LUCIANA PACHECO MARQUES

O PROFESSOR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação, sob a orientação da Profª. Drª. Maria Teresa Eglér Mantoan.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

2000

RESUMO

Neste trabalho busca-se compreender os efeitos de sentido da prática pedagógica e das concepções dos professores de alunos com deficiência mental sobre o ser humano, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem e sobre a inserção dos alunos com tal deficiência em salas regulares de ensino. Analisa-se o funcionamento dos discursos desses professores, movimentando-os em relação às diferentes formações discursivas historicamente constituídas sobre a deficiência mental e às das abordagens psicológicas de cunho objetivista, subjetivista e interacionista, apreendendo seu sentido de exclusão ou de inclusão. Apontam-se, assim, caminhos para movimentar os significados existentes nos discursos dos professores na busca da construção de uma prática educacional menos limitante e estigmatizadora.

ABSTRACT

This research is aimed at the comprehension of the sense effects of the pedagogic praxis and the concepts that the teachers of mentally disabled students carry on about human being, development and learning processes and the insertion of students with such disability in regular classrooms. It is analysed how the discourse of these teachers work, by moving them in relation to different discoursive constructions about mental disability historically built and to the psychological approaches from the objetivistic, subjetivistic and interationistic tendencies, learning its sense of exclusion or inclusion. Ways are pointed out on how to move the existing meaning in the teachers' discourses willing to build an educational praxis less limiting and prejudiced.

DEDICATÓRIA

À minha avó, Carmita, com quem tudo começou.
Aos meus pais, Romeu e Eunice, que me possibilitaram andar.
Ao meu marido, Carlos Alberto, com quem tudo continua.
Ao meu filho, Leonel, que, na sua fantasia de criança, enche de luz e versos este caminhar.

AGRADECIMENTOS

À Profª. Maria Teresa Eglér Mantoan, orientadora deste trabalho, com quem aprendo a buscar coerência entre o meu pensar e o meu fazer.

À Profª. Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi, com quem apreendo o processo de funcionamento da vida.

Aos Professores Ulisses Ferreira de Araújo, Rita Vieira de Figueiredo Boneti, Déa Lúcia Campos Pernambuco, membros da comissão julgadora deste trabalho, com quem, juntamente com as Professoras Maria Teresa e Eni, pude avaliar as questões aqui propostas.

Às amigas Margareth Campos Moreira e Marcela Lazzarini de Lade, com quem divido certezas e incertezas.

Aos amigos Graça Maria de Oliveira Matos, Luiz Antônio da Silva e Nadir Aparecida Gomes Camacho, com quem pude sempre contar.

Aos colegas do LEPED - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre a Diversidade - da Faculdade de Educação da UNICAMP e do NESP - Núcleo de Educação Especial - da Faculdade de Educação da UFJF, com quem estudo e pesquiso.

Aos meus alunos da Faculdade de Educação da UFJF, com quem aprendo a ensinar e a aprender.

Às professoras que tenho encontrado no desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, em especial às doze professoras interlocutoras deste trabalho, com quem apreendo a sala de aula.

A todas as crianças, com e para quem faz sentido este caminhar.

EPÍGRAFE

Muitas coisas de que precisamos podem esperar. A criança não (...). Não lhe podemos responder: Amanhã. Seu nome é Hoje.

(Gabriela Mistral, 1º Prêmio Nobel de Literatura pela América Espanhola em 1945)

SUMÁRIO

ILUSTRAÇÕES ____ *viii*

LISTA DE ANEXOS ____ *ix*

LISTA DE TABELAS ____ *x*

I DESENHANDO O ESTUDO ____ *12*

II ESBOÇANDO A NOÇÃO DE DISCURSO ____ *22*

2.1 A perspectiva discursiva de Orlandi ____ **23**

2.1.1 Uma disciplina de entremeio ____ 23

2.1.2 Discurso e texto ____ 25

2.1.3 Sujeito e sentido ____ 28

2.1.4 As formas do silêncio ____ 31

2.1.5 Um gesto de interpretação ____ 31

2.2 *Corpus* discursivo ____ **33**

2.3 O discurso da e na escola ____ **35**

III RETRAÇANDO AS CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA MENTAL ____ *37*

3.1 O preformismo ____ **41**

3.2 O predeterminismo ____ **44**

3.3 O envolvimentalismo ____ **47**

3.4 O interacionismo ____ **50**

IV VISITANDO OS QUADROS DA DIFERENÇA ____ *53*

V PINCELANDO O DISCURSO DAS DIFERENTES ABORDAGENS PSICOLÓGICAS ____ *65*

5.1 A visão objetivista ____ **67**

5.2 A posição subjetivista ____ **74**

5.2.1 O Humanismo ____ 74

5.2.2 A Gestalt ____ 79

5.3 A perspectiva interacionista ____ **86**

5.3.1 O construtivismo de Piaget ____ 86

5.3.2 A teoria sócio-histórica de Vygotsky ____ 96

VI ANALISANDO O DISCURSO DOS PROFESSORES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL _____ *106*

6.1 Os professores, as turmas e os alunos com deficiência mental _____ **107**

6.2 O ser humano como sujeito do mundo e do conhecimento _____ **117**

6.3 Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem e sua inter-relação _____ **131**

6.4 Os caminhos da prática pedagógica _____ **148**

6.5 O aluno com deficiência mental na sala de aula regular _____ **161**

VII O DESENHO FEITO E OS ESPAÇOS EM BRANCO _____ *185*

VIII REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____ *191*

IX ANEXOS _____ *200*

ANEXO 1 _____ *201*

ANEXO 2 _____ *208*

ANEXO 3 _____ *209*

ILUSTRAÇÕES[1]

1 A escola.....11
2 O preformismo.....40
3 O predeterminismo.....43
4 O envolvimentalismo.....46
5 O interacionismo.....49
6 O espelho.....52
7 A visão objetivista.....66
8 A posição subjetivista.....73
9 A perspectiva interacionista.....85
10 O aprendizado.....184

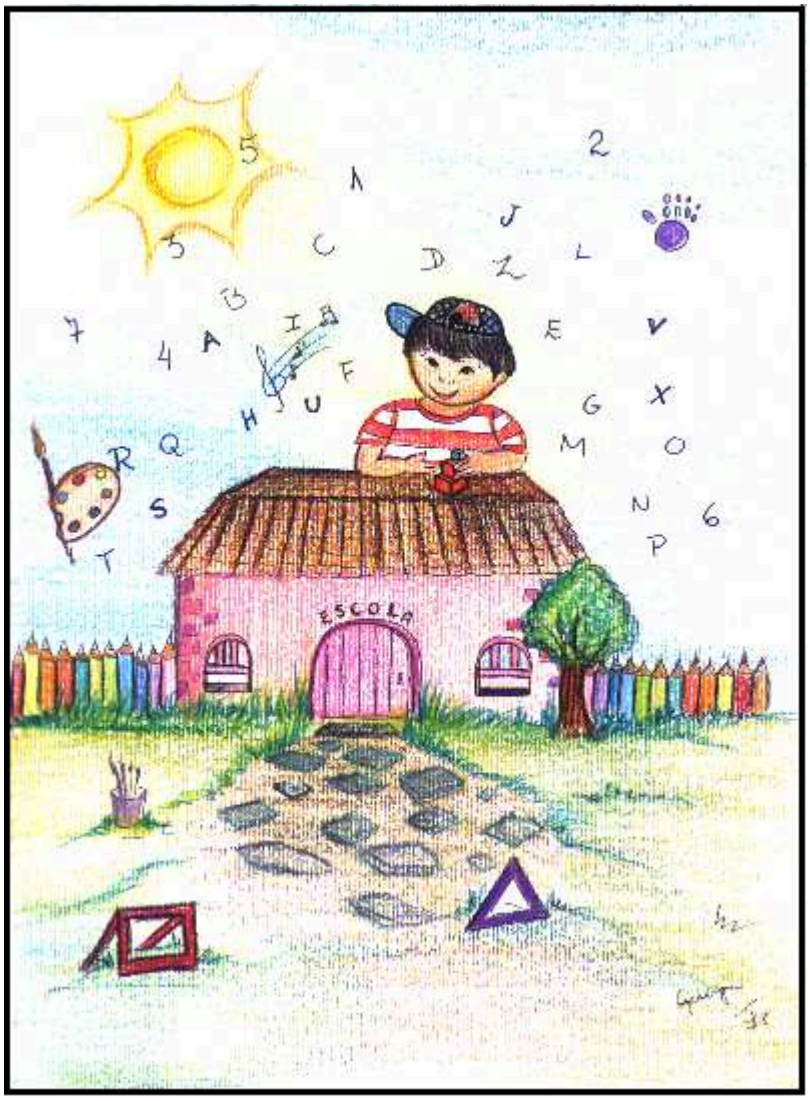
[1] Desenhos de Margareth Campos Moreira, Juiz de Fora/MG.

LISTA DE ANEXOS

1 Modelo do questionário aplicado às professoras.....201
2 Tópicos explorados na entrevista aplicada às professoras.....208
3 Tabelas.....209

LISTA DE TABELAS

1 Taxa de Transição entre Séries – Ensino Fundamental – Brasil – 1981-1995.....211
2 Rendimento e Movimento Escolar – Ensino Regular – Reprovados no Ensino Fundamental, por Série – 1996.....212
3 Rendimento e Movimento Escolar – Ensino Regular – Aprovados no Ensino Fundamental, por Série – 1996.....213
4 Rendimento e Movimento Escolar – Ensino Regular – Afastados por Abandono no Ensino Fundamental, por Série – 1996.....214


ESCOLA

I DESENHANDO O ESTUDO

> *Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.*
>
> (Paulo Freire, 1997, p. 77)

Fortemente marcada pelo embate teórico-metodológico das matrizes epistemológicas do objetivismo e do subjetivismo do período pós-renascentista, a prática pedagógica adentrou o século vinte mergulhada num oceano de investigações sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

As abordagens behaviorista, humanista, gestaltista, construtuvista de Jean Piaget e sócio-histórica de Vygotsky oferecem contribuições importantes para a pesquisa educacional nos nossos dias.

Autores como Kohlberg e Mayer (1972) e Becker (1994) abordam as diversas vertentes pedagógicas, tendo como principal referência as abordagens psicológicas.

Kohlberg e Mayer (1972) apresentam as posições psicológicas e filosóficas subjacentes a três ideologias educacionais, que, historicamente, têm fundamentado a escolha de objetivos e práticas pedagógicas por parte dos educadores. A primeira, denominada Romanticismo, fundamentada no pensamento de Rousseau, sustenta que o mais importante no desenvolvimento infantil é o respeito às manifestações espontâneas da criança, devendo o ambiente pedagógico permitir que a bondade interior se revele e a maldade fique sob controle. Ligam-se a essa concepção as obras de Alexander Sutherland Neill e de Carl Rogers. A segunda vertente pedagógica, denominada Transmissão Cultural, tem como suporte o Mecanicismo, o Ambientalismo e o Associacionismo, podendo ser rastreada de Locke a Thorndike e a Skinner. Esta concepção sustenta a tese de que as estruturas cognitivas são reflexos de estruturas existentes fora da criança, no mundo físico e

social, requerendo a educação uma cuidadosa exposição a padrões desejáveis de comportamento. Por fim, o Progressivismo, uma terceira ideologia educacional, fundamentada nas teorias de Dewey e Piaget, defende que a função da educação consiste na promoção da natural interação da criança com o meio em que vive. Para essa vertente, o papel primordial da educação deve ser o de formular e apresentar ao aluno situações desafiadoras para estimular ativamente o seu desenvolvimento cognitivo e moral. Na opinião de Kohlberg e Mayer (1972), somente o Progressivismo constitui uma base adequada para uma melhor compreensão do processo educacional.

Buscando compreender a epistemologia do professor no cotidiano da escola, Becker (1994) analisou o movimento de polarização existente na prática da sala de aula, onde, segundo ele, a ênfase recai ou no professor, ou no aluno, ou nas relações estabelecidas entre ambos. A fundamentação epistemológica apontada por esse autor para uma pedagogia centrada no professor é a empirista, que encontra apoio no Associacionismo, no Behaviorismo e no Neobehavirismo, em especial nos estudos de Watson a Skinner. Para uma pedagogia centrada no aluno, Becker aponta como base epistemológica o apriorismo, tendo como suportes psicológicos o Humanismo de Carl Rogers e a psicologia da Gestalt. Finalmente, para uma pedagogia centrada na relação professor-aluno, o mesmo autor estabelece como fundamentação epistemológica o Interacionismo de tipo Construtivista, cujos suportes encontram-se na psicologia genética de Piaget, em Paulo Freire e nas obras de Vygotsky, Gramsci e Wallon. Nessa pesquisa, Becker realizou entrevistas com 39 docentes, homens e mulheres, de todos os níveis de ensino, de escolas públicas ou particulares, com idades entre 19 e 53 anos, com experiência de 3 meses a 34 anos de exercício efetivo do magistério. Realizou também observações de aulas e de reuniões pedagógicas. Tomando como referência a teoria piagetiana, Becker (1994, p. 331) chegou à constatação de que “a epistemologia subjacente ao trabalho docente é a empirista e a de que só em condições especiais o docente afasta-se dela, voltando a ela assim que a condição especial tiver sido superada”. Confirmou, assim, a hipótese de que o ensino escolar, dentro do modelo autoritário em que é praticado, impossibilita a construção de um sujeito epistêmico.

No emaranhado complexo teórico e prático que é a educação, o dia-a-dia escolar, com todos os seus atores e variáveis, constitui um dos mais ricos ambientes de trabalho para o pesquisador. Isto se deve, acima de tudo, ao caráter dinâmico da escola, em suas relações externas, estabelecidas com a comunidade e com os órgãos representativos dos poderes públicos, e internas, referentes às questões administrativas e à prática da sala de aula propriamente dita.

A literatura educacional tem demonstrado de forma incansável os sucessivos fracassos a que tem sido exposta a educação brasileira. Inúmeras tentativas vêm sendo realizadas no sentido de se melhorar o nível dos processos de ensino e de aprendizagem sem que, no entanto, resultados satisfatórios sejam atingidos, no ensino público ou no particular. A dificuldade não passa, a princípio, pela não identificação das causas dessa herança de fracassos, que são apontadas, com muita propriedade, por diversos autores. Dentre elas destacamos: a má-formação dos profissionais da educação; a desvalorização da profissão de professor e a conseqüente baixa remuneração de suas atividades; o pouco investimento em programas de educação continuada para os professores em exercício; o papel de legitimadora dos valores sociais vigentes desempenhado pela escola.

Considerada por Demo (1992) como o fator mais importante para a qualidade da educação básica, a formação de professores encabeça a relação dos problemas a serem enfrentados por todo o sistema educacional brasileiro. Ao se referir aos altos índices de evasão verificados no Brasil, esse autor atribui o fato, em parte, aos baixos teores qualitativos do sistema educacional e, em especial, à má-formação do professorado nele atuante. Afirma ainda que as crianças pobres e culturalmente indigentes aproveitam precariamente os frutos do sistema educativo, em função principalmente dessa má qualificação dos professores. Critica, por fim, a concepção das instituições responsáveis pela formação de professores, em especial o arcaísmo de seus currículos, baseados principalmente na reprodução do conhecimento, sem que se valorizem a investigação e a produção do conhecimento por parte dos alunos. Nesta mesma direção, Mello (1986) já havia constatado a precariedade da qualidade dos cursos de formação de professores, afirmando que tal deterioração, nas últimas décadas no Brasil, chegou a níveis alarmantes.

Embora não constitua garantia plena de melhoria da qualidade da prática pedagógica, Demo (1992) aponta a questão salarial como um dado inerente à cidadania do profissional da educação. Para este autor os salários percebidos situam-se em patamares muito baixos, comprometendo a própria qualidade da formação e do desempenho profissional, existindo um círculo vicioso entre miséria e despreparo. Tal realidade é mais facilmente percebida nas regiões de maior pobreza no país. A esta dura realidade salarial associa-se a desvalorização profissional do professor. Para Mello (1986) e Demo (1992) o rebaixamento do profissional do magistério aos patamares mais ínfimos de prestígio social constitui um fato histórico.

Os problemas vividos pelos alunos durante o processo educacional se agravam diante da constatação de que a quase totalidade dos professores em exercício desempenha suas atividades a partir da precária formação recebida nos cursos secundários ou mesmo nos cursos superiores por eles freqüentados. Soma-se a esse fato a escassez de oportunidades de reciclagem e aperfeiçoamento, o que representa um grande obstáculo para a melhoria de suas práticas, contribuindo para que suas concepções e seus conhecimentos se cristalizem cada vez mais, comprometendo sua capacidade de reflexão e a disposição para a mudança. Collares e Moysés (1995, p. 96) enfatizam a precariedade do sistema educacional brasileiro em relação à má-formação de seus professores, ressaltando que:

> *A situação se agrava quando este professor entra no mercado de trabalho, principalmente na rede pública, e encontra uma instituição regida por uma política de desvalorização profissional do professor, que se concretiza através de baixos salários e da deterioração das condições de trabalho, com carga horária excessiva e múltiplos vínculos e jornadas. Tudo isso acrescido pela inexistência de uma política de capacitação docente.*

Demo (1992) alerta para a necessidade crescente de pensar em uma educação permanente para os professores, em decorrência principalmente da velocidade com que as mudanças vêm ocorrendo na Atualidade. Os avanços tecnológicos e a produção acelerada do conhecimento exigem, cada vez mais, uma permanente atualização profissional.

Luckesi (1983) atribui ao sistema educacional o papel de legitimador da estrutura social vigente. Para esse autor a escola exerce a dupla função de reforçar, por um lado, a condição de subalternidade da classe operária aos valores da classe dominante, enquanto capacita, por outro, os filhos desta última para o exercício do poder político e econômico. Desta forma, a ideologia da classe dominante é legitimada tanto pelos detentores do poder quanto pelos a eles subordinados. Nidelcoff (1986) reforça essa tese dizendo que o sucesso escolar é apenas para aqueles a quem a sociedade forneceu meios para alcançá-lo, enquanto o fracasso confirma o desprezo da sociedade pelos que ela considera inferiores.

Pode-se deduzir carecer o processo educacional tanto de medidas imediatas relativas a cada uma dessas situações que causam o fracasso quanto de alternativas que viabilizem, a longo prazo, um melhor desempenho da escola e dos alunos nela matriculados.

Preocupa, sobretudo, o fato de tais problemas estarem presentes em todos os níveis de escolaridade, variando, às vezes, a forma como são tratados. O certo é que, desde a educação infantil até o ensino superior, o processo educacional enfrenta as mesmas dificuldades. O que se tem na realidade é uma corrente repleta de elos frágeis e de difícil sustentação. Daí a remissão constante das causas dos problemas vividos em cada nível de ensino à fragilidade dos níveis anteriores de escolaridade. Nesse círculo vicioso, fica difícil se identificar o verdadeiro culpado, como se ele fosse um ser materialmente situado no tempo e no espaço. O que se sabe é da necessidade de se romper com esse círculo de forma a preencher as diversas lacunas deixadas pela cruel realidade sócio-econômica e cultural vivida pelo povo brasileiro e que engloba não só um grande contingente de alunos como uma parcela significativa de seus professores.

A questão fica ainda mais complicada quando se introduz na discussão a necessidade de se educar com qualidade e competência os alunos que se afastam, por motivos os mais diversos, dos padrões de normalidade construídos e veiculados na sociedade. A escola que temos hoje, no Brasil, está aparentemente preparada para receber e trabalhar com alunos de boa capacidade cognitiva, sem problemas de saúde, que podem

adquirir o material didático solicitado e outros complementares, que possuem uma família que os auxiliem em suas atividades escolares e extraclasses, ou seja, que podem caminhar com êxito com o apoio da escola, sem o apoio da escola, ou apesar do apoio da escola.

Dados fornecidos pelo BRASIL/MEC/INEP/SEEC (1998a) sobre as Taxas de Transição entre Séries no Ensino Fundamental no Brasil, durante o período de 1981 a 1995, constantes da tabela 1, e pelo BRASIL/MEC/INEP/SEEC (1998b), sobre o Rendimento e Movimento Escolar no Ensino Regular durante o ano de 1996, constantes das tabelas 2, 3 e 4, evidenciam os altos índices de evasão e repetência no nosso sistema educacional.

Ao denunciarem o sistema educacional brasileiro como um poderoso agente social de marginalização, Sant'Anna (1988) e Marques (1994 e 1998) destacam os altos índices de evasão e repetência como prova do processo de seletividade feito pela escola, ao privilegiar a linguagem, as normas e os conteúdos que retratam o modo de vida da classe dominante, em detrimento das classes populares e/ou das categorias desviantes dos padrões de normalidade, estando incluídos aqui os alunos com deficiência.

Percebe-se, com tristeza, não estar dando a escola conta de um grande contigente de alunos tão reais quanto a dura realidade que assola o povo brasileiro, reforçando-se, assim, a tese de que a escola carece de um olhar mais objetivo para a realidade existente para além de seus muros. A escola precisa ser a escola necessária, com certeza bastante diferente dessa escola ideal, na qual o sucesso é perseguido por muitos, mas alcançado apenas por uma minoria privilegiada de alunos.

Herdeiros do mesmo legado educacional e oriundos das mesmas instituições formadoras de recursos humanos para a educação, os professores dos alunos com deficiência experimentam dificuldades similares às enfrentadas por seus colegas de profissão, independente da clientela com a qual trabalham. Tiveram uma formação calcada no reprodutivismo e na mera transmissão do conhecimento (Mantoan, s.d., Bereohff, 1994; Bueno, 1994; Masini, 1994; Nunes e Ferreira, 1994); recebem parcos salários e são desvalorizados profissionalmente, muito embora sejam reconhecidos como abnegados guardiões de "crianças-problemas" (Mazzotta, 1993; Fonseca, 1995; Carvalho, 1997);

sofrem da falta de oportunidades de se reciclarem, devido principalmente à precariedade da política de capacitação docente, tornando-se, muitas vezes, importantes veículos de difusão e de manutenção da ideologia da classe dominante, à qual, em geral, não pertencem.

Sabemos que, a partir das relações estabelecidas ao longo de sua vida pessoal, de sua formação profissional e de sua prática pedagógica, o professor de alunos com deficiência constrói sentidos que retratam o seu modo de ser e de agir, suas concepções.

Será que, em sua formação, os professores dos alunos com deficiência mental têm sido expostos aos diferentes sentidos sobre a deficiência? Têm clareza de suas próprias concepções?

Dentre as conclusões do Grupo de Trabalho sobre Formação de Professores em Educação Especial do VII Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental, organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, em 1993, identificou-se que os cursos de formação de professores especiais ignoram, via de regra, as concepções, repletas de estereótipos e preconceitos, sobre o fenômeno da deficiência trazidas por seus alunos, sugerindo que tais cursos deveriam avaliar essas concepções, substituindo-as por outras mais realistas e otimistas sobre a deficiência.

Quais concepções têm sido apontadas como subjacentes à prática pedagógica dos professores de alunos com deficiência mental?

Nunes e Ferreira (1994), buscando resgatar as tendências mais recentes subjacentes ao trabalho educacional com alunos com deficiência mental no Brasil, apontam quatro modelos psicopedagógicos distintos: a psicomotricidade, o construtivismo piagetiano, a análise do comportamento e o sociointeracionismo vygotskiano. Seus estudos basearam-se numa vasta revisão de literatura dos trabalhos científicos, principalmente dissertações e teses elaboradas, no Brasil, na área da Educação Especial, nos últimos quinze anos.

Tunes, Souza e Rangel (1996) procuraram identificar as concepções relacionadas à prática com a pessoa com deficiência mental, tendo como referencial os três estágios evolutivos, identificados por Pessotti (1981), na evolução das concepções de

deficiência mental: o teológico, o metafísico e o científico. O teológico, fundado nos preceitos religiosos, segundo os quais a condição de normalidade ou anormalidade constitui um desígnio divino. O metafísico, caracterizado por uma visão organicista da deficiência. E o científico que consiste na tentativa de se explicar a deficiência à luz dos preceitos das ciências naturais e humanísticas. O estudo consistiu na realização de reuniões com seis profissionais da rede oficial de ensino de Brasília/DF, com experiência mínima de cinco anos em Educação Especial, onde tópicos relativos à questão da deficiência mental foram discutidos. Concluíram que as visões metafísica e científica têm penetração uniforme no grupo pesquisado, não tendo ocorrido falas relativas à concepção teológica, o que ratifica a posição de Pessotti (1981) da não existência de uma passagem linear pelos estágios, mas sim de uma coexistência dos mesmos.

Kassar (1993, p. 7 e 1995, p. 14) objetivou "conhecer as imagens e as concepções que as professoras têm a respeito da Deficiência Mental, dos seus próprios alunos e do seu próprio trabalho". A autora tomou como pontos de referência a existência de uma visão fragmentada de homem e sociedade, sustentada por uma ideologia que pressupõe uma visão de mundo a-histórica e mecanicista; a manutenção de uma visão idealizada, naturalística e apriorística de homem e sociedade, próprias de uma fundamentação positivista; o fato da análise da relação homem/mundo se dar de forma diretiva e não dialética e as limitações colocadas pelas concepções de deficiência mental existentes. A pesquisa consistiu na realização de entrevistas abertas, com oito professoras de classes especiais da rede pública dos municípios de Corumbá e Ladário/MS. Apontou, ao final, os seguintes aspectos: a fala das professoras se referia tanto ao aluno com deficiência mesmo quanto ao aluno com aprendizagem lenta; a segregação sofrida tanto por parte dos alunos quanto de suas professoras; uma prática similar ao tradicionalismo do ensino regular; as classes especiais não têm cumprido seu papel socializador, de transmissoras da cultura historicamente construída, atendendo a clientela que deveria estar nas classes regulares; a necessidade de se discutir o específico e o não-específico na Educação Especial. Concluiu que, pelas falas muitas vezes contraditórias das professoras

vislumbra-se a superação da visão tradicional predominante, sendo possível buscar outros fundamentos para o seu fazer pedagógico.

E, assim, por perceber que urge, diante deste quadro situacional, melhorar a qualidade da formação dos professores de alunos com deficiência mental e, conseqüentemente, sua prática pedagógica, traçamos como nossos objetivos:

1-Compreender os efeitos de sentido do discurso dos professores de alunos com deficiência mental, enfocando suas concepções e o trabalho que realizam em sala de aula para que seus alunos aprendam e se desenvolvam.

2-Analisar o discurso do professor de alunos com deficiência mental, movimentando-os em relação às concepções de deficiência mental e às diferentes abordagens psicológicas que constituem seu discurso.

3-Explicitar os gestos de interpretação que determinam a relação do professor de alunos com deficiência mental com esse aluno e o seu saber.

Para atingir tais objetivos, num primeiro momento, esboçamos nossa noção de discurso, baseada na perspectiva discursiva de Orlandi, apresentamos nosso *corpus discursivo* e fizemos uma breve reflexão sobre o discurso da e na escola.

No segundo momento, retraçamos as concepções de deficiência mental cristalizadas ao longo da história.

A seguir, fizemos uma discussão sobre os modos de se conceber e de se tratar as diferenças entre os seres humanos.

Já no quarto momento, pincelamos o discurso das diferentes abordagens psicológicas, agrupadas de acordo com a proposição de Becker (1994) – visão objetivista, posição subjetivista do Humanismo e da Gestalt, perspectiva interacionista do construtivismo de Piaget e da teoria sócio-histórica de Vygotsky.

No quinto momento, depois da apresentação dos professores sujeitos desta pesquisa e de suas respectivas turmas, analisamos o seu discurso em relação aos seguintes aspectos: o ser humano em geral e, em particular, a pessoa com deficiência mental, enquanto sujeito no mundo e sujeito do conhecimento; o processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência mental; o discurso “dito e não-dito” na

sua prática da sala de aula; a questão da inserção dos alunos com deficiência mental em salas regulares de ensino.

Chegamos, assim, a apresentação do desenho que nos propusemos tratar, mostrando o funcionamento discursivo dos professores de alunos com deficiência mental. No movimento do discurso dos professores investigados, pudemos apreender seus sentidos e, assim, procurar caminhos para, em sua formação, movimentar esses sentidos na busca de construir uma prática escolar menos limitante e estigmatizadora. Certamente este desenho apresenta espaços em branco, a serem preenchidos por nós mesmos ou por outros professores-pesquisadores que querem uma educação de qualidade para todos, inclusive para os alunos com deficiência mental.

II ESBOÇANDO A NOÇÃO DE DISCURSO

Compreender, eu diria, é saber que o sentido poderia ser outro.
(Orlandi, 1993, p. 116)

Os efeitos de sentido dos discursos sobre o sujeito, desenvolvimento, aprendizagem, prática pedagógica, deficiência das diversas teorias psicológicas propostas nos diferentes tempos de nossa sociedade encontram-se presentes na sala de aula onde se situam crianças com deficiência, determinando com elas diferenciadas práticas, respaldando ou não a sua inserção na sala de aula regular. Acreditamos que a produção que se deu ao longo da história dos discursos favoráveis a uma prática objetivista ou subjetivista, movimentam os sentidos hoje, apagando a possibilidade de construção do conhecimento por parte dos alunos com deficiência. Fortalecem-se, assim, as práticas segregacionistas vistas tanto na escola especial, quanto no isolamento do aluno dentro da própria escola regular.

Pretendemos compreender estes discursos, fazer "*análise de discurso*" (AD).

Compreender, de acordo com Orlandi (1993, 1996), é explicitar o modo como o discurso produz sentidos, ou seja, considerar o funcionamento do discurso na produção de sentidos, explicitando o mecanismo ideológico que o sustenta. O caminho para a compreensão do texto é se relacionar com os diferentes processos de significação que nele ocorrem, sendo estes processos função da historicidade, ou seja, história do sujeito e do sentido. Para Orlandi (1996, p. 56), "o objetivo da AD é compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, sendo ele concebido enquanto objeto lingüístico-histórico".

2.1 A perspectiva discursiva de Orlandi

Trabalharemos tendo como referência para a análise dos discursos o trabalho de Orlandi, que se orienta pela perspectiva européia, Escola Francesa de AD. Essa perspectiva se iniciou, na década de 1970, com Michel Pêcheux que, visando uma articulação entre a concepção foucaultiana do discurso e a teoria materialista, anunciou um quadro epistemológico para a AD, englobando três áreas do conhecimento: materialismo histórico (teoria das formações sociais e suas transformações), lingüística (teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação) e teoria do discurso (teoria da determinação histórica dos processos semânticos). Essas três regiões são ainda atravessadas pela psicanálise. Desta forma, relacionam-se materialmente ideologia e inconsciente, poder e desejo, constituindo o sujeito e o sentido.

Em função de seu próprio objeto, só é possível darmos uma definição prática para a AD. Nas palavras de Orlandi (s. n. t., p. 105),

> *a AD é o conjunto de descrições e proposições produzidas a partir de um certo número de teses (sobre a língua, a enunciação, a história, etc) que as tornam possíveis. Essas teses regulam a metodologia de descrição e dão um sentido aos resultados que produzem.*

2.1.1 Uma disciplina de entremeio

De acordo com Orlandi (s.n.t., 1996), a AD se constitui como uma disciplina de "entremeio", ou seja, se faz no espaço das relações contraditórias, não interdisciplinares, quer no interior das ciências da linguagem - as tendências formalista (gerativismo), sociologista (sócio, etnolingüística) e da fala (teorias da enunciação, conversacional) -, quer no da relação das disciplinas como a lingüística e as ciências sociais.

Em relação à linguagem, diferentemente da lingüística tradicional, a AD não trabalha apenas com o produto, mas com o processo de constituição do fenômeno lingüístico.

A AD traz um elemento até então desprezado pela lingüística tradicional: a exterioridade, entendida por Orlandi (1992, 1996) como as condições de produção (falante, ouvinte, contexto da comunicação e contexto histórico-social, ideológico) e o interdiscurso (a memória, o saber discursivo).

Nas palavras de Orlandi (1996, p. 24-5),

> *A AD se forma no lugar em que a linguagem tem de ser referida necessariamente à sua exterioridade, para que se apreenda seu processo significativo. Nessa reunião, o conhecimento da linguagem ficaria a cargo da lingüística, e o da exterioridade a cargo das ciências sociais.*

Trabalhando no entremeio da lingüística e das ciências sociais, a AD trabalha a exterioridade - objeto das ciências sociais, negligenciado pela lingüística - e a linguagem - objeto da lingüística, negligenciado pelas ciências sociais.

Sendo assim, a AD interpela a lingüística pela historicidade que ela apaga e interpela a transparência da linguagem sobre a qual as ciências sociais se assentam. Constitui uma noção própria de ideologia e linguagem, explicitadas a partir da própria noção de discurso.

A AD surge do deslocamento das noções de linguagem e sujeito, resultantes do trabalho produzido sobre a noção de ideologia. No que se refere à ideologia, não separa linguagem e sociedade na história: o discurso tem como base a noção de materialidade lingüística e histórica. Quanto à linguagem, questiona sua subjetividade e condições de produção, o sujeito empírico e o sujeito psicológico.

Considera o lingüístico no entremeio entre a linguagem e a lingüística, trabalhando contra a redução do sujeito a um sujeito empírico por um lado, ou psicológico por outro. Também trabalha o sentido sem reduzi-lo a qualquer um ou a um sentido literal, mas na sua determinação histórica.

Nas palavras de Orlandi (1996, p. 26-7),

> *nem o idealismo subjetivista da teoria da enunciação (sujeito individual), nem o objetivismo abstrato (sujeito universal) dos formalistas. Recusar esse sujeito ascético, o da mente (o biológico), sujeito falante/ouvinte ideal, sem história, como também não se iludir com o individualismo subjetivista que exclui igualmente o histórico.*

A interdisciplinaridade negaria a existência do discurso, como sendo, não apenas, o resultado da relação de uma disciplina com a outra, mas um objeto próprio. A AD trata deste objeto próprio: o discurso.

2.1.2 Discurso e texto

Orlandi (1996, p. 44) diz que "o discurso é uma noção fundadora".

A noção de discurso desloca a reflexão da dicotomia língua/fala, onde a primeira aparece como um sistema abstrato, ideologicamente neutro e/ou como código, com função informativa apenas. Reintroduz a noção de sujeito, conseqüentemente de ideologia, e a de situação, ou seja, contexto sócio-histórico. Essas noções constituem as condições de produção, enquanto formações imaginárias: a imagem que o locutor e o ouvinte têm de seu lugar, do outro, etc.

Para Orlandi (s.n.t., p. 114),

> *o discurso é o resultado da articulação de uma pluralidade mais ou menos grande de estruturações transfrásticas em função das condições de produção. Ele não é uma realidade evidente mas o resultado de uma construção.*

Não se constitui, pois, num conjunto de frases, mas numa totalidade lingüística para além da soma das frases que o constitui. Seu lugar é o do modo de

existência histórico-social da linguagem, ocupando um lugar particular entre a língua, que é social mas a-histórica, e a fala, que é histórica mas a-social.

Linguagem aqui pensada não como suporte de pensamento ou como instrumento de comunicação, conforme sustentam diferentes tendências da lingüística tradicional, mas como transformadora, como trabalho, como interação, ou seja, como mediação entre o homem e a realidade natural e social. Mediadora não no sentido de colocar a linguagem como instrumento, mas considerando a relação constitutiva entre a sociedade e a linguagem.

No discurso constata-se o modo social de produção da linguagem, já que ela é um objeto histórico-social. O sujeito se apropria da linguagem num movimento social. O discurso reflete a interpelação do sujeito pela ideologia, sendo que sua especificidade está em sua materialidade, que é lingüística.

Dessa forma, vinculando a linguagem ao seu contexto, a AD retira a centralidade do sujeito falante, integrando-o ao funcionamento dos enunciados. As condições de produção do discurso, ou seja, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, ideológico constituem o sentido da seqüência verbal produzida. Ao longo do dizer se formam as famílias parafrásticas que significam.

Orlandi (s.n.t., p. 115) diz que

> *O discurso é o enunciado formulado em certas condições de produção, determinando um certo processo de significação. Ou, como define Pêcheux (1969), o discurso não é apenas transmissão de informação, mas efeito de sentido entre locutores. E a AD é a análise desses efeitos de sentido.*

Na AD o objeto teórico é o discurso, enquanto que o objeto empírico é o texto. Têm-se, assim, que a unidade de análise para a AD é o texto e não a palavra ou a frase como concebem as diferentes tendências da lingüística. O texto é, para Orlandi (1993, 1996), um objeto lingüístico-histórico. Nesta perspectiva o texto é concebido de forma

pragmática como uma unidade complexa de significação, consideradas suas condições de produção. Sendo assim, o texto se constitui no processo de interação.

Um texto, na perspectiva discursiva, é caracterizado pela incompletude, não é uma unidade fechada, com começo, meio e fim. No entanto, ele pode ser considerado como uma unidade inteira, posto ter relação com outros textos, com suas condições de produção, com sua exterioridade constitutiva, ou seja, o interdiscurso, a memória do dizer.

Orlandi (1993, 1996) afirma a heterogeneidade do discurso, caracterizado pela dispersão dos textos e do sujeito, sendo este último afetado pela ideologia. Assim, o texto, atravessado por diferentes posições do sujeito, corresponde a várias formações discursivas, que se caracterizam pelas diferentes relações estabelecidas com a ideologia.

Conforme Orlandi (1993, p. 58),

> *A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada) determina o que pode e o que deve ser dito.*

As formações ideológicas se referem ao conjunto de atitudes e representações das posições de classes em conflito umas com as outras. Neste sentido, cumpre ressaltar que o sujeito se apropria da linguagem no interior de um movimento social, no qual está refletida sua interpelação feita pela ideologia.

Uma formação discursiva divide o espaço discursivo com outras formações discursivas, numa constante interpenetração de sentidos oriundos de formações ideológicas diferentes.

A formação discursiva representa, pois, o lugar de constituição do sentido e da identificação do sujeito. Nela o sujeito adquire identidade e o sentido adquire unidade.

2.1.3 Sujeito e sentido

A AD busca atingir o lugar da ilusão discursiva do sujeito. Existe uma forma, social e constitutiva, de apropriação da linguagem, em que está inscrita a ilusão do sujeito, posta a sua interpelação pela ideologia. O sujeito do discurso representa uma forma-sujeito historicamente determinada. O sujeito, ao dizer, sempre retoma sentidos preexistentes, mesmo quando acredita ser a fonte exclusiva de seu discurso. O dizer não é somente de seu domínio, estando em cena as condições em que se diz e outros dizeres. Essa ilusão se dá, segundo Orlandi (1993), por dois esquecimentos: o primeiro refere-se ao fato de que o discurso não se origina no sujeito, sendo o seu sentido retomado por ele; já o segundo diz respeito ao fato de que determinados sentidos são rejeitados pelo sujeito para o não dito, embora constituam também o seu dizer.

A AD desloca, no âmbito da linguagem, do dado para o fato, isto é, do produto para o processo de produção da linguagem, o que a coloca no campo do funcionamento discursivo.

Faz, conseqüentemente, um deslocamento da noção de função para a de funcionamento, sendo o discurso uma parte de um mecanismo em funcionamento, e em relação a um lugar dentro de uma formação social.

Segundo Orlandi (1996, p. 29),

> *Para compreendermos o funcionamento do discurso, isto é, para explicitarmos as suas regularidades, é preciso fazer intervir a relação com a exterioridade, ou seja, compreendermos a sua historicidade, pois o repetível a nível do discurso é histórico e não formal.*

É na relação contraditória da linguagem com a exterioridade que se situa a regularidade na AD. É pela discursividade do texto, ou seja, pela maneira como os sentidos se trabalham no texto é que procuramos conhecer a exterioridade. O interdiscurso é a noção que trabalha a exterioridade discursiva.

A produção do discurso se faz na articulação dos processos parafrástico e polissêmico, que são o fundamento da linguagem. Segundo Orlandi (1993, p. 20),

> *O processo parafrástico é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz da linguagem).*
> *O processo polissêmico é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte da linguagem).*

Estabelece-se, assim, uma tensão entre o mesmo e o diferente (Orlandi, 1987, 1993). A polissemia permite deslocar o que na linguagem representa o sedimentado, o institucionalizado. Essa tensão no processo discursivo é a que existe entre o texto e o contexto histórico-social. A linguagem se constitui sócio-historicamente, por isso, ao mesmo tempo em que ela muda, ela se mantém a mesma.

Daí, para a autora (1987, 1993), a diferença que deve ser considerada entre a produtividade e a criatividade. Ao manter o dizível no espaço onde o mesmo já está instituído, a produtividade caracteriza-se pela recorrência das operações na obtenção de elementos variados. A criatividade, por sua vez, se dá na construção de novas formas e de novos sentidos, instaurando o diferente na linguagem.

A lingüística tradicional tende a privilegiar o produto, a paráfrase. Todavia, do ponto de vista da AD, não existe uma fronteira estanque entre o produto - paráfrase - e o processo - polissemia -, devendo ambos ser objetos da reflexão sobre a linguagem.

No que se refere ao conceito de literalidade, ao contrário do que defende a semântica lingüística, para a AD não existe um sentido nuclear no discurso. Todos os sentidos são possíveis. A definição de qual sentido assumirá o papel central no discurso se dá historicamente, na trama que os diversos sentidos estabelecem entre si. Dessa forma, a literalidade do sentido não é pré-determinada, mas produzida historicamente como efeito de discurso. Em certas condições de produção, um discurso se torna dominante, sedimentado, assumindo o prestígio de legitimidade, fixando-se, então, como o sentido oficial, literal.

Partindo do princípio de que o sentido do discurso não pertence a nenhum dos interlocutores, a AD trabalha a incompletude do mesmo. O sentido do texto está no espaço discursivo criado entre os interlocutores. Tal reflexão remete a incompletude à multiplicidade de sentidos possíveis do discurso. Desse modo é que Orlandi (1993, p. 22) afirma que "a linguagem não é precisa, nem inteira, nem clara, nem distinta".

O dado determinante da forma que terá a relação de um dos sentidos com os outros possíveis é a tipologia. Segundo Orlandi (1993, p. 23), "a noção de tipo assume uma função fundamental na AD, pois atua como um princípio organizador semelhante ao de categoria, fixando-se como padrões ou modelos no processo de institucionalização da linguagem".

Orlandi (1987, 1993) estabelece uma tipologia de discurso que tem como critérios a interação entre interlocutores e a relação entre paráfrase e polissemia: o discurso autoritário, o discurso polêmico e o discurso lúdico. No autoritário, prevalece a paráfrase, a polissemia é contida, ou seja, impõe-se um só sentido, a reversibilidade tende a zero e o objeto do discurso praticamente desaparece dominado pelo próprio dizer. O exagero desse tipo é a ordem no sentido militar. No polêmico, há tensão entre polissemia e paráfrase, a polissemia é controlada, quer dizer, existe a possibilidade de mais de um sentido, a reversibilidade é disputada pelos interlocutores e o objeto do discurso é direcionado pela disputa entre esses. O exagero aqui é a injúria. No lúdico, tende-se para a polissemia, que é aberta, a reversibilidade entre os interlocutores é total e o objeto do discurso se mantém como tal. O exagero fica explicitado no *non sense*.

Nenhum desses tipos de discurso existe, na realidade, de forma pura. O que ocorre em cada prática discursiva é um jogo de dominância entre eles.

Na opinião de Orlandi (1993), o tipo de discurso dominante em nossa sociedade é o autoritário, ou seja, o uso da linguagem tende para a paráfrase, para o mesmo, o que reflete a concepção de linguagem que temos, devendo ser nosso objetivo a instalação do discurso polêmico, que é próprio de uma sociedade crítica.

Ainda em relação ao sentido, há sentidos silenciados no discurso.

2.1.4 As formas do silêncio

O silêncio também significa. Não se trata apenas do fato de que o que não é falado significa, o não-dito entendido como implícito. Nas palavras de Orlandi (1995, p. 14), "As palavras são cheias de sentidos a não se dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas."

Orlandi (1990, 1995) constrói a noção de que existem diversas maneiras do silêncio significar no discurso: o silêncio fundador, o silêncio constitutivo e o silêncio local. Essas duas últimas formas constituem a política do silêncio: a linguagem é política, ou seja, sempre tem uma direção, e ainda todo poder, em seu trabalho simbólico, está sempre relacionado a um silêncio.

O silêncio fundador, presente nas palavras, representa o recuo necessário para que outras coisas sejam ditas, outros sentidos signifiquem. Significa o não-dito. Esse silêncio é que sustenta o fato de que a linguagem é política. Ele é a base da política do silêncio.

O silêncio constitutivo é a parte do sentido que se apaga ao se dizer. Tudo o que não está dito num sentido. Quando se diz algo, necessariamente se apagam outros dizeres.

O silêncio local é o produzido ao se proibir alguns sentidos de circularem, refere-se à censura propriamente dita.

Isso posto, na AD se buscam os efeitos contraditórios da produção de sentidos entre o dizer e o não-dizer, sendo que os sentidos não estão nunca completamente já lá, podendo chegar de qualquer lugar e se mover e se desdobrar em outros sentidos.

2.1.5 Um gesto de interpretação

Na perspectiva discursiva de Orlandi, a interpretação é um "gesto", ou seja, se constitui a nível simbólico como um ato.

Para Orlandi (1996, p. 46), "o gesto de interpretação é o lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua. Esta é a marca da "subjetivação", o traço da relação da língua com a exterioridade".

A interpretação não pode ser evitada, é uma injunção, estando o homem em constante relação com o simbólico. Toda e qualquer manifestação da linguagem, que além de ser o lugar próprio da ideologia é também materializada pela história, implica uma interpretação.

Orlandi (1996, p. 22) afirma que "o espaço da interpretação é o espaço do possível, da falha, do efeito metafórico, do equívoco, em suma: do trabalho da história e do significante, em outras palavras, do trabalho do sujeito".

O que interessa ao analista de discurso é antes sua ordem, forma material, e não sua organização, forma empírica. Na ordem do discurso, o sujeito se define como sujeito significante, histórico, material, posta sua relação com um sistema significante repleto de sentidos. Esse sujeito se produz na relação de uma formação discursiva com as demais, no interdiscurso (memória do dizer), definindo-se como posição.

Nessa perspectiva, para Orlandi (1996, p. 49), "o analista de discurso vai então trabalhar com os movimentos (gestos) de interpretação do sujeito (sua posição), na determinação da história, tomando o discurso como efeito de sentidos entre locutores". Interessam a ordem da língua e da história, em cujo conjunto e funcionamento constituem a ordem do discurso.

O analista trabalha com o que a organização indica em relação ao real da língua ou da história para atingir a ordem significante. Assim poderá apreender o modo de constituição do sujeito e dos sentidos, para além do imaginário.

Um possível percurso para a análise seria tomar a organização da língua, a descrição dessa organização para, a partir daí, explicitar mecanismos de funcionamento discursivo que nos levem a compreender fatos da ordem do discurso.

A AD ultrapassa a simples determinação das marcas formais do discurso. Daí a necessidade de se estabelecer uma distinção entre marcas e propriedades. As primeiras referem-se à organização interna do discurso, enquanto que as segundas dizem

respeito à totalidade do discurso no tocante às suas condições de produção. Para caracterizar um funcionamento discursivo, é necessário remeter as marcas à propriedade do discurso, que é o objeto da análise. Somente quando se procede tal remissão é que se caracteriza um discurso na sua especificidade.

No que se refere à operação descritiva, a AD não opera com segmentos, mas com recortes. O recorte é, segundo Orlandi (s.n.t., p. 121), "uma unidade discursiva que se constitui de fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Dito de outro modo, é um fragmento da situação discursiva". Nesse sentido, deve se ressaltar o fato de que o recorte é feito conforme os diferentes tipos de discurso, de acordo com as condições de produção do mesmo, a partir do que se objetiva na análise. O recorte, pois, não é pré-determinado, resultando de uma construção.

No processo da análise, numa primeira etapa passa-se da superfície lingüística, que é o *corpus,* para o objeto discursivo, onde se remete o discurso à formação discursiva. Numa segunda etapa analítica, chega-se ao processo discursivo, onde são determinadas as relações entre a formação discursiva e a ideológica.

Orlandi (1996, p. 64) diz que

> *interpretar, para o analista de discurso, não é atribuir sentidos, mas expor-se à opacidade do texto (ainda Pêcheux), ou, como tenho proposto (Orlandi, 1987), é compreender, ou seja, explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro.*

2.2 *Corpus* discursivo

A perspectiva discursiva de Orlandi contribui para que a prática com pessoas com deficiência possa ser repensada em sua historicidade, não como sucessão de fatos históricos, mas como produção de sentidos, tendo em vista a determinação histórica de sua produção.

Dessa forma, inicialmente nos detivemos na historicização da construção das diferentes concepções de deficiência existentes. A seguir, fizemos uma discussão sobre a diferença. Discutimos, depois, o behaviorismo, o humanismo, a gestalt, o construtivismo de Jean Piaget e a teoria sócio-histórica de Vygotsky, abordagens psicológicas que apontam para diferentes concepções de sujeito, desenvolvimento, aprendizagem, deficiência e, conseqüentemente, subsidiam diferentes práticas pedagógicas, respaldando ou não o processo de inserção do aluno com deficiência mental na sala de aula regular.

Selecionamos, então, 12 professoras do ensino infantil ou fundamental de Juiz de Fora/MG, em cujas turmas houvesse, pelo menos, 1 aluno com deficiência mental, que faziam parte do ensino especial ou regular, público ou particular, assim distribuídas:

3 professoras de alunos com deficiência mental de escola especial pública;

3 professoras de alunos com deficiência mental de escola especial particular;

3 professoras de alunos com deficiência mental de escola regular pública;

3 professoras de alunos com deficiência mental de escola regular particular.

Nomeamos as professoras e suas respectivas turmas por EPb1, EPb2 e EPb3 (escola especial pública); EPa1, EPa2 e EPa3 (escola especial particular); RPb1, RPb2 e RPb3 (escola regular pública) e RPa1, RPa2 e RPa3 (escola regular particular).

O *corpus* foi delimitado a partir dos questionários aplicados às professoras, conforme anexo 1; dos dados diagnósticos e históricos dos alunos com deficiência mental das turmas dessas professoras; da observação de quatro atividades desenvolvidas pelas mesmas com suas turmas durante um mês; das entrevistas, com cada uma dessas professoras, conforme tópicos constante do anexo 2 e do planejamento que serviu de base para suas aulas. As atividades observadas e as entrevistas foram filmadas e, posteriormente, transcritas.

A análise foi realizada, inicialmente, com vistas a desvelar os sentidos cristalizados por cada professora, para, a partir daí, compreenderrmos o funcionamento dos seus discursos, apontando o movimento de sentidos relacionados às concepções e à prática pedagógica de professores de alunos com deficiência mental.

2.3 O discurso da e na escola

O discurso pedagógico (DP) é um tipo de discurso e, como tal, se define de acordo com a dinâmica das suas condições de produção, tendo implícita a forma como se dão as relações sociais das quais faz parte.

Orlandi (1987, p. 28) define o discurso pedagógico como

> *um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função.*

De acordo com Orlandi (1987), o DP apresenta-se atualmente em nossa sociedade como um discurso autoritário, onde o professor se apropria do conhecimento do cientista, tornando-se o detentor do mesmo, e onde o aluno, tendo contato com o professor, se sente autorizado a dizer que sabe. Dessa forma, cabe a todos que lidam com a educação, principalmente a nós professores e aos alunos, questionar os seus implícitos, atingir seus efeitos de sentidos, buscando um DP pelo menos polêmico, permitindo que as contradições da vida façam parte da escola.

Nossa pesquisa tem como tema o discurso do professor de alunos com deficiência mental, suas concepções e sua prática, objetivando trabalhar com os gestos de interpretação desse professor na determinação do desenvolvimento e da aprendizagem de seus alunos, considerando que o discurso desse professor tem efeitos de sentidos do DP. Esse, como dissemos, faz parte de um imaginário social.

Então podemos dizer que a imagem do professor (Ip) do aluno com deficiência mental (DM) faz parte da imagem que a sociedade (Is) faz do mesmo, posto que tomado na significação social, seu gesto vai para o mesmo lugar. Assim temos: Ip(Is(DM)).

Nosso problema se constitui, pois, em confrontar a relação entre a imagem que o professor tem da imagem que a sociedade tem do aluno com deficiência mental com

as diferentes perspectivas das abordagens psicológicas que "enformam" seu discurso. Cabe a nós explicitar os efeitos de sentidos do discurso desse professor, para que ele consiga atravessar o imaginário social existente, que determina sua relação com o aluno com deficiência mental e o seu saber. Esse é o caminho para que o aluno com deficiência mental possa se significar de outro modo na sociedade.

III RETRAÇANDO AS CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA MENTAL

> *Muito mais do que aprender a sobreviver, o homem está fadado a aprender a viver em contato com os outros, os quais se constituem, no muito das vezes, em verdadeiros algozes ou juízes de seus semelhantes.*
> (Marques, 1992, p. 91)

A deficiência representa, na trama das relações sociais, um fato merecedor de uma análise profunda por parte dos estudiosos do comportamento humano. É inegável o fato de que a sociedade enfrenta enormes dificuldades para lidar com o que é diferente, com tudo aquilo que se afasta dos padrões estabelecidos como normais. Todas as categorias sociais que não se enquadram nesses padrões são, de alguma forma, identificadas como desviantes e colocadas à margem do processo social.

Marques (1994) discute essa problemática sob o ângulo ideológico, demonstrando que o discurso e a prática sociais de atendimento à pessoa com deficiência passam primeiramente pelos interesses das classes sociais dominantes de identificar e manter o desviante segregado em uma instituição especializada. Para esse autor, a instituição especializada, seja ela nos moldes de internato, escola ou classe especial beneficia muito mais os interesses dominantes da sociedade do que às próprias pessoas com deficiência assistidas.

Alicerçada num discurso de proteção e de preparação das pessoas com deficiência para uma futura reintegração na sociedade, 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.

Nas palavras de Bieler, citado por Figueira (1995, p. 37): “Desde o início dos tempos em todo o mundo, essas pessoas foram alijadas do convívio social, impedidas de participar e de desenvolver sua capacidade como indivíduo e cidadão”.

Os registros históricos dão conta de que as sociedades sempre tiveram muita dificuldade para lidar com a diferença imposta pela deficiência. Segundo Figueira (1996, p.38), a prática da discriminação das pessoas com deficiência remonta às priscas eras da humanidade. Diz ele:

> *A história conta e a antropologia está aí para quem quiser confirmar! Nas antigas civilizações (e em algumas sociedades tribais nos dias atuais), a prática de eliminação pura e simples de seus membros que nasciam ou adquiriam deficiências através de doenças, acidentes rurais ou de caça. Usavam como argumento para o sacrifício a idéia de que o indivíduo iria sofrer ao longo de sua vida as condições precárias da época, além da eliminação da vítima em função da coletividade. Naqueles tempos, já existia o conceito da "inferioridade"; um sujeito com algum tipo de deficiência, na visão pré-concebida de sua tribo, nunca seria um bom caçador, não poderia ir para o campo de batalha, não era digno de uma esposa, nem de gerar novos e bons guerreiros, etc. Já existia a discriminação e a segregação*.

Nesta mesma perspectiva histórica, Fonseca (1995, p. 9) reforça esta tese, ao afirmar que:

> *Ao longo da história da humanidade é freqüente observarmos que muitas condições sociais tem sido consideradas como deficientes, refletindo normalmente este fato um julgamento, julgamento que se vai requintando e sofisticando à medida que as sociedades se vão desenvolvendo tecnologicamente, em função de valores e de atitudes culturais específicas. (...) Em muitos aspectos, a problemática da deficiência reflete a maturidade humana e cultural de uma comunidade. (...) Essa realidade obscura, tênue, sutil e confusa procura, de alguma forma, afastar ou excluir os indesejáveis, cuja presença ofende, perturba e ameaça a ordem social*.

Importa destacar que a deficiência esteve sempre revestida da uma imagem negativa, muitas vezes maligna, cuja origem estaria ligada a atos pecaminosos dos homens ou a arbitrariedades e forças superiores.

Nas palavras de Fonseca (1995, p. 10),

> *Desde a seleção natural, além da seleção biológica dos espartanos, que eliminavam as crianças mal formadas ou deficientes, passando pelo conformismo piedoso do cristianismo, até a segregação e marginalização operadas pelos exorcistas e exconjuradores da Idade Média, a perspectiva da deficiência andou sempre ligada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas.*

De forma sucinta, Fonseca (1995) traça uma linha evolutiva das diversas concepções de deficiência, construídas ao longo da história da civilização ocidental. Com esse fim, o autor citado estabelece concepções distintas, que, embora coexistam até os nossos dias, tiveram momentos de hegemonia em determinados períodos dessa história. Essa concepções são o preformismo, o predeterminismo, o envolvimentalismo, o interacionismo e, em decorrência desta ultima, a modificabilidade cognitiva.

3.1 O preformismo

Baseada nos preceitos da mística e da superstição, a concepção preformista caracterizou-se pela atribuição das causas da deficiência a forças sobre-humanas. Os atributos mentais, sensoriais e motores do homem seriam, nessa perspectiva, dádivas ou castigos de Deus (força do bem) ou do demônio (força do mal), que, em eterna luta pelo poder, se digladiavam às custas dos mortais humanos. Importa ressaltar que, sob tal concepção, nem o meio ambiente nem o substrato orgânico tinham qualquer influência no fato de uma pessoa ser ou não deficiente. Tal condição dependia única e exclusivamente da vontade de um ser superior.

Demonstrando a forma como as sociedades lidavam com a deficiência no período Clássico da História, Fonseca (1995) e Pessotti (1984) destacam as práticas de extermínio e de exposição a que estavam sujeitos as pessoas com deficiência em Esparta e em Atenas. Por se tratar de um povo marcadamente guerreiro, a sociedade espartana cuidava de eliminar seus filhos com deficiência. Pessotti (1984, p. 3) afirma:

> *De todo modo, é sabido que em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio-cultural de Esparta e da Magna Grécia.*

Em Atenas, da mesma forma, o Estado detinha o poder de deliberar sobre o destino de seus filhos nascidos com deficiência. Tal prática culminava no encaminhamento dos mesmos para lugares desconhecidos dos habitantes da cidade. Assim escreveu Platão, citado por Fonseca (1995, p. 200):

> *As mulheres dos nossos militares são pertença da comunidade assim como os seus filhos, e nenhum pai conhecerá o seu filho e nenhuma criança os seus pais. Funcionários preparados tomarão conta dos*

> *filhos dos bons pais, colocando-os em certas enfermarias de educação, mas os filhos dos inferiores, ou dos melhores quando surjam deficientes ou deformados, serão postos fora num lugar misterioso e desconhecido onde deverão permanecer.*

Também Aristóteles defendia a exclusão das pessoas com deficiência da sociedade, conforme declara Pessotti (1984, p. 4):

> *Para Aristóteles, até mesmo os filhos normais, excedentes, podem ser "expostos" em nome do equilíbrio demográfico, numa posição coerente com as linhas mestras aristocráticas e elitistas da Política, mas fatal para as pessoas portadoras de deficiências, principalmente quando essas viessem a implicar dependência econômica.*

O Cristianismo foi responsável por uma importante mudança na concepção clássica de deficiência: com seu advento, a pessoa com deficiência passou a ter alma. Dessa nova concepção resultou uma relação de conformismo piedoso para com as pessoas com deficiência. Todavia, não eram considerados ainda os direitos das pessoas com deficiência como membros efetivos da sociedade. Ora considerados como protegidos de Deus – *les enfants du bon Dieu* (Pessotti, 1984) -, ora tratados como seres endemoniados, as pessoas com deficiência foram mantidas à margem da cidadania sem direitos e deveres sociais.

Surgiram, então, na Idade Média, as primeiras instituições de assistência às pessoas com deficiência. Data do século XIII, na Bélgica, a primeira instituição para abrigar pessoas com deficiência mental (Pessotti, 1984).

No século seguinte, mais precisamente em 1325, na Inglaterra, foi elaborada *De praerogativa regis*, a primeira legislação sobre os cuidados para com as pessoas com deficiência mental. Essa legislação dispunha, segundo Dickerson, citado por Pessotti (1984), que o rei devia zelar pelas pessoas com deficiência mental, cabendo-lhe se apropriar de parte de seus bens sob o argumento de serem ressarcidos os gastos da realeza com o sustento dos mesmos.

A- B+
O-
XXY

3.2 O predeterminismo

Com o advento do Renascimento, ocorreu uma significativa mudança na postura do homem perante a vida, verificando-se o fortalecimento da visão antropocêntrica e, conseqüentemente, o enfraquecimento da visão teocêntrica até então dominante. As ciências físicas e naturais sofreram, então, um grande avanço, sendo que a Biologia foi o ramo do conhecimento mais explorado no novo processo de construção do entendimento da natureza humana e de seu papel no mundo. Essa mudança de concepção teve como marco os estudos de Paracelso e Cardano, médicos que se dedicaram à explicação da natureza da deficiência mental. Na obra intitulada Sobre as doenças que privam os homens da razão, publicada em 1567, Paracelso admitia a origem patológica da deficiência mental, embora preservasse o cunho supersticioso da mesma como produto de forças cósmicas ocultas. De acordo com Pessotti (1984, p. 15), é nessa obra que "ao que parece, pela primeira vez uma autoridade da medicina, reconhecida por numerosas universidades, considera médico um problema que até então fora teológico e moral". Análoga à concepção de Paracelso, a tese de Cardano acrescentava à primeira uma preocupação pedagógica com a instrução das pessoas com deficiência.

Surgiu, nesse contexto, a concepção predeterminista da deficiência mental: as causas da defectologia e da normalidade estariam determinadas pelo substrato biológico do indivíduo. Segundo Pessotti (1984), com a obra de Thomas Willis, intitulada Cerebri anatome, publicada em 1664, a visão organicista da deficiência mental é consolidada. Para esse autor, a causa da deficiência mental teria origem numa lesão ou disfunção do Sistema Nervoso Central.

O meio ambiente era entendido como neutro ou de influência negativa. Conforme sugeria Rousseau (1983), o homem, ao nascer, estaria isento de todos os males; a vida em sociedade é que o desviaria de seu caminho natural.

Cumpre destacar o papel marcante da Revolução Industrial do século XVIII na construção do imaginário social sobre a deficiência em geral. Atrelada à noção de produtividade, emergiu o modelo de corpo produtivo.

Marques (1994, p. 79) caracteriza esse investimento no corpo produtivo como uma marca registrada do Capitalismo. Segundo este autor,

> *o que acontece é que a deficiência, enquanto estereótipo do desvio, também se enquadra no grupo das marginalidades produzidas pela ideologia da classe dominante. Portanto, não se pode dissociar a condição de indivíduo deficiente de uma idéia exterior de capacidade produtiva e da concepção de corpo social que fundamenta todas as relações políticas e econômicas.*
>
> *Numa sociedade capitalista, onde as relações se definem pela produção e pelo lucro, o padrão ideal de homem segue os valores sociais determinantes.*

O produto histórico dessa mudança no comportamento social e econômico do homem moderno foi a consolidação de uma formação discursiva fundada na dicotomia semântica e prática da eficiência *versus* deficiência. Além do aspecto biológico da anormalidade, a deficiência passou a ser entendida também como um fator impeditivo para o trabalho fabril.

ELLO

3.3 O envolvimentalismo

A descoberta, em 1799, de Vitor, um menino de, aproximadamente, doze anos de idade, que vivia na floresta de Aveyron, no meio de lobos, reacendeu, em oposição à visão racionalista francesa, a concepção dos empiristas ingleses sobre a origem do conhecimento humano.

Base filosófica da concepção envolvimentalista, que predominou durante o século XIX, a corrente empirista propõe que o conhecimento é originário da experiência sensível e, por conseguinte, da influência direta do meio ambiente. Na base filosófica dessa abordagem, encontra-se o pensamento de Locke, para o qual, segundo Pessotti (1984, p.22):

> *A experiência é o fundamento de todo o nosso saber. As observações que fazemos sobre os objetos sensíveis externos, ou sobre as operações internas da nossa mente, e que percebemos, e sobre as quais refletimos nós mesmos, é o que supre o nosso entendimento com todos os materiais de pensamento. Assim, o uso da razão, embora capaz de produzir idéias e conhecimentos, será exercido sempre, em última análise, sobre os dados da sensação.*

Influenciado por Locke, Condillac deu ao pensamento daquele um caráter psicológico e pedagógico. Dos trabalhos desses dois autores foram erguidas as bases empiristas da educação dos alunos com deficiência mental. De acordo com Pessotti (1984, p.29), tais pressupostos são:

> *ela é sensualista, admite a gênese de idéias e processos mentais complexos a partir de idéias e processos simples, admite que da percepção se passa a operações mentais não necessariamente formais; que a formalização é apenas um modo de estender as operações precedentes; que há estádios necessários e gradativos entre a percepção e as operações com signos ou formais; que para efeito do exercício das faculdades mentais não importa quais e quantos órgãos dos sentidos sejam empregados na origem de conhecimento, ou seja, na percepção sensorial; que o domínio da linguagem não é essencial para o desenvolvimento do entendimento (funcionamento das*

> *faculdades mentais); e, acima de tudo, que as capacidades ou incapacidades mentais são produto da experiência e das oportunidades de exercício de funções intelectuais e não necessariamente dotes inatos, de natureza anátomo-fisiológico ou metafísica.*

Responsável pela educação do selvagem de Aveyron, Itard, médico francês, utilizou-se dos pressupostos de Locke e Condillac, tornando-se o primeiro teórico da educação de pessoas com deficiência mental. Percorrendo seus passos, Seguin, um outro médico francês, sistematizou os estudos metodológicos sobre a educação dos alunos com deficiência mental.

XXY
A- B+

3.4 O interacionismo

Marcado pelo fortalecimento teórico e prático das ciências humanas e sociais, em especial da educação, da sociologia e da psicologia, o século XX caracterizou-se pelo crescimento desenfreado das populações urbanas, principalmente nos centros de maior prosperidade comercial e industrial e pelo processo de democratização da educação básica. O aumento da demanda de matrículas escolares provocou, como era de se esperar, um aumento significativo no número de pessoas com deficiência em busca de escolaridade nos estabelecimentos regulares de ensino. Tal fenômeno gerou uma reação quase que imediata do sistema educacional, que passou a se utilizar do mecanismo de criação das classes e escolas especializadas, as quais passaram a funcionar como verdadeiros depósitos de crianças problemáticas, livrando o sistema regular de ensino da presença de tais indivíduos. Nesse mesmo contexto é que surgiu a concepção interacionista de inteligência, que, sem privilegiar o indivíduo (o orgânico) ou o meio, propunha a interação de ambos como a forma mais coerente e sensata de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, as habilidades mentais, sensoriais e motoras do indivíduo decorreriam da quantidade e da qualidade das trocas efetuadas entre o indivíduo e o meio ambiente.

Duas abordagens encarnam bem essa concepção: o Construtivismo de Jean Piaget, cuja preocupação maior recai sobre o sujeito epistêmico e o Sócio-Interacionismo de Lev Vygotsky, com ênfase no sujeito histórico.

Concluindo a evolução histórica das concepções sobre deficiência mental, Fonseca (1995) apresenta a concepção da modificabilidade cognitiva, como decorrência da concepção interacionista na Educação Especial. Segundo Mantoan (1997b), diversos autores como Feuerstein (1979), Borkowski (1987), Paour (1988) e Audy (1991), Inhelder e Céllerier (1992) têm se ocupado das experiências de controle do funcionamento cognitivo, tentando comprovar a modificabilidade cognitiva, o ensino de estratégias cognitivas e a metacognição nas pessoas com deficiência mental.

Todas essas concepções, surgidas ao longo da história, suscitaram discussões e desencadearam sentidos que estão presentes hoje nas diversas abordagens psicológicas e pedagógicas que norteiam a prática dos professores de alunos com deficiência mental.

IV VISITANDO OS QUADROS DA DIFERENÇA

> *Somos nós que definimos o outro (...). E a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais (...). A partir deste ponto de vista, o louco confirma a nossa razão (...); a criança a nossa maturidade; o selvagem, a nossa civilização; o marginalizado, a nossa integração; o estrangeiro, o nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade.*
>
> (Larrosa e Lara, 1998, p. 8)

Entendida como um fenômeno historicamente construído, a cultura constitui a expressão máxima de um povo - se tomada do ponto de vista do seu regionalismo - ou da própria humanidade - se vista sob o prisma das manifestações de domínio planetário.

Nas palavras de Rezende (1978, p. 163), os valores e o sentido das coisas resultam da trama de relações que caracteriza a cultura como a manifestação maior da existência humana. Diz ele que "na cultura, como num discurso historicamente estruturado, aparece ou se esconde o sentido da existência tal como os seres humanos o estão vivendo num determinado contexto histórico de mundo".

Dependendo do ângulo que se aborde uma determinada questão, o fator cultural assume um caráter estratégico em sua compreensão. Daí a importância e a necessidade de se entender a própria existência humana como o conjunto maior das manifestações éticas, estéticas, artísticas, econômicas, sociais e políticas, dentre outras, o que constitui, de fato, a cultura em seu sentido pleno.

Também a forma como a sociedade trata seus membros desviantes pode ser analisada como um dado cultural, uma vez que é na trama das relações sociais que se manifestam as mais diversas formas de discriminação, controle e opressão em relação àqueles indivíduos considerados anormais. No contexto social é que ocorre a rejeição e/ou a aceitação das pessoas que se apresentam como "diferentes" ou "indesejáveis". Segundo Silva (1988, p. 10), as atitudes empreendidas, no sentido de se minimizar a problemática vivida pelos grupos socialmente menos favorecidos, representam um critério de avaliação

do nível de desenvolvimento e de maturidade cultural de um povo. Diz ele que "mede-se o nível de desenvolvimento e o grau de cultura de um povo pelo tipo e pela quantidade de preocupação que demonstra para com os seus grupos minoritários e marginalizados, ou para com os pobres".

No caso específico das pessoas com deficiência, Fonseca (1995) segue a mesma linha de raciocínio. Para ele, a diversidade de tratamentos observada entre as várias sociedades decorre justamente da relatividade cultural. Nesse sentido, os povos culturalmente mais desenvolvidos seriam aqueles que demonstram uma maior preocupação para com as pessoas com deficiência.

A dificuldade enfrentada por tais pessoas no dia-a-dia decorre basicamente da dificuldade que as pessoas sem deficiência têm para lidar com a diferença do outro. Segundo Marques (1994, p. 33) "Numa cultura onde a absolutização do desempenho, do belo e dos valores morais se constitui num fato concreto, a diferença representa um distanciamento dos padrões de normalidade estabelecidos".

Ao se veicularem como absolutos tais valores, atrela-se ao conceito de normal a noção de adaptação. Tendenciosamente difunde-se a idéia de que o indivíduo considerado desviante é necessariamente um inadaptado. Isso decorre, em grande parte, do fato de se conceber o desvio a partir do referencial biológico. Ao evidenciar as características orgânicas do indivíduo, fica estabelecida uma margem de manipulação em relação ao aspecto social, sobre o qual recai, por conseguinte, uma dose maior de subjetividade e de arbitrariedade.

Ao se conceber a adaptação como o corolário das relações recíprocas entre o indivíduo e o meio, necessita-se destacar que o ser humano coexiste em dois tipos de meios simultâneos e estreitamente influenciáveis e interdependentes: o geofísico e o social. No meio geofísico, o indivíduo relaciona-se em termos de assimilação e acomodação sensório-perceptivo-motora, ou seja, no plano das relações com os objetos concretos da realidade. Já no meio social, a relação indivíduo/meio passa pela apropriação sócio-histórica da linguagem própria da espécie humana e concretiza-se em termos de assimilação e acomodação simbólica, o que implica os processos de recepção, integração e expressão do

universo simbólico. No entendimento de Mead, *apud* Barros (1990), o inadaptado é aquele cujo temperamento não se ajusta aos modelos e padrões culturais de uma dada sociedade.

Cumpre ressaltar, todavia, que os parâmetros sociais de adaptação geralmente são fixados em função de critérios particulares de rendimento e eficácia, o que os tornam sujeitos às circunstâncias espaciais e temporais de sua elaboração e vigência.

Nessa perspectiva, Velho (1985) afirma que o desvio é criado pela sociedade na medida em que esta estabelece regras cuja infração constitui desvio e que, ao serem aplicadas às pessoas e grupos particulares, marca-os como desviantes.

Reforçando a tese da relatividade cultural como fator determinante do tratamento dispensado às pessoas com deficiência, Omote (1990, p. 11) também remete a origem do estigma e do preconceito à trama de relações sociais. Nas suas palavras,

> *não é algum atributo ou comportamento que tem inerente nele esse caráter algo especial. Depende de como esse atributo ou comportamento é interpretado pelo grupo social. Em função dessa interpretação é que um atributo ou um comportamento adquire o sentido de desvio ou de deficiência.*

Essa maneira de se entender o fenômeno da rotulação das pessoas com deficiência como anormais e sua conseqüente marginalização social caracteriza também o pensamento de Becker (1977, p. 60). Para esse autor, "os grupos sociais criam o desvio ao fazer as regras cuja infração constitui desvio e ao aplicar essas regras a pessoas particulares e rotulá-las como marginais e desviantes".

A opressão moral a que estão comumente submetidas as pessoas com deficiência retrata a forte dominação dos considerados não desviantes sobre os considerados desviantes. Rezende (1978, p. 170) ressalta que, de modo geral, a dominação se dá, principalmente, com a imposição de valores dos dominantes sobre os dominados: "A dominação de um grupo por outros tem, como uma de suas manifestações mais significativas, a manipulação do sentido através dos diversos instrumentos criados pela

própria situação de dominação".

Cumpre ressaltar, no entanto, que essa dominação se faz tanto mais eficiente na medida em que consegue atingir o pensamento e a linguagem das pessoas, ou seja, torna o discurso do dominado o discurso do dominante. Isso representa, segundo Servan, *apud* Foucault (1989, p.93), a mais poderosa de todas as dominações; mais forte, inclusive, do que qualquer dominação feita através da força física. Nas suas palavras,

> *Quando tiverdes conseguido formar assim a cadeia das idéias na cabeça de vossos cidadãos, podereis então vos gabar de conduzi-los e de ser seus senhores. Um déspota imbecil pode coagir escravos com correntes de ferro; mas um verdadeiro político os amarra bem mais fortemente com a corrente de suas próprias idéias; é no plano fixo da razão que ele ata a primeira ponta; laço tanto mais forte quanto ignoramos sua tecitura e pensamos que é obra nossa; o desespero e o tempo roem os laços de ferro e de aço, mas são impotentes contra a união habitual das idéias, apenas conseguem estreitá-la ainda mais; e sobre as fibras moles do cérebro, funda-se a base inabalável dos mais 'sólidos impérios`.*

Mais do que incorporar como normais certos fatos à sua rotina de vida, os grupos e os povos dominados incorporam idéias, as quais passam a compor o conjunto das peças da mais eficiente engrenagem social: a condição de resignação e de passividade dos dominados em relação aos valores dos dominantes.

Historicamente está demonstrado que as colonizações mais bem sucedidas foram aquelas que se fizeram através de mudanças nos hábitos e nos costumes dos povos colonizados. Nesse sentido, a ação exercida pelos colonizadores esteve sempre fundada nos mesmos valores que caracterizam a dominação existente entre as pessoas e/ou grupos numa mesma sociedade.

Segundo Garaudy (1988), a marginalização social e cultural constitui um problema afeto não só à cultura de um determinado povo, estando, presente também na relação entre as nações. O autor cita, como exemplo, o caso da expansão imperialista que apagou valores e costumes, sempre nutrida de "justificações morais", em nome da chamada

"missão civilizadora". Em função da difusão das luzes da fé, o que se promoveu foi a imersão dos povos nas trevas da escravatura.

Este entendimento é reforçado por Rezende (1978, p. 165):

> *É verdade que a própria noção de cultura, no contexto do colonialismo, acha-se, de uma forma ou de outra, na dependência de uma concepção evolucionista da cultura, dentro da qual os povos colonizados eram necessariamente considerados como subdesenvolvidos, bárbaros ou primitivos, incapazes de decidir a respeito de suas próprias vidas.*
>
> *Tanto para o colonialismo do passado como para as diversas formas de neo-colonialismo, o que ocorre é a imposição de uma certa imagem do homem e do mundo, sendo que os colonizados não são propriamente consultados sobre os sentidos ali veiculados, devendo, entretanto, a eles conformar-se.*

Os principais agentes do processo de colonização sempre foram os mercadores, os missionários e os militares - estes últimos encarregados do domínio pela força, mas com grande influência também na transmissão de valores e costumes. As ações dos colonizadores, de modo geral, desrespeitaram as culturas autóctones assim como os próprios povos, não os considerando soberanos e civilizados.

Esse imperialismo cultural tem, na opinião de Garaudy (1988), como determinantes, os imperialismos econômico e político. Segundo esse autor, são esses fatores que definem, em última instância, o que serve e o que não serve, o que pode e o que não pode para os povos dominados.

Desse modo, produzindo e veiculando valores, torna-se mais eficiente o controle ideológico exercido pela classe dominante sobre os demais segmentos da sociedade. Dentre as estratégias utilizadas para esse fim, está a alimentação da confusão existente entre os conceitos de normal e comum.

Carmo (1988) chama a atenção para a forma como são empregados, no senso comum, os conceitos de normalidade e anormalidade. Para ele, poucas são as pessoas que têm clareza dos limites do que é normal ou anormal, numa mesma cultura ou em culturas

diferentes. Da mesma forma, as pessoas têm dificuldades para distinguir o que é normal do que é comum. Isso obscurece e distorce o sentido da natureza humana, uma vez que o comum, numa determinada região ou época, não é necessariamente o inerente à espécie humana, como são os casos da miséria, da fome, dentre outros.

O poder exercido sobre o dado da deficiência passa pelo estabelecimento de critérios de normalidade e de anormalidade, o que representa, em termos práticos, o estabelecimento de valores construídos histórica e culturalmente por uma dada sociedade: o bom e o ruim, o desejável e o indesejável.

O tratamento dispensado às pessoas com deficiência põe em evidência o aspecto moral presente em todas as manifestações humanas. A toda adjetivação aplicada a uma pessoa ou ao seu comportamento corresponde um julgamento moral, que representa, de fato, a hierarquização de valores na definição do melhor e do pior, do certo e do errado, do bom e do ruim.

O que se pode afirmar é que, por detrás de cada manifestação de aceitação ou de rejeição da diferença de outrem, subjazem determinadas concepções de mundo, de sociedade e de homem, as quais caracterizam, muitas das vezes, o discurso hegemônico de uma sociedade, num determinado momento de sua história.

No cenário do Mundo Moderno, a exclusão social se constituiu como a formação ideológica dominante, onde o sujeito com deficiência era o principal personagem, já que o modo de se pensar o mundo e as relações entre os seres humanos era calcado na dicotomia do certo e errado, bom e ruim, normal e anormal. O isolamento constituía uma prática bastante utilizada no tratamento do desvio da normalidade.

Nas palavras de Vaz (s.d., p. 4):

> *A experiência de si moderna era moldada pelo temor do anormal e pelo prazer ressentido da normalidade. A diferenciação hierárquica dos atos e sua correlação com o ser dos indivíduos permitia a visibilidade. Havia um pulular de estranhos seres; contudo, as figuras maiores da anormalidade eram o perverso, o louco e o delinqüente.*

Sant`Anna (1988, p. 88) define o normal como "aquilo que é reto, perpendicular". Caracteriza a anormalidade pelo desvio, ou inclinação, tanto para a direita como para a esquerda da linha definida como normal.

Estabelecidos critérios de pertencimento e de não-pertencimento à faixa de normalidade, a sociedade passa a avaliar seus membros conforme os parâmetros por ela própria definidos.

Observa-se uma forte tendência em se avaliar a deficiência do outro sob o prisma biológico, passando seu portador a ser tratado como um "doente", ou seja, uma pessoa fragilizada, sempre necessitada de assistência, por isso, digna de pena. Assim procedendo, as pessoas ditas normais reduzem os significados da normalidade e da adaptação para os padrões estéticos e os de produtividade do corpo. Santin (1990, p. 137) ressalta: “O caminho para encontrarmos os aspectos filosóficos da corporeidade, sem dúvida, não conduz diretamente ao corpo do homem, mas às diferentes compreensões que, ao longo da história das culturas, a humanidade desenvolveu”.

Ao analisar o processo de controle e discriminação do desvio, Sant`Anna (1988) identifica duas maneiras de se detectar o anormal: os critérios ontológico e estatístico. Do ponto de vista ontológico, a identificação se dá quando o indivíduo desviante se afasta do modelo ideal, enquanto que, no segundo caso, o desviante não se enquadra estatisticamente nos padrões majoritários de uma determinada cultura.

Da mesma forma, a Modernidade caracterizou-se pela delimitação do espaço passível de ocupação por cada indivíduo na sociedade, fenômeno este denominado por Foucault (1989) de *quadriculamento*. Assim, a posição de cada um estaria definida conforme o espaço a ele destinado em um determinado ambiente sociocultural.

A deficiência, entendida como desvio da normalidade, constituiu, como se pôde perceber, um objeto permanente de práticas de vigilância e de isolamento sociais. Tais atitudes se manifestariam no cotidiano das pessoas nas formas do preconceito e da discriminação. O isolamento das pessoas com deficiência em asilos, internatos e hospitais representa a materialização do que ora é discutido.

Marques (1994) chama a atenção para a dualidade de sentidos existente na organização e na manutenção de tais instituições assistencialistas, ou, como queiram, especializadas: de um lado, a imagem difundida de que elas existiriam para proteger e preparar as pessoas com deficiência para uma futura integração no ambiente social; de outro, a ideologia camuflada de atendimento aos interesses da sociedade dos normais de identificação e isolamento dos desviantes. No primeiro caso, o sentido do discurso é explícito, enquanto que no segundo caso o sentido não está aparente, mas escamoteado por uma prática difundida como boa e necessária principalmente para as pessoas com deficiência ali atendidas.

Advém daí um outro fenômeno bastante interessante: a incorporação da dinâmica institucional pelos indivíduos por ela assistidos. Ocorre, de forma muito eficiente, uma forte vigilância do discurso e do comportamento de uns em relação aos outros indivíduos. As manifestações de descontentamento e as críticas advindas de alguma divergência em relação às normas que regem a instituição são quase que imediatamente evidenciadas e delatadas pelos próprios assistidos aos detentores do poder institucional. Marques (1994, p. 85) destaca:

> *o quanto os indivíduos deficientes internos nas instituições assistencialistas introjetam e reproduzem o modelo institucional no qual vivem. Com raríssimas exceções, o deficiente interno quase sempre se identifica inteiramente com as normas que regem a dinâmica da instituição. A rotina passa a ser o certo, e o novo amedronta tanto quanto a possibilidade de perder o amparo institucional. Em conseqüência, estabelece-se uma forte trama de controle disciplinar entre os próprios internos, que passam a vigiar uns aos outros , perpetuando a disciplina e fazendo com que somente as decisões maiores sejam atribuídas à autoridade constituída. Neste cenário, a figura do alcagüete, ou "dedo duro", assume um importante papel no controle disciplinar, fazendo com que as infrações, ou mesmo as tentativas de infração, cheguem ao conhecimento da autoridade constituída, e as punições sejam oficializadas.*

Isso remete a presente análise ao fenômeno descrito por Foucault (1989) como *microfísica do poder*, ou seja, o controle social é exercido de forma extremamente eficiente pelos próprios indivíduos que compõem o grupo social. Muito mais do que a estrutura de vigilância e de controle representada pela macrofísica do poder (leis, decretos e instituições), os indivíduos estão rendidos ao controle e à vigilância exercidos pelo olhar sancionador do outro. Nessa trama de poder todos exercem o duplo papel de vigilante e de vigiado, o que garante a sua eficiência prática.

Pode-se concluir que o discurso da Modernidade sobre as pessoas com deficiência esteve sempre calcado no entendimento da deficiência como desvio da norma, ou, em outras palavras, como não ajustamento aos padrões ideologicamente estabelecidos como normais. Como conseqüência, instalam-se os sentimentos de pena e de dependência permanentes, além das atitudes de caridade e de proteção, camufladoras do sentido maior da exclusão social.

O cenário do Mundo Atual evidencia um movimento em direção a um sentido de inclusão social: o sujeito com deficiência passa a dividir a cena com os sujeitos sem deficiência, coabitando os diversos espaços sociais. Nota-se, pois, um grande dinamismo experimentado pelos sujeitos e, em particular, pelos sujeitos com deficiência num mundo onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas.

O discurso construído na Modernidade sobre os sujeitos com deficiência, começa, gradativa mas significativamente, a dar lugar a um novo entendimento do que venha a ser tal condição existencial e, por conseqüência, a novas formas de se tratar tal condição. Assim, as circunstâncias, hoje, experimentadas diferem substancialmente daquelas de alguns poucos anos atrás.

A compreensão desse fenômeno requer o conhecimento das principais características desse novo tempo e, por conseguinte, das novas concepções de mundo, de sociedade, de vida e de homem nele presentes.

O mundo não é mais constituído de fronteiras territoriais, econômicas e culturais rígidas. Os países vêm se organizando em blocos e o planeta se depara com o

chamado fenômeno da globalização. Fonseca, *apud* Rossi (1997, p. 2), avalia que "A globalização não é apenas palavra da moda, mas a síntese das transformações radicais pelas quais vem passando a economia mundial desde o início dos anos 80". Aprofundando um pouco mais a sua reflexão sobre o fenômeno da globalização, o autor estabelece três pilares para o referido fenômeno:

> *O fenômeno da globalização resulta da conjunção de três forças poderosas:*
>
> *1 a terceira revolução tecnológica (tecnologias ligadas à busca, processamento, difusão e transmissão de informações; inteligência artificial; engenharia genética);*
>
> *2 a formação de áreas de livre comércio e blocos econômicos integrados (como o Mercosul, a União Européia e o Nafta);*
>
> *3 a crescente interligação e interdependência dos mercados físicos e financeiros, em escala planetária.*

A sociedade passa a se caracterizar pelo grande volume e pela alucinante velocidade com que as informações são processadas e difundidas. Importa mais a capacidade das pessoas de acessarem as informações do que o esforço intelectual do acúmulo do conhecimento.

As chamadas culturas regionais dão lugar a uma cultura global. À medida que os costumes e os valores são internacionalizados, diminui cada vez mais o comportamento endógeno de preservação cultural. Nas palavras de Gonçalves (1997, p.10):

> *Seja qual for a perspectiva que se adote, o fato é que está em curso uma nova etapa da internacionalização, embora seu futuro permaneça em aberto. Não há dúvida de que o mundo, finito e cognoscível, é cada vez mais percebido, ele mesmo, como um lugar; não há dúvida de que, paralelamente às culturas nacionais, gera-se uma cultura "global", na qual indivíduos dos quatro cantos do planeta podem minimamente se reconhecer; não há dúvida de que essa cultura global deriva da intensificação dos contatos entre povos e civilizações, por sua vez vinculada à expansão econômica e técnica.*

O cenário do Mundo Atual evidencia ainda um deslocamento para uma formação ideológica inclusiva, onde todos os sujeitos são personagens. Nessa perspectiva, o desafio a ser vencido é este: que essa formação ideológica se torne preponderante na sociedade.

Deste modo, a apreensão dos sentidos dados na Atualidade à problemática vivida pelos sujeitos com deficiência evidencia a coexistência de três formações discursivas no tratamento da diferença imposta pela deficiência. A formação discursiva que coloca o sujeito com deficiência como "desviante", tendo como referencial a dicotomia normalidade X anormalidade, constitui a formação ideológica da exclusão. A outra, que o considera como "diferente", tendo como referencial um determinado padrão social, constitui um movimento dessa formação ideológica da exclusão em direção a uma formação ideológica inclusiva. Deslocar esse sentido para uma perspectiva ideológica inclusiva implica pensar uma sociedade sem referenciais determinados, em pensar os sujeitos na sua "diversidade", dentro de uma formação discursiva que tenha como pressuposto o fato de que os dados se constituem num determinado momento, são históricos, sociais, culturais, não existindo um referencial único, mas uma disposição para lidarmos com o dado e para considerarmos todas as possibilidades da vida.

Essa movimentação de sentidos da absolutização do normal para a diversidade não constitui uma simples superação do princípio da igualdade entre os homens como valor absoluto pelo princípio de que somos todos diferentes em características e em direitos. A diversidade implica, é claro, o reconhecimento e o respeito pelo que faz de uma pessoa um ser diferente de todos os demais, como apregoa Pierucci (1999). Todavia, pressupõe, também, a preservação do dado de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem. A diferença não deve, pois, se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana. Independente da condição existencial de cada um, todos são igualmente homens, com o mesmo valor existencial. Assim, o que se deve considerar é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro.

Sendo a escola parte constitutiva do todo social, ela refletirá os desdobramentos de todas as mudanças ocorridas nas concepções que significam a vida, transformando-se internamente e promovendo mudanças na ilimitada realidade do extramuro escolar.

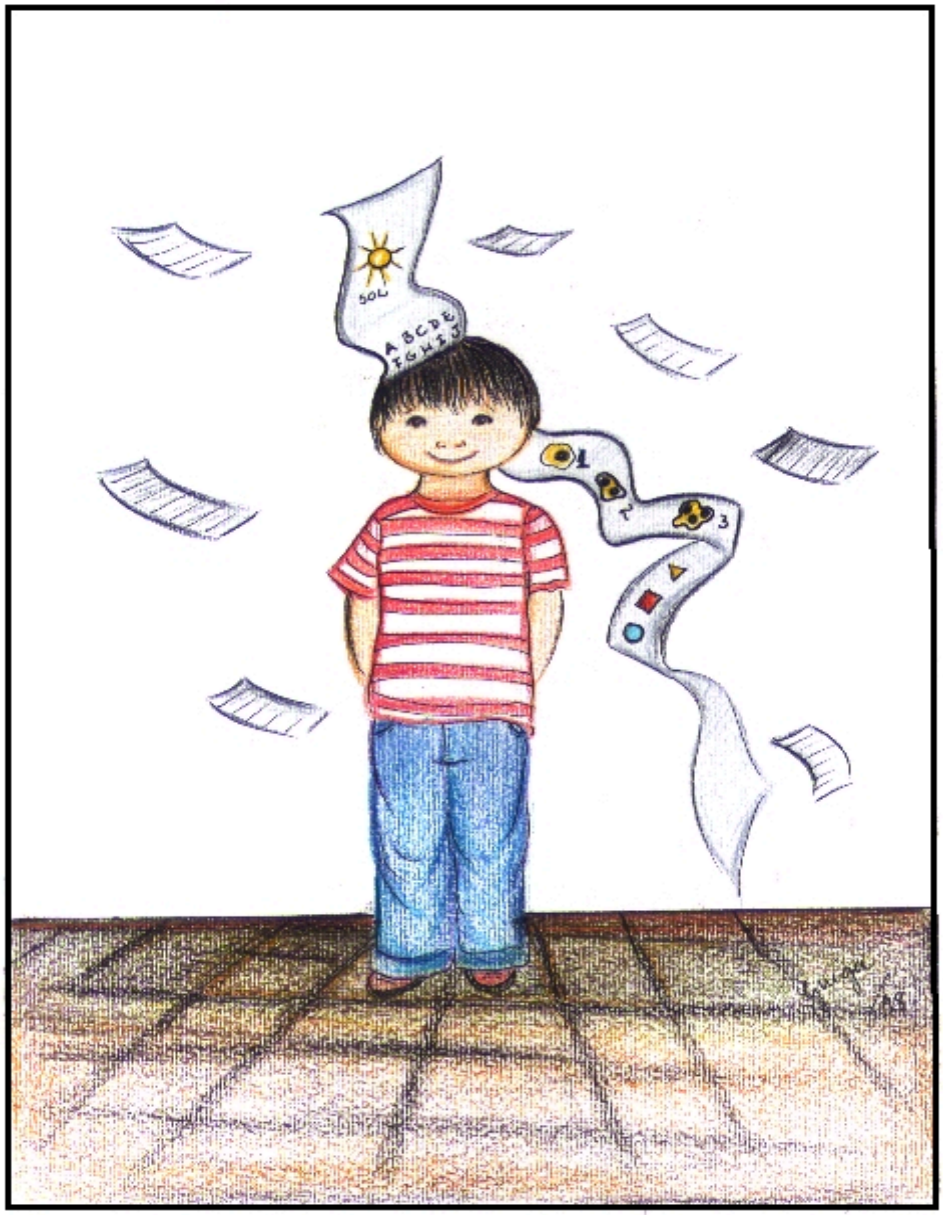
Nas palavras de Forest e Pearpoint (1997, p. 138-41),

> *Inclusão NÃO trata apenas de colocar uma criança deficiente em uma sala de aula ou em uma escola. Esta é apenas a menor peça do quebra-cabeça.*
> *Inclusão trata, sim, de como nós lidamos com a diversidade, como lidamos com a diferença, como lidamos (ou como evitamos lidar) com a nossa moralidade. (...)*
> *Inclusão não quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra, sim, nossa diversidade e diferenças com respeito e gratidão. Quanto maior a nossa diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo. (...)*
> *Inclusão é reconstruir nossos corações e nos dar as ferramentas que permitam a sobrevivência da humanidade como uma família global.*

A passagem de uma concepção excludente de sociedade e de escola para uma outra, fundada na diversidade humana, deve significar uma profunda mudança em toda a dinâmica educacional, refletindo, principalmente, na construção de novos sentidos éticos e morais para a vida em sociedade. Ao se adotar a diversidade como um primado da existência humana, as relações interpessoais tomarão um outro significado para todas as pessoas: não mais se considerarão os alunos com deficiência como os únicos beneficiários de sua inserção escolar. Com certeza, a construção dos aspectos éticos e morais de todos os sujeitos envolvidos numa prática educacional inclusivista será profunda e positivamente afetada.

V PINCELANDO O DISCURSO DAS DIFERENTES ABORDAGENS PSICOLÓGICAS

Para constituir a matriz teórica para análise dos discursos das professoras, utilizamos o referencial da psicologia em suas vertentes objetivista, subjetivista – Humanismo e Gestalt - e interacionista – Piaget e Vygotsky. Procuramos rever, em cada uma dessas grandes abordagens da psicologia, as concepções de sujeito, desenvolvimento, aprendizagem e situar como essas tendências apresentam a questão da educação de pessoas com deficiência.


SOL
A B C D E
F G H I J
1
2
3

5.1 A visão objetivista

> *Dêem-me uma dúzia de crianças sadias, de boa constituição e a liberdade de poder criá-las a minha maneira. Tenho a certeza de que, se escolher uma delas ao acaso e puder educá-la convenientemente, poderei transformá-la em qualquer tipo de especialista que eu queira: médico, advogado, artista, grande comerciante e até mesmo em mendigo e ladrão, independente de seus talentos, propensões, tendências, aptidões, vocações e da raça de seus ascendentes.*
>
> (John Watson, 1925, citado por Freire, 1997, p.108)

Uma das correntes psicológicas que irrompeu no início deste século e que mais influenciou e ainda influencia a educação de alunos com deficiência é o Comportamentalismo ou Behaviorismo. Analisando sua origem, concepções de sujeito, desenvolvimento/aprendizagem, poderemos entender a prática pedagógica por ela subsidiada e a visão que os comportamentalistas têm sobre a inserção do aluno com deficiência na sala de aula regular.

O Behaviorismo apresenta como bases epistemológicas o Empirismo e o Positivismo. Do Empirismo advém o princípio de que o homem é uma *tábula rasa*, uma folha em branco. Esta idéia foi defendida originalmente por Aristóteles, segundo quem a inteligência provém da experiência sensível, e ratificada por Locke, que afirmava não haver nada na nossa inteligência que não tenha antes passado pelos sentidos. Do positivismo de Auguste Comte, o behaviorismo se apropriou da idéia de que o conhecimento é positivo, sendo que o único conhecimento válido é o que é observável e mensurável.

Segundo Freire (1997), o Behaviorismo recebeu influência do Hedonismo, do Darwinismo, de Thorndike e dos reflexologistas russos, dentre eles Sechenov, Bechterev e Pavlov.

Trabalhando com animais, Pavlov ficou mundialmente conhecido pelo seu experimento sobre o reflexo condicionado com cães. O condicionamento clássico ou respondente diz respeito à relação entre um estímulo antecedente e uma resposta que lhe é conseqüente (S--R). Essa fórmula, base dos estudos de Pavlov, serviu de alicerce para a

corrente behaviorista na análise do comportamento. O homem seria uma máquina orgânica, composta basicamente por três elementos estruturais: os órgãos dos sentidos (receptores de todos os estímulos), os sistemas muscular e endócrino (efetores) e o sistema nervoso (responsável pela condução e pela codificação/decodificação dos estímulos).

Da mesma forma, o norte-americano Thorndike exerceu uma grande influência na escola behaviorista. Seus estudos foram relevantes principalmente para a educação, tendo formulado, dentre outros princípios, a lei do exercício (quanto maior a freqüência com que um vínculo é exercido, mais fortemente é fixado), o princípio do ensaio e erro e a lei do efeito (uma ação seguida de satisfação é fixada, enquanto que aquela seguida de insatisfação é extinta). Tudo isso o levou a concluir que a educação deve se basear na recompensa e não no castigo.

O Behaviorismo foi lançado oficialmente em 1913, com a publicação do artigo, do também norte-americano Watson, A Psicologia como o behaviorista a vê. Watson, afetado pelo mecanicismo, pelo funcionalismo e pela psicologia animal, iniciou um protesto contra duas posições psicológicas, a do próprio funcionalismo e a do estruturalismo. Ele propunha o objetivismo, ou seja, que a psicologia fosse uma ciência do comportamento, que só lidasse com comportamentos observáveis, descritos objetivamente como estímulos e respostas. Sua idéia consistia em aplicar os procedimentos da psicologia animal aos seres humanos, reduzindo-os à matéria. Para tal, rejeitou todos os conceitos mentalistas, principalmente o conceito de consciência, se opondo à introspecção. Pretendia, com isso, que a psicologia fosse uma ciência tal qual as ciências naturais: de cunho mecanicista, materialista, determinista e objetivista. Rigoroso crítico do inatismo, Watson defendia a tese de que o homem herda apenas as estruturas do seu corpo e o seu funcionamento. Explicava, assim, os diferentes tipos de comportamento pelas determinações do ambiente.

Após Watson, vários estudiosos reforçaram a corrente behaviorista, dentre eles Allport, Weiss, Holt, Hunter, Lashley, Hull, Tolman, Guthrie, Meyer, Lorenz, Skinner e Gagné. Destacaremos os dois últimos autores, por terem direcionado seus estudos para a educação.

O norte-americano Skinner, que nasceu em 1904 e faleceu em 1990, foi o maior expoente do Behaviorismo. Considerou, como Watson, que a única maneira possível para ter uma psicologia científica seria orientá-la pelas leis das ciências naturais. Influenciado pelos estudos de Pavlov, do Hedonismo e de Thorndike, Skinner formulou o condicionamento operante, tendo superado o condicionamento clássico de Pavlov, deslocando a ênfase do estímulo antecedente para o estímulo conseqüente - reforço (R--S). Ocupou-se, pois, das relações entre o comportamento a ser aprendido e as suas conseqüências.

Em sua teoria, rejeitava todas as manifestações subjetivas. Contestava, assim, a existência da personalidade como determinante do comportamento. Por conseguinte, desconsiderava as noções existentes de liberdade e de dignidade, julgando-as enganosas e mistificadoras. Destacava a importância e a necessidade de se controlar o meio e de se observar o comportamento resultante do mesmo, mantendo-se o controle sobre todas as variáveis e sem interferência dos agentes internos. Para ele, somente dessa forma se poderia melhorar a existência humana.

Sua principal contribuição para a educação foi a formulação da Instrução Programada, onde se considera que a emissão de respostas pelo sujeito e o recebimento de reforços facilitam a aquisição de novos conhecimentos; os conteúdos devem ser apresentados progressivamente, do mais simples para o mais complexo; a formulação de um programa deve levar em consideração as diferenças individuais dos alunos.

O neoskinneriano norte-americano Gagné representa o Behaviorismo menos ortodoxo. Sua abordagem busca a síntese entre os processos internos de cognição e os eventos externos. Esse autor considera as condições internas subjetivas, como a motivação e a inteligência, fatores importantes na aquisição de habilidades intelecutais.

Da mesma forma que Skinner, enfatiza o uso da tecnologia na educação como facilitadora da aprendizagem dos indivíduos. A preocupação básica de Gagné consiste, segundo Freire (1997), em propor os meios e instrumentos para a operacionalização eficiente do ensino. Nesse sentido, estabeleceu oito fases do processo de aprendizagem, a saber: aprendizagem de sinais; aprendizagem que inclui estímulo-resposta;

aprendizagem em cadeia; associações verbais; discriminações múltiplas; aprendizagem de conceitos; aprendizagem de princípios e aprendizagem de resolução de problemas.

A psicologia objetivista-empírica analisa os fenômenos psíquicos sem considerar o estabelecimento de interações entre o indivíduo e a sociedade. Dessa forma, o indivíduo, que constitui uma síntese de múltiplas determinações, é reduzido a uma dimensão única, que corresponde ao seu comportamento fisiológico. O indivíduo, com ou sem deficiência, é condicionado pelas determinações exteriores sem, contudo, poder responder ativamente às imposições sociais.

Entendem os behavioristas que o fator determinante do desenvolvimento e da aprendizagem é o meio-ambiente. A abordagem comportamental define a aprendizagem como mudança nos comportamentos observáveis do indivíduo. A situação de aprendizagem implica recompensa e controle, assim como exige planejamento cuidadoso das contingências de aprendizagem, das seqüências de atividades e da modelagem do comportamento humano, a partir da manipulação de reforços, desprezando os elementos não observáveis ou subjacentes a esse mesmo comportamento.

De acordo com Skinner, citado por Ferreira (1986, p. 52),

> *a educação é o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para os outros em algum tempo futuro... Os reforços são arranjados pela agência educacional com propósitos de condicionamento. Os reforçadores que usa são artificiais, como sugerem expressões como "treino", "exercício" e "prática".*

A partir dos pressupostos behavioristas, conclui-se: a aprendizagem deve ser diretamente observável através de respostas emitidas pelo aluno; o papel do professor implica competência para manipular as condições do ambiente do aluno; o papel do aluno passa a ser o de receptor do conhecimento; a avaliação das metas de ensino estabelecidas se faz pela medida das respostas do aluno, que se evidenciam pelas mudanças no seu comportamento.

Na área da Educação Especial, segundo Glat (1998), o modelo comportamental é também conhecido como *modelo diagnóstico prescritivo*. Tal modelo tem como um de seus pressupostos básicos a interdependência entre a avaliação e a intervenção, sendo o diagnóstico feito para prescrever uma estratégia de atuação, desenvolvida a partir das competências e dificuldades específicas da pessoa com deficiência. Para a avaliação da pessoa com deficiência, ao invés do uso de testes padronizados, são utilizados a observação direta do seu comportamento e testes de desempenho, conhecidos como *testes de critério*, que permitem saber o que a pessoa com deficiência pode ou não fazer em um dado momento.

Nesse modelo, são pré-requisitos para a aprendizagem a elaboração de objetivos claros e precisos e o controle da atenção do aluno. Para o controle da atenção, Glat (1998) propõe apresentar ao aluno somente aqueles estímulos que devem ser discriminados, reduzindo-se ao máximo os estímulos não essenciais, além de solicitar-lhe emitir uma resposta ou comportamento observável, repetir as instruções, dentre outros. Também a distribuição de reforço positivo contingente à emissão do comportamento ou resposta desejada constitui uma maneira eficaz de motivar um aluno e acelerar o seu ritmo de aprendizagem. É também importante que se tenha um programa de ensino adequado, para que a criança possa saber o que fazer a fim de receber o reforço.

Glat (1998) considera que o princípio de aprendizagem por etapas ou *análise de tarefa* constitui a base de muitos dos procedimentos de ensino utilizados na modificação do comportamento de crianças com deficiência. Nesse método, a tarefa é subdividida em etapas, que devem ser seguidas da mais simples para a mais complexa, reforçando-se cada uma das conquistas obtidas pelo aluno, até que ele alcance o comportamento desejado. Dentre os procedimentos de ensino envolvendo a *análise de tarefa,* o mais difundido é a *modelagem* ou *reforço diferencial de aproximações sucessivas*, que consiste na modificação gradativa da definição do que constitui o comportamento adequado. Outra forma eficaz de se modificar o comportamento é o denominado *cadeia* ou *seqüência inversa*, que consiste em iniciar a modelagem pelo último passo da seqüência, até se chegar ao passo inicial da tarefa. Existe ainda o procedimento conhecido como *esvanecimento*, que

envolve o processo de controle de estímulos. A *ajuda física* constitui uma outra técnica bastante simples de trabalhar com o aluno com deficiência, onde, a princípio, o instrutor segura as mãos da criança e executa o movimento com ela, eliminando gradativamente tal ajuda, até que a criança possa exercer a tarefa sozinha.

Atualmente, em função das críticas feitas ao modelo comportamental, de não contemplar o aspecto mais fundamental para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, que é o aprender a pensar, tem sido proposto um outro modelo de atendimento para eles conhecido como *terapia comportamental cognitiva* ou *modificação de comportamento cognitiva*, que tem como principal objetivo, segundo Glat (1998, p. 203) "ensinar aos alunos a observar suas falhas no processo de pensamento/aprendizagem e a se monitorizar".

Vários procedimentos comportamentais-cognitivos são, segundo Glat (1998), empregados na execução desse modelo, tais como a auto-instrução, o automonitoramento, a auto-avaliação, o auto-reforço, a imitação do modelo do professor e as verbalizações, inicialmente, em voz alta e, depois, silenciosamente.

A preocupação básica dos modelos comportamentais de educação consiste em promover uma *aprendizagem sem erros*. Tal prerrogativa fundamenta-se no entendimento de que o erro é prejudicial ao aluno, devendo serem elaborados programas que controlem o seu comportamento e que evitem a ocorrência de erros.

5.2 A posição subjetivista

Em contraposição à visão objetivista, a Psicologia Existencial Humanista e a Gestalt representam a vertente subjetivista da psicologia. Segundo Ferreira (1986), elas resgatam o que há de humano no homem e o colocam como o centro de suas argumentações, como o ser que dá sentido às coisas e está em permanente evolução rumo à sua plenitude. As bases teórico-filosóficas da vertente subjetivista são principalmente a Fenomenologia e o Existencialismo, que têm como um dos seus pressupostos a compreensão da experiência humana carregada de significados originados no próprio indivíduo.

5.2.1 O Humanismo

> *Se eu deixar de interferir nas pessoas, elas se encarregarão de si mesmas,*
> *Se eu deixar de comandar as pessoas, elas se comportam por si mesmas,*
> *Se eu deixar de pregar às pessoas, elas se aperfeiçoam por si mesmas,*
> *Se eu deixar de me impor às pessoas, elas se tornam elas mesmas.*
> (Lao-Tsé, citado por Rogers, 1977, p. 206)

Os mais proeminentes representantes da abordagem humanista que ofereceram contribuições significativas para a esfera educacional foram Carl Rogers e Alexander Sutherland Neill.

Reconhecido como espontaneísta, Neill propõe que a criança se desenvolva sem quaisquer intervenções. Fortemente influenciado pelas idéias de Rousseau, Neill entendia a criança como um ser potencialmente voltado para a bondade e para o amor à vida. Suas concepções sobre homem, mundo e educação foram por ele apresentadas em sua principal obra, Liberdade sem medo, publicada em 1963. Fundador da Escola de Summerhill, sua contribuição teórica baseia-se principalmente em sua experiência como educador. Crítico severo do modelo de sociedade idealmente concebida, dirigiu seu trabalho para a formação de crianças livres e felizes. Nesse sentido, entende que a sociedade atual

cerceia a liberdade da criança, impondo-lhe regras autoritárias, contrárias à conquista de sua autonomia.

Nascido nos Estados Unidos, em 1902, e tendo falecido em 1987, Rogers notabilizou-se como psicoterapeuta, como pesquisador e como professor, tendo se posicionado como fenomenólogo e deixado como legado a "educação centrada no aluno". Autor de várias obras sobre psicoterapia e educação, seu primeiro livro, O tratamento clínico da criança problema, data de 1939. Porém, o termo "orientação não-diretiva", característica básica de sua teoria, aparece pela primeira vez em 1942, na obra Aconselhamento e psicoterapia. No ano de 1969, publicou sua principal obra sobre educação, Liberdade para aprender, onde expõe o seu pensamento sobre o processo de aprendizagem e descreve um plano prático para produzir mudanças drásticas no sistema educacional. Em sua última obra publicada no Brasil, datada de 1985, Liberdade de aprender em nossa década, Rogers reflete sobre as vantagens das novas tendências educacionais como as salas de aula abertas, dentre outras, apontando caminhos para outros avanços.

O homem é entendido por Rogers (1978) como um ser em constante processo de descoberta do seu próprio ser, cujo objetivo maior é o da auto-realização fundada na harmonia e na felicidade. Contrapondo-se à tese de que o homem nasce com um fim determinado, Rogers concebe o homem como um projeto permanente e inacabado, que goza de plena liberdade, sendo um "arquiteto de si mesmo".

O mundo é concebido por esse autor (1978) como uma produção do homem diante de si mesmo. Ao experenciar o mundo, seus elementos vão adquirindo significados particulares para cada indivíduo, o que constitui o seu eu (*self*). O eu, além de incluir a percepção que o indivíduo tem de si próprio e de suas experiências, considera a forma como essa percepção se relaciona com as percepções de outras pessoas, dos objetos e do contexto no qual o indivíduo está inserido.

Ao enfatizar o processo do homem de tornar-se pessoa, Rogers (1978) propõe uma sociedade aberta, onde a responsabilidade das decisões pessoais seja assumida

por cada indivíduo. Propõe ainda que a ciência e a tecnologia devam estar a serviço do subjetivo pessoal de cada indivíduo.

O conhecimento é construído no decorrer do processo de vir-a-ser da pessoa humana, caracterizando-se como um processo extremamente dinâmico. A realidade, nessa abordagem, é subjetiva, tendo o sujeito papel central na elaboração do conhecimento, que é inerente à atividade humana. A motivação para se construir o conhecimento é, pois, intrínseca ao homem.

Caracterizada por Rogers (1973) como centrada no aluno, a educação extrapola o caráter institucional, visando, acima de tudo, à educação do homem. O fim maior da educação é o de facilitar a aprendizagem do aluno, liberando a sua capacidade de auto-aprendizagem, possibilitando-lhe o desenvolvimento intelectual e emocional. Nas suas palavras (1973, p. 104-5):

> *O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança. Mutabilidade, dependência de um processo antes que de um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo da educação, no mundo moderno.*

No entendimento de Rogers (1973), a educação deve se basear numa atitude de confiança no aluno, proporcionando-lhe uma atmosfera de liberdade para produzir idéias, sem fazer nenhuma restrição à sua curiosidade e à sua iniciativa de propor soluções para os problemas, ao invés de se prender numa atitude de suspeição que só faz embotar a sua auto-confiança. Sendo assim, a educação caracteriza-se pela não-diretividade. Tomando como referência a sua própria experiência educacional, esse autor (1973) propõe uma mudança radical em todo o sistema educacional, a começar pela abolição dos exames, das notas e dos diplomas; devendo a educação formal se constituir num encontro intencional entre pessoas que buscam o crescimento, a atualização e a mudança.

No que se refere à aprendizagem, Rogers (1973, p. 5) ao definir os elementos envolvidos numa aprendizagem significativa ou experencial, diz:

> *Tem ela a qualidade de um envolvimento pessoal – a pessoa, como um todo, tanto sob o aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo, inclui-se no fato da aprendizagem. Ela é auto-iniciada. Mesmo quando o primeiro impulso ou o estímulo vêm de fora, o senso da descoberta, do alcançar, do captar e do compreender vem de dentro. É penetrante. Suscita modificação no comportamento, nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do educando. É avaliada pelo educando. Este sabe se está indo ao encontro das suas necessidades, em direção ao que quer saber, se a aprendizagem projeta luz sobre a sombria área de ignorância da qual tem ele experiência. O locus da avaliação, pode-se dizer, reside, afinal, no educando. Significar é a sua essência. Quando se verifica a aprendizagem, o elemento de significação desenvolve-se, para o educando, dentro da sua experiência como um todo.*

Nessa abordagem, o papel do professor é o de facilitador da aprendizagem, o qual, segundo Rogers (1973), estabelece o clima inicial do grupo, ajudando a elucidar os propósitos individuais e grupais. O professor, sendo autêntico, congruente e integrando-se ao grupo como um de seus membros, baseia-se na motivação intrínseca dos alunos, organiza e torna facilmente disponíveis os recursos para a aprendizagem significativa.

A relação professor-aluno, nessa abordagem, fundamenta-se na compreensão empática, na confiança e na aceitação incondicional do aluno como um ser capaz de se autoconstruir, traçando as diretrizes para o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Partindo do princípio de que cabe ao educador desenvolver seu próprio estilo para facilitar a aprendizagem dos alunos, enfatiza-se, na prática pedagógica, não os métodos e as técnicas de ensino, mas a relação que se estabelece entre o professor e os alunos no desenvolvimento de um clima que possibilite a liberdade para aprender. Contrapondo-se aos critérios de avaliação externos, baseados no estabelecimento de classificação dos alunos, Rogers defende a auto-avaliação, posto que somente o indivíduo pode conhecer

realmente a sua experiência, devendo assumir a responsabilidade pelas formas de controle de sua aprendizagem. Nas suas palavras (1973, p. 5):

> *Na maioria das nossas escolas, em todos os níveis educacionais, ainda nos temos de haver com uma via de acesso tradicional e convencional que torna improvável, se não impossível, a aprendizagem de significação. Quando reunimos em um esquema elementos tais como currículo pré-estabelecido, "deveres" idênticos para todos os alunos, preleções como quase único modo de instrução, testes padronizados pelos quais são avaliados externamente todos os estudantes, e notas dadas pelo professor, como modo de medir a aprendizagem, então, quase podemos garantir que a aprendizagem dotada de significação será reduzida a um mínimo.*

Educar, na perspectiva rogeriana, significa participar integralmente do processo de mudança próprio do ser humano e do mundo. Estar aberto a essa mudança contínua e inacabada constitui a melhor forma de viver. Da mesma forma, é mister reconhecer no outro também um ser em busca da auto-realização, o que implica estar aberto não só para si e para o mundo, mas também para o outro, concebido como um elemento de grande valor na vida de qualquer pessoa.

A educação das pessoas com deficiência segue, na abordagem rogeriana, os mesmos princípios que regem a prática pedagógica. E não poderia ser de outra forma, uma vez que essa concepção está sustentada nos pilares da congruência, da autenticidade e da empatia. Seria totalmente incongruente alijar as pessoas com deficiência da condição existencial humana, o que implicaria o estabelecimento de homens com uma natureza diferente daquela própria da espécie. Da mesma forma, não se deve privar as pessoas com deficiência da possibilidade de serem autênticas, o que implicaria o estabelecimento *a priori* de uma incapacidade de se auto-realizar, pela existência de uma limitação física, mental ou sensorial. Finalmente, seria contraditória a postura da não-aceitação do outro em decorrência da pessoa não se enquadrar nos padrões socialmente estabelecidos como normais. O que a abordagem rogeriana propõe é justamente a aceitação incondicional do

outro, o que não é possível se forem estabelecidos critérios desumanizantes para tal aceitação.

Na visão rogeriana, o que se objetiva, pois, é a facilitação da aprendizagem de todos os alunos, independente de sua condição social, cultural, orgânica ou de sua capacidade cognitiva. O importante é que todas os alunos possam se tornar pessoas e que a auto-realização seja uma meta acessível a todos. Para isso, é preciso que se preze pelo princípio da confiança na capacidade do outro de se auto-regular e de interagir com as outras pessoas de forma integrada e participativa em um constante processo de mudança. Rogers (1973) relata a experiência da professora Sylvia Ashton-Warner com "crianças refratárias", "supostamente preguiçosas para aprender". Através da aprendizagem auto-iniciada e significativa, ela conseguiu que seus alunos aprendessem a escrita formal.

A grande contribuição da abordagem humanista está, com certeza, na crença de que o homem é potencialmente capaz de promover as mudanças necessárias para a sua auto-realização, dado este que só tem sentido se for entendido como inerente à natureza humana.

5.2.2 A Gestalt

> *A psicologia da Gestalt tenta voltar à percepção ingênua, à experiência imediata... e insiste que não encontra aí montagem de elementos, mas todos unificados; não massas de sensações, mas árvores, nuvens e o céu. E ela convida todos a verificar essa asserção como simples ato de abrir os olhos e olhar para o mundo ao redor em seu modo cotidiano comum.*
>
> (Heidbreder, citado por Schultz e Schultz, 1996, p. 305)

A Gestalt representa uma reação original a toda psicologia associacionista, tendo um fundamento epistemológico do tipo racionalista, de acordo com a tradição filosófica de Leibniz, mas se distinguindo da mesma por aceitar algumas formas de empiricismo e experimentação no estudo da percepção.

A origem do movimento gestaltista remonta ao ano de 1890, quando Christoph von Ehrenfels elaborou o conceito de *Gestaltqualität*, o que significava a estrutura como conjunto não-somativo.

Porém, o marco histórico da Gestalt, também conhecida como Escola de Berlim, foi o ano de 1912, com a publicação do trabalho *Experimentelle Studien über das Sehen von Bewegung*, de Max Wertheimer. Destaca-se também a contribuição de Köhler na consolidação dos princípios dessa corrente, principalmente com a publicação da obra *Gestalt Psychology*, em 1929. Da mesma forma merecem destaque os trabalhos de Koffka. Sua obra clássica foi *The growth of the Mind*, publicada em 1921, cujo conteúdo tratava mais especificamente dos problemas do desenvolvimento e da aprendizagem. Outro autor que poderia ser citado como expoente da teoria gestaltista é Kurt Lewin, embora Penna (1982) registre a dificuldade de se vincularem ou não suas contribuições a essa escola. Suas pesquisas estiveram voltadas para o estudo da afetividade, da motivação e das relações grupais, instalando-se progressivamente no campo da psicologia social, onde se projetou como um dos mais importantes estudiosos.

Os conceitos básicos do gestaltismo são: estrutura, equilíbrio, campo perceptivo e a hipótese do isomorfismo.

A noção de estrutura, defendida pela Gestalt, supera a de estrutura como simples somatório de partes, onde o todo depende da posição de cada uma das suas partes. A estrutura, aqui, é entendida como totalidade, com individualidade própria e com propriedades novas, distintas das propriedades de seus elementos quando tomados isoladamente. As estruturas são dados originais, não resultando de qualquer atividade estruturante.

Nas palavras de Giusta (1985, p. 27), para os adeptos da Gestalt "os sujeitos reagem não a estímulos específicos, mas a configurações perceptuais. As *gestaltens* (configurações) são as legítimas unidades mentais, e é para elas que a Psicologia deve voltar-se".

Indissociável do conceito de estrutura está o conceito de equilíbrio. Toda estrutura tende a se manter como estrutura equilibrada, ocorrendo uma reequilibração

sempre que acontecerem mudanças, quer em relação aos processos perceptivos, quer em relação aos do pensamento. A equilibração, para o gestaltismo, consiste na busca da pregnância ou boa forma, ou seja, na busca da melhor solução. De acordo com Penna (1982, p. 166-7):

> *Um problema se definirá como uma situação geradora de desequilíbrios. Sua solução expressará uma recomposição do equilíbrio prejudicado. No plano perceptivo, uma estrutura será sempre vista em função do modo que melhor permita sua apreensão regularizada e equilibrada.*

Intrinsecamente relacionado aos conceitos de estrutura e de equilíbrio, o campo perceptivo é organizado, sendo constituído de fenômenos interligados e não de partes isoladas, unidas por associação.

A hipótese do isomorfismo constitui um dos elementos basilares do gestaltismo. Elaborada por Wertheimer, essa hipótese consiste na analogia existente entre os processos neurocerebrais e os processos psicológicos. Para Wertheimer a atividade cerebral é um processo total configurativo, no qual os movimentos aparente e real são vivenciados de modo idêntico, havendo processos corticais semelhantes para ambos.

A Gestalt concebe o homem como um ser autônomo, sem ser determinado pelo meio social.

A inteligência, para a Gestalt, implica a solução de problemas, estando subordinada à percepção. Haveria um isomorfismo cognitivo, no qual as leis da percepção definiriam as atividades do pensamento.

De acordo com Schultz e Schultz (1996), os princípios da organização perceptiva para a Gestalt são: proximidade, continuidade, semelhança, complementação, simplicidade e figura/fundo.

O princípio da proximidade consiste na tendência da percepção juntar partes que estão próximas no tempo e/ou no espaço, formando uma unidade. A probabilidade de

dois ou mais estímulos formarem um padrão será tanto maior quanto maior for o número de características semelhantes entre eles ou a sua proximidade.

Já o princípio da continuidade refere-se à tendência da percepção de seguir uma direção, vinculando os elementos de uma maneira que os faça parecer contínuos.

Outra tendência da percepção é a explicitada pelo princípio da semelhança, segundo o qual partes semelhantes tendem a ser agrupadas.

Há ainda uma tendência da percepção de completar figuras incompletas, preencher lacunas, o que constitui o princípio da complementação.

Também conhecido como princípio da boa forma ou da simetria, o princípio da simplicidade consiste na tendência da percepção de ver uma figura da melhor forma possível. Uma boa gestalt é simétrica, simples e estável.

Finalmente, o princípio da figura/fundo refere-se à tendência da percepção de destacar determinado objeto como figura num segundo plano contra o qual ele se destaca, o que se constitui no fundo.

No entendimento de Moura e Correa (1997), as leis que regem a percepção das estruturas estão subordinadas à lei geral ou princípio da pregnância ou da boa forma, que consiste em uma tendência geral da estrutura de se revelar da forma mais completa possível.

O tratamento dado à aprendizagem pela Gestalt é reducionista, posto reduzir o objeto ao sujeito. A teoria gestaltista da aprendizagem enfatiza as atividades perceptivas. A Gestalt está baseada na premissa de que a percepção é determinada pelo caráter do campo como um todo. A aprendizagem é, aqui, tomada como a solução de problemas, que decorre de *insights (introvisão)*, numa reestruturação do campo perceptual. Percebido o princípio da solução de um problema, torna-se possível para o indivíduo transferi-lo prontamente para outras situações. A retenção da aprendizagem, segundo a Gestalt, ocorre somente por meio da introvisão.

Na perspectiva gestaltista, algumas condições de aprendizagem, como as leis da percepção, indispensáveis à assimilação das estruturas que conduzem ao êxito, se definem como dotações biogenéticas, não sendo adquiridas, posto integrarem o repertório

do sujeito em processo de resolução de impasses. A maturação determina, pois, um momento ótimo para cada aprendizagem.

Cumpre ressaltar que os gestaltistas, ao enfatizarem o aprendizado instantâneo, não negam as aquisições progressivas. Dentro dessa concepção, centrada na inteligibilidade, essas não se dariam por uma compreensão cumulativa e por tentativas cegas e obscuras, mas por insights parciais, que também ocorrem por compreensão súbita.

As práticas pedagógicas que apostam numa intuição racional do tipo gestaltista apóiam-se em técnicas que apelam para a atividade do sujeito, e, portanto, para a sua vida concreta. O saber acumulado é transmitido tranqüilamente, respeitando os princípios da boa forma, e os alunos podem incorporá-los, pois a experiência apresentada sob boas formas é isomórfica às estruturas mentais.

A função da educação é a de nutrir o aluno com vistas a um desabrochar de dentro para fora. O que se objetiva é a liberação e não a produção da capacidade criadora do aluno. Ao discutir a aplicação da teoria da Gestalt ao ensino, Cória-Sabini (1986) afirma que à escola cabe despertar o pensamento produtivo, ou seja, ensinar o aluno a pensar. A aprendizagem deve ser ativa, aprendizagem por compreensão. A preocupação da escola deve recair, pois, nos meios, nos procedimentos, e não nos resultados.

De acordo com Penna (1982), Köhler elaborou uma tipologia dos erros, classificando-os em erros bons e erros maus. Os primeiros implicariam *insight*, caracterizando um certo grau de compreensão do problema. Já os segundos resultariam do acaso, caracterizando a ausência de operações inteligentes. Por extensão, Köhler abordou os bons e maus acertos. As boas respostas são aquelas que expressam o pensamento inteligente, a vivência do insight, tendo ocorrido, para tal, a boa utilização dos meios, processos e recursos. Os maus acertos, por sua vez, são os obtidos pelo acaso ou pela memorização, não havendo a participação de atividade produtiva. Para os gestaltistas, apesar de os bons erros serem maus em termos de resultados, eles serão sempre preferíveis aos maus acertos.

Para os gestaltistas o pensamento se processa como um todo. Tanto o aprendiz considera a situação como um todo como o professor deve apresentá-la ao aluno

como um todo. A solução de problemas realiza-se do problema como um todo para as suas partes, e não no sentido contrário. O papel do professor consiste, no dizer de Cória-Sabini (1986), em organizar os elementos dos exercícios em sala de aula a fim de constituir todos significativos, para que os *insights* ocorram. Os elementos mais significativos das informações devem ser apresentados de tal forma que sejam percebidos como um todo. Para tal, podem ser utilizados, dentre outros, recursos como quadro sinópticos, gráficos, material concreto. Apresentar as informações em grande número ou associadas a vários fatores pode atrapalhar a aprendizagem.

Todavia, essa concepção de educação, fundada em estruturas pré-formadas, absolve a escola de seu compromisso de assegurar o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos.

Gottschaldt, citado por Penna (1982), comparando as estratégias de solução de problemas de crianças com deficiência mental com as de crianças sem tal deficiência, concluiu que nas primeiras não ocorre o aproveitamento do erro cometido. Tais crianças perseveram em suas tentativas inócuas, não reestruturando o campo perceptual. Havendo rigidez a nível perceptivo, isomorficamente o pensamento também se mostra obstaculizado. Ao contrário, as crianças sem deficiência aproveitam o erro em sua função de reestruturação do campo. Novas tentativas são feitas, chegando à solução dos problemas, o que caracteriza a conduta inteligente.

Tomando como base as estruturas *a priori* do conhecimento, a abordagem gestaltista coloca a pessoa com deficiência numa condição desfavorável em relação aos indivíduos com níveis de maturação socialmente estabelecidos como normais. Desse modo, a educação, fundada em estruturas pré-formadas, não só absolve a escola do compromisso de assegurar o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos, como também não consegue atender às necessidades dos alunos com deficiência, em função da mesma constituir um óbice às suas condições de pré-formação intelectual.

T
A
N
E
Ç
R
Ã
O

5.3 A perspectiva interacionista

Na tentativa de conciliar sujeito e objeto em um processo que resulta na construção e reconstrução de estruturas cognitivas, aparecem as teorias interacionistas, dentre as quais destacam-se o construtivismo de Piaget e a teoria sócio-histórica de Vygotsky. Em seus estudos, esses autores preocuparam-se basicamente com o mesmo tema: a gênese dos processos psicológicos da cognição. Ambos percebiam claramente a necessidade de superar o radicalismo das correntes epistemológicas racionalista e empirista.

Piaget (cognitivista-interacionista) trabalhou fundamentalmente a interação do sujeito com o que lhe é externo nos processos de conhecimento, vendo-o como um sujeito ativo. Vygotsky (sócio-interacionista) acresceu aos pólos do sujeito e da realidade, o pólo do Outro, considerando as interações sociais o principal elemento na construção do conhecimento pelos sujeitos.

5.3.1 O construtivismo de Piaget

> *Cada vez que ensinamos prematuramente a uma criança alguma coisa que poderia ter descoberto por si mesma, esta criança foi impedida de inventar e, conseqüentemente, de entender completamente.*
> (Piaget, 1977, p. 89)

Superando a velha dicotomia objetivismo *versus* subjetivismo, no entendimento do processo de construção do conhecimento e das diversas práticas pedagógicas dele decorrentes, surge a abordagem piagetiana, apontando para uma relação de interdependência entre sujeito e meio, sem a supremacia de um sobre o outro. Essa perspectiva vem se constituindo, nos nossos dias, como uma das mais importantes alternativas teórico-metodológicas para a educação de todas as pessoas, com ou sem deficiência mental.

Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, na Suíça, a 9 de agosto de 1896, vindo a falecer a 16 de setembro de 1980. Biólogo por formação, interessou-se, desde cedo, pelos estudos sobre religião, sociologia e filosofia.

Buscou superar as posições clássicas do problema psicogenético, quer seja o objetivismo do empirismo, quer o subjetivismo do apriorismo. Para Piaget (1983a), os psicólogos comportamentistas e os positivistas lógicos não consideram a incidência biológica do conhecimento. Analisando a formulação comportamentista de que cada estímulo desencadeia uma resposta, Piaget diz que para que isso ocorra é necessário que o sujeito e seu organismo sejam capazes de fornecer tal resposta. Segundo esse autor (1983a, p. 33), há uma via de mão dupla entre o estímulo e a resposta, ou seja, acontece "a assimilação do estímulo a certo esquema de reação que é a fonte da resposta."

No extremo oposto da hipótese das aprendizagens exógenas do empirismo ou ambientalismo, temos o inatismo ou maturacionismo que propõe que as "categorias" do saber são pré-formadas biologicamente no sujeito, defendendo o fato de que as estruturas do conhecimento tornam-se necessárias desde o nascimento, com programação prévia. Para Piaget (1983a, p. 34), "as estruturas de conhecimento tornam-se necessárias, porém ao cabo de seu desenvolvimento, sem o ser desde o início, e não comportam programação prévia".

Piaget (1983a, p. 3) afirmou que a construção do conhecimento se dá na ação recíproca e interativa entre o sujeito e os objetos do conhecimento, sendo o problema inicial do conhecimento elaborar os mediadores entre os mesmos. Nas suas palavras,

> *O conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram (pelo menos situando-os no conjunto dos possíveis).*

Nesta perspectiva, o sujeito não é uma *tábula rasa*, onde os conhecimentos são impressos, nem traz consigo o conhecimento pronto e acabado; mas é um ser ativo que interage com o meio para construir o conhecimento.

Na formulação de sua teoria, denominada Epistemologia Genética, Piaget buscou retornar à gênese mesma dos conhecimentos, dos quais a epistemologia tradicional conhece apenas algumas resultantes. Diz ele (1983a, p. 3):

> *O que se propõe a epistemologia genética é pois pôr a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde as suas formas mais elementares, e seguir sua evolução até os níveis seguintes, até, inclusive, o pensamento científico.*

A formação de Piaget em biologia influenciou sua teoria epistemológica em dois aspectos principais, a saber: a relação de dependência entre os processos de conhecimento e os mecanismos de equilíbrio orgânico e a organização lógica existente tanto nas ações externas quanto nos processos de pensamento.

Entendida como adaptação, a inteligência, para Piaget (1995), tem como função precípua estruturar o universo, de forma similar à estruturação do meio-ambiente pelo organismo.

Toda vida orgânica e mental tende à assimilação progressiva do meio ambiente, realizando essa incorporação devido à ampliação do raio de ação das estruturas ou órgãos psíquicos. Ao assimilarem, pois, os objetos, a ação e o pensamento são compelidos e se acomodarem aos mesmos, ou seja, a se reajustarem em função de cada mudança exterior. Nesse sentido, pode-se afirmar que toda e qualquer necessidade tende, segundo Piaget (1995, p. 17),

> *1º, a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, "assimilar" o mundo às estruturas já construídas, e 2º, a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja "acomodá-las" aos objetos externos. (...) Pode-se chamar "adaptação" ao equilíbrio destas assimilações e acomodações. Esta é a forma geral do equilíbrio psíquico. O desenvolvimento mental aparecerá, então, em sua organização progressiva como uma adaptação sempre mais precisa à realidade.*

Para que ocorra uma ação adaptativa, é necessário que haja uma organização subjacente expressa no esquema, o qual representa o ponto de partida para a ação do indivíduo sobre os objetos do conhecimento. Assim, a organização da realidade se dá através da organização do pensamento, expressa através das estruturas cognitivas produzidas mediante o processo de adaptação. Por isso é que a apropriação da realidade pelo indivíduo se dá de modo diferente em cada um dos estágios cognitivos.

Para Piaget, de acordo com Carmichael (1976), há no desenvolvimento o envolvimento de diversos fatores: a maturação, as experiências física e lógico-matemática, a transmissão social e a equilibração, que se constitui no fator fundamental. A maturação do Sistema Nervoso Central por si só não explicaria o desenvolvimento; nem tampouco isoladamente as experiências física e lógico-matemática; menos ainda apenas a transmissão social, posto que a criança só compreende uma informação se tem maturação para tal, se experencia os dados vinculados à informação dada, se está num estágio em que tenha uma estrutura que a capacite a fazê-lo e, ainda, se esses três fatores estão equilibrados entre si.

Do ponto de vista psicológico, Piaget (1995) não concebia o equilíbrio intelectual como um balanceamento de forças em estado de repouso; mas, ao contrário, como compensação proveniente das atividades do sujeito em resposta às perturbações exteriores. Neste sentido, o termo equilíbrio implica a idéia da compensação, e a perturbação exterior só pode ser compensada por atividade, ou seja, ao máximo de equilíbrio corresponderá o máximo de atividade do sujeito. O equilíbrio, sendo uma compensação ativa, leva à reversibilidade, onde a transformação em uma direção é compensada por uma transformação na outra direção. A equilibração é, então, um processo ativo, é um processo de auto-regulação, que toma a forma de uma sucessão de níveis de equilíbrio e que, portanto, propicia a construção das estruturas cognitivas.

Sendo assim, o processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo se inicia com o nascimento e termina na fase adulta, consistindo numa equilibração progressiva, ou seja, numa passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para outro

de equilíbrio superior. O desenvolvimento mental é, portanto, uma construção contínua, cuja solidez e flexibilidade é tanto maior quanto mais estável se torne o equilíbrio.

Em linhas gerais, Piaget (1995) estabelece quatro estágios ou períodos de desenvolvimento, que marcam o aparecimento dessas estruturas sucessivamente construídas, a saber:

1º) Estágio sensório-motor (de zero a aproximadamente dois anos de idade) - Anterior ao desenvolvimento da linguagem, corresponde ao estágio dos reflexos ou mecanismos hereditários, da organização das primeiras percepções e primeiros hábitos motores, dos primeiros sentimentos diferenciados, das regulações afetivas elementares, da inteligência senso-motora ou prática.

2º) Estágio pré-operatório (aproximadamente de dois a sete anos de idade) - Estágio dos sentimentos interindividuais espontâneos, das relações sociais de submissão ao adulto, da inteligência intuitiva.

3º) Estágio operatório concreto (aproximadamente dos sete aos doze anos de idade) - Estágio dos sentimentos morais e sociais de cooperação e das operações intelectuais concretas (começo da lógica).

4º) Estágio operatório formal (aproximadamente dos doze anos de idade em diante) - Estágio das operações intelectuais abstratas, da formação de personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos.

Cumpre ressaltar que esses estágios são caracterizados por sua ordem de sucessão fixa, não podendo ser determinada uma data cronológica constante, podendo a idade variar de acordo com as condições orgânico-funcionais dos indivíduos e com a sociedade onde vivem.

Cada um desses estágios caracteriza-se pela aparição de estruturas originais, cuja construção o torna distinto dos estágios anteriores. Todavia, o essencial de cada um dos estágios anteriores permanece na construção dos estágios ulteriores, como subestruturas, sobre as quais as novas características se edificam. Desse modo, no adulto, cada um dos estágios passados corresponde, na hierarquia das condutas, a um grau mais ou menos elementar ou elevado. No entanto, cumpre ressaltar que, a cada estágio de

desenvolvimento, correspondem também características momentâneas e secundárias que, pela necessidade de melhor organização, são modificadas pelo desenvolvimento ulterior. Assim, de acordo com as estruturas que o definem, cada estágio constitui uma forma particular de equilíbrio, caracterizando uma equilibração sempre mais completa no processo da evolução mental.

Nesse sentido, podemos compreender o que são os mecanismos funcionais comuns a todos os estágios. Comparando-se não apenas cada estágio ao seguinte, mas cada conduta no interior de qualquer estágio à conduta seguinte, pode-se dizer, de maneira geral, que toda ação, incluindo-se, aqui, todo movimento, pensamento ou sentimento, corresponde a uma necessidade, que é sempre a manifestação de um desequilíbrio. Desse modo, a necessidade advém da modificação de qualquer coisa no interior ou no exterior do indivíduo, tratando-se, então, de um reajustamento da conduta em função desta mudança. Inversamente, logo que o fato novo que desencadeou a necessidade se equilibra com a nossa organização mental, ou seja, quando há satisfação das necessidades, a ação se finda. Em síntese, pode-se dizer que, a cada instante, a ação é desequilibrada pelas mudanças ocorridas no mundo exterior ou interior, e cada nova conduta irá tanto restabelecer o equilíbrio quanto buscar um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta desestruturação.

Assim, para Piaget, o conhecimento implica um movimento contínuo e perpétuo de equilibração, ou seja, de reajustamento. É por isso que se pode considerar as estruturas mentais sucessivas que engendram o desenvolvimento nos estágios iniciais, como parte do processo de equilibração, onde cada um dos seus patamares constitui um progresso sobre os precedentes. No entanto, é necessário entender que esse mecanismo funcional, por mais geral que possa ser, não explica a estrutura ou o conteúdo das diferentes necessidades, posto que cada uma delas é relativa à organização do nível considerado.

Em síntese, do ponto de vista da teoria piagetiana, as considerações sobre equilibração são fundamentais para as explicações biológicas e psicológicas do conhecimento.

No que se refere à educação, Piaget, embora não tenha sido um educador e não tivesse se detido primordialmente no processo de ensino e aprendizagem mas, sim, em uma psicologia que se ocupou do desenvolvimento intelectual espontâneo da criança, através da descoberta e da criação do conhecimento, formulou uma teoria que ilumina em muito as questões educacionais.

A aprendizagem é definida por Piaget (1995, p. 89) como "modificação duradoura (equilibrada) do comportamento, em função das aquisições devidas à experiência."

Para este autor, o fenômeno da aprendizagem manifesta-se como uma modificação da conduta; trata-se da transformação, pela experiência, de um esquema de ação, de natureza sensório-motora ou cognitivo-reacional, cuja tendência inicial é a de assimilar objetos, incorporando-os a certo padrão de conduta já existente. Os esquemas podem se transformar sob o efeito de uma tendência compensatória de acomodação aos objetos, após o êxito da ação, ou seja, da satisfação proporcionada a uma necessidade preexistente.

No entanto, cumpre ressaltar que essa atividade, a que Piaget (1995) chamou de experiência, deve se basear na necessidade e no interesse pessoal, devendo ser considerado também o estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontra o sujeito ao aprender.

Ao discutir a questão da aprendizagem na teoria piagetiana, Mantoan (1991) comenta que Piaget a explicita num sentido estrito, que diz respeito ao processo de aquisição de uma conduta particular, e num sentido lato, que se refere às aquisições que possibilitam o desenvolvimento operatório. Há, no entanto, uma complementariedade entre esses dois domínios da aprendizagem, posto que tudo que é estrutural só existe como representação de algo particular.

Sendo assim, ao trabalhar com a aprendizagem em sentido *lato*, ou seja, ao se propor a aprendizagem das estruturas operatórias, estabelece-se entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem uma relação de dependência, onde a intervenção

educacional deve necessariamente estar relacionada com o nível de desenvolvimento do aprendiz para que haja a assimilação do conhecimento.

Isso posto, no tocante à educação formal, a escola, segundo a abordagem construtivista, serve como ambiente impulsionador do processo de formação de novos padrões de conduta ou esquemas, tornando maior e mais complexo o repertório de condutas cognitivas do sujeito. O papel da educação é, pois, o de provocar os alunos por meio de situações desequilibradoras, permitindo-lhes criar e/ou descobrir as soluções pelo próprio esforço de superar os desequilíbrios. Não se admite aqui a idéia da simples transmissão do conhecimento, de forma pronta e acabada. A busca do conhecimento pelo sujeito é o caminho da construção do conhecimento. Diz Piaget (1976, p. 163):

> *De fato, a educação tradicional sempre tratou a criança como um pequeno adulto, um ser que raciocina e pensa como nós, mas desprovido simplesmente de conhecimentos e de experiência. Sendo a criança, apenas um adulto ignorante, a tarefa do educador não era tanto a de formar o pensamento, mas sim de equipá-lo; as matérias fornecidas de fora eram consideradas suficientes ao exercício. O problema é todo outro quando se parte da hipótese das variações estruturais. Se o pensamento da criança é qualitativamente diferente do nosso, o objetivo principal da educação é compor a razão intelectual e moral; como não se pode moldá-la de fora, a questão é encontrar o meio e os métodos convenientes para ajudar a criança a constituí-la ela mesma, isto é, alcançar no plano intelectual a coerência e a objetividade e no plano moral a reciprocidade.*

Assim é desvantajosa toda intervenção educacional visando uma aceleração do processo de desenvolvimento da criança. Para Piaget (1983b, p. 25),

> *O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximalizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.*

A deficiência mental, no enfoque epistêmico piagetiano, confirma o que Piaget chamou de "construção mental inacabada" (Mantoan, 1994). Essa condição intelectual dificulta a interação entre o sujeito e o meio na construção do conhecimento. As limitações dessa natureza dificultam a ação do sujeito com deficiência sobre o meio, interferindo no seu processo de adaptação, gerando assimilações deformantes, que vão redundar em débitos cognitivos nos estágios seguintes de desenvolvimento.

Vários pesquisadores piagetianos, entre os quais se destaca Inhelder (1963), pesquisaram a construção dos conceitos em pessoas sem deficiência e com deficiência mental e afirmaram que a hierarquia dessa construção é a mesma não havendo diferenças estruturais entre eles.

Inhelder, citada por Mantoan (1995, p. 5), chegou às seguintes conclusões sobre o raciocínio das crianças com deficiência mental:

> *Enquanto a criança normal passa por vários estádios sucessivos, em um ritmo relativamente rápido, desligando-se das formas anteriores de seu raciocínio depois de um período de oscilação, o débil segue este mesmo desenvolvimento, num ritmo mais lento; por outro lado, quando alcança o limite superior, o seu raciocínio conserva, em geral, a marca dos níveis anteriores. Poder-se-ia inclusive dizer que, na criança normal, os passos sucessivos de um nível ao seguinte se efetuam de modo cada vez mais rápido até o final da adolescência, em virtude da mobilidade crescente do pensamento operatório. Nos débeis observa-se o contrário: uma diminuição gradual do ritmo de desenvolvimento, que desemboca em um estado estacionário. Enquanto o pensamento normal evolui no sentido de uma equilibração progressiva das operações definidas pela mobilidade e pela estabilidade crescentes do pensamento, o pensamento do débil parece chegar a um falso equilíbrio caracterizado por uma certa viscosidade de raciocínio.*

Mantoan (1995, p. 4) resume os aspectos estruturais e funcionais da vida intelectual dos sujeitos com deficiência mental, afirmando:

> *.os deficientes mentais configuram uma condição intelectual análoga a uma construção inacabada, mas, até o nível em que conseguem evoluir intelectualmente, essa evolução se apresenta como sendo similar a das pessoas normais mais novas;*
> *.embora possuam esquemas de assimilação equivalentes aos normais mais jovens, os deficientes mentais mostram-se inferiores às pessoas normais, em face da resolução de situações-problema, ou seja, na colocação em prática de seus instrumentos cognitivos;*
> *.apesar de se definir por paradas definitivas e uma lentidão significativa no progresso intelectual, a inteligência dos deficientes mentais testemunha uma certa plasticidade ao reagir satisfatoriamente à solicitação adequada do meio.*

Conclui Mantoan (1995) que existe entre as pessoas com e sem deficiência mental uma semelhança estrutural e uma especificidade funcional, o que aponta para a possibilidade de intervir no desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência mental, através da solicitação do meio escolar de suas estruturas cognitivas e de uma melhoria nas condições de seu funcionamento intelectual. Nas suas palavras (1995, p. 9),

> *Têm-se, portanto, de assegurar ao sujeito cognitivamente prejudicado uma ação concomitante de apoio e estimulação da construção de seus instrumentos intelectuais e de utilização mais ampla, adequada e eficiente dos mesmos na resolução de situações-problema.*

Alguns pesquisadores que seguem a escola piagetiana têm aprofundado seus estudos de natureza estrutural - Construtivismo Epistemológico - e buscado os novos caminhos do Construtivismo Psicológico (Inhelder e Cellérrier, 1996), que trata especificamente da funcionalidade da inteligência. A ênfase atual dessas pesquisas recai sobre a complementariedade das análises macro e microgenéticas dos processos cognitivos, ou seja, nos estudos sobre o equilíbrio geral e local das adaptações intelectuais. A análise microgenética desses comportamentos poderá esclarecer, cada vez mais, o subfuncionamento mental das pessoas com deficiência mental, complementando os estudos

de solicitação do meio escolar (Mantoan, 1995). Os objetivos da pesquisa em psicologia genética, hoje, visam analisar o "saber fazer" e explorar as condutas cognitivas dos sujeitos, revelando o que é próprio da atividade cognitiva em situações particulares e diante de conteúdos específicos.

Todas estas novas contribuições apontam novas possibilidades de se educarem pessoas com deficiência mental dentro e fora das escolas. A educação atual não pode ignorar os estudos sobre o funcionamento cognitivo das pessoas com deficiência mental, nem as possibilidades de solicitação das mesmas dentro de ambientes cognitivos como os sugeridos pelos pressupostos piagetianos. Uma dessas implicações é a que propõe a inclusão escolar de alunos com deficiência mental nas escolas regulares (Mantoan, 1997a e 1997c).

5.3.2 A teoria sócio-histórica de Vygotsky

> *O princípio básico e suporte de toda nossa pedagogia da criança anormal exige agora que sejamos capazes de entender novamente, à luz do real, fenômeno natural, o elo entre a cooperação (atividade coletiva) e o desenvolvimento das funções mentais superiores; entre o desenvolvimento do coletivo e da personalidade da criança anormal.*
>
> (Vygotsky, 1993, p. 208)

Outra abordagem hoje bastante difundida no meio educacional é o sócio-interacionismo de Vygotsky. Tomando como referência o ambiente cultural onde o homem nasce e se desenvolve, a abordagem vygotskiana entende que o processo de construção do conhecimento ocorre através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sócio-cultural onde vive. A educação deve, nessa perspectiva, tomar como referência toda a experiência de vida própria do sujeito, seja ele com ou sem deficiência.

Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu em 5 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, na Bielo-Rússia, vindo a falecer em 11 de junho de 1934. Em seus 38 anos de vida, produziu uma série de trabalhos, que são ainda de grande importância para os estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humanos. Inserido num contexto político e

social de grande efervescência na Rússia pós-revolução bolchevista, Vygotsky buscou fundamentar seus estudos sobre o funcionamento intelectual humano nos pressupostos marxistas então dominantes. Vislumbrou, pois, como relevante a aplicação do materialismo histórico e dialético para a psicologia. Nas palavras de Cole e Scribner (1991a, p. 7),

> *Vygotsky viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos. Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Em termos do objeto da psicologia, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência.*

No tocante à defectologia, o contexto pós-revolução na Rússia favoreceu tais estudos, o que não acontecera no período czarista. Vygotsky destacou-se como um dos principais estudiosos das crianças com deficiência e seu desenvolvimento psicológico. Os anos de 1924 a 1931 representaram o período áureo de suas investigações como defectólogo. Quando ainda lecionava em Gomel, fundou um laboratório de psicologia para o estudo de pessoas com deficiência. Segundo Knox e Stevens (1993, p. 5), o que Vygotsky propunha "era uma visão marxista, eclética, que enfatizava influências culturais, mais que hereditárias".

Fortalecia-se, então, a idéia de que as pessoas com deficiência deveriam participar ativamente da vida social, superando, pela "educação social", o caráter caritativo dado às pessoas com deficiência no Ocidente. Segundo Van der Veer (1996, p. 76):

> *As novas idéias na União Soviética em si mesmas refletiam os desenvolvimentos de pesquisa e as atitudes mudadas em relação a "crianças defeituosas" que estavam surgindo no Ocidente, sendo que a principal diferença, de acordo com Vygotsky, era que, no Ocidente, isso era uma questão de "caridade social", enquanto que na União Soviética era uma questão de "educação social".*

A grande preocupação de Vygotsky consistiu em refutar e superar as vertentes psicológicas mais influentes na Europa Ocidental e na União Soviética de sua época: a subjetiva, de base racionalista, e a objetiva, de base empiricista, representada pelo behaviorismo norte-americano e pela reflexologia russa. Afirma Vygotsky (1985, p. 27):

> *Na perspectiva tradicional, o método de pesquisa é caracterizado por três aspectos fundamentais: a) o estudo das funções psíquicas superiores através da definição dos processos naturais que os compõem; b) a redução dos processos psíquicos superiores complexos aos processos naturais; c) a ignorância das leis e características específicas do desenvolvimento cultural do comportamento. Esses três aspectos são comuns à velha psicologia empírica e subjetiva e à nova psicologia objetiva, ao behaviorismo americano e à reflexologia russa.*

Cumpre ressaltar que muito da teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano adveio dos seus estudos sobre a deficiência. Para esse autor (1993), as leis que regulam o desenvolvimento infantil são as mesmas para a criança com e sem deficiência. Nas palavras de Vygotsky, citado por Knox e Stevens (1993, p. 16):

> *A criança cujo desenvolvimento está impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares; mais precisamente ela tem se desenvolvido diferentemente... uma criança em cada estágio de seu desenvolvimento, em cada uma dessas fases, representa uma singularidade qualitativa, isto é, uma estrutura orgânica e psicológica específica; exatamente no mesmo caminho uma criança deficiente representa qualitativamente uma diferença, um tipo único de desenvolvimento.*

Vygotsky tornou-se o principal expoente da abordagem psicológica histórico-cultural, que concebe o sujeito socialmente inserido num meio historicamente construído. Enquanto veiculador da cultura, o meio se constitui em fonte de conhecimento. Vygotsky empenhou-se na busca do entendimento sobre os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte integrante da natureza de cada ser humano.

Ao se referir às pessoas com deficiência, Vygotsky (1993) ressalta que, muito mais do que o defeito em si, o que decide o destino da personalidade da criança é sua realização sócio-psicológica. Segundo Van der Veer (1996, p. 74-5), uma característica dos primeiros escritos de Vygotsky na área da defectologia é

> *sua ênfase na importância da educação social de crianças deficientes e no potencial da criança para o desenvolvimento normal. Esta ênfase estava intimamente ligada à análise de Vygotsky do papel de qualquer defeito físico na vida da criança. Ele afirmava que todas as deficiências corporais - seja a cegueira, surdo-mudez ou um retardo mental congênito - afetavam antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico. O defeito orgânico manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da criança. Assim, pais, parentes e colegas irão tratar a criança deficiente de uma maneira muito diferente das outras crianças, de um modo positivo ou negativo.*

A teoria formulada por Vygotsky (1993) propõe que a criança com deficiência seja estudada numa perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança sem deficiência. Baseado nas idéias de Stern e Adler, afirma que a deficiência geraria um processo de compensação, estimulando um direcionamento para o crescimento do indivíduo. Tendo como objeto de análise as reações físicas e psicológicas da pessoa com deficiência, entendia caber à defectologia estudar os ciclos e as transformações no desenvolvimento e os processos compensatórios que permitem transpor as deficiências. A singularidade do desenvolvimento da pessoa com deficiência está nos efeitos positivos da deficiência, ou seja, nos caminhos encontrados para a superação do déficit. Dessa forma, a pessoa com deficiência não é inferior aos seus pares, apenas apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente e único.

O meio social pode facilitar ou dificultar a criação desses novos caminhos de desenvolvimento. O defeito, assim, não está no indivíduo; uma criança que tem um defeito não é necessariamente deficiente, estando seu grau de normalidade condicionado à sua adaptação social.

A principal característica da atividade humana, para Vygotsky (1991a), é o fato de a mesma ser mediada externamente pelos instrumentos e signos. Os primeiros são

orientados para regular as ações sobre os objetos, ao passo que os segundos são orientados para regular as ações sobre o psiquismo dos outros e do próprio sujeito. A incorporação dos signos à atividade instrumental dá à mesma sua dimensão humana.

Do ponto de vista do processo de formação da mente humana, Vygotsky (1991a, p. 64) evidencia o processo de internalização, que consiste em várias transformações:

> *a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. (...) b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). (...) c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.*

Em sua análise sobre a interação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, Vygotsky (1991a, 1991c, 1991d) analisa e rejeita três posições teóricas. Contrapõe-se à teoria piagetiana, identificando nela uma independência entre o desenvolvimento e a aprendizagem: ao invés de impulsionar o desenvolvimento, a aprendizagem se utilizaria de seus avanços. Opõe-se também à posição dos behavioristas e reflexologistas que igualam a aprendizagem ao desenvolvimento. Aponta, ainda, a necessidade de superar a visão gestaltista que, embora tente combinar as outras duas visões, afirmando serem a aprendizagem e o desenvolvimento processos diferentes, mas mutuamente relacionados, onde ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, se restringe à análise dos processos mais simples da aprendizagem, ou seja, os não-sistematizados.

Defende Vygotsky (1991a, 1991c, 1991d) que toda e qualquer situação de aprendizagem com a qual o indivíduo se defronta na escola decorre sempre de fatos anteriormente vividos; o que o leva à conclusão de que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento estão relacionados desde o nascimento da criança. Nesse sentido, o processo de aprendizagem se iniciaria muito antes de a criança freqüentar a escola. Ressalta

o autor, ainda, que o aprendizado escolar, ou melhor, o aprendizado sistematizado produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança.

Para melhor explicitar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky formulou o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que envolve os níveis de "desenvolvimento real" e de "desenvolvimento proximal".

Por "nível de desenvolvimento real" ou "nível de desenvolvimento efetivo da criança" Vygotsky (1991a, p. 95) entendia "o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos do desenvolvimento já completados".

Já a "zona de desenvolvimento proximal" ou "área de desenvolvimento potencial", consiste, de acordo com Vygotsky (1991a, p. 97), na

> *distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.*

Nesse sentido, do ponto de vista do nível de desenvolvimento real, Vygotsky caracteriza o desenvolvimento mental do prisma da retrospecção, ao passo que, do ponto de vista da zona de desenvolvimento proximal, o caracteriza do prisma da prospecção.

Segundo Knox e Stevens (1993) e Van der Veer (1996), Vygotsky teria desenvolvido o conceito de zona de desenvolvimento proximal a partir de sua experiência com pessoas com deficiência mental. Para Vygotsky, as crianças com deficiência mental, quando trabalhavam em grupo, construíam situações de aprendizagem diferenciadas, nas quais umas auxiliavam as outras no seu desenvolvimento. Mais tarde esse conceito seria estendido à sua teoria geral do desenvolvimento e da aprendizagem.

Através do conceito de zona de desenvolvimento proximal, podemos entender o curso interno do desenvolvimento. Utilizando esse método, podemos compreender não apenas os ciclos de maturação já completados, como também aqueles processos que se encontram em fase de desenvolvimento.

Desse modo, um melhor entendimento do conceito de zona de desenvolvimento proximal conduzirá, de acordo com Vygotsky (1991a, 1991c, 1991d), a uma reavaliação do papel da imitação no processo de aprendizagem. Ao contrário do aprendizado dos animais, o processo de aprendizagem do ser humano pressupõe uma natureza social específica e um complexo processo através do qual os indivíduos, em fase de desenvolvimento, ou seja, as crianças, penetram na vida intelectual daqueles que a circundam.

Assim, para Vygotsky, a aprendizagem dirigida para os níveis de desenvolvimento que já foram alcançados é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global do indivíduo. Ela não converge para um novo estágio do desenvolvimento mas, ao contrário, vai ao reboque desse processo. Conclui Vygotsky (1991a, p. 101): "o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento".

Ressalta, assim, o papel da aprendizagem no desenvolvimento do ser humano. Diz ele (1991c, p. 115):

> *a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.*

Tal reflexão de Vygotsky sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento, remete ao entendimento da relação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos da criança. Para ele (1991b), o aprendizado se dá tanto na direção ascendente quanto na descendente. Na ascendência, o vetor indica a ação dos conceitos espontâneos, abrindo caminho para os conceitos científicos, enquanto, na descendência, indica a influência dos conceitos científicos sobre o conhecimento cotidiano, fornecendo as estruturas para o desenvolvimento ascendente do mesmo, sempre numa relação dialética.

Para Vygotsky (1991b), o conhecimento, tanto o científico quanto o cotidiano, é produção cultural. Os conteúdos da experiência histórica do homem não estão consolidados somente nas coisas materiais mas, principalmente, nas formas verbais de comunicação produzidas entre os homens. É através da linguagem que se dá a interiorização dos conteúdos, pois ela faz com que a natureza social das pessoas se torne também sua natureza psicológica.

De acordo com Vygotsky (1991b), são estreitas as relações que ligam o pensamento humano à linguagem, uma vez que os significados das palavras, que são construídos socialmente, cumprem tanto a ação de representação quanto a de generalização, o que permite a reconstrução do real ao nível do simbólico. Essa reconstrução representa a condição de criação de um universo cultural e a construção de sistemas lógicos de pensamento, que possibilitam a elaboração de sistemas explicativos da realidade. Do mesmo modo, essa dupla função permite a comunicação da experiência individual e coletiva.

Vygotsky (1991b, p. 131-2) conclui que:

> *A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (...) As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.*

Vygotsky (1993) tece uma crítica à postura dos psicólogos do desenvolvimento e dos educadores preocupados em avaliar o que a criança com deficiência não consegue fazer, propondo que se deve considerar o que ela pode fazer sob condições pedagógicas adequadas.

Evans (1994) nos fala da ênfase que Vygotsky dá à educação e ao papel indispensável dos professores na mediação do mundo para a criança. Conclui ele (1994, p.84) que:

> *Uma das implicações óbvias dessa posição é que as formas de comunicação usadas para ensinar e interessar as crianças são de suprema importância e, se é assim, dada a segregação e mesmo o isolamento que existe no sistema da escola especial, onde as experiências sociais e educacionais das crianças estão bem distantes do "normal", é provável que as crianças educadas em escolas especiais desenvolvam uma forma de pensar culturalmente diferente da das crianças educadas em escolas regulares, onde métodos e currículos são mais homogêneos.*

Nessa perspectiva, o atendimento educacional aos alunos com deficiência deve estar libertado de qualquer caráter filantrópico ou religioso e de uma orientação para a incapacidade ou invalidez. Propõe Vygotsky (1993) que essa escola deve buscar, na aprendizagem dos conceitos adquiridos no coletivo, a compensação para os déficits orgânicos decorrentes da deficiência. As pessoas com deficiência devem desenvolver também o pensamento abstrato, superando o nível das atividades que exploram apenas suas habilidades simples. Segundo Van der Veer (1996, p. 75):

> *Vygotsky raciocinou que a educação social, baseada na compensação social dos problemas físicos, era a única maneira de proporcionar uma vida satisfatória para crianças "defeituosas". Em sua opinião, as escolas especiais da época faziam pouco em termos dessa educação social. Influenciadas por idéias religiosas e filantrópicas, remanescentes de uma mentalidade burguesa originada no mundo ocidental, enfatizavam a situação infeliz das crianças e a necessidade de que elas carregassem sua cruz com resignação. Em contraste, Vygotsky defendia uma escola que se abstivesse de isolar essas crianças e, em vez disso, integrasse-as tanto quanto possível na sociedade. As crianças deveriam receber a oportunidade de viver junto com pessoas normais.*

Em síntese, sendo o homem ser social, constituindo-se como sujeito por intermédio da linguagem, a interação social entre os alunos com deficiência e sem deficiência é a chave para a construção do conhecimento. A heterogeneidade possibilita a

troca e, conseqüentemente, se amplia a capacidade individual. A escola, assim, resgata o seu papel de ensinar, ou seja, o de atuar na zona de desenvolvimento proximal de todo os alunos, considerando o seu potencial de aprendizagem e não ficando circunscrita aos seus déficits. O acesso ao saber deve ser garantido a todos.

Concluindo, Vygotsky supera as teorias de base empirista e racionalista, ao buscar o entendimento dos mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza humana. A partir de seus pressupostos, a pessoa com deficiência nem é uma *tábula rasa*, "assujeitada" pelo mundo, como propõe os empiristas, nem é concebido como incapaz, não podendo "dar ordem" ao mundo, por não apresentar as mesmas condições pré-formadas da pessoa sem deficiência. A partir da compensação que as interações sociais lhe possibilitam, a pessoa com deficiência é concebida como "sujeito no mundo", olhada a partir das suas potencialidades pelas quais pode se transformar e transformar a realidade que a cerca.

Resta agora aos educadores especiais repensar o "especial" da Educação Especial, rever sua prática, que tem se mostrado, na maioria dos casos, condicionadora ou espontaneísta, instrumentalizando-se para uma intervenção pedagógica que faça o elo entre o social e o aluno com deficiência.

VI ANALISANDO O DISCURSO DOS PROFESSORES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Neste capítulo apresentaremos a análise do discurso dos professores de alunos com deficiência mental, tendo delimitado nosso *corpus* discursivo a partir dos textos dos questionários (*anexo 1*) e das entrevistas (roteiro constante no *anexo 2*) das doze professoras sujeitos desta pesquisa, além das informações diagnósticas e históricas dos alunos com deficiência mental de cada uma das turmas dessas professoras, da observação do desenvolvimento de quatro atividades realizadas, em sala de aula, por cada uma delas, e do planejamento que serviu de base para suas aulas.

Fomos realizando o recorte dos textos produzidos, durante a própria análise, tendo em vista as suas condições de produção, numa análise verticalizada, ou seja, em profundidade. A apreensão das marcas ocorreu à medida em que fomos detectando, através delas, o funcionamento do discurso. Assim, pudemos descobrir as formações discursivas dominantes e, conseqüentemente, as formações ideológicas presentes.

Objetivamos caracterizar, através dessas marcas encontradas nos textos apresentados, a existência de diferentes formações discursivas que explicitaram as concepções das professoras de alunos com deficiência mental sobre o ser humano e os processos de desenvolvimento e aprendizagem. A partir dessas concepções, buscamos entender como se constituíam as relações dessas profissionais com seus alunos com deficiência mental e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Finalmente, analisamos o seu discurso sobre a inserção dos alunos com deficiência mental na sala de aula regular.

O lugar de que falavam as professoras era constitutivo do que diziam e estava representado nos discursos de cada uma. Não levamos em consideração as situações sociais empíricas, mas suas projeções nos discursos. Falamos, pois, das posições dos sujeitos em relação ao que eles dizem.

Como matriz teórica, em função de atuarmos diretamente nos campos da Psicologia da Educação e do ensino de pessoas com deficiência, o que constituiu nossa condição de produção, utilizaremos o referencial teórico das concepções de deficiência mental, discutidas no capítulo III deste trabalho; as diferentes posições existentes sobre a diferença, comentadas no capítulo IV e as concepções das abordagens psicológicas de cunho objetivista, subjetivista e interacionista, apresentadas no capítulo V.

Inicialmente situaremos em que condições se produziu tal discurso, ou seja, quem foram as professoras sujeitos desta pesquisa, suas respectivas turmas e os alunos com deficiência mental. Num segundo momento, analisaremos os discursos dessas professoras sobre o ser humano em geral e, em particular, sobre a pessoa com deficiência mental, enquanto sujeito no mundo e sujeito do conhecimento. A seguir, verificaremos em que posição se situavam quando falavam sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência mental e sobre as relações entre estes dois processos. Num quarto momento, analisaremos o funcionamento do discurso dessas professoras em relação à questão da inserção dos alunos com deficiência mental em salas regulares de ensino. Finalmente, buscaremos elementos para análise da prática pedagógica dessas professoras no conjunto das quarenta e oito atividades desenvolvidas pelas mesmas em sala de aula.

6.1 Os professores, as turmas e os alunos com deficiência mental

Nesta seção situaremos as condições de produção do discurso das professoras sujeitos desta pesquisa. Apresentaremos seus perfis pessoal, acadêmico e profissional. Ainda, descreveremos as turmas para as quais davam aula no ano de 1997, período em que foi feita a coleta dos dados. Falaremos, também, dos diagnósticos e históricos dos alunos com deficiência mental dessas turmas, disponíveis nas escolas. Poderemos, assim, situar tais condições numa determinada formação ideológica.

Na época deste estudo, as professoras sujeitos da pesquisa encontravam-se na faixa etária de trinta a cinqüenta e um anos. Quatro delas, solteiras, não tinham filhos. As

demais, sete casadas e uma separada, tinham entre um e três filhos. Uma professora do ensino especial e duas do ensino regular tinham cada qual um parente com deficiência mental.

A predominância do sexo feminino entre os profissionais da educação é algo indiscutível e, em função de outro estudo por nós realizado (Pereira, Marques, Santos e Clifford, 1998), podemos afirmar que não havia, em 1997, em Juiz de Fora/MG nenhum professor do sexo masculino trabalhando, na sala de aula, no ensino infantil e/ou fundamental com alunos com deficiência mental. Tal fato corrobora o sentido cristalizado de que essa profissão é destinada a mulheres, posto lhes serem peculiares a afeição, o carinho e a doação necessários aos cuidados com crianças (Mello, 1986) e, mais ainda, com os alunos com deficiência mental que, de acordo com os valores vigentes na sociedade, tanto necessitam de ajuda dentro e fora das escolas.

De fato, a experiência anterior, pessoal e/ou profissional, com indivíduos com deficiência mental, facilita a aceitação ou leva à rejeição de alunos com essas características. Apenas três das professoras em questão tinham algum grau de parentesco com pessoas com deficiência mental, tendo todas elas verbalizado que tal fato contribuiu para a aceitação de seus alunos com deficiência mental, apesar de não ter contribuído para o entendimento de questões relacionadas à educação dos mesmos. Ocorre que seus parentes sempre carregaram o estigma da deficiência, não tendo sido aceitos na sociedade em geral, mas apenas no grupo familiar mais restrito.

As doze professoras haviam concluído o curso de Magistério, em nível médio, há pelo menos doze anos. Seis tinham nível superior de escolaridade, tendo quatro delas feito o curso de Pedagogia e duas licenciatura em Estudos Sociais. Dessas seis professoras, cinco tinham feito curso de especialização, sendo três em Psicopedagogia, uma em Psicomotricidade e outra em Alfabetização e Linguagem. Esta última estava cursando, na época, o Mestrado em Educação, na área de concentração Conhecimento, Linguagem e Educação.

Das doze professoras, seis deram continuidade aos estudos em nível superior, após terem concluído o curso de Magistério, o que nos levaria a pensar que

possuíam uma capacitação adequada para o exercício de sua profissão, não fosse a precariedade da qualidade dos cursos de formação de professores, conforme constatações de Mello (1986) e Demo (1992), dentre outros. O fato de as outras seis professoras, após concluído o Magistério, terem ingressado no mercado de trabalho e ali estagnado, comprova os dizeres de Collares e Moysés (1995), apresentados na introdução deste estudo, sobre o agravamento da situação de má-formação dos professores quando, ao começarem a trabalhar, encontram instituições regidas por políticas de desvalorização profissional, sem incentivo à capacitação docente.

No que se refere a cursos de aperfeiçoamento, atualização ou extensão e eventos na área específica da Educação Especial, apenas as professoras vinculadas ao ensino especial já tinham feito alguns. As seis professoras do ensino regular não haviam freqüentado nenhum curso dessa natureza. Já em relação à participação em projetos de pesquisa e/ou extensão, apenas uma das professora do ensino especial participara de um projeto de extensão, vinculado à Educação Especial, na escola regular onde trabalhava, em outro turno.

Também poderíamos supor que a realização constante de cursos de aperfeiçoamento, atualização ou extensão e/ou a participação em eventos e projetos na área da Educação Especial poderiam ter ampliado a capacitação das mesmas para o ensino de alunos com deficiência mental. Porém, além de a metade das professoras não ter feito essa complementação, ainda existe mais um fator agravante, conforme constataram diversos autores como Mantoan (s.d), Bereohff (1994), Bueno (1994), Masini (1994), Nunes e Ferreira (1994): no geral, a formação dos professores de alunos com deficiência é de má-qualidade e calcada na reprodução do conhecimento.

Quanto à relação entre a formação recebida e a atuação profissional, das seis professoras do ensino especial, apenas uma acreditava não ter sua formação interferido em nada na sua atuação profissional. As demais pensavam que tal relação sempre se estabelece, uma vez que, em qualquer nível de formação, há a possibilidade de adquirir novos conhecimentos e poder avaliar o trabalho que está sendo realizado. Enfim, qualquer curso era considerado pelas professoras como válido para aprimorar a sua prática. Já entre as seis

professoras do ensino regular, apenas duas pensavam como essas últimas. A professora RPb2 foi enfática ao dizer: - *A falta de conhecimento, de estudo, traz insegurança na hora de trabalhar. Eu não sei como agir, ajudar, avaliar.* As quatro restantes acreditavam não ter havido influência da sua formação na atuação profissional com alunos com deficiência mental, posto que tal assunto nunca fora abordado nos cursos por elas realizados.

A dicotomia entre a formação e a atuação profissional é algo que vem sendo apontado por diversos educadores (Nóvoa, 1992/1997 e 1995, Schön, 1992/1997, Gómez, 1992/1997, Zeichner, 1992/1997, Perrenoud, 1993, Sacristán, 1995, dentre outros). As professoras sujeitos da pesquisa fizeram essa denúncia, ratificando a necessidade de uma reformulação urgente na formação de professores, tanto na dimensão da formação inicial, quanto na da formação continuada. Complementando a discussão, Mantoan (1997b) aponta a inexistência de uma formação inicial que contemple questões relativas ao ensino de pessoas com deficiência.

Ao se referirem à relação que sempre se estabelece entre a formação e a atuação profissional, sete das professoras, sendo cinco do ensino especial e duas do ensino regular, o fizeram com base no senso comum de que tudo o que se aprende ajuda de alguma forma no desenvolvimento da atividade docente. Sabemos, no entanto, que a questão é mais ampla, devendo a relação entre teoria e prática superar o modelo convencional de formação criticado por Schön (1992/1997, p. 91) e outros, segundo o qual "Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada". Autores como Nóvoa (1992/1997 e 1995), Schön (1992/1997), Gómez (1992/1997), Zeichner (1992/1997), Perrenoud (1993), Sacristán (1995) e Mantoan (1997b) têm sugerido uma formação que contemple uma prática reflexiva, onde a praxis é definida como o lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada, não havendo separação hierárquica entre o que se pensa e o que se faz.

Todas as doze professoras apresentaram o desejo de estudar temáticas relacionadas à Educação Especial, através de cursos, projetos, eventos e/ou palestras. Na hora de especificar o que gostariam de estudar, as professoras vinculadas ao ensino especial

optaram por temas voltados para a aquisição da leitura, da escrita e do cálculo dos alunos com deficiência mental. Já a maioria das professoras do ensino regular não discriminou nenhum tópico para estudo, sendo que apenas duas se interessaram por assuntos mais gerais, como os processos de integração e desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência mental.

Interessante observar que, por trás do desejo das professoras do ensino especial de estudar a aquisição da leitura, da escrita e do cálculo em alunos com deficiência mental, estava o desejo das mesmas de conseguirem que esses alunos avançassem nas séries escolares, pois "o não estar pronto para" ou "o não-aprendizado de tais conteúdos" se configuram como motivo de retenção por vários anos na educação infantil e/ou na série inicial do ensino fundamental.

As professoras do ensino regular que se manifestaram a respeito do que desejariam estudar apontaram conteúdos - processos de integração e desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência mental - considerados necessários para a formação geral dos professores, para que se situem nas discussões atuais sobre a deficiência mental. Mas, não devemos nos esquecer de que, na realidade, para estudar o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência mental não é necessário termos especialistas em deficiência mental, mas especialistas em desenvolvimento, que contemplem, em suas discussões, a normalidade e a anormalidade de tal processo. Os professores de Psicologia do Desenvolvimento dos cursos de licenciatura e mesmo dos cursos de Psicologia não podem mais se restringir a trabalhar tal questão apenas do prisma da normalidade. Da mesma forma, os professores de História da Educação não podem omitir a história da educação das pessoas com deficiência mental, nem os de Filosofia da Educação deixar de lado as discussões éticas relativas ao estigma, nem os de Sociologia da Educação deixar de mencionar a discussão atual e mundial sobre a exclusão dessas pessoas na escola e na sociedade. Na realidade, em todas as áreas do saber, devem ser consideradas questões sobre as pessoas com deficiência mental, sem que tenhamos uma formação específica, posto que no Mundo Atual, onde se fala em uma educação para todos, tal formação não tem mais lugar. Da mesma forma que devemos reorganizar a escola sob uma nova concepção

educacional de escola para todos, e, portanto, inclusiva, devemos oferecer uma formação que possibilite aos professores pensá-la e concretizá-la.

Apenas uma das professoras do ensino especial afirmou não estar lendo nada, na época da aplicação do questionário, sobre deficiência mental e/ou Educação Especial. As demais afirmaram que liam apostilas, revistas, textos, porém não os especificaram. Entre as professoras do ensino regular, três disseram não estarem lendo nada a respeito dessas questões e três fizeram citações dentre as quais estavam o livro Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais, de autoria da Professora Maria Teresa Eglér Mantoan; a Revista Integração, publicação do MEC/Secretaria de Educação Especial específica sobre questões da Educação Especial e a Revista AMAE Educando, que discute questões gerais da educação, tendo sido recomendada pelas professoras a leitura de todo esse material.

A desvalorização profissional do professor, apontada por Mello (1986), Demo (1992), Mazzotta (1993), Collares e Moysés (1995), Fonseca (1995), Carvalho (1997), dentre outros, acaba contribuindo para que ele pouco busque para complementar sua formação, seja através da participação em cursos, eventos e projetos, como já vimos, seja por meio de leituras.

Dentre todas as professoras apenas duas, uma do ensino especial e outra do ensino regular, atuaram em outras áreas que não a educacional, tendo uma delas sido doméstica e a outra recepcionista, telefonista e secretária. Das professoras do ensino especial apenas uma nunca tivera experiência no ensino regular. A professora que trabalhava há mais tempo com alunos com deficiência mental o fazia há quinze anos e a mais recente nesse trabalho, há dois anos. Já, entre as professoras do ensino regular, encontramos, nos extremos, uma com vinte anos e outra com apenas um ano de experiência como professora. Cinco dessas professoras haviam recebido, naquele ano, pela primeria vez, um aluno com deficiência mental em sua sala de aula e somente uma professora já havia tido um aluno com deficiência mental em sua turma, no ano anterior. Entre as professoras do ensino especial, três atuavam concomitantemente no ensino regular e, entre

as professoras do ensino regular, uma lecionava em dois turnos no ensino infantil e outra lecionava em outro turno, no Curso de Magistério.

Mais uma vez nos deparamos com um sistema despreparado: uma professora nunca entrara em uma sala de aula regular de ensino; três atuavam nos dois tipos de ensino, mas não estabeleciam relação entre eles; outras recebiam alunos com deficiência mental em suas salas de aula sem terem feito nenhuma discussão mais aprofundada sobre suas semelhanças e peculiaridades. A dicotomia entre as categorias de ensino ficou evidente e demonstrou que ainda estamos utilizando o processo de integração/mainstreaming, que se traduz por uma estrutura denominada "sistema de cascata", onde o aluno transita no sistema, do ensino especial à classe regular. A superação do mesmo implicaria, necessariamente, a fusão do ensino regular com o ensino especial (Stainback e Stainback, 1984, Mantoan, 1997c) e a substituição do "sistema de cascata" pelo "caleidoscópio", que é a metáfora da inclusão, onde se estruturaria o sistema educacional em função das necessidades de todos os alunos (Forest e Lusthaus, 1987, Mantoan, 1997c).

Em relação ao contato com outras deficiências, todas as professoras do ensino especial já tinham tido em suas salas de aula especiais outros tipos de deficiência que não a deficiência mental, tendo se referido às deficiências auditiva, física, da fala, visual e múltipla. As do ensino regular nunca tinham sido professoras de nenhum aluno com outro tipo de deficiência.

Entre as professoras do ensino especial, o conhecimento adquirido para lidar com o aluno com deficiência mental adveio principalmente de cursos, das leituras realizadas e da experiência escolar. Também contribuíram a experiência familiar e a troca com os pais dos alunos com deficiência mental. Já para as professoras do ensino regular, o que contribuiu primordialmente foi a experiência acumulada no magistério e, em segundo lugar, as leituras por elas realizadas. Também foi citada a existência de pessoas com deficiência na família, como fator contribuinte.

Fatos diversos concorreram para o trabalho dessas professoras com alunos com deficiência mental. Dentre as professoras do ensino especial duas não citaram nenhum fato em particular. As demais escreveram: *Tive um aluno deficiência mental na sala regular*

e procurei me especializar nesta área (EPb1); *Transmitir meu amor, carinho, compreensão, fé, conhecimento e poder vibrar dia após dia com a aprendizagem de cada aluno* (EPb2); *Tenho um familiar que trabalha com ed. especial e que me incentivou* (EPb3); *Sempre dei aula para crianças "normais", mas não consegui me realizar; depois, quando comecei a trabalhar aqui vejo minha profissão de outra forma* (EPa1). Já entre as professoras do ensino regular não foi citado nenhum motivo especial para receberem alunos com deficiência mental em suas turmas regulares.

Pudemos observar que duas das professoras, EPb2 e EPa1, ainda utilizaram, em seus textos, termos como amor, carinho, realizar, que denota o sentido paternalista da deficiência, tão cristalizado na sociedade e nas escolas especiais. Já a professora EPb1, após tomar contato com um aluno com deficiência mental no ensino regular, transferiu-se para o ensino especial, a fim de se especializar nesta área. A professora EPb3 estava tão fortemente marcada pelo sentido da exclusão que, ao ser incentivada para o trabalho com educação especial por um familiar, não se questionou sobre a possibilidade de trabalhar com essa clientela no ensino regular. Desde então passou a trabalhar no ensino especial onde se excluiu com seus alunos. As demais professoras do ensino especial não se referiram a seus motivos. Este silêncio explicitou o não entendimento dessas professoras de estarem participando do processo de exclusão dos alunos com deficiência mental. As professoras do ensino regular também silenciaram. O silêncio dessas professoras evidenciou, no entanto, que não fora escolha delas o trabalho com alunos com deficiência mental, mas um acaso por serem professoras daquelas séries, daquelas escolas, naquele momento em que alunos com deficiência mental foram ali matriculados.

A organização das turmas das seis professoras do ensino especial retrata bem o quadro em que se encontravam os alunos nas escolas especiais.

Uma das turmas correspondia à terceira etapa do CBA-I (Ciclo Básico de Alfabetização – Inicial) com dezesseis alunos, na faixa etária de dezesseis a vinte e três anos, além de mais um aluno com cinqüenta e dois anos de idade.

De outra turma se dizia que os seus doze alunos se encontravam ali reunidos para aprender a ler e a escrever, constituindo uma sala de terceiro período do ensino

infantil, estando dez deles na faixa etária de sete a dezesseis anos, e dois com mais de trinta anos.

Uma terceira turma era caracterizada como a nona etapa do terceiro período do ensino infantil, tendo treze alunos com idade entre sete e dezessete anos.

Havia ainda uma turma que funcionava como classe de alfabetização, tendo 10 alunos na faixa etária de oito a quinze anos.

Outra turma era registrada como pertencente à terceira etapa do ensino fundamental, porém, de acordo com a professora e a pedagoga da escola, os nove alunos dessa classe se encontravam no nível da primeira etapa - primeira série do ensino fundamental –, sendo que o mais novo dos alunos tinha doze e o mais velho vinte e cinco anos.

Encontramos, ainda, uma escola especial onde cada turma tinha duas professoras, sendo uma de linguagem e a outra de matemática. A professora com a qual trabalhamos era responsável pelo conteúdo de linguagem e atendia a doze alunos distribuídos em diferentes turmas. A turma que observamos dessa professora era formada por três alunos, tendo eles quinze, dezoito e vinte e cinco anos.

Pudemos perceber, traçando uma relação entre a faixa etária e o nível de escolaridade dos alunos dessas turmas, que todos foram retidos em seus processos de escolaridade, devido ao fato de serem alunos com deficiência mental, chegando um deles a estar há quarenta e três anos freqüentando a mesma escola especial.

Os diagnósticos desses alunos, disponíveis nas instituições e/ou relatados pelos profissionais das mesmas, configuravam um quadro comum, mas sempre assustador. Tais diagnósticos continuavam sendo feitos ora com base no cálculo do quociente intelectual, nos níveis propostos pela OMS (1968) para a deficiência mental: leve, moderado, severo e profundo; ora com testes de prontidão que separavam tais alunos em "prontos" e "não-prontos" para o aprendizado da leitura e da escrita; ora orientados por avaliações médicas ou psicopedagógicas que tentavam descrever as possíveis causas de tais alunos não aprenderem como os demais colegas, que eram aprovados pelas provas

escolares. De qualquer forma, existia uma classificação e o aluno era excluído para o ensino especial ou dentro do próprio ensino especial.

Concordamos com a *American Association on Mental Retardation* (1997) ao não caracterizar a deficiência mental como desordem médica ou mental, considerando-a um estado particular de funcionamento intelectual, que se inicia na infância, e reflete uma condição entre as capacidades individuais e as expectativas do meio.

Outro dado relevante é o fato de que, em uma das turmas dessas professoras do ensino especial sujeitos da pesquisa, havia alunos com diferentes tipos de deficiência – um aluno com deficiência múltipla (deficiência mental associada à deficiência visual), dois alunos autistas, um aluno com deficiência física e desajustamento social, um esquizofrênico e outro com diagnóstico não concluído - junto aos alunos com deficiência mental, que constituíam o grupo dos excluídos entre os excluídos dessa escola especial.

Em relação às turmas das professoras do ensino regular, três eram do terceiro período e uma delas reunia o segundo e o terceiro períodos do ensino infantil, sendo que as duas restantes eram da primeira série do ensino fundamental. Tinham entre quatorze e vinte e nove alunos. Em cinco dessas turmas havia um aluno com deficiência mental integrado e, na outra, dois alunos. Em todas essas turmas, os alunos, considerados sem deficiência mental, estavam na faixa etária correspondente àquela série escolar. Apenas dois dos alunos com deficiência mental dessas turmas estavam na faixa etária correspondente, sendo os demais dois ou três anos mais velhos que seus colegas de turma. Interessante observar que o tempo de retenção desses alunos, no seu processo de escolaridade, era bem menor do que o da grande maioria dos alunos com deficiência mental das escolas especiais, embora ainda existisse uma defasagem entre a idade e o nível de escolaridade dos mesmos.

Dos sete alunos com deficiência mental dessas turmas, cinco tinham síndrome de Down, que tem como uma de suas conseqüências a deficiência mental (Bacheschi, 1989, Pueschel, 1993). O diagnóstico dos outros dois com deficiência mental fora apresentado por uma escola especial que, naquela época, emitia laudos para as escolas da rede regular de Juiz de Fora/MG. Em tais laudos estavam apontados diversos comprometimentos psicopedagógicos desses alunos, que eram rotulados como alunos com

deficiência mental. Constava do encaminhamento a sugestão de cursarem a escola especial, o que vem reforçar o sentido cristalizado de exclusão dos alunos com deficiência mental.

Nossos principais interlocutores nesse estudo, as doze professoras de turmas com no mínimo um aluno com deficiência mental, do ensino infantil ou fundamental, especial ou regular, de escola pública ou particular, do município de Juiz de Fora/MG, se situaram numa mesma formação ideológica de exclusão, ora tendo por princípio a separação entre o normal e o anormal, ora a diferença estabelecida por um padrão de referência. Suas turmas eram organizadas dentro desse mesmo sentido, ficando evidente a separação entre o ensino regular e o ensino especial, legitimando a segregação social e educacional dos alunos com deficiência mental que delas faziam parte, independentemente de pertencerem ao sistema público ou particular de ensino, posto que ambos faziam parte desse mesmo imaginário social de exclusão. Na mesma direção, a formação profissional dessas professoras, tanto a inicial quanto a continuada, baseou-se numa concepção dicotômica entre teoria e prática.

Faz-se necessária, pois, uma ressignificação tanto do ensino quanto da formação dos professores, a fim de que tenhamos uma escola com professores capazes de atender a todos os alunos na sua diversidade. A nosso ver, o que precisa ser feito é uma reorganização do sistema educacional em uma nova concepção que pense uma escola para todos, uma escola inclusiva.

6.2 O ser humano como sujeito do mundo e do conhecimento

Os discursos das doze professoras sujeitos deste estudo caminharam na direção de vários sentidos sobre os sujeitos e, mais especificamente, sobre os sujeitos com deficiência mental. Compuseram diferentes formações discursivas, o que nos permitiu compreender os processos de significação construídos pelas mesmas sobre o sujeito com deficiência.

Através da análise, fomos recortando seus discursos sobre o ser humano com ou sem deficiência mental, apresentados nesta seção, com a intenção de mostrar o

funcionamento do discurso das professoras e, conseqüentemente, as formações discursivas que encontramos.

Abordaremos primeiramente as falas das professoras EPb2 e RPb3 sobre o ser humano, cujos discursos situaram-se na formação discursiva preformista.

RPb3 - *Eu sou católica, né? Praticante. Então, eu levo assim muito pro lado da religião. Então, eu vejo o ser humano... Não sei se eu usaria... Um objeto, algo muito importante. Uma criação realmente divina, sabe? Com muitas potencialidades, muita coisa bonita.* (...) *Sabe? Assim... Uma coisa linda, que vai se desenvolvendo, sabe? Tem capacidade, muitas capacidades, só pra coisa boa, as coisas ruins, interferências de... A vida... Né? Eu vejo como uma coisa linda, uma peça em construção.*

EPb2 – *Bem o ser humano é a perfeição de Deus, né? Que Deus criou o ser humano perfeito, né? Dotado de muitas qualidades. Que vai aprendendo, vai crescendo no desenrolar da vida. Começando ao nascer até a morte, vai tendo o desenvolvimento, mas foi uma criação de Deus muito perfeita.*

O sentido preformista é identificado por Fonseca (1985) como místico, o qual atribui a uma força externa e superior ao ser humano a razão da ocorrência de casos de deficiência. Estas professoras explicitam este sentido ao falarem do sujeito como uma *criação realmente divina*, *a perfeição de Deus*, que tem *muitas capacidades*, *dotado de muitas qualidades.*

A deficiência dentro dessa concepção seria fruto da vontade ou um castigo de Deus, quando não uma obra do demônio. Mas como explicar o sujeito com deficiência mental dentro desse discurso de perfeição divina, *uma coisa linda, muito perfeita*, que essas professoras apresentaram?

A professora RPb3, dando continuidade às suas colocações sobre o ser humano, disse:

RPb3 – *Seria um acidente, um acidente. Alguma coisa que aconteceu, que todos estão estudando, estão procurando saber como que isso aconteceu, entendeu? Um acidente mesmo, porque não foi criado. Aconteceu algo que eu não sei explicar direitinho o que*

aconteceu ali, o porquê que aconteceu a deficiência. Pra mim a deficiência foi um acidente. (...) *Deus não quis.* (...) *Uma coisa que a ciência ainda não conseguiu descobrir como é que isso vem acontecendo.*

Deus não quis, Deus, sinônimo de perfeição para a professora RPb3, não poderia querer que alguém fosse deficiente, o que fez com que a mesma, ao procurar explicar *o porquê que aconteceu a deficiência,* tenha se deslocado discursivamente do sentido por ela proposto inicialmente, de uma visão teocêntrica para uma visão antropocêntrica. Partiu de uma concepção preformista, sem, no entanto, chegar a posicionar seu discurso dentro de uma visão predeterminista sobre a deficiência mental, uma vez que, conforme Fonseca (1995), nesta perspectiva, as causas da "anormalidade" e da "normalidade" estariam determinadas pelo natureza biológica do ser humano. Para essa professora, existia ainda uma grande dúvida sobre tal fato, evidenciada em seu discurso pelas rupturas e pelo uso das expressões: *Alguma coisa que aconteceu; Um acidente mesmo; Aconteceu algo; foi um acidente.* Em nenhum momento, a professora determinou que tal *acidente* tenha tido origem em fatores biológicos e predeterminados.

A professora EPb2 também apresentou esse outro sentido em seu discurso:

EPb2 – *Bem a pessoa com deficiência mental é uma questão genética, né? E seguindo mais o lado espiritual, Deus permitiu aquela vinda daquela criança com aquela deficiência, né?* (...) *Aí seria o caso da genética que eu te falei, envolve a mulher que tem filhos depois dos quarenta, deficiente mental.*

Esta professora recorreu ao sentido predeterminista, da causa orgância da deficiência mental, a fim de poder explicar a existência de sujeitos com tal deficiência. Propôs que *a pessoa com deficiência mental é uma questão genética*, embora ainda *Deus* fizesse parte de seu discurso como alguém que permitiria que tal fato ocorresse, o que a manteve numa formação discursiva preformista.

Ao se movimentarem de um sentido preformista para um *acidente* ou para *o*

caso da genética, as professoras EPb2 e RPb3 evidenciaram, em seus discursos, a dificuldade por elas enfrentada de encontrarem em seus repertórios preformistas enunciados que pudessem preencher plenamente o sentido dado à anormalidade. Os elementos por elas denominados *acidente* e *genética* apareceram como elementos incorporados aos seus discursos para lhes dar um significado.

O sentido subjetivista ficou fortemente evidenciado no discurso da professora RPb1:

RPb1 – *São pessoas, são é... É... São tipo uma plantinha. Você vai regando, você pega a diferença, você vai regando, regando pra que elas produzam frutos, fiquem bonitas, essas coisas. Vai podando. Os seres humanos você vai ensinando até formar um adulto.*

Em contraste com as professoras EPb2 e RPb3, a professora RPb1 se apropriou do célebre discurso de que os sujeitos são como plantas, as quais se regadas desabrocham. Apoiou-se em preceitos maturacionistas, vendo o desenvolvimento dos seres humanos como decorrente de uma maturação, de um desabrochar das potencialidades do sujeito de dentro para fora. Essa visão está contida na formação discursiva dos subjetivistas, caracterizada por esse mesmo sentido. *Vai podando*. Ao professor cabe ir *regando*, *podando*, ou seja, acompanhando o processo de desenvolvimento que se dará naturalmente.

Dentro dessa mesma concepção a professora RPb1 disse:

RPb1 – *Pra mim isso é uma experiência nova. No ano passado eu tive um aluno, mas eu não acompanhava ele não. Esse ano eu tenho a A.* (aluna com deficiência mental)*, que eu tô acompanhando mais de perto. Pra mim é uma surpresa. Inicialmente eu não queria ela na minha sala. Mas não é que eu não queria por um preconceito, não é preconceito. Eu tentei explicar pra ela que eu já tinha passado um ano com um menino. Ele gritava. Por mais que você não ligue, ele atrapalha, mas eu ia levando assim. Eu não sabia o quê que essa menina vai fazer, não sabia se eu ia ter que correr atrás dela, porque o ano passado tinha estagiária pra olhar. Não sabia se ia correr atrás, se ia fazer xixi, fazer cocô, não sabia o que eu tinha que fazer. Aí, inicialmente eu fui contra, mas eu acabei aceitando. Ainda bem, porque tá sendo muito bom, tô morrendo de saudade dela, todo dia eu penso nela.*

A professora insistiu em que não sabia como o aluno com deficiência reagiria em sua sala de aula, pois já tivera uma experiência de um menino que gritava. Cristalizou, então, o sentido negativo da deficiência. A ela pouco coube fazer já que pensava que o aluno com deficiência mental havia nascido assim e, por certo, assim permaneceria, retirando de si a responsabilidade por seu processo educacional, cabendo apenas à estagiária cuidar dele. Aceitar uma aluna com deficiência mental sem estagiária implicava assumir que ela, professora, deveria educá-la, o que certamente iria ao encontro de seu entendimento de que nada restaria fazer quando o indivíduo nascesse com deficiência a não ser *correr atrás dele, cuidar do seu xixi, do seu cocô*.

Reforçando sua concepção subjetivista, a professora RPb1 disse:

RPb1 – *É, quanto mais solicitado, mais ele vai poder crescer e tal. Vai chegar... Ele vai te oferecer as condições dele, mas ele pode oferecer. Eu tenho observado isso, não só com a A., eu tenho observado em outros deficientes também, pra chegar a essa conclusão de que desenvolve. Porque pra mim, é igual a gente tava conversando aquele dia. É novidade. Eu achava que não desenvolvia, no caso dela, né? Síndrome de Down, achava que não desenvolvia. Até iniciava as coisas e desistia, porque falava não desenvolve, não desenvolve, e vi que desenvolve.*

Manteve a sua posição subjetivista, ao afirmar que solicitar um aluno implica possibilitar o seu desabrochar na escola. Para além do sentido que havia cristalizado de que o aluno com deficiência não se desenvolvia, a professora entendeu que tal aluno teria algo para desabrochar, *ele pode oferecer, desenvolve, vi que desenvolve.*

Na mesma direção da professora RPb1, a professora RPa1 construiu um sentido subjetivista para a deficiência mental, assim se expressando:

RPa1 – *Mas a pessoa, a pessoa portadora de deficiência mental, mais do que qualquer outro ser humano ela tem esse caráter da diferença, do ser diferente, e do ser visto de forma diferente. Então, eu acho que a minha visão do deficiente mental é muito limitada. Eu achava que o doente mental, o deficiente mental, era uma pessoa muito limitada, era*

essa a idéia que eu tinha. E o meu receio às vezes em pensar em trabalhar com uma criança portadora de deficiência era como aceitar essa limitação, né? Mas a gente aprende muito no trabalho com esse tipo de criança, e aí eu vejo que mais do que a limitação o que marca essas crianças é a capacidade de superação dessas limitações. Quer dizer, eles nos surpreendem a cada momento, com que eles são capazes, né? E isso o G.(aluno com deficiência mental) *me ensinou demais. Ele me surpreende a cada dia.*

A professora RPa1 marcou seu discurso pela palavra *limitação*. O sentido manifesto em seu discurso era o de que, antes de conhecer um aluno com deficiência, acreditava ter ele um limite, cabendo ao professor *aceitar essa limitação*. Mas, ao trabalhar com um aluno com deficiência mental, ela se surpreendeu com a *capacidade de superação* dessa limitação. O sentido latente em seu discurso foi o da impossibilidade. Ficou evidente que para essa professora o aluno com deficiência mental era definido por uma limitação intelectual inata. Ela mostrou, também, que não sabia como solicitá-lo a aprender.

A professora EPa1 procurou nos explicar que, inicialmente, pensava na impossibilidade do sujeito com deficiência mental fazer parte das interações sociais mas, quando passou a se relacionar com esses alunos, foi percebendo que o sujeito com deficiência mental teria seu lugar na sociedade, apesar das diferenças, as quais deveriam ser encaradas de forma natural. Disse ela:

EPa1 – *Em geral... Ah, eu vejo o ser humano como, assim, importantíssimo. O ser humano é uma pessoa importantíssima na vida da gente, a gente não vive sem ele. Eu vejo assim o ser humano importante no geral ou com problema ou sem problema, eu vejo dessa forma. Olha, depois que eu comecei a trabalhar aqui, às vezes a gente fala assim: - Ah, deficiência mental! Eu vi assim o ser humano, eu vi a deficiência, são coisas assim absurda. Aí quando eu comecei a trabalhar aqui, assim... Eu passei a ver de uma forma assim, sabe? Eu não consigo ver muita diferença, é lógico que eles tem os seus limites, né? Evidente. Mas, assim, eu encaro, às vezes eu encontro com o Sr. L.* (pessoa com deficiência mental que estuda na escola onde ela leciona) *na rua... Assim, sabe? Eu não consigo ver muita diferença. É lógico que tem algumas deficiências que não tem como você não chegar e debater assim de cara, mas eu só vejo que eles têm as suas limitações, uns mais lentos, outros conseguem até avançar, outros não. Eu não vejo assim... Eu não consigo encarar a deficiência como uma pessoa normal, com diferença muito grande não, encaro muito*

naturalmente. Não sei se é porque eu vejo todo dia isso, né? Então, não sei, eu não vejo... Ah, que o deficiente...

A professora EPa1, porém, em suas constantes negações e interrupções, deixou clara sua incerteza quanto à capacidade intelectual dos sujeitos com deficiência. Também explicitou que existem os que podem e os que não podem interagir com outras pessoas, associando essa possibilidade principalmente ao grau de visibilidade de *algumas deficiências*. Afirmando a importância das interações sociais, passíveis a um grupo restrito de indivíduos, inscreveu seu discurso no subjetivismo, segundo o qual o sujeito precisaria estar apto para interagir no mundo.

As professoras EPb1 e RPa2 evidenciaram outros sentidos em seus discursos:

EPb1 – *Pra mim o ser humano em geral é... Um ser que precisa ser trabalhado, né? Ele tem que entendê que ele vive em sociedade, que toda sociedade tem uma regra e a sociedade cobra essa regra.*

RPa2 - *Olha, eu acho que a sociedade, ela define bastante assim... É, nós tentamos viver de acordo com o que nos colocam pra sobreviver, pra... Eu acho que a sociedade é uma coisa assim, ela que coordena as pessoas, ela que manipula, dizemos assim, né? Claro assim que cada um tem uma visão de vida, mas pra você viver dentro de uma sociedade que te respeite, você vai ter que viver respeitando as normas e as regras impostas por ela.*

A professora EPb1, utilizando a construção *Ele tem que entendê*, que denota obrigatoriedade, não deu outra opção ao sujeito a não ser a de se ajustar às normas sociais. A professora RPa2 usou expressões como: a *sociedade, ela define*; *coordena; manipula; respeitando as normas; regras impostas*, na mesma direção, ou seja, evidenciando o sentido da subordinação do sujeito à sociedade.

O sentido dado ao sujeito por essas professoras, diferentemente do sentido

preformista, foi o de homem subordinado às normas sociais, como propõe a vertente objetivista da Psicologia. O mundo estaria pronto e acabado e ao homem caberia se adequar ao que está determinado. Essa visão corresponde à concepção histórica de deficiência mental, denominada por Fonseca (1995) de envolvimentalismo, onde a estimulação ambiental constitui o fator determinante dos casos de deficiência.

O discurso das professoras RPb2 e EPb3 seguiram na mesma direção dos sentidos evidenciados nos discursos das professoras EPb1 e RPa2.

RPb2 – *Eu acho que o meio tem uma participação fundamental.* (...) O *meio ajuda ou atrapalha, igual a todo mundo, se você vive num meio... Eu acho que se a pessoa vive num meio que ela... Como que eu vou falar? Que ela...* (...) *Se a pessoa vive num meio onde as pessoas tem mais tempo, onde as pessoas gostam de mim, às vezes brigam também, mas de alguma forma cê faz parte dele, aí eu acho que se desenvolve, mas se você vai para um meio onde cê não é valorizado... Eu acho que o meio é fundamental pra ajudar e pra atrapalhar.*

EPb3 – *Eu acho que é tudo um pouco... Do meio, de Deus, é biológico... Mas eu acho que a gente, eu acho assim que o meio, o meio que eu falo, não é o meio social, mas as pessoas que te cercam, que te passam aquela coisa de carinho, de luta ou de elogio, né? Elogiar o que você faz, te por pra cima, eu acho que é isso que faz a gente crescer, né? Isso que faz o ser humano, você não pode pedir pra uma pessoa que nunca teve amor, como que ele vai amar outra? Então tem criança aqui que você vai colocar a mão, ela pensa que você vai bater, já foge, não aceita um carinho, eu acho que é um pouquinho de tudo.*

Essas professoras mostraram claramente o sentido envolvimentalista, ao mencionarem, a todo momento, o meio como determinante do desenvolvimento do sujeito. Evidenciaram o sentido objetivista da modelagem do comportamento do sujeito pelo entorno.

Na formação discursiva envolvimentalista, a professora EPb1 situou o sentido de incapacidade do aluno com deficiência mental, ao dizer:

EPb1 – *No caso dos nossos meninos aqui, você tem um duplo trabalho. Porque você tem que mostrá pra ele um limite que ele não entende.*

A expressão *não entende* evidenciou o sentido de negação dado por esta professora à capacidade de o aluno com deficiência mental se ajustar às normas sociais estabelecidas. Para esta professora, seria mais difícil lidar com o aluno com deficiência mental porque este não entenderia os limites impostos pela sociedade, ou seja, não se submeteria tão facilmente às imposições sociais. A situação em que se encontrariam as pessoas com deficiência, então, seria uma fatalidade, posto que a sociedade pouco ofereceria às mesmas.

Ainda dentro da mesma concepção, a professora EPb1 situou o sentido de exclusão existente na sociedade:

EPb1 – *Então o homem e a sociedade, a sociedade cobra muito, mas em troca ela não te dá quase nada, né? Porque a sociedade cobra, cobra, cobra, cobra, mas na hora dela te reintegrá o menino... A pessoa arruma hoje um emprego, se ele não tem uma visão de que ele tem que fazê o que o patrão espera dele, normalmente ele não fica, de jeito nenhum lá dentro desse emprego. A sociedade te cobra, mas ela também não te mostra um caminho para que um ser humano possa desenvolvê.*

A adversidade, representada no discurso da professora pela conjunção *mas,* evidenciou a dicotomia entre a cobrança feita pela sociedade em relação às pessoas e a falta de oportunidades que a mesma ofereceria.

Justificou, desta forma, a retenção dos alunos com deficiência mental, por diversos anos, no ensino especial, sem perspectivas de serem integrados, na escola regular ou em um emprego.

A seguir, a professora EPb1 situou o déficit do aluno como o fator gerador da exclusão social:

EPb1 – *Deficiente mental então, aí que... Aí dá mais trabalho, né? Porque ele... Eles acham... Vêem uns menino grande como os meus aqui e eles acham que ele que pelo tamanho dele o desenvolvimento mental dele é a mesma coisa. A idade cronológica não corresponde à idade dele mental.*

O aluno com deficiência mental é o que *dá mais trabalho*. A relação *acham/não corresponde* deixou claro que, para essa professora, embora as pessoas pensem haver relação entre idade cronológica e mental, na realidade esta relação não existiria. Para ela, as peculiaridades do aluno com deficiência mental tornavam mais difícil o trabalho escolar. Respaldada no fato de que a idade mental, medida psicometricamente, definiria o sujeito e sua capacidade intelectual, a professora transferiu o problema do social para o próprio aluno que não apresentasse um quociente intelectual (QI) adequado. Dessa forma, justificou sua exclusão, nada podendo fazer, porque o aluno com deficiência mental não corresponderia ao padrão definido de comportamento para aceitação dos educandos em sala de aula.

Continuando, a professora EPb1 reforçou, em seu discurso, o mesmo sentido de exclusão:

EPb1 – *Então ele espera que ele se comporte de acordo com sua idade cronológica e isso não acontece. Então o que que acontece? Você coloca o menino com muita esperança que dê certo, que eles continuem nas firmas, mas... É uma dúvida, é uma angústia, é uma incerteza se vai consegui, se eles vão ficá. Porque por enquanto ainda é pela bolsa, mas e depois... Em outubro acaba a bolsa. Será que a empresa vai aceitá o ser humano que tem alguma lesão, que precisa ser ajudado? Que precisa de alguma coisa pra ele podê crescê? Aí...*

As rupturas evidenciaram a dúvida da própria professora quanto às possibilidades de inserção social da pessoa com deficiência mental, dadas as suas peculiaridades.

Para a professora EPb1, a sociedade constituiria os sujeitos. Porém, em se tratando do sujeito com deficiência mental, ele nasceria com um quociente intelectual (QI)

determinado, que dificultaria o seu ajustamento às normas sociais, estando justificada, assim, a sua exclusão da sociedade.

A professora EPb3 evidenciou ainda, dentro dessa mesma formação ideológica de exclusão, outros sentidos, ao dizer:

EPb3 – *Eu não consigo pensar diferente, achar que é diferente. Não sei se é porque a gente também acostuma, né? Eu não sinto diferença. Por exemplo, as crianças daqui, eu não vejo como se tivesse... Como no caso da J.* (aluna com deficiência mental). *Eu não imagino a J. com 17 anos, seria uma moça, eu vejo J. que é aquela criança, que tá descobrindo, que tá ajudando. Então, eu vejo o que ela é, e não o que aparenta. Mesmo porque a idade passa.*

A exclusão dos alunos com deficiência mental ficou marcada no discurso da professora EPb3 pela infantilização dos mesmos: *Eu não imagino a J. com 17 anos* e, ainda, pela idéia de que ser deficiente seria uma *provação*, que traria *sofrimento*.

A professora EPa2 iniciou seu discurso dentro de uma concepção envolvimentalista ao dizer:

EPa2 – *Bom, pra mim de um modo geral, que lida assim muito com eles, né? Eu lido com uma faixa muito diferenciada, né? Eu lido com meninos de classe especial, de ensino regular, lido com adolescentes.* (...) *Eu vejo de um modo geral os seres humanos continuamente nesse nosso século um pouco assim muito confusos, né? Muitos deles não sabem que caminho que eles vão seguir, tão se sentindo perdidos, isso decorrente também da criação, né? Que infelizmente a gente foi criado de uma maneira diferente, eles foram criados de outra maneira, né?*

Também para esta professora o ser humano seria constituído socialmente. Esta professora acrescentou aos discursos anteriores a idéia de que o ser humano se modifica de acordo com as mudanças históricas da sociedade, onde o mesmo estaria inserido: *nesse nosso século* (...) *tão se sentindo perdidos*.

Continuando, a professora EPa2 disse:

EPa2 – *Eu procuro tratá-los de forma normal, porque eu sempre tratei os meninos... Que eu trabalhei com ensino especial, eu já trabalho há bastante tempo, eu sempre procurei tratar normal, eu nunca fiquei: - Ah, coitadinho! Ah, vamo fazê isso assim porque ele é assim. Eu acho que cada um tem o seu limite e o seu potencial.*

Porém, ao colocar que cada pessoa com deficiência *tem o seu limite e o seu potencial*, movimentou-se de uma posição onde o sujeito é definido pelo meio para o inverso a este, ou seja, a concepção subjetivista.

O sentido manifesto em seu discurso era o de que procurava tratar os alunos com deficiência *de forma normal*. O latente era o de que não haveria nada a se fazer, ou que ela não sabia o que fazer, se eles tivessem um *limite* e um *potencial* definidos, bastando *tratá-los de forma normal* e deixar que tais limites e potencialidades os definissem.

Em outra direção, a professora RPa3 disse:

RPa3 – *Quando eu penso em sujeito, eu penso em amor, eu penso em troca, troca assim, afetividade, eu penso em companhia, aí como um menino e uma menina, na fase adulta, um homem e uma mulher, é... Ah, pra mim são as duas coisas, a de nós termos uma parte que nós temos, já trazemos conosco, mas nós podemos crescer, de acordo com o ambiente, o que nos é oferecido. Ah, porque você trabalhando com crianças você percebe que apesar de que... Tem algumas diferenças, quanto, digamos inteligência, facilidade de aprender, nós temos também, assim, as crianças tem muitas coisas em comum. Daí que eu penso que nós já trazemos, umas coisas assim, não só assim... É... Algumas coisas nós já conseguimos fazer, já nascemos com esses dons... Mas é difícil explicar.*

São as duas coisas. Evidenciou o sentido interacionista de conhecimento, ao apresentar como responsável pela sua constituição não apenas os fatores biológicos, nem só os ambientais, mas *as duas coisas*. Referiu-se à necessidade de troca entre os sujeitos, confirmou acreditar na possibilidade de o ser humano crescer, denotou em seu discurso o entendimento de que as crianças têm algumas diferenças, mas também têm *muitas coisa em comum*.

Reforçando a sua concepção interacionista, a professora RPa3 disse:

RPa3 – *Aí a relação do que as crianças gostam, seja a classe social, todas gostam das mesmas... Em relação às brincadeiras, em relação à criatividade, não, sem criatividade. Em relação às brincadeiras, em relação ao que eles falam mesmo, isso mesmo. É classe social diferente, mas elas têm essa coisa... É engraçado que é mais fácil você sentir isso que você passar pra outra pessoa, né?*

Todas gostam das mesmas...; elas têm essa coisa. Ao se referir às crianças de um modo indiscriminado, a professora RPa3, que já tinha inscrito seu discurso numa formação discursiva interacionista, mostrou, ainda, que a especificidade de seu trabalho não residia no fato de lidar com crianças de nível sócio-econômico baixo e/ou com deficiência mental, mas em trabalhar com crianças. Explicitou o que educadores como Mantoan (1988, 1997c) vêm solicitando aos professores que trabalham com alunos com deficiência mental: especializar-se no aluno, a fim de que possamos concretizar uma educação inclusiva.

Surpreendentemente nos deparamos com um outro sentido, explicitado pela professora EPa3.

EPa3 – *O ser humano pra mim... Ele é uma individualidade, com características diferentes um do outro. E desejos, anseios. Pra mim já existe uma outra construção, anterior a essa, entendeu? Que se manifesta, seja em forma... Construção que você fez em outra... Até vidas... Alma, espírito, alguma coisa assim. Por isso que eu acho que existe essa individualidade, diferenças, senão nós todos seríamos iguais. Então, você tem uma história de vida. Porque você não nasceu aqui. Essa energia já é antiga, já tem milênios, né? É por causa disso que eu acho que nós somos diferentes. Daí por exemplo, você, eu e um excepcional. Então, eu acho que isso é resposta de vidas que nós já tivemos, é um reflexo do que nós já construímos e vivemos ao longo desses anos.* (...) *Eu acredito na lei de causa e efeito, então o que você... É um reflexo do seus atos, né? O que você fez anteriormente refletiu agora. É como você fazer... Mesmo aqui nessa vida, você fazer alguma coisa, isso vai refletir futuramente na sua vida, tanto de forma positiva ou negativa, né?*

A professora EPa3 nos falou em *construção*, apontando para um sentido de que o ser humano não estaria pronto e acabado ao nascer, mas seria uma construção. Porém, os argumentos que utilizou para explicar tal fato não foram os mesmos normalmente utilizados na academia. Seu discurso a inscreveu numa outra formação discursiva, de caráter espiritualista: *outra... Até vidas*; *essa energia já é antiga*, *já tem milênios*; *vidas que nós já tivemos*. Para esta professora, nós viveríamos a *lei de causa e efeito*, onde seríamos o reflexo da nossa construção, mas essa construção se faria para além da nossa interação sujeito/meio, nesta vida.

Desvelando os efeitos de sentido dos discursos das professoras em sua relação com os sujeitos, e mais especificamente com os sujeitos com deficiência mental, enquanto sujeitos do mundo e sujeitos do conhecimento, encontramos os diversos sentidos construídos historicamente e veiculados pelas diversas correntes da Psicologia, todos já internalizados e reificados na sociedade, constituindo determinadas formações discursivas.

O sentido mais presente entre as professoras de alunos com deficiência mental vinculadas ao ensino especial foi o envolvimentalista/objetivista. Entre as professoras do ensino regular foi constatada uma mesma incidência dos sentidos envolvimentalista e subjetivista, embora tenhamos encontrado também os outros sentidos preformista e interacionista, além do sentido espiritualista dado por uma delas e ainda não explicitado pela academia.

Os sentidos explicitados nos discursos das professoras estavam inscritos dentro da mesma formação ideológica de exclusão, constituindo o imaginário das mesmas, uma vez que representa o imaginário da sociedade atual da qual fazem parte. Os discursos das professoras foram marcados pela dicotomia normalidade/anormalidade ou pelo estabelecimento da diferença a partir de um padrão de referência.

Uma ressignificação tanto do ensino quanto da formação dos professores, inicial e continuada, deve, diante do quadro apresentado, passar necessariamente pela reconstrução do sentido dado aos seres humanos, enquanto sujeitos do mundo e do conhecimento, a fim de que os alunos possam ser considerados na diversidade/igualdade que os constitui.

6.3 Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem e sua inter-relação

Seguindo o mesmo procedimento da seção anterior, que trata das concepções das professoras sobre os seres humanos, fomos recortando, durante a análise, o discurso das professoras sujeitos da pesquisa. Nesta seção, analisaremos suas posições no que se refere aos processos de desenvolvimento, aprendizagem e sua inter-relação.

Estabelecemos um confronto entre os discursos das professoras e entre estes e os sentidos cristalizados sobre tais processos nas abordagens psicológicas de cunho objetivista, subjetivista – humanista e gestaltista – e interacionista – construtivismo de Jean Piaget e teoria sócio-histórica de Vygotsky.

Inicialmente analisamos as posições das professoras sobre o processo de desenvolvimento. Enfocamos, posteriormente, o processo de aprendizagem e por último a relação entre ambos. Procuramos, partindo do texto, desvelar os implícitos para identificarmos as formações discursivas que os constituem.

O discurso das professoras sobre os processos referidos evidenciou uma dificuldade de relacionarem o que observavam desses processos, no dia-a-dia com seus alunos, com as teorias que os "enformam". As professoras falaram de diversas posições, mas não sabiam explicitar de que posição estavam falando.

Sobre desenvolvimento dos alunos com ou sem deficiência, a professora EPa1 disse:

EPa1 – *Igual não, mas se desenvolve. Mas igual não. Igual eu tô te falando, ela tem seus limites, dependendo do grau de deficiência ela desenvolve, mas chega um ponto, que ela dá aquela estagnada. Eu já tive um aluno no primeiro ano, chegou um ponto que ele não pegava mais nada. Foi até a terceira série, chegou um ponto que ele não conseguia mais nada. As coisas que ele já tinha aprendido, como soma, subtração, estagnou, sabe? Então eu vejo assim, eles têm os seus limites, mas conseguir acompanhar...* (fez o movimento que indica não, com a cabeça) *É o problema mesmo, eu acho, da deficiência mesmo, tem deficiência... que não consegue, parou ali.*

A professora EPa1 evidenciou, quando falou sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência mental, a existência de um limite que impediria o desenvolvimento a partir de um determinado ponto: *tem seus limites, dá aquela estagnada, não conseguia mais nada*. Quanto às reticências, que constituem uma marca neste excerto analisado, estas reforçaram sua visão predeterminista de que não há nada a fazer se existe um impedimento orgânico. Na esfera psicológica, seu discurso inscreveu o déficit no sujeito, na sua predeterminação biológica, filiando-se, assim, à formação discursiva subjetivista, que entende dar-se o desenvolvimento pelo desabrochar de dentro para fora, sem influência do meio no processo.

Na mesma direção da professora EPa1, a professora EPb2 comentou:

EPb2 – *Ah, o desenvolvimento, ela vai crescer, ela vai aprender, ela vai desenvolver as áreas dela, pintura, e aí no sentido global do desenvolvimento do ser humano em si, né? No dia-a-dia. O deficiente mental tem o desenvolvimento dele, mas tem um determinado limite, mas você consegue com os deficiente. É, dentro do limite dele, há um desenvolvimento.*

Ela vai, ela vai, ela vai. Esta professora também referiu-se ao desenvolvimento do aluno com deficiência mental como um desabrochar de dentro para fora de um potencial já existente: *as áreas dela*, até o *limite dele*.

A professora RPa2 iniciou seu discurso numa posição interacionista:

RPa2 – *A criança não nasce pronta, né? Nem vazia. Vai crescendo com o que tem e o mundo. Mas a com deficiência... Ela tem suas limitações sim, ela tem as suas, dentro de um processo de desenvolvimento tem umas... Porque eu sei que tem coisas que a L.* (aluna com deficiência mental*) consegue, que ela pode atingir. Então é uma espera que eu tô sempre atenta, vendo o que ela pode, pra ela não se frustar, pra não haver frustração, ela chegou assim meio frustradinha, né? Ela não fazia quase nada.*

Vai crescendo com o que tem e com o mundo. Na posição interacionista, o conhecimento é construído na interação do sujeito com o mundo, sem que ocorra a supremacia de um dos dois pólos: o sujeito ou o meio. Deslocando-se discursivamente, a professora RPa2 rompeu com a formação discursiva interacionista e assumiu uma posição subjetivista, definida pelas limitações que via na deficiência. Movimentou seu discurso para a mesma posição dos que esperam que o processo de desenvolvimento aconteça naturalmente, *para ver o que ela pode atingir*.

Reafirmando sua posição subjetivista, a professora RPa2 disse:

RPa2 – Você ir puxando a criança para o que ela é mais capacitada, vendo assim as limitações e mostrando pra cada um o quê que pode... Eu faço um trabalho muito assim: - Você pode, você vai conseguir, nós vamos conseguir, nós estamos fazendo uma troca, eu tô ensinando, mas também tô aprendendo muita coisa. Então não fica difícil por esse lado assim, por eu olhar esse lado. Então, todo grupo sempre buscando, sempre se aperfeiçoando, melhorando, porque todos nós somos capazes de atingir nossas metas, nossos objetivos.

A professora RPa2 restringiu, assim, as possibilidades de crescimento de sua aluna com deficiência mental, colocando-se apenas na torcida: - *Você pode, você vai conseguir*, para que ela e sua aluna atingissem suas metas. Segundo a ótica da professora, suas metas e as da aluna já estariam definidas pelas limitações que a deficiência impõe.

A professora EPb3 explicitou outro sentido em relação ao desenvolvimento do aluno em geral:

EPb3 – *Ela tem, mas só vai se desenvolver com o estímulo. Precisa do que ela traz junto com o que o meio solicita. Dos dois. Não é só um, nem só o outro. Aí seria a bagagem também do que ela vivencia, o meio, tudo que ela vivencia até o que a gente procura desenvolver, a bagagem que eles trazem de casa. Você não pode mostrar pra uma criança certas coisas que ela nunca viu na vida, tem que puxar dela, do que ela adquiriu, ela só vai desenvolver o que ela vê, o que ela presencia, o que ela pratica, ninguém desenvolve uma coisa que nunca teve oportunidade de mexer.*

Colocando-se numa posição interacionista, esta outra professora pressupôs a relação do meio com o sujeito no processo de construção do conhecimento: *dos dois*. Considerou, também, as experiências que o aluno *vivencia*. Demonstrou, ainda, sua preocupação em possibilitar à criança outras vivências, dar-lhe *oportunidade de mexer*, ou seja, possibilitar-lhe a construção do conhecimento. Deteve-se em colocar a necessidade de partir dos conceitos espontâneos da criança: *do que ela adquiriu*. Reforçou a sua posição interacionista, uma vez que o trabalho pedagógico, fundado nas teorias de Piaget e de Vygotsky, tem como princípio básico levar em consideração, no processo educacional, o aprendizado que o aluno traz para a escola.

A seguir, a professora RPb3 enfatizou sua posição, dizendo:

EPb3 – *Então o desenvolvimento, eu acho que parte daí, da necessidade e do que você faz. Você tem a necessidade de se desenvolver, que eu acho que é do ser humano esse desenvolvimento, agora você tem que ter essa bagagem pra poder desenvolver alguma coisa, porque do nada também...*

A mola propulsora do desenvolvimento para esta mesma professora seria a *necessidade*, mas, para ela, o ser humano só se desenvolveria se aliasse a essa necessidade o fazer: *do que você faz.* Na medida em que colocou como necessário algo além de ficar esperando que o desenvolvimento aconteça por si só: *do nada também....* essa professora reafirmou sua visão interacionista desse processo.

A professora EPb3 também explicitou sua posição no que se refere ao déficit orgânico do sujeito com deficiência mental:

EPb3 – *Sabe? Porque eu tô te falando, por exemplo, o surdo, como ele vai falar se ele não ouve som? Como você vai pegar um cego e trabalhar cores? Uma coisa que ele não sabe. Então, você tem que explorar o que ele tem, o desenvolvimento dele. Vai ser a partir do que ele tem e não a partir do que cê quer, o que você quer dar, é o que ele também pode corresponder, tá entendendo?*

No discurso desta mesma professora, ficou evidenciado que a limitação, advinda do déficit, deixou de ter o caráter de impedimento, sendo um elemento que nos indica um outro caminho a seguir, *explorar o que ele tem, o desenvolvimento dele*. Os pronomes *ele, dele* foram utilizados aqui para mostrar que esta professora vê o sujeito na sua completude, e não vê a si mesma na incompletude da deficiência dele.

Detém-se, ainda, a professora EPb3 em dizer como se dá o processo de desenvolvimento na perspectiva interacionista em que se coloca.

EPb3 – *É lógico que têm aqueles desenvolvimentos que a pessoa vê, gosta e começa a praticar. Ela viu, por exemplo, pra você mexer numa cozinha, cê vê sua mãe fazendo uma comida, você tem aquela noção, cê arrisca, vai na tentativa e acerto, ou você vê um desenho, acha bonito, começa a rabiscar no início. Aí começa o desenvolvimento, eu acho que você tem que vivenciar, senão como que você vai desenvolver isso, ou qualquer coisa.*

A ação do sujeito sobre o mundo, *vivenciar* experiências também assumiu importância no discurso desta professora: *Aí começa o desenvolvimento.* Na sua concepção era importante que o sujeito vivenciasse experiências, mesmo na *tentativa e acerto*. Era importante que o sujeito fosse ativo, saísse da passividade subjacente às outras formações discursivas: objetivista e subjetivista, o que novamente inscreveu seu discurso numa posição interacionista.

Para reafirmar esta concepção, a professora EPb3 refletiu sobre o desenvolvimento do aluno superdotado que, no senso comum, é considerado no extremo oposto do aluno com deficiência mental.

EPb3 – *Eu acho que não nasce pronta. Eu acho que não tem esse negócio de superdotado, não sei se foi na ciência que eu vi. É mais difícil pra uma mãe aceitar um superdotado. Saber do nada? Não sabe do nada, é impossível. Ele sabe porque ele vê letras, alguém deve ler perto deles, é lógico que ele deve ter aquela coisa de abstrair, né? Agora quem nunca escutou um som, vem sabendo? Eu não consigo entender isso não? Tem aquele lance de*

televisão, vem a propaganda... Sabe o quê que é coca-cola? Talvez desenvolva um superdotado, mas ele tá vivenciando, ele vê televisão, tem acesso a livros, a brinquedos, coisas assim.

Falando do aluno superdotado, a professora EPb3 fez uma contraposição à postura subjetivista de que o sujeito nasceria sabendo: *Não sabe do nada, é impossível*. Explicitou que o aluno superdotado tem *aquela coisa de abstrair*, ou seja, tem capacidade como todo e qualquer sujeito, mas *ele tá vivenciando*. Segundo ela, qualquer sujeito, com deficiência mental ou superdotado, precisaria ser solicitado para desenvolver sua potencialidade, o que situou seu discurso definitivamente numa formação discursiva interacionista.

O respeito à peculiaridade cognitiva do aluno com deficiência mental também ficou evidente no discurso da professora EPb3:

EPb3 – *Olha, é igual eu te falei. O deficiente mental ele não é sozinho no mundo, ele nasce numa família, mesmo depois sendo excluído. Então, tem todo o meio em volta dele, ele cresce, é lógico que ele precisa de mais estímulos que os outros, justamente por causa da deficiência, não é? Porque... Mas ele tem todo o potencial também. Por que não? Ele tem o tempo dele, uma coisa que a gente lida e realmente é. É o tal do ritmo, respeitar o ritmo de cada um, cada um tem seu tempo, não adianta. É o ritmo dele. Mas que aprende, aprende.*

Cada um tem o seu tempo. A professora EPb3 se posicionou a favor de uma solicitação cada vez mais intensa para o aluno com deficiência mental: *precisa de mais estímulos* e reforçou o fato de que ele *aprende*. Isto vem ao encontro das colocações dos autores das linhas piagetiana e sócio-histórica, para os quais é fundamental que haja uma solicitação do meio escolar para que todo e qualquer aluno se desenvolva e aprenda.

A professora RPa1 situou seu discurso na mesma formação discursiva da professora EPb3, ou seja, posicionou-o entre os interacionistas. Utilizou, diversas vezes, o termo *desafios* para se referir à relação do sujeito com o mundo, diante do processo de desenvolvimento.

RPa1 – *Eu acho que a partir dos desafios, né? Eu acredito que a partir dos desafios que a criança vai encontrando na sua vida, ela vai se desenvolvendo. Na busca de superar esses desafios, oferecem respostas pra essas questões que a vida coloca pra ela, né? Então, eu acho que a partir disso é que a gente se desenvolve, quer dizer, a partir do confronto que a gente tem com o mundo, né? Das tentativas que a gente faz para dar resposta a esses embates, a esses confrontos, eu acho que é um pouco por aí.*

A seguir, a professora RPa1 comentou o desenvolvimento do aluno com deficiência mental:

RPa1 – *Olha, eu acho que é igual no sentido de que ele também se dá a partir dos desafios que essa criança encontra. Agora eu acredito que as respostas, o tempo dessas respostas, talvez isso seja diferente. Talvez o tempo para as crianças com deficiência mental responderem a esses desafios do meio, a esses desafios do ambiente, da vida de uma forma geral, é diferente. E nesse sentido eu acho que a gente tem que conceber, tem que entender, que esse desenvolvimento acontece. Talvez ele não aconteça da forma como a gente tá acostumada a lidar, né? Da forma até como a gente espera. Talvez ele tenha um tempo próprio tá, mas eu acredito que ele aconteça, claro.*

Ao falar do desenvolvimento do aluno com deficiência mental, a professora RPa1 concordou com a posição interacionista de que o processo é o mesmo, diferenciando-se apenas no tempo dessas respostas. Ao colocar que: *o tempo* (...) *é diferente* (...), *próprio*, externou o seu entendimento de que a dificuldade está em aceitarmos que ele não aconteça da *forma como a gente tá acostumado* e acreditarmos que o desenvolvimento das crianças com deficiência mental também ocorre.

A professora RPa1 ainda explicitou o sentido de exclusão social que percebia em nossa sociedade:

RPa1 – *Eu acredito que existam questões biológicas mesmo, né? Que... que tornam essa questão do tempo diferente, que tornam essa forma de se desenvolver diferente. Mas eu*

acredito que existem também um pouco da expectativa que esse meio a qual a criança convive coloca em relação a ela. Seja no sentido de subvalorizá-la, quer dizer, ter uma expectativa baixa em relação a ela, de achar que não vai muito além mesmo daquilo, seja no sentido de tentar protegê-la demais, que é uma outra postura que às vezes a gente percebe, né? Ou de segregação ou de superproteção. Então eu acredito que isso também em muitos casos possa ser um elemento que vá retardar esse desenvolvimento, que vai impedir que ele desabroche, entendeu? Que vá dar um caráter diferente a essa interação que essa criança tem com o mundo, quer dizer, que vai influenciar nessa interação.

A professora RPa1 finalizou sua reflexão sobre desenvolvimento, fazendo uma crítica pertinente à sociedade no que diz respeito às diversas manifestações de preconceito contra as crianças com deficiência, ora explícitas na segregação, ora mascaradas na superproteção. Esses comportamentos sociais estes podem retardar o desenvolvimento do sujeito com deficiência mental, influenciando sua interação, sua forma de ser e de estar no mundo. Colocou-se, explicitamente, numa posição interacionista, segundo a qual a deficiência se constitui na relação do biológico com o meio, sem predominância da determinação biológica ou do envolvimento social, *num tempo diferente*.

As posições referentes ao desenvolvimento foram marcadamente subjetivistas, alicerçadas numa visão maturacionista e/ou predeterminista, tendo algumas apresentado marcas da formação discursiva interacionista em seus discursos. Apenas duas professoras situaram seus discursos numa posição interacionista.

Apresentaremos a seguir os recortes e os sentidos encontrados em relação ao processo de aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência mental.

Quando questionada sobre a aprendizagem, a professora EPa2 disse:

EPa2 – *Através de estímulos, motivação, pra mim motivação. Que eu acho que você tem que ter razão, um motivo você cria, pra buscar o conhecimento. Nem que seja por curiosidade. Eu acho que não é só no deficiente, eu acho que mesmo nos indivíduos normais você tem que interferir, você deve interferir, eu acho que isso só vai ajudar.*

Estímulos, motivação são termos que situaram o discurso desta professora numa formação discursiva objetivista, o que ficou também marcado pelo caráter de obrigatoriedade, necessidade evidenciado em *você tem que interferir, você deve interferir*.

Dentro dessa mesma formação discursiva, a professora RPb2 disse:

RPb2 – *Eu acho que é de ritmo também. Eu vejo assim... É mais fácil pra mim trabalhar com os outros meninos, porque a resposta é mais imediata. Então, mesmo que a gente não tenha muito conhecimento a gente vai. E com elas é diferente. A C.* (irmã desta professora com deficiência mental)*, quando ela começou a desenvolver, eu lembro que ela tinha atividades o tempo todo, sabe? Uma hora ela tinha para a parte motora, ela tinha pra visão, pra audição, a gente fazia tudo com ela. Quer dizer, então ela desenvolveu muito, ela foi alfabetizada em três anos, mas alfabetizada mesmo, sabe? Ela lia tudo, como ela lê hoje, escreve com muita eficiência, tem muita lógica com as coisas que ela escreve.*

Esta professora colocou claramente que, sendo o ritmo do aluno com deficiência mental diferente, fica difícil trabalhar, ou seja, ele não responderia no mesmo ritmo de um aluno sem deficiência de quem *a resposta é mais imediata*. Evidenciou que, para os alunos que "já sabem", já chegam na escola "prontos", o professor nem precisa ter muito conhecimento. A questão se coloca, para esta professora, em relação aos alunos com deficiência que "não chegam prontos", precisam de atividades o tempo todo. Sendo assim, justificou as razões pelas quais a maioria das professoras deste estudo situou seu discurso numa posição subjetivista de desenvolvimento, apresentando-se em relação à aprendizagem numa concepção objetivista. Sua concepção básica era a objetivista, mas, com relação aos alunos com deficiência mental, elas não podiam se manter nesta mesma posição, tendo que se situar em outra formação discursiva, uma vez que o déficit imposto pela deficiência, na concepção dessas professoras, impederia o aluno com deficiência mental de reagir no ritmo esperado, em função do padrão de normalidade por elas estabelecido.

Ainda sobre o processo de aprendizagem, a professora EPb1 disse:

EPb1 – *O mundo te ensina sem você vir a escola. Você vive em sociedade, você tem que aprender determinadas normas, né? Pra você vivê em sociedade, seja ela alta, média ou uma baixinha assim mesmo. Então aprendizagem não é só na escola, não é só entre quatro paredes numa escola. É no cotidiano, é no dia-a-dia, minuto a minuto. Então pra mim aprendizagem é uma vivência. A escola sim reforça, mas a escola tem que mudá muita coisa pra podê acompanhá o desenvolvimento do mundo atual. Então aprendizagem pra mim é essa coisa do dia-a-dia. É vivência. É sua convivência com seu vizinho, é dentro do ônibus, seu colega de trabalho, tudo isso é aprendizagem. A escola faz o quê? Reforça tudo aquilo te mostrando um outro lado, que talvez você não tenha visto ainda.*

Ao buscar um deslocamento para uma concepção interacionista de aprendizagem, a professora EPb1 utilizou a negação, reduzindo o papel da escola: *O mundo te ensina sem você vir a escola; aprendizagem não é só na escola, não é só entre quatro paredes numa escola.* Os termos *dia-a-dia, vivência, cotidiano, minuto a minuto* inscreveram o discurso da professora EPb1 numa formação discursiva interacionista. Todavia, cumpre ressaltar que a concepção interacionista de educação não nega o papel da escola, dado este que evidencia uma contradição no discurso da mesma. À escola caberia partir dos conceitos espontâneos para os científicos e não apenas complementar o aprendizado obtido no dia-a-dia, utilizando o reforço. Sendo assim, a professora EPb1 retomou a formação discursiva objetivista do processo de aprendizagem.

Ao questionarmos a professora EPb1 sobre o que a escola precisaria fazer para aproveitar a vivência social do aluno, ela comentou:

EPb1 – *Eu acho que a escola devia ter menos normas, menos burocracia de determinados papéis pra podê a gente andá com a criança, desenvolvê a criança. Ah não, hoje não é seu dia não. Você veio, o menino te cobrô uma atividade, então você vai fazê aquela atividade. Ah, não hoje não é seu dia você não pode fazê isso não. Então eles podia quebrá um pouco a burocracia. Então, eu tô dentro de uma sala de aula, às vezes eu quero dá uma atividade ali fora que eu sei que vai melhorá o meu mundo aqui com eles, mas eu sei que aí vem A, B, C, dizendo: - O que que você tá fazendo aí no pátio? Isso não é hora de você tá no pátio. Então essas pessoas precisa de percebê que você saiu de sala, mas não é pra matá tempo não. Pode sê que saia pra matá o tempo, mas pode saí pra dá atividade ao ar livre. E não é isso que foi pedido? Mas, então, você se confina entre quatro paredes pra não criá problemas maiores com a direção, supervisão, sei lá o que for.*

Existe a negação do sistema em relação à utilização de uma prática que leve em consideração a vivência social do aluno: *não é seu dia, não pode fazê, não é hora*, estando a professora assujeitada por essa ideologia: *prá não criá problemas*. Certamente que, se o professor não souber argumentar na direção interacionista, se sua prática for esvaziada de fundamentação, ele se submete ao sistema.

Retornando à discussão sobre o processo de aprendizagem, a professora EPb1 voltou a falar da *troca de experiência*, enfatizando agora a interação *entre* os alunos na sala de aula, sendo uns alunos mediadores de outros colegas no caminho da aprendizagem.

EPb1 – *Da troca de experiência. Da troca de experiência entre um e outro. Se um sabe alguma coisa que esse aqui não sabe ele vai tentá ajudá o outro. E esse aqui que não sabe aquilo que esse sabe, aquele ali consegue. Aqui na minha sala é a troca. Eu separo grupo, eu junto grupo, eles vão... Um vai passando pro outro aquilo que tá sabendo. Às vezes passa melhó do que eu que trabalho.*

Tal discurso estaria apenas inscrito no interacionismo se não fosse a colocação ao final de que *um vai passando pro outro aquilo que tá sabendo, passa melhó do que eu*. Numa perspectiva interacionista, não se passa conhecimento, professor e alunos constroem coletivamente o conhecimento. Têm-se então entremeadas as formações discursivas objetivista e interacionista.

Em outra direção, a professora RPb1 disse:

RPb1 – *É ... Eu não sei. Porque com a A.* (aluna com deficiência mental) *tem que ser a socialização dela. Agora que eu tô descobrindo que ela aprende e tô solicitando ela e tô vendo resultado. E agora nas férias eu dei uns jogos que eu tenho pra mãe dela e falei: - Trabalha assim. Dei sugestões de atividade e a mãe dela parece que tá muito interessada. Falei que ela vai chegar a ler e a escrever. O olho da mãe dela encheu d'água. Falei que não, não vai ser esse ano. Não sei se pode ser, se ela vai, mas estamos numa expectativa muito grande, né? Aí a mãe dela ficou assim... Às vezes também a criança não é solicitada*

por ignorância mesmo, entendeu? A vida assim... A vida hoje tudo é corrida. Aí fica do jeito que tá.

Não sei, tô descobrindo, não vai ser, não sei se pode ser, se ela vai, não é solicitada são expressões que denotam o quanto a referida professora duvidava da sua capacidade de ensinar uma de suas alunas, cujas possibilidades já estariam determinadas pela deficiência e, sendo assim, disse: *estamos numa expectativa*; *fica do jeito que tá*. A professora esperava que a natureza cumprisse seu papel, inscrevendo seu discurso numa perspectiva subjetivista.

Na mesma direção da professora RPb1, a professora RPb3 comentou:

RPb3 – *Eu percebo que nós nascemos, tô falando do normal, não do deficiente, nós nascemos com todas as condições. Dentro da capacidade dele, ele pode aprender. Porque pra trabalhar com deficiente, precisa de amor, de afeto, de carinho, não precisa? Com todo mundo, mas ele principalmente, paciência, então eu acho que é um trabalho por aí, tem que juntar isso tudo, porque ele já não tem aquela condição, ele já não tem a maturidade que o outro tem.*

Sua posição subjetivista a fazia atribuir condições de aprendizagem apenas para o *normal*, restando para o *deficiente que já não tem aquela condição*: *amor, afeto, carinho*. Justificava, desta forma, o paternalismo subjacente às ações dos professores que, como ela, consideravam ser necessário apenas *paciência pra trabalhar com deficiente.*

A professora RPa3 disse sobre a aprendizagem:

RPa3 - *O que eu percebo é que a aprendizagem que é mais lenta, mas a sociabilização pra ela não tem diferença. Lógico que eu como professora preocupo muito com isso. As crianças estavam brincando e os meninos foram fazer karatê, as meninas só que ficaram e nada mudou. Com ou sem a turma toda, as brincadeiras são as mesmas, ela consegue acompanhar, o interesse também é o mesmo. Só uma coisa que eu percebo, ela nunca dá idéia de mudar a brincadeira, isso não acontece.*

A professora RPa3 restringiu o papel do professor em relação aos alunos com deficiência mental à socialização, porque este aspecto ela acreditava que sua aluna com deficiência mental conseguiria acompanhar. O aspecto cognitivo ficava à margem, pois *nunca dá idéia*, ou seja, esta professora não acreditava na capacidade de desenvolvimento da sua aluna com deficiência mental.

Numa outra direção, a professora EPb3 disse:

EPb3 – *Igual a gente no construtivismo que pega essa construção mesmo, né? As crianças constroem, elas pegam ritmo, a bagagem que ela tem, você começa a trabalhar através da bagagem, então fica fácil pra criança saber, aprender, né? O processo de aprendizagem, a partir de uma coisa que ela saiba fazer, igual eu te falei, igual uma criança que chega aqui, ela é tão cobrada, não respeitaram o ritmo dela. Então, a aprendizagem é atropelada, cê tem que procurar respeitar esse ritmo a ponto da criança poder manusear, poder interagir sobre aquilo que ela tá vendo, pra ela poder construir o conceito dela, o que ela tá aprendendo.*

A professora EPb3 firmou sua posição na linha construtivista piagetiana, mantendo-se dentro da formação discursiva interacionista. Acreditava na possibilidade de construção do conhecimento dos alunos com deficiência mental, num ritmo próprio, a partir dos esquemas mentais que já possuíam e pela atuação no mundo.

Dentro dessa mesma formação discursiva interacionista, a professora EPb3 manifestou ainda:

EPb3 – *Diferente! Eu não acho assim. Eu acho que é questão do tempo. Construir, você vai construir de qualquer maneira, mas é aquela coisa... O tempo, maiores estímulos. Cê vai trabalhar a aprendizagem, você tem que debruçar mais em cima do concreto, pra eles acostumados com o concreto, o abstrato é mais difícil, mais complicado, então você tem que enfrentar, tem que trabalhar. Mas não chega a ser diferente, entre aspas, vai ser a mesma coisa, mas você tem que ver o que a criança necessita, você não vai trabalhar o lúdico só falando com ela, não vai adiantar nada.*

A professora EPb3, situada nesta posição interacionista, chegou a evidenciar a não diferença entre os alunos com e sem deficiência mental: - *Diferente! Eu não acho assim.* Estar situada nesta formação discursiva lhe permitiu reconhecer que o processo de construção do conhecimento é igual para toda e qualquer criança e *ver o que a criança necessita*. A professora respeitou o *tempo* do aluno para aprender.

Para justificar o fato de estar trabalhando em escola especial, a professora EPb3 disse:

EPb3 – *Mas um trabalho... Por exemplo, pra uma sala de ensino regular, a professora pensa que está perdendo tempo, poderia ir além disso. Apesar de eu questionar isso, eles atropelam tudo, eles não tem essa preocupação de desenvolver que quem trabalha com deficiente procura ter. É uns trabalhos assim, que parecem que são bobos, igual trabalhar a gelatina, é o pó da gelatina, vê como ele é, é aquelas coisas que você trabalha, depois você faz a gelatina, virou água, água quente, água fria, depois solidificou, depois come a gelatina, isso tudo que você vai trabalhando, ele vai percebendo, passando pelo lógico, pelo... Se a escola regular preocupasse com essas construções, não precisava das escolas especiais.*

Apesar de todo entendimento que tem sobre a construção do conhecimento dos seus alunos com deficiência mental, e por nunca ter trabalhado em escola regular, esta professora acreditava que suas colegas, que não eram especialistas em deficiência mental, não eram construtivistas, não trabalhavam adequadamente com a construção do conhecimento dos alunos em geral, em sala de aula. Justificou, assim, o fato de estar trabalhando em escola especial apesar de sua visão construtivista.

Dentro da mesma formação discursiva interacionista, a professora RPa1 comentou:

RPa1 – *Eu acho que o aprender também tá ligado a essa relação que a criança estabelece com o meio dela, e que eu acho que aí nesse caso, no caso da aprendizagem no interior da escola, especificamente, tem aí a questão do professor, né? Que é um elemento que vai ser*

mais ou menos um elo, né? Entre essa relação que a criança tem com o mundo, com as coisas e o que ela vai tirar dessa relação, né? Eu acho que na aprendizagem entram outros fatores, né? Entra o fato de você, no caso, eu tô me referindo a aprendizagem em termos escolares, tá? De você sistematizar, ter um processo sistemático, né? De levar o conhecimento até essa criança, mas eu acho que a aprendizagem na escola, ela vai acontecer a partir dessa interação que a criança tem com o meio, e no caso aí, o professor vai ser um elemento que vai estimular essa interação, vai orientar, tá junto, né?

A professora RPa1 manteve seu discurso na posição interacionista, enfatizando a postura sócio-histórica do professor como mediador da relação da criança com o conhecimento. Esta posição propiciou-lhe, assim como à professora EPb3, acreditar na possibilidade de o aluno com deficiência mental aprender e se desenvolver como qualquer outro aluno, mesmo que seja num tempo diferente, como aponta, a seguir, falando de G., seu aluno com deficiência mental.

RPa1 – *Até agora, o que eu posso perceber, é que pro G. acontece da mesma forma que acontece pros outros, num tempo diferente. Nem sempre ele tá sintonizado assim com aquele momento da turma, né? Nem sempre ele tá totalmente integrado, mas isso não é uma questão só dele, os outros também são assim, num dia tão mais envolvidos, outro menos envolvidos, então a aprendizagem acontece também, no tempo dele, né? E acredito que ele solicite muito mais esse meu papel de tá junto, esse papel do observador, daquele que orienta, daquele que ajuda, ele necessita mais que eu esteja junto. Mas a aprendizagem dele, ao meu ver, pelo menos até agora, o que eu posso perceber, que acontece da mesma maneira que acontece com as outras crianças.*

Recortamos, ainda, considerando os sentidos explicitados por todas as professoras sujeitos da pesquisa, o discurso das mesmas sobre a relação que estabelecem entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Segundo a professora EPb1:

EPb1 – *Eu acho que desenvolvê e aprendê caminham juntos. Porque se você tá desenvolvendo, você tá aprendendo alguma coisa e se você tá aprendendo você tá desenvolvendo alguma coisa. Então, pra mim, caminha juntos.*

O termo *juntos* marca, no discurso da professora EPb1, o sentido já explicitado por ela de que os processos de desenvolvimento e aprendizagem são iguais, como propõem os behavioristas.

Numa outra direção, a professora RPb1 assim se manifestou:

RPb1 – *Primeiro desenvolve depois a gente solicita. Não sei se é isso. É tipo... Surgiu uma situação problema, aí ela ficou diante daquilo, ela ficou confusa, mas se você deixar ela se virar ela vai chegar a uma conclusão daquilo, certa ou errada, se ela for pro caminho errado você tem como orientá-la para que ela descubra o caminho certo, não é isso que você tá perguntando?*

Ao professor caberia, de acordo com a professora RPb1, esperar o aluno aprender, deixar ele *se virar* e só intervir se ele *for pro caminho errado*, para que o próprio aluno descubra o caminho certo. A responsabilidade do processo é do aluno, pouco cabendo ao professor. Situou-se esta professora na formação discursiva subjetivista.

No mesmo sentido interacionista, anteriormente proposto para os processos de desenvolvimento e aprendizagem, as professoras EPb3 e RPa1 interrelacionaram esses dois processos na constituição do sujeito, como se segue:

EPb3 – *Porque anda junto, tudo que você tá aprendendo, você tá aprendendo a andar, você tá desenvolvendo a coordenação, eu acho que caminha junto. Tem, então, você tem que ter um certo desenvolvimento pra aprender e aprender pra se desenvolver. Porque também, como você vai desenvolver sem o aprendizado?*

RPa1 – *Eu acho que a criança aprende e aí se desenvolve, aquela aprendizagem provoca nela um desenvolvimento, né? Eu acho que é um pouco por aí que as coisas vão*

acontecendo. Eu não vejo assim... uma puxa a outra, eu acho que elas vão se dando, entendeu? Eu acho que a criança à medida que aprende se desenvolve e a criança aprende porque se desenvolve mais ainda. Isso vai acontecendo.

A professora EPb3, no entanto, enfatizou a perspectiva construtivista ao se referir à necessidade de se ter um certo desenvolvimento para aprender; ao passo que a professora RPa1 situou o processo de aprendizagem como anterior ao processo de desenvolvimento, mostrando-se, assim, mais de acordo com os pressupostos da teoria sócio-histórica.

Em relação à concepção de desenvolvimento, o que predominou entre as professoras das escolas especiais foi uma formação discursiva subjetivista, alicerçada numa visão maturacionista e/ou predeterminista. Já em relação à aprendizagem, as professoras deslocaram seus discursos para uma formação discursiva objetivista: entendiam que há necessidade de condicionar os alunos com deficiência mental a determinados comportamentos que não seriam atingidos espontaneamente. Entre as professoras do ensino regular, houve uma tendência maior de considerar o desenvolvimento numa ótica interacionista, mas acabaram se situando na formação discursiva subjetivista. Apenas duas professoras, uma do ensino especial e uma do ensino regular, deslocaram seus discursos para uma perspectiva interacionista de desenvolvimento, aprendizagem e sua inter-relação.

Ao se manifestarem a respeito do processo de aprendizagem, houve uma tendência maior de deslocarem seus discursos de uma posição subjetivista de desenvolvimento para uma posição objetivista no que se refere à aprendizagem. Já outras professoras se mantiveram marcadamente subjetivistas no discurso sobre aprendizagem, assim como no que se referia ao desenvolvimento. As duas professoras que se situaram numa formação discursiva interacionista sobre desenvolvimento ocuparam esta mesma posição em relação à aprendizagem.

Na relação entre desenvolvimento e aprendizagem apareceram também as formações discursivas objetivista, subjetivista e interacionista, tendo as professoras se situado nas mesmas formações discursivas em que haviam se colocado, ao falarem da aprendizagem.

Ficou evidenciado que, se a professora faz do déficit biológico um impedimento para o aluno com deficiência aprender, ou seja, se ela se situa entre os que ideologicamente o tem como predeterminante do sujeito, tal concepção pode definir o seu pensamento sobre o processo de desenvolvimento dos alunos com deficiência mental. Dessa forma, ao falarem do processo de desenvolvimento, as professoras sujeitos desta pesquisa situaram seus discursos na posição subjetivista e, ao se referirem ao processo de aprendizagem e a relação entre ambos, na vertente objetivista. Se falassem do desenvolvimento pelo viés do objetivismo, teriam que explicar como não conseguiam fazer com que seus alunos com deficiência mental evoluíssem. A consideração da existência da limitação imposta pela deficiência passou a ser a marca principal do discurso das professoras, livrando-as da responsabilidade de serem consideradas profissionais mal sucedidas, por não terem obtido a aprendizagem esperada de seus alunos. Deslocaram seu discurso de uma posição para outra em função de colocarem a culpa do fracasso escolar no aluno e não na prática pedagógica por elas desenvolvida.

As professoras que já tinham uma concepção de aprendizagem subjetivista não sentiram, portanto, necessidade de modificá-la para falar do processo desenvolvimento. A marca subjetivista estava presente em todos os seus discursos e as preservavam do fracasso, na medida em que a culpa sempre cabia ao aluno.

As duas professoras que se mantiveram na posição interacionista fizeram-no tanto em relação ao processo de desenvolvimento, quanto ao processo de aprendizagem e sua inter-relação.

Ressignificar as concepções de desenvolvimento, aprendizagem e sua inter-relação constitui um passo decisivo na direção da construção de uma escola que atenda à diversidade e de uma formação de professores pautada nos preceitos da inclusão.

6.4 Os caminhos da prática pedagógica

A sala de aula é um espaço onde se pode mais claramente observar o funcionamento discursivo dos professores, na forma de organização das turmas, nos seus

planejamentos, nos objetivos que pretendem alcançar com seus alunos, nos conteúdos que elegem para serem trabalhados, nos métodos que utilizam, nos recursos que disponibilizam aos alunos, na relação estabelecida entre elas e os educandos e na forma como os avaliam.

Observamos e filmamos quarenta e oito atividades desenvolvidas em sala de aula pelas professoras sujeitos da pesquisa, sendo quatro atividades de cada uma das doze professoras. Após transcrevermos as fitas de vídeo, analisamos o discurso das doze professoras. Explicitaremos, neste texto, os sentidos encontrados durante esta análise. Para tal, utilizaremos alguns recortes das atividades observadas.

A organização das turmas estudadas mostra o sentido da exclusão uma vez que estavam organizadas em função da especificidade da deficiência – escolas especiais – ou a partir de um padrão cognitivo de normalidade, posto que o critério utilizado para a inserção do aluno com deficiência mental na sala de aula regular era a sua "idade mental" e não a sua faixa etária, como seria natural que acontecesse. Apenas a dois dos alunos com deficiência mental foi permitido ficar na sala regular com colegas de turma de mesma faixa etária, porque estavam na educação infantil. No entanto, esperava-se deles, o tempo todo, que se comportassem social e cognitivamernte de uma determinada forma, tendo como padrão de referência os outros alunos da turma sem deficiência.

O planejamento elaborado para os alunos das escolas especiais relacionava-se com a faixa de escolaridade, porém nenhuma peculiaridade foi encontrada em relação ao fato de a faixa etária de tais alunos estar muito além para utilização de tal programação. Na escola regular, as atividades propostas, no planejamento, para uma faixa etária em que os alunos sem deficiência se encontravam foram aplicadas a todos e, portanto, em detrimento dos alunos com deficiência mental. Incorreu-se, assim, numa infantilização dos alunos com deficiência mental, ou seja, eles passaram a se comportar segundo o nível de conhecimento e a ter as reações morais e afetivas próprias a de uma faixa etária inferior a deles.

Tal situação pode ser observada no trecho a seguir, extraído da 3ª atividade aplicada pela professora EPb2, do terceiro período do ensino infantil. A professora estava explorando uma gravura com seus alunos que se encontravam na faixa etária de sete a dezesseis anos, tendo dois alunos mais de trinta anos.

EPb2 – *Minha boquinha bonita sabe ficar bem quietinha...* (a professora cantarolava esta música toda vez que os alunos estavam conversando)
EPb2 – *Na rua tem o pipo...*
Alunos – *Queiro.*
EPb2 – *Que faz pipo...*
Alunos – *Pipoca.*
EPb2 – *Faz pipoca bem gostosa, tem pipoca doce e...*
Alunos – *Salgada.*
EPb2 – *Salgada. Quem sabe o que mais tem na rua? I.* (aluna com deficiência mental) *a mãozinha. I. quietinha, bonitinha. Põe a bolsinha no lugar, senão não vai dar pra tia trabalhar nessa salinha não. Só vai brincar no minhocão quem ficar quietinho.*
Aluna – *Depois da merenda?*
EPb2 – *Não, daqui a pouquinho.*
Alunos – *Ehhh.*
EPb2 – *Então vamos olhar aqui pra tia, olhar bem bonitinho aqui pra tia. Na rua também a gente encontra o camelô.*
Alunos – *Camelô.*
EPb2 – *O camelô vende bolsa...*
Alunos – *Bolsa.*
EPb2 – *Rádios, jóias, um monte de coisas, um monte de brinquedos, lencinhos, sandálias, tudo colorido. Tem um barraquinha linda, olha. Esse aqui é o camelô. Onde a mamãe compra um monte de brinquedo. Tem óculos... Tem bonequinho, tem carrinho. Aqui J.* (aluna com deficiência mental) *essa aqui é a barraquinha do camelô, olha quanta coisa tem lá na barraquinha do camelô. Olha quanta coisa bonita! Quanta coisa bonita! Olha lá, lá na barraquinha do camelô. Lá na barraca do camelô a gente compra um monte de coisa bonita, não compra? Olha a barraquinha do camelô!*
Outra aluna – *Deixa eu ver.*
EPb2 – *Senta direitinho, senta. Senta direito pra você ver o camelô, senta, isso. Aqui oh, a barraquinha do camelô, onde a tia compra um monte de brinquedo pra você, um monte de coisa bonita. Tem brinquedo, tem sandália, tem óculos escuro. Será o que mais tem na rua? Vamos ver o que tem na rua? Já vimos o pipoqueiro, já vimos o moço que cata papel, o catador de papel, vimos o camelô, agora nós vamos ver... Tem vendedor de algodão doce! Que delícia! Algodão doce! Tem algodão doce branquinho, branquinho, igual a uma nuvenzinha.*
A mesma aluna - *Deixa eu ver.*
EPb2 – *Rosa, azul clarinho, verde clarinho. Olha que lindo!*
(Múltiplas vozes)
EPb2 – *Minha boquinha bonita sabe ficar bem quietinha...* (A professora cantarolou esta música novamente. Continuou explorando a gravura e depois os alunos foram passar no minhocão.)

Outro fato muito importante é que muitos dos alunos com deficiência mental, por serem multirrepetentes, vinham sendo submetidos ao mesmo planejamento por diversos anos sucessivos. Um aluno, inclusive, freqüentava a escola há quarenta e três anos.

Os objetivos e os conteúdos escolares puderam ser visualizados através das atividades observadas. Ficou evidente que os objetivos eram formulados para se cumprir um programa. Os conteúdos a serem trabalhados eram os definidos tradicionalmente como necessários e não os que possibilitariam o aprendizado dos alunos do mundo-realidade. A formulação dos objetivos e a organização dos conteúdos tinha como base as disciplinas curriculares, havendo uma ênfase nos conteúdos vinculados à linguagem e à matemática, o que fica evidente pelo fato de todas as quarenta e oito atividades observadas referirem-se a tais conteúdos. Os professores, em geral, enfatizam os conteúdos curriculares relacionados à linguagem e à matemática e, nas atividades observadas, percebeu-se que os professores de alunos com deficiência mental também o faziam, pois vinculavam a possibilidade de aprendizado destes alunos ao desempenho na leitura, escrita e cálculo, inclusive retendo-os na educação infantil e na 1ª série do ensino fundamental, quando não apresentavam nesses conteúdos o conhecimento esperado.

Ao final de uma das filmagens, a professora RPb3 disse que sentia muita dificuldade em saber se deixava o seu aluno com deficiência mental ir para a 1ª série do ensino fundamental ou se o retinha ali, por mais um ano, até que aprendesse pelo menos a ler e a escrever alguma coisa e soubesse contar.

Durante as atividades, as professoras empregaram diversos métodos, que auxiliaram a explicitação de suas concepções de prática pedagógica. Analisaremos alguns recortes destas atividades que apontam todos os sentidos encontrados.

Na segunda atividade, a professora RPa1, da 1ª série do ensino fundamental, usou como recurso um texto do livro de Português para estudar com os alunos a família silábica TA-TE-TI-TO-TU, tendo comentado ter vindo trabalhando com todas as famílias silábicas, desde o início do ano. Como o texto se referia a um tatu, levou para a sala um tatu empalhado e, através do diálogo, explorou com os alunos a vida dos animais, buscando

resgatar a experiência dos educandos no assunto, não partindo, porém, do conhecimento espontâneo deles para chegar a um conhecimento científico. Apenas utilizou o debate como motivação para a leitura do texto do livro e exploração da família silábica TA-TE-TI-TO-TU. Seu discurso interacionista sobre os processos de desenvolvimento, aprendizagem e sua inter-relação não ficou evidenciado em sua prática, que se mostrou a todo momento objetivista. Num trecho da segunda atividade, descrito a seguir, pode-se verificar essa posição, evidenciada principalmente pelas reticências e interrogações.

RPa1 - *Agora nós vamos olhar a palavrinha TATU. Qual é a primeiro pedacinho que nos falamos?*
Alunos - *Ta* (em coro).
G - *Ta.*
RPa1 - *Pedacinho ta. E esse pedacinho é formado por quantas letrinhas?*
Alunos - *Duas* (em coro).
RPa1 - *Duas. A letrinha T e a letrinha...*
Alunos - *A* (em coro).
G - *A.*
RPa1- *Então na palavrinha tatu* (escreve no quadro a palavra)*, as duas primeiras letrinhas são o T e o A..*
(Mostrou um cartaz com a palavra tatu escrita em letra palito e cursiva e fez uma pergunta aos alunos)
RPa1 - *Aqui aparece a palavrinha tatu com letrinha de...*
Alunos - *Imprensa* (em coro).
RPa1 - *E aqui com letra...*
Alunos - *Cursiva.*
G - Cursiva.
(Mostra um cartaz com as sílabas ta-te-tu-to-tu minúscula e maiúscula)
RPa1 - *Aqui também é letrinha de imprensa, a letrinha minúscula...*
Alunos - *Minúscula*.(em coro).
RPa1 - *E aqui a letrinha...*
Alunos - *Maiúscula* (em coro).
G - *Minúscula.*
RPa1 - *Maiúscula. Quais são os outros pedacinhos que nós vamos formar juntando esta letrinha T com as outras vogais que conhecemos?*
Uma das alunas - *Ta, te, ti, to, tu.*
RPa1 - *Isso. Se o T com o A faz ta, o T com o E vai fazer que sonzinho?*
Alunos - *Te* (em coro).
G - *Te.*

(Continuou desta forma até formar toda a família silábica, que estava sendo estudada, e depois pediu exemplos de palavras que iniciassem com ta, te, ti, to, tu).

A professora RPa1 ficava esperando que os alunos dessem respostas certas às suas solicitações, estando os mesmos já condicionados a fazê-lo depois de terem estudado da mesma forma várias famílias silábicas. O aluno G. (com deficiência mental) repetia as respostas dos outros colegas, quase que simultaneamente. Às vezes, não falava nada, às vezes errava e, prontamente, a professora o corrigia. Ficou explícita a situação de exclusão desse aluno acarretada por tal prática.

A professora EPb1 manteve-se na formação discursiva objetivista em todas as atividades observadas. Na primeira atividade, a professora EPb1, da terceira etapa do ciclo básico de alfabetização inicial, organizou os alunos em subgrupos e solicitou-lhes que citassem quantos dos alunos presentes possuíam nomes iniciados com determinadas letras do alfabeto. Considerou, neste momento, apenas as letras com as quais os nomes deles se iniciavam. Escreveu no quadro as referidas letras, igualando-as ao número correspondente de alunos com nomes iniciados por cada uma delas (L=4, A=2, etc.). A partir daí, pediu aos alunos que, comparando as letras escritas no quadro com as do alfabeto impresso, fixado acima do mesmo, dissessem que letras não haviam sido citadas. Todavia, a participação dos alunos continuou se dando de forma desordenada e individualizada. Finalmente, solicitou que os alunos dissessem uma palavra iniciada por cada letra do alfabeto. Uns alunos falaram ora de forma correta, ora de forma incorreta, outros apenas ouviram e outros ficaram distraídos. Ela ia reforçando os acertos, conforme pode-se observar no trecho a seguir.

EPb1 - *Quem o nome começa com a letra L? Levanta o dedo com vontade, gente? Então tem... Vão contá aqui comigo: um, dois, três, quatro. Quatro com o meu.* (escreveu no quadro falando: L=4) *Quantas letras L têm aqui? L igual a quatro.*
Alunos - *Um, dois, três, quatro* (em coro).
(Procedeu da mesma forma com as outras letras)
EPb1 - *Qual a letra do seu nome?*

Aluno - *C.*
EPb1 - *Muito bem! Letra C. Letra C=1*. (falando e escrevendo no quadro)
(Perguntou a letra do nome de cada um, reforçando os que acertavam e corrigindo os que erravam.)

A professora RPb2, da 1ª série do ensino fundamental, seguiu também a direção objetivista em sua prática pedagógica. Na segunda atividade, apresentou aos alunos um quadro, contendo números na vertical e na horizontal para serem somados. Como se pode observar no trecho abaixo, tentou imprimir-lhes o conhecimento, querendo as respostas corretas e reforçando os alunos que sabiam fazer as somas.

RPb2 - *Posso explicar? R. e W.* (alunos sem deficiência) *posso falar?*
Alunos - *Pode.*
RPb2 - *Eu não gosto de falar junto com ninguém. Aqui tem um sinalzinho, sinal de que esse?*
Alunos - *Mais* (em coro).
RPb2 - Muito bem! *Aqui tem o número dois, três e um* (apontou a coluna vertical). *Aqui o numero sete, oito e o número nove* (apontou a coluna horizontal) *Dois mais sete, quanto que dá?*
Alunos - *Oito. Nove.* (múltiplas vozes)
RPb2 - *Presta atenção! Só o B.* (aluno sem deficiência mental) *que sabe? Dois mais sete...*
Alunos - *Nove.* (em coro)
RPb2 - *Eu vou escrever o nove aqui. Dois mais oito...*
Alunos - *Dez.* (em coro)
RPb2 - Eu vou escrever o dez, aqui.
(Continuou a atividade até preencher uma linha do quadro)
RPb2 - *Fala um número pra mim?* (se dirigiu para uma das suas duas alunas com deficiência mental)
Aluna com deficiência mental - *Sete.*
RPb2 - *Qual que é o sete?*
(A aluna com deficiência mental mostrou na folha de exercício o número sete).
RPb2 - *Muito bem! Que número é esse?*
Aluna com deficiência mental - *Nove.*
RPb2 - *Mostra nove dedinho pra mim, nove dedinho.*
(A aluna com deficiência mental mostrou cinco dedos)
RPb2 - *Um, dois, três, quatro, cinco* (contou mostrando os dedos). *Eu quero nove.*
(A aluna com deficiência mental fez gesto de que não sabia)
RPb2 - *Conta na minha mão.*

Aluna com deficiência mental - *Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez.*
RPb2 - *Conta nove na minha mão.*
Aluna com deficiência mental- *Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez.*
RPb2 - *Dez. Muito bem! E três, mostra na sua mão o três.*
Aluna com deficiência mental - *Um, dois, três, quatro, cinco.*
RPb2 - *Mostra três pra mim, eu não quero cinco, eu quero três. Então mostra pra mim, só três dedos.*
(A aluna com deficiência mental mostrou.)
RPb2 - *Muito bem!*
RPb2 - Agora quatro, como que é?
(A aluna com deficiência mental mostrou)
RPb2 - *Muito bem!*
(A professora deixou a aluna com deficiência mental ficar tentando fazer a atividade sozinha. Depois que todos terminaram, e a professora escreveu a resposta no quadro, a aluna copiou as respostas certas antes de entregar a atividade)

Quanto à aluna com deficiência, a professora colocou sua dificuldade em evidência ao trabalhar a atividade de forma individualizada e cobrar-lhe os resultados corretos das contas. Quando não respondeu adequadamente, deixou-a livre para fazer o que quisesse, mas esperou que copiasse as respostas certas antes que entregasse a atividade. A professora, embora considerada a melhor da escola, com sua postura objetivista, não conseguiu sucesso ao ensinar suas duas alunas com deficiência mental. Justificou, assim, o fato de ter uma visão subjetivista de desenvolvimento para os sujeitos com deficiência mental e objetivista para os sujeitos sem deficiência. Colocou-se na formação ideológica da exclusão, ao excluir a aluna em sala de aula, reforçando este sentido em todos os alunos.

Na quarta atividade, a professora RPb1, do 3º período do ensino infantil, deixou os alunos fazerem livremente um peixinho para colocar num *livrinho para o dia das mães*, da qual extraímos o trecho transcrito a seguir.

RPb1 - *Olha só, nós vamos fazer um livrinho de presente pra mamãe, cheio de coisas que nós vamos escrever. E nesse de hoje nós vamos recortar um peixinho. Cada um pode recortar do jeito que quiser.*
Aluna sem deficiência mental - *Oh tia, a J.* (aluna sem deficiência mental) *esqueceu a tesoura em casa.*

RPb1 - *Eu empresto pra ela. Cada um pode fazer o seu.*
(Múltiplas vozes)
RPb1 - *Faz o seu, toma* (entregou a tesoura para a aluna com deficiência mental).
(A aluna com deficiência mental ficou pensando. A professora continuou falando com os alunos em geral e depois retornou até a aluna com deficiência mental)
RPb1 - *Aqui A.* (aluna com deficiência mental)*, qual a cor você quer? Vamos fazer peixinho colorido, vão?*
(Múltiplas vozes)
(A professora continuou olhando o que os outros alunos estavam fazendo e depois se dirigiu novamente à aluna com deficiência mental)
RPb1 - *Todo mundo tem que ter peixinho, heim. Olha que peixão que o D.* (aluno sem deficiência mental) *fez.*
(A aluna com deficiência mental não fez a atividade)

A professora RPb1 procedeu da mesma forma nas demais atividades, sempre mantendo uma posição subjetivista em sua prática pedagógica, deixando que os alunos fizessem livremente as atividades, sem problematizar. Com a aluna com deficiência mental agia da mesma forma, reforçando o estigma, ao evidenciar a limitação gerada pela deficiência. Sua prática reforçava sua perspectiva de desenvolvimento, segundo a qual o sujeito com deficiência mental não se desenvolveria em função de seu déficit orgânico, não havendo nada a se fazer.

A professora RPa2, do 3º período do ensino infantil, apesar de ter situado seu discurso numa posição subjetivista de desenvolvimento e de aprendizagem, apresentou uma prática situada dentro da formação discursiva interacionista em todas as suas atividades. Esta professora se distinguiu das demais observadas. Era muito criativa, estimulava o trabalho coletivo, permitia a escrita espontânea das crianças, problematizava sobre os erros. Em sua sala de aula, as crianças tinham autonomia intelectual e moral. Na terceira atividade confeccionou com os alunos a boneca de uma história produzida coletivamente na aula anterior, dando vez e voz a todos, inclusive à sua aluna com deficiência mental, que teve uma participação ativa em todo o processo, ficando sua voz misturada a todas as outras o tempo todo. Segue um trecho dessa atividade desenvolvida pela professora RPa2.

(Múltiplas vozes)
RPa2 - *Gente! Essa bonequinha que nós construímos... Aqui o A.*(aluno sem deficiência mental)*, teve suco de limão hoje na sua casa? Ele lembrou de trazer e ainda trouxe um limão inteiro. A gente vai cortar e ver como o limão é. Ele é doce?*
Aluno - *Não* (em coro).
RPa2 - *É amargo?*
Alunos - *Ele é azedo. Ele é ácido. Amargo.*
(Múltiplas vozes)
RPa2 - *Quer ver? Eu vou pingar uma gotinha de limão na boca de cada um, pode?*
Alunos - *Pode (coro).*
(Foi pondo gotas de limão na boca de todos)
(Múltiplas vozes)
RPa2 - *Gente! A nossa história que nós construímos... A história que nós construímos ontem. É uma história de quem?*
Alunos - *De uma boneca* (em coro).
RPa2 - *Essa boneca tinha cabelo de quê?*
Alunos - *Macarrão* (em coro).
RPa2 - *O nariz, era nariz de quê?*
Alunos - *De limão* (em coro).
RPa2 - Ih, a orelha dela nós não discutimos, né?
Um aluno - *Deixa ela sem orelha.*
RPa2 - *Pra combinar com o limão e o macarrão ela tinha que ser o quê?*
Alguns alunos - *Orelhão.*
RPa2 - Quem quer desenhar a cabeça? Por onde que nós vamos começar? Pela cabeça?
Alunos - *Eu.* (todos foram dizendo eu e levantando a mão)
RPa2 - *A N.* (aluna sem deficiência mental) *levantou o dedo primeiro. N. faz uma cabeça pra gente, faz só a cabeça, só o formato da cabeça. Vamos decidir. A boneca vai pegar o papel todo, ou a gente vai usar a metade do papel com a boneca e a outra metade com o irmão dela?*
(Foram decidindo o trabalho coletivamente e fazendo a boneca com o material que trouxeram)

A professora RPa3, em cuja turma havia alunos do 2º e 3º períodos do ensino infantil, da mesma forma que a professora RPa2, movimentou seu discurso subjetivista de desenvolvimento, aprendizagem e sua inter-relação para uma formação discursiva interacionista em sua prática pedagógica. Na segunda atividade que observamos, trouxe para a sala de aula uma caixa com uma surpresa dentro. Quando os alunos descobriram que era uma flor, ela lhes propôs que, em pequenos grupos, escrevessem o nome de flores que

conheciam, utilizando um jogo de cubos com as letras impressas. Ela foi acompanhando o trabalho dos grupos e intervindo nas hipóteses sobre a escrita das palavras, o que pode ser observado no trecho descrito a seguir. Sua aluna com deficiência mental participou de um dos grupos, desenvolvendo a tarefa junto com os demais, sem estar ou ser excluída. O trecho a seguir faz parte desta atividade:

RPa3 - *E vocês, sabem o nome de alguma flor, qual?*
Alunos - *Margarida. Violeta. Eu sei, rosa.* (múltiplas vozes)
RPa3 - *Então, eu vou entregar umas letrinhas e nós vamos escrever esses nomes, tá bom?*
(Múltiplas vozes)
RPa3 - *É magarida ou margarida?*
(Grupo de alunos colocou o r que faltava na palavra)
RPa3 - *Violeta. Lê pra mim. Quantas vezes você abre a boquinha pra falar violeta?*
(Aluno conta no dedo e mostra quatro).
RPa3 - *E pra falar margarida?*
O mesmo aluno - *Mar-ga-ri-da.* (Aluno mostra quatro nos dedos)
RPa3 - *É assim o le? Viole..., le... O que vem primeiro? O e ou o l?*
(Os alunos haviam colocado vioelta e arrumaram)
RPa3 - *Violeta, agora tá violeta. Agora lê pra mim.*
Alunos - *Violeta.*
(Múltiplas vozes)

Como podemos verificar neste pequeno trecho, a professora RPa3 possibilitou aos alunos a construção das palavras envolvidas na atividade. Nas demais atividades que assistimos procedeu igualmente, destacando-se como uma professora que dava autonomia e respeitava o tempo dos alunos no processo de aprendizagem, o que ratificou a sua concepção interacionista da prática pedagógica.

A professora EPb3, da 9ª etapa do terceiro período do ensino infantil especial, fez um passeio pela escola com os alunos e, na sala de aula, solicitou que desenhassem o ambiente visitado de que mais gostaram. A seguir pediu que escrevessem os nomes das coisas que desenharam, respeitando as hipóteses dos alunos e problematizando com eles, coletivamente, os erros encontrados, para que evoluíssem na construção da escrita, como se pode observar no trecho da 1ª atividade, transcrito a seguir.

EPb3 - *Tá legal S. O quê que você já fez aí?*
S. (aluno) - *A escola.*
EPb3 - *Então continua fazendo, tá muito bom.*
EPb3 (se dirigindo a outro aluno) - *Qual que é a sua parte?*
Outro aluno - *Refeitório*.
EPb3 - *Escreve "refeitório"*.
EPb3 (se dirigindo a outro aluno) - *Agora você vai pegar e vai fazer pra mim a escrita de tudo que você fez, escreve do seu jeito*.
Outra aluna - *Tia, tá bonito tia?*
EPb3 - *Tá muito bonito, o quê que você tá desenhando?*
A mesma aluna - *Tô desenhando o pátio com os meninos correndo. O quê que eu vou desenhar agora, pode aqui dentro da sala?*
EPb3 - *Pode.*
Outro aluno - *O tia, eu não sei como que escreve.*
EPb3 - *Não tem problema, você pensa e escreve do seu jeito.*
Outra aluna - *Tia A., tia A., acabei.*
Outro aluno - *Tia, eu não sei desenhar.*
EPb3 - *Você tá aqui é pra aprender, tem um monte de coisas que você sabe, você faz uma porção de coisas, não tem problema não saber, você faz do seu jeito, tá?*

A professora EPb3 manteve, em todas as atividades, sua prática baseada na concepção construtivista. Todos os seus alunos apresentavam deficiência mental, mas suas dificuldades desapareciam à medida em que lhes era permitido ser "do seu jeito". A única questão que se coloca é o fato de estarem todos excluídos numa escola especial, o que situava a formação discursiva interacionista desta professora na formação ideológica da exclusão.

A partir das análises das atividades desenvolvidas em sala de aula, podemos sintetizar a movimentação dos discursos das professoras. Uma delas, que lecionava na escola regular, deslocou seu discurso de uma posição interacionista em relação ao processo de aprendizagem para uma posição objetivista, embora tenha apresentado elementos interacionistas em sua prática. Duas das professoras da escola regular que tinham falado de uma posição subjetivista fizeram um movimento em direção a uma prática interacionista. As demais professoras mantiveram-se nas mesmas formações discursivas nas quais se situaram em relação à aprendizagem, sendo cinco do ensino especial e uma do ensino

regular numa posição objetivista, duas do ensino regular numa posição subjetivista e uma da escola especial numa posição interacionista.

Os recursos didático-pedagógicos utilizados pelas professoras foram variados e relacionados ao entendimento que tinham da prática pedagógica. Todos os recursos, seja o livro didático, seja a sucata, sejam os jogos pedagógicos podem ser usados tanto dentro de uma formação discursiva interacionista, quanto subjetivista ou objetivista.

Quanto à relação professor-aluno, prevaleceu a heteronomia, presente tanto nas aulas das professoras que se colocaram numa perspectiva objetivista, quanto nas das que se posicionaram na formação discursiva subjetivista. A autonomia dos alunos só foi observada nas aulas das professoras que se posicionaram na visão interacionista.

A avaliação do desempenho escolar dos alunos nas turmas que observamos foi a que as professoras faziam diariamente em suas salas de aula. Essas professoras sempre se referiam a um padrão de normalidade que seus alunos com deficiência mental não conseguiam atingir.

A professora EPa1, na primeira atividade para sua classe de alfabetização para alunos com deficiência mental, procurou trabalhar com as letras do alfabeto, tendo como referência o próprio nome dos alunos. Inicialmente corrigiu o dever de casa, que consistia em escrever, no caderno, o próprio nome. Durante a correção utilizou-se de expressões tais como: - *Você conseguiu J.?, - Você foi lá e montou direitinho?, - E o M.? Fez sozinho em casa? Fez? Ou a mãe ajudou?, - O C.... Fez sozinho C?* A apresentação de uma escrita espontânea e, conseqüentemente, a verificação do processo de alfabetização dos alunos, tornou-se uma verificação da capacidade de o aluno fazer ou não a atividade em casa e, ainda, sozinho.

Apenas as duas professoras da escola regular e a da escola especial que se posicionaram numa formação interacionista tinham práticas que pressupunham uma avaliação do desempenho do grupo, sem estabelecer distinção entre a deficiência e a normalidade.

Concluindo, para além das concepções de prática pedagógica objetivista, subjetivista ou mesmo interacionista, o que preponderou entre as professoras que

analisamos foi a formação ideológica da exclusão. O sentido da exclusão predominou, englobando as diversas formações discursivas em que a prática estava inserida. Mesmo aquelas que situavam sua prática numa formação discursiva interacionista, o que supostamente pressuporia uma formação ideológica inclusiva, não conseguiram, ainda, efetivamente se deslocar para aquela formação.

Ressignificar o ensino e a formação dos professores implica uma reorganização do trabalho escolar, na qual os diversos aspectos da prática pedagógica: organização das turmas, planejamento, objetivo, conteúdo, métodos, recursos didático-pedagógicos, relação professor-aluno e avaliação, sejam vislumbrados dentro de uma concepção educacional inclusiva.

6.5 O aluno com deficiência mental na sala de aula regular

As professoras manifestaram diferentes concepções de sujeito, desenvolvimento e aprendizagem. Em relação à questão da inserção do aluno com deficiência mental no ensino regular, ficaram evidenciadas duas formações discursivas dicotômicas – a da normalidade/anormalidade e a da diferença estabelecida por um padrão de referência. Ambas compõem a mesma formação ideológica: a da exclusão. O discurso das professoras abrangeu diversos fatores como: a) o sentido que atribuem a inserção do aluno com deficiência mental na sala de aula regular; b) as condições consideradas necessárias para que o aluno com deficiência mental freqüentasse a sala de aula regular; c) seu ponto de vista sobre a contribuição que o aluno com deficiência mental poderia trazer para os colegas da sala de aula; d) as dificuldades que haviam enfrentado ou estavam vivenciando neste processo.

Fizemos alguns recortes dos textos para evidenciar os sentidos encontrados, presentes no discurso de todas as professoras.

Discutindo a questão da inserção do aluno com deficiência mental na sala de aula regular, a professora EPb1 assim se manisfestou:

EPb1 - *Eu acho que é uma auto-valorização para eles. Da minha sala já foram reintegrados quatro. Então, eles tão se sentindo divinamente bem. Sorte que as pessoas com quem eles foram reintegrados nas escolas eu conheço, tá? Principalmente de dois. Então eles tão se sentindo assim: - Eu posso, eu consigo.*

As expressões *auto-valorização*, *sentindo divinamente bem* mostram que o sentido dado pela professora EPb1 ao processo de inserção do aluno com deficiência na sala de aula regular não pressupunha o aspecto cognitivo, apenas o sócio-afetivo.

A utilização do termo *reintegrados,* para falar da inserção do aluno com deficiência na sala de aula regular, inscreveu o discurso da professora EPb1 na formação ideológica exclusiva. O termo reintegrar traz implícito o sentido da necessidade de se retirar as pessoas com deficiência da sociedade, para uma melhor preparação e posterior re-integração nesta mesma sociedade. Ainda, segundo essa professora, esta re-integração aconteceria por *sorte,* o que evidenciou uma descrença no processo de inserção do aluno com deficiência na sala de aula regular.

Continuando na mesma direção, a professora EPb1 disse:

EPb1 - *Então eu acho que é uma auto-valorização da pessoa, que ele se sente valorizado e que ele é igual ao outro, até então ele se achava diferente do outro.*

A contraposição *igual/diferente* marcou o sentido de que o sentimento de quem está na escola especial é o de segregação da sociedade, que só será superado posteriormente, caso venha a estudar na escola regular.

Reafirmando a mesma posição ideológica da exclusão, a professora RPb2 afirmou:

RPb2 - *Não, eu acho que eles devem freqüentar a escola regular, sabe? Agora eu só acho que do jeito que tá eu acho errado. Porque se ele vai ficar no ensino regular e vai ficar retido na primeira série ele não tá no ensino regular. Eu penso que só é valido ele ficar numa escola regular... Então eu não acho assim que... Porque não é regular isso... Não é*

regular uma criança ficar quatro, cinco, seis, sete anos na primeira série, não tem nada de regular nisso. (...) *Pré-escola, entendeu? Ao invés de colocar um menino, um menino com sete colocam um menino com seis, entendeu? E os especiais no pré que eu acho que pelo menos não tem aquele compromisso de aprovação, cê poderia fazer um trabalho.*

A professora RPb2 tendeu a deslocar seu discurso para uma formação discursiva inclusiva, mas não o fez. Isto ficou evidente nas suas reticências, após dizer que *devem freqüentar a escola regular...* e ao propor que eles ficassem retidos na educação infantil: *e os especiais no pré*.

Discutiu, ainda, a professora RPb2:

RPb2 - *Entendeu? Eu não vejo objetivo de colocar essas crianças juntas com outras crianças pra elas ficarem sentindo todo tempo que elas são burras. Porque que você fica assim... Eu imagino que elas devem se sentir: - Eu sou uma burra! Todo mundo... Cada vez você vai se fechando mais. Isso não é só com elas. Os meninos mais fracos quando chegam na recuperação, cê vê eles participando, gritando, pulando, isso por que? Porque eles são iguais. E dentro de sala de aula os mais fortes abafam os mais fracos. Aliás, todo mundo mais forte abafa os fracos, né? A gente já vai treinando os meninos.*

Para a professora RPb2, o fato de colocar um aluno com deficiência mental numa sala de aula regular, onde não são respeitadas as suas peculiaridades, o faria se posicionar na mesma formação excludente, a qual se pretende combater com sua inserção na sala de aula regular. O aluno com deficiência mental passaria a fazer parte da mesma formação ideológica daqueles que o excluem: - *Eu sou uma burra!*

O sentido presente no discurso das professoras sobre a inserção do aluno com deficiência no ensino regular foi o da exclusão, sentido este evidenciado, principalmente, pela explicitação de diversas condições para que tal processo ocorresse.

Nos excertos abaixo, as professoras EPb2 e EPa2 apresentaram uma condição para que a inserção do aluno com deficiência mental na sala de aula regular fosse possível:

EPb2 - *Eu acho que tem que ter um processo primeiro até chegar.*

EPa2 - *Às vezes a gente vê que é uma dificuldade... Depende do caso. Que às vezes pode ser uma deficiência mental mais leve. Mas uma deficiência mental que o menino não concentra... Ele tá levantando... São problemas que a gente até vive, né? Convive. Então, eu acho que cê tem que procurar um outro caminho, primeiro atender essa deficiência num ponto que ele poderá chegar lá, e se não chegar, não deu pra chegar, cê entendeu.*

Ao considerar que *tem que ter um processo primeiro*, *atender essa deficiência num ponto que ele poderá chegar lá,* para que possa estar inserido no ensino regular, as professoras EPb2 e EPa2 condicionaram a inserção do aluno com deficiência mental na sala de aula regular a uma preparação anterior do aluno na escola e/ou em classe especial, que, no geral, são locais de segregação do aluno com deficiência.

A mesma condição de preparação do aluno com deficiência mental antes que ocorra o processo de inserção do mesmo na sala de aula regular é apontada pela professora EPb1:

EPb1 - *E o mais gostoso disso tudo é que eles vem te visitá normalmente toda semana e eles falam assim: - Sabe aquilo que você ensinava que eu falava que era chato de aprendê, agora que eu tô vendo que eu tô precisando daquilo lá. Então quando ele precisa ele pega o caderninho dele. Porque eu falo assim: - Gente, vão deixá tudo num caderninho só. Porque a hora que você precisá você recorre ali tá tudo no mesmo caderninho. Então ele fala: - Eu não joguei meu caderno fora não, porque muita coisa que você deu agora que eu tô entendendo direito, eu estou precisando lá com a outra professora.*

O aprendizado acumulado na escola especial, expresso no termo *caderninho* é, para a professora EPb1, condição necessária (*precisando, precisa, precisá)* para o sucesso do aluno na escola regular, o que reforçou o sentido da preparação para atingir um nível escolar acima, uma prontidão para estar na sala de aula regular.

As professoras EPa2 e EPa3 apresentaram outras condições para que o processo de inserção do aluno com deficiência mental ocorresse:

EPa2- *Eu acho que depende da deficiência. Eu já tive deficiente na escola regular, e eu o alfabetizei, no meio de 32 alunos, ele é alfabetizado hoje, trago ele até aqui pra você conhecer, pra você vê que gracinha, chama D. Foi um desafio, porque foi o primeiro ano que eu trabalhei nessa escola, que eu entrei nessa escola e eu já trabalhava na escola especial.*

EPa3 - *Integração, eu acredito que cada, a princípio eu acho super positivo, mais eu acho que existem casos que tem que ver assim, com muito carinho mesmo, sabe? Porque você pode criar problema pra uma sala regular, né? Atrapalhar o desenvolvimento dessa sala toda. Mas existem casos que é totalmente passivo de integração, mesmo que ele não vá acompanhar, acompanhar a turma, o nível da turma, mas ele vai acompanhar no nível dele, cê tá me entendendo? Então, quando o pessoal tiver no z, ele vai tá no r, mas ele chegou no r, entendeu?*

As professoras EPa2 e EPa3 explicitaram a idéia de que *existem casos que tem que ver*, ou seja, existem alunos com deficiência que podem estar na sala de aula regular e outros que não podem, *depende da deficiência*, o que reforça a visão social de exclusão. De fato, estar inserido na formação ideológica da inclusão implica uma aceitação incondicional de todos os sujeitos, dentro e fora da escola.

A professora EPb2 complementou o discurso das professoras EPa2 e EPa3, ao dizer:

EPb2 - *No início eu não achava, dependendo do grau, né? Do deficiente. Ele pode até conviver com a turma. Já tive aluno normal com deficiente, era muito difícil, muito difícil mesmo. Aquele tipo de deficiente não dava para ficar integrado não. Mas eu creio que dependendo do grau do deficiente ele pode integrar.*

Assim sendo, esta professora condicionou o processo de inserção do aluno com deficiência na sala de aula regular ao grau de deficiência por ele apresentado, o que evidencia uma separação da normalidade e da anormalidade e o estabelecimento de um

padrão de referência para a diferença entre os próprios sujeitos com deficiência. Esse sentido reforça uma exclusão dentro da própria categoria de excluídos, passando uns a serem mais excluídos do que outros.

Nesta mesma direção, a professora EPa1 disse:

EPa1 - *Eu acho que é... Agora, depende do grau de deficiência. Igual eu tive já uma aluna aqui no ano passado que...* (diz não com a cabeça) *A gente não deve comentar. Ela não tem como se integrar, entendeu? Ela tinha... Ela tem... Ela não fala, ela tem sintomas de autista, mas ela não é, ela não escuta direito, mas o mundo dela é totalmente assim... Sabe? Ela não é autista, mas ela tem uns sintomas. Então, essa menina não pode ser integrada, ela não conseguiria ficar sentada, ela não consegue ficar sentada, parada, porque você tem criança que às vezes é muito agitada, mas consegue. Essa não. Então eu acho que depende do grau de deficiência. Eu, por exemplo, aqui na minha turma eu acho que todos poderiam estar integrados, todos. E eu já tenho muitos que já estão. Eu acho que isso é muito viável.*

A visão subjetivista da professora EPa1 em relação ao impedimento que o déficit orgânico causa para o aluno com deficiência a impedia de pensar na inserção do mesmo na sala de aula regular. Aí ela diferenciava os que podiam e os que não podiam e justificava a existência da instituição especial onde trabalhava. Afirmou a impossibilidade de alguns de serem integrados: *Ele não tem como se integrar; não pode ser integrada.*

Evidenciou, ainda, a professora EPa1, um outro sentido dentro da mesma formação ideológica da exclusão:

EPa1 - *Agora, depende... E dos professores também. Que eu acho que tem que ter, né? Serem especializados, porque senão... Muito até.*

A professora EPa1 chegou a falar da necessidade de os professores serem especializados para haver inserção do aluno com deficiência na sala de aula regular. Ficou claro nas suas reticências que, se o professor do aluno com deficiência, inserido na sala de aula regular, não fosse "especialista em deficiência", sua inserção de fato não teria ocorrido.

Inscreveu seu discurso numa posição subjetivista, ao entender que, dependendo da deficiência do sujeito, o professor nada pode fazer, apenas se especializar nos déficits apresentados.

Outra condição para que a inserção do aluno com deficiência mental aconteça foi apresentada pela professora EPb1:

EPb1 - *É importante. Agora a escola que recebe o menino, ela tem que fazê um bom trabalho com a cabeça do professorado, de quem fô lidá com o menino. Porque os professores, qualquer pessoa, os serviçais, todos têm que tá preparados, pra com uma simples palavra você atinge o menino tão profundo, que ele volta pra casa e não qué voltá.* (...) *Então tá gente, nós vamos recebê um menino que ele vai sê reintegrado. Então tem que fazê um bom trabalho com as pessoas que vai recebê a criança na escola.*

A expressão *tem que,* denotadora de obrigatoriedade, usada diversas vezes por essa professora, ao tratar da preparação da escola regular para lidar com o aluno com deficiência, apresenta como condicionante categórico a necessidade de envolvimento de toda a comunidade escolar.

A professora EPb3 complementou a fala da professora EPb1 quando disse:

EPb3 - *Eu acho que do jeito que tá fica difícil. Mas é aquilo. Se ninguém um dia falar, nunca vai acontecer. Tem deficiências e deficiências, né? Você não vai pegar um surdo, cego e deficiente... Num ensino regular não dá conta. Agora as deficiências melhoradas, síndrome de Down, poderia ser levadas a partir do momento que a escola desse essa estrutura pro profissional trabalhar, pra essa criança desenvolver. Porque se pegar e fazer um bichinho de cobaia e jogar lá?*

A professora EPb3 também apresentou como condição, para que o processo de inserção do aluno com deficiência no ensino regular pudesse ocorrer, o apoio da escola no desenvolvimento deste processo.

Mais uma condição para que o processo de inserção do aluno com deficiência mental ocorra está presente nestes recortes das falas das professoras RPb3 e RPb1:

RPb3 - *Eu... Eu... Sabe o quê que eu penso? Eu penso o seguinte: que é uma ótima idéia, foi muito bem feito isso aí. Por que que o deficiente tem que ficá só no meio do deficiente? Não... Não precisa isso. Ele pode se integrá. Só que as pessoas que pensaram nessa proposta, elas não se preocupam. Ele vem pro ensino regular, mas ele teria que ter um acompanhamento, uma pessoa pra ajudar o profissional.*

RPb1 - *Se tiver um acompanhamento à parte, acho que eles podem estudar nas escolas regulares, mas eu acho que eles precisam de um acompanhamento de fono... Porque a gente, nós não somos formados pra isso, entendeu? Cê pode até ter o interesse de ajudar um pouco mais o aluno, mas falar que eu vou... Eu não sei o que uma fono faz, entendeu? Que eu poderia ajudar ela desenvolver mais e tem também a terapeuta que eu acho importante. Então, eu acho que a criança deficiente necessita disso. Que aí eu acho que o resultado seria muito melhor.*

O ponto destacado pelas professoras RPb3 e RPb1 foi a necessidade de ajuda constante e paralela ao professor que recebesse o aluno com deficiência mental na escola regular. Na realidade, apontaram para a necessidade de um acompanhamento à parte de fono, de terapeuta e de outros profissionais, para além do atendimento pedagógico. Certamente, este acompanhamento deverá acontecer em alguns casos, mas não podemos permitir que ele retire da escola regular a responsabilidade pela educação do aluno com deficiência.

As professoras também esperavam que, antes que se fizesse a inserção do aluno com deficiência mental na sala de aula regular, ocorressem modificações na organização das escolas, explicitadas nos recortes a seguir.

A professora EPa2 disse:

EPa2 - *Só querer, mas são certas deficiências que dá pra você trabalhar. Por exemplo, eu acho que Síndrome de Down dá pra se integrar numa escola regular, entendeu? Eu acho que num dá é um menino que tem um distúrbio de comportamento muito grande. Não que num dê. Mas por causa do número de crianças dentro de sala. Porque se for um número menor dentro de sala, até dá pra se trabalhar, se o professor tiver boa vontade dá, entendeu?* (...) *Com uma deficiência maior, igual eu falei, pode até ser. Mas tem que ser numa turma de meninos... Né? Poucos, poucas crianças dentro de sala. Porque senão você não tem condição de trabalhar.*

A questão da redução do *número de crianças dentro de sala* foi outro ponto apontado pelas professoras como condição para que o aluno com deficiência pudesse estar inserido no processo regular de ensino.

Continuando, a professora EPa2 colocou:

EPa2 - *Tem muita professora agora querendo deficiente na sala de aula pra ganhar isso. Eu já acho isso um absurdo. Porque antes delas não ganharem esses 20%, elas não queriam deficientes. Elas são totalmente contra, porque eu trabalho no ensino regular e sei que elas são contra, tá? Elas são contra, a maioria são, tá?*

Ficou evidenciado que muitas das professoras de alunos com deficiência mental o faziam *para ganhar isso*, ou seja, para terem seu rendimento aumentado. No caso de Juiz de Fora/MG, são adicionados 20% ao salário de cada um dos professores da rede municipal regular de ensino que têm alunos com deficiência em suas salas de aula. O que está por trás da aparente aceitação da deficiência nesses casos é o lucro a ser obtido com ela.

Sintetizando, as condições explicitadas para que o processo de inserção do aluno com deficiência mental na sala de aula regular acontecesse foram: a) a necessidade de preparação do aluno na escola e/ou classe especial, sem a qual não estariam prontos para que ocorresse o processo de sua inserção na sala de aula regular; b) a consideração de que alguns alunos com deficiência poderiam estar inseridos na escola regular e outros não, dependendo do tipo e/ou grau de deficiência; c) a garantia de que a escola regular precisaria

se preparar primeiro, ou estar constantemente se preparando, através de um apoio ao processo ou ajuda ao professor pelo acompanhamento paralelo das crianças; d) a implantação de medidas concretas como redução do número de alunos em sala ou recebimento pelos professores de uma gratificação adicional ao salário.

Segundo as professoras sujeitos da pesquisa, a contribuição que o aluno com deficiência mental poderia oferecer aos alunos sem deficiência nas salas de aula regulares restringia-se apenas aos aspectos sociais e morais.

Sobre este aspecto, as professoras EPb1 e EPb2 disseram:

EPb1 - *O deficiente mental também tem muito pra contribui. Por exemplo, os meninos que saem daqui e vão pruma escola que não tem oficina, marcenaria, não tem nada, então eles começam com o que aprenderam aqui e começa a mostrá como faz para o outro. Também contribui muito. É uma troca de experiência.*

EPb2 - *No caso da nossa festa junina, os meninos cantaram, tocaram os instrumentos. O que ele aprende, daquilo que ele gravou, ele pode ajudar a quem não sabe. Tem que integrar, unir, e a turma dos normais ajudá-lo.*

Nestas falas, o aspecto cognitivo foi reduzido ao aprendizado obtido na escola especial: *daqui, aqui*. Limitou-se, ainda, ao aprendizado profissionalizante, ou ao uso de instrumentos musicais, não havendo referência explícita ao aspecto cognitivo. Novamente, ficou clara a necessidade de uma preparação anterior do aluno na escola especial: *o que aprenderam aqui*, *daquilo que ele gravou,* para que passasse a freqüentar uma escola regular.

Podemos observar a relevância dada ao aspecto moral no que se refere à contribuição do aluno com deficiência mental para os alunos sem deficiência, nos recortes das falas das professoras EPb3 e EPa2, expostos a seguir.

EPb3 - *Eu acho que todo mundo tem troca, se aprende com todo mundo. Agora uma coisa que o deficiente tem que a gente aprende rápido demais é essa inocência. É depender do*

amigo. Eles são mais amigos, não são mesquinhos. É uma questão mais assim de... Seria aprendizagem mais a nível de crescimento interior. Porque eles não tem assim... Você não vê maldade, eles sempre pensam no melhor, no ajudar, no saber, né? Os que sabem que tem deficiência, por exemplo, os que tem síndrome de Down não percebem a deficiência. Mas um surdo, um cego, eles percebem, por saber que passam dificuldades. Eles ajudam outros a encontrar uma maneira mais fácil de caminhar.

EPa2 - *Então eles passam, né? Eles tem assim um amor muito grande. Eles tem um carinho, eles mesmos ajudam uns aos outros, entendeu? Então, eu acho que até é bom, porque as crianças do ensino regular às vezes acha tudo assim muito normal, porque ela é normal, não sente nada, ela mexe com as mãos, né? Raciocina, brinca, pula e ela então vai olhar aquele... Não com pena. Pena pra mim não tem condição, eu acho que não tem que ter. Mas ele vai olhar aquele coleguinha que tá ali e eu tenho certeza que até eles mesmo ajudariam.*

No aspecto moral, a contribuição ocorreria, segundo as professoras, pela modificação dos valores dos alunos sem deficiência. Mas não porque os alunos com deficiência tivessem condições de fazer julgamentos morais de forma mais adequada e, sim, devido ao fato de funcionarem como espelhos para os alunos sem deficiência. Nesse espelho os alunos sem deficiência poderiam ver a *inocência*, fazendo com que lidassem com uma outra representação do mundo diferente da *maldade* que impera; poderiam ver o *amor*, o que os faria agir com mais humanidade com os outros; poderiam ver a sua própria normalidade e ter maior aceitação de suas condições de vida.

No aspecto social, a contribuição passaria pelo *espírito de ajuda*, *cooperação*, explicitado nos recortes das falas das professoras RPb3 e RPa3.

RPb3 - *Esse tipo de contribuição... O espírito de ajuda, mesmo os outros que não sentam com ele, eles ajudam ele em alguma coisa, o espírito de cooperação, de entender o outro.*

RPa3 - *Pelas duas partes. A parte da I.* (aluna com deficiência mental) *no caso, ela tem esse convívio assim com os seres humanos... Não vou dizer normais não, porque não é essa*

a palavra, não é isso que eu penso. (...) *Na aprendizagem, no ensino não, mas fora isso sim, como, no caso, o social.*

Outro sentido foi explicitado pela professora RPb1, ao falar da contribuição que o aluno com deficiência mental poderia trazer para o aluno sem deficiência na sala de aula.

RPb1 - *É, isso aí é até muito interessante, porque... É engraçado que eles têm uma paciência que é uma graça observar. E eles contornam os problemas, a língua dela... Dá a língua pra eles não é tão ofensivo quanto um coleguinha comum. O ruim é que até a gente superprotege, né? Nem é a gente, que a gente não fala nada, mas eles. Mas automático. Eles tem uma proteção, eu acho uma gracinha, fica com pena, acho lindo. Eu acho que contribui. Primeiro porque é uma coisa diferente, eles aprendem. Aprendem a respeitar, aprendem a ver coisas diferentes, desperta neles uma curiosidade, eles perguntam: - Que que ela tem tia? Engraçado que eles esperam ela faltar a aula para perguntarem. Eu já tinha explicado, mas acho que não entenderam. Aí eu falei que ela tinha uma deficiência, um probleminha, mas que ele pode ser resolvido.*

Uma contribuição apontada na fala da professora RPb1, que insere seu discurso na formação ideológica da exclusão, foi o despertar de *pena*, de um sentido paternalista para com o aluno com deficiência, que dificulta tanto o seu crescimento quanto o das pessoas ao seu redor.

A visão da deficiência como uma *coisa diferente, um probleminha, uma curiosidade,* que devem ser respeitados*,* aos quais se *superprotege,* dos quais se sente *pena* é própria de quem nada tem a fazer pelo sujeito com deficiência, a não ser esperar que a deficiência dele possa ser "curada". Essa possibilidade de "cura" mantém acesa a esperança de que esses sujeitos se tornem "normais", para que aí sim possam aprender.

Algumas professoras apontaram uma condição para que o aluno com deficiência mental pudesse contribuir para o desenvolvimento de seus colegas. Trata-se do que pode ser observado no trecho a seguir, recortado da fala da professora EPa1.

EPa1 - *Eu acho que sim. Eu acho que ele tem alguma coisa também pra passar, pra ensinar. Eu acho que contribui sim. Só que eu acho que infelizmente... Eu penso, que se isso acontecer vai ter crianças que isolam. Depende daquele preconceito. Então depende até trabalhar essa criança, passar alguma coisa pra essas crianças.*

A contribuição dependeria *daquele preconceito*, ou seja do nível de preconceito que as outras crianças têm. Haveria, primeiramente, na concepção da professora EPa1, necessidade de *se passar alguma coisa* para as crianças da escola regular, para depois receber os alunos com deficiência nas suas turmas.

A professora RPa1 comentou uma contribuição importante da inserção do aluno com deficiência no ensino regular:

RPa1- *Eu acho que são muitas, né? São muitas. Ele contribui no sentido que ele provoca no grupo essa coisa da solidariedade, da ajuda. E é uma coisa que acaba acontecendo não só com relação a criança deficiente, mas é um comportamento que acaba sendo um comportamento do grupo, com relação a todos os seus membros, né? Acredito que educa também. Não só as crianças, mas quem lida com elas também, no sentido dessa coisa de respeitar o tempo do outro, de respeitar o momento que o outro tá vivendo. Quer dizer, a gente tem uma ansiedade muito grande com relação às respostas. A gente quer respostas rápidas, ali no momento. E o deficiente, ele ensina a você a ter paciência com o tempo dele, e não só com o tempo dele, você também acaba imprimindo esse comportamento aos demais. Quer dizer, você passa a ter uma visão mais respeitosa com relação não só ao deficiente, mas a todos os seus alunos, a todas as crianças, entre si, né? Eu acho que isso é muito importante também.*

A professora RPa1 mostrou como contribuição o aprendizado obtido na convivência com o aluno com deficiência mental de se *respeitar o tempo do outro*. Tal aprendizado seria obtido pelas crianças que convivem com o aluno com deficiência e também pelos profissionais que com ele trabalham. Ainda, ressaltou que o profissional que lida com a criança com deficiência passa *a ter uma visão mais respeitosa com relação não só ao deficiente,* mas com relação *a todos os seus alunos* e *a todas as crianças*. Tal contribuição assume extrema importância quando consideramos que o tempo de

desenvolvimento de muitas crianças não é o mesmo tempo em que a escola espera que aprendam.

As dificuldades apontadas pelas professoras para trabalhar com alunos com deficiência mental foram bastante variadas, porém apresentam um ponto em comum: o fracasso educacional de tais alunos sempre é projetado em algo ou em alguém.

A propósito, a professora EPb1 comentou:

EPb1 - *O maior entrave que eu acho é a falta de compreensão. Por parte de... Das pessoas no geral, sabe? As pessoas não compreende. O menino é grande, mas ele tem um limite. Ele tem uma lesão. Então vão tentá trabalhá com ele. É não ficá taxando é: - Grandão, você é isso, você é aquilo. Eu acho que ele pode contribui e ele tem que ajudá pra que ele se saia bem. Porque eles olham a pessoa só por fora. Só pelo tamanho. É grande tem que tê comportamento de adulto. Sabe? Eles não vê lá no fundinho do menino não. Eles vê o superficial. O menino é grande, então ele tem que se comportá como tal, daquela idade.*

Ficou evidenciado, nesse recorte, que a dificuldade de trabalhar com o aluno com deficiência mental centrava-se na *falta de compreensão* por parte da sociedade do *limite* que a deficiência impõe a quem a apresenta. Essa professora enfatizou o sentido paternalista existente em relação às pessoas com deficiência: *tem que ajudá*, como sendo a maneira de superar seus limites. Ainda, ao empregar os termos *Grandão, grande,* retomou a tese da diferença entre idade mental e idade cronológica, como fator que pode excluir as pessoas com deficiência.

Encontramos outro sentido no discurso da professora RPa1:

RPa1- *Em primeiro lugar é a questão da aceitação do grupo, que não é uma coisa que acontece de forma imediata, né? É uma questão que tem que ser trabalhada, e você tem que ter muito cuidado no sentido de não pintar o deficiente como aquele coitadinho que a gente tem que proteger, no sentido de que essa aceitação não seja apenas uma tolerância, mas seja realmente aquela coisa do abraçar, do tá no grupo junto. Então, isso é difícil. (...) É a aceitação também dos outros elementos da escola, porque eles têm uma expectativa de que a criança deficiente, ela vai dar algum problema. Então eles já ficam na expectativa que vai dar problema, vai ter problema. E, às vezes, os problemas são aqueles que acontecem com todas as crianças, né? Os problemas que você tem no cotidiano, que*

acontece com ele, porque também tá fazendo parte do grupo. Então, driblar essa profecia que as pessoas tem com relação a isso, né? De que vai dar algum problema, que vai ter, é uma coisa um pouco complicada.

A dificuldade, conforme entendimento da professora RPa1, seria motivada pelo preconceito do grupo de alunos e do pessoal da escola, que tenderiam, respectivamente, ao protecionismo e à exacerbação dos supostos problemas que o aluno com deficiência mental poderia provocar na escola. Esses comportamentos dicotômicos manifestam o mesmo sentido, o de exclusão social.

Apontando uma outra dificuldade no trabalho com alunos com deficiência mental, na sala de aula regular, a professora EPb2 disse:

EPb2 - *É... No comportamento, implicância, às vezes... Lentidão, observação não tem, não prestam atenção, tem que tá todo momento ali firme com eles. Tem que tá sempre chamando atenção para um ponto especial que você quer, aquele ponto que você deseja.*

A professora EPb2, ao enfatizar algumas características dos alunos com deficiência mental, como fator que dificulta o trabalho com os mesmos, situou seu discurso numa formação discursiva de não entendimento das peculiaridades e, conseqüentemente, de não aceitação dessas pessoas.

Outra dificuldade para trabalhar com o aluno com deficiência mental, na sala de aula regular, foi apontada na fala da professora EPb3.

EPb3 - *Eu acho difícil a parte abstrata, né? Acho muito difícil a parte de matemática, trabalhar matemática, construção do mundo, essas coisas. Eu acho que é difícil trabalhar. Eu já pedi à mãe. Vai na padaria, mostra a quantidade de pão, chega em casa mostra quantos pães, pedi pra arrumar as coisas, vê a lataria, o mantimento, pedi pra criança, dá uma lata, põe no lugar, são coisas que são trabalhadas, mas ninguém, ninguém faz isso, porque...*

A professora EPb3 eximiu-se de sua responsabilidade de educar, descolando para as famílias a responsabilidade de ensinar: *Eu acho difícil a parte abstrata, pedi à mãe*.

Continuando, a professora EPb3 disse:

EPb3 - *É, pai bebe, mãe também. Quantas mães vêm aqui buscar o filho embriagada? Como você vai pedir, como você vai querer que uma mãe dessa trabalhe com o filho. Como eles vão desenvolver? Tô falando dessa clientela que a gente tem, que a maior parte é de nível social baixo. Como que eles vão ter... Eles mesmos não têm essa coisa de você cobrar do filho: - Escova os dentes. Coisas do dia-a-dia, eles não têm, eles não fazem, eles não têm dinheiro pra comprar uma pasta de dente, sabe? Umas coisas assim. Às vezes não tem nem dinheiro ou não foi educado pra isso ou nem sabe que tem que se fazer isso, passa a ser supérfluos. Pra eles comeu, tá bom demais. Pra que escovar dente?*

A professora EPb3 negava-se a acreditar na possibilidade de desenvolvimento dos alunos: - *Como eles vão desenvolvê?,* deslocando a culpa para o comportamento das famílias dos alunos, tendo como padrão de referência seus hábitos, costumes, nível sociocultural.

Nesta mesma direção a professora RPb1 comentou:

RPb1 - *Difícil? É principalmente a rejeição da família. Teve aquele caso que eu te contei, que eu fui falar que a A.*(aluna com deficiência mental) *tava com o nariz escorrendo, a mãe logo se defendeu: - Não, não, ela já melhorou. Eu tava apenas fazendo um comentário, que uma criança que tosse muito, eu falo: - Seu filho tossiu muito. Aí a mãe já achou que eu falei que ela tava gripada e que ela mandou a menina gripada pra escola... Não é nada disso. E a mãe dela corre de mim. A família eu acho... Muita rejeição.*

A professora RPb1, deixou transparecer, em sua fala, o medo da família de ser rejeitada, por carregar também o estigma social: *a mãe dela corre de mim*. O que esta mãe fez, como tantas outras mães o fazem, está evidenciado no trecho: *a mãe logo se defendeu*. As mães de crianças com deficiência mental usam os mais diversos mecanismos

de defesa para se livrar da rejeição que a sociedade lhes impõe. A rejeição que, muitas vezes, parece partir da família, pode ser fruto da rejeição sofrida pela mesma nas diversas investidas educacionais mal sucedidas, feitas com seus filhos com deficiência mental.

A professora EPa2 nos indicou um caminho:

EPa2 - *É isso que eu te falei. A dificuldade é essa. Por exemplo, no caso a criança usa uma medicação, então ela tem que usar religiosamente, ele não usa um dia, cê fala: - Nossa esse menino tava ótimo, agora ele tá assim. Por que que ele tá assim? Eu acho também que é a proximidade da família com o profissional. Cê saber o quê que tá acontecendo, isso só ajuda o trabalho. Então a maior dificuldade que eu acho é isso, cê ter uma relação mais próxima com a família.*

Proximidade da família com o profissional, para que a professora do aluno com deficiência mental saiba *o quê que tá acontecendo*. Mas a professora EPa2 buscou, nesta proximidade, apenas uma explicação para a dificuldade apresentada por seu aluno num determinado momento: *Por que que ele tá assim?* Conhecer a causa é, certamente, um passo em direção à transformação da situação, mas pode também ser uma justificativa para a acomodação e não fazer nada, porque a situação está posta. Talvez a necessidade seja de uma proximidade do profissional com a família, buscando auxiliá-la no processo de desmistificação e aceitação da diversidade.

No trecho a seguir, a professora EPb3 apontou uma outra direção.

EPb3 - *Mas só vai acontecer, igual eu falei, se os governantes tiverem noção. Porque a educação no ensino regular já não anda bem. Eles vão se preocupar em ter que colocar numa sala de aula? Colocar no mercado de trabalho? Não é interesse deles. Eles vão ganhar o que com isso? Eles só pensam em ganhar. Não tem porquê. Só fala em boletim, faz tanta coisa linda, não acontece nada.*

Os governantes foram também implicados na situação, como sendo os que, tendo a responsabilidade pelo processo educacional, deveriam auxiliar neste processo. Esta

professora reconhecia que tal omissão se dava porque a pessoa com deficiência não atenderia ao padrão produtivo exigido pela nossa sociedade capitalista, não geraria lucro. Tal análise procede, porém, o professor pode fazer muito pelas pessoas com deficiência, além de reconhecer que as ações governamentais são insuficientes neste sentido. E quem são os que só *pensam em ganhar*? Todos estamos inseridos nesta sociedade capitalista, inclusive esta professora deixou clara sua parceria neste processo de exclusão ao colocar que: *Porque a educação no ensino regular já não anda bem.* A educação regular foi posta como a primeira instância a ser trabalhada, para só depois pensar na educação dos alunos com deficiência nestas salas "já prontas". Este constitui o mesmo mecanismo de exclusão de quem pretende primeiro preparar o aluno, deixá-lo pronto, para depois colocá-lo no ensino regular.

A professora EPa2 explicitou ainda um outro sentido:

EPa2 - *Olha, a maior dificuldade é a falta de material, tá? Eu infelizmente vou ter que falar, é a falta de material. É aquilo que eu te falei, eu faço o que eu posso, eu trago material pra dentro da escola pra poder dar aula, igual eu trouxe o material dourado, vou levar o ábaco pra eles conhecerem agora em agosto. Mas eu sinto falta de material, tá?* (...) *Então eu acho que a maior dificuldade que eu tenho pra trabalhar é material. Ali, por exemplo, mesmo no pátio, pra você trabalhar com eles no pátio, falta uma bola, falta uma corda boa pra brincar, coisas assim que precisa pra coordenação deles, que a gente precisa trabalhar. E o próprio espaço físico, eu acho ali o espaço físico...*

A *falta* presente na deficiência foi transferida para a *falta de material*, *espaço físico...* Na perspectiva desta professora, *conhecerem* materiais supriria a falta que a deficiência ocasionaria. Enquanto esse material não existia, ela dizia: *eu faço o que eu posso.* O não preencher a falta ocasionada pela deficiência passa pelo sentido de não poder fazer mais do que o limite já posto pela deficiência, implica não saber o que fazer, na sua falta como professora. Como esta não pode ser explicitada, a professora EPa2 projetou a culpa na falta de *material, espaço físico...*

Uma outra dificuldade, para trabalhar com alunos com deficiência mental, foi apontada pela professora RPb2.

RPb2 - *Minha maior dificuldade é numa sala de trinta alunos, como trabalhar essas crianças, entendeu? Porque se por exemplo tem... Eu nunca dei aula pra pré, eu não sei nem como dá aula pra pré, entendeu? É só isso.*

A dificuldade que sentia em dar aulas - *eu nem sei como dá aula pra pré* - foi projetada no número de alunos em sala de aula: *sala de trinta alunos.*

Pelo recorte abaixo da fala da professora RPa1, pudemos apontar ainda um outro sentido em relação às dificuldades encontradas pelas professoras sujeitos da pesquisa, para trabalhar com alunos com deficiência mental na sala de aula regular.

RPa1 - *É no sentido de que, por exemplo, eu tenho uma pressão, né? Da própria instituição. No sentido de que eu tenho um programa a cumprir, tenho prazos, tempos, avaliações. Então, isso eu acho que isso de uma certa forma limita um pouco o meu trabalho com o G. Porque eu optei, quando eu decidi trabalhar com o G., eu optei por não me deixar pressionar no sentido de que ele tenha que me oferecer um resultado numérico, e que eu tenha que trabalhar com ele no sentido dele me dar conta desse resultado. Eu decidi trabalhar com ele de uma forma, não criar essa expectativa, na nossa relação, entendeu? De não criar uma expectativa que ele tire uma nota na média, de que ele vá passar de ano, eu tentei tirar isso do nosso caminho. Mas é difícil tirar isso do caminho da instituição, né? Quer dizer, existe essa questão. Eu não posso, às vezes, me prender com ele tanto tempo quanto eu gostaria, trabalhando numa determinada coisa que eu senti que despertou o interesse dele, né? Que tem aquela coisa do programa, do tempo, então isso é uma limitação, eu acho que isso é um problema no meu trabalho com ele.*

A professora RPa1 cedeu à pressão imposta pela instituição, quanto a *tempos,* a *avaliações.* A escola queria que o *programa* fosse cumprido num certo *tempo*, e isso a impedia de dar ao seu aluno com deficiência mental *tanto tempo quanto* (...) *gostaria*. A mais evidente peculiaridade do processo de construção do conhecimento do aluno com deficiência mental, que é o de ter um tempo diferenciado dos outros na construção do

conhecimento, não foi reconhecida pela professora RPa1. Ela optou por enquadrar os alunos às normas já preestabelecidas. As limitações da escola, quanto ao redimensionamento do tempo escolar e ao processo de avaliação, foram reduzidas, por esta professora, à limitação imposta pela deficiência do aluno com deficiência mental. Sendo assim, o que ela esperava era que o aluno se ajustasse e não que a escola mudasse.

A professora RPa2 apontou para uma mudança no processo de avaliação, mas não na concepção que permeia este processo. Disse ela:

RPa2 - *Então, assim, vai pra lá, mas porque que não existe um regulamento, uma legislação pra que ele possa cursar aquilo dali, aquela série ali e assim... Ele não ter problema nenhum com secretaria de educação, porque assim, dentro do que ele é capaz, ele tem como desenvolver e aceitar a capacidade dele. Porque assim uma criança que senta, faz uma prova, tem condição de passar o que ele sabe pro papel. Mas ele sabe o dia-a-dia, ele sabe conviver, como usar... Então eu acho assim, tinha que ser avaliado de outra forma, ter outro tipo de avaliação, não a que é usada pra todas as crianças que têm desenvolvimento normal.*

A professora RPa2 propôs que o aluno com deficiência mental fosse *avaliado de outra forma*, que o trabalho fosse orientado para as especificidades da deficiência, ao invés de propor uma revisão na forma como a escola pensa o processo educacional de toda e qualquer criança.

No trecho transcrito a seguir, a professora RPb1 apontou uma outra dificuldade no trabalho com alunos com deficiência mental.

RPb1 - *Professores, têm professores que rejeitam. Lá na escola mesmo eu fui a única que aceitei. Eu acredito que a R.* (uma professora da escola) *aceitaria, mas a outra professora que o ano passado aceitou, não quis aceitar o menino. Eu aceito sabe porque? A gente pode ter um desse na família da gente e a gente vai ficar magoada se alguém rejeitá-lo. Eu aceito por isso. Minha aceitação inicial foi essa, posso ter um sobrinho assim, filho... Eu não pretendo ter, mas penso que a gente pode ter um sobrinho, aí se for rejeitado? Você vai ficar toda magoada, porque a sociedade já rejeita a criança, a escola vai rejeitar... Aí, inicialmente eu aceitei foi por isso, e graças a Deus, aprendi muito, foi muito bom.*

Aceitar o aluno com deficiência mental na sala de aula regular tornou-se uma forma de esta professora se proteger do seu próprio sentimento de rejeição, que afloraria caso tivesse um filho ou sobrinho com deficiência.

A professora RPa2 situou sua dificuldade de ensinar alunos com deficiência mental na necessidade de uma orientação prévia para este fim. Assim se expressou:

RPa2 - *Não, não é difícil. Eu só tive... A gente só tem contato com criança que tem deficiência cognitiva. Não senti, eu não sinto dificuldade. A gente consegue se comunicar e a criança também. Está muito bem. Eu não sinto dificuldade. A única coisa que é dificuldade é uma orientação, alguém pra me orientar, conversar, colocar uma maneira que seria, se existe alguma maneira. Eu acho assim, que não há uma fórmula perfeita pra aquilo ali não. Eu acho assim, ter alguém que te passe mais conhecimento.*

Para a professora RPa2, a responsabilidade pelo aprendizado do aluno com deficiência mental seria de outra pessoa, a quem caberia o entendimento das especificidades da deficiência. Retirou de si a responsabilidade pelo aprendizado do aluno. Reduziu o seu papel a *se comunicar* com o aluno com deficiência mental. Neste aspecto, não sentia dificuldade: - *Não senti, eu não sinto dificuldade.*

Uma outra dificuldade foi apontada no discurso da professora RPb2:

RPb2 - *Minha maior dificuldade como professora é que eu não sei o que eu posso fazer por elas* (referindo-se as suas duas alunas com deficiência mental)*, essa é minha maior dificuldade, sabe? Para eles aprenderem a ler e a escrever, pelo menos isso, entendeu? E eu não consigo, não conheço. Porque quando eu comecei a dar aula, fiz um ótimo concurso, li o quê, a bibliografia do concurso, li todas que eu pensei ser útil, quer dizer, vou lendo aquilo que é possível eu ler. Não tenho tempo, eu não vivo só pra escola. Então o que que eu posso fazer por eles, a gente não encontra nada pra eles.*

Ensinar, para a professora RPb2, seria fazer os alunos com deficiência mental *aprederem a ler e a escrever*; *pelo menos isso.* Explicitou que não conseguia*,* ou

seja, colocou-se na posição de quem não sabia ensiná-los. Mas, ao invés de procurar se aprimorar, disse: - *Não tenho tempo.* De fato, todos os seus alunos precisavam que ela conhecesse o processo de aprendizado da escrita e da leitura. Para o aluno com deficiência, porém, era necessário, na concepção da professora RPb2, mais *tempo,* justamente o que ela *não* tinha. Restava assim, *nada pra eles.*

Resumindo, as professoras projetaram as suas dificuldades ao ensinar alunos com deficiência mental em diversos fatores, tais como: a) no estigma existente na sociedade; b) no próprio aluno com deficiência mental, seja no aspecto social, seja no cognitivo; c) na família deste aluno, quer por carência sociocultural, quer pela rejeição em relação ao seu filho com deficiência mental; d) no precário atendimento à saúde deste aluno; e) na inexistência de uma política do governo em relação à deficiência; f) na falta de material e de estruturação física das escolas; g) no número excessivo de alunos nas salas de aula; h) na inflexibilidade das normas institucionais de cumprimento de tempo para ministrar determinados conteúdos e de avaliação formal destes mesmos conteúdos.

Algumas professoras buscaram explicitar a dificuldade do próprio professor, mas a situaram na especificidade do trabalho ligado à deficiência: na rejeição do professor que recebe a criança com deficiência mental na sala de aula regular; na falta de uma orientação constante sobre as questões relativas à deficiência mental; no despreparo para ensinar o aluno com deficiência mental.

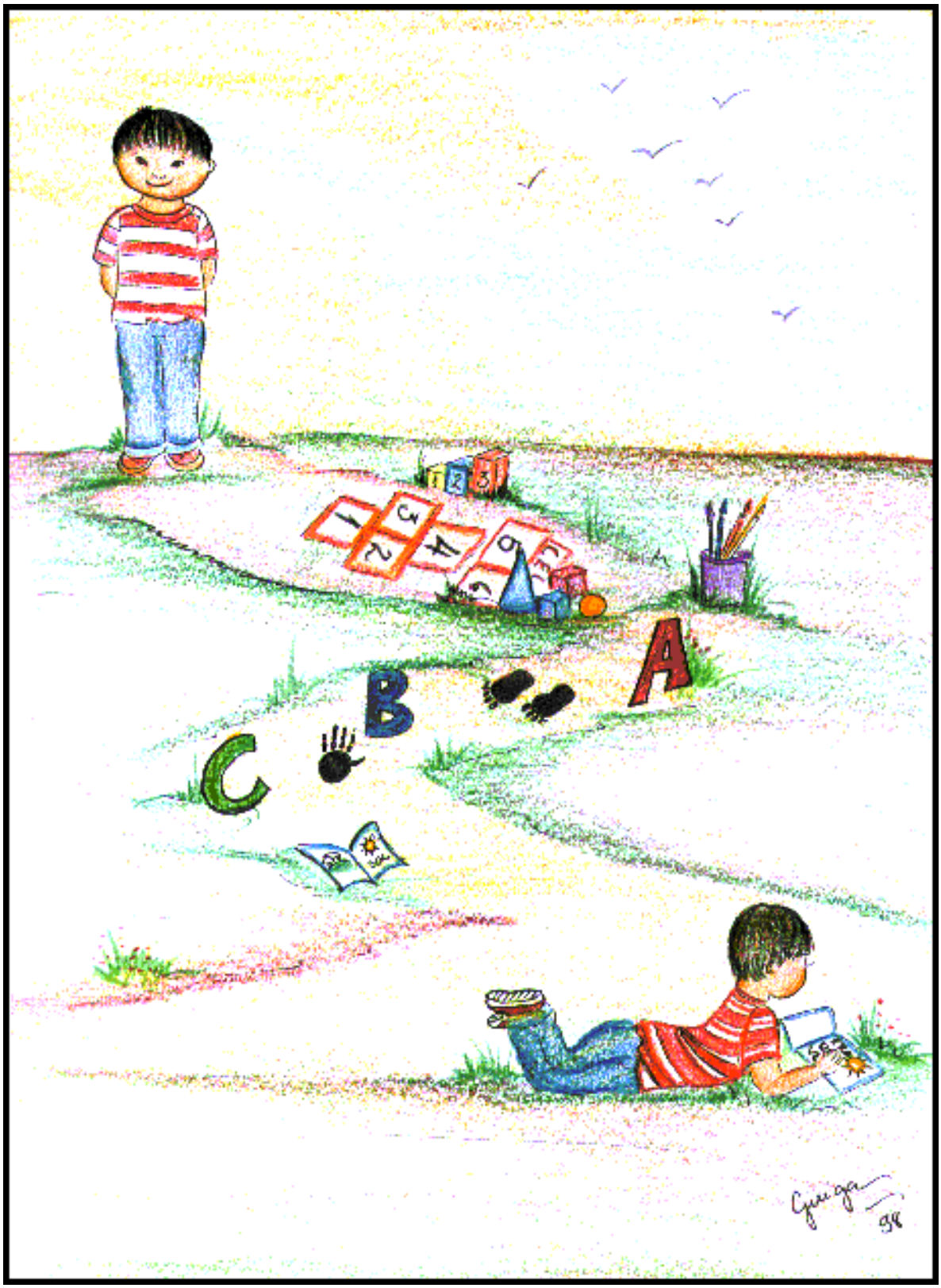
A professora EPb3 apontou um caminho, para além de toda a formação ideológica de exclusão, para que este sentido possa ser modificado na sociedade como um todo.

EPb3 - *É lógico que você tem que começar, levantar a bandeira, pra mexer com a consciência do povo, pra eles verem que tem condição.* (...) *Então, se você ficar quieto e falar: - Não tem condição, nunca vai acontecer. Tem que começar a falar pra ver se acontece. Se começa a falar, um dia tem que mudar. Por exemplo, hoje é você, amanhã é você e uma amiga e vai puxando, o negócio vai crescendo, tem que começar de alguma maneira, mas hoje em dia, pra mim, não seria possível.*

C*omeçar*, *levantar a bandeira*. A professora EPb3 apontou um caminho para que algo aconteça no futuro, pois *hoje*, para ela, a inserção do aluno com deficiência mental no ensino regular *não seria possível*. Reafirmou, assim, o sentido dominante da exclusão.

Em função do sentido atribuído ao processo de inserção do aluno com deficiência mental no ensino regular, das condições supostamente necessárias para que tal processo ocorresse, da pequena contribuição que acreditavam poder o aluno com deficiência trazer a seus colegas sem deficiência e das inúmeras dificuldades encontradas na realização deste processo, as professoras inscreveram seu discurso na formação ideológica da exclusão do aluno com deficiência mental, exatamente na direção contrária ao que se pretende, ao inserir o aluno com deficiência mental na sala de aula regular.

Dessa forma, caiu-se numa cilada do discurso: ao advogar sobre o processo de inserção do aluno com deficiência mental na sala de aula regular, reforçou-se a exclusão dos mesmos. Falou-se em nome da inclusão mas, por trás da palavra, encontrava-se a concepção de exclusão. Reforçou-se, assim, com o discurso sobre a inclusão, o sentido da exclusão.


A
B
C

VII O DESENHO FEITO E OS ESPAÇOS EM BRANCO

> *O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria.*
>
> (Paulo Freire, 1993, p. 10)

O discurso sobre a deficiência, desde a sua origem, desenvolve efeitos de sentido que partem em direções diferentes, dada a sua heterogeneidade, construindo um imaginário onde o sujeito com deficiência mental é significado e se significa de diferentes formas.

Reeditamos os sentidos manifestados na história. Percorremos o caminho da humanidade na busca de um entendimento do processo de funcionamento da vida, vamos e voltamos, cristalizamos sentidos. Num determinado momento avançamos em direção a um "novo" sentido, superamos o "velho" sentido, mas podemos voltar a ele, caso necessitemos. Nos filiamos a uma determinada formação discursiva, mesmo que inseridos a princípio em uma outra formação discursiva, retornando a esta de acordo com as condições em que nosso discurso é produzido.

O processo educacional, por sua própria natureza, não se funda numa linearidade discursiva. Ao contrário, comporta ele toda uma multiplicidade de sentidos, caracterizando-se pela movimentação dos mesmos.

Alguns fatores constituem um espaço comum do discurso pedagógico, tais como as idéias de desenvolvimento e de preparação do educando para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho, independente da formação discursiva em que os professores inscrevem os elementos dos seus discursos.

As diversas concepções de mundo, de sociedade, de homem e de deficiência, dentre outras, emergem nos discursos das professoras, quer em seus componentes verbais, quer em seus procedimentos metodológicos, ou seja, na materialidade de sua prática pedagógica.

No momento da realização deste trabalho, as professoras sujeitos da pesquisa situavam-se na formação ideológica da exclusão, estando localizadas em diversas formações discursivas. Diferentes sentidos apareceram no discurso de uma mesma professora, que falou de diferentes posições em função das condições em que seu discurso foi produzido. Pudemos apreender a exterioridade que constitui o discurso das professoras de alunos com deficiência mental, apreendendo as relações entre tais formações discursivas pelo interdiscurso, que define o modo de existência da exterioridade.

Todos os sentidos sobre a deficiência historicamente cristalizados, bem como os que tratam do ser humano, dos processos de desenvolvimento, aprendizagem e sua inter-relação estiveram presentes no discurso das professoras. Tais sentidos orientavam as suas visões sobre a inserção do aluno com deficiência mental no ensino regular e as suas relações, em sala de aula, com esses alunos e o seu saber.

Sintetizando as condições de produção do discurso das professoras, constatamos terem elas feito cursos de formação inicial e continuada, que dicotomizavam a teoria e a prática educacionais, e fazerem parte de um sistema educacional que mantinha um ensino especial paralelamente a um ensino regular. Assim sendo, a inserção dos alunos com deficiência mental no ensino regular ocorria dentro do chamado "sistema de cascata", no qual os alunos são distribuídos nas classes das escolas especiais ou nas salas regulares, em função de critérios preestabelecidos de desempenho escolar. A seriação escolar de tais alunos era determinada pelo aproveitamento escolar nos conteúdos de leitura, escrita e cálculo, o que os mantinha na série final do ensino infantil ou na primeira série do ensino fundamental.

Nessas condições, as professoras situaram seus discursos sobre os sujeitos e, mais especificamente sobre os sujeitos com deficiência mental, enquanto sujeitos do mundo e sujeitos do conhecimento, em diversas formações discursivas, sendo a envolvimentalista a mais expressiva, embora tenhamos encontrado também todos os outros sentidos - preformista, predeterminista e interacionista – historicamente construídos.

O discurso das professoras de alunos com deficiência mental sobre os processos de desenvolvimento, de aprendizagem e de sua inter-relação teve como ponto de

referência o déficit biológico, o qual determinou a filiação dessas mesmas professoras a uma ou outra formação discursiva em relação a esses processos. Quando uma professora entendia que o déficit biológico seria algo impeditivo para o aluno com deficiência, ao falar do processo de desenvolvimento, situava-se numa posição subjetivista, e, ao falar do processo de aprendizagem e da relação entre ambos, deslocava-se para a vertente objetivista. Esse foi o funcionamento discursivo da maioria das professoras. Caso falasse do desenvolvimento pelo viés do objetivismo, teria que explicar como não conseguia fazer com que seus alunos com deficiência mental se desenvolvessem e aprendessem. As que já tinham uma concepção de aprendizagem subjetivista, que entendiam o determinismo biológico como mola propulsora do conhecimento para todos os alunos com ou sem deficiência, não sentiam a necessidade de modificá-la para falar do desenvolvimento. Duas professoras colocaram-se numa posição interacionista em relação aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem e sua inter-relação, não tendo o déficit como referência. Isto lhes permitiriam se deslocar para a formação ideológica da inclusão não fosse este discurso, no caso de uma delas, uma teorização sobre tais processos não efetivada na sua prática, ou a institucionalização da deficiência vivenciada pela outra.

Em relação à questão da inserção do aluno com deficiência mental no ensino regular, ficaram evidenciadas duas formações discursivas – normalidade *versus* anormalidade e diferença estabelecida por um padrão de referência. Ambas compõem a mesma formação ideológica: a da exclusão. Ficou evidente a não filiação das professoras à formação ideológica da inclusão pela explicitação da necessidade de atendimento a diversas condições para que se desse a inserção do aluno com deficiência mental na sala de aula regular. O aluno com deficiência mental pode estar na sala de aula regular se... Assim sendo, discursando sobre a inclusão, as professoras acabaram reforçando a exclusão.

Analisando, na sala de aula, o funcionamento discursivo das professoras, encontramos as formações discursivas objetivista, subjetivista e interacionista, sendo que a objetivista arregimentou um maior número de professoras. Observamos o modo como as turmas foram estruturadas, os planejamentos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia, os recursos, a relação professor-aluno e a avaliação, ou seja, todos os elementos que compõem

a prática pedagógica. Mais uma vez, o sentido latente encontrado foi o da exclusão. Mesmo algumas professoras que fizeram um movimento discursivo em direção a uma prática interacionista, o que lhes possibilitaria um rompimento com a formação ideológica da exclusão, não se deslocaram, de fato, discursivamente do sentido da exclusão para derivar no da inclusão.

A nossa sociedade ainda apresenta as marcas da exclusão, cujo sentido foi construído ao longo da nossa história e do qual temos dificuldades de nos deslocarmos, por fazermos parte dessa mesma sociedade.

A imagem que as professoras (Ip) têm de seus alunos com deficiência mental (DM) faz parte da imagem que a sociedade (Is) faz de tais sujeitos. Seu gesto se constitui do mesmo lugar da sociedade.

Ip(Is(DM))

Da mesma forma, seu gesto se constitui do mesmo lugar da concepção dos professores que lhe formaram (Ipp).

Ip(Ipp(Is(DM)))

Assim sendo, vão formar seus alunos (Ia) na mesma direção em que foram formados, caso não se desloquem para outra formação ideológica.

Ia(Ip(Ipp(Is(DM))))

Sendo predominante em nossa sociedade a visão estigmatizante da deficiência mental, os professores dos professores, os próprios professores e todos os alunos, sejam eles alunos com ou sem deficiência mental, falam do mesmo lugar.

Deslocar o discurso desta formação ideológica da exclusão nos aponta, entre outras opções, para a necessidade de uma revisão dos cursos de formação de professores, seja a inicial ou a continuada, e da escola, tal como hoje se nos apresentam.

Sendo as professoras deste estudo formadas e tendo algumas delas sido submetidas a uma formação continuada, seria de se esperar que tivessem oportunidade de, nessa formação, conhecer as suas próprias concepções, para poder assim movimentá-las. Tendo observado que tal fato não aconteceu, concluímos por uma ressignificação dos cursos de formação de professores. Tais cursos precisam se organizar de tal forma que possam explicitar a imagem que o professor tem da imagem que a sociedade tem do aluno com deficiência mental, para que esse professor consiga atravessar o imaginário social existente que determina sua relação com o aluno com deficiência mental e o seu saber.

A tarefa de um educador é antes questionar os implícitos do discurso pedagógico, atingir seus efeitos de sentido, permitindo que as contradições da vida façam parte da escola. O que se propõe, no caso, é construir uma escola dentro de um paradigma capaz de ressignificar as práticas desenvolvidas no seu cotidiano como exigência da reorganização do trabalho escolar. Articular na formação dos professores o saber fazer e o saber pensar para que tenhamos uma prática inovadora, na qual os professores deverão saber compreender o seu fazer e, assim, saber fazer mais do que saber transmitir o conhecimento escolar acumulado.

A partir deste estudo, vislumbra-se a necessidade da construção de um novo espaço discursivo sobre a deficiência mental e, por conseguinte, sobre a da deficiência de um modo geral. A exclusão como paradigma para o tratamento da deficiência deve dar lugar a um novo paradigma, o da inclusão.

Que elementos, no entanto, nos farão trilhar os novos caminhos da inclusão? Que dados e fatos marcarão esse movimento?

O ponto de partida está, indubitavelmente, no mergulho que o ser humano vem realizando no sentido de repensar a sua própria existência. Parece estar chegando a humanidade à conclusão de que o desejo ressentido da normalidade por ela alimentado somente acirrou ainda mais os fortes grilhões da segregação social, com a suposição de que

ao mundo bastariam os chamados normais, restando aos desviantes o ostracismo e a marginalidade social.

O reconhecimento do outro como protagonista do teatro da vida constitui o vetor da mudança de paradigma. O reconhecimento e o respeito pela diversidade é mais do que um simples ato de tolerância, é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na pluralidade.

Nesta perspectiva é que, a nosso ver, se deve ressignificar a educação e, por conseguinte, o papel da instituição escola e o da formação de professores. Faz-se necessário apreender os "velhos" sentidos e, em especial, a sua movimentação no dia-a-dia da sala de aula, para podermos derivar num "novo" sentido.

Fizemos o desenho, mas ficam ainda os espaços em branco a serem coloridos na constituição de uma nova forma de viver em sociedade, uma nova forma de entender e de fazer o mundo, o que pressupõe um deslocamento da formação ideológica da exclusão para a da inclusão.

VIII REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. The definition of mental retardation. URL: http://www.aamr.org, 01/02/1997.

BACHESCHI, Isabel Carolina Coutinho. Síndrome de Down (mongolismo). In: DIAMETN, Aron, CYPEL, Saul. Neurologia Infantil – Lefèvre. Rio de Janeiro/São Paulo: Livraria Atheneu, 1989. p. 327-36.

BARROS, M. M. Lins de. Uma leitura antropológica do desvio social. Temas em Educação Especial 1. São Carlos: UFSCar, p. 39-48, 1990.

BASTOS, Lília da Rocha, PAIXÃO, Lyra, FERNANDES, Lucia Monteiro, DELUIZ, Neise. Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias. 4.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

BECKER, Fernando. A epistemologia do professor: o cotidiano da escola. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

BECKER, H. S. Uma teoria da ação coletiva. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BEREOHFF, Ana Maria. Autismo: uma história de conquistas. In: BRASIL/MEC/SEESP. Tendências e desafios da educação especial. Brasília: SEESP, 1994. p. 15-34.

BRASIL/MEC/INEP/SEEC. Censos educacionais. URL: http://www.inep.gov.br, 21/08/98a.

- - - - - - . Censo educacional 1997. URL: http://www.inep.gov.br, 21/08/98b.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL/MEC/SEESP. Tendências e desafios da educação especial. Brasília: SEESP, 1994. p. 35-49.

CARMICHAEL, Leonard. A teoria de Piaget. In: - - - . Manual de psicologia da criança. São Paulo: EPU/EDUSP, 1976. v. 4

CARMO, Apolônio A. do. Estigma, corpo e "deficiência". Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Uberlândia: UFU, v. 9, n. 3, p. 5-8, maio 1988.

CARVALHO, Rosita Edler. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

COLE, M., SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 4·ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima, MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Construindo o sucesso na escola. Uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. Cadernos Cedes. Campinas, v. 36, p. 95-111.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. Psicologia aplicada à educação. São Paulo: EPU, 1986.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça, SOUZA, Vânia Pinheiro de. Orientação para normalização de trabalhos acadêmicos. 2.ed. Juiz de Fora: EDUFJF, 1997.

DEMO, Pedro. Formação de professores básicos. Em Aberto. Brasília, v. 12, n. 54, p. 23-42, abr./jun. 1992.

EVANS, P. Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: DANIELS, H. (org.) Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. Campinas/SP: Papirus, 1994. p. 69-89

FERREIRA, May Guimarães. Repensando a psicologia educacional. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

FIGUEIRA, Emílio. Imagem e conceito social da deficiência (segunda parte). Temas sobre desenvolvimento. São Paulo: Memnon, v. V, n. 25, p. 35-8, jul./ago. 1995.

- - - - - - . Imagem e conceito social da deficiência (terceira parte). Temas sobre desenvolvimento. São Paulo: Memnon, v. V, n. 26, p. 38-41, maio/jun. 1996.

FONSECA, Vitor da. Educação Especial. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOREST, M, LUSTHAUS, E. Le Kaleidoscope: un défi au concept de la classification en cascade. In: FOREST, M. (org.). Education-Intégration. Downsview, Ontario: L'Institute A. Roeher, v.2, p.1-16, 1987.

FOREST, Marsha, PEARPOINT, Jack. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 137-41

FORMAÇÃO de professores em educação especial. In: DIAS, Tárcia Regina da S., DENARI, Fátima Elisabeth, KUBO, Olga Mitsue (orgs.) Temas em Educação Especial 2. São Carlos: UFSCar, 1993. p. 378 – 382.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, Izabel Ribeiro. Raízes da psicologia. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

- - - - - - . Prefácio à edição brasileira. In: SNYDERS, Georges. Alunos felizes. São Paulo: Paz e Terra, 1993. p. 9-10.

GARAUDY, Roger. Promessas do Islã. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

GIUSTA, Agnela da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. Educação em Revista. Belo Horizonte, n.1, p. 24-31, jul. 1985.

GLAT, Rosana. Portadores de deficiências e distúrbios de aprendizagem. In: Rangé (org.) Psicoterapia comportamental e cognitiva. Campinas: Editorial Psy, 1998. p.193-206.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a fomação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

GONÇALVES, Marcos Augusto. Intercâmbio aproxima países e anuncia "cultura global". Folha de São Paulo, São Paulo, 02 nov. 1997. Globalização, p. 10.

INHELDER, Barbel. Le diagnostic du raisonnement chez les débiles *mentaux*. 3.ed. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1963.

- - - - - - , CELLÉRIER, Guy. O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A deficiência mental na voz das professoras. Campo Grande/MS: 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMS.

- - - - - - . Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais. Campinas: Papirus, 1995.

KNOX, J.E., STEVENS, C. Vygotsky and soviet russian defectology: an introduction. In: VYGOTSKY, L.S. The collect works of L.S. Vygotsky: the fundamentals of defectology. New York, London: Plenum Press, 1993. p. 1-25. 2v.

KOHLBERG, Lawrence, MAYER, Rochelle. Desenvolvimento como meta da educação. Trad. Luci Samartini e Nélio Parra. Harvard Educational Review. n. 42, p. 449-96, nov. 1972.

LARROSA, Jorge, LARA, Nuria Pérez de. Imagens do outro. Petrópolis: Vozes, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Equívocos teóricos na prática educacional. Rio de Janeiro: ABT, 1983.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997a.

- - - - - - . A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas da inteligência no deficiente mental: uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget. Campinas: 1991. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP.

- - - - - - - . Caminhos pedagógicos da inclusão: a formação do professor tal como a concebemos e realizamos. Campinas, 1997b. (mimeo)

- - - - - - .Compreendendo a deficiência mental. São Paulo: Scipione, 1988.

- - - - - - . Integração escolar de deficientes mentais: um desafio, um projeto. Campinas: UNICAMP, s.d. (mimeo.)

- - - - - - . Peculiaridades e semelhanças entre normais e deficientes face aos processos de desnvolvimento mental. Temas sobre desenvolvimento. v. 5, n. 25, p. 4-10, jul./ago. 1995.

- - - - - - - . PROEDEM – Programa de educação de deficientes mentais. Campinas: UNICAMP, 1986. (mimeo.)

- - - - - - - . Ser ou estar, eis a questão: uma tentativa de explicar o que significa o déficit intelectual. Pró-posições. v. 5, n. 2, p. 60-8, jul. 1994.

- - - - - - - . Ser ou estar: eis a questão - explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997c.

MARQUES, Carlos Alberto. Para uma filosofia da deficiência: estudo dos aspectos ético-social, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência. Juiz de Fora: 1994. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - UFJF.

- - - - - - . Implicações políticas da institucionalização da deficiência. Educação e Sociedade. v. XIX, p. 105-22, abr. 1998.

MARQUES, Luciana Pacheco. Em busca da compreensão da problemática da família do excepcional. Rio de Janeiro: 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, PUC/RJ.

MASINI, Elcie Fortes Salzano. A educação do portador de deficiência visual (D.V.) – as perspectivas do vidente e do não vidente. In: BRASIL/MEC/SEESP. Tendências e desafios da educação especial. Brasília: SEESP, 1994. p. 82-103.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Trabalho docente e formação de professores de educação especial. São Paulo: EPU, 1993.

MELLO, Guiomar Namo de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. 6. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados: 1986.

MOURA, Maria Lucia Seidl de, Correa, Jane. Estudo psicológico do pensamento: de W. Wundt a uma ciência da cognição. Rio de Janeiro: EdUERJ., 1997.

NIDELCOFF, María Teresa. Uma escola para o povo. 25.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: - - - (org.). Profissão Professor. 2ed. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.

- - - - - - - . (1992) Formação de professores e profissão docente. In: - - - (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

NUNES, Leila Regina de O de P., FERREIRA, Julio Romero. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. In: BRASIL/MEC/SEESP. Tendências e desafios da educação especial. Brasília: SEESP, 1994. p. 50-81.

OMOTE, Sadao. Aparência e competência em educação especial. Temas em Educação Especial 1. São Carlos: UFSCar, p. 11-26, 1990.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. A análise de discurso: algumas observações. Retrospectiva. s.n.t.

- - - - - - - . A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 2.ed. Campinas: Pontes, 1987.

- - - - - - . Terra à vista. São Paulo: Cortez, 1990.

- - - - - - - . O que é lingüística. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1992. (Coleção primeiros passos).

- - - - - - . Discurso e leitura. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

- - - - - - . As formas do silêncio. 3.ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

- - - - - - . Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

- - - - - - . A leitura e os leitores. Campinas: Pontes, 1998.

PENNA, Antônio Gomes. Introdução à história da psicologia contemporânea. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PEREIRA, Regina Coeli Barbosa, MARQUES, Luciana Pacheco, SANTOS, Núbia Aparecida S., CLIFFORD, Soraya Lourenço K. Perfil do professor de deficiente mental em Juiz de Fora/MG. Temas sobre desenvolvimento. v. 6, n. 36, p. 15-25, jan./fev. 1998.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas psicológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PESSOTTI, Isaías. Sobre a gênese e evolução histórica do conceito de deficiência mental. Revista Brasileira de Deficiência Mental. v. 16, n. 1, p. 54-69, jan./jun. 1981.

- - - - - - . Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiroz/USP, 1984.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983a. (Coleção Os Pensadores).

- - - - - - - . A teoria de Jean Piaget. In: CARMICHAEL. Manual de psicologia da criança. São Paulo: EPU/USP, 1977, v. 4, p. 71-116.

- - - - - - - . Problemas de psicologia genética. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983b. (Coleção Os Pensadores).

- - - - - - . Psicologia e pedagogia. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

- - - - - - - . Seis estudos de psicologia. 21.ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. São Paulo: Editora 34, 1999.

PUESCHEL, Siegfried (org.). Síndrome de Down: guia para pais e educadores. Campinas: Papirus, 1993.

REZENDE, Antônio Muniz. Pistas para um diagnóstico da patologia cultural. In: MORAIS, J. F. Regis de (org.). Construção social da enfermidade. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. p. 157-79.

ROGERS, Carl R. A pessoa como centro. São Paulo: EDUSP, 1977.

- - - - - - . Liberdade para aprender. 2.ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

- - - - - - . Tornar-se pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

ROSSI, Clóvis. Globalização diminui as distâncias e lança o mundo na era da incerteza. Folha de São Paulo, São Paulo, 02 nov. 1997. Globalização, p. 2.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Do contrato social. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

SANT'ANNA, Gilson Carlos. O excepcional e a excepcionalidade da ordem sócio-cultural. Forum Educacional. Rio de Janeiro: FGV, v. 12, n. 4, p. 86-97, out./dez. 1988.

SANTIN, Silvino. Aspectos filosóficos da corporeidade. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas: ICEA, v. 11, n. 2, p. 136-45, jan. 1990.

SILVA, Otto Marques da. O significado da integração social das pessoas deficientes. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Uberlândia: UFU, v. 9, n. 3, p. 9-15, maio 1988.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). Profissão Professor. 2.ed. Porto: Porto, 1995. p. 13-34

STAINBACK, S., STAINBACK, W. A rationale for the merger of special and regular education. Exceptional Children. v. 51, n. 2, p. 102-11, 1984.

SCHÖN, Donald A. (1992) Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.77-91.

SCHULTZ, Duane P., SCHULTZ, Sydney Ellen. História da Psicologia Moderna. 8.ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

TUNES, Elizabeth, SOUZA, Jaci Augusta de, RANGEL, Roberta Bevilaqua. Identificando concepções relacionadas à prática com o deficiente mental. Revista Brasileira de Educação Especial. v.2, n. 4, p. 7-18, 1996.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais. Revista Brasileira de Educação Especial. v.2, n. 3, p. 141-3, 1995.

VAN DER VEER, R. Defectologia. In: ---, VALSINER, J. Vygotsky: uma síntese. São Paulo: Unimarco, Loyola, 1996. p. 73-91.

VAZ, Paulo. O corpo-propriedade. Rio de Janeiro: ECO/UFRJ. s.d. (mimeo.)

VELHO, Gilberto. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da Antropologia Social. In: - - - - - - - . Desvio e divergência. Uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

VYGOTSKY, L.S. (1931) Les bases épistémologiques de *la psychologie*. In: BRONCKART, J.P. Vygotsky *aujourd'hui*. Neuchatêl/Paris: Delachaux, Niestlé, 1985. p. 25-38.

- - - - - - . A formação social da mente. 4·ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

- - - - - - . Pensamento e linguagem. 3·ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

- - - - - - - . Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: ---, LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 3·ed. São Paulo: Ícone, 1991c. p. 103-117.

- - - - - - - . Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY et al. Psicologia e Pedagogia. 2·ed. Lisboa: Estampa, 1991d. p. 31-50.

- - - - - - . The *collect* works of L.S. Vygotsky: the fundamentals of *defectology*. New York, London: Plenum Press, 1993. 2v.

ZEICHNER, Ken. (1992) Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 115-138.

IX ANEXOS

ANEXO 1

O PROFESSOR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL: concepções e prática pedagógica

QUESTIONÁRIO

I - IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

1.1)Nome:

1.2)Sexo:

1.3)Idade:

1.4) Estado civil:

1.5)Endereço:

1.6)Telefone:

1.7)Você tem filhos?
( )SIM ( )NÃO
Quantos?
Idades:

1.8) Há na família alguém com deficiência?
( )SIM ( )NÃO
Qual o grau de parentesco?
Qual deficiência?
Sexo:
Idade:

II - FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2.1)Cursos concluídos:

2º grau.....Ano de conclusão:
( ) Magistério
( ) Científico
( ) Outros. Especificar:

3º grau.....Ano de conclusão:
( ) Pedagogia. Instituição:
( ) Psicologia. Instituição:
( ) Fonoaudiologia. Instituição:
( ) Outros. Especificar:

Especialização.....Ano de conclusão:
Título:
Instituição:

Mestrado.....Ano de conclusão:
Título:
Instituição:

2.2)Curso em realização:
Nível: ( )Aperfeiçoamento/atualização/extensão
( )Graduação
( )Especialização
( )Mestrado
Título do curso:
Instituição:
Data do início:

2.3)Cursos de aperfeiçoamento, atualização, extensão já realizados na área da Educação Especial:

CURSO	INSTITUIÇÃO	ANO	C.HOR.

2.4)Eventos (seminários, congressos, encontros) realizados na área da Educação Especial:

EVENTO	INSTITUIÇÃO	ANO	C.HOR.

2.5) Sua formação interferiu de alguma forma em sua atuação profissional?
( )SIM ( )NÃO
Explique em que aspectos.

2.6)Você desenvolveu outras atividades (participação em projetos de pesquisa, extensão) que contribuíram para sua formação profissional?
( )SIM ( )NÃO

ATIVIDADE	INSTITUIÇÃO	ANO	C.HOR.

2.7)Você gostaria de estudar/compreender melhor alguma temática dentro da área da Educação Especial?
( )SIM ( )NÃO
Qual(is)?

Através de quê? ( )Curso
( )Evento
( )Projeto
( )Outros. Especificar:

2.8)Você tem lido atualmente sobre deficiência mental e/ou Educação Especial em geral?
( )SIM ( )NÃO
Cite as obras:

2.9)Das publicações lidas, qual(is) você indicaria? Por quê?

III - ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3.1)Discrimine as profissões já exercidas:

FUNÇÃO	INSTITUIÇÃO	PERÍODO

3.2)Empregos atuais:

FUNÇÃO	INSTITUIÇÃO	ANO DE INGRESSO

3.3)Série ou etapa com a qual trabalha nesta escola (1997):

3.4)Número de alunos na sua sala nesta escola (1997):

3.5)Relação dos alunos com deficiência da sua sala desta escola, tipo de deficiência, idade e sexo (1997):
OBS: Coloque apenas as iniciais dos nomes dos alunos.

ALUNO	TIPO DE DEFICIÊNCIA	IDADE	SEXO

3.6)Há quanto tempo trabalha na área da Educação?

3.7)Há quanto tempo trabalha com alunos com deficiência mental?

INSTITUIÇÃO	PERÍODO	INTEGRADO?	
		SIM	NÃO

3.8) Com quais outras deficiências você já trabalhou?

DEFICIÊNCIA	INSTITUIÇÃO	PERÍODO	INTEGRADO?	
			SIM	NÃO

3.9)O conhecimento que você adquiriu para lidar com o aluno com deficiência mental advém de onde?
OBS: Numere em ordem de importância caso você deseje assinalar mais de um item.
( )Cursos
( )Experiência escolar
( )Experiência familiar
( )Leituras
( )Outros. Especificar:

3.10) Algum fato ou situação contribuiu, decisivamente, para que você optasse por trabalhar com o aluno com deficiência mental?
( )SIM ( )NÃO
Qual(is)?

ANEXO 2

O PROFESSOR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL: concepções e prática pedagógica

TÓPICOS EXPLORADOS NAS ENTREVISTAS

1) Concepção de sujeito, considerando o sujeito com ou sem deficiência mental.

2) Concepção de desenvolvimento do sujeito com ou sem deficiência mental.

3) Concepção de aprendizagem do aluno com ou sem deficiência mental.

4) Relação entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

5) Inserção de alunos com deficiência mental no ensino regular.

ANEXO 3
TABELAS

TABELA 1

TAXAS DE TRANSIÇÃO ENTRE SÉRIES - ENSINO FUNDAMENTAL - BRASIL - 1981-1995

Ano/Indicador	Séries (%)								Taxas Agregadas (%)
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
REPETÊNCIA									
1981	57	28	22	18	34	30	27	21	36
1982	59	30	24	20	37	32	29	23	38
1983	58	31	25	21	38	33	30	23	38
1984	55	32	25	22	39	33	30	22	37
1985	51	34	25	23	40	33	29	21	36
1986	51	36	27	23	40	34	30	23	37
1987	49	36	27	23	40	34	30	23	36
1988	51	36	27	24	41	33	29	22	36
1989	48	34	26	23	41	34	29	22	35
1990	46	34	26	23	41	34	30	23	34
1991	46	34	25	22	40	32	28	22	33
1992	46	35	26	22	38	31	27	21	33
1993	47	35	26	21	36	30	25	19	-
1994	46	33	25	20	36	29	24	19	-
1995	44	31	24	20	35	28	23	18	-
PROMOÇÃO									
1981	41	66	70	71	56	62	66	68	58
1982	39	63	67	66	52	60	65	65	56
1983	40	63	66	66	51	57	60	61	55
1984	43	61	66	64	49	56	62	63	55
1985	47	60	66	66	50	57	64	66	58
1986	47	57	65	64	48	54	60	63	56
1987	49	58	65	66	50	57	63	67	58
1988	47	58	65	66	51	58	64	65	57
1989	50	60	67	68	51	58	65	66	59
1990	53	61	68	68	51	58	64	64	60
1991	53	61	69	70	53	60	66	67	62
1992	53	61	68	71	55	61	67	67	62
1993	52	62	69	72	57	64	70	72	-
1994	53	64	72	74	58	64	71	71	-
1995	55	66	72	75	60	67	72	70	-
EVASÃO									
1981	2	6	8	11	10	8	7	11	6
1982	2	7	9	14	11	8	6	12	6
1983	2	6	9	13	11	10	10	16	7
1984	2	7	9	14	12	11	8	15	8
1985	2	6	9	11	10	10	7	13	6
1986	2	7	8	13	12	12	10	14	7
1987	2	6	8	11	10	9	7	10	6
1988	2	6	8	10	8	9	7	13	7
1989	2	6	7	9	8	8	6	12	6
1990	1	5	6	9	8	8	6	13	6
1991	1	5	6	8	7	8	6	11	5
1992	1	5	6	7	7	8	6	12	5
1993	1	3	5	7	7	6	5	9	-
1994	1	3	3	6	6	7	5	10	-
1995	1	3	4	5	5	5	5	12	-

Fonte: MEC/INEP/SEEC (Censos Educacionais).

Nota: Correções de consistência e estimativas feitas por Ruben Klein, LNCC/CNPq.

TABELA 2

4 - RENDIMENTO E MOVIMENTO ESCOLAR

Ensino Regular

4.4 - Reprovados no Ensino Fundamental, por Série – 1996

Unidade da Federação	Reprovados por Série								
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Brasil	4.643.990	1.190.117	848.446	549.955	356.259	759.658	474.308	295.964	169.283
Norte	524.232	184.723	94.014	60.558	40.119	74.282	38.611	20.029	11.896
Rondônia	44.864	14.410	5.831	4.157	2.995	8.234	5.080	2.552	1.605
Acre	20.570	9.145	3.547	1.942	1.090	2.209	1.342	856	439
Amazonas	92.838	28.402	15.635	10.499	6.839	15.090	8.466	4.973	2.934
Roraima	8.826	3.319	1.537	934	626	1.294	761	210	145
Pará	292.074	109.389	53.281	34.484	23.365	38.925	18.473	8.910	5.247
Amapá	23.166	4.497	5.519	2.992	1.785	4.337	2.048	1.178	810
Tocantins	41.894	15.561	8.664	5.550	3.419	4.193	2.441	1.350	716
Nordeste	1.796.683	685.406	351.825	212.396	130.432	197.174	109.825	69.079	40.546
Maranhão	216.177	91.343	43.511	25.788	14.030	18.743	10.918	7.737	4.107
Piauí	141.240	61.757	30.595	14.524	12.909	10.803	5.794	3.151	1.707
Ceará	191.081	70.696	41.652	25.428	15.361	15.268	10.587	7.548	4.541
R. G. do Norte	100.515	33.570	24.262	11.892	6.949	12.753	6.030	3.162	1.897
Paraíba	116.564	40.929	19.924	13.666	8.535	16.456	8.940	5.271	2.843
Pernambuco	314.649	108.660	60.316	38.710	24.737	41.612	20.269	12.323	8.022
Alagoas	132.910	57.146	26.936	15.246	9.195	11.277	6.127	4.290	2.693
Sergipe	101.553	43.959	18.059	10.387	6.176	11.597	5.924	3.471	1.980
Bahia	481.994	177.346	86.570	56.755	32.540	58.665	35.236	22.126	12.756
Sudeste	1.310.727	117.861	258.824	176.360	100.874	292.961	182.872	114.015	66.960
Minas Gerais	375.648	55.580	26.320	56.527	32.658	99.838	51.332	34.392	19.001
Espírito Santo	77.630	2.365	28.916	9.708	5.439	12.923	8.882	6.094	3.303
Rio de Janeiro	288.854	47.131	33.488	28.791	32.606	69.251	33.434	26.618	17.535
São Paulo	568.595	12.785	170.100	81.334	30.171	110.949	89.224	46.911	27.121
Sul	658.540	124.111	90.422	61.660	57.875	127.889	98.507	64.459	33.617
Paraná	253.667	34.281	48.784	26.888	18.439	51.162	38.253	24.114	11.746
Santa Catarina	128.561	32.485	16.564	12.866	10.683	25.222	16.038	9.614	5.089
R. G. do Sul	276.312	57.345	25.074	21.906	28.753	51.505	44.216	30.731	16.782
Centro-Oeste	353.808	78.016	53.361	38.981	26.959	67.352	44.493	28.382	16.264
M. G. do Sul	78.682	20.013	11.187	9.017	6.245	14.386	9.266	5.475	3.093
Mato Grosso	70.805	19.389	10.595	8.639	5.696	12.672	7.692	4.055	2.067
Goiás	142.706	34.669	21.633	16.334	11.215	26.650	17.131	9.324	5.750
Distrito Federal	61.615	3.945	9.946	4.991	3.803	13.644	10.404	9.528	5.354

Fonte: MEC/INEP/SEEC

TABELA 3

4 - RENDIMENTO E MOVIMENTO ESCOLAR

Ensino Regular

4.2 - Aprovados no Ensino Fundamental, por Série - 1996

Unidade da Federação	Aprovados por Série								
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Brasil	24.069.956	4.067.485	3.779.965	3.486.960	3.209.308	2.889.660	2.516.489	2.196.327	1.923.762
Norte	1.743.315	381.219	307.417	272.369	239.636	179.554	144.933	113.900	104.287
Rondônia	199.355	35.790	35.981	33.698	30.213	22.469	16.578	13.198	11.428
Acre	81.517	16.860	14.389	12.272	10.997	8.764	7.033	6.078	5.124
Amazonas	355.059	63.498	58.188	51.333	44.302	41.205	35.808	32.274	28.451
Roraima	42.998	7.504	7.160	6.731	6.307	5.100	4.201	3.249	2.746
Pará	786.507	200.630	145.031	125.778	108.587	73.032	56.650	40.866	35.933
Amapá	69.371	13.977	11.632	11.020	9.717	7.563	6.048	4.882	4.532
Tocantins	208.508	42.960	35.036	31.537	29.513	21.421	18.615	13.353	16.073
Nordeste	6.547.222	1.385.949	1.125.983	985.071	857.800	711.054	585.399	482.579	413.387
Maranhão	847.606	214.642	150.369	122.790	103.847	82.971	69.700	55.774	47.513
Piauí	336.141	84.999	62.497	54.414	45.500	30.079	24.169	18.446	16.037
Ceará	1.089.793	221.039	188.068	164.206	142.804	118.808	96.971	84.902	72.995
R. G. do Norte	378.155	66.436	64.036	56.593	50.279	46.246	37.505	30.577	26.483
Paraíba	438.207	93.619	75.377	66.619	58.165	46.567	39.144	31.600	27.116
Pernambuco	1.085.290	203.355	175.667	155.086	140.579	129.210	109.266	93.064	79.063
Alagoas	300.740	70.284	52.930	44.518	37.492	30.688	25.294	21.848	17.686
Sergipe	219.811	43.551	37.750	34.242	30.347	25.190	19.605	15.568	13.558
Bahia	1.851.479	388.024	319.289	286.603	248.787	201.295	163.745	130.800	112.936
Sudeste	10.652.009	1.526.862	1.587.131	1.492.412	1.408.174	1.351.281	1.218.036	1.099.937	968.176
Minas Gerais	2.875.706	491.455	470.174	393.010	366.752	351.309	308.322	269.840	224.844
Espírito Santo	445.984	66.596	68.447	64.899	60.550	55.337	48.407	43.341	38.407
Rio de Janeiro	1.749.573	253.046	253.576	251.272	251.162	223.561	191.773	171.998	153.185
São Paulo	5.580.746	715.765	794.934	783.231	729.710	721.074	669.534	614.758	551.740
Sul	3.432.500	503.489	506.634	491.567	473.551	433.018	381.610	341.386	301.245
Paraná	1.337.334	197.833	198.755	192.671	185.329	165.131	145.007	132.462	120.146
Santa Catarina	761.991	114.087	116.498	113.452	105.551	93.834	83.246	72.337	62.986
R. G. do Sul	1.333.175	191.569	191.381	185.444	182.671	174.053	153.357	136.587	118.113
Centro-Oeste	1.694.910	269.966	252.800	245.541	230.147	214.753	186.511	158.525	136.667
M. G. do Sul	301.120	48.374	46.725	43.675	40.643	37.061	32.288	27.942	24.412
Mato Grosso	365.225	59.839	57.366	55.113	50.200	46.882	38.345	31.463	26.017
Goiás	725.488	119.695	106.964	105.143	99.312	90.404	79.036	67.525	57.409
Distrito Federal	303.077	42.058	41.745	41.610	39.992	40.406	36.842	31.595	28.829

Fonte: MEC/INEP/SEEC

TABELA 4

4 - RENDIMENTO E MOVIMENTO ESCOLAR

Ensino Regular

4.13 - Afastados por Abandono no Ensino Fundamental, por Série – 1996

Unidade da Federação	Afastados por Abandono, por Série								
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Brasil	3.414.173	800.869	431.613	332.145	270.130	639.330	418.985	309.820	211.281
Norte	397.240	122.907	56.976	44.859	36.271	58.823	35.856	24.623	16.925
Rondônia	30.242	7.650	3.412	2.828	2.488	6.141	3.602	2.418	1.703
Acre	24.778	9.127	3.885	2.713	1.968	3.123	1.714	1.384	864
Amazonas	86.793	17.017	9.497	7.362	5.985	18.770	12.221	9.349	6.592
Roraima	4.457	1.169	455	437	423	797	607	295	274
Pará	192.328	70.854	31.690	24.882	19.372	21.582	12.003	7.374	4.571
Amapá	7.995	1.823	969	789	698	1.400	949	692	675
Tocantins	50.647	15.267	7.068	5.848	5.337	7.010	4.760	3.111	2.246
Nordeste	1.536.084	480.700	234.646	170.526	128.632	230.010	133.241	94.824	63.505
Maranhão	176.080	63.039	29.014	20.321	14.809	20.019	12.843	9.787	6.248
Piauí	89.445	34.729	15.684	10.864	8.672	9.305	5.271	2.967	1.953
Ceará	197.992	55.507	32.078	24.060	19.124	26.324	17.979	14.092	8.828
R. G. do Norte	84.148	25.854	12.726	8.685	6.591	14.022	7.240	5.355	3.675
Paraíba	129.384	40.069	19.903	14.721	11.120	20.811	11.024	7.130	4.606
Pernambuco	278.867	68.928	33.823	25.395	19.664	59.321	32.488	22.939	16.309
Alagoas	95.443	32.901	14.786	10.153	7.074	13.161	7.928	5.700	3.740
Sergipe	84.981	27.945	12.513	9.124	7.630	12.873	7.006	4.788	3.102
Bahia	399.744	131.728	64.119	47.203	33.948	54.174	31.462	22.066	15.044
Sudeste	917.811	109.594	93.792	73.627	63.238	221.388	155.551	119.120	81.501
Minas Gerais	327.100	48.890	32.437	26.360	20.242	87.799	51.994	36.941	22.437
Espírito Santo	68.719	5.970	9.374	5.186	4.129	15.743	11.265	9.673	7.379
Rio de Janeiro	147.685	22.586	16.350	16.395	16.270	31.398	18.719	15.378	10.589
São Paulo	374.307	32.148	35.631	25.686	22.597	86.448	73.573	57.128	41.096
Sul	277.943	37.742	20.477	19.383	20.319	64.799	49.948	39.235	26.040
Paraná	127.824	16.091	10.528	8.931	7.543	32.400	23.233	17.504	11.594
Santa Catarina	45.818	7.589	3.970	4.010	3.972	10.582	6.830	5.403	3.462
R. G. do Sul	104.301	14.062	5.979	6.442	8.804	21.817	19.885	16.328	10.984
Centro-Oeste	285.095	49.926	25.722	23.750	21.670	64.310	44.389	32.018	23.310
M. G. do Sul	46.256	8.978	3.716	3.210	2.723	10.557	7.561	5.371	4.140
Mato Grosso	63.815	12.600	6.116	5.506	4.529	14.996	9.468	6.273	4.327
Goiás	154.138	25.803	14.212	13.759	13.225	33.687	23.667	17.067	12.718
Distrito Federal	20.886	2.545	1.678	1.275	1.193	5.070	3.693	3.307	2.125

Fonte: MEC/INEP/SEEC