam ser emblematizadas por estigmas e atitudes de reforço negativo às suas diferenças/dificuldades. A pesquisa revelou ainda que as professoras manifestavam atitudes ora de acolhimento ora de rejeição à perspectiva da inclusão do aluno com deficiência (umas mais, outras menos, umas de forma explícita em discursos de reservas ou objeções, ou ainda de maneira velada). Quanto ao tratamento destinado à criança em sala de aula, é preciso destacar que as professoras podem não solicitar pedagogicamente, no entanto, elas não são maltratadas, desrespeitadas ou expostas a situações constrangedoras.

Muitas vezes, as professoras dessas salas não propunham ao aluno com deficiência mental quase nenhuma atividade desafiadora (em algumas salas, nenhuma atividade significativa era proposta; eles pintavam ou rabiscavam livremente), não solicitavam do aluno além do que acreditavam ser ele capaz de dar em resposta, não empreendiam esforços maiores a fim de inovar em metodologias de ensino para *toda* a classe etc.

Assim, fundamentada no preconceito e em visões depreciativas do potencial desses sujeitos, a prática pedagógica deixa a desejar quando “esquece” o aluno no canto da sala, caracterizando uma situação de pseudo-inclusão escolar desses sujeitos: “ela é como se fosse um bibelô na minha sala, ela simplesmente tá na sala. Eu não sei como lidar com ela, sabe!” (Ma. Sebastiana).

Na sala da professora que menor nível de aceitação e de disponibilidade para o trabalho de inclusão revelou, os dias da aluna com síndrome de Down se passavam assim: a aluna não realizava nenhuma atividade dentro da sala de aula, dela nenhuma tarefa era cobrada, nenhuma solicitação era feita, igualmente nada era proposto. Ela passava, simplesmente, todas as horas do tempo escolar sentada em sua carteira realizando espontaneamente, em seu nível de escrita, bilhetinhos para os cantores e pessoas que mais gostava ou imitando a cópia das tarefas passadas no quadro para os outros alunos, às vezes

conversando com uma colega mais próxima... Em nenhum dos dias durante as observações em sala de aula, esta sua produção foi sequer considerada pela professora como intenções de escrita. 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.

A prática alfabetizadora é uma coerência perfeita com princípios que encerram proteção e omissão, expressão genuína das concepções e compreensões negativas acerca das possibilidades que pensam ter as crianças com deficiência mental. É, portanto, gravíssima a atitude discriminatória que limita os ganhos possibilitados pela aprendizagem escolar, que tão notória significação tem para o desenvolvimento global da criança, considerando principalmente que todo aprendizado amplia a compreensão de mundo e insere o indivíduo numa prática interacional de grande importância. Se considerarmos os ganhos qualitativos e quantitativos em termos de desenvolvimento possibilitados por essa elaboração, podemos perspectivar isso para a criança com deficiência mental. 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 impedi-la de adentrar o mundo letrado, mas é, acima de tudo, limitar um desenvolvimento que já é afetado pela deficiência.

A maioria das descrições feitas pelas professoras sobre os alunos com deficiência mental revelaram não só uma confusão do conceito de deficiência mental com *doença* mental, como também a manifestação de idéias cristalizadas pelo preconceito e pelo senso-comum: “o mundo da criança com deficiência mental é totalmente diferente, né? É o mundo de brincar, sem acreditar na leitura, na escrita” (Ma. Aparecida); ou, “o trabalho com a aluna com deficiência mental da minha sala deve ser sem tentar forçar demais, sem botar o carro adiante dos bois, no mundo dela, na realidade dela” (Ma. Sebastiana); ou ainda, “olha, 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” (Dulcina).

Depoimentos desse tipo revelam uma compreensão de que, para a criança com deficiência mental, a prática pedagógica na inclusão, quando muito, se limita à socialização da criança e ao curso das aprendizagens espontâneas. Essa circunstância relega a um plano secundário todos os ganhos em termos de desenvolvimento possíveis de se efetivar no espaço escolar e se apresenta em uma orientação teórica oposta à perspectiva de Vygotsky, por exemplo, que estabelece como ponto de partida um aprendizado orientado prospectivamente.

Essas falas mostram o quanto as professoras preservam a idéia de que o conhecimento cognitivo é a única forma de aprendizagem válida. A redução que o ato pedagógico faz das várias dimensões de aprendizagens do ser humano a exclusivamente uma desrespeita aquilo que cada um é e pode vir a ser.

As professoras que descreviam as crianças com base na forma como estavam em suas salas de aula, partilhando com elas o seu dia-a-dia e dando respostas satisfatórias dessa interação, faziam referência a uma criança real, com suas limitações e possibilidades, manifestando informações que consideramos pautadas no princípio da realidade, visto que a descrição era localizada sobre a criança e suas manifestações com e no grupo, e não sobre um estereótipo da deficiência em si: “eu não vejo muita diferença entre essa criança [com deficiência mental] e as outras crianças normais da minha sala. Eu vejo que a reação dela, como você viu, né, é uma criança que participa!” (Ma. Lourdes); ainda outro depoimento: “ele é capaz de aprender, eu tenho crianças normais na minha sala, que às vezes tem as mesmas dificuldades que a criança com deficiência!” (Carmensita).

Essa argumentação é mais próxima da realidade e se pauta numa compreensão da diferença como expressão da diversidade humana!

Ao que parece, quando guiadas pelo princípio do preconceito, as professoras constroem uma espécie de ponto de fuga, alegando dificuldades e simplesmente não investem no trabalho pedagógico. Segundo Figueiredo (2002), orientado pelas regras da realidade, o professor tenta conduzir suas ações com os alunos em sala de aula nas possibilidades que se delineiam, enquanto, pelo princípio do preconceito, suas ações passam a ser pautadas sob argumentos, concepções e idéias (pré)concebidas sobre as não-possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento das pessoas com deficiência mental, trazendo a marca do preconceito, do estigma, da diferença como obstáculo.

Vale destacar também que as professoras que já trabalhavam há alguns anos com o aluno com deficiência mental na situação de inclusão apresentavam um decréscimo nos discursos pautados no preconceito sobre as pessoas com deficiência. Outra verificação importante foi a de que uma mediação constante, propositiva e de acompanhamento dos alunos, justificava a constatação de como mais significativa estava a aprendizagem dos alunos com deficiência mental nessas salas, chegando a ser equivalente à dos demais alunos ditos normais e que já bem avançados estavam nesse processo⁵.

Nestas salas, onde a mediação era mais presente, não por acaso, a professora expressava expectativas quanto às possibilidades do trabalho pedagógico, da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno com deficiência mental e dos demais; mostrava-se aberta a enfrentar os desafios cotidianos da prática e, por conseguinte, se percebia um menor índice de preconceito e de limitação das interações da criança com deficiência mental e o grupo da sala de aula. Verificamos, nesse sentido, que a boa receptividade quanto à inserção e à credibilidade no trabalho com alunos com deficiência é um aspecto que vem influenciar positivamente, visto que as relações que se estabelecem com o aluno (com deficiência mental) em sala de aula passam também por esse eixo. As concepções de deficiência trazem subjacentes todo o conjunto de condutas em relação ao aluno:

(...) Marcos, aluno da professora Carmensita, está exposto ao mesmo conteúdo, procedimentos e “tarefas” propostos para os demais integrantes do grupo. Era comum ouvi-la dizendo frases como: *v’ambora Marcos/ presta atenção Marcos/ fique atento etc!*. Marcos é aparentemente um menino tranqüilo, atencioso e bastante interessado, realiza 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 (NOTAS DE CAMPO, 28 de setembro de 2001).

Nesta sala, a professora circulava constantemente entre os alunos, solicitando a leitura individual do texto trabalhado, a cópia e resolução da tarefa etc. Destacamos aqui dois dentre esses episódios:

1. Atividade de Leitura: Marcos [aluno com deficiência mental] lê as palavras uma a uma à medida que a professora aponta (“agora ele já está bem rapidinho, eu botei a palavra, ele já está dizendo o que é!”). [Verifico que o Marcos lê palavras de sílabas simples, parando somente nas mais complexas, entretanto, com a intervenção e o incentivo 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).

⁵ Para ilustrar o perfil dos alunos considerados normais, apresentamos uma atividade específica 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, enquanto o restante encontravam-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 cuja representação ainda estava no desenho etc (NOTAS DE CAMPO, 13 de setembro de 2001).

2. Atividade de Escrita: acompanhei o visto da tarefa nos 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 completa (NOTAS DE CAMPO, 1 de outubro de 2001).

Ao que é indicado, nas salas de aula onde a professora, pelo menos, considera e expõe o aluno com deficiência mental as mesmas situações de ensino que as demais crianças do grupo da sala de aula, existe uma relação direta com as manifestações de expectativas positivas quanto às possibilidades de êxito no trabalho pedagógico com esses alunos. Isso se materializa em uma prática pedagógica que possibilita margem maior de “sucesso” na inclusão e na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com deficiência mental, e, por conseguinte, promove discursos mais acolhedores e menos preconceituosos, numa influência recíproca de implicações para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças.

Foi notória a identificação de alguns aspectos que imprimem à prática pedagógica uma marca distinta: estarem de fato, as professoras, sensibilizadas e interessadas em trabalhar em função de garantir a inclusão e a aprendizagem dessas crianças, a ausência de protecionismo desnecessário, a não-leitura do seu aluno com deficiência mental como um “coitado”, ou sujeito merecedor de piedade e/ou caridade⁶, uma prática baseada em ações planejadas em função de um aluno real, concreto, respeitando as vivências e os ritmos de cada um.

Certamente, não há coincidência nisso, pois as práticas e os investimentos nas estratégias de intervenção junto aos alunos podem explicar, em certa medida, os resultados do trabalho pedagógico.

3 Sobre Processos Avaliativos: quando é mesmo que o aluno está alfabetizado?

Na tentativa de entendermos as práticas voltadas ao aluno com deficiência mental dentro da sala de aula regular, se impôs como desdobramento conhecer os critérios que as professoras utilizavam para considerar os alunos como alfabetizados ou não. Os dados obtidos a partir dessa indagação trouxeram ao estudo algumas informações que merecem ser destacadas pelas implicações que delas decorrem, na vida educacional de inúmeras crianças que estão nas primeiras séries do ensino fundamental de nossa escola pública.

Aparentemente, uma questão simples, reconhecer quando seus alunos atingiram os objetivos esperados no trabalho em leitura e escrita, visto que ao final 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. O que deveria ser apenas mais uma etapa do processo de ensino/aprendizagem delineou-se como uma situação muito mais complexa: os professores têm muita dificuldade de reconhecer o quanto seus alunos estão ou não em condições de ser aprovados para a série seguinte.

Um fato comum às professoras da pesquisa foi a dificuldade de sistematizar as idéias em torno dessa questão. O fragmento de entrevista abaixo ilustra isso:

O aluno, ele tá alfabetizado, quando ele tá capaz de formar um texto. Não um texto imenso, né! Quando ele é capaz de ler e compreender. Se ele não lê, mas o nome dele, ele sabe

⁶ Não foi objeto dessa investigação conhecer os aspectos que mobilizam os discursos de aceitação, todavia, pensamos ser um aspecto interessante para outras pesquisas: seriam a caridade, a proteção, sentimentos de humanidade etc as motivações maiores para a aceitação do aluno com deficiência mental em suas salas de aula? Se assim, onde ficam questões como cidadania e legitimidade do direito à educação?.

escrever, né? A palavra que você dita, ele escreve. Quer dizer que aí se torna um aluno totalmente alfabetizado! (Ma. Aparecida).

A criança pode passar de uma série para outra quando ela tem capacidade de produzir um texto por ela mesma ou até mesmo uma construção de frase. Não corretamente! Então quando ela conhece as famílias [silábicas], né! Quando sabe definir o texto, sabe construir um texto, um texto de 4 a 5 linhas. E, quando ela também sabe o nome próprio, conhece a letrinha todinha do seu nome (Ma. Sebastiana).

Pode-se perceber através dos relatos que os discursos de todas as professoras investigadas por este estudo apresentam uma movimentação que vai desde a conceituação do que são níveis mais avançados dessa aquisição até o reconhecimento mais elementar de sílabas e/ou palavras soltas, identificação da letra inicial, reconhecimento do desenho, interesse do aluno em aprender, acompanhamento das famílias... Esse fato de, ao definir o que é estar alfabetizado, as professoras irem do mais elaborado ao mais elementar, pode decorrer do princípio do que seriam os conhecimentos “ideais” para se considerar um aluno alfabetizado frente à realidade precária dos resultados que vivenciam essas escolas (nas salas investigadas, poucos alunos tinham um quadro de “sucesso” na aprendizagem ao final do ano letivo!). Assim, no relato de 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, trazem junto a dura realidade dos resultados que conseguem efetivar, ou seja, o que é possível conseguir frente às condições e circunstâncias objetivas que acontece a prática.

O trecho a seguir é parte do diálogo mantido com uma professora a respeito dos indicadores adotados para considerar a aprendizagem dos seus alunos. Sua franqueza é tamanha que expõe vários pontos de tensão em sua informação:

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 tendo a certeza que ele está sabendo, né!

Pesquisadora: Por que, 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!?

Pesquisadora: E quais alunos você passa consciente?

Professora: É aquele aluno que vai para a série seguinte e tá bem. Ler, escreve, compreende. Aí, tem os outros, que você passa... Aqueles que a professora diz: Ele tá indo [para a série seguinte] mas, é o sistema! (Carmensita).

Com efeito, essa postura é legitimada pelas professoras pela progressão automática. A esse despeito, a idéia de progressão continuada está se tornando de fato é “promoção automática”. Leia-se aqui, somente para o aluno normal! Verifiquemos o que disse outra professora: “tem crianças normais aqui, que passam e não sabem nem o alfabeto, que não tem valor sonoro da palavra, que são pré-silábicas ainda. É isso o que acontece aqui!”

Os depoimentos das professoras em geral revelaram a necessidade de delimitar de qual criança estávamos a falar quando da descrição dos parâmetros adotados para a promoção dos alunos. Um exemplo foi a maioria das professoras, imediatamente posterior à indagação de como e baseadas em que promoviam o aluno a série seguinte, perguntarem de que aluno se estava falando, se da criança “normal” ou daquela que tem deficiência mental. Neste sentido,

os dados coletados sugerem que, em relação ao aluno com deficiência mental, a situação se complica ainda mais!

Pesquisadora: Como é que você passa um aluno de uma série a outra?

Professora: Isso é, depende, de qual a criança que você tá falando, é a criança que ainda tem problema de deficiência ou a criança em geral? (Ma. Aparecida).

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, 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 não passa nem se estiver apresentando um bom rendimento.

As questões ressaltadas vêm revelar parte das dúvidas com que lidam as professoras no trabalho pedagógico.

Eu fico assim me questionando, como é, ele fica sempre no meio dos pequenos? 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 para isso não. Eu me sinto de mãos atadas nesse aspecto! (Ma. Lourdes).

Pois é [pausa], eu também estou em dúvida. Eu ainda não estou sabendo como é que eu vou fazer. Eu não sei o que eu vou fazer, mesmo. Mas, ainda tá tão distante, né? Eu acho que devo perguntar para a supervisora. Depois, né?! (Dulcina).

Chamamos a atenção do leitor para o fato de que tal dúvida que acomete essas duas professoras, segundo uma delas, em especial a que considera que ainda está muito distante de se fazer necessária, acontece no mês de setembro, faltando menos de dois meses para o encerramento do ano letivo!

Outra evidencia exposta nos depoimentos foi o fato 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, não acontece, simplesmente por se tratar de um aluno com deficiência mental?! Essa revelação feita por algumas professoras é de extrema gravidade:

Eu não queria e não passei! Quer dizer, ele estava 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, eu acho assim que não seria legal (Ma. Lourdes).

O que identificamos 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 para sala de apoio. É a professora dessa sala quem faz essa triagem, é ela quem diz se o aluno com deficiência está apto ou não a ir para a série seguinte, ou se tem que continuar na minha sala”.

Em sua maioria, as posturas aqui relatadas (denunciadas!) se entremeiam em graves e negativas conseqüências à vida desses alunos, pois, 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, bem como revela descaso, violência à dignidade fundamental do ser humano, o direito de igualdade de oportunidades.

Revisões nas 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.

4 Considerações Finais

As discussões aqui realizadas, no mínimo, evidenciam a necessidade de transformações das concepções e das práticas pedagógicas como forma de orientar mudanças em suas condições e procedimentos de efetivação, incluindo a ampliação das políticas de formação e de melhoria das condições estruturais e pedagógicas da educação.

Observamos, privilegiadamente, que uma mediação/intervenção direta e intencionalmente planejada interfere positivamente na aprendizagem dos alunos, notadamente daqueles com deficiência mental. A prática pedagógica baseada nessa forma de mediação é mais construtiva e reflete-se em maior possibilidade de aprendizagem pela criança, promovendo discursos mais acolhedores e menos preconceituosos (e vice-versa), numa influência mútua de implicações para suas aprendizagens.

O desafio posto à escola, hoje, inclui a produção de uma leitura realista do aluno com deficiência ou qualquer outra dificuldade mais significativa, pautada em uma compreensão sócio-histórica da deficiência, uma compreensão mais realista da criança e de suas possibilidades, sobretudo.

A idéia que defendemos não configura negar a deficiência e seus comprometimentos possíveis, mas que tenhamos uma “lucidez” pedagógica capaz de possibilitar a caracterização dos alunos pelas singularidades que apresentam como sujeitos, em seus diferentes percursos e ritmos quando no seu processo de aprendizagem. Isso compreende também o afastamento das explicações pautadas no modelo médico ou clínico-patológico que compreendem a deficiência como um dado intrinsecamente biológico/genético do sujeito, capaz de aprisioná-lo na fatalidade da condição de “ser deficiente”, componente irrefutável, suficientemente válido para condená-lo a não aprender, fato este que ocasiona uma espécie de imobilismo pedagógico no trabalho com a criança com deficiência mental no espaço da sala de aula regular.

Temos que ajudar os professores a desenvolver trabalhos baseados no senso da realidade, o que pode implicar o desenvolvimento de outras práticas mais adequadas, em um processo recíproco de elevação do padrão de qualidade do trabalho pedagógico e na própria formação do professor. Mais do que “especializar-se para lidar” com o aluno com deficiência mental de forma diferenciada (desejo ainda revelado por muitos professores), se faz urgente que a sala de aula se torne um espaço para se aprender de forma cooperativa/colaborativa, ou seja, onde todos possam aprender juntos, colocando em diálogo os vários tipos de saberes dos quais o sujeito é portador, nas trocas, nos trabalhos em grupos (agrupamentos produtivos); que o aluno com dificuldade de qualquer natureza (o tímido, o com déficit de atenção, o impulsivo, o que não tem acompanhamento da família em sua escolarização etc.), seja considerado no grupo da sala de aula.

De certeza temos que a preparação da escola para a inclusão de alunos com deficiência mental não se faz *a priori*, e sim com o sujeito na inter-relação possibilitada pela entrada da criança nesse espaço escolar e que a escola inclusiva e de qualidade não será gratuitamente concedida, mas terá que ser, conquistada e edificada por todos nós!

Bibliografia

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIGUEIREDO et.alii. Relatórios de Pesquisa: **A construção de estruturas metacognitivas em crianças com deficiência mental durante a aquisição da linguagem escrita**. Fortaleza: UFC, 2000.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do Coração**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2001.

JATOBÁ, Carla Mercês da Rocha. **Eles Conseguem: Estudo sobre a Alfabetização em Crianças com Síndrome de Down**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1995.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Concepções de Deficiência Mental e Prática Pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2002.

_____. **A Elaboração Conceitual da Criança Portadora de Deficiência Intelectual**. XVII Encontro de Pesquisa da Universidade Federal do Ceará. Trabalho nº 834, 1998.

MANTOAN, Maria T. Eglér. **Novos Cenários de Compreensão da Aprendizagem**. In: Educação em Foco: Revista de Educação. Juíz de Fora: UFJF, 1999.

PAOUR, J. L. **Modèle Cognitif et développemental du retard mental: pour comprendre et intervenir**. Tese professor titular. Université de Provence, Marseille, 1991.

POULIN, Jean Robert. **L'apprentissage coopératif dans la classe ordinaire qui accueille des élèves ayant une déficience intellectuelle le point de vue des enseignantes concernant le développement de leurs habilités**. Revue Francophone de la déficience intellectuelle. Défi. IQDI, 2003.