

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSANA CARLA DO NASCIMENTO GIVIGI

**TECENDO REDES, PESCANDO IDÉIAS:
(RE)SIGNIFICANDO A INCLUSÃO NAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS DA ESCOLA**

**Vitória
2007**

ROSANA CARLA DO NASCIMENTO GIVIGI

**TECENDO REDES, PESCANDO IDÉIAS:
(RE)SIGNIFICANDO A INCLUSÃO NAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS DA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus.

Vitória

2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

G539t Givigi, Rosana Carla do Nascimento, 1969-
Tecendo redes, pescando idéias : (re)significando a inclusão nas
práticas educativas na escola / Rosana Carla do Nascimento Givigi. –
2007.

233 f. : il.

Orientador: Denise Meyrelles de Jesus.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro
Pedagógico.

1. Inclusão social. 2. Prática de ensino. 3. Significação (Filosofia). 4.
Sentido (Filosofia). I. Jesus, Denise Meyrelles de. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro Pedagógico. III. Título.

CDU: 37

ROSANA CARLA DO NASCIMENTO GIVIGI

**TECENDO REDES, PESCANDO IDÉIAS:
(RE)SIGNIFICANDO A INCLUSÃO NAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS DA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 06/09/2007

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof^ª. Dr.^a Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr.^a Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr.^a Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^o. Dr.^o Claudio Roberto Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

a Kleber e Tito

meus amores e companheiros de vida.

Kleber, amor escolha, pelos dias vividos e pelos dias sonhados,

porque a essa altura já estamos

“nas mesmas pistas

mistas a minha e a tua a nossa linha” (Leminski).

Tito, meu filho, amor presente, que trouxe imensa felicidade para minha vida e

faz o meu coração doer de tanto amor.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Esse trabalho é resultado de um bom encontro, um encontro cheio de história, meu encontro com minha querida orientadora Denise Meyrelles de Jesus. Com ela compreendi que é possível conservar-se na contra-corrente, foi para mim fonte de aprendizagem não teorizável, com ela aprendi a aprender. Com ela exercitei o conteúdo da palavra interlocução, não somente por suas intervenções, mas especialmente, pelo seu talento em vislumbrar desdobramentos inesperados naquilo que discutíamos. Esta foi uma relação de “múltiplas janelas em movimento”, cheia de disposições que alimentaram afetos, saberes, vida.

Enfim, tecemos idéias, mas também uma amizade ímpar. Fica tanto nessa rede... vazam as dores, vaza o cansaço e o trabalho tem “gosto” de alimento. Esse trabalho foi tecido em conjunto, não é meu, é NOSSO.

Para você com todo afeto,

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.*

*De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol e os seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.*

*A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto

AGRADECIMENTOS

Embora o desenvolvimento de uma tese tenha um longo caminho de horas solitárias, nada se faz sozinho. A produção dessa tese contou com a colaboração de muitas pessoas que se misturaram entre os níveis afetivos e os institucionais, a todos meus agradecimentos.

Aos professores, estagiários, funcionários, pais de alunos e alunos da escola onde realizei essa pesquisa, com os quais tanto aprendi. Mas especialmente aos seis alunos disparadores de tantas inquietações e desejos. Esse trabalho é de vocês e para vocês.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, pelo muito que aprendi como aluna e pesquisadora.

Aos meus colegas da turma I, com os quais dividi tantos momentos, especialmente no início dessa caminhada.

A CAPES pelo auxílio financeiro no doutorado.

Aos amigos da “linha” de pesquisa, por tantas “costuras” e por serem meus interlocutores nessa caminhada, por estarmos juntos em nossos estudos e nas lutas cotidianas. Agradeço especialmente a convivência e a troca de conhecimentos com Agda, Reginaldo, Edson e Mariângela.

Agradeço em especial a minha amiga Girlene, pelo reencontro, pela presença, pelas conversas e, sobretudo, pela amizade fiel.

A querida professora Regina Simões, com quem aprendi o “cheiro da história”. Por seus comentários e apontamentos que me acompanharam ao longo do curso, dando inúmeras contribuições ao desenho final desse trabalho e porque com ela aprendi muito sobre ser professor. Obrigado por ser “fruto da boa estação”.

Ao Professor Claudio Baptista, que me presenteou com seus comentários, desde o exame de qualificação, sendo um leitor crítico, mas especialmente pela sua forma de expressar-se para além das palavras, trazendo a quietude necessária para continuar a busca pelo saber.

A Professora Ivone Oliveira, por compartilhar na construção desse estudo com suas leituras, sua disponibilidade e por se fazer mais do que membro da banca, por ser parte desse trabalho, por se dispor a discutir comigo diversos pontos teóricos desse trabalho.

A Professora Sonia Victor, por analisar com respeito, paciência e competência esse trabalho. Por me fortalecer com seu acolhimento e compartilhar os saberes produzidos no grupo de pesquisa.

Aos meus ex-alunos da UVV, porque com eles foi fomentado meu desejo de aprender mais. Aos meus alunos da UFS porque com eles quero compartilhar o que aprendi.

Aos meus pacientes, pela confiança e conhecimento, que juntos experimentamos.

Aos meus irmãos, cada um a sua maneira, fez parte desse trabalho. A Cris porque faz parte de minha história e por nos dar de presente o seu próprio bem estar, por me ensinar um jeito novo de amar. Ao Junior, irmão distante e tão próximo, por tantos encontros, tantos afetos, de quem sinto tanta saudade. A Cíntia, irmã querida, presente e fiel, registro contínuo de como vale a pena persistir e ser obstinada. Ao Alan, irmão próximo, companheiro, ajuda constante, por quem a vida me ensinou a nutrir imenso amor.

Aos meus amigos, tão queridos, pelas diversas formas que estiveram presentes, por fazerem a minha vida mais feliz, são nomes que ficam, que são da vida. Agradeço a Raquel, Válber, Susana, Tereza Raquel, Soraia, Samira, Sandra, Fátima, Antônia.

Aos que a mim se uniram e viraram família, Roberta, Livia, Kelma, Amora, Tâmara, Klenilton, Roxele, Davi, Bruno e a muito querida e especial Socorro Matos.

Por fim, e por serem tão importantes, aos meus pais, Sidney e Leila. Com ele, meu pai amado, aprendi o valor do trabalho, do esforço e da abnegação. Com ela, mãe querida, aprendi a enfrentar a vida, a não ter medo.

Sou hoje o que cada um de vocês fez por mim.

RESUMO

Esse trabalho analisa como se constituem as significações e sentidos atribuídos aos sujeitos com necessidades especiais numa escola de ensino fundamental da rede municipal de Vitória, Espírito Santo. Discute as práticas educativas e de inclusão de sujeitos com necessidades educacionais especiais, por deficiência. Para tanto, intervém na escola efetivando práticas reflexivas sobre as práticas educativas, orientada pela interlocução com os princípios histórico-culturais, com o pensamento de Bakhtin e na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações e da pesquisa-ação. A inclusão revelou-se processual e heterogênea, quando articulou as muitas variantes que fizeram parte dessa discussão, como o cenário escolar, os campos interativos, os componentes pessoais. As possibilidades dialógicas com as relações de ensino, os saberes acadêmicos e os saberes cotidianos moveram as análises e a trama da constituição dos sentidos nesse trabalho. Esses sentidos foram entendidos como produções das relações sociais concretas, definidas histórico-culturalmente, associados ao campo da semiótica. A intervenção se deu durante um ano, três vezes por semana, quando buscou-se inicialmente compreender os processos em curso e os sentidos dados ao que era ser um sujeito com necessidades especiais. O diálogo entre as questões teóricas e o material empírico possibilitou discutir a questão da inclusão na escola, as práticas discursivas, as relações que se construía nesse ambiente, os sentidos dados a ser aluno com necessidades educacionais especiais. Num segundo momento, o trabalho se delineou nas salas de aula, no laboratório pedagógico e em grupo de trabalho com professores e estagiários. Metodologicamente, a pesquisa-ação possibilitou compreender a práxis do grupo de trabalho e interferir no que estava estabelecido. No grupo, constituíram-se como dificuldades recorrentes trabalhar com diferentes níveis de aprendizagem; a constituição e funcionamento enquanto grupo, a manutenção de contato com os sujeitos que não se comunicavam verbalmente de forma satisfatória e que exigiam outros recursos comunicativos, e a organização da escola para implementar um projeto inclusivo. A pesquisa-ação mostrou-se uma ferramenta eficaz na intervenção com o grupo de professores e estagiários. Ao final da intervenção observou-se transformações nas falas dos sujeitos envolvidos, quanto aos sentidos dados ao que era ser um aluno com necessidades especiais, no que tange a potencialização dessa condição. Essas mudanças de sentidos foram efeitos de transformações nas práticas. Novas ações produzem novos sentidos e os discursos produzem a prática e, ao mesmo tempo, são produzidos com ela. Na escola rachaduras no que parecia instituído, permitiam perceber que os discursos e práticas já não tentavam garantir uma hegemonia, mas pensar outros sentidos sobre como ser uma escola inclusiva.

Descritores: Inclusão, práticas educativas, significações e sentidos.

ABSTRACT

This work analyses how the significations and meanings attributed to subjects with special needs are constituted in a Municipal Elementary School in Vitória, Espírito Santo. It also discusses the educational and inclusion practices applied to subjects with special educational needs due to disability. In order to do this, we intervene in the school through reflexive practices about the educational practices, oriented by the interlocution with historical-cultural principles, with the thinking of Bakhtin and in the theoretical-methodological perspective of the Signification Network and the research-action. The inclusion revealed itself processual and heterogeneous, for it encompasses the several variants that were considered in this discussion, as the school scene, the interactive fields and the personal components. The dialogical possibilities within the teaching relationships, the academic knowledges and the common knowledge moved the analyses and the network of meanings in this work. These meanings were understood as a product of the concrete social relationships, defined historical-culturally, associated to the field of semiotics. The intervention was done during one year, three times a week. We initially tried to understand the processes and the meanings given to what meant to be a person with special needs. The dialogue between the theoretical questions and the empirical matters made it possible to discuss the inclusion in the school, the discursive practices, the relationships built in this environment and the meanings of being a student with special educational needs. Afterwards, the work was taken to the classrooms, to the pedagogical lab and to a workgroup with teachers and trainees. Methodologically, the research-action made it possible to understand the praxis used by the workgroup and to intervene in the Establishment. In the group, recurrent difficulties, as to work with different learning levels, the group constitution and behaviours, the maintenance of contacts with subjects who did not communicate verbally in a satisfactory level and who demanded other communicative resources and, finally, the organization of the school to implement an inclusive project were identified. The research-action presented itself as an effective tool for the intervention with the group of teachers and trainees. In the end, transformations were observed in the speeches of all subjects involved in the study regarding the meanings given to what meant to be a student with special needs, especially regarding the betterment of this condition. These meaning changes were due to changes in the practices. New actions produce new meanings and the discourses produce the practice and, at the same time, are produced by it. In the school, cracks in the Establishment allowed to notice that discourses and practices were not trying to be hegemonic anymore, but were thinking other meanings on how to be an inclusive school.

Keywords: Inclusion, educational practices, significations and meanings.

RÉSUMÉ

Ce travail analyse comme se sont constitués les significations et les sens assignés aux personnes qui portent des nécessités spéciales dans un institut d'enseignement fondamental du réseau municipal de Vitória, dans l'État de l'Espírito Santo. Il discute les pratiques éducatives et d'inclusion des personnes qui portent des nécessités scolaires spéciales, attendu qu'ils sont déficients. Pour autant, il intervient dans l'institut d'enseignement en accomplissant pratiques réfléchies sur les pratiques éducatives, guidée par l'interlocution avec les principes historique-culturels, avec la pensée de Bakhtin et dans la perspective théorique-méthodologique du Réseau de Significations et de la recherche-action. L'inclusion s'est révélée elle-même procédurale et hétérogène, lorsque elle a articulé les nombreuses variantes qui ont fait partie de cette discussion, comme le scénario scolaire, les champs interactifs, les composantes personnelles. Les possibilités dialogiques avec les relations d'enseignement, les savoirs académiques et les savoirs quotidiens ont déplacé les analyses et la trame de la constitution des sens dans ce travail. Ces sens-là ont été comprises comme des productions des relations sociales concrètes, définies historique-culturellement, associés au champ de la sémiotique. L'intervention s'est donnée pendant une année, trois fois par semaine, lorsqu'on a cherché initialement à comprendre les processus en cours et les sens donnés à ce qui est une personne portant des nécessités spéciales. Le dialogue entre les questions théoriques et le matériel empirique a rendu possible discuter la question de l'inclusion dans l'institut d'enseignement, les pratiques discursives, les relations qui se sont construits dans cette ambiance, les sens donnés à ce qui signifie être un élève portant des nécessités éducatives spéciales. Dans un deuxième moment, le travail s'est tracé dans les classes, dans le laboratoire pédagogique et dans le groupe de travail avec des enseignants et des stagiaires. Méthodologiquement, la recherche-action a rendu possible comprendre la praxis du groupe de travail et intervenir dans ce qui était établi. Dans le groupe, ils se sont constitués comme des difficultés récurrentes le travail avec des différents niveaux d'apprentissage; la constitution et le fonctionnement en tant que groupe, l'entretien du contact avec les personnes qui ne se communiquaient pas verbalement de façon suffisante et qui exigeaient d'autres ressources communicatives, et l'organisation de l'institut d'enseignement pour mettre en oeuvre un projet inclusif. La recherche-action s'est montrée un efficace outil pour intervenir dans le groupe d'enseignants et de stagiaires. À la fin de l'intervention on est remarqué des transformations dans les discours des personnes impliqués, à l'égard des sens donnés à ce qui signifiait être un élève portant des nécessités spéciales, dans ce qui concerne la potentialisation de cette condition. Ces changements de sens ont été des effets de transformations dans les pratiques. De nouvelles actions produisent nouveaux sens et les discours produisent la pratique et, en même temps, ils sont produits avec elle. Dans l'institut d'enseignement, fentes dans cela qui semblait institué, ont déjà permis de percevoir que les discours et les pratiques ne essayaient plus d'assurer une hégémonie, mais de penser d'autres sens sur comme on y est possible être un institut d'enseignement.

Mot-clefs: inclusion, pratiques éducatives, significations et sens.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 A TEORIA: UM BARCO QUE ME ACENA.....	19
2.1 EM BUSCA DA INCLUSÃO.....	19
2.2 FRUTOS DO MAR: QUE HISTÓRIA É ESSA DE FORMAR CIDADÃOS.....	28
2.3 OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DOS SIGNOS: SUAS REDES E (RE)SIGNIFICAÇÕES POSSÍVEIS PARA A INCLUSÃO A PARTIR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	34
2.3.1 O desenvolvimento humano.....	35
2.3.2 A linguagem.....	41
2.3.3 Significações, discursos e as redes de significações.....	48
2.3.4 As práticas educativas.....	62
3 ATRAVESSANDO OCEANOS E DESERTOS.....	75
3.1 TENTANDO DESVELAR O PROBLEMA.....	75
3.2 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA.....	76
4 CONSTRUINDO OS FIOS DE UMA REDE.....	79
4.1 DANDO VIDA ÀS QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	79
4.2 DESEMBARAÇANDO OS NÓS.....	84
5 A PESCARIA: ORGANIZANDO OS DADOS.....	90
5.1 A SELEÇÃO DA ESCOLA PARA O ESTUDO.....	90
5.2 A ESCOLA.....	92
5.3 TENTANDO DESCOBRIR ONDE FICAM OS PEIXES: O INÍCIO DO TRABALHO.....	94
5.4 UM CARDUME NA PESCARIA.....	109
5.5 DEIXANDO DE SER UM PEIXE FORA DO MAR.....	112
5.6 O INÍCIO DO ANO DE 2006 – DE FEVEREIRO A ABRIL.....	114

5.7 O LABORATÓRIO PEDAGÓGICO: QUE MARES SÃO ESSES?	
CONCEPÇÕES E CONTROVÉRSIAS.....	120
5.8 O ESTAGIÁRIO É PEIXE PEQUENO? RELAÇÕES E PRÁTICAS.....	133
5.9 E OS PEIXINHOS, O QUE VÊEM? O OLHAR DOS ALUNOS, QUE	
SENTIDOS SÃO ESSES?.....	142
5.10 O GRUPO DE TRABALHO: TECENDO AÇÕES COLETIVAS, INDO DE	
MARES CALMOS A MARES REVOLTOS.....	154
5.11 DE ABRIL A OUTUBRO DE 2006: UM CONTO A PARTIR DE	
FRANKESTEIN.....	195
6 “MAR VAI, MAR VEM, NINGUÉM PODE TER O MAR”.....	209
7 REFERÊNCIAS.....	224

1 INTRODUÇÃO

“Eu sou um idiota mesmo, a professora disse que sou especial, tá zoando comigo, porque sempre fala que sou carta branca. Peço para brincar e não pode, ninguém deixa, eu atrapalho... Não me explicam por quê, essa escola não é para idiotas.” (G., 9 anos, 2.^a série).

Essa é uma história ainda comum. A escola impõe um modelo de aluno, inventa uma criança ideal: aquela que aprende sem dificuldades, respeita as regras, brinca com os colegas, não briga. Quando uma criança não se assemelha a esse aluno idealizado, é tachada de aluno problema, um rótulo do qual é difícil escapar. São muitos os especialistas vigilantes, prontos para um diagnóstico. Seria bom passar despercebido a olhos e análises tão perspicazes. Essa poderia ser a chance de aquela criança não precisar abrir mão da sua “normalidade”.

O diagnóstico muitas vezes é implacável. Num piscar de olhos, reduz sua autonomia, sua fala, suas vontades. Julga-a incapaz de pensar, de viver sozinha; considera-a frágil e limitada, quando deveria protegê-la, incluí-la na escola, e não excluí-la por meio da produção de uma forma “doente” de estar na escola.

Assim se inicia a intensa jornada terapêutica de fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais e tantos outros. Na maioria das vezes, esses são “tratamentos” que reforçam a incapacidade, a doença; implicam prescrições, restrições, decisões das quais a criança não é convidada a participar. Aos poucos ela se torna um sujeito sem vontades. Quando se procuram justificativas para sua incapacidade de aprender, muitas vezes o diagnóstico coloca essa responsabilidade sobre o próprio aprendiz (MOYSÉS; COLLARES, 1992, 1996).

Quando isso acontece, desconsidera-se que o processo de aprender só é possível por meio de relações entre sujeitos; portanto, só é possível falar em dificuldade de aprender quando se considera o contexto em que ocorre a aprendizagem. Reduzir os problemas educacionais a questões individuais desloca o eixo de análise que

deveria estar no conjunto das relações histórico-socioinstitucionais (ZANELLA, 2003).

O ato de culpabilizar o sujeito vem de uma trajetória histórica que se sustenta numa visão positivista do estatuto médico-clínico, como aponta Baptista (2003, p. 46):

De um modo geral, podemos identificar o declínio de um conhecimento médico e clínico como estatuto da verdade sobre a condição do sujeito da educação especial. As “ausências”, as “faltas”, as “limitações” identificadas nesses sujeitos constituíram, durante séculos, o ponto nodal para determinação do olhar dirigido à pessoa com deficiência. A tradição clínica teve como respaldo o avanço do conhecimento médico de caráter positivista que prometia a compreensão decorrente da fragmentação de aspectos concorrentes e se anunciava como caminho para as transformações do outro, através do processo de cura.

(Re)significar essa trajetória e o que é inclusão torna-se emergente, pois a idéia de que a origem dos males está no corpo resiste aos tempos e ganha novas roupagens, muitas vezes mais eficazes e cruéis do que as dantes colocadas.

Do que trata este estudo? Trata do pensar sobre esse grupo de sujeitos que, numa forma mais recente de conceituar, são considerados como pessoas com necessidades educacionais especiais. Inicialmente, a intenção foi pensar questões relacionadas aos sujeitos sem oralidade ou com dificuldades significativas de oralidade. Perceber as significações que eram dadas a esses sujeitos.

Parti desses sujeitos nas suas salas, nas suas relações no espaço escolar. O motivo era que, em minha trajetória, muitas foram as dificuldades encontradas para garantir a permanência desses alunos na escola. Posteriormente, entendi que seria necessário contextualizar os processos de escolarização desses alunos. Com isso o estudo ganharia outro sentido, ações que envolviam um maior número de pessoas, outro cenário, campos interativos, práticas educativas, já que a escolarização atravessava todos os sujeitos da escola. Somente no processo de construção da pesquisa foi ficando claro o quanto não era o fato de serem sem oralidade que impedia a inclusão; as práticas educativas precisavam ser (re)pensadas não somente para esses alunos.

O fato de não falarem era mais uma variável na complexidade das relações entre esses indivíduos e o ambiente cultural da escola, mas não era determinante das práticas que lá aconteciam. Mesmo sendo a intenção inicial o trabalho com esses alunos, isso não foi sustentado quando estive na escola; no trabalho, nas inter-relações da pessoa com o contexto (contexto de que fazem parte elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais) era que a aprendizagem se delineava, independentemente de esses sujeitos falarem ou não. Ao longo da pesquisa, não os abandonei, já que eles eram alunos com necessidades especiais. Redesenhei a pesquisa, tomando-os como motivadores, disparadores de uma discussão, da discussão sobre as práticas escolares, sobre os sentidos dados a esses sujeitos, sobre o aprender quando se é aluno com necessidades especiais. Portanto, esses alunos não desaparecem ao longo do trabalho, apenas mudam de lugar, circulam, para dar lugar ao que é a premissa deste estudo: as relações, o sujeito social. É possível ver que por vezes eles vão reaparecer, tomando forma de sujeitos-foco; noutras vão “desaparecer”, dando espaço para relações e processos de escolarização, um trabalho nada linear, com fluxos variados, que vão entrecortando a história desta pesquisa. Inegavelmente, tiveram uma participação especial no caminho de pensar os sentidos dados ao sujeito com necessidades educacionais especiais, por isso eles vão e vêm, por isso vai e volta o fato de não falarem, de terem dificuldades de oralidade: pesquisa construída em campo, na tensão do cotidiano, com percursos e conflitos inesperados, enfrentando o que parece determinado, capturando o curso dos processos.

Decorrentes dessa premissa, emergiram questões: Como as significações criam sentidos e afetam o discurso dos diversos agentes educacionais? Como é possível construir uma outra lógica de inclusão, que leve em conta os processos de diferenciação? Como produzir novos modos de subjetivação que se coloquem contra a exclusão? Como é possível ser um mediador que afete a posição do outro que não está aprendendo, levando-o a trocar de lugar? A partir da situação da frequência de alunos com necessidades especiais na escola regular, busquei conhecer como era o processo de inclusão desses sujeitos.

Essas questões foram analisadas à luz da matriz histórico-cultural e da Rede de Significações. A idéia de que esses sentidos e significações precisavam ser (re)significados partiu da análise de trabalhos como o de Zanella (2003), que retrata

a trajetória de alunos sobre os quais recaem as queixas baseadas nas significações e sentidos que lhes são dados pelos educadores. Outro trabalho é o de Schäffer e Barros (2003), que destacam o “aluno-não”, que não faz, não tem, não sabe, “sujeito produzido discursivamente pela via da negação”.

Num olhar pela literatura, outros trabalhos de pesquisa vieram sustentar minhas questões de investigação. Yazlle, Amorim e Rossetti-Ferreira (2004) fazem um acompanhamento longitudinal de quatro meninas de quatro anos, com paralisia cerebral, que iniciavam sua vida escolar numa pré-escola. O trabalho consiste de uma análise do discurso que perpassa a inclusão, partindo da superação do paradigma biologizante, que enfatiza a dimensão individual, e sustentando-se nas contribuições de estudos sobre as redes de significações, nos quais o processo de inclusão é visto a partir da participação em diversos contextos (escola, residência dos familiares, instituições de saúde) e elementos. Nessa análise, as autoras apontam para o entendimento da inclusão como processo dinâmico, cortado por diferentes pessoas que vão atribuindo diferentes sentidos à deficiência e às potencialidades do sujeito. Por isso a necessidade de uma abertura para a percepção de diferentes eventos de possibilidades que possam aparecer, a fim de romper com as marcas depreciativas da deficiência, evidenciadas no discurso da família, dos professores, entre outros. Esse trabalho também relaciona discurso-prática, destacando quanto os sentidos atribuídos podem construir ações e práticas despotencializadoras.

Nessa linha, Amorim (2002) faz uma investigação sobre o adoecimento dos bebês que freqüentam creche. Partindo do entendimento de que as pessoas são cortadas por múltiplas relações e de que os discursos se revelam polifônicos, mostra como os bebês são significados nos arranjos familiares e, de forma distinta, na creche. Na perspectiva da Rede de Significações, esses discursos atribuem diferentes sentidos aos bebês. Através do estudo de casos de crianças, a autora tenta explicitar as interações, as relações da matriz histórico-cultural no aqui-agora em um contexto específico (creche). Fundamentada nesses episódios, afirma que não existe uma história, mas múltiplas histórias constituídas pela heterogeneidade de redes e com sentidos múltiplos. Para isso, faz um retorno aos fundamentos da teoria da Rede de Significações, nos quais me apoiarei para discutir os pressupostos teórico-metodológico.

Sustentando-se em teóricos como Walooski, Vigotski, Valsiner e Bakhtin, a Rede de Significações baseia-se na idéia de que o desenvolvimento humano acontece a partir das interações e em contextos específicos, dentro de uma organização social e cultural. Portanto, a articulação entre diversos fatores é que circunscreve os processos de desenvolvimento humano.

A dinâmica e dialética relação entre os diversos elementos (componentes pessoais, campos interativos, cenários e matriz sócio-histórica) cria o que vimos metaforicamente denominado de rede – Rede de Significações. A depender da articulação entre os fatores e significações presentes em uma situação, uma determinada configuração da rede é obtida, a qual estrutura, significa e canaliza um conjunto de ações, emoções e concepções possíveis, contemplando condições macro e micro-individuais (AMORIM, 2002, p. 3-4).

Assim, fala-se de um processo dinâmico, que está sempre em movimento, pois, quando há alteração de um dos elementos da rede, os outros acabam por se reorganizar, modificando uma estrutura antes posta. O trabalho de Amorim dá visibilidade a essa dinâmica, mostrando as diferentes redes em que os bebês estão postos. É claro que essas múltiplas redes são interligadas e, como a autora argumenta, têm uma variedade de “pontos de intersecção”.

Retomando o objeto deste estudo, utilizar a Rede de Significações para a análise da situação das pessoas com necessidades educacionais especiais abre a idéia de redes interligadas, constituindo continuamente outras significações e dando um fluxo contínuo à vida, modificando lugares e papéis antes cristalizados. Pesquisar usando a metodologia da rede permite “[...] capturar o curso dos processos através do tempo e das situações” (AMORIM, 2002, p. 5).

No trabalho de Amorim, é ressaltada a importância da captura do movimento para estudar o fenômeno em desenvolvimento, entendendo o que se passa, isto é, o processo que está em constante transformação. A autora também aprofunda os estudos sobre a Rede de Significações, alegando ser isso necessário por estar em fase de construção. Portanto, o percurso de estudos como o de Amorim sinaliza formas de fazer e de analisar elementos de pesquisa com base nessa perspectiva, para que seja possível utilizá-las na análise de outros objetos de pesquisa.

2 A TEORIA: UM BARCO QUE ME ACENA

2.1 EM BUSCA DA INCLUSÃO

Foi na França, na década de 1970, quando na literatura se deu destaque ao aumento da pobreza nos países ricos, que a noção de exclusão ganhou espaço e passou a ser utilizada para caracterizar minorias consideradas diferentes (LAVRADOR, 2004). Habitualmente utilizada para identificar determinados grupos ou sujeitos, a temática exclusão é atual e tornou-se emergente, mas nem sempre a discussão traz o compromisso de negá-la ou combatê-la.

Segundo Lavrador (2004), esse debate, por um lado, traz uma abertura para análises que precisam ser feitas; por outro lado, vem sendo utilizado indiscriminadamente, contribuindo para segregar ainda mais, nomeando e qualificando determinados grupos ou relações. Portanto, fala-se de um conceito contraditório que é ambíguo e tem múltiplos sentidos.

Ambíguo porque é indeterminado, indiferenciado, impreciso e pode ser compreendido em mais de um sentido, multifacetado porque contém inúmeras faces e pode se referir a diversos assuntos e situações; e contraditório porque se refere à lógica dialética da negação, aquilo que pode ser contestado, recusável (LAVRADOR, 2004, p. 106).

Assim, a exclusão faz parte de vários segmentos ou grupos sociais e é reforçada pela crise do trabalho, pela situação econômica e também pelas produções de subjetividades atuais que individualizam e criam a lógica do “cada um por si”.

Repensar os múltiplos sentidos da noção de exclusão/inclusão abre a possibilidade de não se perpetuar a segregação, pois, na conjuntura capitalista, incluir está relacionado ao processo de normalização e à manutenção da ordem, fazendo-se uma inclusão excludente. Mas o que seria isso?

Uma inclusão excludente produz a falsa sensação de pertencimento que gera a culpabilização individual pelo suposto fracasso, incapacidade, incompetência, responsabilidade e vergonha da sua própria situação e de não estar adequado às exigências atuais (LAVRADOR, 2004, p.123).

Não se trata de negar a importância dos movimentos que lutam pela inclusão, mas de questionar por que temos uma sociedade que exclui. Parece óbvio que só é preciso incluir o que está excluído, mas quem são os excluídos? Por que não conseguimos conviver com a diferença?

Assim, grupos habitualmente minoritários vêm sendo excluídos de alguma forma da sociedade. Entre esses grupos está o dos chamados deficientes. Fazendo parte de uma exclusão de espaço e sentidos, percorrendo o tempo de diferentes modos, a história da deficiência demarca momentos de luta pela tão almejada inclusão. O próprio conceito de inclusão tem sentidos múltiplos, com muitas variáveis. Reconstruir essa história ajuda-nos a pensar a atual situação dessa inclusão, para assim poder (re)significá-la.

Historicamente, a atenção a pessoas com deficiência passou por fases. Num primeiro momento, reconhecido como o da exclusão, quando os deficientes eram segregados da/pela sociedade, rejeitados; eram pessoas consideradas espíritos ruins ou vítimas malignas. Num segundo momento, quando foram segregados institucionalmente, retirados da família e da sociedade e atendidos em instituições próprias para deficientes; não freqüentavam espaços comuns aos ditos normais, mas, sim, os inúmeros centros de reabilitação e escolas especiais (JANNUZZI, 1997). Num terceiro momento, marcado por uma organização social que buscou a integração dos deficientes à sociedade, quando surgiram as classes especiais dentro das escolas regulares, estas ainda segregadoras: uma prática menos excludente, mas que visava à normalização do sujeito com deficiência. A maioria das pessoas com necessidades especiais, porém, estava fora da escola. Isso se devia a fatos, como ausência de políticas públicas claras e consistentes na área de Educação Especial, falta de verbas, desarticulação entre órgãos federais e estaduais, formação insuficiente de profissionais em Educação Especial e do ensino regular, entre outros (MAZZOTTA, 1996).

A integração, vista de forma funcional, só era capaz de promover uma inserção espacial ou uma integração física, mesmo com mecanismos legais de efetivação da proposta.

A problemática da integração-segregação dos deficientes só pode ser entendida com o estudo da dinâmica das relações sociais entre esses indivíduos e os sujeitos ditos “normais”, relações que historicamente vêm sendo desvalorizadas.

A idéia de normalização dessa época neutralizava a idéia de diferença. O princípio da normalização foi confundido com a idéia de tornar normais os deficientes, retirando o conceito original, que seria de permitir ao sujeito com deficiência a experimentação da vida comum à sua própria cultura. O movimento pela integração tinha como meta desmontar a exclusão social à qual eram submetidos as pessoas com deficiência. Isso aconteceu no final da década de 1960 e envolvia não somente a escola, mas também o lazer e a família. O maior impulso do movimento pela integração social aconteceu na década de 1980, em lutas pelos direitos das pessoas deficientes. Muitas foram as conquistas, o que, no início da década de 1990, suscitou na sociedade um movimento de vanguarda, que salientava a necessidade de acabar com a discriminação, pois somente a integração social já não dava mais conta das demandas da sociedade, especialmente das famílias dos sujeitos com necessidades especiais.

Apesar de sustentar o modelo médico de deficiência, a integração teve como mérito a abertura de espaços sociais para essas pessoas e, de certa forma, a sociedade passou a conviver com a colocação física desses sujeitos. Contudo, poucas modificações aconteciam socialmente; as pessoas com deficiência é que deviam adaptar-se ao modelo social imposto. Fica claro que nessa fase estávamos longe de uma igualdade de oportunidades. Gradativamente, a integração foi perdendo espaço para a chamada inclusão, embora se percebesse que, em muitos momentos, esses processos sociais coexistiam (JANNUZZI, 1997).

Um outro momento então despontou: ganha força o movimento da inclusão. A inclusão teve seu início em países como os Estados Unidos da América (USA), o Canadá, a Espanha e a Itália. No Brasil, a literatura a respeito começou a expandir-se na década de 1990.

O conceito de inclusão social é distinto do de integração¹. Sobre eles pode-se destacar que, no processo de inclusão, a sociedade se adapta para incluir, num processo bilateral. É importante destacar que o termo integração ainda é usado em vários países, muitas vezes com a conotação de inclusão.

O princípio fundamental da inclusão social é o da igualdade de oportunidades e da educação para todos. Baseia-se no modelo social de deficiência, que tenta romper com o modelo médico, isto é, romper com a idéia de que a pessoa com necessidades especiais e sua família são responsáveis por seus problemas, buscando dividir com a sociedade a responsabilidade pelo desempenho de papéis sociais, no sentido de que as atitudes da sociedade necessitam mudar (WESTMACOTT, 1996).

Portanto, tendo como base o convívio com a diversidade sem compartimentalização, para que haja inclusão, a sociedade deve entender que precisa modificar-se, a fim de poder atender as diferenças de seus membros. A escola inclusiva, na sua proposta, combate a discriminação, fundamentando-se na solidariedade e respaldando-se em princípios que ainda são pouco valorizados na sociedade. Parte do princípio de que é possível vivermos todos juntos com dignidade, exercendo a cidadania, apesar das dificuldades ou das nossas diferenças.

Em nome dessa cidadania, os movimentos pela inclusão social aconteceram em vários países, e a preocupação com a igualdade de oportunidade tornou-se emergente, inclusive na área da educação. Programas mundiais enfatizando ações dirigidas à pessoa com deficiência tornaram-se tema de discussões freqüentes, envolvendo diversos órgãos, inclusive a Organização das Nações Unidas (ONU).

Em 1994, foi formulado o documento mais significativo para esse processo: a Declaração de Salamanca, resultado da discussão entre representantes do governo de 88 países e 25 organizações internacionais. Porém, os desafios da inclusão, nesse documento, estão estreitamente relacionados a forma de organização da sociedade e não somente a um alinhamento com a legislação internacional. Portanto, as leis ou acordos internacionais registram um determinado momento histórico e uma conjuntura política, que acompanha certa lógica globalizante

¹ Em vários países da Europa o termo integração tem o mesmo significado que o termo inclusão.

induzindo a uma nova lógica de organização e administração do sistema produtivo. Essas novas estratégias globais modificam o modo de vida das populações e trazem mudanças no contexto educacional. O desenvolvimento humano passa a ter como condição básica a educação, mudam as noções de qualificação e competência profissional, que responde a uma política do capitalismo.

Muitos desses acordos “materializam-se em leis” (KASSAR, 2006, p. 119). No caso da educação brasileira, isso se refletiu de forma incisiva no que estava instituído, reforçado e legalizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, que dedica um capítulo especialmente à Educação Especial, no qual reafirma os ideais da educação inclusiva, embora deixe brechas. Inegavelmente, a legislação é um importante instrumento para implementar ou mesmo sustentar programas de atendimento educacional, mas ela por si só não é capaz de garantir a inclusão. Porém a LDBEN, entre os diversos documentos oficiais que se referem ao atendimento às pessoas com necessidades especiais, também apresenta formulações genéricas, indefinidas (GÓES, 2004).

A LDBEN de 1996 é resultado de um processo de discussões e lutas. Pode-se perceber que desde a primeira LDB da educação, promulgada em 1961, já se destacava o compromisso com a Educação Especial, pois a Lei propunha um atendimento a esses alunos, “dentro do possível”, na rede regular. Já em 1971, a LDBEN foi revista e se propôs o atendimento aos alunos repetentes na Educação Especial. Dessa forma, cresceu consideravelmente o número de classes especiais no País. Na década de 1980, muitas críticas foram tecidas às ações das classes especiais por serem usadas tanto para os alunos com deficiência, quanto para os das populações mais pobres, excluindo diversos alunos da sala de aula. Concomitantemente a essas discussões, muitas classes especiais foram fechadas e, na década de 1990, uma nova LDB foi sancionada.

Em sua formulação, a LDB/1996 atribui à escola a responsabilidade de organizar-se para atender aos alunos, promovendo um apagamento das relações sociais, sem discutir as desigualdades sociais. Nesse projeto neoliberal, numa lógica capitalista, a pobreza, a fome, o desemprego vêm acentuar o quadro de exclusão social, com inúmeras tentativas de “vestir de cordeirinho o lobo”, através do discurso da

economia globalizada, do engodo da eficiência do privado sobre o público, como nos diz Frigotto (2000, p. 83):

A idéia-força balizadora do ideal neoliberal é que só é possível eficiência e qualidade quando a sociedade for comandada pelo mercado e pelo privado. Advém daí que perdemos conquistas sociais importantes, tais como o direito à saúde e à educação públicas.

Não resta dúvida de que, num cenário de diferenças sociais provocadas pelo capitalismo e pelas tendências globalizantes, as políticas públicas que visem à inclusão sejam de difícil implementação (LAPLANE; GÓES, 2004). O interior da escola não está livre dessa lógica. A educação é uma questão de política pública. Não é mais possível sustentar discursos que responsabilizem somente a escola pela inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular. O problema vai além de uma organização escolar, é uma questão de política pública que está relacionada a políticas sociais. Portanto, sua solução deve resultar de ações do poder público que considerem a luta da sociedade organizada, conectada às lutas dos movimentos sociais. O que vemos, porém, na maioria das vezes, é a ausência de uma política pública educacional como resposta ao direito social, legalmente assegurado.

Algumas questões não podem ser esquecidas na luta pela escola inclusiva, como a constituição de um currículo que vá ao encontro com as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, instituindo práticas pedagógicas que busque uma educação de qualidade social para todos os alunos, não somente para os alunos com necessidades especiais.

Reafirmo e acrescento alguns pressupostos para essa luta, conforme ressaltados por Kassir (2004, p. 65):

- É impossível pensar na educação das pessoas com quaisquer que sejam as diferenças orgânicas sem abordar a qualidade de ensino para todos os cidadãos.
- Assumimos que a educação pública é aquela gratuita à população, mantida e administrada pelo poder público, pelo retorno de nossos impostos.

O compromisso com uma escola pública de qualidade social que seja para todos deveria ser o motivador de toda discussão. É inegável que as escolas regulares podem apresentar-se como meios eficazes no combate à discriminação. Isso exige delas um compromisso em evitar rótulos que naturalizem as doenças e as condições, que enquadrem sujeitos em lugares que aprisionem suas possibilidades e seus desejos.

A discussão extrapola os muros escolares. Para pensar a escola inclusiva é preciso pensar em toda a organização social, no desenvolvimento de políticas públicas, enfim, no engajamento da sociedade e em seus movimentos de luta. Contudo, isso envolve uma revisão dos mecanismos da sociedade e do contexto em que está imersa, incluindo Estado, família, entre outros.

Embora na sociedade exista um discurso a favor da inclusão, na prática isso ainda está se instituindo e é pouco vivenciado. Também na escola o discurso sobrepõe-se à prática. Construir práticas contrárias à segregação implica o trabalho com profissionais da escola, com pais, com as gestões governamentais, com a sociedade de forma geral, numa atitude de construção e (re)significação do lugar da pessoa com necessidades especiais (JESUS, 2002).

No Brasil, são inúmeras as lacunas existentes quando se fala em inclusão. Alguns países, como a Itália e a Espanha, destacam-se nesse sentido, com projetos bem sucedidos. Baptista (1995) ressalta, por exemplo, alguns pontos positivos do contexto italiano em relação à inclusão: a inexistência de classes ou escolas especiais; a inclusão, independente do tipo ou grau de deficiência, até o nível correspondente, no Brasil, à 8.^a série do ensino fundamental; uma escola equivalente, no Brasil, a uma instituição destinada ao ensino médio, com diversificação de possibilidades e oferta de opções para o ensino profissionalizante; garantia de um professor de apoio para a classe do aluno deficiente; limitação do número de alunos nas salas onde existem alunos especiais (20 no máximo). A escola pública italiana é amplamente oferecida, garantindo um nivelamento de critérios e normas de funcionamento. A idéia básica do projeto italiano não é uma unificação de níveis, é uma situação de aprendizagem que permita a cada aluno o máximo desenvolvimento de suas potencialidades.

Na Espanha, pontos semelhantes são identificados, acrescentando-se a preocupação com a adequação arquitetônica, com materiais e tecnologia, com a formação do professor e com as condições de trabalho.

Dos aspectos que destaquei, vários se assemelham ao que está previsto no Brasil em termos legais. Porém, ao analisarmos os diferentes contextos, sabe-se da dificuldade de eles se efetivarem, num país onde existe precariedade de vagas, não há garantia do acesso à escola e é baixa a qualidade do ensino da escola pública.

O certo é que ainda estamos distantes de uma sociedade menos desigual. A própria definição do que é inclusão parece não estar clara na maioria das vezes para os que dizem lutar por ela. Não resta dúvida de que, ao falar sobre a inclusão escolar, muitos desafios estão postos, a começar da própria dinâmica social excludente a que estamos expostos, numa organização social em que os valores que prevalecem são os da normatização e da uniformização. Não é fácil resistir aos intentos homogeneizadores, ao controle absoluto que é promovido pelo capitalismo neoliberal.

Diante dessa desigualdade e na busca pela cidadania, torna-se emergente perceber os ideais da inclusão para além de uma luta humanitária, mas como fenômeno ético-político, como nos diz Sawaia (2001, p. 111), referindo-se ao princípio da humanidade:

Espinosa denominou-o de potência de ação e o contrapôs a potência de padecer. A filosofia política de Espinosa é ética e remete à humanidade. Ela fundamenta-se no conceito de potência, entendido como o direito que cada indivíduo tem de ser, de se afirmar, de se expandir (ESPINOSA, 1988), cujo desenvolvimento é condição para se atingir a liberdade. Ou seu contrário, a potência de padecer (paixões tristes e alegrias passivas) gera a servidão, situação em que se colocam nas mãos do outro as idéias sobre as afecções do próprio corpo.

Assim, ao analisar a exclusão a partir dessa potência de ação, retira-se, apenas, da ordem material e jurídica o enfrentamento da exclusão e associam-se a isso as vontades de cada um, sem se concentrar em pólos como os da universalidade ética ou das individualidades, pois ambas as atitudes podem enfraquecer as políticas e

ações na esfera pública. Essas duas forças não antagônicas, associadas, podem agir na luta contra a exclusão² (SAWAIA, 2001).

Não se pode perder de vista que não falamos de um quadro apenas do presente, mas de uma herança de opressão relacionada a uma forma de organização social que enaltece o padrão e descarta o múltiplo, numa tessitura inicial que perpassa o mítico, o religioso, o racional e a nova divisão internacional do trabalho, deixando marcas na maneira de pensar da civilização ocidental. A pessoa com deficiência, historicamente, está associada a uma conjuntura desfavorável (BIANCHETTI, 2004).

Ao focalizar o presente, de novo nos deparamos com a idéia de que a exclusão tem relação com a organização social, atualmente vinculada às relações de produção capitalista e neoliberal, que têm grande influência nas questões das políticas públicas, como, por exemplo, as educacionais, que aqui assumem importante lugar de análise, pois, como foi dito acima, a ordem jurídica é instrumento de luta.

Prieto (2005) considera imprescindível refletir sobre as políticas públicas educacionais, em suas mais diversas dimensões, para que se possa entender um pouco mais o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais. Apresenta, para tal, indicadores de análise, entre eles as diretrizes legais, a concepção de inclusão, a organização o funcionamento e a gestão do sistema de ensino, os financiamentos da educação e as condições de trabalho do professor. Vistos como dimensões interdependentes, esses indicadores podem contribuir não só para o entendimento dos problemas vigentes, mas também para as possíveis formas de superação, o que implica a melhoria da qualidade da educação para todos.

Enfim, o panorama da educação, no que se refere à política da inclusão, apresenta debates ainda não concluídos e muitos desafios. Longe de uma intenção de homogeneizar esses debates, o que busquei foi evidenciar tensões e marcar o compromisso de uma visão prospectiva da educação inclusiva nessa complexa trama histórica e atual. A educação inclusiva acontece dentro de um contexto maior

² Sawaia destaca a importância em romper a dicotomia individual-social, entendendo que ambos aspectos pertencem ao mesmo fenômeno – o ser humano. Portanto em seu conceito de participação, a questão da subjetividade é ressaltada, o que não exclui a noção de coletividade, pois o indivíduo da participação é construído na sociedade, na intersubjetividade e na subjetividade.

de educação, que diz ter como meta formar cidadãos. Historicamente, essa meta dá sinais de não ser atingida. Uma história de processos de escolarização que acompanham a organização social e delineiam a escola atual.

2.2 “FRUTOS” DO MAR: QUE HISTÓRIA É ESSA DE FORMAR CIDADÃOS?

Nas sociedades ocidentais, a concepção moderna de infância tem uma relação direta com os processos de escolarização. Esses processos são, na verdade, os produtores da infância como fenômeno social.

O processo de escolarização não produziu mudanças somente em quem freqüentava a escola; extrapolou os limites da escola e aconteceu de forma diferenciada nos países ocidentais. No Brasil, as influências da cultura letrada fizeram-se presente desde o início da nossa história, com grande impulso no período pós-independência. Nos últimos dois séculos é que se percebem mais claramente os efeitos desse processo. No século XIX, tínhamos uma sociedade quase sem escolas; já no século XX, quase todas as crianças estavam na escola, gerando mudanças nos processos sociais, mudanças das

[...] formas de comunicação às formas de constituição dos sujeitos, passando pelas inevitáveis dimensões materiais garantidoras da vida humana e de sua reprodução, tudo isso se modifica, mesmo que lentamente, sob o impacto da escolarização (FARIA FILHO; SALES, 2002, p. 247).

Juntamente com o processo de escolarização, o projeto de modelização do sujeito e do social demarcava os procedimentos de controle de condutas e interferia na construção da idéia de infância e de escola.

O cenário do século XX apresenta-se com o amplo crescimento do processo de escolarização e das estratégias higienistas no trato com a criança. Pode-se dizer

que o movimento higienista foi o precursor da organização do sistema público de ensino. Escolas e hospitais foram pensados para ser instituições “agentes da civilização”.

A escola pública passou a ser identificada com um campo de ação da organização sanitária moderna. A escola primária, em especial, foi representada como instrumento necessário para o cuidado do corpo e da alma da criança, através do que a aferição das potencialidades cognitivas, somada ao diagnóstico das deficiências orgânicas, resultou na conversão da infância em metáfora da nação a ser reexaminada e tratada conforme os ditames da nova “ciência mãe” (FREITAS, 2002, p. 353).

Assim, o saber médico era misturado à formação intelectual e moral, e estavam presentes as técnicas de aferição e nivelamento da aprendizagem. A escola, sob forte influência do positivismo, tornava-se um lugar propício para a psicologia.

Na nação moderna, os cuidados com a infância e a educação foram aspectos importantes, que demarcaram a época. As propostas de saúde e educação entrelaçavam-se na finalidade de formar uma nação ordeira.

Enquanto nas sociedades pré-industriais a criança representava apenas a possibilidade de vir a ser um adulto, na sociedade industrial a criança vinha a ter outro lugar, não mais de adulto em miniatura. Os sinais de indiferença,³ antes referenciados, eram substituídos pelos cuidados que visassem a um corpo mais robusto e saudável e moralmente mais condicionado à obediência. Junto com a modernidade alteraram-se os padrões de sociabilidade: antes o privado e o público se confundiam; com as mudanças, o privado foi separado do público. Com o declínio do público, o que aconteceu foi o primado do indivíduo, o processo de individualização da vida.

A escola foi forte aliada desse movimento. Foi na Idade Moderna que se deu a gênese e o fortalecimento dos colégios para formação das crianças. Se retornarmos a momentos históricos diferentes, veremos que, entre os séculos X e XV, a escola não tinha importância e acolhia um número mínimo da população.

³ Entrega das crianças às amas, enfaixamento, desligamento afetivo, ausência de um espaço infantil para as crianças, entre outros.

As crianças entravam na escola por volta dos 10 anos de idade. Um aspecto importante da escolarização nesse período era que, nas turmas, havia crianças de diferentes idades e diferentes níveis socioeconômicos. A relação professor – aluno era direta, como se o professor fosse um tutor. Por isso o ensino acabava por ser individualizado (RIBEIRO, 2006).

Educam-se as crianças em função das exigências do tipo de sociedade e, assim, historicamente, a infância vai sendo construída sob novos paradigmas e as crianças passam também a ser construídas como alunos.

O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores, ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não adultos. Sem que isso possa ser evitado, representamos os menores como seres escolarizados de pouca idade (SACRISTÁN, 2005, p. 11).

A condição de aluno é transitória, construída através dos discursos e das práticas dessa condição. Historicamente, ser criança e ser aluno são categorias criadas para responder a certa ordem social, delimitando formas de agir tanto das crianças, como dos adultos, modos de agir não rígidos, que se delineiam historicamente, conforme as exigências sociais.

Isso nos faz crer que não existe, então, um único tipo de aluno; esse sujeito da educação é um sujeito concreto, apesar da idéia cristalizada de ser aluno que perpassa as relações escolares e não escolares. Os alunos mudaram e precisamos ir à busca de um aluno concreto, por vezes nada ideal, mas real.

Essa representação de ser aluno não é universal, mas é a dominante. Ninguém ensina ao outro a ser aluno; aprende-se nas relações, nas experiências, nas vivências. Como se constrói uma idéia do que é ser aluno, também se constrói a do que é ser criança, a do que é ser pai. Mas, como não existem categorias universais, então não existe somente uma infância, ou um aluno, e sim formas de vivenciar o ser criança e o ser aluno.

Os sujeitos reais somente são inteligíveis vendo-os situados em suas condições biográficas, sociais e culturais concretas: segundo a

classe social, a cultura, o gênero, etc. a que pertencem; categorias que, por outro lado, se cruzam entre si. À margem de qualquer ideal que possamos ter sobre o que entendemos ou queremos que sejam as crianças ou menores, estes são pessoas que vivem suas vidas em condições reais (SACRISTÁN, 2005, p. 22).

São parâmetros coletivos que vão mediar as diferentes formas individuais e singulares de representar o aluno, que variam conforme as condições acima descritas. Porém, vemo-nos diante de um problema: apesar das mudanças da sociedade, parece que teimamos em cristalizar a categoria aluno e não conseguimos lidar com as formas de ser aluno que a escola tem nos dias atuais.

A escola ainda busca um aluno que faça seu sistema parecer eficaz, que mascare seus fracassos como instituição. Se dantes o autoritarismo parecia funcionar, hoje não funciona na escola nem de forma disfarçada. Entretanto, à escola moderna cabia um excesso de rigor, que garantia a obediência às regras, às prescrições, a obediência dos alunos, uma escola onde muitos foram e são até hoje silenciados, onde há poucos diálogos, pouca escuta, pouca voz. A citação de Montaigne, do século XVIII, ilustra bem o valor dado a essas atitudes.

O silêncio e a modéstia são qualidades muito apreciáveis na conversação. Educar-se-á o menino a mostrar-se parcimonioso de seu saber, quando o tiver adquirido; a não se formalizar com tolices e mentiras que se digam em sua presença, pois é incrível e impertinente aborrecer-se com o que não agrada. Que se contente com corrigir-se a si próprio e não pareça censurar nos outros o que deixam de fazer; e que não contrarie os usos e costumes: “pode-se ser avisado sem arrogância”. Que evite essas atitudes indelicadas de dono do mundo, e a ambição pueril de querer parecer mais fino por ser diferente; e que não procure mostrar seu valor pelas suas críticas e originalidades (MONTAIGNE, 1980, p. 79).

Esse era o aluno que se esperava. Características, como ser obediente, parcimonioso, eram as esperadas. O ritual do colégio, as normas, as regras contribuíram grandemente para a criação da categoria criança – aluno. Estava prescrito como deveriam ser, qual era seu papel e o papel dos demais: um roteiro de como deveriam portar-se. O não falar, portanto, já era prática da escola moderna. O silêncio era traduzido pela obediência, pela prática da submissão, pela sabedoria. Para que essa forma de ser aluno ganhasse corpo, um grande aliado foi a acepção

de tempo da modernidade. Se antes existia pouca valorização da medida do tempo, das idades, na escola moderna o tempo não podia ser perdido, precisava ser regulado, era o tempo do trabalho. Com isso havia o controle dos alunos, obtinham-se os resultados morais esperados e se garantia o silêncio. O aluno era um espectador silencioso, não sabia falar por si; outros falavam por ele nessa escola de relações hierárquicas e unilaterais. No silêncio do aluno era possível “escutar” uma mudez dolorosa. Esses não falavam porque a eles não era permitido falar (BOTO, 2002).

Séculos depois, como ouvir o aluno? A escola atual herdou o silenciamento dos seus alunos? Quem fala? Existem vozes? O que significam os silêncios atuais?

Inquieta-me a idéia dos silêncios na escola. São muitos os motivos para não falar: o aluno não fala porque não lhe é permitido falar o que sabe, o que lhe interessa; não fala porque não há quem escute; não fala porque a escola tem outro idioma; não fala porque não o faz do jeito que é determinado. Que escola é essa?! Como é possível formar um cidadão nessa escola?!

A escola como espaço público e de formação deve preocupar-se com a formação da cidadania e não apenas com a transmissão de conhecimentos. O sujeito deve ser capaz de assumir seus deveres e direitos em uma coletividade. Essa formação deveria voltar-se não para a inculcação de princípios, mas para a construção de um sujeito que possa participar da coletividade de forma ativa. Isso não acontece num passo de mágicas, não se faz sem um trabalho educativo no qual o sujeito possa articular seus interesses pessoais com o coletivo, num aprendizado progressivo e dinâmico.

A escola tem responsabilidade na formação do cidadão. O educador deve então buscar a formação da autonomia, encorajando o aluno a refletir sobre seus conhecimentos, extrapolando a sala de aula, respingando na vida. Para isso é preciso que o educador questione os saberes e as suas relações com o mundo, é preciso que abra mão do poder autoritário. O professor pode ser o disparador de uma vontade de autonomia necessária a essa formação.

Aquilo que só vale na escola só vale para ter êxito na escola, é uma “utilidade escolar” que se troca por uma boa nota e depois se

esquece completamente. Querer ser autônomo, isto é, capaz de questionar o mundo com seus saberes escolares e, inversamente, questionar seus saberes escolares com o mundo: pois é nesse confronto que um sujeito deixa de ser “um aluno” para tornar-se progressivamente “um cidadão” (MEIRIEU, 2005, p. 112).

A escola, como pública e democrática, é responsável por promover e pôr em prática os direitos humanos básicos. Os alunos devem vivenciá-los para que possam usá-los e defendê-los. Um desses direitos é o direito a uma educação de qualidade, que atenda as necessidades de cada um, sem perder de vista a coletividade. Isso não vem ocorrendo facilmente num modelo neoliberal. Os professores têm perdido sua autonomia e estão sendo reduzidos a meros executores.

As políticas públicas são fragmentadas; estão dispersas entre os órgãos federais, estaduais e municipais. Dentro desse cenário, a escola registra seus percalços, não conseguindo formar efetivamente o aluno-cidadão. Essa educação de qualidade social parece ainda mais distante quando falamos da inclusão do aluno com deficiência na escola regular, pois ele ainda é visto em sua condição individual, um sujeito do qual se tira o determinante social da sua condição de existência. No entanto, o sujeito com deficiência faz parte dessa sociedade, da cadeia de relações, como qualquer outro sujeito. As práticas desses sujeitos não podem ser descoladas do contexto social. Quando focamos o problema nas “deficiências orgânicas”, retiramos da escola o compromisso de educar a todos.

Independente das razões que atualmente são responsáveis pelo fracasso escolar, coloca-se no sujeito a impossibilidade, por ele não ser capaz de seguir o comportamento estabelecido. Esse caráter homogeneizador da ação educativa sanciona as desigualdades, pois, ao tratar de forma igualitária as diferenças, a escola não consegue criar dispositivos para que os alunos aprendam. Para isso, uma alternativa seria a construção de um projeto coletivo de educação, no qual o direito à diferença coexista com o princípio da igualdade (SACRISTÁN, 2005).

A escola propõe-se educar seus alunos para que sejam participantes de uma sociedade e sujeitos de relações sociais. Então precisa saber que esses alunos vêm de uma heterogeneidade social e cultural e que é preciso aprender nessa relação com diferentes saberes e culturas. Esse é um ponto de partida: o reconhecimento

dessa heterogeneidade de lugares, de relações e de culturas, sujeitos provenientes de diferentes histórias pessoais e sociais. Uma escola que saiba conviver com diferentes culturas, saberes e histórias pode ser um espaço de cidadania.

2.3 OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DOS SIGNOS: SUAS REDES E (RE)SIGNIFICAÇÕES POSSÍVEIS PARA A INCLUSÃO A PARTIR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A escola passou por muitas mudanças, e o mundo contemporâneo caminha numa velocidade que não nos deixa seguros acerca das construções cotidianas e/ou científicas. Na busca de respostas, muitas vezes nos aproximamos de verdades instituídas e cristalizadas, o que, de certa forma, aquieta a mente em relação a tantas inconstâncias e a movimentos tão abruptos. Nesse cenário está a escola, com desafios, inquietudes e movimentos contínuos gerados pela necessidade de conviver com tantas mudanças. A escola enfrenta muitos desafios, dentre eles está o de trabalhar num ambiente de tanta diversidade. Diversidade é palavra chave nesse trabalho. Neste estudo o foco serão os alunos com necessidades educacionais especiais por deficiência e seus processos de inclusão escolar, processos que se constituem no cotidiano da escola, nas relações estabelecidas, na vivência das práticas educativas.

Porém a própria “vida”, em suas contradições, encarrega-se de balançar a quietude, ao retirar-nos de um lugar tranquilo, remetendo-nos para uma construção não universal, mas histórico-cultural. Falo de uma existência que se vai construindo na história, mas que traz singularidades, e de uma forma de aprender também singular. Como compreender, portanto, esse funcionamento singular? Que articulações são suscetíveis nesse processo? Como se dá o desenvolvimento humano?

Para pensar sobre essas questões, esse tópico será dividido em três momentos distintos:

1º) Onde é feita a discussão relacionada a aspectos do desenvolvimento humano. Nesse primeiro momento será abordado o desenvolvimento humano; mediação semiótica e seu papel no desenvolvimento; o desenvolvimento de sujeitos com necessidades especiais; e mediação pedagógica.

2º) A significação, discurso e as redes de significações – faço uma incursão sobre esses conceitos e dialogo sobre como se interpelam.

3º) As práticas educativas – a discussão é de como as práticas educativas são importantes no desenvolvimento da aprendizagem e na produção de sentidos.

2.3.1 O desenvolvimento humano

Trabalhamos com a idéia de que o desenvolvimento se dá pela determinação de níveis que seguem um determinado tempo cronológico, mas de que o desenvolvimento depende dos fatores culturais. Vigotski (1989b) alerta-nos para as limitações de uma concepção puramente quantitativa e diz da impossibilidade de se medirem fatores heterogêneos e de se chegar a uma medida única e correta. Ou seja, quando falamos de diversidade de comportamentos, ações, condições, não é possível agrupá-los num único bloco como se falássemos, por exemplo, de uma condição social idêntica para diferentes sujeitos, de diferentes realidades.

Vigotski diz que esse desenvolvimento, apesar de envolver processos biológicos, é especialmente cultural, histórico e social. Assim, se os processos psíquicos superiores não são inatos, por serem históricos são, portanto, resultado do desenvolvimento histórico geral da humanidade.

Ao pensar essas questões considerando o desenvolvimento na deficiência, Vigotski (1989b) ressalta que, por vezes, num primeiro momento, a deficiência pode levar o sujeito a uma inadaptação ao meio social, inadaptação que pode ter diferentes respostas. Os obstáculos servem como estímulos para o desenvolvimento de sistemas de compensação. Esse também não é um processo linear. Existe o confronto entre os obstáculos e os sistemas de compensação, podendo ocorrer um resultado positivo quando há o desenvolvimento de potencialidades, de talentos. O

resultado é tido como negativo quando o desenvolvimento não acontece ou é diminuído.

Todo desenvolvimento vai depender de um processo socialmente dirigido, e a infância seria o espaço privilegiado para esse desenvolvimento. A deficiência, seja ela qual for, influencia a forma de as pessoas se relacionarem com esses sujeitos; por isso há de se considerar que a deficiência é, antes de tudo, uma questão social. Sendo social, precisa envolver os que educam esses alunos na idéia de que a escola pode ensiná-los. A deficiência deixa de ser o foco e o que entra em questão são as formas de educar, que garantirão ao indivíduo a conquista do respeito social desde cedo.

A questão do social, para Vigotski, é chave na discussão do desenvolvimento do indivíduo. Segundo o autor, tudo que é cultural é social. “A cultura é produto da vida social e da atividade social do homem e por isso o próprio planejamento do problema do desenvolvimento cultural nos introduz no plano social do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1989b, p. 147, tradução nossa).

A esfera social seria capaz de compensar a deficiência, porque o histórico se sobrepõe ao orgânico. Assim sendo, é importante uma pedagogia que seja coletiva, que busque no processo de aprendizagem espaços de aprender, onde sempre exista espaço para a mediação.

Ao pensarmos a educação de pessoas com deficiência, algumas particularidades podem determinar a necessidade de uma educação que atenda a essas especificidades. Isso não deve ser motivo para que o aluno não participe de um projeto coletivo de educação escolar.

No estudo em tela, quando inicialmente me propus trabalhar com sujeitos sem oralidade ou com dificuldades significativas de oralidade e seu processo de inclusão escolar, um assunto de extrema importância era a linguagem-palavra, portanto, os signos. Independente de falarmos de sujeitos nessa condição a linguagem, enquanto produtora de sentido é muito importante para o processo de escolarização. Assim sendo, na busca de saber como se constroem, passo a discorrer sobre o processo de construção dos signos, analisando-os à luz das redes.

Busco compreender como a noção de signo pode auxiliar-me a entender os processos de significação dos sujeitos com necessidades especiais, bem como as formas como são significados pelos que habitam os espaços-tempos escolares.

Entendo que os signos estão em constante construção. Sejam quais forem, falamos de processos. Um exemplo é a fala ou a escrita. O que interessa é entender como esses signos são adquiridos e transformados.

Cabe iniciar refletindo sobre “o que é o signo”. Esse é um conceito que pode ser recolhido de vários lugares, como, por exemplo, da semiótica, para a qual o signo intenta representar um objeto, deve representar alguma outra coisa. Pode ser representativo ou arbitrário. Portanto, um signo remete sempre a outro signo, o significado de um signo é outro signo.

Apoiada na perspectiva de Vigotski (1995), entendo o signo como base para explicar a atividade humana. Para ele, signos são estímulos artificiais introduzidos pelo homem e influenciam na situação psicológica, na sua conduta: uma atividade interior.

O homem introduz estímulos artificiais, confere significado a sua conduta e cria com a ajuda dos signos, atuando desde fora, novas conexões no cérebro. Partindo desta tese, introduzimos como pressuposto em nossa investigação um novo princípio regulador de conduta, uma nova idéia sobre a determinação das reações humanas – o princípio da significação, segundo o qual é o homem que forma de fora conexões no cérebro, o dirige e através dele governa seu próprio corpo (VIGOTSKI, 1995, p. 85, tradução nossa).

Os signos são essenciais para as operações de memória. Em experimentos de Leontiev (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2001), pôde-se perceber que não são adquiridos de forma linear, que existem níveis de desenvolvimento nas operações com os signos, que partem de operações simples até alcançar às mais complexas. Nesse caminho, porém, encontram-se os chamados “sistemas de transição”.

Isso nos leva a crer que crianças de idades diferentes e de diferentes culturas operam de forma diferenciada com os signos. Num primeiro momento, predominam os signos externos; somente a partir do processo de internalização é que eles passam a operar como signos internos. Portanto, conforme assinala o autor,

[...] as operações com os signos aparecem como resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos, ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação de signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas (VIGOTSKI, 1998, p. 60).

Partindo desse princípio, entende-se que é com base na ação com os signos elementares que se produz qualitativamente uma ação mais complexa. Uma das conclusões que Luria aponta em seus estudos diz respeito a essa ação (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2001). Na criança pequena, a ação precede a compreensão, isto é, a partir das vivências é possível compreender mecanismos de funcionamento antes não percebidos. O que pode ser levado em consideração tanto para o signo-palavra, quanto para o signo-escrita⁴ é que primeiro a criança relaciona o signo ao seu significado, necessitando para isso de marcas externas, como, por exemplo, um homem desenhado representando um banheiro masculino. Posteriormente, após ações e experimentações, ela passa a compreender outros signos, como o de uma cartola representando o banheiro masculino. Como já foi dito, primeiro os signos se aproximam de sua representação exata, depois eles deixam de manter-se como marcas externas isoladas, que se referem a situações particulares, e passam a ser de grupos sociais. É no contato com as formas culturais que o sistema de signos é construído, muitas vezes constituído de símbolos arbitrários.

O processo então consistiria em utilizar as marcas externas como alheias a um estímulo auxiliar à memorização, a não ser que seja uma “cópia direta” da palavra ou do objeto a ser lembrado, que não leve a outro tipo de lembrança.

Essa nova representação do signo só é possível com o processo de internalização, que transforma a operação externa em interna; mas isso só pode ser entendido por meio de um processo não estático:

[...] inicialmente, representa uma atividade externa que é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...] a

⁴ Os termos signo-palavra e signo-escrita estão sendo usados, sem desconsiderar que a escrita é palavra, mas pelo fato de entender que a escrita envolve um processo de aquisição diferente da fala, uma aprendizagem formal.

transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

Dessa forma, vai acontecer, com base nos signos, a reconstrução da atividade psicológica. Signo, aqui, é então tomado como palavra, e é, prioritariamente, por meio dele que conduzimos as operações mentais, seu curso. Portanto, a “palavra” ou o signo é parte integrante do processo da formação de conceitos. Lembrando sempre a importância do processo interpessoal, todo processo de internalização só é possível a partir do outro. Isso pode ser evidenciado desde o início da vida, numa cadeia contínua, que vai produzindo novas ações significadas e mais complexas. É pelo outro que as ações e objetos ganham significado: um bebê levanta suas mãos inicialmente sem uma intenção; a mãe atribui significado à sua ação e pega-o no colo; com a repetição dessa ação, o bebê atribui significado ao ato. A representação da mãe, que era virtual⁵, a partir das mudanças nas ações do bebê, passa a ser empírica, formando uma incessante cadeia inter-relacional. Assim, submersa nessas relações, a criança aprende cedo que as palavras têm significados. Esses significados são dados pelos adultos e vão indicar caminhos para as generalizações infantis. Mas a palavra não é um símbolo direto de um conceito, é algo que, a partir de certa objetividade, cria uma subjetividade, é o esboço mental de um conceito.

A idéia de signo é importante neste estudo porque a palavra é tomada como um signo. Tenho como foco sujeitos com necessidades especiais que muitas vezes não falam; por isso são comumente interpretados como sujeitos sem pensamento. Essa interpretação é muitas vezes responsável por formas de encaminhar o processo educacional desses alunos, pois, por não se acreditar em sua educabilidade, não se buscam ações que possam produzir conhecimento e outras formas de comunicação.

Para Vigotski, os sistemas psicológicos surgem ao longo do desenvolvimento, vão fazendo novas combinações, criando uma complexidade maior e, dessa forma, novos sistemas psicológicos. Por isso ressalta a importância de um aprendiz experiente trabalhar conjuntamente com um aprendiz menos avançado. Se o desenvolvimento intelectual for visto como biologicamente determinado, isso não

⁵ O termo virtual se refere ao fato da mãe estar fazendo aquela interpretação de forma intuitiva, existindo apenas em potência e não como realidade.

será possível, mas se for visto como social, esse agrupamento torna-se uma realidade.

A importância das inter-relações é essencial para a aprendizagem seja com o uso dos signos, seja com o uso de instrumentos. Ambos envolvem a atividade mediada. A instrução mecanizada não prevê a mediação como imprescindível para a aprendizagem escolar. Porém Vigotski vê o aprendizado como processo social e mediado que focaliza as capacidades.

Apesar dos trabalhos de Vigotski terem sido escritos nas décadas de 1920 e 1930 do século passado, ainda guardam a marca da contemporaneidade. Um dos aspectos é seu destaque ao papel do outro, afirmando que o desenvolvimento cultural acontece graças a mediação e que ninguém pode prescindir sem o outro. Dá sinais que seu entendimento sobre a mediação vai muito além de uma simples interferência, e que na relação entre as pessoas todos são ativos e ocupam lugares circulares, ora de aprendente, ora de mediador.

O conceito de mediação é aqui entendido como intervenção, que é então propulsora de sentidos e aprendizagens. Aqui a mediação não é entendida como um espaço “entre”, mas como relação que “faz parte”. Essa forma de olhar vigostikiano nos permite fazer uma ponte entre o que Vigotski entendia por mediação no século passado e o que Kastrup coloca como mediação, tomando como ponto comum o fato de ambos entenderem os mediadores como conectores e não como intermediários. Kastrup (1999, p. 43) assim nos fala desse mediador que ocupa um lugar diferente do intermediário:

Eles (os intermediários) não possuem qualquer efetividade, limitam-se a uma função de transportar, veicular o que se encontra nos extremos, garantindo que entrem em relação. A cognição é, nesse contexto, um intermediário exemplar, pois se considera que através dela um sujeito entra em relação com um objeto, mas ambos possuem existência prévia ao processo de conhecer. O resultado é um conhecimento que é representação do objeto. Os mediadores, ao contrário, participam de forma efetiva do trabalho inventivo que tem lugar no “meio”. São, em verdade, os operadores desse trabalho. Funcionam como conectores dos elementos aí distribuídos, reunindo-os em composições inusitadas. Diferentemente dos intermediários que colocam em relação sujeito e objeto, assegurando a representação, os mediadores são dotados da capacidade de traduzir aquilo que transportam, de redefini-lo, desdobrá-lo e também traí-lo.

Portanto, estar no meio, participar do trabalho inventivo, é o papel do mediador, tanto para Vigotski, quanto para Kastrup. Não estabelecem nesse conceito uma relação hierárquica; a relação é entrecortada por diferentes redes que operam juntas. Ser mediador de um sujeito falante parece, em nossa cultura, ser diferente de ser mediador do sujeito que não fala, ou que tem problemas para se comunicar pela oralidade. Essa é uma questão que muitas vezes comparece quando falamos de sujeitos com necessidades especiais.

A noção de mediação semiótica a partir de Vigotski, conforme analisada por Pino (1991), possibilita-nos aprofundar o lugar da mediação com os sujeitos deste estudo. O conceito de “mediação semiótica” seria a mediação dos sistemas de signos. A idéia de uma inter-relação que resulte num desenvolvimento intrapsíquico perpassa toda a sua obra, na qual sujeitos e objetos estão colocados. Então haveria os mediadores externos, que seriam os instrumentos e os signos. Um regula ações sobre os objetos; outro, ações sobre o psiquismo.

2.3.2 A linguagem

A linguagem é importante, neste trabalho, pois o critério inicial da pesquisa foi a seleção de sujeitos sem oralidade ou com dificuldades significativas de oralidade e estaremos ao longo do trabalho discutindo o fenômeno lingüístico como discurso. Esses sujeitos estão presentes de diferentes formas ao longo do trabalho, por isso não é possível deixar de discutir as concepções de linguagem e a concepção que será abordada neste estudo. Essa discussão contribuiu para o entendimento desses sujeitos na escola, pois as maneiras de nos relacionarmos com eles trazem em seu bojo crenças em formas de pensar a linguagem em pessoas que não falam e em como isso é significado pelos que lá habitam. A escolha sobre a discussão sobre linguagem e não sobre a comunicação, se deve ao fato de estarmos trabalhando com a questão da significação e do sentido. A linguagem, na concepção usada nesse trabalho, está estreitamente relacionada a esse campo de formação de sentidos.

Pensando a concepção de linguagem abordada neste estudo, necessitei visitar as várias teorias a respeito desse assunto. O estudo da linguagem, de sua aquisição e desenvolvimento traz muitos desafios. Há muitos séculos buscam-se respostas para questões do tipo: Por que algumas pessoas não falam?

Algumas correntes de pensamento do campo da linguagem vão preocupar-se em trazer respostas para questões a ela relacionadas. A teoria tomada como ponto inicial da discussão é a de Skinner, que considera ser a linguagem, como qualquer outro comportamento, adquirida por meio do condicionamento operante, em que o comportamento verbal é adquirido e mantido por outras pessoas.

O behaviorismo construiu suas posições por meio do trabalho experimental e consagrou-se durante muito tempo como corrente hegemônica em Psicologia. Conceitos como reforço e privação são muito utilizados. Na teoria do reforçamento, o organismo, a partir de um estado de carência, teria uma ação, e os reforçadores negativos apontariam para uma espécie de privação. Portanto, a redução da linguagem a um comportamento faz com que Skinner não trate das propriedades específicas do signo e submeta a instância simbólica a recompensas e punições (GOLDGRUB, 2001). Abertamente positivista, a metodologia skinneriana afirma que as variações ambientais e as práticas de reforçamento são definidoras do desenvolvimento da linguagem.

Debatendo com os ambientalistas, Chomsky (apud GOLDBRUG, 2001) trava um verdadeiro duelo. Situando-se numa posição epistemológica positivista, advoga uma proposta racionalista, defende que a estrutura da linguagem é especialmente biológica, sendo específica e inerente à espécie humana, não ressalta nem valoriza a participação do meio. Parte da idéia de que a capacidade de adquirir linguagem é uniforme, comum à espécie, como se fosse inata a habilidade para aprendê-la, e o comportamento, regido por estruturas orgânicas. Privilegia a língua: o léxico é tido como secundário e a sintaxe fica em primeiro plano. Propõe um modelo que sugere a existência de um dispositivo para adquirir a linguagem (Language Acquisition Device – LAD), sendo as subunidades da sentença muito organizadas, de forma que só podem deslocar-se conjuntamente, sempre alicerçadas na complexidade das operações sintáticas. Sua teoria, também chamada de gramática gerativa, ou uma gramática universal inscrita na mente-cérebro da pessoa, foi confrontada por fortes

críticas ao seu reducionismo. Goldgrub (2001, p. 41), ao falar dessas críticas, discute os argumentos utilizados por Chomsky:

[...]

1. uma certa participação do meio se faz necessária para que a faculdade simbólica se concretize efetivamente;
2. as predisposições lingüísticas mencionadas não devem, obviamente, ser entendidas no sentido do conhecimento inato de uma língua ou gramática específica, mas sim enquanto virtualidade que, diante de poucos dados colocados à disposição (pobreza de estímulo), resultará na rápida elaboração da competência (teoria gramatical) dessa língua.

No debate piagetiano, a linguagem está a serviço das construções cognitivas da criança. O desenvolvimento cognitivo é determinante do desenvolvimento lingüístico, e a criança desenvolve-se através de uma seqüência regular de estágios cognitivos. A imitação seria a grande responsável pela aquisição da linguagem.

Piaget debate sobre duas grandes categorias de linguagem: a linguagem não-comunicativa, ou egocêntrica, e a linguagem comunicativa, ou socializada.

Nas teorizações brevemente apresentadas, os empréstimos são da Lingüística ou da Psicologia. Dessa forma, ou a língua é tomada como objeto formal e homogêneo, a chamada “lingüística das formas”, conforme o modelo lingüístico formalista, que valoriza demasiadamente a forma, ou como resultado das apropriações de técnicas comportamentalistas da clínica psicológica ou dos esquemas cognitivos. Nessas perspectivas, o outro é sempre colocado como intermediário, nunca como mediador (ARANTES, 1994).

Dentro das teorias inatista, ambientalista e cognitivista, as práticas olhavam o que faltava, num limite de descrição da linguagem no qual, na maioria das vezes, havia medida para tudo, o que fragmentava a linguagem em características, como tamanho do enunciado, complexidade morfossintática, entre outras.

Neste estudo, interessou-me o fenômeno lingüístico como discurso, que escapasse à categorização da lingüística tradicional. A perspectiva que orientou inicialmente este trabalho não vê a linguagem como um conjunto de símbolos utilizados para transmitir informações, na qual o sujeito falante seja desconsiderado. Trata-se de

uma perspectiva na qual o sujeito é inserido num contexto que tem outros significados, não só lingüísticos, mas também pessoais, emocionais, cognitivos e comunicativos.

Como procedimento cognitivo, a linguagem é indispensável na constituição do sujeito, no seu desenvolvimento e na sua visão de mundo. Como procedimento comunicativo, a linguagem atua como elemento interacional. "É a capacidade especificamente humana da linguagem que permite às crianças desenvolverem meios de superar a ação impulsiva, solucionar problemas e controlar seu próprio comportamento" (HAGE, 2001, p. 14).

O foco é a relação dialógica pela qual a linguagem é entendida a partir de seu próprio funcionamento, e o outro, o mediador, é quem poderá apontar o quão importante é a interação para ampliação da linguagem do outro e para sua constituição como pessoa.

A construção da linguagem se dá nas interações. A criança deixa de ser sujeito passivo no processo de aquisição e passa a ser ativo. As ações e intenções comunicativas da criança são interpretadas pelo outro, a quem cabe a atribuição de significados. Dessa maneira, a linguagem é vista como sendo de natureza fundante do sujeito.

Muitos autores buscaram o entendimento dessa nova concepção de linguagem. Ressalto Cláudia de Lemos, autora que, baseada nos princípios de Vigotski, Brunner, Saussure e Lacan, estudou a linguagem e construiu a teoria chamada de Interacionismo Brasileiro, que tem como pilares os processos de especularidade, complementaridade e reciprocidade.

Lemos (1989, p. 64) descreve esses processos:

O processo de especularidade inicia-se pelo movimento do adulto no sentido de espelhar a produção vocal da criança, ao mesmo tempo em que lhe atribui forma, significado e intenção, processo este que se reverte, em seguida, já que passa a ser instaurado pelo movimento da criança no sentido de espelhar (ou ecoar) a forma reproduzida pelo adulto. Produtos desse processo de recíproco espelhamento são as primeiras emissões formalmente reconhecidas como palavras na fala da criança.

O processo de complementaridade, em que o adulto, em um primeiro momento, e a criança, em um momento posterior, retomam o enunciado ou parte do enunciado do outro e o complementam ou expandem com outro elemento. Produtos desse processo são tanto as primeiras combinações de palavras ou uma “sintaxe inicial” quanto a própria progressão e coesão dialógica, marcadas por uma intertextualidade primitiva.

No processo de reciprocidade ou reversibilidade, a criança passa a assumir os papéis dialógicos antes assumidos pelo adulto, instaurando o diálogo e o adulto como interlocutor.

Assim, a lingüista e psicanalista Cláudia de Lemos, por meio do seu olhar e escuta diferenciados, abriu portas para uma nova visão de linguagem. A priorização do diálogo adulto-criança, no processo de construção da linguagem pela criança, é um dos suportes da teoria. Segundo Amoroso e Freire (2001), dois pontos principais dessa teoria devem ser ressaltados: a categorização das formas que emergem da fala inicial e a noção de sujeito, que, para o interacionismo, é constituído, perpassado e fundado pelo dizer do outro. A proposta é de articular a aquisição da linguagem ao processo de subjetivação, de constituição do sujeito. O próprio termo *sujeito* exprime a idéia não de um indivíduo dono de si, autônomo e sem relação com a exterioridade, mas de alguém que “está sujeito ao outro”.

Olhar para o sujeito pela ótica da subjetividade implica então trabalhar com um novo paradigma: o da complexidade, que tem como princípio a imprevisibilidade, a incerteza, rompendo assim com as incorporações irrefletidas e os recortes tomados como empréstimo de ciências como a Lingüística, que vê a língua como objeto formal e homogêneo, impedindo que a linguagem seja olhada como atividade (PALLADINO, 1996).

Perceber a linguagem como objeto formal e homogêneo só nos possibilita descrever os desvios, os sintomas, a falta, levando-nos a um diagnóstico que apenas serve para a elaboração de um perfil lingüístico da doença, que não nos auxilia em nada no processo de desenvolvimento e não nos revela nada sobre a atividade lingüística do sujeito. E, pior, cerra o nosso olhar para as possibilidades comunicativas presentes na produção singular do sujeito.

Por outro lado, enxergar a linguagem como atividade dialógica possibilita um novo leque de interpretações, que constitui um rico material de análise. A idéia é de que do orgânico passemos à linguagem, centralizando as ações mais no ser que fala do que nos distúrbios da fala, no ser que pensa do que no que verbaliza.

Falo da linguagem além das estruturas lingüísticas que valorizam as formas, as regras, os produtos verbais. Vejo-a em seus contextos discursivos, sempre com a idéia de relação dialógica. Aceitando as participações não lingüísticas e as reformulações feitas pelo sujeito, considerando que existem outros comportamentos comunicativos e esquemas interacionais, como a troca de turnos, o contato de olhos, o contato físico, os gestos de apontar, as vocalizações, a espera da resposta do outro, a não-aceitação da interpretação errada do outro, entre outros.

Esses aspectos falam-nos de uma intencionalidade do comportamento comunicativo. São indícios que nos informam como a criança incorporou os sentidos do mundo social. Na verdade, quase sempre existe uma supervalorização dos aspectos formais da linguagem (fonético-fonológico, sintático, semântico) em detrimento do discurso e de sua análise na atividade interacional.

O desenvolvimento cognitivo-lingüístico, apesar de envolver aspectos biológicos, é dependente das interações. Quando a pessoa é diagnosticada como tendo um atraso de linguagem, mesmo que o fator etiológico envolva aspectos orgânicos, para nós a forma de trabalho seria a interação. Não se busca a ausência de vocábulos ou o que falta na estrutura lingüística, mas as possibilidades comunicativas, pois elas existem independentemente da forma lingüística utilizada. O habitual é que não saibamos comunicar-nos ou não entendamos a comunicação que não se dê através da oralização, atribuindo a esses sujeitos um lugar de sujeito não pensante e dependente.

Esquecemo-nos de que existem outros meios de comunicação. Quando uma pessoa não faz uso das estruturas lingüísticas, é possível que para se comunicar use gestos e/ou vocalizações não reconhecidas como palavras. Portanto, é possível que a pessoa não fale, mas esteja engajada na atividade dialógica. Ao reconhecermos a linguagem como atividade, não dependemos mais da produção lingüística; podemos comunicar-nos com os sujeitos que não falam.

Em síntese, para a criança poder operar a linguagem como objeto, ela precisa tê-la como ação sobre o outro (procedimento comunicativo) e ação sobre o mundo (procedimento cognitivo). Conclui-se que a “[...] atividade da criança sobre o outro e sobre o mundo por meio da linguagem não necessariamente depende de estruturas lingüísticas” (HAGE, 2001, p. 56).

Lemos (1982), em seus estudos sobre a aquisição de linguagem, seguindo pressupostos de Vigotski de que “em crianças pequenas a ação precede a compreensão”, conclui que primeiro a criança usa os vocábulos e estruturas, depois é que os analisa. Cabe a nós essa interlocução.

Essa discussão sobre a linguagem ajuda-nos a compreender melhor as relações com aqueles sujeitos que não possuem oralidade ou apresentam dificuldades significativas de oralidade, bem como outras relações discursivas. Na verdade muitos não falam na escola, não somente os sujeitos com algum comprometimento orgânico. No entanto, a escola pratica uma linguagem que só pode ser aceita numa única forma, que é o que é, e está acabado. É entendida como um sistema fechado e estável, onde as regras são rígidas. Por isso, poucos preenchem o requisito dessa forma de linguagem, então silenciam.

A escola não é o lugar de falas múltiplas, da diversidade, da multiplicidade. Corazza diz que a escola vive um “embaraço fônico” que se apresenta em três práticas lingüísticas.

A primeira refere-se à condição de que a escola é “monoglota”: ela fala apenas “a sua”, não consegue falar outras línguas. A segunda prática manifesta-se nas situações em que, posta diante de uma língua “desconhecida”, a Escola tartamudeia, hesita. A terceira é de só “escutar” aquilo que integra seu sistema “linguajeiro”. O resultado disso acaba sendo uma total falta de competência para estabelecer qualquer interlocução com as outras línguas que, no interior e no exterior da escola, insistem “em falar”, às vezes “gritando”. Tal “nevralgia de língua” faz com que a escola não fale-com, ou tergiversar nas respostas, ou não escute [...] as linguagens de raça, etnia, gênero, sexualidade; da mídia, cinema, novela, revistas, shopping, hip-hop, pagode; dos novos corpos, dos novos sujeitos da história, das novas lutas [...], que povoam de vozes e palavras “forasteiras” as paisagens e os tempos pós-modernos, em que vivemos e educamos (CORAZZA, 2001, p. 98).

Assim, a escola não escuta a muitos, e, pela falta de interlocução, muitos são silenciados. Um silêncio que não consegue diluir a diversidade, mas que mascara. No silêncio da sala de aula, a voz do professor ressoa, mas parece que, mesmo essa, vem sendo silenciada. Quando não é o silêncio, o que parece existir é uma grande dificuldade de comunicação, como se cada um falasse uma língua diferente. Parece que estamos precisando traduzir os diferentes idiomas presentes na escola. Dos “emudecidos” na/pela escola não há como negar que o fato de ter um comprometimento orgânico dificulta ainda mais essa comunicação, especialmente se vistos com as lentes “normalizadoras” da sociedade. Não falar não é uma questão apenas deles, mas para eles a justificativa da não-comunicação está posta de forma perversa.

Vigotski fala dessa interação, fala da troca, da colaboração grupal, como caminho para a aprendizagem, todos sendo ativos no processo. Uma escola de fala e de escuta dos diferentes tipos de linguagem, das diferentes formas, dos mais diferentes sujeitos.

2.3.3 Significação, discursos e as redes de significações

Vigotski aponta a “fala” como signo de extrema relevância no processo de aquisição de conceitos. Baseia-se em complexos fatores, nos quais a ação precede a compreensão. A aquisição do signo é um processo que se constitui a partir do outro. É na interação social que o sujeito se apropria da linguagem, momento em que se percebe como locutor e aos outros como interlocutores. A relação do sujeito com a linguagem é mediada pelo outro. Da mesma forma que na linguagem, a aquisição do conhecimento só pode ser realizada nas interações sociais, por um sujeito afetado por sua história e cultura. Apesar de a criança executar operações, é através do mediador que ela pode perceber a própria atividade intelectual. A aprendizagem é algo muito particular, a respeito do qual o sujeito toma decisões. O papel do outro é ser mediador desse processo. Do lugar do outro podem-se reinventar e (re)significar as aprendizagens da criança. E, como assinala Buin (2002, p. 136), “[...] o diferente é apenas diferente, não falho”.

Vigotski também se refere à fala como palavra ou linguagem. Aqui usarei a referência de linguagem, que tem seu papel como instância simbólica, porém com a finalidade de construção da consciência. Para chegar até a linguagem, é preciso percorrer um longo caminho, que se inicia com o pensamento e a fala, com origens e trajetórias independentes, até se encontrarem e se tornarem permanentemente selados, gerando o chamado pensamento verbal. Ai está a função simbólica das palavras. Isso significa que o sujeito sem consciência de si e o simbólico vão confluir, isto é, a criança vai ser capaz de simbolizar e expressar essa intelectualidade. Assim, pensamento e fala unem-se e adquirem uma estreita correspondência, num processo contínuo em que não sabemos se o significado é um fenômeno da fala ou do pensamento.

O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que está ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (VIGOTSKI, 1989a, p. 104).

Nessa perspectiva, a linguagem como um produto sociocultural tem papel estruturante na organização e desenvolvimento dos processos do pensamento. Então podemos considerar, em primeiro lugar, que a linguagem é a primeira forma de representação simbólica, que dá condições para que o sujeito organize, planeje e dê forma às suas experiências. A linguagem é a base para a formação de outros signos, exercendo grande influência sobre o desenvolvimento infantil. Porém a linguagem da qual Vigotski nos fala é dinâmica, “[...] ela modifica os que a utilizam e ao mesmo tempo é modificada por eles” (BUIN, 2002, p. 15).

Outra consideração é que o signo é, inicialmente, um meio de comunicação; posteriormente, passa a guiar atitudes e a consciência de si mesmo. No desenvolvimento da criança, funções elementares vão sendo substituídas por outras, em geral mais complexas. Ainda a respeito da aprendizagem dos signos, é possível perceber que as relações entre os signos estão conectadas em outras relações, mas não em relações entre indivíduos homogêneos. Nessa trama, o lingüístico e o discursivo geram relações e estabilizam outras. É nas formações discursivas que as palavras ganham significados, por isso palavras iguais podem ter significados

diferentes. Tudo isso só é possível no curso da interlocução, durante o qual as vozes do discurso adquirem significação no processo de interação.

Para Vigotski, a linguagem tem duas funções básicas. A principal função é a de intercâmbio social. O homem, pela sua necessidade e intenção de se comunicar, cria e desenvolve sua linguagem. A segunda função da linguagem é a do pensamento generalizante, que torna os conceitos compartilháveis em determinados grupos sociais, saindo de uma significação antes particular. No caso do sujeito sem oralidade ou com alterações significativas, muitas vezes o intercâmbio social fica prejudicado, pois temos dificuldades de nos comunicar por meio de outras formas diferentes da oralidade.

É inegável a importância do significado que inter-relaciona o intercâmbio social e o pensamento generalizante.

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VIGOTSKI, 1989a, p. 104).

O desenvolvimento da linguagem promove a transformação dos significados. O significado das palavras não é estático; muda conforme relações e generalizações, que só são possíveis mediante a interação verbal com adultos e crianças mais velhas. Assim, vão-se aproximando de conceitos de um grupo social e lingüístico.

Na criança, inicialmente, as ações predominam sobre o significado. Ela é capaz de fazer mais do que compreender. Quando a ação recua para o segundo plano, o significado separa-se da ação, e a estrutura habitual dos objetos modifica-se.

Gradualmente desenvolve-se o chamado “discurso interior”, que é uma forma interna de linguagem. É um discurso voltado para o pensamento e tem o objetivo de ajudar o indivíduo nas suas operações psicológicas. Não tem a função de interlocução, é

peçoal. Porém, primeiro o sujeito é colocado no discurso socializado. Na transição do discurso socializado para o discurso interior, Vigotski (1998) aponta a “fala egocêntrica” como um fenômeno relevante.

Se, numa fase inicial, a aquisição da linguagem é socializada, num certo momento do desenvolvimento, a criança passa a utilizar a linguagem egocêntrica, falando alto para si mesma, independentemente da presença de um interlocutor. Essa é a base para a linguagem interior, que passa de uma linguagem social externa para uma linguagem social interna.

No entanto, percebe-se que a linguagem, para Vigotski, não é entendida apenas como sistema de signos ou como sistema de regras formais; ela extrapola esses conceitos, é entendida como instância simbólica de um homem social e da sua história. Essa idéia só é possível a partir do que chamamos de “discurso”, uma categoria de pensamento que o autor não chegou a discutir formalmente.

Arrisco-me a dizer que, na verdade, o uso que por vezes se faz da linguagem se aproxima do que chamamos de discurso. Aqui me apropriarei de alguns conceitos originados das teorizações de Bakhtin e dos usados na Análise do Discurso (linha francesa⁶).

O discurso é constituído pela enunciação. Esse enunciado, para Bakhtin (2003), não é apenas uma frase, nem várias frases juntas; deve conter um sentido. É sempre realizado num determinado contexto e na interação verbal. Não se produz um enunciado sozinho. Pressupõe-se que haja sempre uma relação, um diálogo. Diálogo, para o autor, não são apenas as relações de comunicação imediatas; envolve uma relação com outros tempos e espaços. Não se trata de um esquema elementar em que se tem o emissor, o receptor, o código e a mensagem, que funcionam como elementos lineares. O discurso, nessa concepção, não vê linearidade na disposição dos elementos da comunicação, pois todos estão realizando-se ao mesmo tempo. Assim, temos um complexo processo de constituição desses elementos e de produções de sentidos.

⁶ A Análise do Discurso de linha francesa tem em Michel Pêcheux o centro da constituição do campo teórico desta. Circula em três domínios disciplinares: a Lingüística, o Marxismo e a Psicanálise.

A enunciação é um ato de linguagem em que o sentido é sempre influenciado pelo contexto situacional, produzido numa relação de alteridade, que é da ordem do *entre*, de uma intersubjetividade. O enunciado sempre tem um autor. Por ser da ordem dialógica, é da ordem do sentido. O sentido sempre se constrói nas relações dialógicas. Ao discutir a natureza individual ou social do enunciado, Bakhtin (2003) afirma que o enunciado é quase sempre social. Ele se relaciona aos enunciados passados e também aos que lhe sucedem na cadeia de comunicação.

Trabalhando o conceito de enunciado, Bakhtin (2003) vai dedicar parte dessa discussão ao que denomina gêneros do discurso. Os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados conforme o campo de utilização da língua.

O autor salienta que esses gêneros do discurso são muito heterogêneos, podem ser orais ou escritos. Sendo orais, podem ser, por exemplo, as réplicas do diálogo ou o comando militar padronizado. Sendo escritos, podem referir-se, por exemplo, a uma carta ou a um romance. Cada gênero possui um determinado estilo, uma determinada função, uma determinada condição de comunicação, que vão envolver a relação entre os falantes, ou a relação do falante com o participante, seja ele leitor, seja ouvinte, seja outro. Como nos diria Bakhtin (2003, p. 268): “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”.

Um enunciado faz parte de uma corrente de enunciados, em que o outro sempre tem papel ativo no processo de comunicação discursiva. Os limites dos enunciados são definidos pela alternância dos falantes. Quando um falante termina, passa a palavra ao outro, e, mesmo que a resposta seja o silêncio, ele ocupa seu lugar no diálogo.

Há diversas formas de diálogo. A forma mais comum é aquela em que se alternam as enunciações, chamadas de réplicas. A réplica diz de certa conclusibilidade, espera uma posição responsiva (BAKHTIN, 2003).

A diversidade de gêneros é determinada por alguns fatores: posição social, tipo de situação, relações entre os participantes da comunicação. Um exemplo seria a diferença de gênero que se usa numa reunião formal e numa conversa entre

amigos. Cada situação requer certa entonação, o uso de determinado linguajar, entre outras particularidades.

Neste trabalho, o destaque do enunciado cabe, especialmente por se entender que não existe um discurso que pertença só a um sujeito. Podemos manter maior ou menor eco com as enunciações alheias, mas sempre são desdobramentos das interações com os outros.

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas), é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2003, p. 294-295).

Nessa cadeia de comunicação discursiva, o enunciado é determinado pela alternância de sujeitos, em que as reações responsivas são variadas, pois existem diversas formas de atitudes responsivas. Esses enunciados são confrontados em um plano de sentido. O enunciado pleno é uma unidade na comunicação discursiva, por isso, como já foi dito, o enunciado não é dotado de significado, mas de sentido.⁷

Assim, o outro ganha papel preponderante na realização do discurso, pois mesmo quem ouve um discurso tem para com ele uma atitude “responsiva ativa”; não ouve apenas, mas toma posição, concordando, discordando, argumentando. Para ele, há sempre uma compreensão responsiva ativa, que não se dá apenas pela fala ou pela escrita, mas também por atitudes ou pelo silêncio. Esse é o papel ativo do outro, num processo sempre bilateral, num dispositivo que se chama dialogismo. Bakhtin ressalta que não se refere apenas ao que habitualmente chamamos de diálogo, em que as pessoas alternam a fala, mas ao que chamamos de dialogismo constitutivo, em alternância de posições, papéis, fala e sujeitos, que, dessa maneira, se constroem com os outros. Ao aproximar-se do social, assume o homem histórico,

⁷ A discussão sobre significação e sentido será feita no decorrer deste capítulo.

recupera os acontecimentos histórico-sociais como fundamentais na constituição do sujeito e de sua história.

Diálogo e enunciado são dois conceitos interdependentes. Um enunciado provoca o um outro enunciado. O diálogo é uma das formas de interação verbal, mas não a única. Ele traz sempre marcas históricas e sociais de uma determinada cultura. O significado de um diálogo vai estar relacionado a um contexto, exprimindo assim a sua natureza social.

A linguagem é vista, portanto, em seu uso, na condição de sujeito múltiplo, histórico, social, cultural. A linguagem pensada discursivamente vai ter seu funcionamento na tensão que se dá entre os processos parafrásticos e os processos polissêmicos. Esses conceitos são importantes quando pensamos o discurso da forma como estamos fazendo.

Uma das características do discurso é a polissemia. “A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico” (ORLANDI, 2003, p. 38). É da ordem da língua como sistema abstrato, mas leva-nos a várias possibilidades de significação, que se deslocam permanentemente. A multiplicidade é a condição necessária para o discurso, pois a todo tempo, durante todo o percurso da linguagem, existem diferentes sentidos para um mesmo objeto. Uma idéia que me agrada é a de que, nessa concepção de discurso, existe uma oposição à evidência dos dados, bem como a uma concepção idealista de sujeito.

Já a paráfrase é um conceito da lingüística, que inicialmente dá ênfase às relações entre formulações lingüísticas. Estudos sobre a paráfrase vêm sendo desenvolvidos em diversas perspectivas teóricas. De forma geral, a paráfrase é o retorno, a reformulação. Numa perspectiva enunciativo-discursiva, a paráfrase leva o sujeito a fazer incursões sobre o seu próprio dizer, num processo de retomada. O efeito do sentido está nas relações, e os funcionamentos parafrásticos dão-se nas formações discursivas historicamente dadas, opondo-se a uma concepção puramente sintática da paráfrase (SERRANI, 1997).

Orlandi (2003), estudando esses conceitos, diz que a paráfrase e a polissemia trabalham juntas e que o discurso se faz nessa tensão, entre o já-dito e o a se dizer,

num movimento constante. Enquanto a paráfrase diz respeito ao já-dito, a polissemia relaciona-se à produção de novos sentidos. Por isso dizemos que

[...] a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados; eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história (ORLANDI, 2003, p. 37).

As palavras podem mudar de sentido conforme as posições que ocupam aqueles que as usam. Toda palavra faz parte de um discurso, e o discurso se faz nas relações, nas palavras dos outros, dos outros presentes e dos outros que se alojam na memória.

Assim, não há sujeito idealizado, mas um ser singular, formado nas relações. Com isso, voltamos ao início de nosso caminho: os signos não são construções de rotas universais, são adquiridos de diferentes formas. No discurso, os signos adquirem diferentes sentidos.

Vigotski ressalta que a linguagem, bem como a aquisição dos signos, só é possível a partir do processo interacional, um fenômeno sociocultural que também possui características lingüísticas e discursivas. Combinam-se domínios lingüísticos com domínios socioculturais. Nesse processo interacional, constroem-se juntos o discurso e seus sentidos. Aqui, abre-se a brecha para a discussão sobre a aquisição de signos, levando em conta o sujeito concreto e, por isso, diferentes formas de aprender. No caso de nossos sujeitos com necessidades especiais, muitos sem oralidade ou com dificuldades de oralidade, são objeto de sentidos construídos historicamente, relacionados ao mítico ou ao religioso, mas com papéis e lugares muitas vezes cristalizados. Frequentemente, esses sentidos e lugares aprisionam o sujeito e lhe tiram a capacidade de participar de um processo de aprendizagem habitual. Não é incomum vermos pessoas relacionando a inteligência com a capacidade de expressar-se, de falar. No imaginário das pessoas, falar parece ser pré-requisito para outras aprendizagens, como, por exemplo, a da escrita.

Existe um tipo de aprendizagem que acontece potencialmente na escola, vista como propulsora para a aquisição de conceitos e, eu ressaltaria, para a aquisição dos

signos. Mas como aprender numa escola direcionada para iguais? Para um sujeito idealizado?

Talvez uma resposta seja reinventar outros significados, retirar os sujeitos de lugares cristalizados, que os qualificam, ou melhor, desqualificam a todo tempo. Esse aluno que não aprende, ou não fala, recebe uma qualificação que não se refere a algo melhor, mas destituído de alguma normalidade. Essas crianças receberam definições, especialmente da medicina, com nomes e sentidos atribuídos: denominaram-nas deficientes.

Quando são feitas qualificações, sentidos são atribuídos. Por quem? Pelas crianças? Pelos adultos? Pelos pais? Como é possível fugir da eleição de sujeitos no grupo, construindo uma outra lógica de inclusão? Como rever a questão da heterogeneidade no grupo? Como ser dispositivo e agir sobre os dispositivos?

Na busca de respostas para essas questões, uma alternativa seria a oportunidade da criação de outros sentidos, capazes de construir outras histórias, em que a noção de redes nos possibilitaria problematizá-las. Toda boa história envolve personagens, lugares, tempo, aspectos físicos e simbólicos, enfim, relações que se estabelecem, que aqui serão referidas como rede. A noção de rede está presente em todas as áreas, é polissêmica. Na sua origem, vem do latim *retiolus*, diminutivo de *retis*, que significa rede de caça ou pesca e tecidos, fios entrelaçados. Nas ciências sociais, define os sistemas de relações.

As redes são como símbolos, constituídas por uma pluralidade de ligações e de caminhos, interconexões instáveis, pois se modificam sistematicamente, e dinâmicas, por estarem em constante movimento. As redes são os vínculos que se apresentam muitas vezes invisíveis, mas sempre de lugares visíveis, vínculos que são variados e instáveis e misturados a outros vínculos. Nas redes em que estamos emaranhados, estão as construções de saberes e fazeres que vão além do conhecimento acadêmico. (Re)significar, dar outros sentidos, pode oportunizar a chance de aprender e de ser.

É possível uma abertura de leques a partir da idéia da rede, análises que poderiam ir do macro ao micro. Aqui podemos apropriar-nos de uma outra idéia, que é a da Rede de Significações. Para pensar o que seria isso, parto da noção de rede

apresentada anteriormente, ampliando a idéia para o campo da semiótica. A Rede de Significações (RedSig) reconhece as interações dos diferentes níveis, mas a dimensão semiótica assume caráter central (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004). A noção de significado é a sustentação da rede e é apresentada neste trabalho como alternativa para compreensão dos diversos sentidos atribuídos aos sujeitos com necessidades especiais.

Isso porque, nas salas de aula, sentidos são dados aos diferentes alunos. Não se trata de um padrão único de sala de aula, embora habitualmente elas se assemelhem umas às outras pela estrutura do macrossistema, que produz efeitos indiretos, mas que se referem a padrões de atividade e estrutura de uma determinada cultura. Não se trata de um modelo, mas das interferências macro no modo de funcionamento de instâncias micro.

Em função dessas interferências, construímos uma idéia e um sentido para o outro; portanto, o que vemos no outro é visto com base em uma Rede de Significações, significações construídas a partir de fatores sócio-históricos, de processos particulares de significação, de processos psíquicos, que produzem a cultura e são produzidos por ela, que modificam a cultura e são modificados por ela (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004). Uma mesma cena pode ser vista de diferentes formas e, mesmo que vivenciemos a mesma situação, leituras distintas serão feitas. O outro não diz respeito a um ser individual, mas a um ser que está implicado numa rede que significa seu olhar, suas leituras. É interessante notar que essas significações, não sendo estáveis, vão estar constantemente em processo de mudança e podem acontecer através das negociações que se dão por meio de processos dialógicos.

Nos diálogos, as negociações configuram-se nas questões postas, nas dúvidas e afirmações, mas, para que isso seja possível, é preciso que haja a oportunidade de ver e viver situações afastadas da cristalização de papéis e de modos de viver rígidos. A fluidez que muitas vezes parece fugir ao nosso controle é própria da vida. Como diz Barbosa (2004, p. 133):

Nós é que estabilizamos as relações humanas dizendo que as pessoas são de uma determinada maneira e negando-lhes as possibilidades de mudança. Creio que não há como se conhecer a si mesmo, os sujeitos estão sendo e se transformando continuamente

no devir, não de um modo caótico, mas através do modo como vivem.

Assim, negar a possibilidade de mudança pode ser simplesmente pela perpetuação de formas de falar e agir sobre as realidades, como é feito constantemente com as pessoas com deficiência. Não resta dúvida de que somos capturados a todo momento pela necessidade de fazer afirmações, de reconhecer no outro um ser estável, que aqui significa cristalizado, mas também de que somos salvos pelo outro e pelos conflitos que novas significações nos podem trazer. Esses são aspectos simbólicos do contexto, e eles podem inibir ou permitir uma interação contínua que produza fazeres “éticos” ou não. Ético, aqui, é o que se refere à própria vida, à criação, a um exercício de pensamento, como diz Espinosa, a um exercício da liberdade, que aqui é entendida como potência de agir. É inegável que, na relação da sala de aula, bem como em todas as relações do dia-a-dia, estamos submetidos a constantes relações de forças, pelas quais o poder perpassa. O exercício de poder é inerente ao exercício da liberdade, mas a idéia de liberdade é exercício de um questionar crítico, que cria possibilidade de agir, pensar e ser diferentemente do que se pensa, age e é.

Perpetuar lugares desqualificados não pode ser considerado uma atitude ética. Não será isso o que vem acontecendo com os sujeitos tidos como especiais? Por que esses significados persistem? Um significado pode ter vida breve ou longa, pode passar a fazer parte de uma cultura ou de determinado grupo cultural. “A persistência de significados pressupõe alguma estabilidade na composição do grupo” (CARVALHO; RUBIANO, 2004, p. 173).

A idéia de estabilidade dos significados pode referir-se a signos habituais, como representar o que é uma cadeira, mas também pode falar de sentidos atribuídos. Todo contexto, sem dúvida, atribui sentidos e faz interpretações que, de certa forma, vão definir processos, como, por exemplo, o processo de inclusão. Sentidos são atribuídos a partir das falas e das ações do outro. É possível construir outras formas de ser e estar, evitando que atitudes que despotencializem sejam cristalizadas tão facilmente. Falo facilmente por saber que apenas uma fala não é capaz de garantir uma mudança de sentido; outros dispositivos precisam ser acionados.

Se os indivíduos estão imersos numa dimensão social, pode-se afirmar que essa dimensão é semiótica, com sentidos produzidos nas relações vivenciadas nessa esfera social. Atribuir sentido vai além de significar e envolve uma trama de relações (SMOLKA, 2004). O signo possibilita a produção de sentidos, signo que é produzido na relação com os outros, que redimensiona as ações dos indivíduos. Portanto os sentidos são resultados dessas relações.

Porém o sentido é diferente do significado. Desde que nascemos, estamos em um meio cultural cheio de significações, constituídas social e historicamente. A apropriação de significações não é passiva; a partir de um significado compartilhado culturalmente, o sujeito vai imprimindo sentido às coisas. O significado se dá quando a prática social se generaliza e se fixa.

Uma palavra não carrega um sentido rígido, conforme muda a situação pode também modificar o sentido. As palavras podem mudar de sentido. Como nos diz Vigotski:

O sentido duma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência. É um todo complexo, fluido, dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado mais não é do que umas das zonas do sentido, a zona mais estável e precisa. Uma palavra extrai seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também. O significado mantém-se estável através de todas as mudanças de sentido. O significado de uma palavra tal como surge no dicionário não passa de uma pedra do edifício do sentido, não é mais do que uma potencialidade que tem diversas realizações no discurso (VIGOTSKI, 1979, p. 191).

O significado faz parte da atividade humana, que implica uma representação, mas não se restringe a ela, Tudo isso acontece nas relações sociais, porém não são as relações materiais que são internalizadas, mas o que elas significam para as pessoas. O significado tem uma dimensão social e coletiva, o sentido também articula as dimensões histórica, social, individual, vividas de forma coletiva e elaboradas na singularidade de cada um (SMOLKA, 2006).

Os sentidos podem sempre ser vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis (SMOLKA, 2004, p. 45).

Existe um significado formal para as palavras, mas o sentido é sempre retirado de uma situação. A significação das palavras é resultado de uma proliferação do uso dessas na vida, das vezes que a palavra é mobilizada, a significação é o processo de produção dos signos e sentidos. Vigotski (2001, p. 465) fala-nos a respeito da inconstância da palavra.

Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em determinado contexto.

Vigotski discute a significação como intersignificação, como uma mobilidade dinâmica, mas não avança na discussão da polissemia da significação, deixa uma teoria inacabada. É Bakhtin quem vai fazer essa discussão. Trabalha a idéia da significação a partir da significação real e da libertação dessa formalidade. Isto é, não nega a idéia de que existe um significado formal para as coisas e palavras, mas ressalta a forma viva das palavras, quando elas se libertam desse significado formal. O que dá essa forma dinâmica de existir das palavras são as situações e experiências vividas nessas situações. Uma palavra muda de sentido conforme o contexto e volta a existir com nova significação, que terá, da mesma forma, identidade e estabilidade provisória (BAKHTIN, 1997).

Para ele, a significação real da palavra se liberta de sua significação literal no contato com a vida; mas longe de anular essa significação

formal, ela a coloca em movimento, a deforma, a transforma, a povoa de reavaliações sucessivas no decorrer de uma evolução histórica da qual a palavra finalmente guarda a memória (CLOT, 2006, p. 226).

A abordagem bakhtiniana mostra claramente a idéia de polifonia da significação e o papel preponderante do social. O autor ainda vai além em suas formulações e distingue significação de sentido, dizendo: “O sentido não está de forma alguma contido em potência na significação e só pode aparecer na consciência a partir da significação. O sentido é gerado não pela significação, mas pela vida” (BAKHTIN, 1992, p. 311).

Podemos ainda completar usando as reflexões de Bergson (1990, p. 101) para explicar o que seria o sentido. Ele diz que o sentido é “uma multiplicidade virtual⁸ e o pensamento é um movimento”. Assim sendo, jamais teremos representações congeladas. Esse movimento faz com que haja uma reconstituição permanente da nossa forma de ver.

Rompemos, dessa forma, com a maneira individual de ver e analisar as questões que se relacionam com a escola, ou com a inclusão, ou com os sujeitos em particular. Por mais que estejamos falando de um sujeito, referimo-nos sempre a uma trama de relações. Falar de inclusão sob o olhar da Rede de Significações dá-nos condição de anular o caráter individual da deficiência e pensar nos múltiplos fatores que produzem essa deficiência, sustentando nos sujeitos o rótulo da anormalidade.

Dentre esses fatores, vale ressaltar a importância de um mediador, como já disse ao abordar a construção dos signos. No caso da inclusão, não podemos deixar de pensar o professor como mediador atento, que possa acionar dispositivos que rompam com a idéia de uma sociedade que exclui pessoas, independente de qualquer que seja a razão.

Num grupo solidário, que seja propulsor de potencialidades, é possível pensar na possibilidade de as pessoas com deficiência administrarem sua participação na vida

⁸ O virtual, para Bergson, é a “origem não manifesta de tudo”, que, em seu movimento, ativa tudo o que os sentidos podem captar, para que assim possa perceber uma realidade. O virtual não se reduz ao possível.

coletiva, de poderem buscar espaços, mostrando formas de existir diferentes daquelas a que estamos habituados.

Em nossa cultura, estudos falam de um acolhimento possibilitador de convivência nas interações entre crianças “ditas normais” e crianças “ditas especiais”, em crianças menores – 4 anos –, e destacam uma certa resistência em crianças maiores – 9 anos (YAZLLE; AMORIM; ROSSETI-FERREIRA, 2004). O que acontece quando as crianças crescem? O que estamos produzindo? Em que Rede de Significações estamos imersos? Como (re)significar esta sociedade para que aceite a participação de cada um conforme suas possibilidades? Precisamos fazer-nos essas perguntas.

Atrevo-me a tentar responder a elas, lançando mão da Rede de Significações e vendo como uma das possibilidades a busca de um novo sentido, transformado a partir do outro, da instabilidade, das negociações dialógicas. O discurso adquire um “status” importante por entendermos a linguagem como raiz de todo sistema semiótico, as práticas discursivas como produtoras de sentidos. Tanto podemos criar novos sentidos, como podemos perpetuar certas “histórias e desfechos”, mas é possível mudar caminhos.

2.3.4 As práticas educativas

As práticas educativas são de extrema importância na aquisição de aprendizagens. No caso do sujeito com necessidades especiais, muitas vezes essas práticas parecem mais distantes da realidade do professor, da escola. Pensando essa realidade, cabe-nos perguntar, que atitudes podem ativar dispositivos de inclusão. Meirieu diz:

[...] sei que não posso educar nada nem ninguém, mas apenas criar as condições para que o outro se eduque, saber-se impotente sobre a liberdade do outro para recobrar um poder sobre os dispositivos que lhe permitem afirmar-se [...] porque decididamente, e para recordar mais uma vez a célebre fórmula de Lacan, “se eu me coloco no lugar do outro, onde é que o outro se colocará?”, e, enfim, [...] a única coisa que torna possível a passagem ao ato pedagógico: a convicção de que no instante em que agimos é o outro que age e apenas ele, pois apenas ele pode decidir seu destino, e é esta,

precisamente, a finalidade de toda a educação (MEIRIEU, 2002, p. 274- 275).

Que atitudes podem criar condições para que o outro se eduque? Será que, como professores, nos reconhecemos impotentes sobre a liberdade do outro, ou nos revestimos da “capa” do saber sem enxergar como o outro age e ver que ele pode decidir seu destino? Assim, Meirieu (2002) usa o termo “entrar no jogo”, para sugerir o que considera uma saída, que seria o iniciar de um diálogo sobre realidades e resistências. Para isso é preciso que o professor possa realmente ver em seus alunos sujeitos capazes de participar e decidir. Mais complexo ainda é que possa ver isso em todos os seus alunos, independente das definições que a medicina ou qualquer instância lhes possa atribuir. Isso condiz com o que discutimos anteriormente a respeito de Rede de Significações, pois fala de uma abertura a novas significações, da criação de outros sentidos. Somente assim seria possível não ficarmos elegendo os sujeitos que terão sucesso, porque o próprio sucesso seria (re)significado.

Um dos apontamentos que foi possível perceber em Meirieu foi a própria ação e a noção de como somos capturados dia-a-dia por outras redes. Assim, é preciso estar aberto para perceber o que ele chama de “momento pedagógico”, ou seja, momentos em que conseguimos escapar do que está prescrito e previsto. Podemos escapar de idéias preestabelecidas e constituirmos outras, como, por exemplo, o menino classificado como autista pode aprender, ser um amigo legal; podemos comunicar-nos com ele e convivermos em sociedade.

Quando outros sentidos são atribuídos, produz-se uma outra forma de viver com a diferença. Essas diferentes redes fazem parte do contexto dos alunos. Se pensarmos as situações e discursos isolados, sem os conflitos que os envolvem, não será possível entender os movimentos múltiplos e polissêmicos das relações sociais. Não existe um único discurso, uma só ação, coerente e homogênea, porque diversos sentidos se configuram e, em determinados momentos e conforme as redes e interações, nos apresentamos de formas distintas.

O estudo das práticas escolares foi muito importante nesta pesquisa, pois as ações se relacionam aos sentidos, e novas ações poderiam ser propulsoras de novos

sentidos. Se pensarmos as ações e sentidos, numa relação circular, é possível perceber que conforme se modificam ações outros sentidos são produzidos e vice e versa. Um exemplo disso seria o trabalho em sala de aula com alunos com deficiência, se o professor assume esse aluno em sala e desenvolve com ele um trabalho educacional, então o sentido antes dado ao que é ser um aluno com necessidades especiais por deficiência, suas potencialidades e ao fato dele poder ser aluno de uma escola regular, pode ser modificado. Aqui tomamos por ação algo afastado do mecânico, que não pode ser totalmente controlado, que muitas vezes é arriscado tanto para o aluno, quanto para o professor. Pensar as práticas educativas envolve essa relação de aluno-professor, mas com vazantes de liberdade. Assim é preciso imaginar que, para ensinar, existem métodos e técnicas, mas o processo está para além disso, nas criações “livres”, no reconhecimento de não se poder controlar efeitos, mas envolver-se nesse processo.

Esse não é um percurso fácil; cada aluno aprende a seu modo e tempo, mas os objetivos são iguais para todos. Existe uma infinidade de discursos sobre as práticas pedagógicas, mas eles nem sempre refletem a realidade do que acontece na escola. Como fazer uma escola que ofereça igualdade de oportunidades aos diferentes sujeitos? Como reconhecer as práticas emancipatórias na escola?

Quando conhecemos o processo pelos quais os professores criam suas práticas pedagógicas cotidianamente e articulamos os saberes que lá circulam com as normas oficiais, isso nos permite agir sobre uma realidade escolar concreta. Pensar as práticas educativas cotidianas implica em pensá-las numa tensão entre a formulação das propostas/regras, que são impostas, e o que realmente acontece na escola. Os professores constroem suas práticas cotidianas a partir de muitas experiências, de muitas histórias, de muitos saberes, isto muitas vezes traz contradições de crenças, de possibilidades, de regulação e emancipação.

Assumimos aqui que não é possível pensar as práticas sem a presença de uma tensão permanente entre os elementos regulatórios das propostas e ações e os elementos emancipatórios que também se presentificam em propostas e ações.

Portanto, não é dicotômica a relação entre a regulação e a emancipação⁹, são processos que se interpelam no cotidiano escolar. Enquanto a regulação está baseada na idéia de obrigação, a emancipação está relacionada a possibilidade de criação, onde se reinvente formas de vontade e novas possibilidades humanas (SANTOS, 2000).

Para que seja possível a construção desse eixo emancipatório, Santos (1994) nos fala do resgate ao concreto. Isso significa não desconsiderar a realidade da escola, pelo contrário conhecê-la, reconhecer as tensões existentes, mas sem perder de vista a possibilidade de novos caminhos emancipatórios, através da utopia. Santos (1994, p.36) diz que utopia seria:

O realismo desesperado de uma espera que permite lutar pelo conteúdo da espera, não no geral, mas no exato lugar e tempo em que se encontra. A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia por um futuro geral. Reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e lugares, exceto naqueles em que ocorrem efetivamente. É este o realismo utópico que preside às iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido a alternativa, vão construindo, um pouco por toda parte, alternativas que tornam possível uma vida digna e decente.

A escola pode construir novos caminhos emancipatórios. Para isso é preciso pensar as práticas educativas na escola atual. É possível ver que se continua a reproduzir modelos, como se na escola estivessem os mesmos alunos de séculos atrás, não falamos de uma escola concreta. Falamos de uma grande diversidade de sujeitos na

⁹ Boaventura de Souza Santos faz uma formulação desses termos enquanto categorias de análise. Diz que o projeto sócio-cultural da modernidade tem dois pilares o da regulação e o da emancipação. O da regulação tem três princípios: do Estado (Hobbes), do Mercado (Locke), da Comunidade (Rosseau). Já o pilar da emancipação é constituído por três racionalidades: a estética expressiva da arte e da literatura, a cognitivo experimental da ciência e da técnica, a moral prática da ética e do direito. A lógica da emancipação orienta a vida prática dos cidadãos, cada uma delas tem uma forma de inserção no pilar da regulação, assim a racionalidade moral-prática, por exemplo, se conecta mais ao princípio do Estado. Entende que há uma tensão permanente entre regulação e emancipação, num processo de lutas, onde se busca a superação da dominação, através de novas práticas que visem relações mais igualitárias (SANTOS, 1995, 2000).

escola, mas continuamos a produzir práticas que levam em conta grupos homogêneos.

As possibilidades de ações é que tornam possível o conhecimento; um saber modifica-se a partir da ação. Isso acontece de forma progressiva e refletida, um trabalho incansável, que tem como meta descobrir como ser dispositivo no processo de aprender dos alunos, de todos, independente das dificuldades que se possam ter. Para isso, tem-se a clareza de que muitas articulações e invenções podem ser necessárias. Nem sempre se acerta de primeira, e o novo ato é o combustível para a não-desistência.

Para que as práticas educativas atinjam efetivamente seus objetivos é também preciso que o professor se aproxime epistemologicamente, o máximo que possa, daquilo que lhe cabe ensinar e tenha claro seus objetivos, mas sem se apoiar em uma ação pedagógica baseada num “projeto tecnocrático de treinamento”.

A escola, enquanto lugar de encontro, já é promotora de desenvolvimento, porém gostaria de destacar uma mediação sistemática e intencional, a mediação pedagógica. O professor ao fazer a mediação pedagógica “tem uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança e de transformações de seus processos psicológicos” (ROCHA, 2000, p. 42). A teoria histórico-cultural valoriza a atividade instrucional, enquanto propulsora de desenvolvimento. Por essa razão, a mediação pedagógica é fundamental para o desenvolvimento do sujeito, para isso precisa favorecer mediações diferentes para as diferentes necessidades dos alunos.

O professor seria o sujeito preparado para fazer essas mediações em diferentes níveis de desenvolvimento. Através das mediações, busca-se modificar os níveis de desenvolvimento, apropriando-os de diferentes tipos de produções. Para que isso aconteça é preciso uma organização e sistematização, que interfira no cotidiano da sala de aula e na forma de utilizar os recursos e estratégias que atenda as diferentes necessidades dos alunos.

Na sala de aula, a troca permite o diálogo com a realidade, dando o tempero para que aluno e professor possam entrar no jogo. A cultura preexistente é o tempo todo mediadora dessa relação. Fugimos assim da antiga, mas atual, racionalização

didática, que quer enquadrar tecnocraticamente todos os momentos pedagógicos, e reconhecemos que a educação para a liberdade exige a aceitação de processos de criação e do constante investimento em novas formas de ensinar. Esse processo não acontece de forma linear, muitas tensões existem entre a racionalização didática e uma educação para liberdade.

Uma grande questão é como acionar a aprendizagem do outro. Isso não se dá de forma mecânica, apesar de serem necessários procedimentos e métodos. Nesse percurso, lida-se permanentemente com a resistência do outro. Para que o educador possa trabalhar a resistência do outro, o primeiro passo é reconhecer as contradições educativas, reconhecer um aluno real, ele pode resistir, mas resistir a sua resistência. Para que isso seja possível, é necessário que o aluno seja tomado como sujeito de vontades, de reflexão, de escolha, capaz de interpelar o educador (MEIRIEU, 2002).

O problema é que muitas vezes a resistência do outro nos paralisa. Não conseguimos vislumbrar outras formas de fazer. Assim, a nossa ação educativa torna-se repetitiva e sem sentido, e não nos damos conta de que estamos fazendo a mesma coisa repetidas vezes. Avaliamos que não está dando certo, apesar de as tentativas serem repetições. O novo causa inicialmente um mal-estar, típico da incerteza. Dessa forma, vai-se em busca da segurança – da repetição.

Entretanto, na educação, é preciso um contínuo deslocamento de ações, pois o contexto se apresenta de forma dinâmica: as relações vão modificando-se, os interesses não são rígidos. Enfim, aprender faz parte da vida, que é dinâmica. Isso não quer dizer que se ensina apenas o que o aluno quer aprender, mas que é preciso levar em conta a relação social e, a partir disso, criar situações pedagógicas que sejam dispositivos de aprendizagem.

As práticas educativas devem permitir uma troca constante de papéis, especialmente quando esses forem seladores de rótulos que desqualifiquem o aluno. Para isso, a cada momento o professor tem como alternativa reconsiderar seus próprios preconceitos, para que possa ver os papéis como circunstanciais e propor ações potencializadoras, que dêem visibilidade aos outros e ao próprio sujeito de suas possibilidades de aprender. Para isso, a sala de aula deve ser lugar

de produção e de movimento para todos, onde todos possam experimentar posições, sem incorporá-las.

O reconhecimento da heterogeneidade dos grupos pode ser alavanca para que o professor se liberte da idéia de papéis rígidos, heterogeneidade tomada como algo positivo, que traz proposições diferentes para o grupo, que movimenta. Na atualidade, é importante pensar sobre a formação dos grupos e na diversidade encontrada nos diferentes níveis de aprendizagem, nos diferentes saberes que os alunos trazem de casa, nos diferentes tempos de aprender. Como nos diz Meirieu, (2002, p. 235):

[...] se a heterogeneidade não é em si mesma um fator negativo e pode até contribuir para atenuar as disparidades de níveis entre os alunos, ela somente é possível se há cuidado de evitar certos desvios, pois “a adesão do professor a uma pedagogia diferenciada tem chances não-desprezíveis de se traduzir em uma diversificação não apenas dos meios oferecidos ao aluno para atingir seus objetivos, ou do tempo que lhe é concedido para atingi-los, mas também dos próprios objetivos”.

A diferença não pode tornar-se desculpa para se atingir o mínimo; deve oferecer condições para que o sujeito venha a tornar-se o máximo de suas possibilidades. Para isso é preciso que o professor reconsidere continuamente suas práticas, que possa assumir o trabalho com o aluno a partir de sua própria história e da história desse aluno, uma história que, no caso desse aluno, se constituiu na sua vida pessoal e escolar; que, no que diz respeito ao escolar, traz, muitas vezes, construções de situações negativas, sustentadas por muito tempo pelo processo educacional e pelas relações aí existentes.

A questão do incerto é algo que tem perturbado a vida do professor. As práticas educativas que trazem métodos e técnicas rígidos dão certa segurança a quem os usa, mas, na escola que trabalha com a diversidade, as certezas parecem não existir mais e não trazem o resultado esperado. Vivemos durante séculos os conflitos gerados pelas certezas, nas ciências, na ética, nas questões sociais. Abrir mão da certeza para caminhar no paradigma da incerteza é reconhecer que, no cotidiano da escola, é possível formar sem dominar, na liberdade o sujeito pode se construir

como sujeito de conhecimento, em permanente tensão entre regulação e emancipação.

Ser ator na era da incerteza parece trazer uma instabilidade antes não experimentada; papéis anteriormente muito claros, como ser aluno, ser professor, hoje trazem grandes vácuos. Os problemas sociais, o crescimento do número de alunos, a dificuldade em se estabelecerem parâmetros trouxeram para dentro da escola problemas que antes eram camuflados ou pouco perceptíveis, e coube ao professor a árdua tarefa de gerenciar esses problemas.

Inegavelmente, a escola, o professor, o grupo de colegas de sala podem abrir territórios, autorizar descobertas, tendo-se como entendimento que somente analisando e conhecendo o cotidiano se pode modificá-lo, dar-lhe um outro sentido, fazendo da sala de aula um espaço de invenção, de criatividade, onde o imprevisível seja aceito (MEIRIEU, 2002).

Para discutir a aceitação desse imprevisível, recupero aqui o conceito de “modos de endereçamento”, usado no cinema:

[...] o modo de endereçamento é um termo dos estudos do cinema, um termo que tem um enorme peso teórico e político. Aprendi sobre ele nas aulas de cinema e sobre mudança social. É a isso que ele se resume: Quem este filme pensa que você é? (ELLSWORTH, 2001, p. 11).

No cinema, ao se pensar um filme, observa-se que esse é endereçado a um público específico, com finalidades e características específicas, a espectadores que são idealizados, mesmo assumindo uma dimensão real na interpretação dos papéis. É claro que o espectador nunca é exatamente o que se pensa que é; então, o modo de endereçamento de um filme pode errar seu alvo. Há um espaço de diferença entre o endereçamento e a resposta. Mas o que isso tem a ver com a educação?

Ellsworth usa essa metáfora dos modos de endereçamento no cinema para discutir o currículo. Essa mesma metáfora pode servir para se falar da aquisição de signos.

Primeiro é preciso compreender que, como no cinema, na educação “também se erra o alvo”, quando a pretensão é a de se dirigir a um público idealizado. Nesse

caso, por que isso acontece? A resposta está na falta de sintonia entre o endereçamento e a resposta.

Em primeiro lugar, o espaço entre o endereçamento e a resposta é um espaço social formado e informado por conjunturas históricas de poder e de diferença social e cultural. Em segundo lugar, o espaço da diferença entre o endereçamento e a resposta é um espaço que carrega os traços e as imprevisíveis atividades do inconsciente. [...] Em terceiro lugar, o espaço da diferença entre o endereçamento e a resposta está à disposição dos professores como um recurso poderoso e surpreendente (ELLWORTH, 2001, p. 43).

Produz certo conforto a idéia de um lugar do qual o professor não possa controlar todos os processos do cotidiano escolar, o que pode abrir para uma possibilidade de inclusão da diferença. Logo, já que não é possível colocar os alunos em “fôrmas”, controlando todos os espaços entre o endereçamento e a resposta, isso poderia servir-nos para explorar o que surge, o que o aluno traz; para entender os conhecimentos já adquiridos e os que estão em construção, e transitar entre eles. É nítido que, apesar do que o professor planeja, não é possível garantir que os conhecimentos sejam apropriados, especialmente de forma universal.

Talvez essa seja uma saída: não negar os emaranhados sociais, históricos, culturais, pois, quando endereçamos algo, visamos ao universal; porém, a partir do reconhecimento desses emaranhados, é possível sintonizar o que o professor está ensinando e o que o aluno está aprendendo. Não será isso o que Vigotski nos propõe?

É preciso reconhecer que não temos o domínio, é preciso estar aberto para o novo, ler a partir da história, da cultura, da organização social. E os problemas não param por aí. Essa realidade social nova também afeta o professor como sujeito, sua formação, sua condição profissional e de vida. Diante disso, a meu ver, ele só tem uma escolha: ou deixa sucumbir a idéia de ensinar a todos os seus alunos, ou assume o risco e a incerteza, criando condições para que o aluno aprenda, reconhecendo e permitindo que o outro faça a sua parte.

Romper com esse sistema que se apóia no taylorismo industrial e impõe aos agrupamentos uma homogeneidade, poderia oxigenar as práticas educativas. A escola tenta abandonar princípios de uniformização, mas se debate com as

contradições do seu funcionamento, como, por exemplo, a organização do tempo, as atividades únicas, as exigências cognitivas universais.

Se o objetivo da escola é a universalidade, então nenhum tipo de homogeneidade deveria ser aceito; estamos todo tempo convivendo com o que é diverso. “São justamente essas diferenças que conferem ao objeto cultural toda sua força de universalidade” (MEIRIEU, 2005, p. 48). No discurso, muitos educadores já admitem que a heterogeneidade é um fator enriquecedor da aprendizagem, mas, na prática, não sabemos lidar com as salas de aula heterogêneas. A questão é que na sala de aula nos deparamos com heterogeneidade de histórias, heterogeneidade de culturas, heterogeneidade de níveis, heterogeneidade de comportamentos, heterogeneidade social e muitas outras. Ou aprendemos a lidar com elas, ou o projeto escola estará fadado ao fracasso.

[...] o desejo de homogeneidade é a ruína da escola. Quando ideológica, a homogeneidade faz da escola um lugar de enclausuramento, e mesmo de recrutamento: ali o aluno não encontra outro pensamento além do seu, ali ele é submetido à ideologia dominante. Quando é sociológica, a homogeneidade faz da escola um gueto: o aluno vive ali como residência obrigatória, vê suas perspectivas limitadas pela fatalidade da reprodução social. Quando é psicológica, a homogeneidade faz da escola um casulo aconchegante: o aluno ali é isolado, protegido de qualquer descoberta que possa abrir-lhe outros horizontes. Quando é intelectual, finalmente, a homogeneidade faz da escola um lugar pobre, sem interações possíveis, sem a possibilidade de pôr seus conhecimentos à prova de outros alunos, mais fracos ou mais fortes, que pensem diferente e que percebam as coisas de outra maneira (MEIRIEU, 2005, p. 49).

Para que a escola seja lugar da diferença, é preciso que se aceite o erro como constitutivo do processo de aquisição do conhecimento. No mundo capitalista, o erro é, na maioria das vezes, tomado como fracasso, por isso gera exclusão. O erro é inevitável e deveria ser usado para levar o aluno a refletir sobre seu processo de aquisição de conhecimento. Nesse caso, a escola não poderia seguir a mesma lógica capitalista da produção. No discurso, isso parece muito fácil, mas, para que se efetive como prática de reflexão e aprendizagem, as formas de avaliação e de correção do erro precisariam ser diferentes das aplicadas na maioria das vezes. Esse seria um trabalho da escola como um todo, que se inicia na sala de aula, no

trabalho escolar, e continua na escola nos momentos “livres”, nas atividades extraclasse, na forma de encaminhar as questões disciplinares, nas reuniões com pais, enfim, em todos os âmbitos relacionados às práticas educativas.

As práticas educativas exigem obstinação. Não é incomum ser preciso tentar outras estratégias para que o aluno aprenda. Além das estratégias, a todo tempo o professor experimenta formas de despertar no aluno o seu desejo de aprender, reconhecendo que ele tem liberdade para isso, o que não exime o professor de sua responsabilidade, pelo contrário, exige dele um extremo rigor ao ensinar.

Para que as práticas educativas se efetivem como produtoras de conhecimento, a organização da escola não pode ficar atada ao passado, a formas rígidas de funcionar; precisa acompanhar as mudanças histórico-sociais, redimensionar suas necessidades, permitir que diferentes sujeitos trabalhem juntos, ser espaço de coletividade. Construir a escola como espaço de coletividade parece ser um grande desafio da atualidade, desafio que não se restringe apenas à escola. Evidentemente, pensar em coletividade na escola implica oferecer condições para que todos os alunos possam estar na escola e ela tenha um projeto educativo que vá ao encontro da diversidade. As relações da sala de aula são um desafio essencial, todos devem estar envolvidos no processo de aprender e, mais do que isso, de aprender conjuntamente (MEIRIEU, 2005).

Uma coisa aponta-se como certa: somente na escola e com a escola as práticas escolares podem ser repensadas e redefinidas. Se a meta é a escola para todos, as práticas precisam ser revistas, pois atendem hoje ao interesse de poucos, criam grupos segmentados e lugares cada vez mais desqualificados para a maioria, contribuem para a construção de estigmas sociais, como a idéia de que o pobre não quer aprender, de que o aluno com deficiência é incapaz de adquirir o conhecimento acadêmico, e muitos outros, todos focando o sujeito como responsável por seu “insucesso escolar”.

Numa revisão de outros trabalhos de pesquisa sobre as práticas educativas, percebemos que esses estudos são vastos na última década e trazem diferentes enfoques, porém apontam para emergência do assunto. Dentre esses, destacarei quatro trabalhos.

Garcez (2004) buscou em sua pesquisa delinear uma visão de inclusão escolar que fosse além do âmbito das deficiências e dos desajustes. Para isso fez uma articulação entre teoria, prática e diretrizes governamentais. Num primeiro momento analisou as diretrizes governamentais e as teorias que discutem os rumos atuais da educação inclusiva. Num segundo momento, baseada nos pressupostos da pesquisa-ação fez uma intervenção junto aos profissionais de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo. Seu trabalho é marcado pelo diálogo das concepções, com as pesquisas, com os problemas contemporâneos e com as ações possíveis na escola. A partir da reflexão sistemática e intencional das concepções e práticas em processo no cotidiano escolar, foi possível provocar mudanças nas práticas educativas.

Outro trabalho que também enfoca as práticas educativas é o de Torquato (2003). Analisando as práticas educativas para o ensino da leitura em cinco escolas da rede pública do estado do Paraná, o autor faz a relação entre os documentos oficiais e a prática cotidiana. Apoiar-se na concepção bakhtiniana de linguagem para analisar a questão da significação e a forma que estabelece relação com a história e o contexto. Discute os documentos enquanto algo constituído em um determinado tempo histórico e envolvido em determinados aspectos sociais. Ao fazer a relação documento oficial e práticas educativas conclui que o fazer do professor não tem apenas nos documentos a constituição e divulgação dos seus saberes, visto que sua prática aponta para saberes construídos, também, no campo acadêmico e nas experiências de vida dos alunos e dos professores.

Em pesquisa recente Silva (2007) partindo de uma ação compartilhada de ensino, vai abordar a elaboração de conhecimento e de subjetividades no Ensino de Jovens e Adultos (EJA). As possibilidades dialógicas mediarão o entendimento de como os sentidos se elaboram. Como pressuposto teórico-metodológico utiliza a matriz histórico-cultural, mediada semioticamente. A análise dos processos de significação oportunizou o entendimento dos processos de constituição do conhecimento na diversidade de sujeitos que freqüentam o EJA, e as implicações pedagógicas que decorrem dessa diversidade e dos diferentes processos.

Já a pesquisa de Pereira (2003) tem como universo a sua própria sala de aula, numa escola pública no município de Campinas. Tenta compreender seu esforço em ser

professora, suas ações pedagógicas, sua prática educativa, mesmo diante das dificuldades colocadas na profissão professor e nas condições de trabalho. Baseada nos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, analisa o que é ser professora, suas ações e como elas se constituem nas condições sociais específicas de produção.

Longe de conclusiva, a discussão feita nesse capítulo, levanta questões polêmicas, mas fica clara a intenção de pensar o processo de inclusão a partir não apenas do sujeito, mas das práticas educativas, do entendimento dos diversos campos interacionais que o envolvem, de como os sentidos o atravessam e de onde cada sujeito do grupo cortado por redes atribui sentidos nesses contextos. Assim, pode ser possível reconhecer quais os elementos que têm favorecido a exclusão e mostrar o caráter histórico e social da diversidade.

3 ATRAVESSANDO OCEANOS E DESERTOS

3.1 TENTANDO DESVELAR O PROBLEMA

Nas práticas sociais, nas relações interpessoais, nas diferentes formas de vivenciar as experiências e nas dimensões discursivas dessas práticas, produzem-se as possibilidades de significações e sentidos. Os sentidos não são imanescentes, dependem das condições de produção, articulam-se a múltiplos fatores.

Na produção desses sentidos, muitas redes são tecidas. A linguagem nessa trama apresenta-se como um dos sistemas semióticos, e as possibilidades de significação e sentido extrapolam a linguagem oral. Assim se anuncia meu objeto de estudo.

Meu propósito é entender sobre significações e sentidos dados aos sujeitos com necessidades especiais e de que maneira se constituem. Além disso, busco pensar a criação de um outro discurso, isto é, de outro sentido, construir uma outra lógica de inclusão que leve em conta os processos de diferenciação.

Pensando nessa direção, algumas questões se colocam, indo além da descrição dos sentidos e significações atribuídos, buscando maneiras de produzir novos modos de subjetivação, que lutem contra a exclusão, efetivando práticas reflexivas na escola que nos façam pensar como é possível ser um mediador que afete a posição do outro que não está aprendendo e conseguir reverter essa situação.

A discussão iniciou perpassando os “ditos” sujeitos sem oralidade ou com dificuldades significativas de oralidade.

No decorrer do trabalho de campo, o objeto de pesquisa foi redimensionando-se, mas o fato de os sujeitos terem dificuldades de comunicação não desapareceu, apenas destacaram-se as práticas educativas, o processo de escolarização.

O foco da pesquisa são as práticas educativas, as relações, mas interagindo com os alunos com necessidades especiais, especialmente os sujeitos iniciais. Esse objeto foi-se instituindo ao longo da pesquisa, a partir da reflexão das ações de elementos

interativos da realidade daquela escola e de um contexto real, onde os processos de escolarização se sobrepõem ou se imbricam ao fato, na maior parte do tempo, de não falarem.

3.2 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

Desde 1991, as escolas da rede pública do município de Vitória adotam uma política de receber alunos com necessidades educacionais especiais em salas regulares comuns de ensino. Os alunos, além de freqüentarem a escola regular, são atendidos no laboratório pedagógico¹⁰. As escolas recebem suporte teórico de uma equipe central de Educação Especial da Secretaria de Educação. No laboratório pedagógico, os alunos são atendidos em horário contrário ao da sala regular, com atividades diversificadas, com vistas ao seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Essa é a proposta institucionalizada, mas, juntamente com essa forma de funcionar, outras maneiras vão-se constituindo, por vezes rompendo com o que está instituído.

Dessa forma, as escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória são espaço privilegiado para a realização desta pesquisa, pois nelas está matriculado um grande número de pessoas com necessidades educacionais especiais, o que faz dessas escolas um lugar de diversidade e de relações nada homogêneas.

Não pensar a escola como espaço homogêneo é romper com a idéia de produções igualitárias, de tempos iguais, de ações e reações determinadas, idéia de uma escola de embates, onde professores confrontam valores que construíram ao longo de sua história, como os “exigidos” num modelo atual, que também aprisiona, confundindo disciplina, liberdade, e usando estratégias de domínio a que eles próprios são submetidos numa relação de poder. Nesse sentido, Foucault, discutindo

¹⁰ Espaço de atendimento especializado, específico para os alunos com necessidades educacionais especiais.

outra maneira de pensar as relações de poder, abandonando a idéia de poder como algo localizado no indivíduo ou na instituição, um poder que é difuso, considera que falar de poder é falar de relações de forças, de confronto, de luta, de um poder que circula, que se exerce em rede, de modo que uma ação recaia sobre as outras. Isso é importante ao se pensar a escola num cotidiano em que são tecidos processos que tiram dela a vitalidade, e assim reconhecer as possibilidades de práticas de resistência, que criam a potência de outras práticas escolares. São as práticas de resistência que esboçam outros modos de ação, que rompem com o previsto, negando formas estéreis e afirmando outras possibilidades de trabalho.

Entender que não existe um poder absoluto dá condições de se pensarem outras práticas menos aprisionadas. Assim, problematizando o que parece cristalizado e normalizado, as resistências provocariam a instabilidade nesse jogo de forças. Por vezes, não parece fácil perceber esses movimentos de resistência na escola, que, por tantos problemas, vem tornando-se um lugar onde morte e vida coexistem. É preciso fazer um esforço para descobrir onde eles acontecem e como funcionam.

Fica evidente que estamos a todo tempo numa dinâmica disciplinar, em que se medem desempenhos, atitudes, aprendizagens. Foucault fala-nos dessa relação de forças e amplia a discussão ao dizer que esse poder disciplinar, que busca construções de formas de ser e saber, operando individualmente, necessita de um outro conhecimento para geri-lo. Como nos diz Lopes (2001, p. 85):

Se a disciplina gesta corpos do conhecimento, é necessário pois um outro conhecimento, uma política para geri-los. É necessário organizar a dispersão das formas de existir, como se assim se buscasse a garantia da própria vida. É em nome desse argumento que a biopolítica se presentifica e se arvora no dever de manutenção de uma ordem, de equilibrar diferenças postas.

A tecnologia do biopoder teve sua emergência no século XVIII, lançando um olhar organizador, agindo em nome da preservação da espécie, utilizando-se disso para regular a vida das pessoas, excluindo o que foge à ordem imposta, criando cada vez mais categorias, classificações, sob a ordem de tornar legítima a exclusão social.

Uma das maneiras de mudar essa lógica seria a partir da reflexão sobre as práticas que se presentificam na escola. Essas práticas educacionais e outras interações

com pessoas com necessidades especiais é que mapeei neste estudo, dando visibilidade à inclusão em escola regular (aquela que lá opera), lançando o olhar não somente para as práticas pedagógicas, mas também para as múltiplas redes que perpassam o espaço escolar.

Além desse mapeamento que fez parte do início da pesquisa, a meta foi também a intervenção na busca da transformação, numa visão prospectiva do desenvolvimento e da vida.

Para isso foi preciso não perder de vista meus objetivos. O desejo foi pensar os discursos, seus sentidos e significações acerca do sujeito com necessidades educacionais especiais e, a partir disso, trabalhar com a escola no sentido de construir uma outra lógica de inclusão, que levasse em conta os processos de diferenciação e entendesse o sujeito imerso numa Rede de Significações, analisando durante todo o percurso os movimentos de transformação de práticas educativas na escola.

Entre os sujeitos com necessidades especiais, uma ênfase foi dada aos sem oralidade ou com dificuldades significativas de oralidade. Outros modos de comunicação e maneiras de sustentar os comportamentos comunicativos poderiam ser aprendidos. Para isso seria preciso intervir no processo de mediação entre o professor e esses sujeitos, de forma que houvesse uma mudança de lugar do aluno não aprendente para o de aluno aprendente, tudo isso atento ao movimento de transformação de práticas educativas da escola.

4 CONSTRUINDO FIOS DE UMA REDE

4.1 DANDO VIDA ÀS QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A pesquisa é capaz de fornecer-nos elementos que possibilitem novas práticas, abrindo espaços que vão além da reflexão, que criam ação e conhecimento.

Esta pesquisa teve como base prioritária o procedimento qualitativo, procedimento por meio do qual se analisam os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Usei como referência a pesquisa de campo, que tem como característica principal ir além da pesquisa bibliográfica, coletando dados. Nesse aspecto, a pesquisa-ação atendia ao meu objetivo, que pressupõe o pesquisador como participante, inserido na realidade que se propõe estudar, tendo um planejamento de ações previsto. Objetiva uma mudança da realidade, sempre acompanhada de uma reflexão autocrítica.

Adotei os pressupostos da matriz histórico-cultural, em consonância com a Rede de Significações. Tratar da pesquisa partindo dessas noções significa analisar os processos, que sempre estão submersos em campos interacionais.

A matriz histórico-cultural articula dimensões coletivas e individuais, macro e micro. Nessa perspectiva, torna-se impossível pensar o indivíduo e suas ações dissociados desse campo interacional e de seu contexto, numa relação dialética entre fatores políticos, históricos, sociais, econômicos e culturais, entendendo que não existem relações homogêneas, como afirmam Amorim e Rossetti-Ferreira (2004, p. 95):

A matriz sócio-histórica é composta por elementos sociais, econômicos, políticos e culturais e em contínua construção. Ela apresenta uma natureza fundamentalmente semiótica e tem concretude no aqui-agora das situações. Ainda, afirma-se que a matriz sócio-histórica pode ser didaticamente concebida como composta por duas partes íntima e dialeticamente inter-relacionadas:

1- *condições socioeconômicas e políticas*, as quais representam as concretas condições de vida de uma comunidade específica, nas quais a pessoa nasce, vive e se desenvolve, além das pressões sociais mais estáveis às quais as pessoas estão submetidas;

2- *práticas discursivas*, que representam o domínio das representações, dos símbolos religiosos, das fórmulas científicas, etc. Estas têm materialidade, como uma pintura, uma música, um ritual, uma palavra ou um comportamento humano, e têm um caráter semiótico. Entende-se que o signo está ligado a diferentes períodos históricos e processos sociais e que, portanto, apresentam diferentes pesos e hierarquia de poder em cada sociedade, cultura, grupo, contexto específico, situação e relacionamentos das pessoas. Nesse sentido, diz-se que ele se constitui como uma arena, na qual ocorre à intersecção e a luta de valores de orientação contraditória.

Outras discussões sobre, por exemplo, os campos interacionais, merecem destaque para se entender a complexidade dessas relações. Uma vez que os campos interativos são fundantes do desenvolvimento humano, é através dos outros e das “inter-ações” estabelecidas por meio dos processos dialógicos que são modificados os pensamentos e as próprias ações, criando-se possibilidades de aprendizagens, confrontos, recriando sentidos e saberes.

É preciso perceber que os campos interacionais fazem parte de um contexto, que são materializados na escola pelo

[...] ambiente físico e social, pela sua estrutura organizacional e econômica, sendo guiados por funções, regras, rotinas e horários específicos. Eles definem e são definidos pelo número e características das pessoas que os frequentam, sendo ainda marcados pela articulação da história geral ou local, entrelaçadas com os objetivos atuais, com os sistemas de valores, as concepções e as crenças prevalentes (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 26).

Os contextos são os cenários de histórias, de pessoas, interferindo nas relações e nos lugares ocupados por essas pessoas. Aqui se entende que pessoa e meio se constituem dialeticamente.

A partir dos pressupostos da matriz histórico-cultural ligada à noção de Rede de Significações, articulei as várias redes em que a pessoa está submersa, rompendo com a idéia de uma natureza para o indivíduo, apontando para uma visão prospectiva da vida, uma visão de desenvolvimento sem linearidade.

Como dizem Rossetti-Ferreira et al. (2004, p. 31),

[...] a Rede de Significações não existe como uma entidade, mas é uma apreensão pelo pesquisador da situação investigada e uma interpretação de como os componentes apreendidos articulam-se e circunscrevem certas possibilidades de ação, emoção, cognição.

Portanto, nessa perspectiva teórico-metodológica, não é possível pensar num indivíduo como ser individual, mas sempre coletivo e envolvido num emaranhado de redes. O espaço coletivo privilegiado nesta pesquisa foi a escola, mas pensar um trabalho na escola requer pensá-lo dentro da própria vida e das relações e produções de subjetividades atuais, onde se exclui em massa, criando-se categorias que enquadram e tornam a inclusão cada vez mais inatingível para tantos. Em contrapartida, os excluídos “teimam em existir”.

Num primeiro momento em que estive na escola, poderia dizer que me aproprie dos princípios da Rede de Significações, por meio dos quais tentei capturar os processos em curso, reconhecendo que o objeto de pesquisa vai definindo-se ao longo do conhecimento do contexto.

Metodologicamente, a pesquisa-ação foi utilizada numa segunda etapa do trabalho. A pesquisa-ação implica uma “[...] atividade de compreensão e explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas, com o fito de melhorar essa práxis” (BARBIER, 1985, p. 156). A relação com o estudo não conserva a idéia de exterioridade, pois o homem é engajado

[...] num processo de transformação do mundo do qual é um dos elementos. O exercício dessa atividade prática dá uma experiência que lhe abre as portas do conhecimento empírico e, em seguida, do conhecimento abstrato que, por sua vez, guiará a sua atividade futura. Trata-se de um movimento de conhecimento da realidade incessante em via de totalização que nunca termina (BARBIER, 1985, p. 114).

Portanto, rompe com a idéia da neutralidade na pesquisa, propondo a interação pesquisador e sujeitos investigados, formas de ação.

Há por parte dos pesquisadores o interesse de não apenas verificar algo, mas de transformar. Nesse sentido precisa haver uma

interação entre pesquisadores e pessoas investigadas. O processo de pesquisa é realizado com avaliações e discussões no grupo tanto para redirecionar os planos, quanto para partilhar o conhecimento entre os envolvidos (MATOS; VIEIRA, 2001, p. 48).

Trata-se de pensar a ação tomando como alicerce a teoria, de modo que sempre se esteja agindo em espiral, numa reflexão permanente sobre a ação. Nesse processo, o pesquisador é parte do grupo e todos devem participar igualmente, todos os participantes devem envolver-se nas questões postas. Para isso, compreende que a realidade é complexa e dinâmica e aprende a lidar com os confrontos e contradições.

Não se pode perder de vista que a pesquisa-ação visa a mudanças, quer reverter uma lógica estabelecida. Para isso, deve seguir os processos que se fazem no grupo. Na perspectiva da pesquisa-ação,

[...] um processo é uma rede simbólica e dinâmica, apresentando um componente ao mesmo tempo funcional e imaginário, construído pelo pesquisador a partir de elementos interativos da realidade, aberto à mudança e necessariamente inscrito no tempo e no espaço (BARBIER, 2005, p. 111).

O processo não pode ser previsto no campo das certezas; é sempre dinâmico, mutável. O importante é que as ações são sempre refletidas e o pesquisador deve ser um mediador dos processos, nos quais intervém numa determinada situação. O processo é coletivo e por isso o objeto de pesquisa é “co-construído”, juntamente com as análises feitas. Como se estabelece numa relação de horizontalidade, tem o desdobramento de co-formação. Barbier (2004) estabelece o diagnóstico como imprescindível e destaca a importância de uma “escuta sensível do vivido”, que ocupa o lugar de um analisador, que não tem por meta julgar ou medir as atitudes e discursos. Isso não quer dizer que vá apenas concordar; vai também compreender e conhecer o que lhe é novo.

A pesquisa-ação colaborativa busca uma relação dinâmica teoria-prática, numa idéia de cooperação e de transformação da prática pedagógica. No caso, os professores são vistos como capazes de refletir e mudar suas práticas, num processo de colaboração com o pesquisador. As ações colaborativas nesta pesquisa deram-se

nos grupos, nas salas de aula, num processo de estudo, de ação-reflexão sobre as práticas, vivências e experiências.

[...] um processo de trocas intersubjetivas de conhecimento e atitudes individuais e coletivas, visando a desenvolver alternativas de comunicação, de participação, de realização de tarefas comuns e da concretização de propostas de resolução de problemas da escola, considerando o contexto socioeducacional (JESUS, 2005, p. 210).

Esse tipo de pesquisa pressupõe a auto-reflexão coletiva. O compromisso de transformar a realidade educativa é de todos os envolvidos. No caso, o pesquisador age em relação colaborativa com os outros participantes.

Na pesquisa-ação-colaborativa, as situações são sempre novas, mesmo quando parecem semelhantes, porque sempre um novo olhar é lançado e, com isso, novas leituras são feitas e novas ações propostas. Para que isso aconteça, a idéia é de um trabalho colaborativo, que vá além da reflexão, como nos diz Jesus (2005, p. 206)

Vislumbramos uma prática que transcenda a reflexão e que contemple a dimensão ideológica, política e social do educador que deverá engajar-se em uma práxis cultural mais adequada para o avanço da transformação social.
Partimos do saber-fazer dos profissionais para a construção de um novo modo de lidar com a realidade.

Todo esse processo demanda tempo e depende do “amontoado” de pessoas formar-se GRUPO, um grupo de estudo ação-reflexivo-crítico, que possa refletir sobre sua prática, sobre seus discursos, partindo de suas experiências, pois o cotidiano da prática educativa é o ponto de partida. Esse trabalho não deixa de lado o contexto socioeducacional nem a possibilidade de se trabalhar com as pessoas em interação, numa relação de participação conjunta (JESUS, 2005).

Para que esse espiral não seja quebrado, um mecanismo extremamente importante é a observação. Mas o pesquisador está implicado no grupo, participa e entra no processo, e, com vistas a que esse recurso seja mais eficaz, faz registros constantes de suas observações, sobre as quais faz comentários, registra acontecimentos, faz

associações, registra reações afetivas e, posteriormente, retorna a esses atos em reflexão.

Por fim, poderia dizer que, na pesquisa-ação-colaborativa, existe uma permanente avaliação da ação, um processo de pesquisa em espiral:

Situação problemática; planejamento e ação n.º 1; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação n.º 2; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação n.º 3; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação n.º 4; e assim sucessivamente.

A fase da pesquisa, a avaliação e a reflexão – antes da ação e depois da ação – estão juntas (BARBIER, 2004, p. 143).

Isso não significa que todas as questões serão resolvidas. O que se deseja é balançar o que está instituído, levar a uma reflexão e assim, quem sabe à produção de outros modos de ação, mais potencializadores e provocadores de mudança social. Portanto, para sustentar essa forma de pesquisa, parti da recusa dos modelos vindos de uma racionalidade científica, na qual as verdades são universais e o conhecimento científico é tido como verdadeiro.

Pensar esta pesquisa partiu desse compromisso, que é ético, de criar outras maneiras de viver com a diferença dentro da escola, buscando modos de pesquisar “[...] que não se [fechem] à invenção e [viabilizem] uma possibilidade de viver e experimentar o inusitado e o imprevisto” (BARROS, 2005, p. 10).

4.2 DESEMBARAÇANDO OS NÓS

Rossetti-Ferreira et al. (2004) sugerem então que, num primeiro momento, o pesquisador atue como um etnógrafo, descrevendo tudo o que está à sua volta. Descrever os processos que se engendram na escola, bem como os efeitos que produzem, foi uma das metas. Nessa perspectiva, é preciso entender que a realidade não está dada, ela se constitui no cotidiano, no qual diversas forças se

imbricam em redes, redes que possuem várias dobras, que criam novos modos de existir.

Assim, a produção do conhecimento sai do campo transcendente para o campo do imanente num conhecimento

[...] que se produz na própria construção do objeto, compreendendo a implicação do pesquisador entrelaçado a este, partindo do pressuposto de que se está, conjuntamente ao processo de análise, produzindo-se subjetividade. Não se está referindo a uma intervenção no objeto, mas à produção de uma outra coisa que, fora desse olhar, não existiria (MAIRESSE, 2003, p. 263).

Então, na construção do objeto deste estudo, meu primeiro passo foi estar na escola com o objetivo de acompanhar os movimentos, definir recortes e descobrir outros caminhos, não me detendo apenas nas desistências e fracassos, mas buscando também as resistências, outros encontros, que possibilitassem criar campos férteis, potencializando novas formas de fazer, de trabalhar.

Para isso, não existe o caminho verdadeiro nem o mais correto, mas a possibilidade de misturar todas as relações que o grupo oferece, com o compromisso de estar a favor da vida, uma escolha ética que provoque certa rachadura no que causa mal-estar.

Ver o trabalho da escola como invenção, como espaço do imprevisível, onde serão criadas outras maneiras de se relacionar com as dificuldades, pode reafirmar uma potência de ação, assumindo-se sempre um compromisso ético que nos fala de uma abertura a novas possibilidades de pensar o fazer, problematizando o que está dado e é colocado como verdade.

Nesse primeiro momento, foram usados os registros observacionais mediante constante presença na escola, nos seus mais variados espaços. Com esse objetivo, estive na escola em média três vezes por semana, durante três meses, conhecendo a realidade em contexto. Necessariamente, recortes foram feitos, sempre com o olhar nas múltiplas redes e nas aberturas que estas pudessem apresentar.

Neste trabalho, são abordadas relações/sujeitos que foram pensados a partir desses princípios e que são cortados por múltiplas redes, redes que se conectam e que nos

dão a oportunidade de pensar de maneiras distintas. O foco foram os sujeitos com necessidades educacionais especiais que historicamente estiveram excluídos da sociedade e da escola. Diversos sentidos foram atribuídos a essa forma de nomeá-los: “especiais”. Sempre através dos parâmetros de normalidade, foram enquadrados como pertencentes ao grupo dos patológicos. Recusar essa classificação, esse enquadramento, é a tentativa de não aceitar princípios que retiram desses sujeitos seus direitos de cidadãos. Barros (2005, p. 9) alerta:

Dessa forma, quando temos o objetivo de lutar por práticas educacionais democráticas e pela cidadania para todos, não basta reivindicar o reconhecimento e respeito pelo outro no que se refere a seus direitos civis, é preciso problematizar esse sentido de democracia arraigado nos discursos educacionais, pautados pela noção de sujeito e mundo já dado. Cidadania e direitos são também defesa ativa dos processos de subjetivação, processo ontogenético de diferenciação, processos de produção dos sujeitos que vão se realizando por uma potência de diferir.

Problematizar o discurso que classifica e normaliza pode fazer com que possamos olhar esses sujeitos não demarcados por suas patologias, mas em constante movimento e construção, não sendo possível determiná-los ou pensar em uma essência. Os sujeitos foram esses alunos, eles são autores de sua história, sempre produzida na coletividade.

Porém, apesar de serem eles os motivadores, os disparadores, tive como meta neste estudo o trabalho de grupo, com professores, estagiários e, ocasionalmente, com as famílias. A escolha por trabalhar em grupo partiu de uma vivência anterior, desde meu trabalho de mestrado (GIVIGI, 1998), que tomou o grupo como ponto de partida para entender as dificuldades de aprendizagem na escola. Desenvolvi outros trabalhos de pesquisa, nos quais o grupo foi elemento importante para entender os processos de desenvolvimento humano em sua dinâmica. Neste estudo, o trabalho com o grupo foi opção para saber sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, seus sentidos e transformações, bem como para capturar os movimentos que envolvem essas relações, nas quais estão entrelaçadas múltiplas redes.

Num segundo momento, a opção foi trabalhar em grupo com professores e demais participantes da escola, trazendo algumas questões: É possível dar outros sentidos que potencializem? Na produção desses sentidos, muitas redes se tecem, a linguagem nessa trama apresenta-se como um dos sistemas semióticos e as possibilidades de significação e sentido extrapolam a linguagem oral. Como pensar essas possibilidades de significação e sentido para os sujeitos com necessidades educacionais especiais, sejam eles com ou sem a linguagem oral? Como essas significações criam sentidos e afetam os discursos dos diversos participantes da escola? Como é possível, através do discurso e da criação dos sentidos, construir outra lógica de inclusão, que leve em conta os processos de diferenciação? Como produzir novos modos de subjetivação que instituem a inclusão? Como é possível ser um mediador que afete a posição do outro, que não está aprendendo, e o leve a trocar de lugar?

No próprio fazer, as formas de fazer foram aprendidas num trabalho organizado, a partir do desejo dos que fizeram a composição desse grupo, numa tentativa de coletivizar e contagiar, de provocar rachaduras, de abalar o que estava posto, sempre acreditando que as verdades não estão postas e que não buscamos generalizações; de descobrir, na escola, onde existem as resistências a essa forma excludente de existir; de produzir olhares e sentir onde esse discurso potencializa esses sujeitos; de estabelecer outras redes; de conhecer as que aí estão.

O trabalho aconteceu, no grupo de professores, em quinze encontros, no grupo de estagiários, em dois encontros, e, com a família, em apenas um encontro, grupos que se construíram a partir do entendimento de uma realidade que não é estática. O ponto de partida foi conhecer os processos de inclusão dessa escola, as práticas que os produzem.

O grupo foi construído numa perspectiva de construção coletiva, um grupo que fosse espaço de descobertas, de criação, com uma organização o menos diretiva possível, partindo do pressuposto de que não existe uma verdade posta e não há detentores da verdade, nem de que os outros são receptores passivos. É preciso reconhecer que diversos saberes estão colocados quando se fala de grupo, e reconhecê-los é ponto de partida, numa concepção em que

[...] grupo não seria somente um agrupamento de pessoas com algum referencial de semelhança, mas um “campo de forças”, onde não há linearidade, mas atravessamentos. Seriam redes de relações transversais.¹¹ No grupo existem processos, são estabelecidas conexões que envolvem modos de vida diferentes, criando confrontos (GIVIGI, 1998, p. 51).

Esses confrontos podem ser produtores de outras formas de ser e estar na escola, contagiando, rompendo com o que era preestabelecido. O grupo pode ser esse espaço, segundo Benevides de Barros (1994, p. 415):

Isto cria um vasto campo de confronto de certezas, de expectativas, de interrogações, que se propagam como ondas sonoras, abrindo fossos onde tudo estava cimentado, fissurando o que estava congelado. Muitos diriam que isto não é exclusivo do grupo. É verdade. Mas é verdade também que as falas portadoras de cristalizações, os afetos congelados em territórios fechados, quando acionados pelo dispositivo grupal são mais facilmente argüídos em seu “caráter natural”. Explico-me. Estar frente a outros dispara movimentos inesperados porque é o desconhecido – não só enquanto experiência, como também enquanto modo de experimentar – que passa a percorrer as superfícies dos encontros. O sentido de outro, aqui, é tanto o de outra pessoa – nível molar – como o de outrem, estranhos-virtualidades ainda informes.

O grupo de professores funcionou com encontros semanais. A sistematização semanal foi delimitada e redimensionada pelo próprio grupo sempre que considerava necessário.

Além do grupo de professores, o trabalho envolveu também o grupo de estagiários, em dois encontros e, a partir daí, em encontros individuais. Com a família, apenas um encontro aconteceu, pois, no decorrer do trabalho, o foco tornou-se o grupo de professores e a sala de aula. Trabalhar com as múltiplas redes em que esses sujeitos estavam imersos é valorizar o fato de não haver verdades por princípio. Por isso, a história de uma mesma pessoa pode ser várias histórias juntas, pois são contadas cada uma de um lugar diferente, podendo o mesmo fato ter várias versões.

¹¹ A **transversalidade** deve ser entendida como uma dimensão que supere a possibilidade dos planos verticais e/ou horizontais; como estruturas geradoras de hierarquização, que cristalizam os modos de estar no mundo. Assim, a análise transversal da vida de um grupo ultrapassa o seu em si. Vai além das intenções objetivas que se colocam, já que supõe conexões outras que não uma relação formal e direta, tão usuais no cotidiano imperativo, como a de causa e efeito (GUATTARI, 1992).

Além da construção de grupos, foram realizados registros observacionais e intervenções em sala e em outros espaços da escola, que explicitassem as relações da matriz histórico-cultural em suas redes e num contexto específico em que a escola se apresentava.

Num terceiro momento, que se configura pela análise dos dados, busquei um diálogo com a teoria, com atenção voltada para as mudanças e a produção de sentidos do grupo, priorizando campos interacionais, fazendo um movimento de ir e vir nos recortes e nas situações registradas.

5 A PESCARIA: ORGANIZANDO OS DADOS

5.1 A SELEÇÃO DA ESCOLA PARA O ESTUDO

A escolha da escola não foi aleatória. Como já foi dito inicialmente, a pesquisa tinha como foco a inclusão dos sujeitos sem oralidade ou com dificuldades significativas de oralidade. Portanto, a escolha da escola foi feita a partir de dados da Secretaria de Educação – Setor de Educação Especial –, quanto ao número de alunos especiais sem oralidade ou com dificuldades significativas de oralidade por escola.

Três estabelecimentos escolares foram selecionados; todos tinham laboratório pedagógico. Os três foram visitados e, após reunião com os coordenadores dos laboratórios, foi selecionada a escola AQUARIUM¹², por ser a que tinha mais alunos com necessidades especiais, de acordo com o critério acima especificado. No percurso da pesquisa, o trabalho envolveu a escola como um todo, usando-se apenas as salas desses alunos como referência, que já faziam parte de minhas observações. Outra questão que permeou este estudo foi o fato de não ser possível nem ser minha intenção criar uma categoria para esses sujeitos que não falam, pois eles não condensam características universais.

Após essa escolha, o segundo passo foi uma conversa com os professores e demais participantes do processo pedagógico. Os pedagogos tomaram conhecimento da minha proposta e foi marcada uma reunião em que seria exposto o projeto da pesquisa. A reunião aconteceu no dia 26 de setembro de 2005 e dela participaram todos os professores. Inicialmente, a proposta foi muito bem recebida pelos pedagogos que, no entanto, não assumiram nenhuma posição por considerarem que essa deveria ser uma decisão dos professores.

Nesta reunião havia 25 professores presentes, foi exposto o projeto de pesquisa. É importante dizer que o trâmite normal para execução de pesquisas na Rede

¹² Nome fictício.

Municipal de Ensino de Vitória consiste, primeiramente, em dar entrada de um processo na Secretaria e esperar a aprovação do projeto. Nesse caso, embora possa parecer que burlei essa hierarquia, a intenção era na realidade saber antecipadamente se o trabalho seria acolhido pela escola, pois, sendo uma proposta de trabalho colaborativo, de construção coletiva, a minha presença ou a proposta não poderiam ser impostas. Além disso, no caso desta pesquisa, seria muito importante o envolvimento de toda a equipe pedagógica. A proposta era de um funcionamento que buscasse a quebra das hierarquias e dos lugares preestabelecidos e a abertura para os questionamentos, respeitando-se os saberes constituídos, mas sempre procurando manter as relações de grupo o mais horizontais possível.

Inicialmente, demonstraram não apreciar a proposta: resistiram, ficando calados, lançando olhares – A princípio os professores resistiram à proposta. Um professor disse: “Mais pesquisa? Estamos cheios dessas pesquisas”. Outro perguntou: “É de ver ou de fazer”? Dessa forma, abriram espaço para uma exposição sobre a pesquisa de intervenção, sobre a importância de estar juntos, de construir na coletividade. Ficaram satisfeitos, pareceram aliviados. A pedagoga de 5.^a a 8.^a série sugeriu que votassem, e o resultado foi a unanimidade: a pesquisa poderia acontecer na escola. Apesar de muita apreensão e das manifestações de desconfiança registradas nos olhares e expressões, a sensação foi de que o trabalho estava começando.

O passo seguinte foi dar entrada ao processo na Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME). Medidas burocráticas, protocolos a serem preenchidos, datas, espera. O projeto teve que ser apresentado quinze dias depois, na íntegra, ao setor de Educação Especial, já que a pesquisa era sobre inclusão. O despacho com a aprovação da pesquisa veio em aproximadamente vinte dias. Enfim, a escola estava oficialmente selecionada.

5.2 A ESCOLA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) **AQUARIUM**, localizada num bairro da cidade de Vitória. O bairro tem um índice populacional de 23.882 habitantes, para 7.877 moradias, e ocupa uma área de 2.608.040m² (dados censitários da Secretaria de Desenvolvimento da Cidade / Vitória-ES, 2000).

O bairro surgiu de um loteamento, na década de 1960, apesar de o projeto ser de 1928. Na década de 1990, a urbanização e o adensamento promoveram uma significativa expansão do espaço urbano, de modo que hoje é um bairro com serviços comerciais e serviços cotidianos de uso, como bancos, hospital, supermercados, farmácias, *shopping*, entre outros. Conta com saneamento básico, sistema de transporte urbano e uma Unidade de Saúde, que oferece serviços de consulta médica e de enfermagem, atendimento psicológico, social e odontológico, coleta de exames, vacinas, grupos de atendimentos a diversos programas, entre outros.

No bairro há duas escolas municipais de ensino fundamental e duas de educação infantil. A escola atende, em média, a mil alunos da 1.^a à 8.^a série. O prédio em que está instalada é antigo, mas já passou por reformas. Tem salas, auditório, sala para serviços de reprodução, biblioteca, quadra, pátio, salas de pedagogos e de direção, sala dos professores, refeitório, cantina, laboratório pedagógico, laboratório de ciências.

A pesquisa foi desenvolvida no período vespertino, que funciona com duas turmas de 1.^a e 3.^a série, uma de 2.^a e 4.^a série, três de 5.^a e 7.^a série, duas de 6.^a e 8.^a série, perfazendo um total de dezesseis turmas. Nas salas, as carteiras são organizadas em filas, variando apenas o número de alunos por fila. As carteiras assim organizadas são agrupadas de um em um ou de dois em dois alunos. À frente da sala há um quadro e a mesa do professor; atrás fica o armário, onde o professor organiza o material de uso diário. Todas as salas têm janelas, algumas com abertura

para o pátio, o que acentua o barulho. De forma geral, nas paredes das salas existem cartazes colados, figuras, trabalhos de alunos. O turno funciona das 13h às 17h30min. Todos têm 20 minutos de recreio, mas em horários distintos: primeiro para os alunos de 1.^a a 4.^a, depois para os de 5.^a a 8.^a série. Nesse período, alternam-se as atividades das matérias obrigatórias com aulas de Informática, Inglês e horários regulares na biblioteca.

A entrada é sempre bem movimentada: muitos chegam de ônibus, outros a pé e alguns de carro. Alguns vêm acompanhados pelos pais ou irmãos mais velhos, mas a maioria vem desacompanhada ou em grupos de amigos. A portaria é administrada por dois guardas, que tentam organizar a entrada de forma que os alunos possam ir rapidamente para o pátio, não tumultuando o *hall*. Às 13h bate um sinal, as crianças de 1.^a a 4.^a série fazem fila, o professor de cada turma posiciona-se junto à fila e as turmas vão entrando seguindo a ordem de seriação.

No horário do recreio, os alunos vão primeiro ao refeitório, onde é oferecida uma refeição, por vezes sopa, ou lanche, como leite com biscoitos, bolo, entre outros. Visivelmente preferem os lanches. Muitos levam seu próprio lanche ou o compram na cantina. Na escola, percebe-se que há alunos com uma boa situação financeira e outros muito pobres.

A saída é semelhante à entrada. Os alunos maiores ficam até mais tarde, usando a quadra para jogar futebol ou voleibol. Os porteiros mais uma vez se encarregam de apressar os que, por alguma razão, demoram a sair. A coordenadora também administra a saída e a entrada. Nesses momentos, as condutas são quase sempre disciplinadoras: tenta-se manter um controle das brincadeiras, especialmente as dos maiores. Também é perceptível que sempre os mesmos alunos são corrigidos e alertados quanto a possíveis punições.

5.3 TENTANDO DESCOBRIR ONDE FICAM OS PEIXES: O INÍCIO DO TRABALHO

Minha história nessa escola começou na segunda quinzena de setembro de 2005, inicialmente, como já foi dito, em reuniões com pedagogos, coordenadora de laboratório e professores. O objeto de estudo foram os alunos com necessidades especiais, suas salas, as relações que estabeleciam na escola, as famílias, enfim, as múltiplas redes. Tratava-se de seis alunos especiais que preenchiam o critério inicial estabelecido (sem oralidade ou com dificuldades de oralidade). O estudo começou pelas salas de aulas. Meu foco não foi o aluno com necessidades especiais em si, mas todo o processo relacionado à aprendizagem e às relações sociais desse aluno. Para a seleção desses sujeitos, procedi com conversas informais, registros de arquivos, reuniões, com o objetivo de conhecer, a partir do olhar do outro, o lugar ocupado por aqueles sujeitos e assim ir construindo meu objeto de pesquisa.

Dessa forma, no ano de 2005 estive regularmente nas salas da 1^a, da 3^a A e B e da 5^a série, e, no ano de 2006, nas salas da 1^a, da 2^a e da 4^a série, que eram as salas de aulas dos sujeitos inicialmente selecionados.

Conheci esses sujeitos na escola e tracei um plano de observação para os processos em que eles estavam envolvidos. Diversos espaços foram visitados: salas de aula, refeitório, recreio, aulas de educação física, biblioteca, laboratório pedagógico. Durante os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2005, estive na escola 35 vezes ao todo, no horário de aula vespertino.

A sala da 1.^a série em 2005.

A primeira sala em que estive em 2005 foi a da 1.^a série. Escolhi-a porque a professora se mostrou disposta a participar e, desde o início dos trabalhos, solicitou a minha ajuda. Estive nessa sala dez vezes. Era a sala do Valter.

Valter era um menino de 11 anos. No ano de 2005, cursava a 1.^a série da professora Taís. As informações sobre ele vieram especialmente do laboratório pedagógico, complementadas pelo seu pai e por impressões que tive num primeiro contato. Seu diagnóstico médico era de paralisia cerebral (PC), por ter sido esquecido na máquina de fototerapia por 17 horas (SIC-estagiária).

Valter tem também baixa visão, é cadeirante e tem deficiência mental. Não fala nada, tem dificuldades em se alimentar, muita sialorréia e comprometimento motor geral. Tem uma irmã mais velha e um irmão mais novo. Frequenta a escola desde a educação infantil. Uma estagiária ficava por conta dele. Faz acompanhamento na AACD, no Rio de Janeiro, de quatro em quatro meses. Apesar de sua dificuldade de manter o foco, seu olhar é muito vivo. Emite vários sons, tenta comunicar-se.

A rotina de Valter na escola era sempre semelhante. Chegava por volta das 13h45min, pois era o horário em que seu pai podia trazê-lo, apesar de a entrada ser às 13 horas. Vinha na maioria das vezes com o pai, que tinha o horário de trabalho mais flexível. Dirigia-se ao laboratório para encontrar sua estagiária, que o arrumava na cadeira especial da escola e o levava para a sala de aula.

Era muito bem recebido pela professora e pelos colegas; sua cadeira era posicionada na fila do canto. A estagiária sentava ao seu lado e ficava ali até a hora do recreio. Não lhe propunham nenhuma atividade especial, nada lhe era adaptado. Era como se ele fosse um ouvinte.

Alguns episódios ocorridos na sala de Valter merecem ser contados. O primeiro deles ocorreu exatamente no dia em que fui a essa sala pela primeira vez, a convite da professora. Logo que cheguei, ela pediu que eu me apresentasse às crianças. Então tentei explicar a pesquisa e a questão da inclusão e da dificuldade de comunicação. Falaram do Valter e perguntaram se eu iria ensiná-lo a falar. Expliquei que iríamos descobrir juntas formas de nos comunicarmos com o Valter.

Outro fato era a forma como se dava sua ida ao refeitório: sempre acompanhado por sua estagiária, ia ao refeitório, merendava o lanche da escola; não trazia nada específico e o lanche oferecido nem sempre era adequado. A estagiária tentava dar-lhe o que tivesse, mas parecia desconhecer as dificuldades alimentares de Valter. Um dia, a merenda foi arroz à grega; ele não conseguia comer, aumentavam os

espasmos e os reflexos de vômito. Valter tem dificuldade de sustentação de cabeça. Ela fica pendendo para os lados, o que dificulta a deglutição. O correto seria segurá-la e ajudá-lo com manobras, mas a escola não têm conhecimento disso.

Voltando à história de que ele não conseguia comer, perguntei se não havia algo que pudesse dar “liga” à comida. Descobrimos um purê e o misturamos no arroz; assim ele comeu. Depois desse dia, sempre via a estagiária adaptando a merenda para Valter, que passou a se alimentar melhor.

No refeitório, havia grandes mesas com bancos. Um fato que chamava atenção era que, apesar de sua cadeira estar posicionada num dos cantos dos bancos, não existia a preocupação de colocá-lo junto com sua turma. Após o lanche, iam para o pátio, posicionavam a cadeira de Valter de modo que visse os meninos brincando. As outras estagiárias também se aproximavam e ficavam conversando.

Depois do horário do recreio, na maioria das vezes Valter não ia para a sala regular; outras vezes ia e logo voltava. A estagiária relatava, e eu também observei algumas vezes, que ele começava a emitir sons como se estivesse reclamando. Então era levado para o laboratório. Durante esse período, diversas vezes tentei questionar o porquê de ele não conseguir ficar na sala, situação que sempre se atribuiu à sua deficiência. Não se cogitavam outras possibilidades de isso acontecer, como o fato de estar cansado de ser somente ouvinte, de não desenvolver nenhuma atividade. No laboratório, quase sempre eram usados com ele os mesmos jogos de computador. A justificativa era de que emitia sons de que ele gostava. Não pareciam acrescentar nada à aprendizagem de Valter.

Era muito contraditória a relação da estagiária com Valter, pois, ao mesmo tempo que não havia preocupação com um programa pedagógico para ele, existia um cuidado com seu bem-estar físico: ele era mantido limpo, não se descuidava de lhe dar água e seu rosto nunca estava sujo pela baba. Fico perguntando-me se a estagiária saberia o que fazer com respeito ao ensino, e concluo que não.

A relação dela comigo também foi construindo-se com os conflitos habituais: ora parecia me querer por perto, ora parecia desejar que eu desaparecesse. No começo, eu era sempre bem-vinda, mas depois minha presença parecia incomodar, especialmente quando sugeria que fizesse algumas coisas. Era como se o fato de

eu estar por perto deflagrasse a consciência de seu saber tão restrito e também fizesse com que pensasse se estaria certo aquilo que a ela competia. Por isso, por vezes me afastava, embora tentasse mostrar-me sempre disponível. Numa conversa que tivemos, perguntei-lhe o que achava do Valter. Ela deu-me todo o diagnóstico médico dele, suas questões orgânicas, sua impressão da família. Perguntei-lhe, então, o que achava de suas potencialidades. Ela olhou-me como se estranhasse a pergunta e disse: *“Mas ele é deficiente mental e não entende nada; além disso, ele não enxerga direito.”* Tentei dizer-lhe que não era bem assim, que era preciso descobrir as potencialidades de Valter e dar sentido aos seus gestos e expressões, porque assim seria possível descobrir como ele se comunicava. Sua expressão foi de descrença.

Meirieu (2002) alerta-nos sobre o caráter imperativo do diagnóstico, que de forma arbitrária e definitiva estabelece o que pode ou não ser alcançado pelo aluno na escola. Não seria o caso de colocar a atividade pedagógica como meta da escola, deixando para segundo plano os aspectos orgânicos e/ou psicológicos do aluno? Isso parece ser ainda mais difícil quando se trata de alunos com “comprometimento grave”. Enquanto estiver centrada no sujeito a discussão sobre sua deficiência, não será possível avançar a discussão sobre a inclusão na escola regular. Apesar de muitas vezes aparecerem como foco as questões pedagógicas, não retirando a importância dessas questões, considero que essa discussão é ética, envolve uma mudança de lugar da escola, de sua finalidade, da própria sociedade. No caso de Valter, as atitudes tomadas na escola estavam centradas na “gravidade” de sua deficiência. Sua inclusão era uma garantia da lei, mas estava longe de fazer parte do cotidiano. Baptista (2006, p. 90) diz:

A noção de “gravidade” está longe de ser consensual e necessita de muita reflexão. Particularmente, acredito que a melhor maneira de discutir a temática é considerar não apenas o sujeito com suas limitações, mas incluir no debate o contexto que também, e muito freqüentemente, apresenta suas limitações para dar conta de atender e interagir. A mudança de contexto altera a situação de gravidade.

Num dia em que a estagiária se atrasou, tive a oportunidade de ficar sozinha um tempo com Valter. Ofereci-me para estar com ele. Estávamos no laboratório e, logo

depois que o cumprimentei, pensei o que faria com ele. Decidi começar com livros. O livro que escolhi foi de animais do fundo do mar. Posicionei-me de forma que ele pudesse visualizar bem o livro, aproximei-o bem de seu rosto e comecei a contar a história. Enquanto contava, eu fazia gestos. Numa das páginas, havia um grande tubarão abocanhando um peixinho, então, com minha mão esquerda, fiz o gesto da boca abrindo e fechando-se. Eu observei que, mesmo com dificuldade motora, Valter me acompanhava, indo com o olhar da página para o meu rosto (especialmente quando eu mudava de voz) e para minha mão esquerda (que fazia os gestos). A história acabou e eu perguntei: Gostou? Ele então ficou agitado e bateu suas mãozinhas na carteira. Tentei dar sentido àquele ato e perguntei-lhe se queria que eu contasse de novo. Achei que a resposta era sim, e foi o que fiz. Ele acalmou-se, mostrando-me que eu o havia interpretado corretamente. Ficou atento. Quando cheguei à página do tubarão abocanhando o peixe, ele rapidamente olhou para minha mão esquerda, mas eu não tinha feito o gesto da grande boca abrindo-se. Então, ele olhou para o meu rosto e depois para minha mão. Entendi o que queria e falei: “Ah! Você quer ver a grande boca do tubarão.” Fiz o gesto e ele deu-se por satisfeito.

Para ler esses sinais é preciso reconhecer o outro como possível parceiro na interlocução. É o mediador que faz a inserção do não-falante no mundo da cultura; o desenvolvimento humano passa sempre pelo outro; a criança só se torna ser cultural, capaz de uma comunicação, por intermédio da mediação do outro (PINO, 2005). Não se atribuindo significação às ações de Valter, não se desloca o eixo da comunicação comandada por sinais para o da que é comandada por signos, pois a criança vai recebendo a significação pelo outro, incorporando a cultura e constituindo-se como ser humano, ou ser cultural.

A professora da sala de Valter, 1.^a série, tinha uma dinâmica muito boa. Na sala, cinco crianças não liam, incluindo o Valter. O trabalho era intenso; diversos conteúdos e atividades foram dados no tempo todo em que estive na sala de aula. Havia espaço para quase tudo: liam muito, estudavam Matemática, iam regularmente à biblioteca, participavam da roda de Ciências. A professora preparava aula com planejamentos e analisava o que havia dado certo. Era muito crítica consigo mesma e reconhecia a escola como espaço de aprender. Demonstrava ser muito preocupada com seus alunos, chamava a família, passava atividades extras,

conversava individualmente com cada um. Por vezes era rigorosa com eles, não admitia bagunça (palavras dela) e usava diversas estratégias para controlar o que chamava de indisciplina. Independente das técnicas que utilizava, era visível seu comprometimento com o trabalho, com a aprendizagem de seus alunos.

Por diversas vezes questionou-me sobre o que ela poderia fazer com Valter. Participei de seu planejamento semanal por duas vezes e pude entender melhor como estruturava os conteúdos e que estratégias utilizaria para ensiná-los. Num desses planejamentos, perguntei-lhe se não havia pensado em estratégias para trabalhar com o Valter em sala. Então ela me contou que, quando Valter veio para sua sala, ela ficou muito incomodada e perguntava a todos, diretor, pedagogos e professoras do laboratório, o que deveria fazer. A resposta era sempre a mesma: diziam que ele só estava na escola para socializar-se, que era da Educação Especial e que ela não deveria preocupar-se. Quis saber minha opinião e eu lhe disse que todo aluno de uma escola e de uma determinada sala de aula era de responsabilidade dessa escola e dessa sala. Combinamos preparar juntas um plano educativo para o Valter, mas já estávamos no mês de dezembro. Então pensamos em executá-lo no ano de 2006. Essa era outra questão pendente: em que sala o Valter estaria em 2006? Nada havia sido definido pela escola.

Após essa conversa, procurei a responsável pelo laboratório pedagógico para conhecer melhor as relações dos alunos com necessidades especiais com a escola e com a Educação Especial. Eu já havia escutado, por diversas vezes, outras pessoas referindo-se aos alunos com necessidades especiais como “alunos do laboratório”. Realmente, mesmo no discurso das pessoas que trabalhavam no laboratório, ficava nítido que o aluno era primeiro aluno do laboratório, depois, aluno da escola. Todas as decisões a respeito desses alunos eram tomadas sempre pelo laboratório e acatadas pela escola. Parecia cômodo para todos, mesmo que discordassem dessas decisões, não assumir tais alunos como se fossem da escola.

Da mesma forma que estava no discurso das pessoas do laboratório, dos especialistas, dos professores e das auxiliares de serviços gerais (ASG), essa idéia também estava no discurso dos pais. O pai de Valter, por exemplo, deixava-o no laboratório, ajustava o horário de Valter com o da estagiária, não sabia o nome da professora da sala de aula do filho, mas sabia o das professoras e da estagiária do

laboratório. Fico perguntando-me que relações são essas? As relações de forças estão aí, lugares são ocupados e cristalizados e precisam ser desmontados, mas o que se ganha e o que se perde ao naturalizar um aluno com necessidades educativas especiais como “aluno do laboratório ou da Educação Especial”? Com certeza, tira-se a oportunidade desse aluno de ter um outro sujeito-professor na relação do processo de ensino-aprendizagem, pois o professor da sala de aula o toma como um aluno invisível.

Decerto existe aí um jogo de poder. No caso de Valter, por exemplo, a professora mostrava-se incomodada em não ensinar a esse aluno, mas a prática de considerá-lo como sendo da Educação Especial parecia estar tão naturalizada que se tornava difícil lutar contra isso. O professor precisaria desempenhar um novo papel, o que implicaria uma mudança da escola e da sua forma de organização e gestão.

A sala da 3.^a série C em 2005

Em 2005, na 3.^a série C, havia dois alunos com necessidades educacionais especiais. Logo depois da primeira reunião, o professor dessa sala, o único de 1.^a a 4.^a do sexo masculino, pediu-me que fosse à sua sala porque ele não sabia o que fazer com dois alunos surdos que compunham a sua turma. Esses alunos eram o Leo, com 10 anos, e a Laís, com 12. Ambos tinham deficiência auditiva.

Leo só foi aparelhado em 2006. Morara com o pai e o irmão, pois a mãe abandonara a família. Frequentava a escola oral auditiva em Vitória e fazia acompanhamento fonoaudiológico na clínica-escola da FAESA.¹³ Não falava quase nada. Estava aprendendo a Linguagem Brasileira de Sinais (Libras). Segundo a escola, era muito agressivo, com dificuldades de relacionamento. Devido ao seu comportamento, era tido como desajustado.

Já Laís não usava aparelho de amplificação sonora, não frequentava a escola oral auditiva, nem fazia acompanhamento fonoaudiológico. Era tida como uma aluna

¹³ Instituição de ensino superior, do setor privado, que oferece o serviço fonoaudiológico de forma gratuita.

muito tranqüila e de fácil relacionamento. Não falava quase nada e estava aprendendo Libras.

Estive nessa sala oito vezes: quatro em aulas do professor regente, e quatro, com a coordenadora, em aulas de Artes e de Educação Física.

A sala era arrumada em filas individuais, no modelo tradicional. Leo sentava-se na primeira carteira e Laís, na terceira. A turma era tida pela escola como muito desorganizada e indisciplinada: os alunos gritavam, brigavam, corriam, não faziam as atividades. Enfim, no tempo todo em que estive na sala, poucos foram os momentos de produção que presenciei. O quadro estava sempre cheio de atividades, mas quase ninguém parecia fazê-las, o que também não era cobrado pelo professor. Por diversas vezes, ouvi o professor dizer que essa turma não tinha jeito: *“Um bando de meninos que não quer nada e de famílias ainda piores.”*

Laís não incomodava: aluna calma, silenciosa, respeitosa. Não lia nem escrevia; copiava tudo, e seu caderno era cheio de atividades. Relacionava-se bem com as meninas, que tentavam comunicar-se com ela usando sinais e falando mais devagar. O professor dizia não se preocupar com ela.

É interessante dizer que existiam todos os motivos para preocupação, já que estava na 3.^a série e não dominava nem a leitura nem a escrita. Mas os preconceitos criados no cotidiano escolar resolviam essa questão: o problema era dela, da sua deficiência, da sua família. Como era uma aluna tranqüila, não perturbava, passava também como uma “aluna invisível”. O tempo todo demonstrava vontade de aprender: fazia muito esforço para copiar tudo do quadro, aproximava-se e tentava perguntar ao professor o que era para fazer, não participava da “guerra” que se instaurava na sala de instante em instante. O professor não tinha a preocupação de falar de forma que ela pudesse entendê-lo, nem usava qualquer tipo de gesto ou sinal que pudesse facilitar sua comunicação com Laís e Leo.

Presenciei, em uma aula de Educação Física, a professora explicando uma brincadeira. Todos tinham um comportamento semelhante ao que adotavam na sala de aula. Quando terminou a explicação, Laís aproximou-se dela e pediu que explicasse novamente. A professora em nenhum momento se havia dirigido aos dois, ficando, inclusive, de costas para eles (havia também outros alunos atrás dela).

Quando isso aconteceu, parece que se deu conta de que Laís era surda. Fez uma expressão de cansaço por ter que repetir tudo novamente, mas repetiu. Relato esse episódio apenas para mostrar que não parecia existir preocupação com a situação especial desses alunos nas diversas aulas que freqüentavam.

Já com o Leo a situação era muito diferente. Era um aluno que incomodava; consideravam-no um aluno-problema. Era brigão e inquieto. Os colegas implicavam com ele porque sabiam que ia reagir. Esta, na verdade, era uma atitude comum entre os meninos dessa sala. Leo sentava-se na primeira carteira. Também não lia nem escrevia, não conseguia copiar tão bem quanto Laís, era impaciente. Usava seu caderno para fazer lindos desenhos. Desenhava muito bem; todos diziam que era o melhor desenhista da turma, inclusive os colegas. Irritava-se com facilidade, especialmente se a zombaria tivesse relação com a surdez. Em minha opinião, não era nem um pouco desajustado para essa turma, pois quase todos os meninos eram assim, mas, no discurso do professor, era como se fosse o pior, e uma solução foi diminuir seus dias na escola: desde o início do ano não freqüentava as aulas às quintas-feiras; no final do ano, por decisão do laboratório e a pedido do professor, passou também a não freqüentar às terças-feiras,.

Questionei-me diversas vezes sobre o porquê de o professor me haver convidado para estar em sua sala. Resolvi perguntar e a resposta foi: *“Eu não posso dar jeito nesses meninos, preciso de alguém que faça.”* Não era o caso de partilhar, de aprender, mas de alguém que fizesse.

Leo era um menino desconfiado, todas as vezes que tentei aproximar-me dele, olhou-me com desconfiança e algumas vezes me afastou. Só me deixou próxima quando eu quis ver seus desenhos. Mostrou-me tudo com paciência e certo orgulho. Leo freqüentava a escola oral-auditiva uma vez por semana e estava aprendendo Libras, mas não usava o método com freqüência e só falava poucas palavras.

Leo e Laís freqüentavam o laboratório, que, às segundas e quartas-feiras, contava com uma professora especialista em deficiência auditiva (DA). A professora fazia um trabalho interessante e planejado e também ia à sala de Leo e Laís, uma vez por semana, para ensinar Libras aos colegas da turma. Segundo ela, todos gostavam e mostravam-se interessados. A professora tinha mais preocupação com Leo, não

porque Laís fosse quietinha, mas porque ele se mostrava mais triste, mais isolado e desmotivado. Gostei muito do que vi e ouvi a respeito do trabalho dela no laboratório, mas era um atendimento que ocorria apenas uma vez por semana, o que era muito pouco.

Quando estavam fora do espaço da sala de aula, fosse no pátio, fosse no corredor, fosse no *hall* de entrada, os alunos dessa turma eram ainda mais levados e as brigas eram ainda mais sérias. Na verdade, o problema de comunicação não era apenas de Laís e Leo, era de toda a turma, não sabiam conversar.

Esses não eram os alunos que o professor esperava encontrar em sua sala de aula, não era para eles que ele esperava dar aulas. Então, dentre todos, o professor elegia alguns poucos com os quais trabalhava. Mas esse professor não era uma pessoa má, que não queria ajudar seus alunos. Ele estava paralisado por sua repulsa àquelas atitudes. Era preciso quebrar aquele círculo vicioso dos alunos que não queriam nada e do professor que não ensinava. Como isso seria possível? Uma saída seria reconhecer o que Meirieu (2002, p. 221) chamou de momento pedagógico:

A pedagogia sobrevém, a nosso ver, quando, no que chamamos de “momento pedagógico”, reconhecemos a resistência do outro ao nosso projeto [...] essa resistência pode assumir múltiplas formas: a persistência de suas representações, apesar de todas as nossas explicações racionais; a divergência de seus interesses ou de suas preocupações, apesar de todos os nossos projetos de sedução; o sofrimento de suas incompreensões – ou seu inverso, que constitui a indiferença –, apesar de todos os nossos esforços de rigor e de clareza. Certamente, quando essa resistência é reconhecida, pode-se decidir ignorá-la ou rompê-la, excluir, marginalizar, circunscrever a liberdade do outro por uma manipulação hábil ou procedimentos de condicionamento experimentados [...] mas também podemos decidir reconsiderar nossa própria relação com o saber, nossos métodos de ensino, o estatuto de nossa palavra e de nossos dispositivos. Então, torna-se necessário apelar para nossa inventividade e pode ser útil retirar de nossos “reservatórios metodológicos” saberes pedagógicos dos quais fizemos apenas uma exposição sumária.

Essa sala de alunos “tão desajustados” estaria resistindo? Os alunos mantinham as representações que tinham deles na escola, eram da turma dos impossíveis, dos que não tinham jeito. Por outro lado, não havia na escola nenhum movimento para

tirá-los desse lugar. Cristalizavam aqueles dizeres e com isso se tornavam ainda mais marginalizados. Por que haviam desistido deles? Por que não reviam suas posturas? Por que não se produziam “momentos pedagógicos”? Por que os rótulos se naturalizavam dessa forma? Quando algo se torna natural, passa a ser tido como real e ganha força de imutável, de universal. Assim, desconsidera-se o contexto, a realidade social.

Ao longo da história, os discursos biologizantes vieram naturalizando-se e sendo apropriados pelas ciências humanas e sociais, dando ao sujeito a marca do orgânico, como se fôssemos reduzidos ao biológico. Quando um sujeito tem uma deficiência física, auditiva ou intelectual traz junto com ela a co-determinação de suas limitações, num saber que teve o forte peso do paradigma positivista. Essa forma de ver o sujeito com deficiência teve implicações práticas nas formas de pensar e intervir na educação. Porém os discursos não ficam restritos aos saberes acadêmicos, eles extrapolam, dialogam com modos de viver da sociedade em geral.

Discursos como os que apareceram a respeito dessa turma (“são terríveis”, “não querem nada”) ou a respeito de Leo e Laís naturalizam-se, tornam-se normais. Isso faz pensar que tais alunos incomodam menos.

A sala da 3.^a série B em 2005

Na sala da 3.^a série B também havia um aluno com necessidades especiais. Chamava-se Daniel e estava com 16 anos. Tive muitas dificuldades em trabalhar nessa sala porque Daniel era um aluno que faltava muito. Mas logo descobri que não freqüentava a escola em dois dias na semana, também por decisão do laboratório. Estranhei muito essa conduta. Quando perguntei por quê, a resposta foi que a inclusão deveria avaliar o tempo produtivo do aluno na escola.

Daniel tem como diagnóstico médico Síndrome de Cornelius. Toma medicação controlada. Vai ao Rio de Janeiro de seis em seis meses, porque faz parte do programa Doman Delacato,¹⁴ executando as atividades em casa todos os dias.

¹⁴ O método Doman Delacato é hoje chamado Método para o Desenvolvimento do Potencial Humano e se baseia na idéia de que altos níveis de estimulação motora e sensorial podem treinar o sistema nervoso e minorar ou superar incapacidades causadas pelos danos cerebrais.

Freqüentava a 3.^a série no ano de 2005, mas não ia à escola às terças e quintas-feiras por decisão da própria escola. Entendia tudo, mas não falava.

Tinha expressões que demonstravam como estava e o que sentia. Era muito ansioso e angustiava-se por não conseguir comunicar-se. Não se relacionava bem com os colegas e irritava-se com facilidade. Demonstrava cansaço por estar na sala. Não fazia as atividades propostas em sala, que eram as mesmas para todos. Por vezes, parecia compreender tudo, noutras não dava sinais de compreensão. Estava sempre bem vestido e arrumado. Sua mochila também estava sempre bem arrumada. Informavam que faltava muito porque às vezes não aceitava vir para escola e, quando “empacava”, era impossível trazê-lo.

A sala da 1.^a série em 2006

No ano de 2006, formou-se uma nova 1.^a série na AQUARIUM e nela estava Carlos. Contavam na escola que a mãe havia resistido muito em trazê-lo para uma EMEF; queria que ele continuasse no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI). Carlos tinha 7 anos. Tinha o diagnóstico de “conduta típica”. Segundo a mãe, fazia fisioterapia e fonoaudiologia, mas ela não pôde manter os tratamentos por questões econômicas. Era capaz de comunicar-se pela fala, mas com uma produção muito imprecisa: sua fala era por vezes ininteligível. Tinha dificuldades motoras, andava cambaleando e, ao correr, quase sempre caía.

Estive com ele na sala, no laboratório e nos espaços livres, como no refeitório, no pátio. A sala era organizada de forma variada: por vezes com as carteiras dispostas duas a duas, por vezes em fila, ou em círculo. Carlos estava sempre perto da professora.

Havia uma estagiária do laboratório responsável por ele. Por isso ela o acompanhava todo o tempo. Nessa escola, não só pelas ações, mas também pelo discurso, existia um entendimento de que a estagiária era do aluno e não da sala de aula, apesar de não ser essa a proposta da SEME.

Conheci Carlos no pátio da escola, numa hora de recreio. Estava acompanhado da estagiária. Não brincou com nenhum colega durante todo o recreio, demorou muito a

lançar e depois ficou sentado no pátio, sempre com a estagiária. Sua produção era imprecisa e o conteúdo lingüístico era comprometido, pois, para a maioria das pessoas, não importa o que é dito, mas como é dito. Apesar dos erros de produção de fala, era possível entendê-lo. Falava, embora tivesse dificuldades em narrar. Essa forma de falar o infantilizava e o distanciava mais ainda de seu grupo social, o que ficava nítido na hora de contar algo.

Carlos saía muitas vezes da sala, como se ali não fosse seu lugar. As atividades não eram tão distantes de suas possibilidades cognitivas, mas eram feitas poucas adaptações. Tudo parecia muito cansativo para ele, por isso saía tanto da sala. Quando saía, na maioria das vezes procurava o laboratório, que dizia ser o seu lugar. A estagiária também não sabia o que era melhor para ele e, por vezes, achava que ele devia fazer isso mesmo. Carlos ainda não lia nem escrevia, mas reconhecia quase todas as letras e os números de 0 a 5. A estagiária fazia algumas atividades para ele, mas no seguinte modelo: escrevia letras pontilhadas, desenhava, copiava. Não havia um planejamento prévio: as atividades eram passadas na hora e eram repetitivas. Algumas vezes, também eram propostas atividades para que ele as desenvolvesse na sala de aula.

Os colegas, por vezes, dirigiam-se a ele, mesmo durante as aulas. Num dia, na aula de Matemática, eu perguntei-lhe por que não estava fazendo a atividade. Ele respondeu: *“Eu lá”*. Perguntei onde, ele respondeu: *“No botóio”* (no laboratório – onde são atendidas as crianças com necessidades especiais). Eu perguntei-lhe por quê, e ele disse: *“Lá mia saa”* (lá é minha sala).

A professora dessa sala era muito dinâmica, trabalhava todo o tempo, fazia planejamento e preocupava-se com Carlos. Mas afirmava não saber o que fazer. Sentava-se com ele e explicava as atividades. Ele, na maioria das vezes, conseguia fazê-las. Mesmo assim, ficava-lhe a impressão de que não estava conseguindo trabalhar com ele. Parecia estar extremamente contaminada pelos sentidos cristalizados que percorrem a sociedade: o sentido de que, para um menino assim aprender, é preciso um “arsenal de coisas”, algo mirabolante.

Mesmo contaminada pelos sentidos cristalizados sobre o que é ser deficiente, essa professora inquietava-se. Os discursos não são homogêneos, circulam com uma

heterogeneidade de sentidos. Os discursos que naturalizam vez por outra são contestados por outras práticas discursivas. Por isso são tão importantes as interações, que trazem uma diversidade de relações, dando novos elementos para que possamos ter um movimento dinâmico na ação de significar o mundo.

A sala da 2.^a série em 2006

A 2.^a série do ano de 2006 recebeu mais um aluno com necessidades especiais: além de Valter passou a ter o Ricardo. Era um menino de oito anos. Nunca havia freqüentado o ensino regular; era aluno da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que exigiu que ele fosse matriculado na escola regular. A idéia era colocá-lo na 1.^a série, mas não havia vaga. Tinha como diagnóstico médico Síndrome de Down. Tentava comunicar-se pela fala, mas tinha muita dificuldade de produção. Conforme o contexto, era possível entender o que queria dizer. Costumava apontar e fazer gestos para que os outros pudessem entendê-lo mais facilmente.

Pietra era a sua professora e o acolheu muito bem. Ricardo era um menino alegre e desinibido. Inicialmente, os colegas o receberam com carinho e sempre o chamavam para brincar.

A sala de Pietra era muito organizada e o trabalho ali desenvolvido era sempre planejado. Pietra estava sempre atenta aos alunos, propunha atividades variadas, buscava a participação de todos. Respeitava os alunos e tentava fazer com que eles se respeitassem. Envolvia Ricardo nas atividades em grupo, solicitava aos colegas que o ajudassem. A sala era bastante heterogênea, mas esse não parecia ser um obstáculo para o trabalho.

Ricardo, por vezes, comportava-se de maneira desagradável: cuspia, lambia o pé, puxava a roupa dos colegas. Isso acontecia especialmente quando não era entendido ou quando não conseguia participar das brincadeiras. Nas primeiras semanas, estava sem estagiária. Quando ela entrou, o comportamento de Ricardo mudou muito. Antes era muito mais independente: ia ao banheiro, ia beber água

sozinho, dirigia-se à biblioteca e realizava outras atividades. Depois que passou a ser acompanhado pela estagiária, sempre solicitava o auxílio dela nessas situações.

Se compreendermos o desenvolvimento humano como dialógico, entenderemos também que as ações são determinadas pelos parceiros, pela posição que ocupamos, pela organização social, pelas relações com a história. O caso de Ricardo pode ser refletido a partir da sua mudança de comportamento com a entrada da estagiária. A postura que adotava diante da professora passou a ser diferente: agora Ricardo precisava de assistência para executar ações de vida diária que antes fazia sozinho, como ir ao banheiro, e isso o levou a uma posição de dependência com relação à estagiária.

Quando se pensa a intervenção a partir de uma realidade, o primeiro passo é o conhecimento dessa mesma realidade, que vai posteriormente delimitar as condutas, o trabalho em grupo. Por diversas vezes, foi preciso que eu refletisse sobre minha relação, como sujeito da universidade, com a escola. Era preciso existir uma sintonia entre o conhecimento que eu desejava produzir e a demanda da escola.

Enquanto estava nas salas de aula, parcerias iam-se formando e eu ia construindo o diálogo que seria o sustentáculo dos processos que desejava instituir (BAPTISTA, 2006). Aprender a estar na escola foi parte desse processo de investigação. Ser um observador atento, falar e calar, escolher situações, criar espaços de diálogo, ser um pesquisador que participa e pode por vezes se distanciar fizeram parte desse aprendizado.

A pesquisa pode fazer-nos compreender as mudanças contínuas que têm acontecido na escola e na educação de forma geral. Como diz Baptista (2006, p. 41): “A universidade, por meio do contínuo envolvimento com a pesquisa, tem um papel relevante relativo à possibilidade de uma leitura do atual momento histórico, identificando os efeitos, movimentos, rupturas e inconsistências”. A pesquisa-ação nessa etapa do meu trabalho assumiu esse compromisso: o de fazer ver e ler uma realidade, o contexto daquela escola, para que pudesse ter uma posição propositiva na organização dos passos seguintes ao trabalho.

5.4 UM CARDUME NA PESCARIA

Concomitantes aos momentos em que eu estava nas salas de aulas, várias coisas iam acontecendo na escola. Todos me viam circulando, alguns sabiam a razão, outros não entendiam bem; alguns pareciam gostar, outros eram indiferentes; também havia os que não gostavam. O fato era que minha presença já era habitual e que, pelos boatos que circulavam, todos me relacionavam aos alunos com necessidades especiais. Conhecer os alunos na “rede escola” deixava-me cada dia mais inquieta, pois eram muitas as histórias e significações dadas àqueles sujeitos.

Os discursos sobre esses alunos traziam significações sobre as potencialidades e incapacidades de ser esse sujeito. O próprio termo “especial” vinha revestido de sentidos, na maioria das vezes relacionados a condições orgânicas. Inquietou-me saber, a partir de outras redes que entrecortavam a vida desses sujeitos, como era contada cada história, que sentidos poderiam sinalizar cristalizações e quais poderiam constituir-se como “rachaduras” produtoras de novas potencialidades.

Assim foi-se delineando o trabalho com pais. Alguns já me conheciam por me encontrarem no laboratório ou nos corredores da escola. Planejei um primeiro encontro com a ajuda da coordenadora do laboratório, que sugeriu o horário de 13h45min, porque era próximo ao da entrada dos alunos. Enviei-lhes um bilhete na quinta-feira anterior, marcando a reunião para a terça-feira seguinte (8 de novembro de 2005), explicando que fazia parte de um projeto de pesquisa com alunos com necessidades especiais, que desejava conhecê-los e discutir com eles o projeto.

Foram convidados os pais do Valter, do Leo, do Daniel, da Laís. Desses convidados, apenas os pais da Laís não compareceram, nem justificaram a ausência.

Iniciei a reunião pontualmente. Todos haviam chegado. Expliquei-lhes o que era o projeto e falei que o objetivo dessa primeira reunião era conhecer melhor seus filhos, pois eu só os conhecia no espaço escolar. Pedi que se apresentassem e falassem a respeito deles.

O primeiro a falar foi o pai do Valter. Iniciou dizendo que seu filho era paralisado cerebral e que, em casa, todos ajudavam nos cuidados com ele. Fez questão de contar toda a história médica e de tratamentos de Valter e explicou as limitações do filho. Em seu discurso, estava presente o discurso médico, que estabelecia padrões, traçava prognósticos, definia comportamentos. Para ele, seu filho era aluno do laboratório. Não se referia à sala de aula, nem sabia o nome da professora da turma. Sempre que falava do processo educacional de seu filho, dizia o nome da estagiária; era com ela seu contato.

Logo depois, o pai do Leo apresentou-se e começou a contar quem era o Leo. A primeira coisa que disse foi que era surdo. Contou sua história de vida. O Sr. Arthur criava o Leo sozinho, porque sua esposa havia ido embora deixando-o e aos filhos. Falou de sua dificuldade em criá-los e do trabalho que o Leo dava. Em seu discurso, comparecia uma descrença em relação aos problemas comportamentais apontados em Leo pela escola. Explicava que o não-ouvir tinha mesmo que deixá-lo mais nervoso, mas que também ninguém se esforçava para compreendê-lo. Havia feito tudo o que a escola tinha pedido: entre essas coisas, levá-lo ao neurologista, porque o achavam muito nervoso. Segundo o pai, Leo ia uma vez por semana à escola oral-auditiva. Fazia muitas perguntas, queria saber o que estavam fazendo na escola para que o filho aprendesse a ler e a escrever. Dizia ter muita vontade de que seu filho aprendesse a ler. Foi, com certeza, o pai mais questionador do grupo e demonstrou grande insatisfação com o desenvolvimento do filho. Falava de sua luta para conseguir protetizar o Leo e, como não estava tendo sucesso, colocava grandes esperanças no aparelho de audição, como se isso fosse mudar a vida do filho.

Os pais de Daniel não puderam comparecer e quem veio à reunião foi a Carla, que era quem cuidava de Daniel desde pequeno. Falou que ele era um menino muito difícil, irritava-se com facilidade e era teimoso. No ano de 2005, ele freqüentava a escola às segundas, quartas e sextas-feiras; às terças e quintas-feiras, ficava em casa e executava as atividades do método Doman Delacato, de acordo com as orientações que recebia no Rio de Janeiro. Em sua descrição, percebiam-se as características descritas para a Síndrome de Cornelius. Carla justificava todo tempo o comportamento e as dificuldades em geral de Daniel como se fosse um quadro

clínico. Falou muito de sua dificuldade em lidar com ele. Em sua voz percebia-se certo cansaço.

Após as apresentações, lancei uma pergunta com o propósito de suscitar uma discussão. Perguntei-lhes qual a maior dificuldade que tinham com seus filhos. A resposta de todos foi a mesma: dificuldade de comunicação. Por motivos diferentes, os três meninos não falavam, não usavam a oralidade para se comunicar. Pedi que me contassem como faziam para comunicar-se com eles. O pai de Valter ficou pensativo e disse que não havia jeito. Mas, depois de ouvir o pai de Leo dizer como fazia, isto é, que se comunicava com gestos e com a leitura das expressões do filho, refez sua fala e disse que achava que Valter tentava comunicar-se e fazia sons diferentes conforme seu estado emocional, mas que nem sempre conseguia entender o que o filho queria dizer.

O grupo tem esse poder: na condição de iguais, autoriza-se que o outro pense novas formas de ver e ler os sinais que muitas vezes parecem inexistentes. Esse era um grupo que tentava fazer-se existir, mas que já provocava, se inquietava pelo fazer do outro, pelo olhar e sentido que os outros dão.

Dessa forma, todos relataram como era difícil comunicar-se com quem não fala na forma padrão. Carla achava que a irritação de Daniel era na verdade resultado de uma não-comunicação, pois nem sempre era entendido. Era preciso estar atento nesses momentos para perceber o que o grupo apontava, que sujeitos poderiam ser propulsores de discussões que quebrassem os padrões e que abrissem outras possibilidades de ação. Nesse dia, aquele pai mostrava-se como essa pessoa, a que abria possibilidades, que vislumbrava alternativas não só para si, mas para todos. Interferia na fala dos outros, dava sugestões. A esperança brotava em sua voz animada e cheia de simplicidade. Dessa maneira, ele pediu que marcássemos um novo encontro, perguntou a todos o que achavam. Todos concordaram e ficou combinado que, antes do final do ano, teríamos um novo encontro, que seria marcado por mim, para o qual conservaríamos a terça-feira e o mesmo horário.

A coordenadora do laboratório participou desse encontro. Chegou um pouco depois de a reunião ter começado. Na fala dos pais, muitas vezes percebiam-se queixas, como na do pai do Leo. Havia uma preocupação por parte da coordenadora em

justificar o que os pais criticavam ou questionavam. Para isso utilizava a descrição das patologias dos alunos, reforçando as questões orgânicas.

Na minha avaliação, esse encontro permitiu que eu comesse a conhecer essas famílias e sua relação com os filhos e com a escola. Perpassavam pelos espaços da família e da escola significações cristalizadas sobre o que é ser um sujeito com necessidades especiais. A visão médico-clínica parece impregnar os olhares e limitar os sujeitos a lugares de impotência, mas, quando se abre espaço para refletir situações cotidianas, podem-se abrir também brechas nesses pensamentos cristalizados. A escola, em sua proposta de inclusão, não conseguiu ainda romper com essa visão, e os problemas operacionais são tantos que não dão visibilidade às potencialidades desses indivíduos. Por isso ecoa a pergunta: O que estamos ajudando a produzir com essa tal inclusão?

Saí da reunião com uma impressão de que a pescaria tinha sido farta.

5.5 DEIXANDO DE SER UM PEIXE FORA DO MAR

Os primeiros dias foram os mais difíceis. Sentia-me como um peixe fora do mar. Perguntava-me como iria fazer parte daquele cardume. Como me aproximar? Por vezes, o que parecia “aproximar” estava distante de minhas metas, e era preciso ser cautelosa.

Em alguns momentos, impus a minha presença na sala dos professores, na hora do intervalo. Digo impus porque, na maioria das vezes, não era convidada para estar lá. A professora do Valter foi a primeira a aproximar-se e, quando me encontrava no refeitório, chamava-me para um cafezinho. Por meio dela entrei em contato com outros professores. Os professores iam conhecendo-me aos poucos através de minha presença na sala, nos corredores, no refeitório. Fiz amigos na 1.^a, na 3.^a e na 5.^a série, os alunos. Com eles a conversa era outra: aproximavam-se, perguntavam coisas e contavam coisas. Num primeiro momento, para os alunos, era como se eu

só estivesse ali para me relacionar com os alunos com necessidades especiais; mas isso foi mudando. Participava também do que lhes dizia respeito, ajudava-os nas atividades, dava sugestões, conversava, participava das atividades coletivas. Eles me convidavam para ir à sala deles, para sentar com eles no refeitório, para jogar no recreio. Com os alunos, sem distinção, comecei a me sentir parte da escola; a sensação de ser “um peixe fora d’água” diminuía.

Aos poucos alguns professores também começaram a me reconhecer como alguém que fazia parte, mas sempre com a diferença de ser “aquela da pesquisa”. Por vezes, ser “aquela da pesquisa” era lugar de *status*; noutras, era a representação de quem não está com a “mão na massa”. Realmente, olhávamos de lugares diferentes.

No laboratório, sempre fui bem recebida por todos. Em alguns momentos, sentia que minha presença incomodava. Um exemplo foi quando a coordenadora do laboratório me contou que a estagiária do Valter havia-lhe perguntado o que eu achava do trabalho dela e justificou suas atitudes diante do processo de aprendizagem dele. Era como se o fato de me ver pudesse suscitar sentimentos ambíguos, lembrando-as de que não estavam conseguindo fazer um bom trabalho. Por vezes, minha presença tranquilizava-as, pois eu estava ali para ajudar.

O laboratório era com certeza o espaço de certos incômodos. Precisei calar, pois, naquele momento, falar demais assustaria, distanciaria. Não é fácil calar diante de coisas que nos tocam. Muitas vezes, minha vontade era de perguntar: Por que está propondo essa atividade? ou até: Por que não propõe uma atividade? Mas não era a hora. Não significava negligenciar-me ou omitir-me, mas apenas dar tempo para que eu pudesse ganhar a confiança dos que ali atuavam. Para isso, junto com o silêncio necessário e por vezes doloroso, eu adotava algumas ações, como a forma de me dirigir e me comunicar com os alunos, o tirar proveito das brechas de fazer diferente quando me pediam para olhá-los um instantinho, o modo de atuar nos momentos de pátio.

Enfim, no final de 2005, o espaço da escola me era familiar, eu já transitava com certa tranquilidade. Muitos já me conheciam, e eu participava dos momentos de informalidade, como os das horas de recreio. Os pais também já me procuravam

para contar coisas que haviam descoberto, que os filhos haviam feito, ou até mesmo para me dizer um “olá”.

5.6 O INÍCIO DO ANO DE 2006 – DE FEVEREIRO A ABRIL

No ano de 2005, estive na escola conhecendo sua realidade, sua forma de organização, as práticas educativas ali desenvolvidas. A meta agora, no início de 2006, era ver o que havia mudado e o que se mantinha, para então dar início à intervenção que fazia parte da proposta de pesquisa por mim encaminhada.

Retornei à escola no mês de fevereiro. Logo percebi que haviam acontecido algumas mudanças: o pedagogo de 1.^a a 4.^a série havia saído, porque era contratado, e a nova pedagoga tinha assumido naqueles dias. Professores também haviam sido substituídos. Isso sempre acontece no início do ano, devido ao fato de haver muitos professores contratados. Na verdade, essa é uma dificuldade na formação continuada dentro da escola, pois o quadro de professores e pedagogos muda a cada ano, desestruturando o trabalho da escola. Mas, de certa forma, receber pessoas novas é também a possibilidade de “oxigenar” as relações.

Esse início de ano na Rede Municipal de Ensino de Vitória foi muito difícil, apesar de as aulas terem recomeçado no princípio de fevereiro. Houve dias de paralisação e, logo, uma greve. Esse relato inicial do ano de 2006 fala das vinte vezes em que estive na escola, de fevereiro até o início da segunda quinzena de abril, exceto nos períodos de greve.

Na primeira semana, eu estava de volta à escola e logo encontrei Laís, Leo e Daniel. Nesses dias, também conheci Carlos e Ricardo. Valter ainda não havia voltado. Segundo relato da estagiária, o pai demorava a retornar porque sabia que a escola ainda não estava organizada e muitas vezes ainda não havia estagiária. A grande novidade após as férias foi que Leo estava protetizado. O pai havia conseguido o

aparelho de amplificação sonora. Ao ver-me, veio logo me mostrar, parecia satisfeito.

A distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais nesse ano era a seguinte: Leo, Laís e Daniel estavam na 4.^a série, Valter e Ricardo, na 2.^a série, Carlos, na 1.^a série. A professora de Valter e de Ricardo era nova na escola.

Houve uma greve que durou aproximadamente um mês, e os professores retornaram sem alcançar os objetivos que motivaram o movimento.

Os movimentos sociais são importantes na construção da sociedade democrática. Não são apenas representações do anseio por igualdade, união e consenso; também expressam as cisões, as divergências, as acusações mútuas. São um direito conquistado constitucionalmente pelo trabalhador, mas, nessa organização, não basta ser reivindicador, é preciso também propor, planejar, organizar as ações públicas, com objetivo de exercitar o pleno direito da cidadania.

A volta às aulas marcava o fim do movimento e das esperanças. Muitos estavam revoltados, outros desanimados, havia um clima de insatisfação na escola. O trabalho ficou comprometido pelo anúncio de novas greves. Apenas em abril as paralisações cessaram e era hora de organizar a escola. Antes tudo parecia provisório, uma nova greve viria a qualquer momento. Participei dessas idas e vindas. Ficava nas salas de aula e via que os professores não sabiam bem o que fazer, não sabiam se davam matéria nova ou se esperavam para ver em que daria o movimento. Também durante esse tempo muitos alunos faltavam às aulas.

Eu pensava: “Que hora para fazer pesquisa! Como é difícil estar na escola nesses tempos de greve!” Ninguém queria ouvir falar de aluno com necessidades especiais, ou de qualquer coisa que desse mais trabalho do que o habitual. A insatisfação gera um adoecimento que é de todos. A prática cotidiana é cheia de contradições e o professor, com sua potência diminuída, sente-se enfraquecido e torna-se incapaz de suscitar qualquer “acontecimento” que possa instaurar a possibilidade de novas ações (MACHADO, 2002). Isso não afeta apenas os alunos com necessidades especiais, afeta a todos. Quando somos afetados pelo que Espinosa chama de paixões tristes, isso nos paralisa, impede o nosso agir. Era assim que eu sentia a escola: estavam paralisados, o espaço de reclamações e lamúrias parecia ter-se

expandido após a greve. Por outro lado, não tinham forças para novas mobilizações, sentiam-se impotentes, um mal-estar que extrapolava o espaço escolar, invadia a vida. Aí a impotência se faz como força enfraquecedora, mina os desejos, destrói a nós mesmos e aos outros.

O nada de vontade é uma força desintegradora que coincide um mínimo e um máximo de vida, que resgatem as situações como potência de encontros com o mundo. Vontade de nada seria um déficit de vontade, certa má vontade. Perdemos o gosto porque acreditamos que nada é possível e, assim, somos invadidos por uma fadiga, por um tédio (MACHADO, 2002, p. 19).

Naquele momento, essa força enfraquecedora parecia prevalecer, mas sempre coexistem no espaço escolar o descaso, a indiferença, o desgosto, o cansaço; com a vontade, a alegria, os sonhos, a vida, embaralhamo-nos nessa decomposição/composição de forças.

Assim, era preciso suscitar potências. Alguns estavam menos afetados, era preciso despertar as possibilidades de contágio, de criação de outros desdobramentos possíveis na escola. O trabalho era a única alternativa. Eu estava aprendendo a ouvir e a não me enfraquecer, a não me contaminar tanto com as angústias e insatisfações. Sentia que, para os professores e demais participantes da equipe escolar, era a hora de falar, já haviam silenciado muito. Vínhamos de administrações muito autoritárias, e um governo de esquerda trouxera a esperança de uma grande mudança, que não se havia concretizado. A Rede Municipal, na área da educação, passava por muitos problemas em relação à qualidade do ensino, à questão salarial do professor, à formação do professor, à crise social, à organização do sistema educacional, problemas que, na verdade, não dizem respeito apenas a este Município, mas ao ensino brasileiro de forma geral.

Esse era o cenário no início de 2006. Não tínhamos a escola ideal, era preciso lidar com o real, uma escola concreta, num tempo concreto. Apesar de tudo isso, eu estava de volta àquela escola e fui bem recebida pelos que já me conheciam. Eles encarregaram-se de me apresentar aos novos professores e até à nova pedagoga. Tive boas surpresas: a pedagoga já havia participado do grupo de pesquisa da UFES e entendia um pouco dessa história de pesquisa. Numa primeira conversa,

mostrou-se disposta a contribuir com o que eu precisasse. Fechamos a idéia do trabalho com o grupo de professores de 1.^a a 4.^a série, trabalho que se iniciaria o mais rápido possível. Era meados de março e uma nova greve anunciava-se. Resolvemos que deveríamos esperar as resoluções para marcarmos a primeira reunião. Enquanto esperava, estive nas salas de aula e no laboratório. Conheci a professora da 2.^a série, turma em que estavam o Ricardo e o Valter. Somente o Ricardo estava freqüentando as aulas; Valter só retornou no mês de maio. Priorizei estar na sala da 2.^a série porque não conhecia o Ricardo nem a professora. Também estive nas salas da 1.^a e da 4.^a série, mas com menos freqüência.

Com a mudança de profissionais, a escola estava diferente. Percebia na AQUARIUM uma grande dificuldade no que se referia ao coletivo; quase todos funcionavam de forma individual, como se fosse possível resolver os problemas dessa forma. Tinham uma grande dificuldade no diálogo, agrediam-se e buscavam reafirmar suas opiniões como se disputassem um poder. Creio que muitas vezes nem percebiam por que estavam agindo dessa forma.

Pietra, professora da 2.^a série, ia aos poucos tornando-se minha aliada, fonte de energia. Tinha uma vivacidade e uma força de trabalho inesgotável. Vinha da rede privada de ensino; nunca tinha trabalhado no ensino público. Dizia ter-se assustado com a realidade, mas isso não tinha feito com que cruzasse os braços; pelo contrário, planejava, trazia materiais, traçava estratégias. Nunca tinha tido alunos com necessidades especiais em sua sala, e as dúvidas eram muitas. Numa de nossas conversas perguntou:

“Você acha mesmo que dá para ficar com esses alunos o tempo todo na sala de aula? Eu acho que eles deveriam ter uma atenção maior, podiam ficar uma parte do tempo no laboratório com um trabalho especializado.”

Sentidos dados pela grande maioria das pessoas aos sujeitos com necessidades especiais e à sua aprendizagem; sentidos que despotencializam o professor, como se fosse preciso um saber muito diferenciado, distante do que eles têm, para ensinar a esses alunos.

Aos poucos, Pietra ia conhecendo Ricardo e vendo que não era tão difícil lidar com ele. Inclusive, parecia-se muito com outros alunos da sala. Apesar de suas dúvidas,

a professora não deixava Ricardo de lado. Mesmo diante da estagiária, ela sentava-se ao lado dele, preparava atividades diferentes, explicava-as novamente, esforçava-se para entender o que ele dizia, exatamente como fazia com os demais alunos. Era prática dessa professora acompanhar os processos de aprendizagem de seus alunos. Digo processos, porque essa sala se apresentava com alunos em níveis muito diferenciados uns dos outros, o que com certeza aumentava muito o trabalho do professor.

A preocupação de Pietra com os alunos não se restringia apenas à sala de aula: tentava acompanhá-los no refeitório e orientá-los quanto à hora do recreio. Quando retornavam do recreio, procurava saber o que tinham feito, de que e como tinham brincado.

Um dia, quando voltaram do recreio, Pietra lhes falou:

“Vocês estão brigando muito no recreio, hoje eu estava observando vocês e vi enquanto brigavam; não falei nada porque queria ver se paravam. Vamos conversar sobre isso? O que está acontecendo?”

Dizia isso com voz calma, como quem quisesse orientá-los, tinha paciência de escutá-los e tentava solucionar os conflitos.

Voltando ao Ricardo, ele ia aos poucos aprendendo a conviver nesse grupo. Enfrentava muitas dificuldades de relacionamento e seus conflitos à sua maneira, nem sempre de forma tranqüila. Por vezes, batia ou usava outras formas de agressão. O fato de a estagiária estar sempre por perto tinha colocado Ricardo numa situação de acomodação: agora ele sempre pedia ajuda para tudo.

Na sala de Leo, Laís e Daniel, 4.^a série, as coisas não iam tão bem, mas havia coisas boas ocorrendo também. Logo de início, notei que mudanças tinham acontecido, porque a antiga 3.^a série, indisciplinada, que não produzia nada, não era mais a mesma. A professora havia reorganizado a turma, que agora trabalhava em silêncio. Preocupava-se em explicar conteúdos, ensinar as atividades e cobrar as resoluções. Porém estava muito insatisfeita em ter três alunos com necessidades especiais em sua sala. Sua insatisfação estava relacionada à angústia de não saber o que fazer e não conseguir comunicar-se com eles. Achava que era demais exigir

que o professor tivesse que lidar com essas especificidades. Afirmava não saber o que fazer, mas, em conversa, demonstrou desejo em aprender. Disse que, se alguém a ajudasse, queria trabalhar esses alunos. Isso fica claro na fala abaixo:

“Eu acho que o professor já faz demais para o que ganha. Não é possível querer que ele saiba trabalhar com o aluno surdo. Se tivesse alguém para ajudar, seria outra coisa, mas dessa forma...” (Professora, fevereiro de 2006).

Não sei bem explicar o que aconteceu com a professora nesse processo. Só sei que mudou completamente seu discurso, afirmando que esses alunos não eram responsabilidade dela, que não iria propor atividades diferenciadas e que o laboratório é que deveria dar conta deles. Penso que talvez a demora nas nossas ações tenha trazido para ela uma angústia que a paralisou. Para resistir ao adoecimento, muitas vezes é preciso culpabilizar o outro, nesse caso, o aluno. Nesse meio tempo, passou a evitar-me. Eu não conseguia mais ficar em sua sala; meu incômodo também foi agente distanciador.

Também nesse tempo Daniel passou a ter uma estagiária, que deveria acompanhá-lo; e Leo e Laís, uma professora especialista em DA. Isso não amenizou a situação, pois, na organização da sala, não havia espaço para eles, e os horários de planejamento conjunto não existiam. A professora da sala aceitava a professora de DA porque achava que Laís e Leo ainda podiam ser de sua turma, mas não concordava com a presença de Daniel. Era uma relação muito conflitante: da mesma forma que se eximia da responsabilidade, dizia que queria ajudá-los, mas sempre que a professora de DA não estava presente, pedia a Laís que fosse ao laboratório para receber as explicações sobre as atividades de sala. Era como se quisesse lembrar a todos que aquela não era sua função e que não faria isso. Já Daniel ficava cada vez menos tempo na classe e cada vez mais no laboratório, com a estagiária. Esta não se sentia bem na sala, onde não conseguia ficar. Quando estava na sala de aula, Daniel ficava nervoso e queria sair. Lá não havia espaço para ele, não fazia parte daquele grupo, a solução era sair. Para isso, várias justificativas eram dadas. Realmente não é fácil estar num espaço em que não nos querem. Isso agride a todos. A professora da sala sempre repetia que não sabia por que ele estava ali, que era um absurdo. Muitas vezes, dizia isso perto dele.

Daniel era um rapaz ressabiado e demorava a confiar em quem não conhecia. Então tudo se tornava mais difícil, porque ele reagia empurrando ou sacudindo as mãos. Ninguém tentava comunicar-se com ele, nem os colegas, nem a professora. Já a estagiária que o acompanhava conversava com ele, dava ordens, brigava e demonstrava muito carinho por ele. Por isso, quando a via, sua face mudava e ele ia sempre ao encontro dela. É importante lembrar que, em 2005, Daniel freqüentava a escola em apenas três dias da semana e que, por uma exigência da mãe, em 2006 passou a vir todos os dias, mas saía um pouco mais cedo, por volta das 16 horas. De certa forma, isso representou uma vitória para Daniel, que passou a freqüentar o cotidiano da escola, embora ainda ficasse um tempo muito reduzido em sala de aula, quando ficava.

5.7 O LABORATÓRIO PEDAGÓGICO: QUE MARES SÃO ESSES? CONCEPÇÕES E CONTROVÉRSIAS

Falar do laboratório pedagógico não é tarefa fácil. Esse espaço foi instituído na Rede Municipal de Ensino de Vitória em 1999¹⁵, com uma proposta pedagógica de produção de novas didáticas e novas formas de atuação de serviços de apoio previstos na LDBEN de 1996, que assegura um conjunto de recursos, serviços e apoio educacionais ao aluno com necessidades especiais que esteja no ensino comum, garantindo dessa forma que a educação escolar possa atingir as potencialidades desse aluno. Esses recursos devem ser proporcionados objetivando a igualdade de oportunidade no processo de aprendizagem.

Historicamente, esse espaço foi construído conservando posturas semelhantes às das práticas clínicas, razão pela qual ser necessário repensar o seu fazer.

¹⁵ A proposta de Educação Especial na SEME surgiu oficialmente em 1991, ainda numa concepção de integração, própria do momento histórico, com a instituição de salas de recursos como serviços de apoio. A partir de 1999, a terminologia passa a ser a de Laboratório Pedagógico, agora na concepção de inclusão. Daí a proposta de produção de novas didáticas e de (re)significação desse espaço de apoio pedagógico.

No final do século XX, transformações aconteceram na Educação Especial, devido a mudanças na sua concepção. Essas transformações refletiram-se num repensar o sujeito da Educação Especial, as novas formas de atendê-lo e a abertura de espaços educacionais.

Não podemos esquecer que, historicamente, a deficiência esteve ligada a fatores orgânicos, à crença de que o que a determinava era apenas o biológico, traçando-lhe assim um perfil de imutável. Apesar de vermos, no final do século XX, o declínio desse modelo médico-clínico nas condutas adotadas tanto para diagnóstico quanto para qualquer outro tipo de intervenção, persiste a idéia do mal orgânico, que individualiza a discussão sobre a deficiência (BAPTISTA, 2003).

Se retornarmos à história do atendimento a pessoas com necessidades especiais, vamos observar que esse era feito de modo a corrigir o que era desviante, baseado em intervenções diretivas, em escolas ou em classes especiais. Com as mudanças paradigmáticas, mudou-se a idéia do atendimento e, a partir de orientações internacionais, buscou-se a inclusão, preferencialmente em escolas regulares, mas ainda se manteve o modelo de atendimento especializado baseado em treinamentos e em pequenos grupos de “iguais”.

Mesmo permanecendo o laboratório pedagógico, ao longo desses anos seu funcionamento sofreu modificações com base nas experiências e reflexões acerca da inclusão: uma busca maior de interlocução com a sala de aula; uma tentativa, ainda que incipiente, de inserção nas atividades da escola; uma percepção da necessidade de formação continuada dos profissionais especialistas e outros.

Assim, busco trazer, sob a forma de sínteses, episódios e falas dos envolvidos, discussões acerca do funcionamento do laboratório, das posições que são ali assumidas e de outras especificidades desse espaço.

Desde o início da pesquisa, estive presente no laboratório em vários momentos. No começo, minha presença causava estranheza. Era conhecida como a pesquisadora da UFES, a da Educação Especial. Por estar sempre por lá, muitos na escola achavam que eu fazia parte da equipe da Educação Especial.

O laboratório organizava-se com atendimento aos alunos da própria escola e da região. Como já foi dito, era comum que as estagiárias trouxessem os alunos que acompanhavam para o laboratório, retirando-os da sala de aula, mas elas tinham dúvidas sobre se essa era a coisa certa a se fazer, como fica bem claro na fala a seguir:

“Eu fico parte do tempo na sala de aula e depois venho para o laboratório com ele; mas não sei se devo ficar aqui, porque depois ele não quer ficar na sala.”
(Estagiária da Educação Especial).

Quando ficavam no laboratório, nem sempre estavam em atividades. Era comum o uso de jogos de computador, mas sem um planejamento prévio, exceto no caso de uma das estagiárias, que sempre trazia as atividades planejadas.

A Heloísa, coordenadora do laboratório, nem sempre estava na escola, porque tinha que visitar as outras escolas da região, participar de reuniões da SEME, enfim, tinha outras atribuições. No discurso de Heloísa, sentia que havia muito desânimo e que ela não sabia bem o que fazer.

“Eu não entendo bem o que acontece, mas são tantos problemas que a gente desanima, dá vontade de desistir.”

As ações aconteciam de forma isolada, não havia reuniões coletivas ou mesmo horários de planejamento. O acompanhamento era feito de maneira informal. Apesar de, no discurso, aparecer que o aluno era da escola, o próprio profissional da Educação Especial afirmava, todo o tempo, que aquele aluno era da Educação Especial, quando o retirava da sala de aula e quando atendia todas as demandas dos pais, não os encaminhando para a pedagoga da escola. É claro que as coisas não eram tão rígidas assim, porque muitos conflitos existiam e a situação dos alunos não era confortável. Minha presença no laboratório trouxe certo incômodo, e aquilo que parecia tão estável ou cristalizado começou a balançar. No começo, eu falava pouco, mas perguntava e fazia expressões de não-entendimento. Essa era minha estratégia para produzir certo balanço naquilo que parecia tão “enformado”. Com isso, um mal-estar se instalava e às vezes era preciso resistir para que pudessem ser pensadas mudanças. As estagiárias faziam-me perguntas sobre diversas coisas: sobre o que fazer, sobre as patologias dos alunos, sobre a sala de aula. Por vezes

eu respondia, noutras devolvia a pergunta, mas sempre com o cuidado de não dar a impressão de ser aquela que tem todas as verdades. As falas abaixo retratam essa instabilidade.

“Queria que eles ficassem na sala de aula, mas os professores não querem, o que eu posso fazer?” (Estagiária).

“Você acha que um aluno deficiente mental pode aprender a ler? Acha que nós temos condições de ensiná-los? Será que eles não precisam de alguém mais preparado?” (Estagiária).

“Eu tiro ele da sala porque aqui no laboratório eu trabalho melhor, ele fica mais atento e eu tenho um pouco de paz.” (Estagiária).

O não-fazer já não era tido como tão normal, mas acho que não sabiam o que colocar no lugar. Perguntavam-me sobre o que poderia ser feito para suscitar desejos, para que outras posturas mais inclusivas fossem ativadas. Porque, enquanto esses alunos fossem retirados do seu espaço de sala de aula, do convívio com colegas, com saberes, com professores, não seria possível discutir a aprendizagem, mudar as relações.

Algumas vezes, eu era bem recebida. Convidavam-me para estar na sala, contavam-me sobre os alunos. Noutras, era visível que não queriam minha presença: eram monossilábicos, ficavam demasiadamente sérios. Aprendi que às vezes é preciso que a pessoa se afaste, outras vezes que se aproxime. Uma coisa era certa: eu precisava de parceiros, não se constroem mudanças sem o coletivo. Esse foi meu passo seguinte: a busca do coletivo por meio da aproximação com pessoas menos contaminadas pela impotência.

A equipe do laboratório era formada pela coordenadora, por quatro estagiárias¹⁶, por uma professora especialista na área intelectual e por uma professora especialista em Deficiência Auditiva. Busquei aproximar-me de uma das estagiárias, a Jussara, que dizia adorar aqueles alunos e demonstrava isso, pois trazia as atividades prontas e tinha muita paciência ao lidar com eles. Não posso deixar de dizer que,

¹⁶ Na política de Educação Especial da SEME, os estagiários não faziam parte da equipe do Laboratório Pedagógico, porém, nessa escola, se constituíam como parte da equipe.

nos primeiros dias em que a conheci, fiz outra imagem dela, porque, numa conversa informal, me disse que “não gostava de meninos normais, que eles eram insuportáveis”. Achei aquilo muito estranho e fiz minhas interpretações. Atribuí sentidos, precipitei-me. Depois de um tempo, vi que, na verdade, ela era muito dedicada, que tentava produzir, apesar de nem sempre saber os caminhos. Usava uma forma de ensinar muito tradicional e repetitiva, mas estava ali para fazer.

Ao aproximar-me dela, tive um espaço de entrada no grupo de estagiárias. Já aceitavam sugestões e me pediam ajuda, contavam-me o que tinham feito e também desabafavam. No ano de 2006, decidimos promover alguns encontros de grupos. Tivemos nosso primeiro encontro em abril. Todo esse movimento refletia-se também na relação da coordenadora do laboratório pedagógico comigo. Eu agora era chamada para participar de reuniões, de discussões com pais, ou até mesmo de conversas informais. Aquela coordenadora enrijecida, sem crenças, ia-se desmanchando aos poucos, incomodava-se com o trabalho do laboratório, via que havia muitas coisas erradas e já não conseguia fingir não ver. Tinha dificuldades em lidar com tantos problemas: era o funcionamento do laboratório, as relações com a SEME, a escola, a família. Um dia, depois de uma visita de um dos assessores da SEME que havia feito uma avaliação dos alunos e, a partir delas, tecera vários comentários sobre a atuação da professora do laboratório, ela me disse:

“Na educação especial, a gente tem dado um passo à frente e dois pra trás; não agüento mais isso, não sei o que fazer.”

O trabalho no laboratório, que já era uma rotina, começou a ser modificado por certo mal-estar provocado pelas discussões decorrentes e por um novo posicionamento da coordenadora. Nunca essas mudanças são lineares, pelo contrário, são cheias de vaivéns. Ora se afirmam posições, ora se negam, num jogo de forças próprio de quem está aprendendo. Parecia ser difícil resolver os problemas de funcionamento do laboratório; era difícil fazer com que ações fossem mais potencializadoras. Os conflitos com a escola eram grandes: alguns professores recusavam os alunos em sala, ou faziam uma expulsão encoberta. Por que era tão difícil ter ações inclusivas? A coordenadora do laboratório, que antes me parecia extremamente convencida da necessidade do laboratório, já não tinha a mesma posição e, numa dessas idas e vindas de alunos, disse-me:

“Talvez a solução seja acabar com essa história de laboratório e aí não vai ter mais essa de não querer o aluno em sala.”

O discurso de Heloísa já não era tão cristalizado. Se antes carregava uma visão muito organicista e hegemônica do aluno com deficiência, agora, a partir das discussões, já pensava as práticas, tentando desvencilhá-las das patologias. Era o diálogo produzindo outros textos.

O discurso de uma pessoa carrega a memória de outros discursos, o que dá a ele certa descontinuidade, heterogeneidade e polissemia. A atividade dialógica produz texto e gera outros textos, balança a estabilidade do dizer e do pensar, e é capaz de produzir outras formas de ver e analisar as questões relacionadas à prática cotidiana. Bakhtin atribui extrema importância ao discurso, afirmando que ele é constituinte do sujeito, que o outro é condição para o discurso e que o mundo da cultura tem primazia sobre a consciência individual. O discurso apresenta-se como uma forma de conhecer o ser humano, mas na sua condição de sujeito múltiplo, inscrito na história, no social e no cultural. É no entrecruzamento entre discurso, história e sociedade que os saberes se modificam. Foi assim que Heloísa, a partir de outras relações, pôs em xeque a posição tão estável que tinha sobre as práticas do laboratório, de modo que novos efeitos de sentido foram constituídos.

Os diálogos provocam uma tomada de posição que nem sempre é retratada por meio de uma réplica. Às vezes, o silêncio também ocupa esse lugar. Isso é muito importante no que se refere à minha relação com os profissionais do laboratório, pois houve momentos em que não havia réplica, noutros a réplica estava presente, mas sempre numa posição responsiva.

Em nossa análise, outra mudança da coordenação foi começar a pedir que as estagiárias ficassem o maior tempo possível em sala de aula, que preparassem as atividades e que, quando estivessem sem aluno, ficassem disponíveis para o trabalho com outros alunos do laboratório. Se isso não acontecesse, a coordenadora não iria interferir quando a pedagoga da escola as colocasse para repor professores em sala de aula. Essa era uma conduta habitual: pedir às estagiárias que substituíssem professores faltosos, mas sempre era enfrentada pela Heloísa, que dizia ter um trabalho específico a fazer e não ser essa a função do estagiário.

O fato de ficarem mais tempo em sala de aula trazia mais conflitos para o laboratório. Professores vinham com frequência reclamar de alunos ou das próprias estagiárias. Diziam:

“Olha, ele ‘tá’ me dando muito trabalho, não faz nada e não entende. Eu não tenho tempo para ficar do lado dele.”, ou

“A estagiária tem saído muito da sala e aí eu tenho que ficar com ele.”, ou ainda

“Acho melhor ele ficar mais tempo no laboratório, ele vai aprender bem mais.”

Por vezes sentia que Heloísa ia recuar, mas acho que minha presença a fortalecia. Num dia, depois de muitas queixas, ela disse:

“Preciso de ajuda, você precisa me ajudar a deixar essas crianças na sala e não no laboratório.”

Passei a ocupar o lugar de alguém com quem poderia dividir seus medos, de quem estava ali não para julgar seu fazer ou seu não-fazer, mas para trabalhar junto. Queria pensar junto formas de fazer. Isso fortalece a idéia do grupo como gerador de força, propulsor de mudanças, e do diálogo como ponto de tensão entre o eu e o outro.

A formação das estagiárias era algo que acirrava as discussões e os conflitos. Muitas vezes demonstravam não saber o que fazer, ou não tinham a prática de refletir sobre suas práticas. Quando chamadas a refletir sobre suas ações, por vezes acatavam incondicionalmente a fala de outrem, noutras criavam pontos de tensão entre o dizer do outro e seus dizeres. Enfim, os diálogos constituíam-se como espaço de luta entre as diversas formas de pensamento. É preciso lembrar que a remuneração desses profissionais equivale a um salário mínimo, mas as exigências de cumprimento de horário e funções são constantes.

Cada vez mais eu me convencia de que esses alunos não deveriam ficar circulando pelo laboratório, de que não era correto atribuir ao estagiário o papel de professor da Educação Especial, o que era comum. Ocupar esse lugar era algo, ao mesmo tempo, repudiado e adorado: repudiado quando precisavam afirmar a responsabilidade do professor sobre o aluno, dividir as obrigações; adorado quando

queriam afirmar seu poder, quando queriam escapar dos conflitos da sala de aula. Na maioria das vezes, aproveitavam-se disso para fortalecer a idéia de competência profissional. Nesse grupo nada homogêneo, os movimentos eram diferentes: algumas estagiárias entendiam aquele espaço como de formação, outros, como de ganha-pão.

Uma pergunta ecoava: O laboratório pedagógico era necessário? A política que o sustentava contribuía para a inclusão daqueles alunos? Na maioria das vezes, os problemas educacionais eram reduzidos ao sujeito, ao seu corpo, à sua deficiência, sustentado pelas práticas do laboratório, que tomava aquele lugar como o que tinha o saber e o poder para lidar com um sujeito “doente”, práticas advindas da psicologia individualista, que entende os sintomas como algo apenas do corpo.

O laboratório foi criado com a função de dar oportunidades diferenciadas a alunos que, em determinado momento, necessitassem de um apoio especial. Portanto, faz parte de uma política de inclusão que vem responder a uma demanda social, na tentativa de atender os grupos considerados excluídos.

Esses processos inclusivos fizeram com que houvesse uma reorganização da escola e da educação de forma geral. Nasceu a idéia de estrutura de apoio para que pudesse ser facilitado o processo de aprendizagem desses alunos. O laboratório pedagógico no município de Vitória vem compor o quadro de medidas tomadas para atender a política que prima pela educação para todos.

Questionei-me várias vezes sobre a contribuição que o laboratório estava dando para que os alunos com necessidades educacionais especiais permanecessem no ensino regular.

Por vezes, percebia um movimento dos profissionais no sentido de fazer com que ele se configurasse realmente como espaço de aprendizagem. Contudo, na maioria das vezes, a falsa comodidade do hábito fazia com que as ações fossem repetitivas e fizessem eco ao discurso do professor da sala de aula.

Digo isso porque a visão que os professores regentes tinham do laboratório era a de um lugar para o aluno receber apoio pedagógico. Isso variava em proporções: para alguns era apenas lugar de apoio, para outros era o único lugar de aprendizagem. A fala de duas professoras da escola ilustra minha análise.

“O laboratório serve para dar um apoio pedagógico para o aluno, um atendimento individualizado daquilo que não temos tempo de fazer na sala de aula.”

“O aluno só tem essa chance, não dá para ensinar a ele na sala de aula, ele não consegue aprender. Lá no laboratório é o lugar dele aprender, acho até que deveria ficar lá todos os dias, pelo menos metade da aula.”

A diferença registrada nessas duas falas também comparecia nas ações em sala de aula. Enquanto uma professora tentava várias estratégias de trabalho e buscava maneiras de driblar o tempo, a outra agia como se o aluno com necessidades especiais de sua sala nem estivesse ali, ou melhor, como se fosse um aluno qualquer.

A falta de colaboração entre profissionais do laboratório e professores de sala de aula é responsável por grande parte dos equívocos que acontece na trajetória escolar desse aluno. Conversam esporadicamente sobre ele, mas não garantem encontros periódicos para pensar o processo de ensino-aprendizagem dele. Não existe mobilização da escola com vistas a favorecer essa integração.

Outros trabalhos apontam para essa dificuldade de parceria entre os serviços de apoio e o professor da sala de aula, dificuldade situada no contexto mais amplo da organização da escola. Tezzari (2006) fala em seu trabalho sobre a Sala de Integração e Recurso (SIR), na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, e discute sobre a dificuldade de a escola envolver-se integralmente no projeto da educação inclusiva. A autora mostra que a SIR é tida como “lugar que trata da inclusão”. A forma de ver esses espaços é histórica. Ao longo da história, tem-se vinculado seu atendimento a pessoas com deficiência. Com isso a Educação Especial vem-se configurando como um subsistema paralelo ao ensino comum. Esse fato tem distanciado professores de salas regulares da responsabilidade pela aprendizagem de alunos com necessidades especiais.

Tezzari (2006), em sua pesquisa, aponta uma alternativa, qual seja, a descentralização do atendimento desses serviços de apoio ao aluno. O professor especialista em Educação Especial seria como um assessor do professor da sala regular. Ao trabalharem juntos, professor especializado-professor de sala de aula, os benefícios seriam não apenas para os alunos atendidos, mas também para os demais. Junto com essa colaboração, outras empreitadas seriam feitas, inovações que se aproximariam da realidade de cada estabelecimento de ensino. A escola precisa preocupar-se em criar mecanismos que garantam a permanência bem como a educabilidade desses alunos nessa trajetória.

Esse processo de construção de parceria na escola AQUARIUM era ainda muito frágil. Poucos espaços de discussão eram possíveis e a interlocução só acontecia de forma informal e assistemática, o que não assegurava ao aluno um planejamento conjunto que buscasse atender as suas necessidades pedagógicas. A rotina na escola e no laboratório fazia como que cada um se centrasse apenas no seu trabalho. As educadoras percebiam essa dificuldade, mas pareciam imobilizadas na busca de alternativas. Isso ficou claro quando, num dos encontros, eu lhes perguntei sobre o planejamento conjunto. As respostas foram:

“A gente conversa sempre que sobra um tempinho, mas nas reuniões tem muita coisa importante para resolver.” (Professora).

“Nós (referindo-se às estagiárias) não podemos participar das reuniões: ou estamos com as crianças, ou não é no nosso horário de trabalho. A gente só conversa nos corredores ou nos intervalos.” (Estagiária).

“Acho que quem sai perdendo é o aluno, que fica com um trabalho diferente em cada lugar e não aprende é nada. Já que o estagiário fica com os alunos especiais, deveria participar dos planejamentos do professor.” (Professora).

A organização da escola para o planejamento dos professores efetivamente não funcionava. Estavam a todo tempo “apagando os incêndios”: professores que faltavam, problemas com alunos, entre outros. O laboratório também poderia ser apontado como dificuldade no funcionamento da escola. Muitas das práticas que eram ali executadas reforçavam a idéia de que aqueles alunos não podiam estar na sala de aula, era um funcionamento que produzia diferenças. Porém eram diferenças que não deveriam existir, as diferenças que desqualificam. Isso ainda é mais perigoso quando associado à desigualdade social. A desigualdade aparece primeiro na área econômica, mas estende-se para outras áreas da vida, criando diferenças que inferiorizam.

A desigualdade emerge quando a diferença adquire uma tonalidade hierárquica em relação aos espaços sociais; quando quem é visto como diferente é também considerado inferior. Homens e mulheres podem ter suas diferenças biológicas, mas isso não é razão para torná-los desiguais, de restringir as oportunidades econômicas, políticas e sociais com base na diferença, de não permitir um certo equilíbrio entre as possibilidades. Movimentar-se em uma cadeira de rodas, usar transporte público, viver longe do centro da cidade por razões de renda, ter dificuldade de ler, ter um determinado sotaque, relacionar-se sexual e afetivamente com pessoas do mesmo sexo ou ser afro-descendente podem ser características que diferenciem umas pessoas de outras, tal como ser alto ou baixo em estatura ou ter talento artístico ou musical. O nosso problema se inicia quando a essas diferenças são acopladas conotações de superioridade e de inferioridade e os múltiplos sentidos da desigualdade são naturalizados (SPINK; SPINK, 2006, p. 10).

Os alunos atendidos no laboratório pedagógico eram pessoas economicamente desfavorecidas, que contavam com aquele atendimento como único serviço pedagógico de apoio. Os pais participavam pouco e tinham uma gratidão pelo trabalho que lá era feito. Poucas vezes percebiam aquele espaço como direito conquistado. Certa vez, um pai de um aluno que freqüentava o laboratório me disse:

“Não concordo com algumas coisas, acho que meu filho deveria ficar na sala de aula todo tempo. Ele vai para o laboratório porque lá é fácil, mas já perguntei à professora de lá e ela disse que é melhor pra ele. Então, como eu não entendo, eu tenho que concordar. Se fosse pago aí eu podia exigir mais.”

Aquele nome novo que ganhou o laboratório pedagógico não garantia mudança nas ações inclusivas. Digo novo nome porque na verdade as posturas continuavam as mesmas, persistiam as práticas sustentadas pela visão da clínica médica. Um exemplo é que ainda era prioridade o atendimento individualizado, separado do grupo e sem acompanhar os objetivos do grupo. O fato de aqueles alunos circularem nos corredores da escola e na sala de aula não garantia a inclusão; pelo contrário, causava receios e preconceitos por parte de quem achava que não sabia lidar com eles.

O laboratório poderia ser outro lugar se os sentidos não estivessem tão congelados, se pais, professores e demais sujeitos da escola fossem chamados a estar juntos nessa empreitada. Porém, ao mesmo tempo em que parecia existir um não querer, muitos anunciavam uma vontade de fazer. Mas estavam paralisados pelo fato de acharem que não estavam preparados para trabalhar com aqueles alunos. Assim o fracasso engendra-se como uma erva daninha, que, se encontrar um pouco de terra desocupada, toma o lugar.

No laboratório, a justificativa para aqueles alunos ficarem pouco na sala de aula era a não-aceitação ou a não-receptividade do professor. Era inegável que isso ocorria, mas aquele professor não se achava preparado e acontecia com ele o mesmo que ocorria com os alunos, isto é, atribuía a si mesmo a culpa por isso.

Vemos aqui, na figura do professor, o efeito do mesmo mecanismo que produz no aluno a sensação de que ele é o culpado – o mecanismo de individualização – talvez a maior arma subjetiva e, portanto, nosso maior inimigo, no sistema de produção capitalista. A lógica da individualização produz um efeito devastador – culpabiliza o sujeito, buscando causas apenas individuais para os fenômenos da vida como se os indivíduos devessem fazer suas boas escolhas e, se não as fazem, é por responsabilidade individual. Esse funcionamento tem sido tema para entender os intensos sintomas de depressão e pânico na contemporaneidade (MACHADO, 2006, p. 133).

Assim, era preciso restituir ao coletivo aquilo que ele produzia. O rompimento com processos que individualizam poderia envolver outros no processo de inclusão daquele aluno. O aluno poderia deixar de ser o aluno do laboratório, como era muitas vezes chamado, para ser o aluno da escola. Para isso era preciso perguntar-se de que modo laboratório poderia funcionar como dispositivo para trabalhar com as concepções que os sujeitos da escola tinham a respeito daqueles alunos.

Os profissionais do laboratório, repensando suas ações, lançando novos olhares sobre o aluno que freqüentava aquele espaço, poderiam abrir essa discussão na escola. Nessas relações de tensão que o diálogo produz, constituía-se espaço para novas posições, mas os discursos que circulavam estavam sempre dentro do exercício do poder, e isso era claro no discurso das estagiárias. Não se dizia apenas o que se queria, na hora e da forma como se queria, ou seja, nessa relação eram evidentes as relações de poder. Por vezes, diziam certas coisas no laboratório e essas mesmas coisas não eram reafirmadas fora daquele espaço. Um exemplo disso era o discurso sobre a indisponibilidade de alguns professores em ficar com os alunos com necessidades especiais na sala de aula; era um discurso restrito ao laboratório.

Os discursos têm os sentidos construídos e desconstruídos a partir das relações dialógicas, pois remetem ao âmbito social, isto é, o interdiscurso é o que vai constituir o intradiscurso, e não é possível dissociar o funcionamento discursivo da relação com o discurso do outro. Por isso, para que possamos perceber os sentidos, é necessário entender o dialogismo que dá o contorno, que está em volta. Sempre existem confrontos entre os enunciados produzidos nesses diálogos, e eles são produzidos em determinado tempo histórico, que se relaciona com outros tempos, em determinado contexto cultural e social (BAKHTIN, 2003).

Estar no laboratório suscitou conflitos, provocou incômodos, ainda que discretos, mas continuava-se a produzir os mesmos tipos de experiências, sem que fossem questionados. Mudanças podiam ser percebidas, mesmo que discretas, o incômodo era uma grande conquista, já não parecia ser impossível novas práticas, mas por vezes elas precisam de um tempo maior para se modificarem. Minha idéia era deixar circular outras significações, rompendo com a idéia de significação plena. Isso transforma, por exemplo, o lugar do sujeito da Educação Especial, que, no caso, deixou de ser atendido em salas especiais para ser atendido no laboratório, mas não ocupou os espaços habituais de todos os alunos na escola regular. Essa pasteurização dos sentidos endurece o sujeito. Era assim que via a relação daquelas pessoas que estavam no laboratório. Já era possível notar que os profissionais do laboratório pedagógico se contagiavam com as possibilidades de sentidos mais dinâmicos. Estávamos juntos, suscitando a existência de outros sentidos, menos endurecidos, menos enfraquecedores.

5.8 O ESTAGIÁRIO É PEIXE PEQUENO? RELAÇÕES E PRÁTICAS

Ao falar do laboratório, inevitavelmente referi-me às estagiárias, já que eram os “peixes que habitavam aqueles mares”. A política de Educação Especial que instituiu os laboratórios pedagógicos também criou os estagiários. Apesar de no documento estar claro que o papel do estagiário seria de apoio ao professor da sala de aula, que não seria responsável pelo aluno com necessidades especiais, na prática desde o início vão se instituindo outros fazeres.

É o estagiário quem “cuida”, primeira ação realizada pela escola com a chegada desse aluno. A própria situação de só receber o aluno na sala se tiver o estagiário, prática comum nas escolas, faz com que o estagiário assuma o lugar da pessoa responsável por esse aluno. Não estava claro nem para a escola, nem para o estagiário, qual deveria ser seu papel. Dessa forma, o estagiário passa a ser o responsável pelo aluno com necessidades especiais e atualmente fazem parte de uma importante engrenagem de funcionamento.

Na escola AQUARIUM, isso não era diferente, os estagiários eram tidos como responsáveis pelos alunos com necessidades especiais, por isso aparecem na pesquisa como sujeitos importantes na busca da inclusão. Estivemos juntos na sala de aula, no laboratório, em variados espaços coletivos.

Um movimento interessante foram os encontros coletivos, que, embora tivessem sido apenas dois, produziram muitos momentos individuais.

O encontro do grupo partiu de uma sugestão minha acatada pela coordenadora e pelo grupo. Alguns elementos do grupo pareciam mais dispostos que outros, mas todos compareceram. Então éramos eu, a coordenadora do laboratório e quatro estagiárias, todas alunas de cursos de Pedagogia: uma, a Jussara, há mais tempo na Educação Especial, outras duas, havia 6 meses aproximadamente, e outra, havia cerca de um mês. O primeiro encontro aconteceu no mês de maio, e o segundo, no mês de junho.

Minha intenção, na primeira reunião, foi discutir a situação dos alunos com necessidades especiais e a inclusão na AQUARIUM. Queria ouvi-las e, a partir daí, pensar junto com elas possíveis propostas. Pareciam ansiosas. A reunião havia sido marcada com uma semana de antecedência e todas compareceram. Abri o encontro falando dos meus objetivos, depois deixei que falassem livremente. Apenas uma das estagiárias não se mostrava satisfeita. Disse, então, que era porque já estava quase saindo, pois seu contrato terminaria em agosto.

A situação das estagiárias era a seguinte:

- Rosa acompanhava o Carlos, aluno da 1.^a série. Seu contrato iria até julho de 2006. Ficava parte do tempo na sala de aula e outra parte no laboratório, com Carlos.
- Jussara acompanhava Daniel, aluno da 4.^a série. Seu contrato iria até 2007. Ficava praticamente todo o tempo no laboratório com Daniel. Raramente ia para a sala de aula.
- Vilma acompanhava Valter e Ricardo, alunos da 2.^a série. Seu contrato terminaria em agosto de 2006. Ficava parte do tempo na sala de aula e, depois do recreio, ia para o laboratório, com Valter.
- Natália acompanhava um aluno da 4.^a série, que não era um sujeito da pesquisa. Apesar disso, pediu para participar dos encontros.

Percebia no discurso de todas a ausência de um projeto educativo para o aluno com necessidades especiais. Expressavam uma grande angústia por não saber se deveriam ficar em sala ou no laboratório. Mas o que significava ficar na sala ou no laboratório? O laboratório tinha significações fixadas historicamente. Para liberá-las, era preciso que o jogo social pusesse as questões à prova.

Um dia, ao chegar à sala do laboratório, uma das estagiárias disse-me:

“Ainda bem que você chegou. Eu queria te perguntar uma coisa. Você acha que eu devo deixar o Carlos na sala, mesmo quando ele não quer ficar ou quando não consegue fazer a atividade?”

Conversamos longamente sobre o assunto e, ao final, ela chegou à conclusão de que deveria manter o aluno na sala de aula o maior tempo possível, que deveria planejar atividades diferentes para quando ele não conseguisse realizar a proposta para turma.

Também tinham dúvidas sobre o papel do estagiário. Diante disso, a coordenadora do laboratório, tendo acesso ao documento da Divisão de Educação Especial/2006, que fala das atribuições do estagiário da educação especial, leu para o grupo o conteúdo do documento. Esse documento estabelece que o estagiário não é do aluno, mas da sala de aula, a cujo professor deve dar suporte. A partir do exposto, ficou claro para todos que, na prática, não é isso o que acontece.

Na prática, o estagiário acompanha o aluno com necessidades especiais, não atua na sala de aula, fica apenas com esse aluno, “toma conta desse aluno”. Os sentidos dados pelo outro não podem ser contidos num documento. É na própria vida que são gerados. Com o diálogo, faz-se a ruptura da atmosfera de ressonâncias; com a diversidade de vozes, as estruturas monológicas podem desmontar-se e a falsa comodidade do hábito pode dar lugar a novas práticas (CAÑIZAL, 2006).

Essa é uma prática que inquieta o estagiário, mas ao mesmo tempo o coloca numa situação confortável de poder. Fica a cargo dele acompanhar o aluno, ele é quem tem que preparar as atividades diversificadas que deveriam ser parte do planejamento da turma, o que não acontece.

Todas as estagiárias, com exceção de uma, propunham algum tipo de atividade, mesmo que descontextualizada da proposta de sala de aula, para os alunos com necessidades especiais. Na sua maioria, as atividades eram de coordenação motora ou relacionadas à alfabetização. Os alunos passavam muito tempo do período escolar sem atividades que pudessem dar conta de fazer. Mesmo nas aulas de Artes e Educação Física, eram acompanhados pela estagiária, o que criava certa dependência nos alunos e também no professor, que não tinha oportunidade de aprender a lidar com eles. É importante ressaltar que duas das professoras, a Pietra e a Marina, se incomodavam muito com essa situação, mas os lugares estavam tão cristalizados que pareciam intransponíveis. A ocupação desses lugares é comum nos grupos sociais e de trabalho, mas na escola parecia que cada um tinha um papel tão rígido que qualquer mudança desestabilizava, era como se nada pudesse sair do script .

A noção de papel que é aqui utilizada é aquela de que a Rede de Significações (RedSig) faz uso. Oliveira (2004, p.69), recorre a Vigotski, Wallon e Bakhtin para discussão sobre o desenvolvimento humano, “[...] que enfatizaram a natureza social do psiquismo humano e relacionaram o desenvolvimento afetivo da linguagem e da cognição com as práticas sociais em geral”. Não é o mesmo conceito de papel que veio sendo elaborado ao longo dos tempos pela Psicologia, mas o proposto por Oliveira (2004), que entende o papel como formas de comportamento definidas culturalmente. Essas formas são em parte previsíveis, mas sempre há lugar para outras posições, porque as inter-relações fazem com que os papéis, ou posições, sejam dinâmicos.

Os papéis são dinâmicos pela natureza social do psiquismo, o indivíduo desenvolve-se a partir das práticas sociais. Esse psiquismo considera a situação concreta, o contexto e os papéis que o indivíduo ocupa. Nas interações sociais, nas experiências partilhadas, no confronto de posições, dinamizam-se os papéis.

No caso das estagiárias, os lugares que ocupam socialmente foram construídos e se referem à forma como são desempenhados. É uma relação dialética, pela qual é atribuído ao outro uma determinada posição, que, ao mesmo tempo, é assumida pelo sujeito. Acredita-se que sempre haja a possibilidade de múltiplos posicionamentos e que os lugares não sejam fixos. Como diz Moreno (apud Oliveira et al., 2004) uma idéia de construção de papéis que seja dinâmica e que sirva muito mais para mudá-los do que para conservá-los¹⁷. No caso em tela, as estagiárias ocupavam uma variedade de papéis: o de quem está à frente do processo educacional do aluno, o de quem cuida, o de quem depende do professor.

É nas novas atividades de interação que se torna possível o distanciamento dos sentidos e papéis anteriormente ocupados e a construção de novas possibilidades de ações. Os discursos que as pessoas tomam para si tornam possíveis determinadas posições. No caso das estagiárias, existia uma história sobre o que é ser estagiária da Educação Especial, como devem agir, que atitudes tomar, tudo isso permeado pelas relações com interlocutores que estão no jogo das posições.

¹⁷ Este conceito foi influenciado pelo conceito de Bergson (“élan vital”- vontade de criar), que destaca o caráter original e situacional do papel, que não é estável, pelo contrário, é recriado conforme a situação.

Na primeira reunião, questões amplas foram discutidas, especialmente as posições dos mediadores e a situação dos alunos com necessidades especiais na AQUARIUM. Ficou claro que as posições precisavam ser mais dinâmicas. Os alunos com necessidades especiais, na visão das estagiárias, não eram tidos como alunos da escola, mas da Educação Especial, como ressaltou uma delas:

“Quando eu apareço na escola, as crianças dizem que o Carlos já chegou, que está me esperando, e quando tem algum problema com ele, como pegar um lanche, ninguém fala com a professora, nem as crianças, nem a coordenadora, mesmo que a professora esteja mais perto, é a mim que chamam.”

Outro exemplo que mostra as dificuldades da escola em assumir esses alunos é que, se a estagiária faltasse, muitas vezes mandavam a criança de volta para casa, ou outra estagiária assumia dois alunos no laboratório. Duas delas, Jussara e Natália, colocaram suas dificuldades em ficar na sala dos alunos que acompanhavam porque as professoras não queriam o aluno em sala.

A partir da primeira reunião, marcamos horários individuais para que pudéssemos discutir as especificidades de cada aluno e assim começarmos a pensar alternativas de trabalho. Os encontros individuais, aos quais todas compareceram, aconteceram no restante do mês de maio. Usei uma pergunta eliciadora para que falassem dos alunos: “Me fala do... e de seu processo de aprendizagem”. Tentei não interferir no momento do relato. Entre os relatos, que indicavam as demandas individuais, destacaram-se os seguintes:

- Carlos (estagiária Rosa) - Na visão da estagiária, Carlos era um menino dócil e amoroso. Tinha dificuldades motoras e de comunicação, falava muito errado e não sabia narrar. Conhecia as letras, os numerais até 5, seu nome, os dias da semana. Aceitava as atividades que eram propostas e se relacionava bem com o grupo, mas não brincava com os colegas. Quando lhe foi perguntado sobre a turma, ela disse que muitos não liam nem escreviam.

- Daniel (estagiária Jussara) - Para Jussara, a maior dificuldade de Daniel era em comunicar-se. Não falava, embora entendesse tudo; usava gestos para se comunicar. Tinha uma grande instabilidade de humor e não gostava de estranhos; ficava receoso. Reconhecia as letras A e O e fazia encaixe. Daniel ficava muito pouco na sala de aula, passava a maior parte do tempo no laboratório.
- Ricardo (estagiária Vilma) – Vilma relatou que Ricardo era um menino esperto. Era difícil conversar com ele porque falava muito errado e usava palavras no lugar de frases. Desenhava, escrevia seu nome, conhecia praticamente todas as letras, mas não sabia o nome delas porque estava sendo alfabetizado pelo método fônico. Lia usando o som de cada letra. Não conhecia o algarismo, mas sabia o que era quantidade. Entendia bem as coisas, aceitava as atividades.
- Valter (estagiária Vilma) - A estagiária iniciou seu relato dizendo: ***“Eu tenho o maior carinho com ele, mas não sei se ele pode aprender alguma coisa.”*** Dizia que ele não se comunicava e achava que ele não entendia nada.

É preciso lembrar que Leo e Laís não eram acompanhados por estagiárias, mas por uma especialista em DA. Esta passou a ficar mais em sala de aula, junto com a professora regente. Fazia a tradução em Libras, auxiliava-os nos deveres e também lhes preparava outros tipos de atividades, na maioria das vezes relacionadas com a alfabetização. Nem sempre conseguia um bom “feedback” da professora, mas trazia atividades planejadas para os dois e tentava participar do planejamento das aulas, para que pudesse preparar atividades contextualizadas. Leo e Laís tinham uma excelente relação com ela e a procuravam para pedir ajuda e contar-lhe coisas ou porque a professora da sala de aula solicitava. Um dia presenciei um diálogo de Laís e dessa professora, Laís usava gestos, Libras e tentava falar para se comunicar.

Laís¹⁸: Ela é **chata** (referindo-se a professora de sala). Eu quero ficar na sala, fazer meu dever lá. **Não quero ficar aqui** (referindo-se ao laboratório).

Prof. D.A.: Mas... porque ela pediu para você vir aqui?

¹⁸ A transcrição não está feita na íntegra, porque Laís usou vários recursos comunicativos, mas conserva o sentido e as palavras em negrito são expressões por ela usadas, mostrando sua indignação.

Laís: Porque eu não sabia o dever.

Prof. D.A: Deixa eu ver - olha o caderno de Laís e diz para ela – Vou te explicar e você volta para sala e faz lá, está bem?

Laís: Concorde com a cabeça, dá um suspiro, mas faz um gesto com as mãos querendo dizer que ia voltar para a sala.

Diante do que foi dito pelas estagiárias no encontro individual, outros encontros se desenrolaram, durante os quais pensamos atividades e discutimos possíveis planejamentos. Quando chegamos a essa etapa, o trabalho foi paralisado porque era preciso marcar horários de planejamento conjunto com as professoras. Esses horários só foram acontecer no mês de agosto, após discussões no grupo de professores e depois de muitas tentativas.

No segundo encontro coletivo com as estagiárias, retomamos a discussão sobre os papéis. As seguintes falas eram comuns nos discursos:

“A professora deixa tudo pra gente, ela não faz atividades para os alunos deficientes, deixa por nossa conta, só que a gente não é professora e não sabe o que fazer” (Estagiária).

“Nem na hora do lanche a gente consegue sair, pra tudo precisam da gente por perto, não digo o aluno, mas o professor” (Estagiária).

Como reclamavam muito por terem que ocupar o lugar da professora dos alunos com necessidades especiais, perguntei como estavam fazendo para se deslocar, pois, na maioria das vezes, percebia que elas conservavam esse lugar e permaneciam nele. Ouvi respostas como:

“Não dá pra fazer muita coisa, só se a gente largasse ele lá e sumisse, ai talvez ela fizesse alguma coisa, mas eu não posso fazer isso” (Estagiária).

“Não posso sair do lado dele, ele depende muito de mim, você sabe ele não anda e não se alimenta sozinho, na sala ele só fica vendo as coisas” (Estagiária).

“Eu to tentando, mas não é fácil, agora eu não fico só sentada do lado do Carlos e também pergunto a professora o que eu tenho que fazer, e ainda digo que não sei porque não sou a professora” (Estagiária).

A última fala é de Rosa, que era a estagiária que mais se incomodava com a situação. Disse que tinha começado a tentar mudar adotando pequenas atitudes, como não se sentar apenas do lado do aluno com necessidade especial, circular na turma, ajudar outras crianças, perguntar à professora o que preparar de atividades para Carlos. Com certeza era quem mais fazia esforços para reposicionar o que era ser estagiária. Vivia muitos conflitos e, quando trazia suas questões, essas se tornavam assunto de discussão do grupo. Os reflexos de sua mudança de posição eram claros entre os professores, porque a professora da turma em que Rosa estava falava do afastamento da estagiária de Carlos e de sua dificuldade em assumir o aluno.

Em contrapartida, Vilma parecia não se afetar com as discussões. Pouco falava e uma vez, depois da provocação de uma colega, disse:

“Olha eu não vou ter mais trabalho, só ganho um salário mínimo e meu contrato termina em agosto. Eu acho que já faço demais”.

Estive muitos meses próxima de Vilma, na sala de Valter. Fiz várias intervenções com o Valter e com a professora de sua sala, das quais Vilma participou, o que não foi bastante para contagiá-la. Isso me inquietava. Como seria possível contagiar, mudar o que estava estabelecido? Muitas vezes senti que minhas colocações a faziam pensar. Por vezes, percebia que mudava a forma de tratar Valter, ou Ricardo, mas em pouco tempo voltava a agir com o distanciamento habitual.

A fragilidade da Educação Especial era evidente, vista nas dificuldades cotidianas em se lidar com a diversidade, as políticas educacionais não parecem ter sido discutidas a ponto de reunir pontos comuns que sustentasse as práticas na escola. Se a deficiência que a pessoa traz está claramente entre as chamadas necessidades educacionais especiais, não é tão claro o que fazer com esse sujeito dentro da escola.

A política de educação inclusiva é muitas vezes incorporada de forma acrítica; na verdade, é “entornada goela abaixo”. Bueno (2005) fala do risco de tomarmos as políticas educacionais como se todos comungássemos de um pensamento único.

As posições que cada um ocupa em determinada situação e lugar não são construídas aleatoriamente. São conseqüências de experiências de repetição de episódios, de formas de agir e de narrar que já existiam na cultura. Essas posições têm relação com as ações e com as negociações que acontecem nas práticas discursivas, mesmo quando assumimos determinadas posições sem estarmos conscientes delas (OLIVEIRA et al., 2004).

Oliveira et al. (2004) sugerem pensar o posicionamento a partir da “tríade posição / força social / linha de história”, dando lugar a processos interativos e de significação dinâmicos. É nessa interação que se entrelaçam as diferentes linhas da história, que se estabelecem os confrontos, que os sentidos circulam, se oxigenam. Assim, os comportamentos que foram definidos culturalmente rabiscam papéis sociais que traçam atitudes ou maneiras de ser, que sempre podem dar lugar a formas mais criativas de agir, especialmente se houver espaço no grupo para que isso aconteça.

Algumas mudanças anunciavam-se nessa forma de ser estagiário, espaços abriam-se naquele grupo, com certeza, os estagiários eram peixes grandes.

5.9 E OS PEIXINHOS, O QUE VÊEM? O OLHAR DOS ALUNOS, QUE SENTIDOS SÃO ESSES?

Nos meses de setembro de 2005 a outubro de 2006, estive na escola, em vários espaços e momentos. Fiquei em sala de aula, no laboratório, no pátio, na biblioteca, na quadra, no refeitório. Em praticamente todos os momentos, tive a presença dos alunos, no início, interessados em saber o porquê de minha presença ali; depois, vendo-me como alguém da escola, onde fiz muitos amigos. Nas salas em que fiquei mais, os alunos me conheciam melhor. Associavam-me aos que apresentavam necessidades especiais, portanto, ao laboratório.

Na sala de aula, como tudo era muito controlado, não ficava muito clara a relação que os alunos ditos normais tinham com os alunos com necessidades educacionais especiais. Existiam conflitos, mas eram sempre administrados por professores. A prática do trabalhar em grupo era comum, mas, na maioria das vezes, os grupos eram organizados pelo professor, o que fazia com que o aluno com necessidades especiais fizesse parte deles.

Na interação criança-criança, na idade dos alunos de 1.^a a 4.^a série, são evidentes ações recíprocas entre os parceiros, coordenadas por valores culturais de seu grupo social e por seu desenvolvimento, pois cada indivíduo traz uma história particular formada pela cultura em que vive.

Essa é a razão pela qual me detenho em situações interacionais entre essas crianças, reconhecendo que a interação social é indispensável à aquisição de conceitos e é fundante do indivíduo. Não se pressupõe o plano individual separado do social, pois é na relação com o outro que as condições para o desenvolvimento humano são garantidas. Essa relação com o outro dá-se por meio de ações compartilhadas, que se estabelecem a partir de processos dialógicos em que

[...] cada pessoa tem seu fluxo de comportamentos continuamente delimitado, recortado e interpretado pelo(s) outro(s) e por si próprio, através da coordenação de papéis ou posições, dentro de contextos específicos. Nessa coordenação, as pessoas em interação podem aceitar, negar, confrontar, negociar e/ou recriar esses papéis/contrapapéis ou posições. Ao agirem, as pessoas dialogicamente transformam seus parceiros de interação e são por eles transformadas, assim como se modificam as funções psicológicas que lhes dão suporte, remodelando seus propósitos e abrindo-lhes novas possibilidades de ação, interação e desenvolvimento (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 25).

Então dediquei-me a observar os espaços mais livres, como o recreio, a entrada e a saída, para tentar entender essas relações e se fosse o caso nelas intervir. O que vou fazer aqui é recortar alguns elementos dos diferentes momentos em que os alunos estiveram sem uma intervenção direta do adulto, para mostrar como a inclusão acontecia, como os alunos interagiam nesses momentos, como se comunicavam, que olhar e sentidos as crianças do grupo da mesma idade davam a esses sujeitos.

Carvalho e Rubiano (2004, p. 158) destacam que algumas características são capazes de influenciar e afetar o processo de interação:

São aquelas características pessoais que induzem (ou inibem), sustentam e encorajam processos de interação entre a pessoa e os seguintes aspectos do seu contexto imediato: (a) as outras pessoas ali presentes e (b) aspectos físicos e simbólicos daquele contexto que convidam e permitem, ou inibem, tanto uma interação mais contínua e progressivamente mais complexa, como o engajamento em atividades naquele contexto imediato. Tais características são, simultaneamente, pessoais e sociais, pois com elas a pessoa responde ao ambiente e provoca respostas das outras pessoas que estão ao seu redor. [...] Outras características pessoais instigadoras do desenvolvimento tendem a emergir sequencialmente durante a infância, refletindo níveis progressivamente mais complexos de funcionamento psicológico: responsividade seletiva; tendência para engajamento e persistência em atividades progressivamente mais complexas, tais como atividades que elaboram e criam novos aspectos em seu ambiente, tanto físico como social e simbólico; sistema de crenças sobre a relação de si próprio com o ambiente, especialmente crenças sobre o próprio poder de modificar o mundo.

Dessa forma, muitos fatores vão influenciar nesse processo de interação, inclusive as características físicas e a organização do ambiente.

A parte física da escola para as atividades livres, como o recreio, era constituída de pátio aberto e pátio coberto e se localizava perto do refeitório. Na parte coberta, estavam dispostas algumas mesas, para que os alunos pudessem fazer uso de jogos nos horários livres. O espaço livre não tinha nenhum mobiliário. A quadra coberta era de bom tamanho. No horário do recreio, as crianças usavam esse espaço sem a direção dos adultos. Apenas dois coordenadores ficavam por perto no momento do recreio e tentavam evitar as brigas e conflitos mais sérios.

Com essa caracterização física, esse espaço era aproveitado levando-se em conta o tempo de utilização, um espaço que deixava de ser somente físico para ser apropriado pelos sujeitos numa dimensão simbólica, pois a pessoa passava a identificar-se com ele. Mas isso não fala de uma organização fixa.

A entrada era muito rápida. Muitos chegavam sozinhos e ficavam pelo pátio ou na quadra até soar o sinal. Como chegavam quase nesse horário, não havia tempo para muitas brincadeiras; apenas corriam, mostravam as novidades, como as figurinhas do álbum na época da Copa do Mundo.

O recreio dos alunos de 1.^a a 4.^a série não ocorria no mesmo horário do dos alunos de 5.^a a 8.^a série. Isso foi modificado no mês de agosto de 2006, quando se estabeleceu o mesmo horário para os dois. Neste primeiro relato, descreverei o recreio dos alunos de 1.^a a 4.^a série antes da modificação. O recreio tinha início às 15 horas. Primeiro as crianças dirigiam-se ao refeitório acompanhadas por suas professoras. Lá recebiam a merenda escolar. Aproximadamente 80% dos alunos merendavam o lanche da escola; o restante levava lanche de casa ou o comprava na cantina. A disposição das turmas no refeitório era feita por mesa. Cada turma sentava-se a uma mesa, com seu professor.

Já os alunos com necessidades especiais sentavam-se rotineiramente numa mesa à parte, cada um acompanhado da sua estagiária, com exceção do Leo e da Laís, ambos DA, que não tinham estagiária e misturavam-se no grupo. O fato de não terem alguém o tempo todo ao lado deles fazia com que precisassem organizar-se de outras formas. Isso os colocava como responsáveis por suas relações e diante de suas atitudes, por mais simples que fossem.

Quando os alunos acabavam de lanche, saíam para o pátio sem o professor. Organizavam-se habitualmente em pequenos grupos, na maioria das vezes da mesma série e do mesmo sexo. O momento do recreio era tumultuado. Meninos corriam sem parar e nem sempre parecia haver regras para as brincadeiras. Corriam muito, empurravam-se, surgindo daí muitos conflitos, pontapés e brigas. No mesmo pátio, alguns tentavam jogar bola, ensaiavam um futebol, o que causava grandes transtornos, pois era comum a bola bater em alguém e machucá-lo.

A quadra era usada para jogos de bola e dominada pelos maiores. As mesas dispostas no pátio coberto quase não eram usadas. Algumas vezes pequenos grupos sentavam-se por lá para conversar. Num outro canto, grupinhos de meninas brincavam de bonecas, que traziam de casa. Parece que sexo e idade mediavam a escolha dos parceiros.

Os alunos com necessidades especiais, exceto Leo e Laís, saíam do refeitório e também iam para o pátio. Lá ficavam acompanhados das estagiárias, mesmo aqueles que não tinham dificuldades de locomoção. Alguns apenas observavam o recreio; outros brincavam com suas estagiárias. Quase nunca estavam sozinhos no pátio, só quando as estagiárias faltavam. Não ficavam no grupo e não participavam de brincadeiras coletivas.

Carvalho e Rubiano (2004), ao discutirem a convivência em grupo, destacam que a proximidade física favorece o contato e a interação entre crianças, apesar de ser apenas um dos indicadores de relações preferenciais.

Carlos, Valter, Daniel e Ricardo ficavam com suas estagiárias e não com os outros colegas. Já Laís e Leo acompanhavam seus colegas de turma. Laís era bem entrosada e participava das mesmas brincadeiras das colegas. Leo também ficava com o grupo, apesar de estar sempre envolvido em conflitos. Ricardo tentava algumas vezes partilhar brincadeiras com os outros: fugia da estagiária, ou, no dia em que ela faltava, ficava solto pelo pátio.

Num desses dias, Ricardo aproximou-se de mim. Disse-lhe que fosse brincar com seus colegas. Ele fez com as mãos o gesto de “com quem?” Apontei para um grupo de crianças de sua sala. Ele tentou aproximar-se, mas as crianças nem ligaram. Então tirou o sapato e jogou-o na cabeça de uma das meninas. Instalou-se uma grande confusão e ele saiu correndo, fugindo dos colegas. Um deles gritou: “Corre, gente, é o doidinho.” E Ricardo ficou o resto do tempo sentado, vendo o movimento.

Noutros dias, as coisas transcorriam de forma semelhante. Por várias vezes intervim com os alunos com necessidades especiais, perguntando por que não iam brincar. Eles não responderam. Sugeri algumas vezes que fossem brincar com os colegas. As estagiárias respondiam por eles, dizendo que já estavam brincando. Um dia, aproximei-me de um colega de sala de Ricardo e perguntei: **“Onde está o**

Ricardo?” Ele respondeu: ***“Aquele do laboratório? Esse recreio não é dele, não”.***

Enfim, não existia por parte nem das crianças, nem das estagiárias iniciativa de aproximação. Em espaços livres eles não participavam conjuntamente de nenhuma atividade.

Baseada nessas observações, eu poderia atribuir sentidos ao que vi, ao que os alunos “ditos normais” pensavam e sentiam a respeito dos colegas com necessidades especiais. Mas uma coisa me intrigava: saber por que não se aproximavam. Seria por conta da organização dos adultos? Seria pela presença das estagiárias? Ou seria porque os sentidos já estavam tão cristalizados que criavam distinções tão rígidas?

Assim, achei que eram necessárias outras estratégias e decidi-me pelo relato das crianças. Carvalho e Rubiano (2004), em um de seus estudos, falam do uso da entrevista no trabalho de investigação com crianças, quando a observação deixa dúvidas.

Decidi-me, então, pelo uso do mesmo método de Carvalho e Rubiano, em entrevistas conduzidas informalmente, com o mínimo de interferência da entrevistadora. Os grupos que tinha como foco eram os da 1.^a série (Carlos), 2.^a série (Ricardo e Valter) e 4.^a série (Daniel). Aproximava-me de pequenos grupos no horário do recreio e perguntava por que o... (nome do colega com necessidades especiais da turma) não brincava com eles no recreio. Não direcionava a pergunta a nenhum aluno em particular e deixava que falassem todos os que quisessem. Às vezes era preciso fazer uma nova pergunta de esclarecimento.

Esses relatos não tinham o objetivo de quantificar, mas de perceber sentidos dados ao colega com necessidades especiais. Depois disso, usei suas falas em outros diálogos para desmontar sentidos e, quem sabe?, produzir outros.

Tentei organizar certas regularidades que compareciam nos discursos. Na 2.^a e na 4.^a série, apareceu que os alunos com necessidades especiais não brincavam com eles porque não sabiam brincar, porque não entendiam a brincadeira, porque não sabiam falar certo.

“Ele não sabe brincar, ‘né’? Não entende.” (Menino da 2.^a série).

“A brincadeira é difícil, ele não sabe.” (Menino da 2.^a série).

“Porque ele nem fala, só fica assim (fez o gesto de balançar as mãos), ***não sabe a brincadeira.”*** (Menino da 4.^a série).

“Porque nós estamos brincando de boneca.” (Meninas da 2.^a série).

“Porque tem que ficar com a estagiária para não se machucar.” (Menina da 2.^a série).

“Porque ele tem problema de cabeça, não é normal.” (Menino da 4.^a série).

“Ele não é da nossa turma, é do laboratório.” (Menina da 4.^a série).

“Ele não pode, tem que ficar na cadeira dele, não consegue.” (Menino da 2.^a série).

Nenhuma das crianças dos grupos discordou dos argumentos dos colegas; pelo contrário, todas balançavam a cabeça concordando, ou falavam palavras de apoio.

Quando estendi a pergunta, pedindo que me explicassem melhor, foi consenso a resposta em que diziam que era porque aqueles alunos eram do laboratório e não falavam, ou falavam errado.

“Ah! Ele é do laboratório!”

“Ele fica no laboratório para aprender mais.”

“Ele não sabe falar.”

Já na 1.^a série, as respostas foram diferentes e envolveram outros elementos:

“Ele é que não quer brincar com a gente.”

“Ele não sabe falar direito.”

“Porque ele gosta mais de ficar no laboratório do que na nossa sala.”

“Porque ele cai e pode machucar. Um dia ele machucou a testa e ficou um galão. Todo mundo correu para ajudar, ele chorou muito, doeu, ele é pequenininho e correu.”

Carvalho e Rubiano (2004, p. 181), ao falarem do vínculo e compartilhamento da brincadeira das crianças, apesar de se referirem às menores, afirmam que a experiência interacional com outras crianças está associada à afinidade, à cumplicidade, à convivência, e que abordagens mais bem sucedidas envolvem a “[...] familiaridade com os parceiros, mediação por adultos ou objetos, observação prévia da atividade do parceiro e engajamento em ações relacionadas a essa atividade”. Também deixam claro que, à medida que ficam maiores, as verbalizações são mais solicitadas, não bastando as ações.

E os peixinhos? Como se pode desenvolver afinidades com quem não se brinca? Como relacionar-se com quem não fala? Que sentidos são esses? Se os sentidos endurecidos dificultam a interação, como mudar os sentidos?

Passei a freqüentar o recreio. Laís e Leo logo perceberam e solicitavam minha intervenção na hora dos atritos. Essa não era só atitude dos dois, mas dos alunos de forma geral. Eu tentava interferir pouco, falava-lhes que precisavam resolver os problemas entre si, o que, na maioria das vezes, conseguiam. Os cenários, neste caso, dados pelo ambiente e pela estrutura, eram regulados pela regra de que, sem a estagiária, estariam livres. A presença da estagiária era parte constitutiva daquele meio. Rossetti-Ferreira et al. (2004, p. 26) dizem:

[...] daí dizer que pessoas-meio se constroem dialeticamente. [...] Nesse sentido, como referido anteriormente, não se pode pensar o contexto sem considerar as pessoas que dele participam e as interações que nele se estabelecem. Essas facetas não podem ser pensadas de forma desarticulada, separada, pois não existe contexto sem pessoas nem pessoas sem contexto, sendo que ambos se constituem reciprocamente.

Daniel, Valter e Carlos ficavam com suas estagiárias, como era de costume. Daniel, como não freqüentava a sala de aula, não era tido pelos colegas como aluno da 4.^a série. Valter, como tinha grande dependência física, nunca estava só. Iniciei sugerindo às estagiárias dos dois que tentassem misturar-se, que se aproximassem

dos outros alunos. Aceitaram e procuravam as brincadeiras mais calmas, como cartas, bola de gude, carro. Inicialmente os colegas estranharam, mas depois a brincadeira foi-se tornando comum. Sempre eu me aproximava e fazia pequenas intervenções, como: “Nossa! que brincadeira legal, ‘né’ Valter?”. Com pouco tempo, as crianças passaram a dirigir-se a eles perguntando-lhes ou comentando coisas, como “‘tá’ gostando?”. Era o possível naquele momento, mesmo que tão limitado.

Já com o Carlos outros caminhos pareciam possíveis (agosto de 2006). Combinei com a estagiária de não deixar que ele ficasse sentado ao nosso lado. Pedíamos que fosse brincar. No primeiro dia, estranhou, mas adorou, saiu correndo pelo pátio. Nesse dia foi apenas isso o que fez: ia de um lado a outro, parava, voltava a correr, sempre olhando para nós, como se pedisse permissão, ou se duvidasse de que aquilo fosse continuar.

A estagiária ficou um pouco aflita e repetia que tinha medo de que caísse, porque era muito pequeno. Fiquei todo tempo a seu lado e, quando o sinal tocou, percebi que sentiu certo alívio. No outro dia, fiz a mesma coisa: sugeri que Carlos procurasse seus colegas para brincar. Ele logo aceitou. Rodou o pátio como se procurasse lugar e parou à beira da porta que dava para as salas de aula, onde ficava uma ASG. O portão mantinha-se trancado e ela ficava ali para o caso de algum professor precisar entrar. De longe, vi que Carlos conversava com ela; depois vi que ela abriu a porta para que ele entrasse, e ele foi para o laboratório. Depois de uns cinco minutos, Carlos voltou, saiu... e então o sinal tocou. Fui até onde estava e perguntei o que estava fazendo lá dentro. Ele respondeu que tinha ido ao laboratório. Expliquei-lhe que, no horário do recreio, não podia ir lá dentro, que era hora de brincar no pátio, que não era permitido a nenhum aluno entrar nas salas.

É interessante destacar que a ASG não deixava nenhuma criança passar, mesmo que insistissem muito. Por que havia deixado o Carlos?

Conversei com ela sobre a importância de não deixá-lo entrar, de ele participar do recreio. Ela entendeu e disse:

“Só o deixei entrar, porque ele tem problema. Lá no laboratório é mais seguro, ninguém vai derrubar ou machucar.”

Na fala da ASG, aparece a imagem negativa da pessoa com deficiência, a imagem da impossibilidade, da fragilidade, como se a deficiência determinasse características. Esses sentidos atribuídos ao sujeito com necessidades especiais, no caso o Carlos, colocam-no num lugar, impõem-lhe um papel, impedindo algumas vezes que enfrente situações de conflito. Enfim, os sentidos atribuídos podem ser propulsores ou não do processo de inclusão.

Comparece no discurso da ASG a interdiscursividade que atravessa o sujeito, que não deixa que exista um absoluto, uma homogeneidade na forma de agir e pensar. Suas palavras são carregadas de história. Pode-se dizer que, nesse caso, o que aparece como consciência individual se construiu na interação com a cultura. Seu texto se faz no contexto do diálogo com diferentes histórias, com a memória de muitos outros discursos (FARACO, 2001).

No terceiro dia, reforcei com Carlos que, na hora do recreio, não deveria ir ao laboratório e sugeri novamente que procurasse seus colegas. Nesse dia, sentou-se perto das meninas. Elas dirigiam-se a ele, não pareciam brincar de nada, mas conversavam, sorriam. Ficou por lá todo o recreio. A estagiária já estava mais tranqüila vendo-o transitar pelo pátio.

No quarto dia, procurei o grupo de colegas de Carlos, vi o que faziam e convidei Carlos a ir comigo até lá. Ele atendeu prontamente. Fomos até lá, sentamos perto das crianças e comecei a dar palpite na brincadeira. Eles aceitavam. Perguntei se podíamos brincar (eu e Carlos). Deixaram. A brincadeira era de fazer uma estrada para um carrinho. Usavam pedrinhas, iam a uma outra parte do pátio catá-las. Carlos adorou participar, ia atrás dos colegas e voltava com as mãos cheias de pedras. Fui-me afastando e eles continuaram a brincadeira a seu modo.

Comecei então a mostrar a Natália (estagiária) como era possível deixá-lo no recreio e intervir somente se necessário. A essa altura, ela já se sentia mais segura e gostava da idéia de ele participar do recreio. Só não tinha conseguido saber o que fazer para que isso acontecesse. Antes existia uma situação que não era agradável. Quando viu que Carlos não precisava ficar grudado nela, sentiu alívio e fez o seguinte depoimento:

“Não posso ficar grudada nele, senão fico parecendo uma babá, e isso aqui é uma escola; ele precisa se tornar independente. Não é só porque é deficiente que não pode fazer as coisas sozinho, ele consegue.”

Quando Natália conseguiu ver Carlos além do biológico, reconheceu o caráter cultural de seu desenvolvimento.

Vigotski (1989a) afirma que o desenvolvimento das funções superiores da criança é um processo de natureza cultural, que é a partir do outro que vai apropriar-se das significações das coisas e do mundo; a internalização das características culturais passa pelo outro.

Porém a criança não é passiva nesse processo; as transformações não dependem apenas da mediação do outro. Ela é o agente principal, ela precisa transpor barreiras, re-criar, e isso acontece no plano pessoal. Mas as funções psicológicas são fruto das relações sociais. No caso da criança, é ela quem estabelece diferentes relações, ao longo de sua história pessoal e social, as quais vão dar-lhe acesso às funções psicológicas; a relação interpessoal vai converter-se em relação intrapessoal, e, para isso, ela precisa participar das práticas sociais de seu grupo (PINO, 2005).

Inegavelmente a brincadeira é um importante recurso para o desenvolvimento humano, pois é nela que a criança experimenta diferentes papéis, confronta diferentes formas de pensar e agir. Ora é quem decide, ora é quem acata, ora transforma a regra. Brincar junto abre possibilidades para romper com sentidos cristalizados e criar outros.

Nem sempre isso é possível sem a presença do mediador. No caso de Carlos, existiam sentidos que o despotencializavam. Foi preciso mediar as relações do recreio, não ocupando o lugar de quem manda brincar junto, nem “grudando-se” nele; pelo contrário, dando espaço, ajudando na aproximação. A ação, o brincar junto, parece ter tido o poder de mudá-lo de lugar. Quando estavam todos juntos, não era mais só o menino do laboratório, passou a ser um colega de turma, um amigo.

Minha intenção era que, a partir desse “desgrudamento”, dessem continuidade ao que havíamos começado. Voltei algumas vezes ao recreio nas semanas posteriores e vi que Carlos continuava brincando com os colegas.

Para que o educador seja mediador é preciso que acredite no que, segundo Meireiu (2005), se chama de “postulado da educabilidade”: se se recai no que está colocado em senso comum, que é a separação dos alunos em categorias, dos aptos e dos inaptos, então perde-se a possibilidade de criação de alternativas. Corre-se o risco de criar uma imagem estática do que é a pessoa e suas possibilidades. Desse modo, estaremos contribuindo para produzir o fracasso, que não se restringe ao fracasso escolar, mas se estende ao fracasso na própria vida.

Ao não se tentarem alternativas para que Carlos participasse de atividades que consideramos habitualmente simples, como brincar num recreio, criaram-se as cenas dessa descrença nos possíveis não só de Carlos, mas também dela como educadora.

No final de setembro, estava na escola na hora do recreio, conversava com algumas crianças e observava o movimento. Vi Carlos aproximar-se da porta que dava acesso ao laboratório e às salas de aula. Como estava por perto, ouvi que pedia à ASG para entrar. Ela respondeu:

“Não, seu lugar é aí, vai brincar, não vou deixar você entrar.”

Aquela mesma ASG que um mês e meio atrás o havia deixado entrar para “que não se machucasse”, agora o tratava de maneira diferente: usava as mesmas regras que eram estabelecidas para os outros. A compreensão que tinha agora não era apenas pelo que eu lhe havia dito em outra ocasião; era uma réplica ativa, uma tomada de posição. Reagira dialogicamente ao meu texto e isso fez com que gerasse outro texto. Ela viu que eu a olhava e disse com firmeza:

“Não posso deixar ele entrar, a gente só aprende passando aperto; ele tem que brincar igual às outras crianças, vai aprender, é esperto.”

Concordei e fiquei emocionada por ver que algo havia mudado: aquele aluno também era responsabilidade dela; ela não podia simplesmente deixá-lo entrar. Continuei observando para ver o que Carlos iria fazer. Ele reclamou um pouco, mas

logo um amigo chamou-o para brincar de bolinha de gude. Ele passou o resto do recreio brincando.

Não era possível mais vê-lo da mesma forma. Era impossível pensá-lo fora das relações com os outros. As ações haviam posto em xeque aquele sujeito naturalizado; não falávamos mais de um eu, mas de um nós, um sujeito social marcado pelas interações, inserido na história.

5.10 GRUPO DE TRABALHO: TECENDO AÇÕES COLETIVAS, INDO DE MARES CALMOS A MARES REVOLTOS

Após seis meses de presença contínua na escola, todos já me conheciam. Com a ajuda da pedagoga, marcamos o primeiro encontro, que aconteceu no dia 17 de abril de 2006. A intenção era ter iniciado antes de março, mas, em virtude da greve e das paralisações, não foi possível. Como a proposta era de um trabalho de grupo o menos diretivo possível, no qual as demandas surgissem dos próprios participantes, o primeiro encontro delimitaria toda a organização e funcionamento do grupo.

No Brasil vários estudos vão discutir a formação de professores e a dificuldades de um processo contínuo de formação. Muitos problemas originam-se dessa questão quando dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem. No caso dos alunos com necessidades educacionais especiais, isso é ainda mais complicado, pois é preciso responder às necessidades específicas desses alunos. Portanto, a formação continuada tem sido um grande desafio nas escolas públicas e envolve múltiplos fatores como o contexto e situação de trabalho do professor (PRIETO, 2006).

Por esta razão, nesse trabalho a intenção é redirecionar o olhar para a escola, para o sistema, retirando do professor ou do aluno a responsabilidade única pela aprendizagem. Para isso o grupo seria o disparador dos possíveis movimentos de resistência a uma escola desigual.

Nesse primeiro encontro, estiveram presentes a pedagoga, a coordenadora do laboratório, todos os professores de 1.^a a 4.^a série e eu. Expus novamente o que era a minha pesquisa. Depois os participantes falaram o que desejavam e decidiram sobre como nos iríamos organizar. Por sugestão de uma professora, acatada por todos, ficou decidido que os encontros seriam semanais, com duração de aproximadamente 1 hora, sempre no mesmo dia (segunda-feira) e no mesmo horário (17h20min). Concomitantemente aos encontros, estive na escola outros dias, em outros espaços, num total de 45 dias, da segunda quinzena de abril até outubro de 2006.

Durante esse trabalho, optei por discutir os encontros, agrupando de forma que desse visibilidade ao movimento do grupo, um movimento nada homogêneo, formado por elementos de ordem contextual, pessoal e relacional, cortados pela cultura.

Aqui se faz necessário uma discussão sobre cultura, para que possamos nos aproximar do que Vigotski toma como cultural, já que esse é um conceito que possui muitas divergências e olhares.

Recupero a discussão sobre cultura feita por Pino (2005) em análise a Vigotski. Para executar tal tarefa, Pino aponta que Vigotski introduziu o conceito de cultura, apesar de não tê-lo discutido claramente, ao estudar a natureza do desenvolvimento como sendo cultural, e deu pistas sobre o que entendia por cultural.

Uma dessas pistas é uma afirmação, extremamente lacônica, que ele faz quase de passagem e que pode muito bem ser considerada uma definição. Diz Vigotski (1997:106) *“Cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”* (PINO, 2005, p. 88, grifo do autor).

Sendo assim, é obra do humano e não da natureza. É o ser humano que transforma a natureza conforme seus objetivos. Todas as produções humanas são produções culturais e são constituídas por um componente material e outro simbólico.

Dizer que a cultura é o conjunto das produções humanas equivale a dizer que estamos diante de um conceito que engloba uma multiplicidade de coisas diferentes que têm em comum o fato de serem constituídas por dois componentes que caracterizam as produções humanas: a *materialidade* e a *significação*. As diferenças que existem entre essas produções são então função da maneira como esses dois componentes se combinam (PINO, 2005, p. 92).

Seja o objeto materializado (uma mesa, por exemplo), seja o objeto simbólico (idéias), ambos são formados pela produção humana. Quando nos referimos ao produto como materialidade, o objeto material tem uma forma de expressão simbólica. Já quando o produto é um objeto simbólico, é resultante da atividade mental do homem sobre os objetos simbólicos; as significações concretizam-se em formas materiais. Dessa forma na escola as produções humanas se fazem cotidianamente e aproximam os indivíduos uns dos outros, sustentam significações, fazem com que as práticas sejam produto do social, mas sempre permeável a novas significações.

O grupo se delineava assim: trabalhavam na escola, no turno vespertino, seis professoras de 1.^a a 4.^a série. Uma delas negou-se a participar do grupo. Não compareceu a nenhuma outra reunião, exceto à primeira. Tinha três alunos com necessidades especiais em sua turma, todos sujeitos de minha pesquisa, mas resistia muito em tê-los em sua sala. Quando fui procurá-la para conversar, alegou que o sistema só aumentava o trabalho do professor e que ela não considerava aqueles meninos seus alunos. Mesmo com a intervenção da pedagoga, ela não participou dos encontros e não quis mais discutir o assunto. Por várias vezes convidei-a novamente, mas sempre dizia que não era possível.

Muitas vezes, em seu discurso, a professora falava de uma preocupação com seus alunos.

Por que, então, a distância entre o seu dizer e o seu fazer? O que a colocava numa situação de tanta resistência? Como era possível articular certo equilíbrio entre o que se quer fazer e as necessidades coletivas? Será que um professor pode escolher o aluno que terá em sua sala? Mas esse pensamento, esse lugar de poder foi construído historicamente, na própria cultura da escola.

Meirieu (2002), ao falar sobre a distância entre o dizer e o fazer, ressalta uma perspectiva diferente, que situa o momento pedagógico¹⁹ como espaço de tensão e reflexão na organização da formação do professor. Dessa forma, há o reconhecimento de que existe um outro e que educar implica o reconhecimento desse outro e da sua liberdade de escolha. Como diminuir a tensão existente entre o dizer e o fazer? Por que resistimos tanto em fazer coisas em que dizemos acreditar?

Isso acontecia naquela escola, no relato e nas ações daquela professora, que parecia ter-se resignado a aceitar a distância entre o dizer e o fazer, ou talvez nem percebesse essa distância e essa resignação. A “[...] resignação aboliria toda inventividade e transformaria uma tensão fecunda em uma clivagem mortífera” (MEIRIEU, 2002, p. 288).

Das seis professoras, quatro participaram assiduamente do grupo; a da 3.^a série participou esporadicamente porque na sala dela não havia alunos com necessidades especiais. Além de mim e das quatro, também participaram a professora de Educação Física, a pedagoga e a coordenadora do laboratório.

Inicialmente, minha maior dificuldade foi reuni-las: a rotina da escola era muito veloz, com muitos contratempos. No entanto, no momento em que nos reuníamos, o encontro transcorria agradavelmente e não havia pressa por parte delas em ir embora.

Baseava-me na idéia de que a relação com o outro é construída dialogicamente, pois as relações sociais são fundantes do indivíduo. Na interação com as pessoas, podemos confrontar, afirmar, rejeitar e criar posições. Esse era o papel do grupo, mas fazer-se grupo não é tarefa fácil. Um amontoado de pessoas não forma um grupo, é preciso que elas partilhem múltiplas experiências.

O trabalho do grupo iniciou-se com os professores numa posição de passividade. Estavam ali para aprender, e desmontar essa dinâmica era romper com formas de pensar a formação estabelecida historicamente. O grupo retratava bem essa necessidade de fazer afirmações. A todo instante eu era inquirida sobre questões

¹⁹ É o momento em que o professor põe em suspensão o seu saber e o seu poder e reconhece que o outro pode resistir. Nem por isso é colocado como culpado pelo não-desejo do aluno, nem busca a exclusão do aluno como forma de fazer desaparecer seu problema.

que buscavam respostas exatas. Não negava meu papel de mediadora, mas queria sair da posição de ser a única que sabe. Nas primeiras reuniões, a função do mediador é levantar questões a partir das falas trazidas pelos participantes. A mediação não se estabelece numa relação hierárquica; a relação é entrecortada por diferentes redes que operam juntas. Ser mediador em nossa cultura parece apontar para um não-saber.

Essa era uma questão: Como recolocar as posições? Como mostrar que eu não tinha todas as respostas? As respostas deveriam vir de uma construção conjunta, e isso parecia transmitir insegurança. O mediador assume lugar diferente do de quem dirige. Isso traz à tona o imprevisível, e temos dificuldade em lidar com o que não é preestabelecido, com o que está fora do *script*. Esperavam algo pronto. A fala desta professora mostra um pouco desse sentimento:

“Você, que é especialista na área de educação especial, poderia fazer um planejamento pra que a gente executasse na sala, ou melhor, poderia vir na sala para fazer com eles, porque você tem mais prática.”

A idéia de alguém superior que pudesse ensinar a fazer não deixa de lado um indício de vontade de saber. O ponto de partida é o cotidiano da escola, mas o que se espera é que se amplie a discussão dos problemas locais para um contexto mais amplo de educação e que dessa forma se busquem processos de emancipação, dos sujeitos individualmente e deles no coletivo (JESUS, 2006a).

O professor precisa passar a ver-se como sujeito de conhecimento, capaz de refletir sobre suas ações, de planejá-las, de executá-las.

Para tal, faz-se necessário que os profissionais da educação se insurjam contra o lugar da inércia em que “se colocam/são colocados”, rompendo com as fórmulas postas, posicionando-se além dos medos, da solicitação constante de reconhecimento por parte da autoridade (JESUS, 2006a, p. 52).

Porém, a idéia era partir das demandas e, como consenso, a demanda inicial era o que fazer com esses sujeitos tão diversos, o que fazer com uma sala tão heterogênea. Quando todos colocaram suas preocupações e demandas, ficou nítido que ser sujeito com necessidades especiais era como ser um “estranho”. Trazer

esse rótulo parecia assustador, não sabiam o que fazer; no discurso deles, aparecia a dificuldade de lidar não só com os alunos com necessidades especiais, mas com qualquer um que apresentasse problemas, que fosse diferente no seu modo de ser e de aprender. Por isso uma alternativa era ficar distante deles, não assumi-los como parte da sala. Uma professora, ao falar sobre a situação, disse:

“Eu não sei o que a PMV pensa; na escola mal damos conta dos normais. Chega a ser ridículo ter mais esses alunos, não acredito que possamos mudar muita coisa”.

O medo de lidar com esses “estranhos” carregava os mitos do passado, que ainda marcam o presente. Receber o rótulo de anormal traz consigo a idéia de que será preciso criar outras alternativas técnicas, as quais não se conhecem. Ainda é forte o mito da deficiência herdado da religião, da medicina, das práticas reabilitadoras.

É muito difícil para as pessoas quebrarem o olhar padrão. Reage-se ao diferente, ao que não se encaixa no considerado padrão de normalidade. E a primeira saída é descaracterizar o argumento ou desacreditar o emissário da novidade. Taxá-lo de louco, de estar delirando, de ter perdido a noção da realidade é uma das estratégias. A outra é desacreditá-lo ou até ridicularizá-lo, estabelecendo um cotejo entre o que ele está dizendo e a realidade ao alcance da mão e dos olhos (BIANCHETTI, 2006, p. 79).

Era preciso construir a possibilidade de outra realidade, de mais possíveis, abrir espaço para que a experiência com esses alunos fosse olhada de maneira crítica.

Como já foi dito no início, estávamos longe de ser grupo. Se, no começo, eu tinha que sair “juntando o rebanho”, lá pelo mês de julho eu não saía só, muitos se envolviam nessa tarefa, e nosso problema era outro: tínhamos que achar a sala limpa, ou fugir das inesperadas reuniões marcadas pela direção. Os problemas de convivência que dificultavam as atividades do grupo eram agravados pela grande rotatividade no sistema municipal. No ano de 2006, professores mudaram e também a pedagoga. Conhecer-se, aprender a conviver demanda tempo. Também a disponibilidade/vontade é fator determinante nas relações.

O grupo não se distanciava de algo comum na contemporaneidade: se, por um lado, há mais possibilidades de conhecimentos teórico-técnicos, por outro, há uma grande

difficuldade de se organizar coletivamente, para que esses saberes sejam operacionados. Acredito que, quando problematizamos essa realidade, podemos aproximar-nos de uma força coletiva que produza outros sentidos. É inegável que existem demandas singulares, mas é preciso conectá-las com as coletivas. Essa questão colocava-se para mim: Como transformar desejos singulares em potências de agir? Como transformar um funcionamento que estava cristalizado?

A escola como espaço social, comprometida com as transformações capazes de incluir todos os alunos, precisava dessa organização. A operacionalização desses encontros era difícil nesta escola e muitas vezes estava relacionada a uma forma de “fazer sozinho”, isto é, cada um no seu canto, executando suas tarefas.

Num primeiro momento, as falas eram apenas sobre a própria sala, sobre os próprios alunos. Diziam:

“Eu tenho três alunos que não aprendem, são muito diferentes, não deviam estar na minha sala” (Professora).

“O J. não atrapalha, mas também não aprende, é como se ele não estivesse lá” (Professora).

“A A. não consegue gravar as coisas que são ensinadas, você ensina o número 4 no outro dia não se lembra, e também não fala coisa com coisa, seu pensamento é muito desorganizado” (Professora).

Cada um com seus problemas, como se fossem individuais. Tornar-se grupo é um grande exercício, um trabalho árduo, por vezes desanimador, por vezes instigante, cheio de enfrentamentos. Apesar de a proposta inicial ter-se constituído, no dizer dos próprios membros do grupo, como uma demanda das dificuldades dos alunos, foi preciso parar e repensar ações, desmontar a máquina dos individualismos, abrir brechas para uma troca de saberes, desenvolver a capacidade de escutar e, por que não dizer?, exercitar a humildade, para lidar com essas relações de poder/saber. Mas como isso foi acontecendo na AQUARIUM?

As reuniões semanais garantiam que pudéssemos conhecer, criar certa intimidade, mas isso, num primeiro momento, ficava restrito àquele espaço. Em outros momentos, via que aquele grupo ainda estava distante de ser um grupo. As

lamentações iniciais trancavam as perspectivas de mudanças, traziam-me muita angústia. Já havia vivenciado isso em outros momentos, como na minha pesquisa de mestrado, em 1996. Agora, 10 anos depois, enfrentava angústias e lamentações semelhantes. Perturbava-me ver a escola paralisada e em sofrimento.

Especialmente nos três primeiros encontros, eu não via brechas para destravar, oxigenar aqueles dizeres. Foi preciso um grande esforço da minha parte para não me contaminar, para impulsionar outras posições e sairmos daqueles lamentos:

“Na escola não temos estrutura para estar com esses alunos.”

“O professor tem a sala cheia, como pode olhar as especificidades?”

“Fulano não pode estar na sala, não é o lugar dele.”

“Já somos muito explorados e ainda nos dão essa função?”

Não que as falas se distanciassem da realidade. Realmente, falta estrutura, formação, profissionais, parcerias, mas por quantos anos vamos conservar falas que nos paralisam? Por mais 10?

Os enunciados conservavam-se relativamente estáveis. Era a paráfrase que se destacava nas falas dos sujeitos. Isso acontecia por causa de determinadas condições de comunicação discursiva, que são específicas para cada campo, o que quer dizer que o campo se conservava semelhante (BAKHTIN, 2003). Falávamos de uma escola que pouco tinha mudado em 10 anos.

Não estamos aqui simplificando a vida do discurso (o fluxo discursivo) com uma ativa posição entre os falantes e a transformação contínua da realidade. Nas enunciações concretas do sujeito do discurso, reafirmam-se formas de pensar que são condizentes com a realidade da vida desse sujeito.

A partir do quarto encontro, resolvi ser mais provocadora, fiz isso na tentativa de ativar outros discursos, outras formas possíveis de se pensar, de trazer o incomodo como forma de quebrar uma certa paralisia. Fazia perguntas como: “E você, o que está fazendo diante disso?”, ou “Vejo pouco seu aluno em sala, ele tem ficado mais no laboratório, por quê?”, ou “Esqueçamos as dificuldades, vamos pensar ações?”.

Estabelecíamos um diálogo ainda preso a justificativas, reafirmavam posições, mas as falas caminhavam na busca por certa coerência. Éramos interlocutores, mas nem sempre ouvíamos uns aos outros. Tínhamos uma situação concreta de comunicação discursiva, os enunciados eram apenas desdobramentos de circunstâncias individuais relacionadas a enunciados antecedentes, isto é, o discurso era entrecortado pelo passado, pelo presente e pela antecipação do futuro.

O gênero do discurso era visível nas respostas, não apenas pela representação semântica do que era dito. O discurso é também visto pelo volume, por uma determinada construção composicional. Variavam as entonações expressivas, algumas falavam de forma mais afetada, outras pareciam mais distantes. A diversidade dos gêneros do discurso é muito grande. Os gêneros estão difundidos no cotidiano, variam desde uma simples saudação a uma informação, uma resposta.

O desassossego era claro: muitas justificativas, certo constrangimento. Tomava isso como um crescimento do grupo, mas distante da desestabilização do instituído. Já era um começo. Foi também a partir desse encontro que resolvi trazer propostas de estudos, uma idéia do próprio grupo, para nos afastarmos dos lamentos, trazer proposições. Um marco foi a apresentação que fiz sobre o trabalho multiníveis. Apesar de ter sido extremamente interessante, estava nos olhares, nas falas, trazia uma nova questão: Como poderiam preparar tudo aquilo? Em que tempo? Trabalhavam em dois horários, muitas vezes em lugares distantes. Falei de adaptações, de possibilidade de tentar usar aquilo de que a escola dispunha, como a biblioteca, a sala de informática. Anunciava-se uma possibilidade de trabalho. Construímos uma tarefa para o próximo encontro, a leitura de um texto sobre o assunto.

Trazer o texto vinha da idéia de construir uma prática que se atrelasse às questões teórico-metodológicas. Naquele momento, a idéia, que partiu de uma professora, foi propulsora e criou um movimento no grupo. A sugestão era de que tentássemos fazer nas salas de aula algo parecido com o multiníveis. O algo parecido dava uma estabilidade. Não se achavam capazes de fazer algo semelhante ao que viram ou leram. Então a tarefa consistia em reconhecerem o nível de aprendizagem de seus alunos, para que pudessem pensar um possível agrupamento, não espacial, mas no planejamento das aulas.

Reconhecer os alunos como alunos concretos seria o primeiro passo. A escola tem como finalidade a transmissão de saberes, mas numa dinâmica da aprendizagem dos sujeitos reais. Essa aprendizagem precisa atender a demanda do aluno, mas existe um programa que determina o acesso aos saberes, que não pode limitar-se a um conhecimento muito restrito, portanto, ao trabalhar em multiníveis, tem-se essa oportunidade, a de seguir certa programação e não perder de vista a constituição dos saberes.

Os acontecimentos na escola precisam ser analisados à luz de sua dinâmica e do que eles simbolizam. Um excesso de projetos e intenções que não organizam a escola no seu conjunto, pelo contrário, a fragmentam, cria uma dispersão. Meu trabalho era com turmas da 1.^a a 4.^a série, e não eram incomuns reuniões marcadas em cima da hora pela diretora ou pela pedagoga de 5.^a a 8.^a série. Aconteceu de algumas vezes (6) chegar à escola e ser comunicada de que não poderíamos reunir o grupo porque havia sido convocada uma reunião. Participei dessas reuniões cuja finalidade era “comunicar” decisões, discutir datas de eventos.

Algumas das reuniões eram tensas. Se o diálogo era uma coisa difícil no nosso grupo, mais ainda no grupão. Pareciam duas ou três escolas distintas. Os confrontos, na maioria das vezes, não eram produtivos, as pessoas afetavam-se, ressentiam-se, muitas falas eram personalizadas.

Algumas falas eram muito autoritárias e impositivas. Observo que os gêneros do discurso variam conforme a posição social, a situação e as relações estabelecidas pelos participantes da comunicação. Conforme o gênero do discurso, ativa-se determinado tom, usam-se determinadas expressões.

Duas reuniões foram marcantes e merecem ser relatadas. Uma aconteceu em junho; outra, em agosto. A primeira teve como pauta a festa junina que aconteceria naquela semana; a segunda era para discutir o recreio. Naquela em que discutiram a festa junina, gerou-se um grande mal-estar, porque a fala inicial da diretora chamava os professores ao compromisso com a escola, com a festa. No entender dela, eles não estavam envolvidos. Ao falar, ela aumentava seu tom de voz e fazia-o mais seco e frio. Falou da obrigatoriedade de trabalharem no dia da festa porque seria contado como dia letivo. Os professores já estavam saturados de trabalhar aos sábados,

repondo os dias suspensos com a greve. Por isso parecia penoso comprometer mais um sábado.

Não há como falar dessa dita “falta de envolvimento” sem entender que o trabalho do professor envolve problemas, como relações hierarquizadas, falta de diálogo, má remuneração, infra-estrutura e organização, que dificultam a execução das ações. Não que isso justifique o não-envolvimento dos professores, mas nos dá elementos para entender a indisponibilidade deles para tudo o que exceda suas obrigações e horários. A festa seria no sábado à noite, dia de folga do professor. Por vezes, a não-compreensão desse fato gera uma insatisfação que é destrutiva ao trabalho, não numa idéia de complacência, mas na tarefa de permitir e até produzir o movimento, através do diálogo e do deslizamento dos sentidos, (re)significando fazeres.

Saí da reunião pensando na fala revoltada dos professores, no silêncio de outros, nos burburinhos; saí com a nítida impressão de que o mal-estar se tinha instaurado, aquele mal-estar que entristece e adocece. Chauí (2003) fala-nos do isolamento dos homens, como algo que lhes tira as forças e que os afasta da liberdade. Em contrapartida, no fortalecimento do que os homens possuem em comum, do que compartilham, está o aumento da vida e da liberdade de cada um. Também é possível que potências que fortalecem sejam vencidas por outras contrárias e mais potentes, especialmente quando há coação. Na fala dos professores estava a tentativa de unir direitos, de aumentar potências individuais, mas, pelo menos momentaneamente, o que restava era um mal-estar de quem se havia deixado sucumbir.

Antes de descrever a segunda reunião, cabe falar um pouco da festa junina, que aconteceu cinco dias após a reunião. Eu havia feito várias intervenções para que a professora de Educação Física incluísse os alunos com necessidades especiais nas danças. Ela teve medo, achou que não funcionaria, mas participava do grupo com o qual estava bastante envolvida. Assim, assumiu essa tarefa e incluiu os meninos nas danças. O movimento começou mesmo antes de ir para a quadra. Na sala, na formação dos pares, usou como estratégia que os alunos que já sabiam dançar bem deveriam escolher aqueles que não sabiam. Dessa forma, criou um espaço de solidariedade: as crianças escolheriam seus pares. Carlos e Ricardo foram

rapidamente escolhidos por meninas muito desinibidas e determinadas em ajudá-los a aprender a dançar. Participei de alguns ensaios. Era incrível ver como os envolviam, ensinavam-lhes passo a passo. Carlos e Ricardo eram só satisfação, Laís era destaque, Leo deu trabalho, mas acabou envolvendo-se, Valter e Daniel não participaram. Sempre que eu chegava à escola, Daniele, a professora de Educação Física, corria para me contar com satisfação como estava dando certo.

Sua alegria contagiava os outros alunos e os professores. Poderia dizer que aqueles sujeitos fortaleciam-se pela alegria, que era a potência da vida afetiva com os outros. Daniele tinha resistido a ter esses alunos no grupo, tinha vivido de forma concreta a dinâmica das forças, isto é, a sua força de agir e as forças das causas externas (a dificuldade de ensinar esses alunos, a possibilidade de eles não acompanharem a dança, o comentário dos outros), mas a potência da vida havia resistido.

No dia da festa, cheguei cedo. A escola estava arrumada e todos os professores presentes nas barracas em que trabalhariam, alguns animados, outros visivelmente chateados. Os alunos, espalhados, estavam na maioria acompanhados pela família. A sensação era semelhante à dos dias de aula, não pareciam um grupo. Daniele preparava os alunos e preocupava-se com cada um deles. Tivemos, então, uma triste surpresa: dos alunos do grupo apenas Carlos e Laís compareceram. Daniele acompanhou Carlos, que sabia toda a coreografia. Laís não precisava de nenhuma ajuda. Uma coisa que me chamou atenção foi que nem todas as professoras assistiram à dança de seus alunos. Ao final das apresentações, Daniele veio falar comigo sobre a falta de Ricardo e de Leo, e sobre como isso tinha sido desagradável depois de tanto esforço.

A ausência dessas crianças fez-me refletir sobre a relação escola-família. Por várias vezes, vi como aquelas famílias se sentiam inseguras com a escola. A mãe de Ricardo, por exemplo, tinha resistido muito a matriculá-lo em uma escola regular; só tinha feito isso porque havia sido exigência da APAE. Na realidade, aqueles ainda não eram alunos da escola, pertenciam ao laboratório. Então, por que participar da festa junina?

Nesse mesmo dia, conheci a mãe de Carlos. Estava muito alegre e ansiosa porque Carlos ia dançar. Tinha medo de que ele desistisse, que ficasse com vergonha, o que não aconteceu.

A mãe de Carlos contou-me da sua dificuldade em vir para a AQUARIUM, já que Carlos freqüentava um CEMEI onde se sentia muito bem acolhida. Achava tudo muito solto e ameaçador na escola, dizia estar se acostumando. Falava de como Carlos tinha potencial e de tudo que fazia com ele em casa.

Nas relações de forças que se estabeleciam entre a família, a escola e seus funcionários, desenhava-se a relação daquela família com a escola. Aquela mãe vivenciava uma ansiedade de quem ainda tem aquele espaço como estranho. A estrutura organizacional da instituição tem um papel significativo na delimitação da confiança da família para com a escola, processo que tem semelhanças com a adaptação de uma criança à creche, processo que se concretiza a partir das dialógicas interações entre família e escola, todos ativos participantes, co-construindo esses processos (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2004).

A concepção e o sentimento que aquela mãe tinha a respeito da escola como lugar de pouca assistência, onde os alunos ficavam muito à vontade, por conta de si mesmos, e de violência dos maiores para com os menores a desestabilizavam. Eis o relato da mãe:

“A escola não é como o CEMEI, lá todos conheciam o Carlos, não tinha esses meninos grandes e violentos, ele não corria riscos. Aqui é tudo muito solto, tem muito aluno, fico muito preocupada dele estar aqui.”

Essa impressão da mãe em relação à escola era o que determinava o modo como promovia o contato de Carlos com aquele espaço, com as professoras, com os colegas e demais funcionários. Mesmo após três meses de aula, ela mantinha-se reticente à estada de seu filho na escola; não houve um movimento de mudança por parte da mãe. Em contrapartida, é preciso questionar que movimento poderia ser feito pela escola para que essa relação se modificasse. Aquela mãe não conseguia dialogar com a escola, sempre havia censuras aos seus sentimentos, impedindo esse diálogo. O fato de a família ser atendida somente pela coordenadora do laboratório pedagógico era outra questão que fragilizava a relação escola-família. A

falta de diálogo com a escola não permite que a mãe compreenda a importância da ampliação de relações, da entrada de novos personagens, com os quais Carlos passa a ter vínculo afetivo. Isso gera nela insegurança.

O episódio da dança revelou também que existia na mãe o desejo de aproximação, apesar de seus medos, porque, mesmo insegura, ela foi à festa e levou o filho, assumiu o discurso de que ele precisava participar:

“Eu tinha que trazê-lo, o médico sempre diz que eu preciso tratá-lo como um menino normal; eu acho que ele tem que vir e participar, como os colegas dele.”

Múltiplos discursos circulavam na relação da mãe com a escola, confrontavam-se. Discursos vindos da medicina confrontavam-se com os da mãe, desestabilizavam, faziam com que ela enfrentasse seus medos.

A festa trouxe-me a certeza de que a escola precisava tomar esses alunos como seus, e o trabalho de grupo poderia ser o propulsor. Mudanças da escola poderiam promover uma reorganização dos elementos da rede, desencadear novas posições, construir novas significações, enfim uma mudança de comportamentos e de relações.

Retorno ao relato das reuniões, no caso, a segunda. Essa também foi convocada de última hora. Era para discutir o recreio unificado de 1.^a a 8.^a série. A diretora trazia o assunto para discussão, mas a proposta era bem fechada. Dizia da importância de os professores estarem presentes, de se encontrarem, de terem oportunidade de ficar juntos. Também argumentava sobre a importância de os alunos conviverem, independente da idade, aprendendo a se respeitar. Apenas uma coordenadora colocou-se contra, falando das brigas, da dificuldade em controlar os alunos e do fato de haver apenas duas coordenadoras no recreio. Mas, mesmo expondo todas essas questões, mostrou-se disposta a tentar. Nessas reuniões, não era comum os professores manifestarem suas opiniões, suas insatisfações; depois da reunião, em conversa informal é que isso acontecia, e assim foi naquele dia. Falaram de seus medos, do risco de os maiores machucarem os menores, mas estavam satisfeitas porque o barulho diminuiria.

Era comum estarem todos na reunião, mas mais por uma obrigação do que por um envolvimento. O recreio não era obrigação do professor, não iriam desgastar-se nesse debate, apenas silenciavam. Era um silêncio que falava de um desassossego, de uma desestabilização, de um cansaço, mas que também poderia ser traduzido como uma forma de resistência. Esse é um exemplo de como um fato novo pode produzir outros territórios; tudo o que está formatado parece balançar, mas esse é um processo trabalhoso.

Os acontecimentos dão visibilidade a como essa dinâmica, pautada nas emergências, prejudica o trabalho do grupo. O diálogo também é prejudicado pelas coisas imediatas produzidas no dia-a-dia da escola. Assim, não é possível falar do percurso do grupo sem entender que ele é entrecortado por variadas situações e múltiplas relações, e que estamos diante de um caminho não linear.

Minha presença nas reuniões fez com que pessoas que não participavam diretamente do grupo percebessem que estávamos ali tentando um trabalho de colaboração. Fez também com que os participantes do grupo vissem que é preciso disposição para trabalhar no coletivo. Decerto compreendiam a proposta, mas sustentá-la exigia muito mais esforço por parte deles.

Como tínhamos uma tarefa anterior, que era uma proposta de trabalho multiníveis para cada sala, retomamos as pendências e realizamos três encontros em que o grupo ficou ensaiando seus passos, sem conseguir avançar muito. Pensavam suas práticas, era inevitável, e, nesses momentos, (re)significavam suas intervenções. Era visível a dificuldade que tinham para pensar a formação dos grupos, mas conseguiram pensar um agrupamento no qual os alunos com necessidades especiais estavam incluídos. A difícil tarefa era viabilizar as formas de atuação.

Agora as falas tinham um novo tom, era possível capturar os efeitos da polissemia do discurso (Encontro 9, em 3 de julho de 2006)

“Entendi. Tenho que ver o que eles já sabem.”

“Tenho diferentes níveis na turma; estou preparando diferentes tipos de atividades e eles não estão se queixando.”

“Tem dias que consigo dividir a turma em duas para trabalhar; aí fica mais fácil para fazer atividades específicas.”

O trabalho multiníveis foi uma maneira de os alunos experimentarem outras possibilidades de aprender. A idéia de que, para aprender, é preciso um movimento desejante era motivadora de atividades que fizessem mais sentido para eles. Acreditava que, criando novas possibilidades de aprender, poderíamos instituir também lugar para cada um no grupo, não um lugar rígido, mas um lugar de aprendente. O trabalho das professoras começava a ressoar nos alunos.

Os enunciados mudavam aos poucos, e as ações, também. Os enunciados agora faziam eco com outros novos. Uma vontade de fazer. Palavras que não são de ninguém; palavras alheias, ecos de outras enunciações; palavra minha, porque eu a tomei no discurso, já faz parte de minha expressão; palavra que só nasce no contato com a realidade, num determinado contexto situacional. Assim nasceram aquelas palavras, aqueles enunciados. No contexto do grupo, no exercício do fazer.

No décimo encontro, percebi o primeiro movimento da pedagoga em assumir o trabalho do grupo, como se fosse responsabilidade da escola. Apesar de sempre ter-se mostrado muito participativa e interessada, nunca havia tomado a frente de nada, era como se fosse apenas minha a responsabilidade.

Nesse encontro, para minha surpresa, ela trouxe uma fita do projeto Escola Viva-Educação Especial, que tratava de adaptações curriculares de pequeno porte. Trazia uma sugestão, dizendo que tinha relação com o que estávamos trabalhando. Já estava tudo combinado e preparado, e isso me deu grande satisfação, especialmente porque se tinha articulado com a coordenadora do laboratório. Toda a discussão foi puxada por elas, tentando fazer relação com os alunos e o trabalho de sala.

Como o que desejávamos era que os participantes do grupo de forma geral se engajassem numa busca pela transformação da práxis aquela atitude significava um avanço no nosso trabalho. Apontava para um fortalecimento do processo grupal, onde cada um pode ocupar o lugar de mediador e ser agente de transformação.

O processo de intervenção proposto na pesquisa exigiu muita reflexão. A escola tinha um jeito de funcionar que dificultava o trabalho coletivo. Foi preciso certo cuidado para não inviabilizar as ações. No caso da pedagoga, foi preciso levantar muitos questionamentos e discussões para que tomasse a frente do trabalho, isto é, para que assumisse o grupo como incumbência da escola e não da pesquisa. Aquele momento era apenas um indicador de que isso seria possível.

Muitas vezes fiquei imobilizada com as dificuldades trazidas, e isso era impeditivo para superar certos impasses. A tensão que as relações trazem pode ser produtiva ou improdutiva e criadora de impossibilidades; cabe ao grupo um processo de construção em que as tensões possam ser produtoras de outros fazeres.

Nesse mesmo encontro, uma professora deu o seguinte depoimento:

“Já entendi que é o mesmo objetivo para todos, com formas diferentes de ensinar; estou tentando, é difícil, mas não faço mais o que fazia antes.”
(Encontro 10, em 10 de julho de 2006).

Ficou visível, após essa discussão, que as professoras precisavam de ajuda para viabilizar o trabalho. Jesus (2006b) evidencia, em seus trabalhos, que os professores têm dificuldade em trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais, mas que o trabalho colaborativo pode agir como disparador de vontade de fazer, de mudanças. Se precisam de ajuda, esta pode ser operacionalizada de diversas formas, desde o apoio na formação a situações de organização escolar, como, por exemplo, outra organização de tempo, a presença de estagiárias, entre outras.

Como as professoras que participavam do grupo tinham alunos com necessidades especiais em suas salas, todas contavam com a presença de estagiário, e essa foi uma solução apontada pelo grupo: o trabalho conjunto com as estagiárias, em que elas assumiriam outro lugar. Decidimos que sentariam e fariam um planejamento conjunto entre professora e estagiária e sob a responsabilidade de organização da pedagoga.

Duas semanas depois, isso ainda não tinha acontecido. No 12.º encontro, sugeri que agendássemos as reuniões. Marcamos os planejamentos. No decorrer da semana, ocorreria o primeiro encontro. Tudo no grupo acontecia de forma lenta, a falta de

organização da escola fazia com que houvesse muita dispersão. Muitos discursos e olhares já tinham mudado, já não falavam da mesma forma: esses alunos já eram preocupação das professoras. Algumas tinham mudado de postura, mas não em todas as salas. Uma coisa era certa: ao contrapormos as desigualdades e as diferenças, criamos nesse grupo espaço de vida e respeito, de forma que a pluralidade passou a ser algo de possível organização. Buscamos dispositivos instituintes de outras práticas escolares.

A dificuldade na efetivação das propostas era uma das situações que me inquietavam na escola. A rotina da escola, nos moldes como estava organizada, impedia que se efetivassem as ações planejadas. Durante a maior parte do tempo, o que se fazia era “apagar incêndios”, como, por exemplo, assumir uma sala de aula que estava sem professor, ensaiar para festas, dar assistência a alunos machucados, entre outras.

Era preciso pensar uma nova forma de organização para a escola, todos precisavam contribuir, aprender através do trabalho conjunto, não apenas em mudanças institucionalizadas, mas mudanças que vão se sedimentando com as experiências, com as tentativas e com a produção de novos sentidos para as atividades e para a forma que o tempo é usado na escola.

O desassossego estava ali. Demorou, mas chegou. Foram treze encontros, e um ano transitando pela escola até que pude sentir que o grupo se perturbava, cada um ao seu tempo. Um tempo que precisa ser entendido para além de uma questão cronológica, pois, mesmo no grupo, lidamos com diferentes processos de formação, diferentes formas de ser afetado.

Por isso foi preciso acompanhar o movimento do grupo entendendo seus tempos, suas resistências, suas estagnações e potências. Essa foi a minha proposta, mas, quando nos deparamos com práticas repetitivas e destrutivas, queremos mudança rápida. Nesse grupo, isso não foi possível, e o maior trabalho foi construir histórias coletivas, lidar com uma intensa estagnação, com sentidos tão endurecidos e despotencializadores.

O grupo, a essa altura, já agia de forma diferente. Os professores procuravam-me, preocupavam-se em me avisar das reuniões marcadas em cima da hora na escola.

Pietra e Marina arriscavam cada dia mais estratégias, faziam a inclusão dentro do seu possível. Simone, ainda de forma discreta, buscava dar outros sentidos ao seu trabalho, já conseguia ficar com todos os alunos na sala e começava a buscar como atendê-los. Daniele, na Educação Física, não deixava os alunos com necessidades especiais de lado, já não parecia tão difícil. Nas atividades, buscava brechas para que participassem. Conseguiu trazer para a aula um dos alunos com necessidades especiais que antes não aceitava nem passar pela quadra.

Essas eram novas formas de funcionar, de fazer a inclusão, tornavam-se profissionais que se sentiam capazes de trabalhar o aluno com necessidades especiais, mesmo que esses alunos tivessem diferentes percursos, precisavam ser pensados, na busca de uma educação de qualidade social para todos.

No final de julho, Carla, professora de uma das 4.^a séries, deixou de freqüentar o grupo porque se aposentou. Apesar de não ter alunos com necessidades especiais, quis participar do grupo e, quando se despediu de mim, falou-me que o que tinha aprendido ia ajudá-la na outra escola em que trabalhava. Para substituir a Carla chegou a Ana, veio para o grupo e sentia-se muito perdida. Quis participar, foi convidada pelas professoras do grupo, queria ouvir. Existia nela disposição em estar ali.

Na perspectiva com que trabalhei, ser mediador significa entender os processos, descobrir potências, envolver-se e investir nas relações com o outro, pois é nelas que outras formas de ver e viver são disparadas. Significa abrir mão de certo poder, de relações hierárquicas, da verdade absoluta. É estar aberto ao incerto e das brechas abrir grandes rachaduras. Provocar não uma mudança prescrita e ideal, mas as mudanças possíveis naquele grupo.

Como mediadora, vi-me por diversas vezes mudando de lugar: mudei estratégias, provoquei, silencieei. Foram momentos de angústia, de solidariedade, de vontade de fazer e de vontade de desistir, muitas misturas. Por vezes esse lugar de pesquisador incomodou-me e, num processo de refletir e voltar à prática, pautei meu caminho.

Não resta dúvida que a complexidade de problemas da escola não se resume a disposição do professor para o trabalho, mas a colaboração cria possibilidades de

enfrentamento das situações reais, facilitando o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais (JESUS, 2006b).

Após treze encontros, o grupo já tinha mais ações, menos lamentos e melhor escuta. Meu tempo estava esgotando-se, só haveria ainda três encontros, um prazo que se tinha estendido por um mês pelo próprio movimento do grupo. O que esperava? O que faltava? Que o grupo gestasse sua formação; que, após se ter tornado grupo, pudesse continuar sua formação a partir das demandas cotidianas. Senti que ainda não era hora de sair, tinha um compromisso ético com o grupo para além da pesquisa. O grupo já conseguia analisar as questões da escola, da inclusão, identificava onde as coisas não funcionavam, o que precisava mudar. Ao assumir uma posição mais prospectiva, também se colocam em xeque as próprias ações. Quando foram capazes de problematizar as questões referentes a inclusão e as práticas educativas, também tiveram possibilidade de pensar outras formas de lidar com a realidade. Já tinham acontecido os planejamentos conjuntos e muito ainda precisava ser feito. Muitas vezes usamos as ações para refletir outras possibilidades. No começo, isso era feito com muito cuidado, porque existia uma grande tendência em pessoalizar as questões, mas agora o movimento era outro. Já eram possíveis os relatos, os questionamentos. Naquela semana, eu havia visto três alunos saindo da sala de aula para ficar no laboratório. Quando perguntei a eles por que não estavam na sala, eles responderam que queriam jogar, que o dever na sala de aula estava difícil. Perguntei então ao grupo o que achava e todas disseram que não deveria ser daquela maneira, mas, num primeiro momento, a tentativa foi de achar um culpado, era difícil a produção de outros discursos, até que alguém disse:

“Mas também por que o pessoal do laboratório aceitou?”

“Tem hora que o professor nem percebe que isso é errado.”

“Está tudo errado, a professora deixar o aluno sair, o laboratório acolher, o aluno se sentir assim... sabemos que precisamos mudar essas relações e tem que ser já.” (Falas do encontro 13: em 21 de agosto de 2006).

O discurso vinha carregado de confrontos de pensamentos, a busca por um culpado, pelo discurso que simplificasse a questão, já não bastava. Falavam de um contexto novo, mas ainda era muito tênue a linha que separava um discurso carregado de

reclamações e justificativas para o que era mais prospectivo, circulavam juntos. Como diria Bakhtin, era a multivocalidade carregando memórias de outros discursos.

Era nítido que as questões perpassavam as relações sala de aula-laboratório. Políticas públicas anteriores, no que se referia à inclusão, tinham provocado tal dependência; rompê-la não era algo em que apenas “se bate o martelo”. Esse encontro foi muito produtivo, despertou para a necessidade de estar mais atento. Percebia-se que eram necessários espaços de discussão, que não era possível caminhar sozinho. Por isso digo produtivo, porque as desculpas não bastavam mais, o próprio grupo tinha dificuldades em acreditar nelas, as verdades estavam abaladas.

O incômodo gerado por esse encontro perdurou alguns dias. Sempre que me encontravam, fosse nas salas, nos corredores, no pátio, tentavam retomar o assunto. Torna-se impossível pensar esse incômodo longe das relações que se estabeleciam na escola. Nessa intersubjetividade, iam-se construindo outras forças na escola. Íamo-nos construindo numa interação conflitual de sujeito histórico, numa idéia bakhtiniana, afastada do sujeito transcendental.

Quando os profissionais da educação tornam-se capazes de refletir sobre suas práticas, as transformações tornam-se possíveis, passam a buscar alternativas para levar todos os alunos a adquirirem aprendizagem. No fortalecimento do professor está uma das vias de mudança da escola.

O fato de estar no coletivo obrigava-me a um movimento que possibilitasse acompanhar a diversidade de indivíduos implicados e a variedade de estratos simbólicos que lá circulavam. Nesse tipo de pesquisa, não se tem um contexto de antemão. Nesse aspecto, é preciso uma atenção muito grande para as práticas de linguagem construídas na interação e vividas em situações reais.

A essa altura, Carlos já era um aluno que fazia parte da turma, Marina não abria mão disso. Pietra arriscava-se com Valter, as dificuldades eram visíveis, não falar parecia ser o maior empecilho. Como era difícil abrir outras formas de comunicação! Que sentidos tão despotencializadores são dados ao não falar! Havia também essa meta: trabalhar com Pietra um programa educativo para Valter. Quando lhe perguntei o que propunha para Valter, ela respondeu:

“Eu sei que preciso fazer um planejamento, ele não está incluído no meu trabalho. Estou pensando o que fazer, não gosto dessa situação. Já que está em minha sala, preciso parar de ignorá-lo.”

“O fato dele ter uma deficiência faz com que eu me afaste dele, é como se estivesse determinado que ele não pode.” (Encontro 12: em 14 de agosto de 2006).

As falas faziam eco com outros domínios de saberes. Saberes que designam as possibilidades e impossibilidades do indivíduo a partir de seu diagnóstico, que estão inscritos na memória, na história da deficiência. As duas falas acima são da mesma professora, que era alguém muito envolvida no processo de ensinar. Mostram a incapacidade da linguagem de dar conta das riquezas humanas. No cotidiano, muitas outras coisas eram percebidas.

Entre o que era “prescrito” para o professor fazer e o que ele na realidade fazia, existia uma distância. Isto é, se perguntarmos se é função do professor preparar a aula para todos os alunos, a resposta será sim. O que é “prescrito” é aquilo que faz parte de determinada organização, o que cada um tem como função. O real diz respeito ao cumprimento dessas atividades, como dizem (SOUZA-e-SILVA, 2001).

Como faziam era a chave para possíveis mudanças. No grupo, por meio da mediação, aprendíamos a fazer de outras formas, isto é, o fato de participarmos de atividades conjuntamente fazia com que eu tivesse abertura para discutir as práticas educativas ali desenvolvidas.

Quanto a Daniel, continuava somente no laboratório. Apesar de estar com um trabalho mais contextualizado, ainda não era aceito na sala. Leo e Laís tinham como diferença o fato de a professora de DA ficar na sala de aula, acompanhando-os, e a própria condição dos dois colocava-os numa situação diferenciada e positiva.

O não-falar impossibilitava a relação e, no caso, Valter e Daniel eram os mais desfavorecidos porque não falavam nada. Mesmo que fosse só no laboratório, Daniel já tinha novos olhares. Jussara fazia esforço para comunicar-se com ele, procurava tocá-lo. Conversamos várias vezes sobre suas atividades, sobre como

relacionar-se com ele. Hoje ele convive bem com a rotina e faz tentativas de comunicação que precisam ser interpretadas pelo seu interlocutor.

Já Valter ficava na sala de aula até a hora do recreio. Pietra o acolheu bem, buscava sua presença, dirigia-se a ele, mas não eram feitas muitas tentativas de onde se esperasse sua interlocução. Somente a partir das ações seria possível criar outros sentidos. Sugeri um trabalho com imagens, que envolvesse a imagem como representação de histórias e conteúdos. Enquanto nos envolvíamos nas ações, íamos também dando significado a elas, buscando estratégias, caminhos. Os alunos desejaram participar, queriam ajudar, especialmente as meninas. Já era um passo, sair de uma total inércia para o lugar de quem faz, mesmo que de forma diferente.

Também a partir do 12.º encontro, a professora de Artes veio participar. Não tinha participado ainda porque havia passado o primeiro semestre doente, entre licenças médicas e faltas. Retornou depois do recesso, veio a convite da pedagoga, trouxe idéias e queria trabalhar com Valter. Marcamos encontro para conversar sobre ele. Decidimos que trabalharia com tintas, massinha, figuras.

Enfim, a distância entre os sujeitos estava relacionada com as formas de atribuir sentidos; quanto mais se deslocavam, quanto mais se desestabilizavam, mais se aproximavam. A natureza colaborativa da investigação-ação fazia com que todos pudessem participar, um era contagiado pelo outro e com isso os sentidos endurecidos iam apresentando rachaduras, começavam a se perceber como sujeitos capazes de solucionar algumas questões da sala de aula, da escola.

Ao tentarem outras práticas, davam outros sentidos, buscavam ver e ler de forma diferente, até para que suas tentativas fizessem sentido: um sentido construído coletivamente e a partir de ações.

Os sentidos estavam marcados nos enunciados, onde era possível ver aspectos específicos daquele meio. Determinadas situações pediam certos enunciados, tinham certos referentes, certas formas composicionais, enfim refletiam a esfera social na qual eram produzidos. Quando há uma mudança nessa esfera social, isso é refletido no discurso.

Esse é um fato de extrema importância no meu trabalho, pois, à medida que o grupo ia tendo diferentes interlocuções, ia também tendo diferentes ações e discursos, o que se presentifica no relato dos encontros do grupo. Seguindo Bakhtin (2003), a análise esteve sempre ligada às condições concretas de realização do discurso, às formas distintas de enunciações, que estão estreitamente relacionadas com as interações. Aquelas falas eram utilizadas/produzidas numa condição social concreta, e nelas havia, todo o tempo, a fala dos outros.

No dia 4 de outubro de 2006, tivemos o 15.º encontro, que também seria o último. Demorou três semanas para acontecer, porque a escola estava envolvida numa formação promovida pela SEME. Esse encontro tinha como objetivo fazer um fechamento e uma avaliação do trabalho em grupo. Comecei com uma retrospectiva do que tínhamos realizado de abril até outubro e disse que precisávamos pensar sobre nossas ações. No grupo, agora não era preciso muito para que as discussões comesçassem. Todas falaram da importância de estar juntas, de como havia sido difícil garantir aqueles momentos e de como se sentiam mais fortes quando tinham essas oportunidades.

Chamou-me atenção o fato de ser consenso a necessidade do espaço coletivo. A pesquisa-ação-colaborativa tinha sido um primeiro passo para que percebessem essa necessidade. Na oportunidade de estar juntas, podiam perceber aspectos da ordem social vigente e discutir vontades e possibilidades. Diante daquela realidade, era possível pensar outras. Para isso, seria preciso planejar e fazer. Mas isso me inquietava; não deveria ser algo que dependesse de mim – da pesquisadora –, esperava mais...

Esperamos que a construção do conhecimento por essa via ofereça possibilidades a todos os sujeitos de verem a si próprios e aos seus colegas como “solucionadores das questões coletivas” que emergem no cotidiano, o que exige novos conhecimentos, competências e práticas. Acreditamos assim que, desse modo, podemos contribuir para uma formação mais emancipatória dos profissionais da escola, a fim de que, com base na articulação entre o saber teórico e a prática educativa, eles venham a construir uma outra lógica de ensino que acolha a diversidade (JESUS, 2006b, p. 103).

Pela necessidade do espaço coletivo haviam construído uma proposta de encontros quinzenais e levaram-na para a diretoria. Aguardavam a resposta. Falavam desse movimento como de um fruto desse trabalho, que não era mais citado como meu, mas de todas. Uma professora disse:

“Só percebemos o quanto precisávamos estar juntos depois de ter começado o nosso grupo, porque aí vimos como tínhamos questões pendentes e que estávamos muito isolados.”

O grupo suscitou vontades e crises, mas a resposta estava nele mesmo e haviam descoberto isso. Nesse momento de balanço, falaram de suas angústias, de seus medos, falaram de seus desejos. Selecionei algumas falas para dar visibilidade a esse momento.

“Não podemos mais deixar que as diferenças nos desestabilizem, elas estão aí, de agora pra frente cada vez mais nossos alunos serão diferentes, não existem mais alunos como antes.”

“As capacitações que a SEME oferece não atingem as realidades das escolas. Temos nossos problemas, só podemos resolver aqui, mesmo que a gente precise de alguém de fora.”

“Antes eu achava que os alunos do laboratório não deveriam estar na sala de aula. Descobri que não é assim, eles aprendem muita coisa, são capazes.”

“Precisei do grupo para entender que eu tinha responsabilidade com esses alunos; eles não eram do laboratório, eram meus.”

“Cada um é diferente. Veja o Carlos, mudou da água para o vinho, antes era todo dependente, não fazia nada sozinho, era muito quietinho. Agora ‘tá’ um espoleta e ‘tá’ aprendendo muito.”

“Essa escola precisa abrir os olhos, precisa se abrir para a diversidade, ela está aí. É... mas a escola somos todos nós.”

Na avaliação do grupo, eram refletidas as formas possíveis naquela situação sócio-histórica. Era possível perceber como as formas de ação e a interação social tinham

produzido outras formas de pensar e de falar. Os enquadres institucionais, as relações de poder, os papéis sociais assumidos iam apontando para relações interpessoais na escola. Conforme esses elementos se iam modificando, também eram visíveis as modificações das relações (ROJO, 2001).

Não existia uma simetria entre o que se dizia e o que se respondia, pois havia uma circulação de vozes, que muitas vezes eram apropriadas pelo outro e davam movimento aos discursos, discursos em transição, num processo contínuo de construção social. Ainda que as mesmas palavras fossem ditas, que as frases fossem as mesmas, cada vez que eram ditas recebiam um sentido diferente, que dependia da situação histórica concreta em que ocorriam, isto é, quando se dizia: “Esse menino não tem jeito...”, o sentido dessa enunciação variava conforme a situação, e isso era demarcado pelo tom de voz, pelo ritmo, pela expressão, e não só pelas palavras.

Dessa forma, o grupo fomentou essas análises, mas ainda havia uma grande questão aberta: os sentidos, em parte, pareciam ter-se modificado, mas... e as ações? e as práticas educativas? Difícil resposta, porque, para ser exata, seria preciso dimensionar as mudanças necessárias e objetivar as ações. Como não busco essa exatidão nem preciso dela, arrisco-me a dizer que as práticas estão em processo de mudança, os fazeres estão desestabilizados, os sentidos, menos rígidos. Isso basta? Não. Então me pergunto: O que ainda é preciso? Acho que é preciso continuar. Tenho a crença de que, se o trabalho continuar, o grupo conseguirá “firmar o pé”. Terá forças para arriscar novas estratégias e para ver o resultado dessas novas formas de fazer. Para isso é preciso que possam (re)significar seus olhares sobre os resultados, que possam romper com essa idéia cristalizada do que é aprender e da uniformidade de conteúdos.

Termino esse relato destacando um episódio que fala de como isso é possível e de como temos responsabilidade sobre esses alunos.

Na sala de Pietra havia um aluno com oito anos, que, no início do ano, não sabia ler. Esse aluno freqüentava o laboratório desde 2005, mas não tinha diagnóstico de deficiência. Era um menino adorável, cheio de idéias e cheio de desejo de aprender. Seu maior desejo era aprender a ler e escrever. Pietra dizia ter dificuldades de

entender por que ele estava na 2.^a série, e falava de suas dificuldades. Como já disse, essa professora era muito comprometida. Com o desenvolver das discussões do grupo, Pietra foi refletindo sobre sua forma de pensar e criou estratégias para que ele não desistisse desse processo. Sentava com ele individualmente, no tempo de biblioteca, preparava atividades diversificadas, fazia com que reconhecesse seus progressos. Não questionava mais o fato de ele estar na 2.^a série e o acolhia nas horas de dificuldade. Tornei-me amiga desse menino e, a cada dia, ele vinha me contar algo sobre como estava aprendendo, ou me mostrar seu caderno, que era extremamente caprichado. Num dia de agosto, cheguei à escola, ele veio correndo ao meu encontro e disse: “Tia, tia, eu tenho uma surpresa, agora eu vou aprender a ler, sabia?” Perguntei-lhe por quê. Ele disse: “Rosana, eu consegui, meu nome foi pro livro.” Como eu não o entendi, perguntei: “Como assim?” Ele respondeu: “O livro, o livro da igreja, agora todos na igreja estão orando por mim, pra eu aprender a ler. Não é, tia, que agora eu aprendo?” Claro que respondi que sim, e ainda lhe disse que ele já sabia ler muita coisa.

Saí dessa conversa com um nó na garganta e encontrei Pietra, que já sabia do livro. Disse-me que estava tentando outras estratégias, que estava selecionando livros com uma frase ou até uma palavra por página para que ele conseguisse ler, e que o ajudava até que conseguisse.

Isso realmente o potencializou. Num dia de setembro, cheguei à biblioteca e lá estava ele, sentado com Pietra, tentando ler. Pietra aproveitou e pediu que ele lesse para mim, enquanto ela ia ajudar outro colega. Fui muitas vezes à biblioteca com ela e muitas vezes me prontifiquei a ajudar. Então essa era uma prática rotineira. Ele aceitou prontamente e pediu que eu prestasse atenção para ver como ele estava lendo. Fazia um grande esforço, primeiro reconhecia as letras e aí ia tentando juntar ou reconhecer a sílaba. Era visível sua vontade de ler. Quando leu com dificuldade a primeira página, onde estava escrito “O sol e a lua”, parou e me disse: “Viu, eu não disse que eu ‘tô’ aprendendo? E agora vou aprender mais, sabe por quê?” Eu perguntei-lhe: “Por quê?” Ele disse: “Agora, lá em casa, todas as noites a gente ora por mim, pra eu aprender a ler mais, mas a gente ora ajoelhado. Meu irmão, que é menor, não queria ajoelhar, mas a mamãe falou pra ele que ele tem que ajoelhar por mim, que, quando chegar a vez dele, nós vamos ajoelhar por ele”.

De onde vinha tanto desejo? Por que não desistia? Acho que a resposta é: encontrar eco para continuar tentando. Há mediadores, como a Pietra e sua mãe, que, cada uma da sua forma e no seu papel, o fazem perceber suas potencialidades, que alimentam esse desejo.

Hoje Pietra luta na escola para que ele vá para a 3.^a série, argumenta, falando de seus saberes, de seu processo de ensino-aprendizagem. Vê que o resultado está para além de um formato curricular cristalizado. Mudou seu olhar, suas práticas e, com isso, (re)significou seu trabalho em sala de aula.

Ai estava o valor formativo da pesquisa-ação. Pietra havia se modificado no diálogo com o grupo, não era a única. No seu trabalho com alunos com necessidades especiais e no trabalho de reflexão conjunta, tinha descoberto outras formas de fazer e de pensar. A inclusão para ela tinha ganhado outros contornos, era capaz de viver e trabalhar numa escola com alunos tão diversos.

Esse era o resultado do grupo: professores gerindo sua formação, modificando olhares e práticas, abastecendo-nos de desejo e de esperança de uma mudança na escola, na educação.

O Grupo e Temas Recorrentes

Alguns temas eram recorrentes no grupo, por isso a decisão por agrupá-los de forma diferenciada e fazer uma discussão mais cuidadosa. Praticamente, em todos os encontros do grupo, duas questões apareciam: quem era o sujeito da Educação Especial e como a organização escolar interferia na inclusão. Opto aqui por agrupar essas temáticas, que mais mobilizaram o grupo e que deram visibilidade às discussões e movimentos.

Quem é o sujeito da Educação Especial?

Desde os primeiros encontros, essa era uma questão que permeava as discussões, não necessariamente nas perguntas, mas na descrição das atitudes, na tentativa de criação de estratégias.

As dúvidas apareciam no momento em que questionavam por que determinados alunos com dificuldades freqüentavam o laboratório e outros não, por que alguns tinham estagiários e outros não. Ser sujeito da Educação Especial, portanto, trazia algumas vantagens, mas quem era esse sujeito? Por que existia uma procura por esse diagnóstico? Seria pelas vantagens, pela situação de impotência ou, ainda, por se achar que dessa forma se ajudaria o aluno?

Nesse momento, colocando-me no lugar de um “intérprete privilegiado”²⁰, acredito que esses sujeitos incomodavam não somente por suas diferenças, mas também por despertarem no outro tantas dúvidas.

Essa questão permeou o trabalho do começo ao fim, mas era visível o movimento do grupo. A estratégia inicial foi devolver as perguntas aos membros do grupo, que algumas vezes assumiam a discussão, outras falavam que queriam ouvir quem sabia mais, no caso o mediador, pessoas que, num primeiro momento, se apresentavam com preconceitos que as faziam não ver às alternativas de trabalho. Esta era uma escola feita para uns, mas que não servia para outros. Ainda que seja do princípio da década de 1990, a Educação para Todos ainda carrega muitos “senões”. Na fala desta professora, isso comparece:

“Desculpe-me a ignorância, mas acho um absurdo um aluno como Valter nesta escola. Ninguém sabe o que fazer, ele fica sem fazer nada, é como se fosse um boneco, acho isso muito errado” (Encontro 2: em 09 de maio de 2006).

Ao mesmo tempo em que a escola aparece como o lugar errado para aquele sujeito, traz também à tona o não-saber, o incômodo pelo não-fazer. A saída é retirá-lo de lá. A maioria do grupo concordava com essa opinião, mas uma professora dizia ter dúvidas. A partir dessas dúvidas, uma rachadura foi feita nas certezas, o consenso foi quebrado. Quando se quebram as certezas, outras possibilidades se apontam, mas para isso é preciso o confronto. Após muitas idas e vindas, o grupo chegou à

²⁰ Arantes (1994) discute a idéia de intérprete diferenciado a partir dos pressupostos da análise do discurso.

conclusão de que não havia como mudar a escola sozinho; mudá-la tinha que ser responsabilidade de todos, mas como transformá-la na prática?

Apesar de os assuntos serem escolhidos pelos participantes, muitas vezes, durante o encontro, o foco passava a ser outro: eram as demandas cotidianas. Alguns temas iam e vinham nas discussões. As professoras estabeleciam relações entre os assuntos e tentavam ver a aplicabilidade que tinham em suas vidas. Algumas vezes, usei textos apenas como disparadores de discussões, o que quase sempre funcionava.

Delimitar quem era o sujeito da Educação Especial pareceu ser o disparador de estratégias de ensino. Quando as questionava sobre que diferença fazia saber se o sujeito tinha deficiência ou não, as respostas eram: ***“Porque aí é diferente, precisam de algo especial.”***, ou ***“Porque eu entendo por que ele não está aprendendo.”***, ou ***“Porque vou mudar meu jeito de ensinar, vou ter mais paciência.”*** (Encontro 2: em 09 de maio de 2006).

Apesar de serem seis os sujeitos foco da pesquisa, era inevitável que muitos outros fossem citados, embora apresentassem apenas pequenas dificuldades. Estes, na sua maioria, não freqüentavam o laboratório, o que suscitava dúvidas.

“Na minha sala, tenho muitos com dificuldades, que precisam de atenção, são todos especiais?” (Encontro 3: em 15 de maio de 2006)

O problema maior era ter alunos que não aprendiam, mas não se distinguiram tanto em comportamento, isto é, falavam, andavam, brincavam, como os outros. Já alunos, como Daniel e Valter e até como o Ricardo, pareciam ser problema do laboratório. Também os pais dos alunos mais “comprometidos” comportavam-se de maneira diferente da dos pais daqueles que não aprendiam, mas não tinham diagnóstico. Os primeiros pareciam totalmente conformados com a situação, nem eles acreditavam que a escola poderia ensinar algo a seus filhos. Já os pais dos outros alunos cobravam da escola o fato de o filho não aprender, queriam saber por que não sabiam ler, por exemplo.

Bueno (2006) destaca que, quando se imputam ao sujeito características intrínsecas às dificuldades de aprendizagem, a escola é isenta do processo de escolarização.

Outro ponto de destaque é que as pesquisas em Educação Especial têm tido como principal interesse o indivíduo com deficiência e se voltado pouco para a trajetória de escolarização desses alunos. Parece que, apesar das mudanças históricas, se continua predominantemente a atribuir ao aluno as causas da não-aprendizagem ou do fracasso escolar.

No caso da educação especial isto fica evidente e explícito pelo foco nas condições intrínsecas geradas pela “anormalidade individual”. Entretanto, se isto não fica tão à mostra nas pesquisas sobre o alunado em geral, como explicar o fato de que – se a função social da escola, sua relação com a sociedade em geral, bem como as condições sociais do alunado aparecem como preocupação substantiva – ao fim e ao cabo, boa parte dessa produção faz uso de referenciais teóricos que não contribuem para a análise mais adensada desses fatores, mas, ao contrário, fazem recair sobre os sujeitos as explicações dos problemas de escolarização? (BUENO, 2006, p. 356).

Concordo com Bueno quando afirma que ainda se faz uma dicotomia entre indivíduo e meio social, o que reforça parâmetros como normalidade, sendo delimitadores dos processos de escolarização.

Essa análise explica a posição das famílias perante a escolarização de seus filhos. Se o problema de não aprender é resultado de características intrínsecas ao aluno, então não cabe à escola promover mudanças pedagógicas. O aluno é que precisaria criar elementos que o fizessem aprender, ou melhor, em se tratando de um problema biológico, não “tem jeito”, seria melhor conformar-se.

Muitas vezes provoquei as professoras perguntando-lhes sobre alunos como o Valter. Algumas vezes a resposta era o silêncio, outras vezes vinha acompanhada do medo e da insegurança, sentimentos que, nesse caso, os paralisavam. Junto com o diagnóstico, estava a imutabilidade do que se apresentava como “quadro clínico”; a “gravidade” do quadro era medida pelas condições aparentes, que envolviam suas limitações físicas, intelectuais e de saúde. Não havia a discussão de como a escola poderia alterar essa situação de desvantagem; estava dado, era nele!

“Não sei como ensiná-lo, não sou preparada para isso, não consigo me comunicar com ele.” (Encontro 4: em 29 de maio de 2006).

Junto com isso, havia certo conformismo, um sentimento de desânimo, de impotência. Porém, nesse grupo, eu tinha duas aliadas, Pietra e Marina. Pietra era muito prospectiva e, apesar de sua inexperiência com alunos com necessidades especiais, era muito comprometida e tinha vontade de fazer. Marina também era muito comprometida e se interessava por fazer, mas era mais insegura, o que a fazia por vezes recuar. Assim, enquanto havia algumas desanimadas, quase desistindo, havia outras como um trovão, e uma afirmação pode apontar saídas, dar esperanças.

“Eu quero, sim, quero muito contar com ajuda; nunca trabalhei com crianças especiais, mas tenho que aprender, já estou aprendendo” (Encontro 4: em 29 de maio de 2006).

Para as professoras, conhecer a deficiência daria condições de ensinar, mas não se tratava disso. Como diz Baptista (2003, p. 53), “[...] não se trata, portanto, de conhecer profundamente ‘a deficiência’, como imaginavam alguns educadores, mas de potencializar a ação técnica de referência para aquele que ensina”. A meu ver, o que reforçava essa visão era o próprio mito da deficiência como algo que incapacita, que desqualifica.

Essa forma de ver o aluno com necessidades especiais pode ser marcada a partir da análise deste episódio:

Era início de maio e as professoras nesse encontro iriam expor suas demandas, fazer um relato de suas questões de sala de aula. Todas trouxeram como questão os alunos e a necessidade do trabalho diversificado (que para muitas não deveria ser responsabilidade delas). As demandas tinham nomes: eram os próprios alunos, suas incapacidades. Quando terminaram, perguntei-lhes o que já tinham tentado fazer e ouvi respostas como:

“O problema é quando nada dá certo. Tem sido assim com o D., ele deixa a gente louca e não faz nada.” (Encontro 3: em 15 de maio de 2006).

“Não dá para fazer muita coisa, muitos alunos precisam de ajuda. Nunca fiz nada de diferente.” (Encontro 3: em 15 de maio de 2006).

Enfim, nada de diferente tinha sido feito; estavam lá, apenas isso.

Como o grupo buscava respostas, era preciso ajudá-lo a descobri-las. O mediador por vezes deve ocupar esse lugar, o de mostrar os possíveis. Como era algo que inquietava a todos, a partir da sugestão de uma professora, no encontro seguinte apresentei aulas planejadas em multiníveis. A idéia era de que isso mostrasse como é possível criar espaços diferenciados de produção. Depois desse encontro, usei um texto sobre o ensino multiníveis para que pensássemos uma prática a ser construída. Também daí surgiu a proposta de tentar esse tipo de ensino nas salas de aula, mas a organização escolar parecia ser um impeditivo para isso.

A deficiência era vista apenas no sujeito; não se considerava o contexto, as oportunidades. A gravidade era medida pelo físico, pelo cognitivo, pelo lingüístico. Buscava nos encontros romper essa forma de pensar o sujeito apenas a partir dele próprio.

Em julho, já tínhamos avançado nessa discussão. Continuávamos com dúvidas sobre que sujeito era esse, mas isso já não importava tanto; o aluno precisava ser visto no contexto. Esta fala mostra esse movimento:

“O problema não é a dificuldade do aluno, mas a nossa condição. Precisamos criar estratégias, repensar nossas ações, reconhecer um outro diferente, mas capaz.” (Encontro 12: em 14 de agosto de 2006).

No mundo contemporâneo, se uma escola não comporta a diversidade, a tendência é adoecer. Quando paramos de procurar os culpados e percebemos que a produção do não-aprender é coletiva, que muitos fatores estão entrelaçados, novas perspectivas tornam-se possíveis. Na AQUARIUM, para deixar de culpar o aluno, foram precisos muitos confrontos, diálogos. Somente no final do mês de agosto, num dos últimos encontros, pude perceber certo rompimento com a idéia que individualiza a deficiência. Era possível enxergar que existe um contexto que produz e sustenta formas de ser e fazer.

“O problema não é a deficiência do aluno, mas o que temos como estrutura, o que favorece ou desfavorece nossas ações.” (Encontro 13: em 21 de agosto de 2006).

Os alunos que não aprendiam no ritmo e na forma habitual eram aqueles que deveriam ser sujeitos da Educação Especial. Não eram somente os alunos com deficiência que estavam impedidos de participar do processo de aprender, muitos outros também não aprendiam da maneira esperada. A sala de aula deveria ser espaço de circulação de conhecimentos, de experiência, de vida afetiva, e estava tornando-se espaço de frustração tanto para alunos quanto para professores.

O aluno da Educação Especial na AQUARIUM era delimitado pelo não-aprender; alargaram-se excessivamente os parâmetros, e muitos foram encaminhados a esse diagnóstico. Considerar que um aluno fosse da Educação Especial significava, de certa forma, admitir que “a escola não sabia o que fazer”.

A não-preparação das professoras era justificada pela formação e, de fato, na maioria das vezes, a formação não tem dado conta de preparar o professor para o trabalho pedagógico diferenciado nem para agir ante os impactos provocados pelas deficiências.

Portanto, hoje a questão da inclusão educacional se mostra uma questão de formação docente do professor tanto do ensino comum como do especializado no que diz respeito ao saber escolar e ao saber fazer para todos os alunos. Mais complexa fica a situação docente quando se depara com a necessidade mais acentuada, que lhe exige significar o insignificável, ou seja, dar sentido ao que se mostra sem sentido consciente (FERREIRA, 2005, p. 151).

A autora ainda ressalta a necessidade de se entender a atividade docente como uma atividade humana, circunscrita na história de cada um e na história social humana. Entendemos que a possibilidade de os professores se tornarem sujeitos de processos inclusivos está relacionada à capacidade de gestores e pessoas que trabalham com a formação de professores agirem nessa história.

Se eram tantos os sujeitos com dificuldades de aprender, era preciso compreender que processos pedagógicos atenderiam as diferentes demandas e se eram necessários outros inventos²¹ educacionais para complementar o que era feito na sala de aula. Porém, as professoras ainda viviam a desestabilização provocada por

²¹ A palavra invento está sendo usada aqui como forma de destacar a possibilidade de criação e a não-disponibilidade de recursos prontos que atendam a todas as demandas educacionais.

terem um aluno tão diferente do ideal, oscilavam entre a vontade de fazer e certa resistência despotencializadora. Ao final dos encontros, não tínhamos desvendado completamente o mistério de quem é o aluno da Educação Especial, mas tínhamos ido além. Tínhamos aberto condições para pensar como constituiríamos na escola num espaço de acolhimento à diversidade.

Como já foi dito, a outra temática que permeou as discussões do grupo como questão crucial foi a organização escolar e a inclusão, que passo agora a discutir.

A organização escolar e a inclusão: os tubarões devoram os peixinhos?

Para o grupo, muitos problemas aconteciam por conta da organização escolar. A forma como a escola se organizava não parecia ser propulsora de ações. A escola historicamente constituiu-se como espaço de separação da infância. Segundo Foucault (1995), era um lugar onde espaço e tempo são controlados, um lugar com uma organização própria. Nessa organização, a separação por idade, a arrumação das carteiras em filas e os horários definidos para o controle de atividades são algumas das formas de funcionar e pensar que foram incorporadas às práticas cotidianas, um tipo de organização que até hoje se mantém. É difícil organizar a escola sob outra ótica.

Com a massificação da educação, houve um alargamento da educação escolar e, com isso, um processo de generalização e homogeneização. Interessante notar que essa forma de funcionar parece falida. Apesar disso, temos dificuldades em pensar outras formas. É claro que a massificação produz uma crise que se registra na evasão escolar, na qualidade do ensino, numa escola destinada a um público homogêneo, mas que apresenta cada vez mais diferenças de classe, diferenças culturais, entre outras (ROLDÃO, 2000b).

Na AQUARIUM, essa era uma questão que aparecia nas ações e no discurso. Todas as dificuldades em se fazer algo diferente eram atribuídas a tal estrutura, mas o que chamavam de estrutura muitas vezes era a organização.

Nos primeiros encontros, quando eram colocadas as demandas do grupo, sempre se ouvia que a escola não estava preparada para receber esses alunos.

“A escola não garante nada para esses alunos, não porque não queira, mas porque não está preparada. Os professores não têm formação, tem pouca gente trabalhando, mal damos conta dos normais.” (Professora – Encontro 2: em 9 de maio de 2006).

Esse discurso tem perdurado. Uma década atrás, o discurso era o mesmo, ou muito semelhante. Será que paramos no tempo? Por que a escola não garante a aprendizagem? O que falta? Mesmo com a crise e o insucesso, a estrutura e a organização da escola continuam intocáveis; com isso se acentua o desajuste. Essa foi questão central por mim levantada a partir das falas: era preciso entender melhor essa falta. Assim, sempre que a questão aparecia, perguntava-lhes o que faltava. Obtive respostas semelhantes, as quais apresento abaixo. Estas falas são de encontros diferentes e foram proferidas em diferentes momentos do processo.

“O professor sozinho não dá conta, tem que ter alguém para ajudar; eu, por exemplo, tenho 28 alunos.” (Professora – Encontro 4: em 29 de maio de 2006).

“Não sei o que podemos fazer, não adianta trabalhar só o aluno, não adianta só o professor trabalhar, a escola precisa mudar.” (Professora – Encontro 6: em 12 de junho de 2006).

“Não sei o que fazer com todos os alunos em sala, são muitos que precisam diariamente de uma ajuda específica. Teria que ser todo dia, senão não dá resultado.” (Professora – Encontro 8: em 26 de junho de 2006).

“Já tem muito trabalho na escola, mal conseguimos fazer o arroz com feijão, não dá tempo de fazer diferente.” (Professora – Encontro 10: em 10 de julho de 2006).

“Não estamos conseguindo a inclusão nem nos espaços livres, eles já se tratam diferente até no pátio.” (Professora – Encontro 12: em 14 de agosto de 2006).

“O problema é como preparar tudo que precisam; o professor não tem tempo, já tem coisa demais para fazer.” (Professora – Encontro 13: em 21 de agosto de 2006).

As falas dão a impressão de que o problema é do professor: ele não tem tempo, ele tem que preparar atividades, ele não sabe o que fazer, falta tudo ou quase tudo. Parecia que a questão central estava na estrutura, mas o que eu percebia era que havia certa dificuldade na organização.

Todas as falas acima são de professoras que tinham alunos com necessidades especiais. Todas tinham estagiária na turma e duas professoras tinham duas estagiárias, uma da Educação Especial e outra da Pedagogia. Então, na verdade, não estavam sozinhas, mas a estagiária contribuía muito pouco, porque trabalhava apenas com o aluno com necessidades especiais. Não sentavam juntos para planejar, não dividiam trabalho, a organização não permitia. Esse é um primeiro ponto de destaque, que fica visível no relato dessa professora.

“Sobra quase tudo para o professor, porque na verdade tem estagiária, mas não tem, quero dizer ela fica todo tempo ocupada tomando conta do aluno especial, não dá tempo de ajudar na sala de aula”.

Era perceptível que a escola mantinha uma organização nos mesmos moldes de cinquenta anos atrás, isto é, ritmo único, currículo rígido, organização de tempo e espaço. Assim era difícil ter outras formas de funcionar, mas sempre há brechas nessas formas rígidas. Segundo Roldão (2000b, p. 130), é preciso a escola reinventar-se como organização.

Confrontada com a massificação e conseqüentemente a acentuação da diversidade, a escola carecerá por certo, no futuro próximo, de se reinventar como organização, flexibilizando as suas modalidades de trabalho, os seus ritmos, as suas unidades de acção, os seus modos de se planificar estrategicamente e desenvolver o seu impacto educativo. Não surpreende, pois, que, apesar da repetição à saciedade, nos planos nacional e internacional, de um discurso – político e teórico - virado para a relevância da gestão autônoma e estratégica das escolas, a prática o venha largamente contradizer.

Outro ponto era que, na rotina diária, muitos problemas aconteciam: mãe que vinha conversar, menino que chegava machucado ou se machucava, brigas, falta de material, outros. O professor era quem resolvia a maioria dos problemas e, quando não dava conta, encaminhava-os para a pedagoga ou para a coordenadora. Porém, nem sempre havia tempo para um trabalho conjunto.

O trabalho conjunto é, com certeza, o potencializador para novas práticas. Se ele não existe, o resultado é o enfraquecimento. O corpo fortalece-se e encontra força para o trabalho. Circulam forças concordantes, que por vezes são conflitantes, que se relacionam com as forças individuais, que podem fortalecer as relações, por isso “[...] associar potências e unir direitos é aumentar a força das potências individuais e assegurar para todas elas efetiva conservação do e no ser” (CHAUI, 2003, p. 163).

Outra questão era a falta de professores, por licença ou afastamento para capacitação, ou por qualquer outra razão. Isso parecia ser algo comum na AQUARIUM, e não era incomum a pedagoga ou uma estagiária ter que assumir uma sala. Um dia cheguei a escola e havia um barulho maior que o habitual, duas turmas estavam no pátio, aproximei-me de uma estagiária que estava por perto e perguntei se estava tudo bem e ela fez o seguinte relato:

“Bem não está, olha só a bagunça, hoje faltaram duas professoras e não tem nem estagiária pra ficar com eles, aí as duas turmas estão aqui no pátio e eu estou tomando conta deles até eles resolverem o que vão fazer”.

Não resta dúvida de que é preciso ver a organização da escola e a prática da sala de aula como questões indissociáveis, reconceitualizando-se sua organização e articulando-se o contexto que se apresenta com as práticas educativas.

O professor é o primeiro recurso, mas a escola deveria oferecer aos alunos todos os recursos possíveis para progredir. Esses meios extrapolam a sala de aula, dizem respeito à forma de se organizar, a como se dá sua interlocução com os alunos, famílias, comunidade. Nessa interlocução, podem-se encontrar parceiros que ajudem a enfrentar os problemas que estão postos. Como diz Meirieu (2005, p. 62),

[...] “fazer da escola seu próprio recurso”. Nem a escolha de uma política escolar entre outras, nem mesmo uma opção generosa. Mas uma exigência da instituição escolar solidária com o conjunto de princípios que a fundamentam. A única maneira de levar a sério a democratização do acesso aos saberes.

Chamava-me atenção a quantidade de projetos²² que circulavam na escola. Cada um com seu objetivo, projetos individuais. Não que não fossem necessários, mas era como se cada um atirasse para um lado, cada um “matando seus fantasmas”. Não havia projetos conjuntos. Isso dissipava objetivos, fragmentava o trabalho, além de causar *stress*.

Na AQUARIUM, que é uma escola grande e de movimentação intensa, os pontos que destaquei acima dificultavam o funcionamento. Eram sempre muitas “emergências” que precisavam ser resolvidas imediatamente; sobrava pouco tempo para planejamentos prévios, para organização conjunta.

Por outro lado, nas salas de aula, a maioria mantinha a forma tradicional de se organizar. Quem tentava fazer diferente era tido como professor que não tinha domínio de sala. Reclamavam especialmente do tempo para poderem fazer diferente.

“É tudo muito rápido, mal dá tempo de fazer o básico, são muitas funções, teríamos que ficar na escola o dia todo” (Professora).

“Temos pouco tempo de planejamento e às vezes nesse tempo temos outras coisas pra fazer, não dá tempo de preparar material ou de fazer uma aula diferente” (Professora).

“As coisas na sala de aula acontecem muito rápidas, quando a gente vê já está na hora da saída, não dá tempo pra nada” (Professora).

O tempo aparece em destaque como um dos responsáveis pelo insucesso do trabalho. O ano letivo, a aula parecem durar menos do que seria necessário. Quando falamos de tempo, a primeira impressão que temos é de que falamos de quantidade, do quanto dura. Mas será que duração é algo matematicamente qualificado?

²² Para as turmas de 1ª a 4ª série tinha o projeto de leitura, projeto de psicomotricidade, projeto de reforço. Muitas vezes os alunos eram retirados da sala de aula para participar dos projetos.

Bergson trabalha com o conceito de duração, que teria duas características: a continuidade e a heterogeneidade, sendo ela a experiência ampliada. Para ele, só há um tempo, mas nesse tempo circulam fluxos atuais, portanto, “[...] há tão-somente um tempo (monismo), embora haja uma infinidade de fluxos atuais (pluralismo generalizado) que participam necessariamente do mesmo modo virtual (pluralismo restrito) (BERGSON, apud DELEUZE, 1999, p. 66).

Como já foi dito anteriormente, o virtual é toda potência em via de ser, é o campo que marca a heterogeneidade das coisas. Assim, Bergson discute a diferença da duração homogênea para a duração pura da consciência. A duração homogênea seria aquela que reduz o tempo ao espaço lógico-matemático, já a duração heterogênea é o reconhecimento de que os estágios de consciência nunca são os mesmos. Nunca se repete um mesmo momento ou sensação. Um exemplo disso é que nenhuma tristeza ou alegria é igual. A heterogeneidade marca o que o autor chama de tempo real ou fluxo psíquico.

A outra característica da duração, a continuidade, traz consigo a idéia de simultaneidade de fluxos. A mesma duração é ocupada por dois fluxos, a duração como uma “[...] coexistência virtual de todos os graus em um só e mesmo tempo” (DELEUZE, 1999, p. 68). Para entender a duração como multiplicidade virtual é preciso compreender o que é multiplicidade virtual. Esse conceito difere em muitos outros autores. Segundo Bergson, existem dois tipos de multiplicidade, as multiplicidades atuais, numéricas e descontínuas e as multiplicidades virtuais, contínuas e qualitativas:

Uma delas é representada pelo espaço (ou melhor, se levarmos em conta todas as nuances, pela mistura impura do tempo homogêneo): é uma multiplicidade de exterioridade, de simultaneidade, de justaposição, de ordem, de diferenciação quantitativa, de *diferença de grau*, uma multiplicidade numérica, *descontínua e atual*. A outra se apresenta na duração pura: é uma multiplicidade interna, de sucessão, de fusão, de organização, de heterogeneidade, de discriminação qualitativa ou de *diferença de natureza*, uma multiplicidade *virtual e contínua*, irreduzível ao número (BERGSON, apud DELEUZE, 1999, p. 28, grifos do autor).

Esse entendimento da duração como multiplicidade virtual é muito importante para falarmos dos acontecimentos na escola. O que se atualiza não contém todo o

processo que levou àquela atualização. A atualização supõe uma unidade, uma totalidade. Por exemplo, o aluno que tem deficiência tem como rótulo a incapacidade; a incapacidade é, portanto, como se atualiza a sua condição. O processo de atualização se dá pela diferença, cria linhas de diferenciação para se atualizar, mas ser incapaz não traz todo processo de forma total; outros processos circulam conjuntamente a essa atualização, é o virtual, são as potências em via de ser. Junto com a incapacidade existem outras diferenças sendo construídas.

Na escola AQUARIUM, o tempo era citado como tempo numérico, era justificativa para o não-fazer. Mas se o tempo for visto como fluxo psíquico, entenderemos que uma infinidade de fluxos circulam simultaneamente, e que os processos não são lineares. Mas por que alguns fluxos se atualizam e não outros mais produtores? Não podemos deixar de levar em conta a ordem capitalista, a lei do mercado e como capturam os sujeitos em seus fazeres.

Romper com esse modelo organizativo tradicional, que mantém turmas uniformes, espaços e tempos rígidos e ritmo único para os alunos, não parece fácil, mas é perceptível que essa lógica organizativa não dá conta do aluno de hoje, da diversidade da sala de aula. Também não se pode, como no passado, fixar-se numa forma única e rígida de organização. É preciso pensar a organização da escola a partir de uma realidade que envolve seus sujeitos, suas reais condições e as políticas públicas. Roldão (2000a, p. 71) propõe uma saída:

[...] reconhecimento de que a organização escola é feita de agentes que serão tanto mais eficazes quanto forem capazes de promover criticamente o seu próprio desenvolvimento profissional e, apropriando-se de uma visão estratégica da instituição como um todo, conseguirem interagir adequadamente e imprimir-lhe uma dinâmica de desenvolvimento institucional que conduza à desejada melhoria da escola no desempenho da sua função social, alimentada pela reflexão sobre as suas próprias estratégias e a correspondente capacidade de tomar ou refazer decisões em resultado dessa análise.

Nessa perspectiva, pensar a inclusão estaria intimamente relacionado com pensar os modos de funcionar, de forma que pudéssemos desnaturalizar funcionamentos que são ineficazes no contexto atual, e então responder: “Os tubarões não devoram os peixinhos porque eles são muitos”.

5.11 DE ABRIL A OUTUBRO DE 2006: UM CONTO A PARTIR DE FRANKENSTEIN

A literatura é preciosa fonte para aprendermos a lidar com a história. Por essa razão, faço opção por trabalhar com o livro Frankenstein. Seu conteúdo fala de um panorama da época e nos coloca defronte a problemas não superados. Com a visão estética, a literatura pode produzir reflexões, contribuindo com importantes elementos para o entendimento da sociedade.

Quando se lê uma história ou se vê um filme, as leituras podem modificar-se a partir de quem conta a história, ou do “ângulo” de que se olha. Portanto, a primeira questão que se coloca é como explorar essa história para que possamos juntos tirar indicações para pensar questões pertinentes à Educação Especial. O desejo é que cada um faça uso dessa leitura da forma que lhe convier, ou dentro de seus possíveis. Faço minhas as palavras de Bianchetti (2006, p. 67), sabendo que as tomou de Umberto Eco, pois assim é a palavra: dada, tomada, roubada. Ele diz:

[...] tentando materializar uma indicação de Umberto Eco: “O autor deveria morrer depois de escrever. Para não perturbar o caminho do texto” (1985, p.12). Opto por esse caminho e com esta perspectiva tendo consciência, inclusive, de que devo deixar-me morrer para não atrapalhar a viagem dos possíveis leitores.

Início assim uma breve descrição de partes dessa história que quero relacionar a nossa discussão. Nesse clássico, a história começa com Robert Walton, um navegador, a bordo de um navio, com a missão de “descobrir uma passagem para o Ártico, e de ser o primeiro homem a cruzá-lo”.

Sentia-se sozinho, sem ninguém com quem conversar, já que os tripulantes eram muito rudes, até encontrar Vitor Frankenstein sobre um bloco de gelo que se desprendera da costa. Ele estava congelando quando foi resgatado por Robert. Na sequência, Vitor passa a contar detalhadamente sua história. Conta-lhe como havia criado o “monstro” Frankenstein, sua obsessão pela ciência e seu egoísmo. O “monstro” tornou-se muito cruel e vingativo, e quem não conhecesse sua história de

sofrimento e discriminação julgaria apenas que ele tinha uma “natureza má”. Porém ele tinha uma história particular e social que fora um determinante de suas atitudes.

Pela história de Frankenstein, é possível acompanhar o papel do outro na formação do sujeito. São muitas as cenas de abandono, de solidão, de tentativas de se relacionar. O autor vai relatando as dificuldades de Frankenstein, as estratégias que encontrou para sobreviver. Para não me estender demais, relatarei apenas uma cena na qual Frankenstein, por não entender as atitudes humanas, fugiu para a floresta. Lá encontrou uma família constituída de um pai, um filho e uma filha. Eles moravam num chalé na montanha. Através de um buraco na parede, acompanhava a vida daquela família e aprendia a “ser humano”. Ajudava aquela família nos trabalhos pesados, como cortar lenha, sempre escondido.

Um dia, percebeu que o pai era cego e resolveu aproximar-se dele quando estivesse sozinho, já que assim sua aparência não o assustaria. Executou seu plano e o pai não o repeliu. Conversava com ele, mas, enquanto isso acontecia, os filhos voltaram para casa e se aproximaram. A cena mudou. As linhas a seguir contam na íntegra esse episódio:

Frankenstein bate à porta.

– Quem bate?

– Com licença, senhor, eu não queria incomodar. Sou apenas um viajante cansado. O senhor me deixaria repousar perto da lareira?

– Entre, meus filhos não estão e acredito que não haja comida aqui até que eles voltem. Mas venha esquentar-se aqui na lareira.

– Obrigado, o senhor é muito gentil.

– É apenas minha intuição que diz que você é uma boa pessoa. Diga-me, você é francês?

– Não, eu... eu fui criado por uma família francesa, por isso aprendi o francês, mas hoje sou uma criatura solitária e que teme perder essa família.

– Amigo forasteiro, acalme-se. A humanidade tem bom coração quando os homens conseguem se manter livres de preconceitos. É preciso ter esperança.

– Esse é exatamente o meu problema! Sou uma pessoa boa, mas as pessoas se afastam de mim. Onde elas deveriam enxergar um amigo, elas enxergam uma monstruosidade inimiga e me agriem.

– *Mas, se você é bom como diz ser, não há uma maneira de provar isso para as pessoas?*

– *Estou tentando, senhor. Estou tentando me aproximar da família que me ensinou a falar, faço inúmeros trabalhos para eles, e de bom coração, pois os amo demais.*

– *De onde é essa família?*

– *Eles moram perto daqui, senhor.*

Por um instante o velho cego ficou pensando, como se já desconfiasse que a família referida pudesse ser a família dele. Por fim, o velho falou:

– *Conte para mim toda a sua história e quem sabe eu possa ajudá-lo. Diga-me o nome e endereço de seus amigos, talvez possamos visitá-los juntos.*

Esse era o momento certo para que o monstro arriscasse sua sorte. Se fosse aceito, sua felicidade estaria completa e ele teria enfim uma família. Se fosse rejeitado, a infelicidade se incrustaria em sua pele e seria difícil esquecer tamanha decepção. Por isso a criatura hesitou alguns minutos. Tal demora selou seu destino, pois o velho e ele ouviram os passos de seus filhos voltando do campo e abrindo a porta. Desesperado, o monstro pegou a mão do velho e falou:

– *A família de que lhe falei é a sua família. Por favor, ajude-me. Por fa...*

– *O que é isso?! exclamou Félix ao abrir a porta e dar de cara com a figura deformada do monstro.*

– *Largue já meu pai, monstro!*

Félix (o filho) correu em direção ao monstro e jogou seu corpo contra o dele. O camponês era um sujeito normal, mas parecia tirar forças não sei de onde, pois conseguiu derrubar a pesada criatura. Depois pegou um pedaço de pau e começou a espancá-lo. O monstro poderia rasgar Félix ao meio, mas não reagiu nem por um instante. Triste e abatida, a criatura deixou o chalé.

Existia em Frankenstein o desejo e a necessidade de conviver com as pessoas. Por isso, mesmo temendo que lhe acontecessem outras adversidades, Frankenstein foi ao encontro de seu criador e lhe pediu para criar uma companheira. Em sua impossibilidade de ser só, Frankenstein cometeu várias atrocidades, e Vitor as contou para Robert.

Após Robert ouvir a história de Vitor, de suas obsessões e egoísmo, que se presentificaram na criação de Frankenstein, Robert resolveu não sacrificar mais a tripulação e a sua própria vida. Desistiu de sua ida desmedida para o Ártico e voltou para o sul.

A análise de parte dessa obra leva-nos a pensar sobre várias proposições teóricas que têm sustentado a discussão sobre desenvolvimento humano, como o de natureza biológica, de natureza social, o da diferença, da relação social, entre outros.

A publicação original de Frankenstein data de 1818. Mesmo sendo uma ficção, falamos “[...] das aventuras e desventuras de uma pessoa, cujas (des)proporções em termos supra ou infradimensionais são apreendidas por ela mesma de forma dramática, uma vez que suas faculdades mentais estão em perfeita ordem”²³. Ele sabe que é maior, que tem uma aparência diferente da de outras pessoas, e sente as consequências dessa diferença (BIANCHETTI, 2006, p. 75).

Estamos a quase 200 anos dessa história e muitas situações semelhantes são desencadeadas atualmente. As estratégias para sobreviver continuam a existir. Qual é a saída para a intransigência humana, para que a dignidade seja garantida? O clássico incita-nos a pensar algumas questões: Como é tratada a diferença hoje? Por que sujeitamos o outro ao constrangimento e o colocamos em situações vulneráveis? Se antes a exposição era rude e motivo de escárnio, como a exposição de deformados em circos, atualmente isso se faz de forma discreta, o que não descarta a dramaticidade de fazê-lo sentir-se diferente (BIANCHETTI, 2006).

Quem são os monstros da atualidade? Poderíamos arriscar uma resposta: todos os que se distinguem da lógica homogeneizante do capitalismo. Parece que os “monstros” de hoje continuam sendo identificados pela aparência, pelo nível social, pelo comportamento, pela diferença. Temos dificuldade em conviver com o outro quando este não se enquadra nas expectativas construídas. Reagimos ao diferente.

Estamos “universalizando marcadores identitários” e naturalizamos esses marcadores de forma que se tornam imutáveis. Com isso não leva-se em conta o

²³ Essa parte do texto de Bianchetti refere-se a Gulliver e a seu sentimento diante dos liputianos ou brobdingnagianos. Para maiores detalhes, ver Bianchetti (2006).

contexto, as situações. Naturalizamos como a existência humana deve ser e o espectro tem sido construído a partir de uma visão simplista e descontextualizada. São muitas as condições para ser aceito nessa sociedade, condições fortemente marcadas pelo paradigma positivista, pela criação de instrumentos que agrupam similaridades e criam diferenças, definindo grupos e quem faz parte deles (AMORIM, 2006). No caso da deficiência essa definição é dada de diversas formas e as práticas discursivas vem marcadas pela visão biologizante, interferindo na forma da sociedade, da escola, da família, se relacionar com esses sujeitos.

Volto à AQUARIUM, século XXI, ano de 2006. Optei pela separação dos relatos de fevereiro a abril de 2006 e de abril a outubro de 2006, porque o trabalho em grupo de professoras iniciou em abril de 2006. Essa separação atenderia a uma demanda: O movimento do grupo provocava mudanças na escola? Quais?

Estive na escola quarenta vezes, em espaços variados. Mesmo após seis meses lá, ainda havia surpresas. Em abril, a escola ainda sofria com os resquícios da greve e dos resultados frustrados. Com o início do trabalho em grupo, fiquei mais próxima das professoras.

Indiscutivelmente, já era mais fácil circular na escola. As questões que apareciam no grupo presentificavam-se nas práticas das professoras. Alguns episódios são marcantes e merecem ser relatados.

Na sala da 1.^a série, Carlos, de início, ficava por conta da estagiária. Tanto a professora quanto a estagiária procuravam uma mudança de lugar. Isso aparecia nas discussões dos grupos e nas ações em sala de aula. Um exemplo é este episódio:

Um dia, cheguei à escola e encontrei Marina, a professora da 1.^a série, no corredor. Ela estava indo para a sala de artes, que ficava vazia parte do horário da tarde. Levava com ela uns dez alunos. Perguntei se precisava de ajuda, ela aceitou e começou a colocar as carteiras em círculo. Enquanto isso, as crianças tentavam ajudar. Entre elas estava Carlos. Então ela explicou que havia separado a turma para que pudesse trabalhar as especificidades. Naquele grupo trabalharia a alfabetização. A estagiária havia ficado na sala de aula com o restante da turma". (Junho de 2006).

O que modificou em sua prática? Antes Carlos não estaria nesse grupo, apesar de se aproximar cognitivamente daqueles colegas. Ele estaria com a estagiária. Sua preocupação em colocar Carlos como aluno da turma, em assumi-lo como seu aluno, tinha tomado forma através de estratégias que envolviam a própria turma. Atitudes como essa eram cada vez mais comuns por parte da professora. Por outro lado, a estagiária negava-se a ficar com Carlos no laboratório, o que antes era comum. Ele ficava cada vez mais tempo na sala de aula. Tentavam fazer um rodízio: ora a professora dava assistência a Carlos nas atividades diversificadas, ora era a estagiária quem o fazia. Cada vez a estagiária se afastava mais de Carlos. Um exemplo é que antes se sentava na carteira ao lado dele, depois passou a revezar seu lugar, não ficava mais apenas do lado dele.

Outra situação que aponta mudança na prática foi a de Carlos no recreio, já registrada anteriormente no texto.

Em setembro, a professora de Carlos foi categórica em afirmar as mudanças dele: agora fazia parte do grupo, era mais independente, ia ao banheiro sozinho, ia beber água, e, no recreio, misturava-se com os colegas.

A trama complexa de sentidos associada à vida escolar de Carlos na escola fez com que emergissem outros processos escolares, configurando novos sistemas de sentido. Na atividade de co-construção com os outros, o sujeito se constitui. Numa história processual, o momento presente é apenas uma síntese de muitos outros momentos da pessoa e de suas relações nos espaços sociais. Ao ampliar suas relações, na escola, com a professora, com colegas, Carlos ia tendo um favorecimento: a construção de outra trajetória. Ia ocupando outras posições, menos cristalizadas. Na circulação dos discursos, na diversificação das práticas, outras linguagens eram incluídas, era possível ver outro Carlos. Quando as explicações naturalizadas se desmontam é possível pensar de forma menos determinista e ver que o aspecto biológico por si só não é capaz de definir o humano e seu desenvolvimento.

Na 2.^a série, também eram visíveis as tentativas de trabalho que refletiam o processo de reflexão da prática. Na sala de Pietra, além de Valter e Ricardo, havia mais três alunos que, apesar de não terem diagnóstico fechado, freqüentavam o

laboratório. Esses alunos preocupavam muito a professora. Então Pietra tentou sistematizar em sala atividades diversificadas com eles. Isso deu muito resultado: em setembro, apenas um deles ainda não lia com fluência, mas havia avançado muito no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Ricardo era um aluno fácil de lidar, não rejeitava as atividades e tinha vontade de participar. Pietra nunca deixou que ele ficasse por conta da estagiária. Preocupava-se em preparar atividades, em ensiná-lo. Diante dos conflitos que surgiam no grupo, ela sempre abria a conversa e lidava com os problemas como se fosse com qualquer outro aluno. Mas os conflitos eram mais comuns quando estava no pátio, especialmente no recreio e na saída. No início, como já foi dito, Pietra não entendia muito bem essa tal de inclusão, nunca tinha tido contato com alunos com necessidades especiais na escola da rede particular em que trabalhava. Depois viu que precisava assumi-los e, mesmo antes de Valter ingressar em sua turma, já pensava diferente.

A partir do estudo de um texto de Baptista intitulado *Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial?*, Pietra adotou outro discurso e começou inclusive a interferir em outros espaços da escola. Um episódio demarca bem sua mudança de lugar:

Ricardo, no recreio ou na saída, enquanto esperava a condução, nem sempre era agradável. Por vezes, quando não conseguia resolver situações, como entrar na brincadeira, pegar a bola, ou quando implicavam com ele, assumia posturas como cuspir, jogar objetos ou até pedra nas pessoas. Isso aconteceu num dia (mês de julho) e a coordenadora interveio. Porém apenas corrigi-lo não foi o bastante, e marcou para que, no outro dia, a mãe viesse à escola. Como já foi dito, a mãe de Ricardo tinha muita resistência em deixá-lo na escola regular; ele só havia sido matriculado ali porque fora exigência da APAE. Ela temia que não cuidassem bem dele e que o discriminassem. A mãe veio, e a coordenadora falou da “agressividade” (termo usado por ela) de Ricardo e da dificuldade que ele tinha de relacionar-se com os outros. A mãe ficou muito aborrecida, juntou esse fato a outros que se presentificavam na escola e trocou Ricardo de escola. Pietra sempre se colocou contrária a chamar a mãe à escola, tentou impedir, falou que a mãe entenderia aquela fala como uma expulsão, argumentou que não considerariam a falta grave se

fosse outro aluno, mas nada adiantou. Pietra entristeceu-se muito com a saída de Ricardo, ele não era um peso para ela, e levou para o grupo sua indignação. Porém a história termina assim: Ricardo não fazia mais parte daquela escola.

O embate vivido entre a professora e a escola fala de um discurso que não é unânime. Existe uma multiplicidade de formas de ver as situações, formas que se mesclam umas às outras dialogicamente, se inter-relacionam, mas os diferentes arranjos feitos pela escola colocam a família e o aluno numa situação de confronto com as posições. Se, por um lado, era possível ver o movimento de acolhida por parte de Pietra, por outro lado, a escola tinha decisões e condições marcadas por incertezas. Diante dessas ambivalências articulavam-se diferentes significados para a situação e, no caso de Ricardo, fizeram com que a mãe tomasse a decisão de retirá-lo da escola.

Dessa forma, a saída de Ricardo mostra o quanto não é somente o desenvolvimento do sujeito que delimita seu percurso, muitos participam dessa relação. A saída de Ricardo não refletia sua condição, mas sim as relações às quais ele se encontrava articulado. Pietra por suas ações educativas foi capaz de atribuir novos sentidos ao lugar de Ricardo na escola, mas não foi possível, pela complexidade dos processos envolvidos e em função do tempo, que sua mudança alterasse os processos que eram vigentes. Por isso, só é possível pensar o ser humano circunscrito nas suas relações, é a metáfora da rede.

Dentre os vários potenciais percursos circunscritos pelas redes de significações, nem todos se atualizarão. Nesse sentido, sempre existirão percursos possíveis que não foram percorridos, havendo possibilidades e capacidades que não puderam vir ser adquiridas. Ou, que tiveram sua aquisição iniciada, mas foram colocados como possibilidades, não havendo chances de virem a se efetivar. Isso aponta ao desenvolvimento como um processo que não se traduz em uma perspectiva evolutiva, que pressuponha um sentido sempre ascendente. Também, fica implícito que, nesse processo, sempre ocorrerão ganhos e perdas (AMORIM, 2006, p. 202).

Quanto a Valter, também aluno de Pietra, voltou para escola apenas em maio. Era visível o susto de Pietra, já que nunca havia trabalhado com alunos com necessidades especiais. Nunca o rejeitou na turma, mas também não sabia o que

fazer. Por isso, nada fazia. Nos trabalhos do grupo, sempre colocava esse incômodo.

“Não me sinto confortável com ter um aluno na minha sala sem que ele faça nada, mas sinceramente não sei o que fazer, olho para ele e fico imaginando o que pensa, o que poderia ensiná-lo”.

Pensar um trabalho para Valter parecia ser um desafio maior, trabalhar com sujeitos com “maior comprometimento” parecia destoar ainda mais nesse currículo aprisionado que temos na escola. Mesmo assim, tentávamos, nas discussões, falar dos possíveis, e uma possibilidade foi a de tentar comunicar-se com Valter, já que não existe aprendizagem sem interação. No refeitório presenciei a seguinte cena (Agosto de 2006):

Pietra entrou com seus alunos no refeitório, e Valter vinha atrás, empurrado em sua cadeira de rodas pela estagiária. Poucas vezes Valter sentava-se perto da turma. Pietra o esperou e disse: – Valter, sente-se aqui com seus colegas. Então sua cadeira foi posicionada ao lado dos colegas. Pietra sentou-se ao lado e disse: – Hoje é macarrão, está cheiroso, você gosta? A estagiária começou a dar-lhe comida. Enquanto isso, Pietra ficou atenta às expressões de Valter. Ele fez uma cara de satisfação, e ela falou: – Está bom, ‘né’? Sua cara é de quem está gostando. Nesse momento, dirigiu-se aos outros alunos da turma: – Vocês também estão gostando? As crianças responderam que sim.

Esse episódio não pode ser analisado isoladamente para não perder seu real valor, pois é apenas um exemplo das tentativas de comunicação de Pietra com Valter. Muitas outras vezes, tentativas semelhantes foram disparadas. Outro fato importante era a preocupação de Pietra em reposicionar Valter na sala de aula, conforme o tipo de aula, o material que ia usar e o lugar em que ficava.

Essas práticas eram articuladas a polissêmicos discursos que falavam de vontade, medo, saber e não-saberes. Contribuíam para colocar Pietra em conflito com relação às suas práticas. Como resultado desse jogo de forças, o que tínhamos era a visão da escola como lugar adequado para Valter, ou lugar prejudicial, ou, ainda, um mal necessário. Esse embate que acontecia em torno da situação de Valter não carregava apenas a visão de Pietra. Nas vozes de seu discurso era possível ver

variadas reações resultantes da situação, ou melhor, do desenvolvimento da situação ao longo dos tempos.

Caminhamos junto a Pietra da idéia de desenvolvimento humano como natural/biológico, para a compreensão do desenvolvimento humano como dialógico, entendido a partir das relações com os outros. Nesse sentido, a maior implicação é perceber que ao fazer parte desse diálogo estamos interferindo, bem como algo interfere em nós, na formação desse ser.

Apesar de a professora de Leo e Laís (4.^a série) não participar do grupo, outras mudanças aconteciam em relação a eles na escola. Eu os encontrava no laboratório. Laís, sempre muito interessada, vinha ao laboratório quando as coisas “apertavam” na sala de aula. Trazia seu caderno e pedia ajuda a quem estivesse lá, mas não vinha espontaneamente, a professora a mandava. Por diversas vezes eu me dispus a ajudá-la, explicando a atividade. Perguntava-lhe por que não estava na sala de aula, e ela dizia que a professora a tinha mandado vir ao laboratório. Na maioria das vezes, as explicações eram simples e ela mostrava-se disposta a fazer a atividade. Nos meses de abril e maio, era comum Laís chegar ao laboratório e ninguém a questionar; simplesmente a atendiam. Depois, isso começou a gerar um incômodo, não porque não queriam ensiná-la. Atribuo esse incômodo às discussões com as estagiárias e com a coordenadora do laboratório. Começaram a assumir outra postura, passaram a questionar o fato de Laís ir tantas vezes ao laboratório por motivos tão simples, que poderiam ser resolvidos em sala de aula. Após as férias de julho, essas idas tornaram-se ainda mais comuns. Delicadamente, a coordenadora do laboratório tentou conversar com a professora para pedir que mantivesse a aluna em sala. Não foi atendida. Então, em agosto de 2006, um episódio foi decisivo.

Laís chegou ao laboratório com seu caderno, e Heloísa perguntou o que era. Ela mostrou-lhe o caderno e a atividade. Então Heloísa levantou-se, chamou Laís e foi até a sala de aula. Chegou à porta, chamou a professora e disse: – Fulana, a questão é a seguinte: Laís é sua aluna, é sua responsabilidade explicar para ela as atividades. Ela já tem seu horário no laboratório, então não deve ir lá fora desse horário. Deixou Laís na sala e saiu, não dando tempo para que a professora retrucasse.

Já era hora de o laboratório posicionar-se. A professora de Laís, como já foi dito, não se achava responsável pelos alunos com necessidades especiais, mas, se o laboratório acolhesse todas as vezes a aluna, estaria autorizando esse lugar, isto é, ficaria parecendo que a responsabilidade era mesmo somente do laboratório e não da escola, como se esse aluno não pertencesse àquela sala.

É importante dizer que Laís expressava um grande desejo de estar na sala de aula, queria fazer parte dela, não aceitava ser deixada de lado e já chegava ao laboratório balançando a cabeça, demonstrando que não concordava em estar indo para lá. Mas que escolha tinha se queria aprender?

Nem sempre as pessoas do laboratório assumiam a postura de afirmar a sala de aula como espaço de todos os alunos, independente de sua condição. Por vezes, oscilavam entre assumi-los como alunos do laboratório, ou vê-los como alunos da escola. É difícil mudar de lugar, implica reafirmar novas posições, abrir mão de espaços, de poder. Fragmentos de discurso mostram essas oscilações:

“Não importa se a professora gosta ou não, estar na sala de aula é direito dele, todos podem estar lá, mesmo os alunos deficientes” (Estagiária).

“São alunos da escola, a escola precisa assumi-los, mas aqui no laboratório eles se sentem mais seguros e são mais acolhidos” (Professora de D.A.).

“Se eles ficassem todo tempo na sala de aula o laboratório teria que ter uma outra forma de funcionar, às vezes eu acho que o professor tem um pouco de razão é difícil ficar com eles todo tempo na sala” (Professora do laboratório).

Já Leo, que era da mesma turma, não vinha ao laboratório pedir ajuda, não era tão “bonzinho” quanto Laís. Recusava-se a fazer o dever, transgredia, mas, com o trabalho da professora especialista em DA na sala de aula, o que tinha sido uma grande conquista, ele avançava muito em aprendizagem. No recreio, desde o ano anterior, era tido como o brigão, o enfezado, e realmente brigava muito, mas não era só ele, eram muitos outros colegas da turma. Outro fato era que sempre estava mal-humorado, não cumprimentava ninguém, não gostava de ser tocado, ou não gostava de conversa. Aos poucos foi mudando. O fato de ter uma professora em sua sala e não no laboratório foi muito bom para Leo, já que não gostava de ir ao laboratório.

No recreio, agora, a cena era outra, brincava. Por diversas vezes me chamou para ajudá-lo a resolver conflitos no grupo e também para socorrer colegas que se haviam machucado.

Aquele menino mal-humorado não existia mais. Encontrei-me com seu pai diversas vezes na saída da aula e, numa delas, ele me disse:

“Ele é outro em casa, ‘tá’ mais interessado e ‘tá’ aprendendo a ler. Também não tem brigado mais e vem para a escola bem disposto.” (Setembro de 2006).

Leo já aceitava as atividades diversificadas que a professora de DA propunha. Antes seus cadernos só tinham desenhos. Outra mudança que foi reflexo dos diálogos é que agora freqüentava todos os dias a escola, independente dos conflitos. Seu pai não aceitava mais que ele viesse à aula em dias especificados. Dizia que ele tinha que vir todos os dias, como todos os colegas. Mas essa não foi uma exigência apenas do pai, o laboratório também se reposicionou quanto a isso e agora não apoiava mais essa iniciativa.

Aquela professora que tinha prescrito ocupar o lugar de professora especialista, na verdade, desempenhava diversos papéis, e, inevitavelmente, iam-se articular sentimentos e posições hierárquicas. Por vezes precisava “obedecer” à professora de sala de aula, noutras era ela quem ditava o que seria feito. Essas posições eram reguladas por diferentes metas, envolviam diferentes habilidades. Por vezes, seus discursos estavam em sintonia com as proposições da professora, noutras destoavam. No decorrer de uma conversa onde estava a professora de sala de aula, a professora especialista (DA) e eu, essas nuances do discurso comparecem:

Prof^a. da sala de aula: ***“Eu não posso dar conta de mais isso (referindo-se aos alunos com deficiência auditiva), é demais, isso é obrigação do laboratório”.***

Prof^a. especialista: ***“Não é tão complicado assim, sei que é difícil, mas você pode aprender”.***

Prof^a. da sala de aula: ***“Não penso assim, essa não é minha função, não sou professora da educação especial”.***

Prof^a. especialista: ***“Olha, eu não posso concordar com você, esse aluno tem direito de estar na sala e é seu aluno sim, está na escola, matriculado, é a realidade”.***

O reposicionamento dos sujeitos deve-se ao fato de as múltiplas histórias se cruzarem. Nesse cruzamento, existem divergências e convergências, numa grande multiplicidade de formas. Por vezes, os confrontos fazem com que se tenha a necessidade de negociações que se dão a partir dos campos dialógicos. Essas negociações nem sempre são possíveis, dependem de processos que pertencem às pessoas que vão participar desse diálogo, isto é, nosso desejo não determina a mudança do outro, ele é livre para as escolhas, apesar de estas estarem continuamente sendo constituídas e desenvolvendo-se.

Daniel era aluno da 4.^a série, mas, na verdade, aluno do laboratório. Quase não ficava na sala de aula. Nos meses iniciais do ano de 2006, até que se tentou, mas, como não era bem acolhido pela professora, a estagiária foi afastando-o cada vez mais da sala de aula e fez do laboratório seu espaço.

Inegavelmente, o que eu queria era que Daniel, como todos os outros alunos, estivesse na sala de aula. Porém a complexidade da ação pedagógica nesse caso não se reduzia a estar na sala de aula. Foi preciso uma escuta mais atenta aos movimentos de Daniel para perceber que a criação de um novo repertório de mediação pedagógica se construiu a partir do trabalho de Jussara, a estagiária responsável por ele.

Jussara estava sempre muito envolvida no trabalho. Propunha muitas atividades e buscava maneiras para atingir seus objetivos. Foram visíveis as mudanças de Daniel de maio em diante. Jussara esforçava-se para dar sentido aos seus gestos e expressões. Muitas vezes conversamos sobre isso, sobre formas de ele se comunicar, sobre o que suas expressões diziam. Ela me via tentando interpretá-lo. Tornou-se experta nisso. Sabia o que queria dizer. Nos dias em que estava triste e irritado, lia sua face e seu corpo e interferia de forma positiva em suas ações. Não facilitava as coisas para ele, cobrava que fizesse o que estava sendo proposto, trazia coisas novas e conversava com ele constantemente. Daniel mudou. Hoje aceita muito mais o toque, as pessoas estranhas, as rotinas e horários, resultado de uma mediação que olhou para além do código habitual.

As ambivalências dos diversos modos de ver e constituir os discursos sobre o aluno com necessidades especiais estar na sala de aula ou não apontam para concepções sobre a deficiência, sobre a educabilidade do sujeito, sobre políticas públicas. Essas concepções são motores para as relações.

Se as mudanças de comportamento de um dos sujeitos da relação, a partir das relações dialógicas, podem promover uma reestruturação dos elementos da Rede de Significações das pessoas envolvidas no processo, então, nesse caso, precisamos considerar outros aspectos, como o tempo de cada um nesse processo, as outras relações dialógicas que circulam nesse espaço. No caso, Daniel, aluno da escola, continuava a ser aluno do laboratório, porque, no desenrolar do processo, ainda não havia um desfecho de ruptura com padrões normatizadores do modo de ver o aluno com necessidades especiais. São caminhos inesperados, mas não finalizados.

6 “MAR VAI, MAR VEM, NINGUÉM PODE TER O MAR...”

*“O que eu vi, sempre,
é que toda ação principia mesmo
é por uma palavra pensada.
Palavra pegante, dada ou guardada,
Que vai rompendo rumo”.*

Guimarães Rosa

Pela palavra desejo iniciar. Tomei como minha a escola AQUARIUM, para ter como meu esse trabalho. Tomei por meu o que era nosso, porque antes de ser meu é nosso. Modo complicado de começar a escrever, mas que retrata o pressuposto teórico mais precioso deste trabalho, o fato de existir um NÓS, que dá vida ao eu.

A inclusão passou a ser um tema muito falado. Fala-se de inclusão de vários grupos da sociedade. Neste trabalho, reporto-me à inclusão de pessoas com deficiências. Na história, foram difundidas diversas concepções preconceituosas em relação às pessoas com deficiência. Acreditar nisso é compactuar com a exclusão. Avanços significativos aconteceram, não se pode negar, mas a garantia do direito à educação pública e gratuita para alunos com necessidades especiais nem sempre é assegurada pela sociedade.

É sabido que o ensino regular brasileiro enfrenta sérios problemas, que se sobrepõem aos do trabalho com o aluno com necessidades especiais. Justificar os problemas da escola pela inclusão desse aluno é legitimar as distorções do ensino.

A instituição de uma escola inclusiva só é possível por meio de uma política educacional transformadora, que rompa com paradigmas segregadores, uma política por meio da qual a sociedade vivencie e aprenda outra forma de olhar a diversidade e de conviver com ela. Nesta pesquisa, busquei construir junto com tantos outros uma escola inclusiva.

A coleta de dados evidenciou processos que envolveram esses alunos, os educadores e demais sujeitos da escola. Usando princípios histórico-culturais e numa perspectiva teórico-metodológica da RedSig e da pesquisa-ação, busquei formas de interpretar o contexto dessa escola e intervir nas práticas educativas. Reconheço neste trabalho apenas um recorte da realidade; lacunas haverá, mas muitas concretizações foram possíveis, concretizações dadas a partir do modo como o professor desempenha seu papel, da forma como a escola se organiza, de como as crianças se comportam, das relações criança-adulto, das relações criança-criança, do cotidiano da escola, dos afetos envolvidos, da tentativa de se fazer a inclusão, da maneira de se conviver com a diversidade.

O cenário foi uma escola com variadas relações e muitos processos. Na verdade, muitas histórias transformaram-se a partir dos olhares, a partir de quem vê, onde os sentidos formados ao longo da história funcionam como “lentes”. O que tentei ao longo de um ano foi “bagunçar as peças, formando novas figuras”, como num caleidoscópio.

Durante todo o percurso, não busquei respostas exatas, nem verdades, nem uma história linear. Convivi com as incertezas, vi a multiplicidade de histórias.

Dentro desta ótica, a verdade não existe fora de um campo histórico, onde as possibilidades de um saber se legitimam, e o homem não é um repetidor e enunciador da ordem do mundo, mas um inventor e disruptor. O mundo não tem ordem, é um caos, não há encadeamento, beleza, sabedoria, serenidade. O conhecimento é da ordem do combate, mediado e constituído por estratégias de poder, por jogos de verdade (EIZIRIK, 2006, p. 35).

Portanto não existe o que é, mas o acontecimento. Aquela escola tinha seu “regime de verdade”, tornou alguns discursos verdadeiros, legitimou práticas. Esses mesmos regimes de verdade que fazem com que certos enunciados sejam tidos como verdadeiros são sempre tensionados nas relações de poder.

No caso da AQUARIUM, os alunos deficientes estavam excluídos da escola por diferentes formas de pensar e de agir. Formas de pensar e agir que carregam no seu bojo certos saberes, que vão organizar-se em práticas sociais. No caso da pessoa

com deficiência, constituiu-se como algo que desqualifica, que faz com que sejam por tanto tempo excluídos da sociedade (EIZIRIK, 2006).

Quando se constrói um enquadrinhamento onde cada um tem um lugar demarcado, qualquer sujeito que não consiga ou queira ocupar esse lugar é excluído, mas, nessa sociedade, são definidos outros lugares que ele deve ocupar. “Temos então a inclusão pela exclusão: não só os manicômios e prisões, mas também as escolas especiais para os deficientes, as casas de correção para os menores infratores, constituindo-se toda uma rede paralela” (EIZIRIK, 2006, p. 37).

Quando construímos outros lugares para esses sujeitos, corremos o risco de perpetuar a idéia da intolerância, do convívio fácil, porque não nos afeta. Jogamos para fora do sistema aqueles que não são “normais”, mas, se os regimes de verdade são históricos, então é possível pensar em espaços que apontem uma vida mais potente, outras possibilidades de convivência e de ser escola. Uma escola comprometida com o pensamento crítico, com o enfrentamento de práticas segregadoras.

Eu, como pesquisadora, estive atenta aos aspectos que se relacionavam às concretas condições de vida e de ser professor ou aluno daquela escola. Os elementos da matriz histórico-cultural presentificaram-se em muitos espaços. Nas realidades financeiras dos alunos e demais sujeitos da escola, nas relações de poder, nos papéis dos variados sujeitos na instituição, nas relações que se estabeleciam entre os sujeitos nos seus mais variados lugares.

De muitas outras formas os elementos da matriz histórico-cultural concretizaram-se: no ser professor e na forma como assumia sua função; no ser estagiário; no ser aluno; enfim nas relações, fossem elas afetivas, profissionais, hierarquizadas ou igualitárias. Porém, neste trabalho, dedico-me em especial às práticas do discurso e à relação que fazem com as ações cotidianas.

A partir dessas concretizações, busquei fazer uma análise das práticas educativas na escola e da inclusão de sujeitos com necessidades educacionais especiais, por deficiência. Para esse estudo, a história representou uma forte aliada no entendimento dos discursos vigentes, não uma única história, mas o cruzamento de múltiplas histórias, que carregavam diferentes discursos, que, apesar de terem

pontos de cruzamento, tinham contradições e apontavam diferentes práticas, construídas dentro de diferentes processos sociais.

A inclusão revelou-se processual e muito heterogênea, com muitos sentidos possíveis, que promoviam contradições, encontros, dispersões, circunscrevendo diversas formas de fazer a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Muitas variantes fizeram parte dessa discussão, entre elas, o cenário, os campos interativos, os componentes pessoais. Alguns pontos constituíram-se em dificuldades recorrentes; entre esses destaco a dificuldade em trabalhar com diferentes níveis de aprendizagem; a dificuldade em se formar como grupo; a dificuldade de se manter um contato, mesmo que iniciado, com aqueles sujeitos que não se comunicavam verbalmente de forma satisfatória e que exigiam outros recursos comunicativos; e a dificuldade de organização da escola, de forma que pudesse abraçar um projeto inclusivo.

Como se configurava a inclusão das pessoas com deficiência na escola AQUARIUM?

Aquela escola, enquanto meio imediato, não escapava do contexto maior da sociedade, estava configurada num contexto neoliberal e trazia memórias da história da deficiência.

No caso do Brasil, reconheço, portanto, que a reforma do Estado alinhou o país ao Neoliberalismo desenhando um Estado mínimo no âmbito social, no qual a luta pela manutenção e conquista de direitos sociais e humanos torna-se premente. Ou seja, o discurso da inclusão e a construção de uma escola inclusiva dependem de um suporte que, suponho, não se coaduna com as políticas neoliberais (MAGALHÃES, 2007, p. 230).

Com a entrada desses sujeitos no ensino regular²⁴ são definidas novas relações da pessoa com deficiência com os outros, pois dentro da escola acontecem muitas trocas, interações. Porém, estar fisicamente presente na escola foi apenas o primeiro passo de uma longa luta contra os estereótipos e preconceitos. A inclusão

²⁴ No sistema público municipal de Vitória a entrada dos alunos com necessidades especiais no ensino regular se deu no ano de 1991.

implica em viver na diversidade, o que significa valorizar o outro, seja ele do jeito que for, enquanto sujeito de troca.

Na escola AQUARIUM a configuração inicial era de uma convivência conjunta parcial, em muitos momentos os alunos com necessidades especiais estavam no laboratório pedagógico, ou em companhia da estagiária, mas a inclusão é um processo dinâmico e processual.

Nem sempre a sala de aula se constituiu enquanto lugar acolhedor, lugar de inclusão. Na verdade toda engrenagem favorecia essa forma de inclusão. Da mesma forma que o professor da sala de aula tinha dificuldade em ter esses alunos em sala, os profissionais do laboratório e estagiários tinham dificuldade em assumir práticas que estimulassem a esse aluno estar na sala de aula. Portanto, eram mais aluno do laboratório do que aluno da escola. Uma re-configuração no laboratório foi capaz de promover uma nova configuração para alguns desses sujeitos na escola.

A diversidade que se presentifica na escola gera conflitos que são mascarados ao invés de serem problematizados, o que acaba por reduzir a inclusão a um movimento missionário. De uma maneira a - crítica deixa-se de problematizar as questões relacionadas a diferença.

Visivelmente os alunos com deficiência não são os únicos sujeitos que a escola tem dificuldade para concretizar seus objetivos educacionais, mas eles têm servido de escudo para justificar o fracasso das práticas educativas.

Quando as diferenças não podem se afirmar, também não podem existir respostas educativas diversificadas. Um projeto escolar que deseja ser inclusivo precisa conviver com a diversidade, agir na diversidade, dialogando com as questões cotidianas.

[...] A questão é a construção de reflexão sobre as formas de conceber e nomear as diferenças inter e intraindividuais dos alunos. [...] a inclusão carrega consigo uma dimensão técnica (depende de reorganizações curriculares), mas deve ser observada uma perspectiva crítica desta prática social (MAGALHÃES, 2007, P. 243).

Na escola AQUARIUM a inclusão ainda dava seus primeiros passos para o entendimento de que com práticas homogeneizadoras não é possível fazer uma escola para todos. As portas estavam abertas para refletir sobre as diferenças e as implicações individuais e coletivas nas relações com essas diferenças. Naquele momento aquele era o possível para aquela escola, era preciso começar as mudanças, elas eram emergentes para que os alunos não fossem fadados a uma educação desqualificada.

Para acompanhar esse processo, durante a pesquisa, utilizei a Rede de Significações como forma de apreender a situação e analisar os componentes que se articulavam com a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola AQUARIUM. A relação dinâmica entre componentes pessoais, campos interativos e cenários cria o que metaforicamente se chama rede, Rede de Significações, por associar esses elementos às significações, ao campo da semiótica, redes que modificam as significações, que produzem novos sentidos. “Portanto, é compreendido que existem múltiplas redes estruturadas por entre as pessoas, as quais se encontram interligadas. Isto é, há várias redes superimpostas, estruturadas em uma malha, com uma variedade de pontos de intersecção” (AMORIM, 2002, p. 4).

Na inclusão escolar diversos elementos estão envolvidos, alguns foram privilegiados no nosso trabalho – os sujeitos da escola, os campos interativos e os contextos. As práticas escolares foram marcadas pelos discursos polissêmicos. Utilizar a RedSig nesse trabalho propiciou a possibilidade de múltiplas análises, de interpretações variadas, mas contribuiu especialmente para o entendimento de que os fatos são construídos dentro de um determinado tempo histórico e de um certo contexto, só podendo ser interpretado a partir deste tempo e deste contexto. Foi também, na perspectiva da RedSig que as situações foram analisadas como únicas, mesmo que muitos indivíduos vivam a mesma situação as perspectivas serão diversas, confluindo para que os posicionamentos sejam diversos.

A idéia do desenvolvimento humano constituído através de um processo histórico-cultural de significações foi o fio condutor ao longo do trabalho. Portanto, o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais não foi visto como dado,

mas construído nas relações, que se concretizavam na escola AQUARIUM. Essas relações estão continuamente em construção.

Mantendo o rigor nas observações e análises, reconhecemos que somos regulados pelos valores culturais de nosso grupo social e pelas nossas próprias definições pessoais. Circulam, concomitantemente, os fatores histórico-culturais, físicos, simbólicos, num espectro de maior amplitude e a rede particular de significações, marcados pela história particular do indivíduo, mas que também está circunscrita no social. Segundo Rossetti-Ferreira et al. (1996, p. 138):

Essa rede constitui um meio, o qual a cada momento e em cada situação captura/recorta o fluxo de comportamentos do sujeito, tornando-os significativos naquele contexto. Por outro lado, cada sujeito, ao agir, está também recortando e interpretando de forma pessoal o contexto, o fluxo de eventos e os comportamentos de seus interlocutores, a partir de sua própria Rede de Significações.

Como pesquisadora, foi importante o reconhecimento de que meu olhar era apenas um dos olhares possíveis e que na práxis é que nascem as possibilidades de interpretações. No embate entre as minhas expectativas dos acontecimentos e o que era observado que os dados foram se constituindo.

Os sentidos dados ao que era ser um sujeito com necessidades especiais configuravam a rede de certa maneira e isso interferia nas formas dos sujeitos se comportarem e nos percursos escolares. Dependendo da situação, determinados sentidos tomavam lugar de destaque, porém no fluxo das interações, novas configurações eram evidenciadas. Um exemplo disso é como a mudança de atitude dos profissionais do laboratório (não aceitando que Carlos saísse de sua sala e fosse para o laboratório jogar) promove uma nova configuração da rede, concretizada num novo posicionamento da professora da sala de aula, que assume efetivamente o trabalho com Carlos; do próprio Carlos que precisa construir outras formas possíveis de se comportar; e dos colegas que vivenciam os conflitos habituais com a entrada de um novo membro no grupo.

Para perceber essas novas configurações é preciso que o pesquisador vivencie as situações, para que possa apreender os vários elementos envolvidos. Ao longo do trabalho acompanhei esses processos e suas transformações.

Com a perspectiva da RedSig rompe-se com a idéia descontextualizada de pensar o desenvolvimento humano. Pelo contrário enfatiza-se o caráter interpessoal do desenvolvimento, bem como o caráter semiótico da constituição humana, num exercício de superação do binômio pessoa-meio ou processos biológicos e culturais.

Outro aspecto importante na perspectiva da RedSig é a possibilidade de aproximações com outras teorias, como acontece nesse trabalho, onde utilizei os conceitos teóricos de Bakhtin e o diálogo estreito com a pesquisa-ação.

Os princípios da Rede de Significações foram direcionadores de minha ação. Especialmente no começo do trabalho na escola, tentei capturar os processos em curso, conhecer os participantes, suas relações, seus encontros e entraves. A partir daí, no decorrer de todo o trabalho os pressupostos da matriz histórico-cultural, das redes de significação e do Círculo de Bakhtin foram norteadores da forma de apreensão e análise das situações.

A matriz histórico-cultural, sendo um dos elementos da rede, foi durante todo trabalho atravessando as discussões e análises. O diálogo entre as questões teóricas e o material empírico levou-me a discutir a questão da inclusão na escola AQUARIUM, as práticas discursivas, as relações que se construíam nesse ambiente, os sentidos dados a ser aluno com necessidades educacionais especiais. As concretas condições de vida e as práticas discursivas se interpelam durante todo tempo, sendo possível pensar as dinâmicas das relações e os processos em desenvolvimento.

Em todo trabalho estão evidenciados os elementos e as relações da matriz histórico-cultural, na articulação de aspectos das pessoas com os contextos e os processos de desenvolvimento, reconhecendo que “o acesso à matriz sócio-histórica é sempre parcial, existindo muitos aspectos que não são apreendidos. Implica também que há lacunas e, mesmo, inconsistências entre a situação observada e o que é apreendido da mesma” (ROSSETTI-FERREIRA e AMORIM, 2004, p. 110).

Diferentes processos foram evidenciados, alguns com nítidos campos de aproximação, outros se distanciavam, demarcando uma multiplicidade de formas de concretude.

Um dos aspectos da matriz histórico-cultural que esteve em foco nesse trabalho foram as práticas discursivas. O pensamento bakhtiniano foi o suporte teórico para a análise dos discursos, com destaque para o dialogismo como modo de funcionamento da linguagem e constituinte do enunciado. Nas relações dialógicas da escola, nas tensões constantes os novos discursos eram produzidos. As idéias de Bakhtin conjugam-se em harmonia com o pensamento de Vigotski, teórico de base nas formulações da matriz histórico-cultural. Vigotski tem como centro de suas preocupações a linguagem, como constituidora do sujeito e a inter-relação pensamento e linguagem.

A escola enquanto situação social imediata, dava a idéia de um lugar marcado pelo discurso hegemônico sobre a inclusão, mas conforme aconteciam as interações a enunciação ia se mostrando em sua diversidade. O destaque dado ao caráter coletivo, social da produção de idéias, foi motivador do trabalho e das análises. Muitos discursos atravessam o indivíduo ao longo da vida e ele os assimila, formando idéias, concepções, emoções. Discursos tidos, portanto, como fenômeno histórico-social, que nessa composição de grupo da escola refletia formas estereotipadas de ver a deficiência e a inclusão.

Inegavelmente, haviam rupturas que iam infiltrando pequenas mudanças. As mudanças eram conseqüências do caráter interativo do grupo de discussão, eram as idéias em movimento, no movimento da palavra, no movimento do discurso. Esse movimento é o que garante a instabilidade dos significados, a possibilidade de mudanças nos sentidos.

A fala dos professores aparecia repleta de palavras de outros, palavras assimiladas de uma história de mitos, palavras ditas pelas leis, palavras que se rebelavam contra um sistema, palavras que se confrontavam, num combate dialógico entre as palavras dos outros e as próprias palavras.

Os discursos eram povoados de impossibilidades e a organização escolar pré-existente dava a aquele grupo um funcionamento em parte previsível, mas mesmo

assim o curso do grupo quebrava a previsibilidade através das trocas verbais. Também o discurso dos alunos mantinha traços de um discurso cristalizado, mas a partir de pontos de contatos com outros discursos rachaduras iam aparecendo. Naquela escola ser aluno com necessidades especiais falava de uma diferença que dificultava o compartilhamento de brincadeiras e atividades.

Ao utilizarmos as formulações de Bakhtin foi possível encontrar sustentação para pensarmos os discursos suas significações e sentidos, sendo a significação polifônica e o sentido gerado pela vida. Portanto, era nesse entendimento que as análises tentavam extrapolar o que era dito, ver a linguagem dos gestos, das ambivalências do dizer, não deixando que houvesse uma imposição semântica para os discursos.

Na leitura sobre os sentidos já instituídos, não se exclui os enfrentamentos com as articulações enunciativas e os indícios de sua heterogeneidade constitutiva, somente assim é possível ver o movimento das palavras, e essa foi a minha tentativa na escola: ver as especificidades discursivas que constituíam certas situações, mas ver/ler a partir da interpenetração com as ações presentes na escola.

Metodologicamente, a pesquisa-ação foi então utilizada para explicar a práxis do grupo de trabalho, com o objetivo de constituir uma práxis mais potente²⁵. A pesquisa-ação foi a sustentação teórico-metodológica para a intervenção com o grupo de professores e estagiários, numa tentativa sistemática e continuada de aprimorar a prática. Portanto cabe aqui, neste capítulo que se propõe ser final, uma análise mais aprofundada sobre o impacto e os desdobramentos deste trabalho na escola AQUARIUM.

O primeiro aspecto que merece ser discutido é que, nesse tipo de pesquisa, se pressupõe que as questões a serem problematizadas partam do grupo, no caso da escola. Porém esta pesquisa iniciou-se a partir de uma problematização feita por mim, pesquisadora – participante do grupo, isto é, o momento inicial deu-se após minhas análises e questionamentos sobre a inclusão. Apesar de não ter sido um trabalho imposto ao grupo, pelo contrário, foi acordado entre os participantes, os

²⁵ Utilizo esse termo no sentido com que Chauí faz a discussão da ética em seu livro *Política em Espinosa*.

sujeitos daquela escola foram aos poucos tornando-se um grupo de análise e reflexão.

Creio que isso se torna um dificultador de nossas ações, pois os sujeitos envolvidos não tinham metas e objetivos comuns, fazendo com que as questões se polarizassem, e fosse muito mais difícil ampliar a discussão teórica e planejar outras ações e práticas institucionais. Por vezes, pareciam muito envolvidos; noutras, o grupo parecia pertencer-me, questionava-me, porque essa instabilidade e o próprio trabalho apontaram para a resposta de que as contradições são próprias do humano, num fazer-se grupo repleto de atravessamentos. Talvez, se eu tivesse chegado à escola por solicitação do grupo, isso fosse um pouco diferente, mas acredito que, mesmo assim, os incômodos apareceriam e as contradições também. Portanto, uma das considerações a que este trabalho me leva é que é possível fazer pesquisa-ação a partir de uma proposta do pesquisador, e suscitar desejos de se fazer grupo e de refletir sobre suas práticas.

Outro aspecto diz respeito à intenção da pesquisa. Durante todo o tempo, estava claro para mim que o objeto da pesquisa é construído ao longo do trabalho; há um desdobramento da questão inicial. Para isso o pesquisador que se propõe trabalhar com a pesquisa-ação deve estar atento e aberto a perceber o movimento do grupo, sendo flexível, redefinindo objetivos, aprendendo a ser mediador do processo. Juntamente com esse ser mediador, era clara a necessidade de definição do meu papel como pesquisadora e do papel dos professores (em especial, apesar de outros sujeitos terem participado da pesquisa, neste momento refiro-me ao trabalho com o grupo de professoras).

Como pesquisadora, cabia a mim conhecer a realidade daquela escola e compreender minimamente de que forma aquela realidade foi produzida, para então estabelecer uma articulação emancipatória entre pesquisadora e sujeitos pesquisados. A ocupação desse lugar só seria possível a partir do trabalho colaborativo. Em contrapartida, os professores assumem o papel de problematizadores, para que possam refletir sobre suas práticas. Por essa razão, os sujeitos pesquisados podem participar da pesquisa e nela interferir, tornando-se dessa forma também sujeitos de mudança e pesquisadores (PIMENTA, 2005).

No caso desta pesquisa, por diversas vezes questionei-me sobre esses papéis. Estavam os professores tornando-se pesquisadores? Eu, como pesquisadora, estava ocupando uma posição que estabelecia uma articulação emancipatória? As condições reais eram propícias para esse tipo de relação?

Alguns ensaios são possíveis após esse período na escola. Em primeiro lugar, um dos principais desafios que se presentificaram no meu trabalho como pesquisadora foi a questão do tempo. Apesar de eu ter passado um período significativo²⁶ na escola, os sujeitos pesquisados caminhavam lentamente, exigindo mais que o habitual para que o trabalho se efetivasse. Acredito que, se o tempo fosse maior, os projetos de ação seriam mais bem encaminhados. Nem sempre contamos de início com uma participação colaborativa. O estabelecimento da confiança é muito importante neste trabalho e, no caso da escola AQUARIUM, esse processo não foi fácil. Um ponto que dificultou o trabalho foi o cansaço e o descrédito da escola em relação às pesquisas anteriores; o estabelecimento da confiança foi lento e gradativo, e uma colaboração efetiva só é firmada a partir da confiança.

Um segundo ponto de dificuldade foi o fato de estarem muito despotencializados. No início, pouco problematizavam, estavam envolvidos em suas lamentações, não me queriam como mediadora, mas queriam respostas. Viviam sentimentos contraditórios: da mesma maneira que esperavam de mim respostas, não queriam que eu dissesse a eles o que fazer, que falasse de suas práticas. O sentimento de perplexibilidade e descrença em relação a esse tipo de pesquisa perdurou um longo período. Essa fala de uma professora, no último encontro, ilustra esse sentimento:

“Eu ficava me perguntando; quando ela vai começar a dizer que o que nós fazemos é errado? Quando vai querer mudar tudo e nos dar mais trabalho?”

Como se tornar sujeito de mudança e pesquisador de sua própria prática quando se está tão despotencializado? Esse foi um grande obstáculo. Essa estrutura autoritária da escola tem aprisionado as práticas, fazendo com que os professores não arrisquem, não experimentem novas formas de ensinar.

²⁶ O tempo que fiquei na escola foi semelhante ou maior do que aquele utilizado na maioria dos trabalhos nesta linha metodológica de pesquisa na área.

Além disso, as condições de trabalho não têm sido satisfatórias e, em seu conjunto, têm levado a fracassos constantes no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo assim, parece que muitos professores têm resistido, e isso também acontecia na escola AQUARIUM. Alguns não haviam sido capturados, e esses constituíram-se em sujeitos de mudanças, em pesquisadores. Mas outros resistiram às mudanças e saíram do grupo, ou simplesmente ficaram alheios. Não acredito que não fosse possível pensar em mudanças para esses sujeitos. A análise que faço é que precisavam de mais tempo. Tempo que não tive.

Um terceiro ponto que gostaria de discutir é que, nesse tipo de pesquisa, o caráter processual deve ser sempre observado. É necessária uma organização contínua dos dados, na qual planejamento, reflexão, avaliação são aspectos essenciais ao método. Para isso partimos das experiências vividas, de suas análises, de novas ações, para que pudessem configurar-se como produção de conhecimento mais sistematizada. Nesse grupo, especialmente no início, os relatos das experiências estavam presos a uma grande necessidade de se justificar, e repetiam as mesmas práticas. Foram necessárias muitas intervenções para que comesçassem a ver suas experiências como forma de produzir conhecimento. Esta é uma questão: não está no poder do pesquisador a delimitação dos processos, a forma de funcionar, os tempos de trabalho. Não estava no meu domínio decidir os processos, as mudanças.

Esse processo fala da instauração da coletividade, cada vez mais difícil nas escolas. Pimenta (2005) destaca dois pontos em especial que dificultam a formação da coletividade na escola: a instabilidade funcional e as precárias condições de trabalho, que favorecem mais o trabalho individual do que o trabalho coletivo. Esses dois aspectos foram verificados na escola AQUARIUM. A eles acrescento a própria dificuldade em trabalhar juntos, que é um desdobramento dessa instabilidade funcional, por não permitir aos professores uma aproximação afetiva.

Como quarto ponto, destaco a questão central deste trabalho: a pesquisa-ação-colaborativa foi eficaz para atingir meus objetivos? Com esse percurso metodológico foi possível deslanchar meu problema de pesquisa? Os sentidos de ser aluno com necessidades especiais e da própria inclusão modificaram-se? Foi possível que, nesse processo, o professor se constituísse como mediador produtor de novos processos de aprender?

Com certeza não terei respostas exatas para essas perguntas, mas as análises podem fazer apontamentos. O sentido que o aluno com necessidades especiais carregava vinha das concepções hegemônicas do que é ser deficiente e impregnavam os discursos e as práticas. Com o decorrer do trabalho, foi possível observar algumas transformações nas falas de alguns sujeitos envolvidos, mas essas mudanças de sentidos só foram possíveis a partir de mudanças nas práticas, isto é, um dos apontamentos possíveis é que as novas ações produzem novos sentidos. Isso não aconteceu de forma linear, foram muitas as negociações que se deram a partir das relações dialógicas. Nessas relações, os sentidos se confrontaram, houve encontros e desencontros e daí, as mudanças. Os discursos produzem a prática e, ao mesmo tempo, são produzidos com ela.

Não significa que eu, como pesquisadora, tivesse domínio sobre a produção dos discursos. Como diz Bakhtin (2003), o discurso é o cruzamento de outros discursos, que reiteram marcas históricas e sociais, em cujo processo o outro nunca é passivo. Ele se desconstrói e se reconstrói, mas não é possível ter domínio sobre ele. Verdadeiros espaços de tensão são travados nas relações dialógicas entre os enunciados. Na escola AQUARIUM, por diversas vezes, vivenciei essas tensões. E mesmo nas mudanças de discursos, nem sempre a voz que se sobrepunha era a que eu desejava; por vezes as vozes incorporadas eram despotencializadoras.

Talvez eu não possa afirmar que houve uma mudança generalizada dos discursos e das práticas, mas, ao final do trabalho na escola, havia muitas rachaduras, as formas já não se apresentavam tão endurecidas, os discursos já não tentavam garantir uma hegemonia, permitiam-se pensar e, com isso, produziam outros sentidos sobre o aluno com deficiência, sobre como ser uma escola inclusiva.

Nesse sentido, a metodologia da pesquisa-ação foi eficaz neste trabalho, porque conseguiu acompanhar o movimento do grupo, cumpriu seu papel utilizando técnicas que alteraram o que estava sendo pesquisado e produziram efeitos de uma mudança da prática. Prática que se concretizava nas ações dos professores, nas relações entre os alunos, nas relações estabelecidas no laboratório pedagógico.

Destaco nessas concretizações as professoras que entenderam a possibilidade de ser mediador do processo de aprendizagem de alunos com necessidades especiais:

mudaram suas ações, aprenderam que era possível ensinar a esses alunos. Mas é preciso ressaltar que, durante toda a pesquisa, percebi a dificuldade dos professores em ser mediadores de alunos com deficiências tidas como graves. Nesse aspecto, via apenas pequenas rachaduras, por vezes quase invisíveis.

Por fim, chego ao último aspecto que gostaria de discutir: a eficácia da pesquisa-ação em minha autoformação.

Durante todo o processo de pesquisa, fui levada a pensar sobre minha produção, numa atitude crítica sobre meu saber e o meu fazer. No grupo, com o movimento de reflexão, crítica, divergências de posições, fui destruindo conceitos e construindo outros, desconstruindo certezas, descobrindo o que é um “processo de reflexão na ação, de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação” (PIMENTA, 2005, p. 101). Ao analisar a prática do outro, vi-me obrigada a pensar sobre minha própria prática e fui tomando consciência das transformações que iam acontecendo em mim e no processo. Essa perspectiva teórico-metodológica ia ao encontro da concepção teórica que alinhava todo o trabalho. A concepção de que é central o papel do outro na formação dos discursos, na produção de conhecimento, no processo de aprender, na vida.

Nos embates teóricos, nos dados empíricos e nos diálogos entre os participantes da pesquisa, este estudo foi tomando corpo. Dialogando com a teoria, com o corpus, com os sujeitos pesquisados é que me impulsionei a uma construção contínua sobre as questões aqui apresentadas. A complexidade do assunto só me permitiu puxar alguns fios, tecer algumas idéias atravessadas por diferentes tempos.

Na trama dessa rede há muitos nós, que unem, que sustentam e que, por vezes, se embaralham. Uma rede que não tem fim, dependendo de onde se olha; pode-se sempre dar um novo nó e tecer mais um pedaço, pescar idéias, idéias que alimentam, que vão e vêm, como as ondas do mar, mas que não pertencem a ninguém: são da vida.

7 REFERÊNCIAS

- 1 AMORIM, Kátia de Souza. **A concretização de discursos e práticas histórico-sociais, em situações de frequência de bebês em creche**. 2002. 256 f. Tese (Doutorado em Saúde Mental) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- 2 AMORIM, Kátia de Souza; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A matriz sócio-histórica. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Redes de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 93-111.
- 3 _____. Para além da naturalização, em busca de redes de significações. In: SPINK, Mary Jane; SPINK, Peter (Org.). **Práticas cotidianas e a naturalização da desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 189-208.
- 4 AMOROSO, Márcia Regina Moscato; FREIRE, Regina Maria. Os sentidos do sintoma de linguagem na clínica fonoaudiológica. In: PASSOS, Maria Consuelo (Org.). **A clínica fonoaudiológica em questão**. São Paulo: Plexus, 2001. p. 13-30.
- 5 ARANTES, Lúcia. O fonoaudiólogo, este aprendiz de feiticeiro. In: DE VITTO, Maria Francisca Lier (Org.). **Fonoaudiologia: no sentido da linguagem**. São Paulo: Cortez, 1994. p.23-37.
- 6 BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- 7 _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- 8 BAPTISTA, Cláudio Roberto. Algumas reflexões sobre o projeto italiano de integração. **Revista Brasileira de Deficiência Mental**, Rio de Janeiro, v. extra, p. 19-20, 1995.
- 9 _____. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; CARVALHO, Diana de . **Psicologia e educação – multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003. p. 45-56.
- 10 _____. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização – múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006a. p. 83-91.
- 11 _____. Processos inclusivos, pesquisa acadêmica e cotidiano escolar. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 10., 2006, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2006b. p. 35-44.

- 12 BARBIER, Rene. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- 13 _____. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber, 2004.
- 14 BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Compromisso com a complexidade. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Redes de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 131-134.
- 15 BARROS, Maria Elizabeth Barros de. **A pesquisa em educação: construindo outros planos de análise**. 2005. Artigo utilizado em disciplina do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, Vitória, 2005.
- 16 BARROS, Regina Duarte Benevides de. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. 1994. 447 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.
- 17 BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- 18 BIANCHETTI, Lucídio. Trabalho, multiculturalismo, diversidade, e (in)exclusão: uma longa história de duas heranças e um pesado legado. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIANS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (Org.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: Ed. UFSCAR, 2004. p. 114-120.
- 19 _____. Formação de professores e novas/velhas estratégias de in/exclusão: viajando com Gulliver. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 10., 2006, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2006. p. 61-81.
- 20 BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11- 60.
- 21 BRASIL, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1.
- 22 BUENO, José Geraldo Silveira. Inclusão escolar: uma crítica conceitual e política. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 10., 2005, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2005. p. 32-48.
- 23 _____. Alunos e alunos especiais como objetos de investigação: das condições sociais às condições pessoais adversas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 333-357.
- 24 BUIN, Edilaine. **Aquisição da escrita, coerência e coesão**. São Paulo: Contexto, 2002.

- 25 CAÑIZAL, Eduardo Peñuela. Realismo grotesco. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin e outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 243-258.
- 26 CARVALHO, Ana Maria Almeida; RUBIANO, Márcia Regina Bonagamba. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Redes de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 171-187.
- 27 CHAUI, Marilena. **Política em Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- 28 CLOT, Yves. Psicologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 219-242.
- 29 CORAZZA, Sandra Mara. O que faz gaguejar a linguagem na escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 89-103.
- 30 DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- 31 EIZIRIK, Marisa Faermann. Dispositivos de inclusão: invenção ou espanto?. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização** – múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 83-91.
- 32 ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 9-77.
- 33 FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. In: BRAIT, Beth. **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas, SP: Fapesp, 2001. p. 27-38.
- 34 FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SALES, Zeli Eufigênia Santos. Escolarização da infância brasileira: a contribuição do bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 245-266.
- 35 FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48.
- 36 FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2005. p. 139-154.
- 37 FREIRE, Regina Maria. **A linguagem como processo terapêutico**. São Paulo: Plexus, 1997.

- 38 FREITAS, Marcos Cezar de. Da idéia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 345-372.
- 39 FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capitalismo e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 77-108.
- 40 FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1997.
- 41 _____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- 42 GADET, Françoise.; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.
- 43 GARCEZ, Liliane. **Da construção de uma ambiência inclusiva no espaço escolar**. 2004. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo – USP, São Paulo. 2004.
- 44 GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. **A produção das dificuldades de aprendizagem**: uma análise do cotidiano escolar. 1998. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.
- 45 GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 64-92.
- 46 GOLDGRUB, Franklin W. **Máquina do fantasma**. São Paulo: Unimep, 2001.
- 47 GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- 48 HAGE, Simone Rocha de Vasconcelos. **Avaliando a linguagem na ausência da oralidade**. São Paulo: Ed. USC, 2001.
- 49 JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 183-224.
- 50 JESUS, Denise Meyrelles de. Educação inclusiva: uma proposta construída na/pela prática. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, n. 15, p. 93-141, jun. 2002.
- 51 _____. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Org.).

Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2005. p. 203-218.

- 52 _____. Inclusão escolar na escola básica: articulando, pela via da pesquisa-ação-crítica, a formação de educadores sujeitos de conhecimento. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 10., 2006, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2006a. p. 50-59.
- 53 _____. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização** – múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006b. p. 95-106.
- 54 KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 5-20.
- 55 _____. Integração e inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização** – múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 53-69.
- 56 KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. São Paulo: Papirus, 1999.
- 57 LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Notas sobre análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 5-20.
- 58 LAVRADOR, Maria Cristina Campello. O processo de exclusão e inclusão social. In: ABDALLA, Maurício; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Org.). **Mundo e sujeito** – aspectos subjetivos da globalização. São Paulo: Paulus, 2004. p. 115-127.
- 59 LEMOS, Claudia Thereza Guimarães. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da Abralim**, Recife, n. 3, p. 97-126, 1982.
- 60 _____. Interacionismo e aquisição da linguagem. **Delta-Social**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 231-48, 1986.
- 61 _____. Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões. In: ENCONTRO DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM, 1., 1989, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1989. p. 61-76.
- 62 LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- 63 LOPES, Kleber Jean Matos. **Quando se tem a resposta e ainda não se sabe formular a pergunta**: ENEM. 2001. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

- 64 MACHADO, Leila Aparecida Domingues. **À flor da pele**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- 65 MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. A inclusão como ela é...: Diversidade e identidade no contexto da escola contemporânea. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (Org.). **Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude**. Maceió: EDUFAL, 207. p. 229-247.
- 66 MAIRESSE, Denise. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Org.). **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003. p. 259-271.
- 67 MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.
- 68 MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- 69 MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- 70 _____. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- 71 MONTAIGNE, Michel de. Do pedantismo & da educação das crianças. In: _____. **Ensaio**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).
- 72 MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 28, p. 31-47, 1992.
- 73 _____. **O Cotidiano Escolar Patologizado. Ensino e Medicalização..** 1º. ed. São Paulo: Cortez Editora / FE-UNICAMP/FCM-UNICAMP, 1996. 264 p
- 74 OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; GUANAES, Carla; COSTA, Nina Rosa do Amaral. Discutindo o conceito de “jogos de papel”: uma interface com a “teoria do posicionamento. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Redes de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 69-80.
- 75 ORLANDI, Eni de Lourdes Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.
- 76 PALLADINO, Ruth. Encontros e desencontros da fonoaudiologia. In: PASSOS, Maria Consuelo C. **Fonoaudiologia: recriando seus sentidos**. São Paulo: Plexus, 1996. p. 45-50. (Série Interfaces).

- 77 PEREIRA, Ivanda Alexandre. **A (des)constituição de uma professora a partir da reflexão do próprio trabalho pedagógico, ou, da provisoriedade das certeza pedagógicas. 2003.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas: São Paulo. 2003.
- 78 PÊUCHEUX, Michel. *Lês vérites de la palice.* Maspero, Paris, Trad Bras. **Semântica e discurso**, E. Orlandi et al., Campinas: Ed. Unicamp, 1975.
- 79 PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, v. 31, p. 93-141, set./dez. 2005.
- 80 PINO, Angel . O conceito da mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.36, p. 32-43, 1991.
- 81 _____. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Semenovitch Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
- 82 PRIETO, Rosangela Galioli. **Políticas públicas municipais de atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: indicadores para sua avaliação e dificuldades metodológicas e instrumentais para pesquisa. Trabalho apresentado no Seminário de Pesquisa em Educação Especial, Vitória, 2005.
- 83 _____. Formação continuada de professores especializados para atender alunos com necessidades educacionais especiais. In: Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 10., 2006, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2006. p. 103-111.
- 84 RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Momentos históricos da escolarização. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização – múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 53-69.
- 85 ROCHA, Maria Silva Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano escolar. Ituí: UNIJUI, 2000.
- 86 ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, Beth (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil, histórias e perspectivas.** Campinas, SP: Pontes, 2001.
- 87 ROLDÃO, Maria do Céu. A escola como instância de decisão curricular. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e supervisão.** Porto: Porto, 2000a. p. 67-75.
- 88 _____. A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In: ROLDÃO, Maria do Céu; MARQUES, Ramiro (Org.). **Inovação, currículo e formação.** Porto: Porto, 2000b. p. 123-133.
- 89 ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; VITÓRIA, Telma. Emergência de novos significados durante o processo de adaptação de

- bebês à creche. In: PEDROSA, Maria Isabel (Org). **Investigação da criança em interação social**. Coletâneas da Anpepp, Brasil, n. 4, p. 111-143, 1996.
- 90 ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Pietra Soares. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Redes de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-33.
- 91 ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Redes de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- 92 SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- 93 SAWAIA, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: _____. (Org). **As artimanhas de exclusão**. São Paulo: Vozes, 2001. cap. 6.
- 94 SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: O social e o político na Pós-Modernidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1994.
- 95 _____. **Um Discurso sobre as Ciências**. 7a ed, Porto: Afrontamento, 1995.
- 96 _____. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.
- 97 SCHÄFFER, Margareth; BARROS, Jane Fischer. A demanda escolar à clínica: quando o não aprender passa a ser o nome (do aluno). In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; CARVALHO, Diana de Carvalho. **Psicologia e educação – multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003. p. 57-78.
- 98 SERRANI, Silvana M. **A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997.
- 99 SILVA, Cláudio Borges da. **Eu tive uma vida que foi mais que uma escola! Agora só falta estudar: a elaboração de conhecimentos e de subjetividades na educação de jovens e adultos**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: São Paulo. 2007.
- 100 SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sentido e significação. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Redes de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 36-49.
- 101 _____. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pró-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 99-118, 2006.
- 102 SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília Pérez. Estudos enunciativos: atividades de linguagem em situação de trabalho. In: BRAIT, Beth (Org.). **Estudos**

- enunciativos no Brasil, histórias e perspectivas.** Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 131-146.
- 103 SPINK, Mary Jane; SPINK, Peter. Introdução. In: _____. (Org.). **Práticas cotidianas e a naturalização da desigualdade.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 7-17.
 - 104 TEZZARI, Mauren L. Sala de integração e recurso (SIR) na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma análise de um serviço de apoio especializado. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. 1 CD-ROM.
 - 105 TORQUATO, Cloris Porto. **O estudo da leitura na rede pública estadual do Paraná a partir dos anos 90:** entre o discurso de formação e a prática pedagógica. 2003. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: São Paulo. 2003.
 - 106 TREVISAN, Rubens Murílio. **Bergson e a educação.** Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.
 - 107 UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação:** necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.
 - 108 VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** Lisboa: Antídoto, 1979.
 - 109 _____. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.
 - 110 _____. **Fundamentos de defectologia.** Madrid: Puebloy Educación, 1989b. (Obras Completas, Tomo 5).
 - 111 _____. **Obras escogidas.** Madrid: Puebloy Educación, 1995.
 - 112 _____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
 - 113 _____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
 - 114 VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.
 - 115 WESTEMACOTT, Kenneth. Trabalhando por mudanças. Tradução de Maria Amélia Vampré Xavier. **CBR News**, Londres, n. 22, abr. 1996.
 - 116 YAZLLE, Cláudia Diógenes; AMORIM, Kátia de Souza; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A Rede de Significações na investigação do processo de inclusão de crianças portadoras de paralisia cerebral em pré-escolas. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Redes de Significações e**

o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 189-206.

- 117 ZANELLA, Andréia Vieira. Psicólogo na escola e as dificuldades de aprendizagem: algumas estratégias e muitas histórias. In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; CARVALHO, Diana de Carvalho. **Psicologia e educação** – multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003, p. 19-32.