

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DEFICIÊNCIA MENTAL, ESCOLARIZAÇÃO, NARRATIVAS:  
A T E R C E I R A M A R G E M D O R I O?**

**DANIELE NOAL GAI**

**Porto Alegre  
2008**

**DANIELE NOAL GAI**

**DEFICIÊNCIA MENTAL, ESCOLARIZAÇÃO, NARRATIVAS:  
A T E R C E I R A M A R G E M D O R I O ?**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

**Porto Alegre**

**2008**

**DANIELE NOAL GAI**

**DEFICIÊNCIA MENTAL, ESCOLARIZAÇÃO, NARRATIVAS:  
A T E R C E I R A M A R G E M D O R I O?**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 31 de março de 2008.

---

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista – Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margarete Axt - UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nair Iracema Silveira dos Santos - UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Maria Varini Mutti - UFRGS

---

**"sou,  
sou teu filho pai  
e levo você  
aonde quer que eu vá**

**sou,  
sou teu filho mãe  
e eu tenho a força  
que você me dá (...)"**

[www.grupovoz.com.br](http://www.grupovoz.com.br)

---

## **AGRADECIMENTOS**

---

**"neste momento,  
embrenhada por sentimento prospectivo...  
agradeço a força, a "vontade de potência"!  
volto-me para meus pais e revigoro essa força...  
olho para meu mano e descrevo tal potência...  
sinto meu amor e (re) mexo em energia...  
noto os amigos e reconheço a resistência...  
aos mestres, agradeço as redes  
eletromagnéticas.  
sou grata por todos os movimentos, os choques e  
os apagões que me acendem aqui..."**

---

---

**"(...) certificações irreais  
são demais, são legais  
abominações comerciais  
são vendidas nas escolas**

**mestres de papel  
vão forjando ilusões  
enganando a si mesmos  
e aos outros"**

[www.grupovoz.com.br](http://www.grupovoz.com.br)

---

## **RESUMO**

### **DEFICIÊNCIA MENTAL, ESCOLARIZAÇÃO, NARRATIVAS: A T E R C E I R A M A R G E M D O R I O ?**

A presente investigação teve como foco a deficiência mental e os processos de escolarização no ensino comum. O estudo foi desenvolvido com base nas narrativas de dois alunos com histórico de deficiência mental que freqüentavam os anos finais do ensino fundamental de escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, com o objetivo de conhecer o perfil, as expectativas e as perspectivas desses alunos, assim como analisar os sentidos atribuídos por eles ao processo de participação e escolarização no ensino comum. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual teve como base um conjunto de ações que envolveram a observação participante, entrevistas, análise de documentos, além de investimentos na relação entre a produção artística e as temáticas da investigação. Explorando as metáforas que emergiram nos encontros propiciados pelo ato de investigar, procurou-se valorizar o pensamento de autores como Vigotski e Bakhtin para compreender como acontece a constituição de sujeitos com histórico de deficiência mental. Com referência a esses autores, pode-se dizer que as narrativas dos participantes da pesquisa apontam sentidos diversificados para a inclusão escolar e para constituição da subjetividade dos alunos que apresentam histórico de deficiência mental. Houve contraste entre os contextos investigados, com evidências de participação e de aprendizagem que se somam a momentos de estagnação e silêncio. Esta pesquisa procurou contribuir para o redimensionamento do fazer pedagógico no ensino comum e para novas possibilidades de inclusão, por meio de mudanças na compreensão da deficiência mental como uma construção que se dá nas relações socioculturais, considerando que esses sujeitos necessitam de possibilidades de criação, lugares de experimentação, espaços de interlocução, convívio, compartilhamento e trocas para, assim, constituírem-se e construir suas trajetórias de vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial; Inclusão Escolar; Escolarização; Deficiência Mental; Narrativas

## **ABSTRACT**

### **MENTAL DISABILITY, SCHOOLING, NARRATIVES: THE THIRD RIVER BANK?**

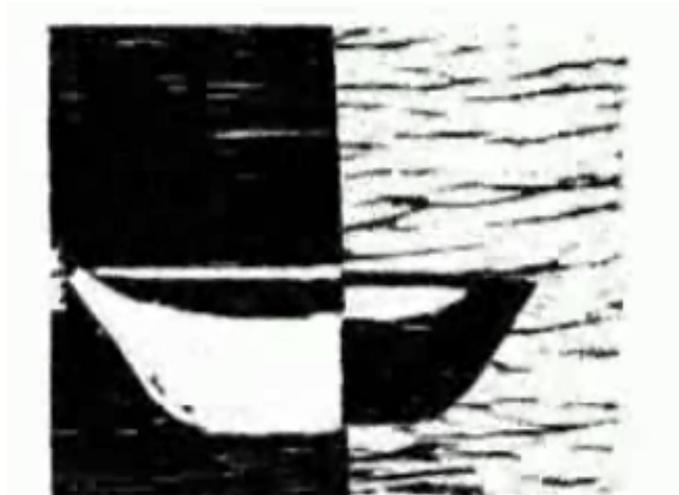
This investigation focused on the mental disability and the schooling processes in common teaching systems. The study was developed based on narratives of two students, with a historical of mental disability, who frequented the final grades of elementary school in Santa Maria/RS's city hall school systems, with the objective of knowing these student's profile, expectations and perspectives besides analyzing senses attributed by them to the participation and schooling processes in common teaching systems. This is a qualitative research that was based on a group of actions that involved participative observation, interviews, document analysis, besides investing in the relation between artistic production and the investigation's themes. Exploring the metaphors that emerged in the meetings proportioned by the act of investigating, Vigotski and Bakhtin's ideas were valued in order to understand how the constitution of people with historical of mental disability happens. Referring to these authors, one can say that the participant's narratives point to different senses considering schooling inclusion and the constitution of people with historical of mental disability. There was a contrast considering the investigated contexts, with evidences of participation and learning added to moments of immobility and silence. This research aims at contributing to improve the pedagogical actions in common teaching systems and direct it to new inclusive possibilities, through changes about the comprehension of mental disability as a construction that happens in the socio-cultural relations, considering that these people need creation possibilities, experimenting places, interlocution spaces, acquaintance, sharing and changes so that they can build themselves and build their life trajectories.

KEY-WORDS: Special Education; School Inclusion; Schooling; Mental Disability; Narratives

## **SUMÁRIO**

---

<b>1. "A Terceira Margem do Rio": a marca da deficiência mental a partir de narrativas de escolarização</b>	<b>10</b>
<b>2. Margens: os sentidos desta pesquisa (dora)</b>	<b>21</b>
<b>2.2. A investigação</b>	<b>31</b>
<b>3. Educação inclusiva... Vozes, práticas e contextos</b>	<b>36</b>
<b>3.1. A voz das morais: uma construção sociocultural</b>	<b>37</b>
<b>3.2. A voz do Brasil: os rabiscos na educação inclusiva</b>	<b>48</b>
<b>3.3. As vozes da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria</b>	<b>59</b>
<b>4. "No liso do rio". Margens da palavra</b>	<b>78</b>
<b>4.1. As margens de outra escola</b>	<b>94</b>
<b>5. "De repente, com a memória": a voz de quem pode falar por si</b>	<b>108</b>
<b>5.1. Vigotski e Bakhtin: a (re) invenção da conversação</b>	<b>120</b>
<b>6. "Na vagação, no rio no ermo": a marca deficiência mental</b>	<b>131</b>
<b>6.1. Vigotski e a marca da deficiência mental</b>	<b>137</b>
<b>7. "E, eu, rio abaixo, rio afora, rio adentro – rio"</b>	<b>142</b>
<b>8. Referências</b>	<b>148</b>
<b>9. Anexos</b>	<b>153</b>



1

## ***A Terceira Margem do Rio***<sup>2</sup>

*Guimarães Rosa*

*Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.*

*Era a sério. **Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em riço, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos.** Nossa mãe jurou muito contra a idéia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia. Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira. **E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta**<sup>3</sup>.*

---

<sup>1</sup> Convido a leitora e o leitor para, a cada capítulo desta dissertação, ler o conto “A Terceira Margem do Rio”, de Guimarães Rosa. As páginas seqüentes navegam no embalo desse texto. Seja bem-vindo à canoa!

“Animação feita em xilogravuras inspirada no conto “A Terceira Margem do Rio”. Um filme de Tereza Moura. Trilha sonora André Salles-Coelho. As gravuras foram entalhadas em cedro e impressas sobre papel. Para esse filme foram feitas mais de 1500 impressões. 2003. Contra a transposição do Rio São Francisco!”. (YOUTUBE, 2008).

<sup>2</sup> Texto extraído do livro "Primeiras Estórias". Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

<sup>3</sup> Grifo meu

## **1. "A Terceira Margem do Rio": a marca da deficiência mental a partir de narrativas de escolarização**

No rio, sobre canoa, esta dissertação perambulou, de meio a meio, após um longo trabalho de marcenaria até canoa pronta. Um rumo incerto, com objetivos a serem contemplados, mas nenhum findado. Estive na terceira margem do rio, assim como o pai do conto, e não desembarquei da canoa, que entendo como o próprio fazer investigativo, para pensar a marca da deficiência mental. Com o conto de Guimarães Rosa pude investir na arte, embrenhar-me em arte no trabalho. Assim, com metáforas, analogias, tautologias, eufemismos, bricolagens de conceitos, teorias, histórias, pude pensar diferente, pelo menos diferente do que vinha pensando, indo na mesma direção, para falar das mesmas coisas, mas de outra maneira.

Tomo as margens de invenção/interpretação potencializadas pelas palavras do autor do conto "A Terceira Margem do Rio" para falar da marca da deficiência mental. Entendo essa marca como as margens fluidas, as bordas tênues das margens do rio e do próprio rio. Os contornos da margem se misturam com a correnteza e o balanço do rio, o que dificulta assegurar o limite entre margem e rio. Não sendo possível delimitar fielmente as dimensões físicas da margem e do rio, a amplitude da margem e do rio.

Com isso quero dizer que problematizo a delimitação da deficiência mental e fixação dos sujeitos dentro dos contornos dessa marca. Nestes tempos de movimentação tanto no rio, como no trânsito urbano, não é mais possível afirmar qual é o limite de desenvolvimento e aprendizagem daqueles sujeitos que carregam tal rótulo, assim como é difícil selecionar quais sujeitos ficam à margem e quem se lança a experimentações no rio. Por isso este estudo investigativo dedica-se às narrativas de escolarização de sujeitos com histórico de deficiência mental. A partir das conversações estabelecidas com

esses sujeitos sugere-se (re) pensar, e, se possível, (re) inventar a marca da deficiência mental.

Acredito - e nesse estágio da navegação posso assinalar determinadas descobertas - que a perspectiva da qual me utilizei traz múltiplas possibilidades de trabalho pedagógico; uma maneira rigorosa, e, ao mesmo tempo, dinâmica, de pensar o fazer pedagógico inclusivo, o fazer pedagógico “para todos e para cada um”, que se dedica, no caso específico deste trabalho, à educação do sujeito que carrega a marca da deficiência mental.

Esta dissertação de mestrado vagou por margens, ora sérias e ordeiras como o pai do conto. Noutros momentos, quis ser especial, caber em um lugar seu, pois o inventou, como o remo, também do conto. Especialmente com os sentidos que a arte potencializou, este estudo inventou histórias, passou à arte de inventar histórias: história de pesquisa, história de vida, história de alunos com histórico de deficiência mental... Inventivamente quis contar histórias na história.

A vida não existe, ela tem que ser inventada. É por meio das formas que criamos como imagem ou como palavra que o olhar adquire a luz que lhe permite ver. A experiência do criar produz desequilíbrio, interrogações, dúvidas, surpreendendo a quietude repetitiva do mundo. O artista é aquele que oferece ao olhar de todos um detalhe da vida. Sem o ato de criação do artista, tais detalhes permaneceriam na obscuridade. Por esta razão, tal ato sempre guardou, em toda história da arte, uma dimensão de sagrado. Sabemos, por exemplo, que a palavra “criação” teve de enfrentar os cânones religiosos, para que pudesse ser aceita dentro do espectro do fazer humano. Durante muito tempo, a idéia de criação não podia ser atribuída ao trabalho dos homens, pois criar era um privilégio divino. (SOUSA E SLAVUTZKY, 2001, p. 7).

Talvez isso tenha me atraído: a inventividade, que não está descolada da criação, da criatividade, da ilusão, da mentira, da inovação, das relações, da linguagem, do contexto, da educação... Sabe-se que os artistas se dedicam aos detalhes, fazem do comum algo extraordinário, atentam para coisas simples carregadas de sentidos, significados, representações, experiências, histórias... Poder-se-ia dizer que “em escultura um negro pode ser branco,

como na lírica um sentimento sombrio pode ser expresso pelo coreu<sup>4</sup>”, mas a complexidade da arte escapa a esse exemplo. (VIGOTSKI, 1999, p. 21).

Para formular integralmente o ponto de vista dessa teoria sobre o processo de compreensão artística, cabe indicar que toda obra de arte, desse ponto de vista, pode ser aplicada como predicado a fenômenos novos ainda não interpretados ou idéias para aperceber-se deles, da mesma forma que a imagem na palavra ajuda a que nos apercebamos do novo significado. O que não estamos em condições de compreender diretamente podemos compreender por via indireta, através da alegoria... (Idem, p. 35).

O prazer que experimentamos ao ler “A Terceira Margem do Rio”, que é arte, literatura, não se resume ao agradável usufruto do trabalho alheio, de Guimarães Rosa, e ao emprego gratuito do trabalho criador alheio, os múltiplos sentidos do conto, pois tal alegoria sugere outras alegorias, potencializando conhecimentos, emoções... Sobre isso, Vigotski (1999) cita Otelo de Shakespeare, que atribui ao ciúme uma imagem correspondente em Otelo. O autor também alude a Gornfeld<sup>5</sup>, ao dizer que as verdades científicas são semelhantes às imagens artísticas, pois abrangem apenas um aspecto do processo de criação.

Ocorre que a essência da lírica não pode, absolutamente, ser reduzida aos processos de conhecimento, ao trabalho do pensamento, contudo o papel determinante no vivenciamento lírico é desempenhado pela emoção, emoção essa que pode ser separada com absoluta precisão das emoções secundárias que surgem no processo de criação científica filosófica. Em toda a criação humana há emoções. Ao analisarmos, por exemplo, a psicologia da criação matemática, encontramos sem falta uma específica ‘emoção matemática’. (...) As emoções desempenham imenso papel na criação artística – por imagem. Aqui elas são suscitadas pelo próprio conteúdo e podem ser de qualquer espécie: emoção de dor, tristeza, compaixão, indignação, condolência, comoção, horror, etc., etc., só que por si mesmas não são líricas. (Idem, p. 37).

Mas, por que buscar margens de dissertação nas artes? Tal pergunta, fiz-me e fizeram-me algumas vezes. Uma de minhas respostas baseou-se no que a artista Tarsila do Amaral dizia da arte, de suas obras plásticas: “Arte arte” (MARTINS, 2003). Também justifiquei com os escritos de Vigotski (1999): “Arte

---

<sup>4</sup> “do Lat. *choreu* (Gr. *Choreíōs*: s. m.): pé de verso grego ou latino composto de uma sílaba longa, seguida de outra breve”. (PRIBERAM, 2008).

<sup>5</sup> Obras de Gornfeld citadas por Vigotski (1999): “Ecos bélicos em temas pacíficos”; “As angústias da palavra” e “A interpretação da Obra de Arte”.

é o social em nós”, “A arte consiste justamente em esconder a arte”. Ou seja, difícil explicar a arte, fácil experienciar, nas suas múltiplas possibilidades.

Podemos lembrar aqui Italo Calvino (...). O primeiro tema que ele aborda é o da leveza, a leveza do estilo em contraposição ao peso das formas estáticas. Calvino escreve que passou a vida tentando tirar o peso das palavras, fazê-las mais leves, para que a vida também pudesse adquirir outras formas. Por isso valorizou tanto o humor, porque por meio dele era possível pôr tudo em discussão. Em uma de suas entrevistas conclui que a função de um artista é ensinar a dúvida para colocar em crise as idéias seguras. (SOUSA E SLAVUTZKY, 2001, p. 7 e p. 8).

Pode ser isso: coloquei em dúvida o meu fazer pedagógico, o fazer pedagógico inclusivo, o meu fazer investigativo, os referenciais que embasavam esse fazer. Assim, busquei crises em detrimento de seguranças. Investi em pontos de vista que pudessem auxiliar, como o remo, nas jornadas de pesquisa, visto que estive em escolas que também estão investindo em outras perspectivas de trabalho, com a proposta de educação inclusiva. Com remo, mudam-se rotas, movimenta-se o barco, volta-se, pára-se, descansa-se, abana-se, escora-se, esforça-se, acelera-se...

No entanto, outra réplica, seria possível pautar-se nas minhas aproximações com a arte na pesquisa. O interesse pelas artes, pela literatura inicialmente, entrou nas minhas associações e discussões acadêmicas, no que se considera formal, com a leitura de Vigotski, Espinosa, Bakhtin, Castoriadis... Sentia vontade de apreciar suas fontes de (des) encontro com a teoria, os momentos de criação, os instantes de (des) construção, de inferências, suposições... Percebia um intercâmbio, a interlocução com outras áreas, das ciências exatas às ciências humanas, às artes, indo e voltando para seus escritos.

Contudo, sabia que essa não era uma descoberta; afinal, a roda já foi inventada há muito tempo. Depois disso só me resta a tentativa de construir um trabalho obrigatoriamente acadêmico, mas que não usa as artes como epígrafes, enfeites, adereços, complementos, coloridos, mas, abarca tudo isso e disserta, pensa, enuncia, cria, mostra, percebe, sente, arte.

Hernández (2008) esclarece que a Investigação Baseada nas Artes – IBA - é uma, das múltiplas possibilidades de investigação na educação. Isso porque é narrativa, contempla jogos investigativos, jogos de linguagem, jogos de experiências, em que as vozes e as experiências do investigador, dos colaboradores e o resgate biográfico são considerados elementos centrais na reconstrução de experiências vivas, vividas. Então, por que não investigar através das artes a narrativa de escolarização do sujeito que carrega a marca da deficiência mental?

Diz Hernández (2008) que essa pode ser uma maneira de pesquisar um conhecimento que deriva da experiência humana. Em certa medida, a IBA busca na arte-terapia modos de reconhecer evidências de diálogo, observação e participação, indo além. Utiliza procedimentos artísticos (literários, visuais e performativos) para responder a práticas de experiências em que diferentes sujeitos (investigador, leitor, colaborador), assim como as interpretações sobre suas experiências, revelem aspectos que não são visíveis em outro tipo de investigação. Vale lembrar que esses aspectos não emergem, surgem, ou brotam do nada, do “bel prazer” do investigador, de análises reveladoras de segredos, traumas, frustrações...

Nesta dissertação, como sugere Hernández (2008), usufruí da arte também como dispositivo potencializador da conversa/entrevista junto aos alunos que cooperaram com a pesquisa. Para o autor, essa estratégia ajuda a conectar abstrações de circunstâncias específicas, pois utiliza tanto elementos particulares, quanto elementos coletivos da experiência sociocultural. Essas interconexões são feitas, sobretudo, pelos sujeitos que se dispõem a conversar, a narrar suas trajetórias, a partir de alegorias. Ou seja, esse sujeito se expõe frente àquilo que retrata momentos específicos seus e de outros, tanto no particular, quanto no social, desde a família até a escola.

Defende Hernández (2008, p. 13) que essa pode ser outra maneira de olhar e representar a experiência de vida, as histórias de vida. Trata-se de mostrar aquilo que não se fala diariamente, que não se conta a qualquer um, que se restringe ao particular, que está na “memória do coração”, nas

“lembranças dos olhos”, nas “recordações do olfato”, nos “arquivos dos sentimentos”, nas “gavetas da mente”... Mostra a transfiguração dos sentimentos, pensamentos e imagens, de uma maneira estética, com a escrita, com a transcrição das narrativas.

Tal perspectiva investigativa sugere mais perguntas do que oferece respostas. Mobiliza lembranças e faz lembrar. Inventa e conta histórias. Pode possibilitar o pessoal social, o público privado. Hernández (2008), inclusive, aponta uma possibilidade de educação das diferenças, da alteridade, desde que não seja complacente, que apenas se olhe e reflita sobre si, mas autoavaliativa, autoetnográfica<sup>6</sup>. Sugere uma proposta de educação que pretenda explorar aplicações pedagógicas que se derivam da autoetnografia artística.

Hernández (2008) enuncia que a interpretação e o fluxo entre o intelectual, o sentimento e a prática, ganham espaços através da recriação, da indagação e da reaprendizagem da compreensão do mundo, dos sentidos, das experiências e das memórias. Esse espaço de interação é um lugar de relação e metonímia, no qual a interlocução e a metáfora substituem os dualismos, onde as diferenças se utilizam de sentidos outros. Pode-se perceber o inefável, o que se considera difícil expor em palavras, que escapa dos olhos, que foge à linguagem inteligível determinada por alguns...

Acrescento que a perspectiva de conversa investigativa foi “inventada” nos espaços de interlocução, tendo em vista a nossa exposição a uma conversa, mais do que a uma entrevista. A conversa se deu a partir das experimentações que fiz com a “canoa” - a pesquisa -, observando dela e nela, a potencialidade da enunciação dos alunos com histórico de deficiência mental com os quais estreitei laços e aos quais convidei para “prosear”. Por se tratar de sujeitos que ocupam outros lugares de subjetivação, outros lugares de enunciação e produção de sentidos, por serem pré-adolescentes e

---

<sup>6</sup> O autor pauta-se na etnografia para explicar a autoetnografia, já que considera possível a análise dos sujeitos a partir de contextos, considerando questões socioculturais. E na autoetnografia os sujeitos percebem-se e narram suas trajetórias de vida na relação com esse contexto.

adolescentes, devido às peculiaridades da organização de seu pensamento, por investirem fortemente na argumentação e por carregarem as implicações da marca da deficiência mental, é que reestruturei e adaptei as vias de interlocução com os alunos.

A investigação se efetivou com o estabelecimento de diálogo entre sujeitos. O intuito era analisar os sentidos produzidos nessa comunicação verbal, atentando para o espaço escolar comum, no qual esses alunos estavam vivenciando seu processo de escolarização. A comunicação verbal estabelecida entre a pesquisadora e os cooperadores da pesquisa, realizada na escola em que estavam imersos, foi um elemento importante para perceber e descrever as situações e relações que aconteciam no contexto da investigação.

Ou seja: dinamizou-se uma pesquisa qualitativa, baseada em diferentes campos do conhecimento que se dedicam à educação como nas artes e com enfoque metodológico de história de vida. Isso porque essa abordagem não se baliza apenas em critérios numéricos para garantir sua representatividade, mas se baseia na delimitação de um campo que possibilita abranger o problema investigado em suas múltiplas dimensões, utilizando-se de um método aberto e flexível, pois considera a realidade de forma complexa e contextualizada. (BODGAN & BIKLEN, 1994).

Essa perspectiva de investigação leva em consideração os sujeitos e suas biografias e é suscetível de ser apresentada sob diferentes pontos de vista, em função do contexto no qual é relatada. Mas as variações de uma história de vida são limitadas, muitas vezes, pelas contradições e tensões. Madeira (2005) esclarece que as produções dessas narrativas precisam se basear em conversas/entrevistas que garantam “condições de autenticidade”. Para tanto, a autora sugere o estabelecimento de combinações informais, no sentido de estreitar a interlocução e evitar equívocos, contradições e incompreensão como efeitos, inclusive, da implicação do pesquisador no campo de investigação.

As afirmações de Bakhtin (2003), de certa maneira, corroboram a opção por um procedimento metodológico que tenda a promover um espaço de conversa que considere a enunciação e sua materialização, já que, para o autor, a ordem do discurso é, por princípio, absoluta, uma vez que o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente. O autor diria que o sentido é liberdade e a interpretação é o seu exercício. A conversa potencializou sentidos, produzidos e narrados, sobretudo, pelos alunos e seus terceiros. Em seguida, senão no momento de nosso encontro, fiz o exercício de interpretação, que não se findou lá, tampouco nesta dissertação.

A vida e a arte não devem só arcar com a responsabilidade mútua mas também com a culpa mútua. O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. (...) arte e vida desejam facilitar mutuamente a sua tarefa, eximir-se da sua responsabilidade, pois é mais fácil criar sem responder pela vida e mais fácil viver sem contar com a arte. Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade. (BAKHTIN, 2003, p. XXXIV).

Para Fonseca (1997) cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. E esse ponto de vista muda conforme o lugar que o sujeito ocupa e segundo as relações que mantém com outros olhares, outros meios. A autora destaca que a sucessão de lembranças, mesmo as mais pessoais, explica-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos e pelas transformações desses meios, tomado cada um à parte e em seu conjunto.

Josso (1999) demonstra preocupação com a aproximação de trajetórias devido a possíveis comparações, por incorreções diante do destaque de uma ou outra história, em função da seriedade de se construir um saber a partir de um trabalho intersubjetivo, estabelecido entre os autores dos relatos com os pesquisadores. Na tentativa de explicar a opção por essa vertente metodológica, bem como os cuidados e os desafios deste trabalho, a autora afirma que

provavelmente nossas opções metodológicas tinham e continuam a ter necessidade de reivindicar, de dar um lugar, justificar sua

sustentação, dando uma legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção de saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentidos para os autores dos relatos. Esse cuidado metodológico exprime bem, parece-me, o desafio epistemológico (e os desafios de lugar e poder que lhe estão ligados) relativo ao valor de uso dos conhecimentos produzidos e às normas de legitimação de um saber científico. (p.4)

Para Bakhtin (1998) toda a narrativa poderia ser posta entre aspas como se fosse de um narrador, mas, no interior da narrativa, praticamente cada definição ou apreciação poderia também estar entre aspas, como se tivesse partido dos sentidos produzidos por uns ou outros personagens. No entanto, a sequência da narrativa é inteiramente construída em função da perspectiva da personagem principal. A narrativa apresenta-se carregada de apreciações dessa personagem, que constituem o seu discurso, discurso tanto exterior como interior.

De certa forma, esclareço neste capítulo como a arte tomou força investigativa nesta dissertação de mestrado, pois desde o título este estudo abusa de um conto significativo da literatura brasileira, de um escritor que deixou margens de interpretação e construção para suas palavras, Guimarães Rosa<sup>7</sup>.

Assim elucidado que nas próximas páginas apresentarei as narrativas de escolarização de dois alunos com histórico de deficiência mental, a partir da história de um pai que entra na canoa sem destino certo, prescrito, verdadeiro, que vaga por um rio e não vai do início até o fim, de uma margem a outra, mas que navega por margens, indo a uma terceira margem.

Nesta pesquisa conversei com alunos dos anos finais do ensino fundamental comum que não estão estacionados na margem da escola ou da sociedade, mas estão navegando nos movimentos inclusivos da escola e da

---

<sup>7</sup> “João Guimarães Rosa nasceu em Cordisburgo, no estado de Minas Gerais, a 27 de junho de 1908 e faleceu em 19 de novembro de 1967. Ele escreveu sobre si: “Quando escrevo, repito o que já vivi antes. E para estas duas vidas, um léxico só não é suficiente. Em outras palavras, gostaria de ser um crocodilo vivendo no rio São Francisco. Gostaria de ser um crocodilo porque amo os grandes rios, pois são profundos como a alma de um homem. Na superfície são muito vivazes e claros, mas nas profundezas são tranquilos e escuros como o sofrimento dos homens””. (RELEITURAS, 2008).

sociedade, pois estão **na** escola e **na** sociedade<sup>8</sup>. Esses sujeitos não estão parados nos limites que a marca da deficiência mental estabelecem, pois transitam, transgredindo em alguns aspectos o que a bibliografia da área descrevia como características da deficiência. Eles são sujeitos que assumem lugares de enunciação e participação no processo de educação inclusiva. Eles, os alunos, como o pai do conto, não ficam parados na margem que destinam a eles, a margem da deficiência mental como, no caso dele, a loucura, a insanidade, por abandonar família e lar.

---

<sup>8</sup> Grifo meu



*Sem alegria nem cuidado, nosso pai enalçou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beijo e bramou: — **"Cê vai, ocê fique, você nunca volte!"** Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: — "Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?" **Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção<sup>9</sup>**, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grotta do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa.*

---

<sup>9</sup> Grifo meu

## 2. Margens: os sentidos desta pesquisa (dora)

*a arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isso não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social.*

---

(VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Compartilho dessa impressão de Vigotski e valho-me dela para apresentar este segundo capítulo, uma vez que cada um de nós percebe a cena, a xilogravura e o conto apresentados anteriormente, a partir de um ponto de vista - o seu ponto de vista. Essa premissa vale para a reação estética e, também, para todos os ângulos que avistamos, nos diversos espaços que ocupamos. Como o autor afirmou, talvez por isso, pelo fato de o social estar em nós, é que se pode considerar simplificador pensar que o “nós” está no coletivo, em um amontoado de pessoas, exatamente porque temos experiências, expectativas e emoções pessoais, o que chamei de ponto de vista.

Nessa perspectiva, ciente de que nas linhas que seguem não aparecerá exclusivamente o que conto, a minha voz, mas as vozes que me falaram ao ouvido e/ou que se disseminaram pelos meus arredores, é que apresento o ponto de vista pelo qual avisto a minha história, o meu fazer pedagógico, este trabalho de pesquisa. Divulgo aqui a filiação teórica de tal estudo e indico quais ferramentas utilizei na lapidação e concretização desta pesquisa.

Principio adotando o conto de Guimarães Rosa e os sentidos que movimentam e, conseqüentemente, supondo que fazer uma dissertação de mestrado seja como “inventar um conto”: lápis, papel, histórias, sentidos, tantas possibilidades. Inicia-se com questionamentos, dúvidas, a escolha do tema,

definição dos limites, a lapidação, e nos deparamos com a relutância na concretização. Contudo, rascunhamos um esboço diante das experiências que originaram o trabalho e, assim, conseguimos visualizar a harmonia nas dimensões, nas representações e na produção que surge.

Justamente os fatos que compõem minha trajetória na educação especial é que podem clarificar os rumos seguidos neste trabalho de pesquisa. Assim, torna-se pertinente destacar que tenho como base um movimento voltado ao estudo, questionamentos e ações diante da educação de sujeitos com deficiência, especialmente no que se refere aos processos de escolarização de sujeitos que carregam a marca da deficiência mental num projeto de educação inclusiva.

Tendo em vista esse deslocamento, estabeleci um estreitamento na interlocução com esses sujeitos, partindo do ponto de vista de que eles podem “falar por si<sup>10</sup>” e, dessa maneira, expressar-se a respeito de seu processo de construção do conhecimento, dentro da escola comum. Diferentemente de outros momentos, em que foram falados, falaram por eles e eles não puderam falar por si, com suas argumentações, com as implicações de seu discurso, produzindo sentidos...

Tive como propósito encontrar meios de perceber e considerar outros sentidos, de modo a alcançar um olhar diferente para a educação de sujeitos com deficiência, favorecendo, assim, a visualização de novas possibilidades de construção e escolarização desses sujeitos. Pêcheux (1988) dizia que considerar, analisar, trabalhar com os sentidos é colocar-se diante do equívoco, do lapso, da contradição, pois, embora seja preciso que existam sentidos, que já haja significações diante dos processos de inclusão, por exemplo, esses sentidos se movem e se desdobram em outros sentidos.

---

<sup>10</sup> Expressão extraída dos escritos de Vigotski e Bakhtin, que diz respeito à linguagem como resultante do consenso da interação verbal entre sujeitos e, ao mesmo tempo, produzida e significada por meios individuais. Na voz daquele que enuncia “vêm dentro” as vozes de outros sujeitos, o que vai ao encontro da polifonia, a multiplicidade de vozes em um único enunciado.

Tal opção investigativa parte dos estudos de Bakhtin (2003) e Vigotski (2000), ante a complexa e intrigante temática: linguagem e suas acepções. Ao discorrerem sobre o papel da linguagem na construção do pensamento, referiam-se à comunicação, à interação verbal, principalmente à representação simbólica, como instrumento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e produção do conhecimento. Ambos entendiam os enunciados dos sujeitos sociais como discurso, sendo esse repleto de sentidos que ultrapassam os significados dicionarizados.

Bakhtin e Vigotski também afirmavam que as vozes dos sujeitos são influenciadas pelo social, apresentam-se impregnadas do contexto, especialmente dos fios ideológicos tecidos nas interações verbais. E o contexto, por sua vez, influencia a construção social dos sujeitos, além de ser um emaranhado de ideologia, da heterogeneidade, das representações e das significações que são construídas sócio-historicamente.

Acredito que, a partir das vozes dos sujeitos com histórico de deficiência mental, este estudo pôde se aproximar de alguns trajetos percorridos no processo de escolarização em escola comum. A conversa com esses sujeitos possibilitou a apresentação e análise de seus enunciados acerca da construção de si, da construção de seu conhecimento e interação no ensino comum, com base na sua narrativa de escolarização. Com isso, pude conhecer quem são os sujeitos marcados como “deficientes mentais” e, assim, fazer inferências com relação à construção histórica da deficiência desses alunos.

Acredito que a linguagem possibilita encontrar outros sentidos para um discurso educacional que contribua para a inclusão escolar e para constituição da subjetividade dos alunos, especialmente dos que apresentam histórico de deficiência mental. E a análise dos sentidos produzidos por esses sujeitos poderá contribuir para o redimensionamento de sua escolarização no ensino comum, por meio do estabelecimento de diferentes estratégias de intervenção pedagógica, da mudança de atitudes por parte dos envolvidos na proposta de educação inclusiva, para novas possibilidades de inclusão...

Tendo destacado a educação de alunos com histórico de deficiência mental como foco desta pesquisa e, certamente, de futuras interlocuções, considero importante esclarecer que essa definição exprime uma compreensão de deficiência mental que considera a construção social e histórica da deficiência. Tal sentido pode ser vislumbrado em Carneiro (2006, p. 1):

[...] com o pressuposto básico de que, mesmo diante de alterações orgânicas significativas, a deficiência mental é sempre produzida socialmente, busco um conceito de deficiência mental que dê conta de expressar o movimento da vida das pessoas. Movimento este que contemple as interações sociais, as expectativas, os limites e as possibilidades colocados pelo contexto sócio-histórico de pessoas com características orgânicas diferenciadas da maioria da população.

Como a autora menciona, é na abordagem historicocultural que se esteia a compreensão da deficiência como construção, como produção social. Essa se arquiteta influenciada por múltiplos espaços, atravessada por representações, interações sociais e por diferentes discursos. Pode-se dizer que o sujeito passa a carregar a marca da deficiência quando embrenhado nesse meio, que o constrói com base em representações deficitárias, preconceituosas, na maioria das vezes excludentes e que também é construído por ele, tendo em vista os movimentos e possibilidades de superação dessa marca que o exclui.

Considero de maneira especial os escritos de Vigotski (1997), que apontam uma possibilidade oposta ao olhar que exclui o sujeito com deficiência, pois sugerem a compreensão acerca do sujeito com histórico de deficiência mental, antes de tudo, como um sujeito real, portanto, social. Sendo assim, não podemos eximir ou isentar tal sujeito de entrar na canoa e seguir o fluxo, o contra-fluxo, o influxo do rio; ele também está no conto e, à sua maneira, é construtor não só da canoa, mas das rotas de navegação.

Tais afirmações partem das conversas investigativas, como das experimentações que fiz até aqui, momento em que vou rio afora e, ao contrário do pai, entro nele com alegria e com cuidado. Por momentos, também soaram vozes e ouvi ecos que diziam: “cê vai, ocê fique, você nunca volte!”.

Não voltei, pois, como o filho, o rumo disso me animava, por isso entrei na canoa e me pus, sob benção, a remar.

Dentre os rumos seguidos, considero relevantes, em minha construção como pesquisadora, as vivências que me foram proporcionadas pelo Curso de Graduação em Educação Especial – Habilitação em Deficientes Mentais, da Universidade Federal de Santa Maria / RS – UFSM e, por conseguinte, as atividades profissionais que desenvolvi em escolas comuns, instituições especiais e mesmo no ensino superior. Essas experiências promoveram a harmonização de várias cenas, alguns personagens, tantos contos e, definitivamente, não resultaram em uma obra total, pois alguns questionamentos, com ênfase aos direcionados à história dita marginal dos sujeitos com deficiência mental, permaneceram em minha trama, talvez em função desses caminhos percorridos na educação especial.

O espaço de interlocução constituído pelo curso de graduação foi o primeiro lugar de problematização dos processos de escolarização de sujeitos ditos marginais, ou seja, de sujeitos que foram ao longo da história colocados à margem, abaixo, sob, aquém, em desvantagem em relação aos demais. Com a oportunidade de interagir com pesquisadores, pesquisas, escolas, gestores escolares, professores e sujeitos com deficiência, é que percebi as lacunas, a fragilidade e o engessamento diante da mudança, frente ao novo, frente a esse sujeito deixado à margem. À margem do quê? Na margem? Podemos, hoje, deixar esse sujeito na margem? Ele ainda aceita tal lugar? Com essa investigação, com as conversas com esses sujeitos, posso dizer que não, que ele não se acomoda na margem, tampouco fica sempre na mesma margem em que o acomodam.

Nessa caminhada, deparei-me com as limitações subjetivas de lançar um olhar prospectivo para a educação e construção daqueles, até então, “desconhecidos”, “estranhos”. Nesse movimento, passei a investir em alguns estudos teóricos com base na revisão de bibliografia temática. Como pesquisadora imbuída da dúvida sobre como estruturar um espaço escolar tão comum quanto possível, que promova a inclusão de todos os sujeitos e, ao

mesmo tempo, a inclusão de cada um, com suas particularidades, é que desenvolvi um estudo bibliográfico<sup>11</sup>. Tal estudo resultou em uma monografia de especialização que teve como objetivo investigar os subsídios apresentados pela abordagem sociocultural pautada nos estudos de Lev Vigotski, na inclusão de sujeitos com deficiência no ensino comum (GAI, 2004).

No momento das leituras para a constituição da monografia, deparei-me com o estudo e discussão do Tomo V, das Obras Escolhidas de Vigotski (1997). Tal texto se apresentou adequado às buscas e suposições diante da educação comum de sujeitos com a marca da deficiência mental, compreendida e apresentada pelo autor como educação social. É uma obra octogenária, que problematizou e apresentou uma visão social da deficiência e discutiu, nas entrelinhas, alguns princípios inclusivos de escolarização e construção do conhecimento.

As afirmações e o entendimento do autor sobre a deficiência apresentaram-se à frente de seu tempo, pois ele antecipou algumas questões às quais as ciências sociais e humanas só se dedicaram em décadas bem recentes, como, por exemplo, a compreensão de que a deficiência não é somente insuficiência, debilidade, senão também uma fonte de força e de capacidade, um estímulo para a compensação das dificuldades e barreiras sociais (VIGOTSKI, 1997).

Na referida monografia, fiz algumas suposições pautadas no referencial teórico estudado (GAI, 2004). Pude inferir, naquele trabalho, que as possibilidades de aprendizagem são alargadas quando se trabalha a convivência com sujeitos em diferentes níveis de construção do conhecimento, com diferentes idades, histórias e interesses, num espaço que prime por atividades para além da ênfase lógico-matemática, conteudista, rígida, e que valorize as atividades expressivas para o aluno, na sua relação com o mundo e, especialmente, com uma concepção de deficiência que funciona como motivadora de mudanças, não como uma “falta”. Vigotski (1997) destacou a

---

<sup>11</sup> Monografia de Especialização - Curso de Especialização em Educação Especial - UFSM / RS / 2004.

escola comum e sua esfera de relações e trocas sociais como potencializadora de intervenções e ações implementadas para a compensação das dificuldades por parte do aluno com deficiência.

Em sintonia com o trajeto percorrido no espaço acadêmico da educação especial, destaco o projeto "O fazer pedagógico inclusivo nos anos finais do ensino fundamental<sup>12</sup>". Esse trabalho objetivou escutar e estabelecer parcerias com professores dos anos finais do ensino fundamental comum, aflitos por: "não estarem preparados<sup>13</sup>", "não se dedicarem", "não se sentirem responsáveis", "não se sentirem capazes", "não conseguirem", "não gostarem", "não entenderem", não, não, não...

A partir das interjeições diante do novo e das dicotomias que o processo de inclusão escolar lança nas discursividades dos professores, surgiram diversos questionamentos frente a uma realidade com tantas inovações e superações a ser incentivadas. Isso ocorre porque as exclamações são escancaradas em maior número que as interrogações e as réplicas / respostas:

- *"Tem que ter significado!!! Mas educamos para a vida, para o vestibular, para a lavoura"*
- *"Cada um espera uma coisa da escola!!"*
- *"Os que estão chegando à 5ª, 6ª é porque a família está presente!!"*
- *"Os pais do R. são agricultores, analfabetos, mas sempre estão aí!!"*

Essas exclamações são de alguns dos professores do ensino comum, participantes do projeto anteriormente citado. Percebe-se nelas as ambivalências e os múltiplos sentidos enunciados pelos professores, pois os mesmos exclamam suas dificuldades em lidar com a escolarização dos sujeitos com deficiência, mas, ao mesmo tempo, afirmam a potencial seriedade de uma educação para todos. Apontam as possibilidades da proposta de educação

---

<sup>12</sup> Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM / 2005, realizado em uma escola da rede estadual de ensino do Município de Santa Maria - RS.

<sup>13</sup> Tais expressões foram extraídas dos relatos de professores e gestores diante de sua atuação em uma proposta de educação inclusiva.

inclusiva, desde que apoiada na colaboração, com a participação das famílias, por exemplo.

Esses professores, participantes da pesquisa, citaram as famílias como influenciadoras de bons ou maus resultados por parte de seus filhos com deficiência, incluídos nos anos finais do ensino fundamental. Os poucos alunos que alcançavam as médias e os limites determinados pela avaliação eram referidos como filhos de pais que, embora analfabetos, limitados ou pouco instruídos, eram participativos e, dentro de suas particularidades, auxiliavam seus filhos no processo de escolarização.

Entretanto, diante dessas discussões sobre a escolarização nos anos finais do ensino fundamental comum, a inquietação surge, também, no sentido de saber quais são as perspectivas, expectativas e possibilidades desses alunos com deficiência ante a construção do conhecimento no ensino comum, pois o relato dos professores demonstra que alguns desses esperam a socialização, outros a formação acadêmica; alguns, a profissionalização e outros não demonstram expectativas. Alguns precisam e usufruem do incentivo dos familiares, enquanto outros se eximem disso ou não podem contar com tal participação. Com esse apoio, dizem os professores, alguns alunos seguem seus estudos, conquistam aprovações e sucesso escolar. No entanto, sem esse apoio, ficam fadados à reprovação, à repetência, à segregação, à exclusão.

Pois bem: essas são as réplicas dos professores. Mas, e as réplicas dos alunos? Já se parou para conversar com eles? Para conhecer o perfil, as expectativas e perspectivas dos alunos? Para conhecer como os próprios alunos narram o processo de escolarização em escola comum? Certamente que sim. Mas os alunos convidados a conversar carregavam a marca da deficiência mental? Pautavam e organizavam suas discursividades a partir de e embrenhados nessa marca? Narravam suas histórias a partir do seu ponto de vista ou pelo ponto de vista do outro?

A presente oportunidade resgata esses questionamentos, envolvendo os sujeitos que, por seu histórico de deficiência mental, pelos preconceitos e estigmas que permeiam o conceito, as definições, da marca da deficiência mental, frequentaram, em momentos históricos precedentes, espaços escolares segregados. A projeção de uma proposta de educação inclusiva, que tomou força na década de 90 do Século XX, trouxe a esses sujeitos a possibilidade de ingresso e participação na escola comum. Dessa maneira, aquelas crianças com histórico de deficiência mental que ingressaram na educação infantil em meados dos anos 90, hoje frequentam os anos finais do ensino fundamental ou mesmo o ensino médio comum. Com isso, podem narrar esse processo, tanto de exclusão como de inclusão/participação.

Com tudo isso, com tal conto, com enredo vinculado à educação especial, à educação inclusiva, à escolarização de sujeitos com a marca da deficiência mental, desenvolvi uma pesquisa qualitativa, a qual teve como base um conjunto de ações que envolveram a observação participante, entrevistas, análise de documentos, além de investimentos na relação entre a produção artística e as temáticas da investigação. Tal proposição se efetivou a partir de um espaço de conversa/entrevista com dois alunos, com histórico de deficiência mental, em escolarização nos anos finais do ensino fundamental de escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria / RS.

Nesse sentido, optei por um fazer investigativo que contemplasse a narrativa do sujeito acerca de sua própria história, pois tal perspectiva possibilitou o reconhecimento dos sujeitos colaboradores da pesquisa como atores, autores, coadjuvantes, narradores de sua história, imersos em um contexto social. Considero que os alunos com quem conversei têm voz, significações próprias, uma história que foi construída por eles e por aqueles com quem contracenam; sobretudo, construída por meio de suas percepções, sentimentos, pensamentos, ações e, não menos importante, por seu discurso, sua comunicação verbal.

Esta pesquisa conta a história de dois alunos, o Milton e a Caetana, que contrariaram e contrariam a exclamação da mãe, do conto de Guimarães Rosa: “Cê vai, ocê fique, você nunca volte!”. Quem sabe por isso tenha sido tão profícua nossa aproximação, pois os considero personagens, que contam, narram, remam, inventam, que conversaram e riram, sem querer voltar atrás.

Ainda aqui, na apresentação dos sentidos desta pesquisa (dora), deparo-me com a aproximação existente entre produzir um conto, contar um conto e dissertar acerca de uma investigação de mestrado. A criatividade, a inovação e o ineditismo são esperados e provocam ambição. Então, talvez tenha assumido a ambição, pois quis movimentar outros pontos de vista, sugerir outras histórias, outros personagens, que possam contribuir com as ações, interlocuções, pesquisas... Com isso, espero que a leitora e o leitor usem a sua criatividade e inovem, inventem algo inédito, considerando alguns dos sentidos aqui apresentados. Bakhtin (1992, p.10) diria que: “nada lhe parece acabado; todo problema permanece aberto, sem fornecer a mínima alusão a uma solução definitiva”.

## **2.2. A investigação**

Esta dissertação de mestrado traz sete capítulos que buscam apresentar de forma dinâmica e cuidadosa, com a ajuda do conto, as conversas, os diálogos, as inferências e discussões teóricas, propostas e aventuradas por mim, na investigação, na canoa, nas margens, no rio... Assim sendo, apresento os títulos e os aspectos abordados em cada capítulo, apenas para fins didáticos, para organizar a minha escrita, um tanto nauseada pelo balanço das águas, como para alertar sobre os perigos e possíveis encantos no mergulho da leitora e do leitor.

### **1. “A Terceira Margem do Rio”: a marca da deficiência mental a partir de narrativas de escolarização**

O capítulo que leva esse título faz uma introdução a este estudo, pois arranja um esclarecimento para a leitora e o leitor, para que possam compreender por que o conto de Guimarães Rosa empresta sentidos ao título da dissertação, como também introduz, participa, potencializa muitas das inferências diante da marca da deficiência mental. Nele, destaco a invenção e o investimento em uma perspectiva investigativa que busca sentidos dissertativos nas artes e as utiliza como dispositivo potencializador da conversa/entrevista. Com ela, considera-se a narrativa daquele convidado a “prosear” podendo contar, com palavras, sobras de letras, múltiplos sentidos, o que fica na memória, nos sentimentos, nas emoções... Abusando disso, proponho problematizar o fazer pedagógico inclusivo de maneira inventiva, que perambule por margens e não acomode nada, nem ninguém, à margem, tampouco o aluno com histórico de deficiência mental.

## **2. Margens: os sentidos desta pesquisa (dora)**

Como a palavra não tem margem, mas margens, esta dissertação também faz um exercício constante para assumir isso. Portanto, quero apresentar aqui, nestas páginas, sentidos, e não um único e verdadeiro sentido para a problematização e possível (re) invenção da marca da deficiência mental. Minha intenção foi investir nas artes e potencializar a narrativa de alunos com histórico de deficiência mental acerca de seu processo de escolarização em escola comum, considerando os múltiplos sentidos que podem ser inventados a partir daí para a marca da deficiência mental, para o fazer pedagógico inclusivo... Esclareço que percorri milhas e milhas para chegar até aqui, espaços em que construí sentidos e peguei emprestados outros, por isso torna-se difícil definir exatamente quais experiências direcionaram o meu lugar de pesquisadora. No entanto, nesse capítulo, apresento algumas experimentações, algumas discussões e suposições que fiz e que, caso realmente sejam necessárias, legitimam minha autoridade, minha responsabilidade com tal estudo.

## **3. Educação inclusiva... Vozes, práticas e contextos**

No terceiro capítulo, apresento as ponderações de alguns estudiosos acerca dos rumos da educação, da educação especial e, hoje, do fazer pedagógico inclusivo. Convido a pensarmos a proposta de educação inclusiva também como invenção que, como tal, pode ser constantemente revisada, repensada. Por isso, proponho a (re) invenção da educação inclusiva com base em vozes, práticas e contextos. Amplio as referências e problematizações diante da compreensão da marca da deficiência mental, dos conceitos de deficiência, identidade, estigma e preconceito. Destaco algumas pesquisas que direcionam suas discussões pela abordagem sociocultural e que sugerem outro olhar para as trajetórias e educação dos sujeitos com histórico de deficiência mental. Também proponho o diálogo com alguns documentos legais que orientam as práticas nas instituições escolares. Finalmente, nesse capítulo, e, inicialmente, nesta dissertação, apresento as perspectivas de atuação da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria / RS, como das escolas que convidei a aventurarem-se na investigação, na “invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais”.

#### **4. “No liso do rio”. Margens da palavra**

Os movimentos da pesquisa, as intervenções como pesquisadora, os dados, os documentos, as histórias, os relatos, foram registrados em uma agenda de campo; em uma agenda de impressões e na minha memória. Os lugares que percorri, as margens que perpassei, as peripécias, os naufrágios, as aventuras, as belezas, os sujeitos e as histórias com as quais interagi para construir esta perspectiva dissertativa, estão registradas neste capítulo, o quarto. Nele dou destaque aos coadjuvantes, que fazem parte e têm papel importante nas histórias narradas pelos alunos com histórico de deficiência mental com os quais conversei. Pauto a apresentação dos outros personagens desse conto nos estudos de Bakhtin sobre biografias, narrativas... Com a perspectiva de margens das palavras, assumo a possibilidade de os sentidos escaparem, fugirem dos significados dicionarizados, e, assim, deslizarem “no liso do rio”.

## **5. “De repente, com a memória”: a voz de quem pode falar por si**

No quinto capítulo, faço um apanhado dos escritos de Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski. Destaco algumas considerações teóricas desses dois autores referentes à linguagem e percebo que ambos a entenderam como móvel, ampla, rica e que possibilita ao ser humano “falar por si”, sem desconsiderar as vozes que a complementam, narrar sua história, contar seu conto, inventar, enunciar, blasfemar... Para incrementar tais afirmações dos teóricos e mostrar a que este estudo veio, exponho, com a conversa/entrevista, com a narrativa, “de repente, com a memória”, a voz de quem falou muito, transgrediu muito, brincou muito, conversou demais e encantou com sorrisos - a Caetana.

## **6. “Na vagação, no rio no ermo”: a marca da deficiência mental**

O sexto capítulo investe numa discussão acerca da construção social da deficiência, inferida por Vigotski, sobretudo no tomo V das Obras Escolhidas. Destaco, nesse momento da dissertação, o processo de compensação das limitações por parte dos sujeitos com histórico de deficiência mental e proponho uma leitura das considerações desse autor sobre o processo de escolarização em espaços escolares comuns. Contudo, e mais um pouco, com o que “A Terceira Margem do Rio” empresta a esta investigação, problematizo a marca da deficiência mental, pois a compreendo, pelo menos até este momento de dissertação, como uma marca construída, portanto, inventada, “na navegação, no rio no ermo”, na história. Assim, pode ser (re) inventada constantemente, bastam possibilidades de criação, lugares de experimentação, espaços de interlocução, convívio, compartilhamento, relações e trocas socioculturais.

## **7. “E, eu, rio abaixo, rio afora, rio adentro – o rio”**

Concluo com o que aprendi, com um grão de mim, uma gota talvez, com pingos do que este imenso rio, que conheci e percorri no mestrado, respingou em mim. “E, eu, rio abaixo, rio afora, rio adentro – o rio” anoiteço

com dúvidas, na certeza de acordar com outras oportunidades de continuar a navegação: pesquisando, estudando, contando histórias...



*Nosso pai não voltou. **Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de todo a gente.** Aquilo que não havia, acontecia. Os parentes, vizinhos e conhecidos nossos, se reuniram, tomaram juntamente conselho.*

***Nossa mãe, vergonhosa, se portou com muita cordura; por isso, todos pensaram de nosso pai a razão em que não queriam falar: doideira<sup>14</sup>.** Só uns achavam o entanto de poder também ser pagamento de promessa; ou que, nosso pai, quem sabe, por escrúpulo de estar com alguma feia doença, que seja, a lepra, se desertava para outra sina de existir, perto e longe de sua família dele. As vozes das notícias se dando pelas certas pessoas — passadores, moradores das beiras, até do afastado da outra banda — descrevendo que nosso pai nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente. Então, pois, nossa mãe e os aparentados nossos, assentaram: que o mantimento que tivesse, ocultado na canoa, se gastava; e, ele, ou desembarcava e viajava s'embora, para jamais, o que ao menos se condizia mais correto, ou se arrependia, por uma vez, para casa.*

---

<sup>14</sup> Grifo meu

### 3. Educação inclusiva... Vozes, práticas e contextos

#### 3.1. A voz das morais: uma construção sociocultural

*antes de mais nada, é indispensável abrir mão da concepção segundo a qual as emoções estéticas têm alguma relação direta com as morais e toda obra de arte encerra uma espécie de impulso para o comportamento moral.*

(VIGOTSKI, 2004, p. 325).

Mais uma vez, tomo a reação estética diante da obra que apresenta esta dissertação, com imagens e jogos de palavras, e os movimentos que os escritos de Vigotski incitam para iniciar uma discussão acerca da configuração da proposta de educação inclusiva. Proponho decifrar a proposta de educação inclusiva e suas secções, a partir do ponto de vista pelo qual o autor avista a arte, não necessariamente como promotora de emoções boas ou más, ou seja, sem fazer uso dos efeitos de julgamento perpetuados pela moral.

Além do mais, torna-se importante buscar no dicionário o significado da palavra moral para, então, compreender o que o autor referido polemiza e para continuar a discussão perante ela. Contudo, tomemos o esclarecimento de Vigotski (2000) quanto ao significado dicionarizado de uma palavra, que para o autor nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, ela não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. No dicionário, moral,

*do Lat. *Morale* - s. f., conjunto de costumes e opiniões que um indivíduo ou um grupo de indivíduos possuem relativamente ao comportamento; conjunto de regras de comportamento consideradas como universalmente válidas; parte da filosofia que trata dos costumes e dos deveres do homem para com o seu semelhante e para consigo; ética; teoria ou tratado sobre o bem e o mal; lição, conceito que se extrai de uma obra, de um facto, etc.; s. m., conjunto das nossas faculdades psíquicas; o espiritual; adj. 2 gén., relativo aos costumes; que diz respeito à ética; relativo ao domínio espiritual. (PRIBERAN, 2008, s / p)*

Diante disso, o convite é para ir além do significado da palavra moral e considerar “que seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras

palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva” (PÊCHEUX, 1988, p. 161).

É possível inferir que as morais, ou os comportamentos que geram, esperam colocar tudo dentro da mesma moldura, dentro da normalidade. Isso porque, como vimos anteriormente, moral é uma palavra sinônima de norma; regra; padrão; costume; tratado; convenção; preceito; lei; modelo; método; ordem; processo; regularidade; conveniência; maneira; modo; meios; mandado; disciplina; praxe; natureza; classe, categoria; dogma...

Lígia Amaral (1999) problematizou a palavra moral e seus efeitos de sentido e, destacadamente, a ética. A autora debruçou-se sobre a palavra moral, lançando a reflexão diante de duas concepções: a moral do “bem” e a moral do “dever”. A primeira estabelece o que é o “bem” para os sujeitos, e a segunda concepção representa a lei moral como um imperativo. Refletindo sobre ética, define-a como ciência dos costumes ou dos atos humanos, que tem como objetivo a moralidade, o juízo de apreciação entre o bem e o mal. A ética é entendida “nessa clave do “dever ser”, sempre nos referindo à eterna balança das **prescrições e proscricões**<sup>15</sup> que sucedem às polaridades de bem e mal, bom e mau (...)”.

Com base nessas apreciações, nas linhas a serem pintadas a seguir, pretendo problematizar essas dicotomias, as ambivalências e as polaridades a que nos fixamos para julgar o que nos cerca, e, neste caso específico, os sujeitos com deficiência e a proposta de educação inclusiva.

Tais atitudes de julgamento diante do um e do outro, por exemplo, fazem-se recorrentes nas urdiduras de nossas vidas, porque desde muito cedo somos levados a enxergar pelos olhos dos outros, pelas vistas dos mais experientes e que “enxergam certo”. Isso quer dizer que, nas lições morais, nos sermões edificantes e nos sentimentalismos idiotas, como diria Vigotski (2004),

---

<sup>15</sup> Grifo da autora

os adultos, ou aqueles que ditam a moral, são levados a direcionar as respostas daqueles pelos quais olham.

Essa influência sobre a possibilidade de percepção e liberdade no olhar é mais bem enfatizada quando Vigotski (2004, p. 325) dizia que “o adulto procura enquadrar-se na psicologia infantil e, supondo que o sentimento sério é inacessível à criança, adocica sem habilidade nem arte as situações e os heróis: substitui o sentimento pela sensibilidade e a emoção pelo sentimento”.

Por isso, por não olharmos, e nos deixarmos olhar pelos olhos dos outros, não somos capazes de deixar de lado o “eu” e assumir “eus” fictícios. Será que conseguimos, nós, adultos, e porta-vozes da moral, assim como as crianças, vestir ou despir nossas armaduras e máscaras e assumir outras possibilidades de vida? Ser artilheiro, salteador e cavalo? Nelas os três estão tácitos (VIGOTSKI,1999).

No mesmo sentido: Somos capazes de compreender/viver/ler o conto enunciado/vivido/escrito pelos sujeitos com deficiência e, assim, assumir o outro em nós? Com tal tirocínio, poderíamos nos aproximar, (re) conhecer, ler o conto, ou seja, poderíamos ser personagens do conto, coadjuvar e manifestar prazer, insatisfação ou não manifestar reação moral? O que quero dizer é que podemos ir até o lugar, mas não assumir o lugar do outro. Ir até o lugar do outro assume o sentido inverso à negação da deficiência, pois se deslocar do seu lugar e conhecer o outro com suas particularidades faz reconhecer as diferenças individuais.

Esse é um exercício de alteridade, exercício que nos leva até o lugar do outro, em que esse outro é entendido como semelhante e ao mesmo tempo diferente. E, de maneira nenhuma, tomamos, fraudamos ou direcionamos o lugar do outro, o olhar do sujeito com deficiência.

Mas tomemos esse exercício sem esquecer que temos emoções pessoais, o que se chamou anteriormente de ponto de vista. Como sugeriria Vigotski (1999), o efeito dessas emoções é social; exatamente por nosso

movimento ser social, pois a excitação pela nossa história, por vida, por cor, vem do coletivo, emana doutros.

entretanto, a nossa escola, ignorando inteiramente o fato psicológico da diversidade de possíveis interpretações e conclusões morais, sempre procurou enquadrar qualquer vivência [...] em um conhecido dogma e se contentou com assimilar esse dogma. (VIGOTSKI, 2004, p. 327).

Tal discussão movimentada pelo autor, em relação aos dogmas assumidos pela escola, merece atenção e suscita reflexão, sobretudo quanto aos fazeres pedagógicos tradicionais, diante das ações dogmáticas, normalizadoras e minimalistas que se apresentam nos espaços escolares comuns.

Essa reflexão se faz pertinente, pois, nas últimas décadas, na educação nacional, a inclusão escolar de sujeitos com deficiência movimentou outros sentidos por parte daqueles sujeitos que compunham as escolas. Passamos a direcionar outro olhar para a escola, para a construção de diferentes alternativas para a ação escolar, assim como para a inclusão de sujeitos com deficiência em um contexto comum de aprendizagem.

Entretanto, mesmo com tal mudança de olhar para a escolarização do sujeito com deficiência, não se pode negar o imaginário que o construiu ao longo da história. Os sujeitos da educação inclusiva, historicamente, foram marcados por “fantasmas<sup>16</sup>” instituídos com base nas dicotomias: anormal/normal; deficiente/eficiente; incapaz/capaz; doente/não doente; impossibilitado/possibilitado; inválido/válido...

Castoriadis (1986) dizia que esses fantasmas, essas marcas ou significações, são construções sócio-históricas, pois são a união e a tensão da sociedade que existe e da sociedade que está se fazendo. As significações são construídas na dinâmica da história feita e da história se fazendo, sendo construída.

---

<sup>16</sup> Castoriadis (1985) define imaginário / imaginação a partir da descrição Aristotélica de fantasma: ‘fantasmas são como sensações, mas sem matéria’ (p. 71); ‘que indicam mais precisamente a origem inconsciente da imagem’ (p.70).

No entanto, essa estranheza que envolve o sujeito não deficiente diante de formas outras de subjetivação foi produzida historicamente por instituições, compostas por sujeitos que têm definido padrões, normas, verdades, valores e atitudes que determinaram o lugar do sujeito com deficiência. Pode-se destacar a Igreja, o Judiciário, o Hospício e a Escola como principais instituições a contribuir para a construção do fantasma da incapacidade perante o sujeito com deficiência.

Cabe aqui retomar Castoriadis (1985) quando fala dos fantasmas, pois destaca que o imaginário é fundante do pensamento, instituinte (o que está por vir) do sentido. O imaginário também cria esse espaço para a indeterminação do sujeito e da sociedade, vista aqui como instituições de diversas formas socioculturais, instituintes do sujeito e do coletivo.

Silva (2006) retoma essas discursividades que ao longo dos tempos construíram os sentidos sobre/para o sujeito com histórico de deficiência mental, sujeitos participantes desta pesquisa, ressaltando os efeitos do discurso religioso e jurídico:

historicamente foram sendo produzidos sentidos que têm definido valores e atitudes que sustentam práticas religiosas e/ou humanitárias, veiculadas pelo discurso religioso. Essas discursividades apresentam um funcionamento singular em relação ao deficiente mental. Por um lado, ele é considerado filho de Deus igual a todos os 'normais' e, portanto, 'deve' ser amado; por outro, como apresenta uma deficiência, precisa ser protegido, passa a ser objeto da caridade e solidariedade de todos. E a singularidade está exatamente no fato de que o lugar do deficiente mental enquanto 'coitadinho', 'desvalido', é o que permite aos outros se constituírem sujeitos religiosos, crentes, fiéis; é o que permite a existência de um objeto para que esses sujeitos possam ser caridosos, solidários, justos, generosos. Paralelamente, temos os efeitos do funcionamento do discurso jurídico que na manutenção das formas de assujeitamento do indivíduo ao poder, desloca o estatuto do sujeito de 'sujeito religioso' para 'sujeito-de-direito'. Um sujeito eminentemente ambíguo, 'livre para se obrigar', constituído no imbricamento da relação econômica e de liberdade jurídica. (p.3)

Tais considerações nos remetem à produção dessa marca, deficiência mental, que define e limita as possibilidades de interação e enunciação do sujeito que a carrega. Isso porque, com referência à normalidade, define-se a

anormalidade de alguns, levando em conta a não-deficiência, rotula-se a deficiência, afirmando minha eficiência mental, demarco a ineficiência mental do outro. Com isso marco aqueles que, segundo padrões referenciais, muitas vezes dicotômicos e estigmatizantes, podem assumir um lugar de enunciação.

Nesse sentido, deve-se examinar, a título de ilustração, a análise do discurso religioso feita por Orlandi (1987) a qual constata que, na ordem do discurso religioso, todos os sujeitos são marcados pela submissão, o que facilita a doutrinação, a manipulação. O discurso da fé responsabilizou-se por controlar a agressividade, converter e pacificar; em contrapartida, exerceu seu domínio espiritual, provocando a destruição de grupos, a exterminação dos seus sujeitos, considerados corrompidos e corrompedores. Exatamente por essas particulares, por assumir o lugar de corrompedor, por desviar-se das normas da Igreja, o sujeito com deficiência passou a assumir o papel de bode-expiatório no discurso religioso, já que era considerado endemoniado, herege, pecador, etc. Esses sujeitos foram utilizados para disseminar a crença na cura, nos milagres e no perdão divino. Em seguida, passaram a anjos, santos, filhos de Deus, divinos, sagrados, “irmãos” necessitados de oração e milagre.

Dizer que o sujeito com histórico de deficiência mental teve e tem um lugar definido por outros, que não ele mesmo, significa afirmar que esse sujeito não assume um lugar de enunciação, pois seus enunciados não são reconhecidos nas discursividades disponíveis, premissa discutida por Silva (2006, p.4), quando diz que existe

uma série de discursividades que produzem sentidos sobre o deficiente mental, disponibilizando diversos lugares de identificação, diversas posições. A circulação do deficiente por esses vários lugares - de incapacitado, de inimputável, de doente, de 'diferente' etc. - é que vai construir a identidade dele.

É possível supor que não se reconhece a produção discursiva do sujeito que carrega a marca da deficiência mental e o mesmo não assume um lugar de enunciação, pois existem algumas especificidades na sua enunciação e

o outro 'escuta' somente a partir do lugar da organização, do plano linear, ele não reconhece a posição de autoria do deficiente mental, que se dá exatamente nos lugares de desorganização de seu discurso. Portanto, o processo de subjetivação do deficiente mental, enquanto sujeito de seu discurso, se dá nessa indistinção estruturante - num simbólico diferente (...). (SILVA, 2006, p.2)

Como reserva a autora, o aluno com histórico de deficiência mental é interpretado como sendo a deficiência, como a falta. O imaginário diante desse sujeito é dominado pela reprodução da deficiência, mais do que pela representação da criança como criança, do adolescente como adolescente ou do adulto como adulto, com seus fluxos de vida e suas implicações.

Essas particularidades do sujeito com histórico de deficiência mental se projetam na organização de sua fala, e seu processo de identificação e produção de sentidos<sup>17</sup> é ignorado, pois o que ele enuncia é considerado ilógico, incoerente, atrapalhado, sem-sentido, feio, bobo, ridículo, grotesco, cômico... O que mais chama a atenção é que, embora seja adulto ou mesmo idoso, sua enunciação é considerada infantil. E, como outro, que foge da norma e frustra as expectativas, não é ouvido, não é percebido.

No entanto, Bakhtin (2003, p. 114) chamou atenção

para a consciência individual [...] a palavra na linguagem é uma palavra estrangeira [...] Até o momento no qual é apropriada. Ela é sobre lábios estrangeiros, em contextos estrangeiros, a serviço de intenções estrangeiras, e é lá que é preciso a tomar e a fazer 'sua' [...] A linguagem populada e superpopulada de intenções estrangeiras não é um meio neutro. Ela não se torna facilmente, livremente, a propriedade do locutor.

Ignora-se a premissa de que a palavra, na linguagem, tem margens de produção e sentido. Esquece-se que a palavra, na linguagem, é tão estrangeira, quanto aquele que a enuncia, seja ele um sujeito com deficiência ou não. Sendo assim, esse sujeito não assume um lugar de enunciação, por ser tutelado por outros e, dessa maneira, seus enunciados não são reconhecidos. Bakhtin (2003, p. 294) concluiu que "em cada época, em cada

---

<sup>17</sup> Noção de sentido: compreendida como efeito de sentido entre sujeitos em enunciação; nega-se a idéia de mensagem encerrada em si (FERNANDES, 2005).

círculo social, em cada micromundo familiar [...] em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom”.

Essa leitura, de certa maneira, esclarece por que as discursividades diante do sujeito com histórico de deficiência mental, ao longo dos tempos e hoje, transitam entre deficiente, excepcional, incapacitado, inimputável, doente, etc. Esses sentidos enfatizam a falta, a qual passa a definir a identidade do sujeito, uma identidade fixa.

Fica evidente, assim, que ao longo da história foram negados os aspectos qualitativamente diferentes e particulares da constituição do sujeito com histórico de deficiência mental, que se dá em virtude não apenas de suas diferenças orgânicas, mas das peculiaridades e limitações de suas relações e comunicações sociais. Vigotski (1997) é um dos autores que chamou atenção para a dialética do desenvolvimento do sujeito que apresenta tal histórico.

Vigotski (1997) dizia que os movimentos do desenvolvimento se dão no ambiente social e são expressos nas relações, na interação, na comunicação, com a mediação, que requer o usufruto de ferramentas, de experimentações, de vivências reais, práticas e cotidianas de aprendizagem. Essas premissas, de certa forma, desmistificam a idéia de que os sujeitos com deficiência são menos desenvolvidos, menos aprendentes, menos capacitados, menos.

Dessa maneira, há justamente as diferenças desses alunos no decorrer do processo de desenvolvimento, aprendizagem, interação, enunciação, que resultam em outros lugares de subjetivação, em outra produção de sentido. É preciso considerar o desenvolvimento diferenciado deles, bem como a organização diferente de sua fala e, conseqüentemente, as vias também diferentes de construção de sentidos, sustentada por uma autoria que investe fortemente na argumentação, na narração... É nessas premissas que esta investigação se embasou, pois considerou a argumentação e as narrativas de escolarização de alunos incluídos nos anos finais do ensino fundamental, enunciadas a sua maneira, com as implicações da marca da deficiência mental.

Para Silva (2000) é potencial a necessidade de compreender como o sujeito com histórico de deficiência mental consegue se expressar, significar e construir sua identidade no emaranhado de discursividades que o definem a partir do julgamento de valor, a partir da avaliação e categorização de suas limitações. Por vias singulares, então, esse sujeito organiza suas inferências, seus enunciados e se significa, construindo sua identidade.

A autora esclarece que, quando afirmamos que esse aluno não sustentava ou não sustenta um lugar de enunciação, queremos esclarecer que suas enunciações não são reconhecidas. Ou seja, os processos de identificação pelos quais ele pode circular são processos que o silenciam como sujeito e fazem significar enquanto elemento do discurso de sujeitos que não ele mesmo. Diante disso, esse sujeito não consegue atingir os propósitos e as expectativas que lhe são depositados, por não conseguir responder às exigências sociais, ficando fadado a carregar o estigma (GOFFMAN, 1988) de que é inábil e não se pode exigir nada dele.

Nesse enfoque, Goffman (1988) disse acreditar que os sujeitos que carregam um estigma não são considerados completamente humanos. Com base nisso, são discriminados, por não se considerar o sujeito como um ser real, passa-se a reduzi-lo a um sujeito “estragado” e “diminuído”. Com base nessas características, o sujeito constrói sua identidade e com isso passa a ser considerado um estigmatizado socialmente.

Goffman (1988) destaca o que ele chama de carreira moral, pois os sujeitos estigmatizados aprendem e incorporam o ponto de vista dos portadores da moral, adquirindo uma idéia geral do que significa possuir um estigma. Eles apreendem que possuem um estigma particular e, detalhadamente, conhecem e descrevem as consequências de possuí-lo.

Tal aceitação e incorporação do estigma acabam por definir a identidade do sujeito que carrega a marca da deficiência mental, por exemplo. Isso ocorre porque outro sujeito, dito como normal, o estigmatiza e com base nisso se define a sua identidade. Também, porque ele não tem tantas oportunidades,

em função do estigma, da marca, para interagir, experimentar, se relacionar com a cultura, apresentando, então, limitações na construção de sua identidade. Porém, com esta pesquisa pude perceber que, mesmo com essas implicações, impostas por questões socioculturais, aquele sujeito constrói sua identidade, por vezes negocia sua identidade e, hoje, participa da dinâmica de relações de espaços em que pode assumir sua identidade.

Carvalho (2002) afirmou que os sujeitos constroem sua identidade ao longo de sua história de vida, pois as identidades não nascem com cada um, e, sim, são transformadas, (re) construídas em um espaço sócio-histórico-cultural, como no caso da construção histórica do sujeito com deficiência mental, que sugiro neste estudo.

Nessa perspectiva, Ferre (2001) disse existirem dois olhares voltados aos sujeitos com deficiência. Um olha os sujeitos que apresentam deficiência mental, física ou psíquica, como aqueles que padecem. Esses os vêem a partir da compaixão e desconsideram o sujeito. O outro olhar o classifica e lhe atribui identidades construídas a partir de padrões. Esses enfatizam a deficiência, a qual passa a definir a identidade do sujeito.

Acontece que, na grande maioria dos casos, a sociedade, as famílias, instituições e profissionais desconhecem e negam as potencialidades do sujeito com deficiência, em consequência, essa mesma sociedade faz escolhas e toma decisões, acabando por dificultar que ele assuma o controle de sua vida. Consideram-se os sujeitos com deficiência como “especiais”, “estranhos”; fazem dos “normais”, os “experts”, os bons e capacitados, formando-se assim duas categorias de identidades (FERRE, 2001): a identidade normal e a identidade anormal.

o outro interpreta o deficiente mental a partir de um modelo de enunciado, semântica e logicamente estabilizado, como se existisse apenas *um* jeito de significar, não consegue instituir um novo olhar, uma nova escuta que se desloque do “habitual”. A organização discursiva modelar do sujeito não deficiente apaga o funcionamento da ordem simbólica do discurso do deficiente mental, ou seja, ele é interpretado socialmente do lugar da organização e não da ordem em que se constitui. (SILVA, 2006, p.8).

Como o outro organiza tudo, organiza também os enunciados dos sujeitos marcados pela deficiência, com isso impede a produção e o reconhecimento de si e de seus sentidos. Tal discussão frente à organização de seu discurso diz respeito à maneira como o sujeito percebe a si e ao mundo, e como isso influencia diretamente seus processos de desenvolvimento e interação, porque todos os acontecimentos de sua vida precisam ser vistos em seu contexto social.

Em se tratando do processo de educação inclusiva, faz-se basilar promover um espaço de escuta, diálogo, interlocução com os alunos, sobretudo, aqueles que apresentam histórico de deficiência mental. Necessita ser um exercício de interlocução que potencialize a manifestação dos alunos, indicando estratégias de intervenção pedagógica, de incentivo e mediação da aprendizagem. Dessa forma será possível (re) elaborar as antigas idéias e preconceitos que perpassavam a aprendizagem de tais alunos. Sem esquecer que

o que hoje é normal pode não ser ou ter sido ontem e não sabemos como será amanhã; o que aqui é normal pode ser anormal noutro lugar ou vice-versa. De tal maneira que o normal e o anormal não se encontram dentro da pessoa, mas fora dela; é aquilo que os outros percebem nessa pessoa. (BAUTISTA, 1997, p.27).

Esclareço o que o autor afirma com o que observei, já que os alunos com quem conversei se dizem “especiais”, por carregarem a marca da deficiência, na medida em que os outros fazem essa referência; em outros momentos eles constroem suas trajetórias de escolarização como outros sujeitos com a mesma idade, da sua maneira, com suas necessidades contemporâneas, com as múltiplas implicações da convivência social, com os contornos da interação e aprendizagem escolar...

Assim, como esses alunos inventam seus contos, por vezes de forma especial, mas não mais, nem menos especial do que a história de ninguém, e, por outras vezes, narram suas trajetórias de um lugar comum, convido a pensarmos a proposta de educação inclusiva. O meu convite é para experienciarmos essa proposta também como invenção, que como tal, pode

ser constantemente revisada, repensada. Contudo, compreendo que esse convite apenas pode ser aberto e assumido se considerarmos a (re) invenção da educação inclusiva com base em vozes, práticas e contextos.

### **3.2. A voz do Brasil: os rabiscos na educação inclusiva**

*o princípio de autoridade em moral, independentemente de quem parta essa autoridade deve ser destruído e substituído por algo inteiramente novo. Esse novo, que deve ser tomado como base da educação moral, pode ser definido da forma mais próxima em consonância com a concepção geral da educação como coordenação social do comportamento do indivíduo com o comportamento do grupo e aqui a obediência deve ser substituída em todo o seu conjunto pela coordenação social livre. A regra que parte do grupo e é endereçada a todo o grupo, mantida pelo mecanismo efetivo de organização e regulamentação da vida escolar, deve substituir o dueto pedagógico que predominava entre o mestre e o aluno no sistema autoritário.*

---

(VIGOTSKI, 2004, p. 314).

A concepção de educação sugerida por Vigotski, que redobra a atenção social, quer ir contra o sistema de educação que se baseia em julgamentos de moral, que é, em certos casos, excludente e que segue princípios protecionistas, autoritários, coercitivos, intimidadores... O fazer pedagógico inclusivo, que entra na canoa e quer transgredir rotas, transpassar diques, burlar moléstias, precisa ser laborado por navegantes que optem por uma “coordenação social livre”.

Para melhor ilustrar essa proposta do autor, emprestemos, a título de exemplificação, as brincadeiras de faz-de-conta. Nelas, sem sanções, punições, recompensas ou castigos, o professor pode direcionar o jogo simbólico, de modo que a criança possa arranjar seus julgamentos, inferências e enunciações. A criança age em conformidade, também, com as decisões e direcionamentos do grupo, sem eximir-se de sua reação individual diante do bom/mau, do certo/errado...

Vigotski (2004) explicou que em nenhum artefato e em nenhuma atividade, o sujeito encontrará tantas regras espontâneas como no brincar. O

jogo simbólico medeia a unificação do comportamento moral, da compreensão e sujeição às regras a partir do ato brincar. Essa construção dá-se em um ambiente escolar que possibilite as relações e que seja rico em momentos de faz de conta, de invenção, de criação, com fábulas, que não exima o drama, nem isente a criança do terror.

Levando-se em consideração esse ponto de vista, que transgride, problematiza e desconfia de prescrições morais, as linhas que seguem querem apresentar algumas ponderações acerca dos rumos da educação nacional, implicitamente da educação especial e com a exigência atual, da proposta de educação inclusiva. Também foram ponderados os documentos oficiais que contemplam e direcionam a educação de sujeitos com deficiência no ensino comum. Esse estudo convida a uma leitura da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, região central do estado do Rio Grande do Sul. A ênfase deste trabalho recai nos direcionamentos e encaminhamentos da educação na Rede Municipal, especialmente, no que se refere à educação de sujeitos com deficiência.

Nas últimas décadas, na educação nacional, experienciamos a proposta de inclusão escolar de sujeitos com deficiência na rede comum de ensino, o que, notadamente, abalou as estruturas da escola e de suas seções. Essa agitação tem levado muitos sujeitos e instituições a problematizarem este tempo, que promove e exige um movimento diferente na compreensão, estratégias, ações e práticas pedagógicas diante daqueles sujeitos que até pouco tempo eram considerados excluídos, marginalizados, restos estranhos de uma sociedade organizada pela norma.

Sendo assim, é importante destacar que, examinando a política nacional, nota-se que os documentos oficiais são “aqueles apresentados com *status* de lei, com a função de regulamentar a vida social” (GARCIA, 2004, p. 12). Tais ditames do Estado são considerados documentos orientadores de muitas instituições, bem como da instituição escolar.

Nesse sentido, considerando a legislação como orientadora das ações dinamizadas nos espaços escolares, é que serão analisados alguns aspectos dos documentos balizadores da proposta de educação inclusiva. Essa reflexão, diante da escolarização de sujeitos com deficiência, é inerente ao atual momento histórico e se deve, em grande parte, aos movimentos sociais ocorridos nas últimas décadas, que têm influenciado, diretamente, os rumos da educação.

No âmbito nacional, as políticas de inclusão começaram a ser implementadas, de forma mais enfática, a partir da década de 90 do século XX, sob influência de documentos internacionais que defendiam o direito à educação para todos como anunciavam a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), ditou a democratização da educação, defendendo o acesso e a permanência de pessoas a uma educação de qualidade, independente de suas condições sociais, culturais, físicas, mentais... E, a partir dela o movimento de educação inclusiva tomou força.

O primeiro artigo da Declaração, por exemplo, pronunciou a igualdade na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos:

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNESCO, 1990, p. 1).

Diante dos pontos principais de discussão da referida conferência, destaca-se a obrigação de prover educação permanente e de qualidade. Ela

fixa a meta de aumentar o número de crianças na escola, de forma que permaneçam o tempo suficiente para obter benefícios reais da escolarização. O documento promulgado naquela conferência estabeleceu a importância das reformas educacionais que efetivamente correspondessem às necessidades dos alunos, das famílias, das comunidades locais e, que obedecessem à obrigação do estado de formar sujeitos socialmente instruídos.

Contudo, torna-se relevante destacar que a aplicação dessas idéias depende das ações de cada país na estruturação de dispositivos legais e de políticas que estejam de acordo, ou em sintonia, com as discussões e documentações orientadoras.

Tal proposição se faz oportuna, na medida que as escolas enfatizem o direito de todos e, de cada um, e não a concessão de oportunidade por conveniência. E, em conformidade a essa linha de ação, tem-se a Declaração de Salamanca (1994), um documento que propôs o investimento em uma educação para todos, com a reafirmação da educação inclusiva como eixo norteador, que orienta que

as escolas deveriam acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (p. 3).

Esse documento direcionou, de forma mais específica, o olhar para os sujeitos com deficiência ou com necessidades especiais. Segundo suas recomendações, as escolas precisariam, em curto prazo, incluir todos os sujeitos no ensino comum. Baptista (2006) considera tal documento, histórico para a educação especial em função das determinações que traz em seu texto e dos efeitos que produz ainda hoje em diferentes regiões do planeta.

Fazendo uso de seus lugares de enunciação, os delegados assim proclamaram:

Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p.1):

Os dois documentos internacionais acima referidos influenciaram diretamente a proposição legal e a organização da educação, bem como a reconfiguração da educação especial no país. No Brasil, o direito de inclusão no ensino regular está presente na Constituição Federal de 1988 que prevê no seu artigo 208, parágrafo III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN 9.394/96 apresenta nos princípios e fins da educação nacional que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Esse dispositivo da legislação educacional brasileira aponta a concordância com uma linha inclusiva de educação, exatamente porque propõe o acesso e permanência dos alunos na escola, de forma que todos tenham oportunidades iguais, no que se refere ao direito à escolarização e admite-se o direito de todos os cidadãos à escolarização em escola comum.

Contudo, valendo-se de Beyer (2005, p. 63), poder-se-ia dizer que “não houve tempo para a idéia amadurecer nas bases, nos estados, nos municípios, nas escolas, para então se pensar em projeto com força de lei”. O autor continuou sua menção, afirmando categoricamente que:

de forma alguma [...] documentos legais, que fundamentam as diretrizes educacionais, poderão produzir qualquer transformação ou reforma educacional. Se não houver o comportamento, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, pais, professores e gestores, de que a educação inclusiva é o melhor caminho para uma inclusão social mais efetiva das crianças com deficiência, com o esforço e o sacrifício compartilhado entre cada um desses agentes, tal projeto fracassará. (BEYER, 2005, p. 63).

Consecutivamente, estendendo a análise da LDBEN/96, verifica-se que as intenções e proposições inclusivas aparecem sublinhadas no capítulo V, referente às delegações da educação especial. Nesse capítulo, se proclama como modalidade de educação escolar, a educação especial, que deve ser oferecida preferencialmente no ensino comum, para sujeitos com necessidades educacionais especiais.

A introdução da terminologia “necessidades educacionais especiais” realiza uma distinção entre deficiência e a desvantagem à qual ela pode estar associada. A ênfase centra-se na resposta educativa sem desrespeitar ou negar a circunstância vivida pelo aluno. Nesse contexto, a educação especial ganha novas caracterizações, estando a serviço de todos os alunos que ao longo da sua vida escolar venham dela necessitar (CARVALHO, 2000). Essa concepção acabou por aumentar, consideravelmente, o alunado da educação especial. Para além daqueles demarcados como sujeitos com deficiência, passou a abranger alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem; com transtornos globais do desenvolvimento; com altas habilidades / superdotação; o aluno cego; o aluno surdo; o aluno hiperativo; alunos com desvantagens socioeconômicas.

Isso denota uma mudança na maneira de dizer os sujeitos “diferentes” ou em condição de desvantagem, sobre isso Carvalho (2000, p. 36) enuncia:

penso que a substituição dos termos: ‘excepcional’, ‘deficiente’, ‘portador de deficiência’, ‘pessoa com deficiência’ e outros, pela expressão ‘necessidades especiais’, traduz uma intenção persuasiva dos ‘especialistas’ em relação aos ‘leigos’. Objetiva-se favorecer, por meio da palavra, um corte epistemológico que evolua do paradigma reducionista organicista – centrado na deficiência do sujeito - para o

paradigma interacionista – que exige uma leitura dialética e incessante das relações sujeito / mundo.

Ainda sob a análise da mesma lei, conferiu-se a obrigação dos serviços de apoio especializado, oferecidos no ensino comum, para atender as necessidades dos alunos com necessidades especiais. Nela aparece a alusão à hipótese de que, em função das especificidades dos alunos, caso não seja possível a sua inclusão nas classes comuns, que freqüente o ensino especializado.

No parágrafo único, que conclui o quinto capítulo, a LDBEN/96 destaca que: “o poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino [...]”. O quadro pintado a seguir é representativo da abrangência da educação especial nas diferentes etapas e modalidades da educação básica:

LDB - 9394/96

Art. 58



Em 2001, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Comissão de Educação Básica elaborou a Resolução nº. 2 do CNE / CEB, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa resolução ratifica a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos, cabendo às escolas adequar-se para o atendimento das particularidades individuais, assegurando ao aluno as condições educacionais necessárias. Também determina que as diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da educação básica estendem-se para a educação especial.

Mais recentemente, o Ministério da Educação (BATISTA, 2006) publicou por meio da Secretaria de Educação Especial o documento Educação Inclusiva – Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental. Tal documento prescreve a organização do atendimento que contemple as necessidades dos alunos com a marca deficiência mental.

Destaco as seguintes definições, para efeito de compreensão e problematização de como a política nacional caracteriza o sujeito com histórico de deficiência mental:

a medida do coeficiente de inteligência (QI) foi utilizada durante muitos anos como parâmetro de definição dos casos. O próprio CID 10 (Código Internacional de Doenças, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde), ao especificar o Retardo Mental (F70-79) propõe uma definição ainda baseada no coeficiente de inteligência, classificando-o entre leve, moderado e profundo, conforme o comprometimento. Também inclui vários outros sintomas de manifestação dessa deficiência como: a [...] “dificuldade do aprendizado e comprometimento do comportamento”, o que coincide com outros diagnósticos e de áreas diferentes. (BATISTA, 2006, p. 10).

Aparece no texto desse documento a dificuldade de se identificarem com clareza os diagnósticos de deficiência mental, o que tem levado a uma série de definições e revisões do seu conceito. Na definição apresentada anteriormente, percebe-se a compreensão das mudanças no atendimento educacional dos alunos com a marca da deficiência mental. Pois, em seguida, esse documento aponta outra perspectiva de entendimento da deficiência, ponderando a complexidade da definição e categorização dos sujeitos que apresentem histórico de deficiência mental. Nesse sentido, o texto elucida que

o diagnóstico na deficiência mental não se esclarece por uma causa orgânica, nem tão pouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da condição mental das pessoas, mas ainda assim, não se consegue fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição. (BATISTA, 2006, p. 10).

Diante dessa descrição, percebe-se outra direção na compreensão da deficiência mental, que deixa de ser entendida apenas a partir das limitações biológicas. Passa a ser apreendida como uma decorrência mais da relação

entre sujeitos, histórias, narrativas, como por construções influenciadas pelas relações estabelecidas pelos sujeitos que carregam tal marca e o contexto social.

Sendo assim, a deficiência mental pode ser entendida como uma construção que se dá na relação sociocultural. Carneiro (2006a, p. 145) destaca o entendimento da deficiência mental como uma produção social:

[...] partindo do princípio que todo ser humano pode aprender, podemos afirmar que todos, ainda que com condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferentes, podem desenvolver sua inteligência. Nesse sentido, a deficiência mental pode ser entendida como uma decorrência mais das condições concretas de vida, das relações que se estabelecem entre as pessoas, do que das características pessoais próprias de quem tem alguma limitação orgânica (...).

Na mesma direção, Góes (2000, p. 4) alerta para as condições fundantes das funções psíquicas superiores do sujeito com a marca da deficiência mental, quais sejam a plasticidade cerebral e a mediação social. A autora pesquisa as possibilidades de construção das funções psíquicas superiores desses sujeitos, interessando-se pela imaginação na infância. Com seus estudos, conclui que “a imaginação tende a ser vista como esfera inescapavelmente empobrecida na criança com deficiência mental, por conta de seu *pensamento concreto*<sup>18</sup>, mas dependente do situacional-imediato”.

a imaginação inclui-se nas funções psíquicas superiores e torna possível a atividade criadora, marca específica do humano. Entrelaça-se à cognição, favorecendo a compreensão do mundo e a conceitualização do real. E permite, por outro lado, estabelecer uma liberdade frente ao real, podendo desdobrar-se em formas mais refinadas de fantasia ou devaneio e no estabelecimento de uma relação estética com a vida. (2000, p.16).

Nos escritos de Góes (2000), percebemos quanto a imaginação é fundamental ao desenvolvimento dos sujeitos com histórico de deficiência mental. A imaginação possibilita à criança vivenciar experiências que conduzam à ação criadora, e isso é uma necessidade dela, um compromisso do grupo social para com essa criança, o que sugere, de certa forma,

---

<sup>18</sup> Grifo da autora

possibilidades de arranjo do fazer pedagógico inclusivo, que proponha espaços de invenção, criação, imaginação, construção...

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entregue ao ministro da educação no dia sete de janeiro de dois mil e oito e disponível no site do Ministério da Educação traz uma outra perspectiva de compreensão, implementação e atuação pedagógica, especialmente, no que diz respeito aos alunos com a marca da deficiência.

tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersectorial na implementação das políticas públicas. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA, p. 14, 2008)

Tal documento, sem dúvida, é atual, apresenta argumentações e propostas contemporâneas de articulação e ação no âmbito inclusivo. “A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”. Com texto objetivo, apresenta alguns contornos para a superação na exclusão, fundamentalmente a partir da mudança estrutural e cultura da escola, que se caracterizada como escola especial ainda mais precisará ser repensada. Essa política destaca que

consideram-se alunos com deficiência aqueles que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou

combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (Idem, p. 15).

Sendo assim, o aluno com a marca da deficiência mental aparece descrito como aquele com alguma deficiência, que pode ter sua interação e participação restringidas ou impedidas por algumas barreiras impostas pelas implicações da deficiência como do contexto social.

Essa política destaca que

para atuar na educação especial, o professor deve ter como base sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos na área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (Idem, p. 17 e 18).

Torna-se interessante observar a atenção à formação dos profissionais que podem assumir a docência nos espaços escolares inclusivos, já que eles obrigatoriamente precisam ter conhecimentos específicos da área. Isso não significa que outros profissionais, além do educador especial, do professor especializado, não possam atuar na educação inclusiva, pois, acredito, a competência, a responsabilidade e a autoridade frente ao fazer pedagógico inclusivo passam a ser princípios éticos e balizadores de mudanças. Talvez, com essa postura comprometida com a formação continuada, com o estudo, com o planejamento, com a criação de estratégias, com a implementação de ações, com o incentivo e potencialização da aprendizagem do aluno seja possível a (re) invenção da educação inclusiva. E com isso não se quer dar receita, mas considerar quanto é importante o comprometimento e a responsabilidade com a educação de todos e de cada um dos alunos, apresentem eles deficiência ou não.

### 3.3. As vozes da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria

*Ocupando-nos com uma obra de arte realizamos sempre uma experiência de nós mesmos. A tentativa de entender a obra de arte é praticamente a transformação metafórica de si mesmo: obriga o sujeito a se ver na obra de arte que vê; obriga o sujeito a se ler na obra de arte que lê. Por isso as obras de arte são ao mesmo tempo objetivas e subjetivas. Elas têm sua materialidade no seu sistema de formas como metáforas únicas e particulares com esta dupla direção: permitem conhecer a realidade e ao mesmo tempo construir conhecimentos sobre nós próprios.*

(GERALDI, 2006, p. 71).

Convido a entrar na canoa aqui, neste subcapítulo, assumindo o ponto de vista de Geraldi (2006), que a partir da e com a arte consegue reconhecer o contexto e a si para, assim, conhecermos e reconhecemos a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Consideremos que tal fruição pode nos provocar, tendo em vista que o prazer e o desprazer resultam de uma relação subjetiva com a obra de arte.

E o enfrentamento a que nos submetemos, e em que nos metemos, diz respeito a uma obra construída por sujeitos que estão pensando e obrando/trabalhando uma educação potencialmente inclusiva. Essa relação, construída por sujeitos, coloca em voga a capacidade do compartilhamento de intenções, demanda uma subjetividade compartilhada, partilhada com, comunicada, comovida, ou seja, uma intersubjetividade. (GERALDI, 2006).

No sentido do compartilhamento de intenções/ações, acredito ser importante situar a rede, apresentar aspectos legais que subsidiam posturas e práticas, arrazoar o lugar que a educação especial ocupa no contexto da rede municipal de ensino, como ela se engendra, se tece, se organiza... O objetivo dessa fruição compreende a discussão sobre a (re) invenção da educação inclusiva no contexto da SMED Santa Maria<sup>19</sup>. Para tal, utilizo-me de dados coletados no contexto de sala de aula, em documentos da SMED e/ou

---

<sup>19</sup> Esta pesquisa está inserida no Grupo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

oferecidos por ela a esta pesquisa, conversa/entrevista realizada com uma educadora especial que trabalha nessa secretaria de educação desde mil novecentos e noventa e sete e interação com professores da rede.

Para continuarmos a conversa, retomemos Geraldí (2006, p. 100) quando nos explica que “nós não reagimos diante de uma obra de arte; nos expressamos a nós mesmos como indivíduos emocionais e afetivos. A arte é, assim, um trabalho do pensar, um trabalho peculiar, um pensamento emocional e afetivo”. Sendo assim, se considero a/o obra/labor produzida/produzido nessa rede, performativamente, como obra de arte, não tenho como me eximir do pensar, das emoções, dos afetos e dos sentidos produzidos por disso.

Mas retomemos a LDBEN/96, que trouxe mudanças no que se refere às responsabilidades do poder público sobre a educação básica. A chamada municipalização do ensino foi descrita no artigo onze dessa legislação, instituindo que os municípios se incumbirão de oferecer a educação infantil, e, com prioridade, ofertarão o ensino fundamental. Dessa forma, o atendimento à educação infantil e ao ensino fundamental passou a ser realizado e ofertado prioritariamente pelas prefeituras. Os dados oficiais do Ministério da Educação através da realização do censo escolar apontam contínua diminuição das matrículas nas redes federais e estaduais e progressivo aumento na esfera municipal de ensino.

Prieto (2006) esclarece que os municípios brasileiros carecem de tradição e experiência no âmbito do ensino fundamental e no atendimento em educação especial. Para a referida autora, há necessidade e urgência de que se desenvolvam pesquisas capazes de demonstrar como vem se organizando o atendimento escolar nas redes municipais de ensino, enfocando as condições não só de acesso, mas de permanência dos alunos com deficiência nos contextos das redes municipais de ensino.

A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria tem encaminhado suas ações, filiando-se às proposições legais anteriormente citadas e analisadas. Vivenciando o processo de municipalização, observa-se gradativo aumento das

matrículas no contexto da rede municipal, bem como o aumento de matrículas de alunos com deficiência no contexto do ensino comum<sup>20</sup>.

Tendo em vista a necessidade de ampliação de matrículas para alunos com deficiência, a secretaria municipal de ensino vem vivenciando, ao longo deste período (sétimo ano de administração popular), um amplo processo de reflexão e discussão das bases curriculares que sustentam sua proposição e organização. Esse movimento compreende a adesão a uma proposta de administração municipal, que institui a Secretaria de Educação como um dos segmentos que representam a gestão municipal.

Dentre as diferentes ações desenvolvidas na área da educação, destaca-se a implementação da gestão democrática no contexto da rede de ensino e no interior das instituições escolares; a construção do Plano Municipal de Educação que se encontra na Câmara de Vereadores, aguardando publicação, pois foi aprovado; a adesão a programas do Ministério da Educação, tais como, o programa de educação inclusiva: direito à diversidade e projeto: “educar na diversidade”, visando à formação e qualificação de professores na construção de uma educação capaz de contemplar a heterogeneidade presente no contexto escolar.

A representação dos gestores educacionais, de alguns professores, de educadores especiais e dos coordenadores dos setores dedicados ao estudo e implementação de ações escolares inclusivas na referida Rede, é de que a inclusão escolar nos remete a um processo de construção coletiva que ultrapassa a implementação de serviços de apoio especializado e os limites historicamente designados à educação especial. Isso implica uma proposta de rede de ensino voltada para o atendimento da diferença, capaz de sustentar práticas escolares diversas, experiências de inovações pedagógicas, adaptações curriculares, implementação de serviços, redes de apoio pedagógico, formação continuada dos professores...

---

<sup>20</sup> Embora a referida Rede ainda mantenha quatro classes especiais no contexto das escolas municipais.

A responsabilidade coletiva sobre o processo de escolarização dos sujeitos com deficiência nos remete a um olhar atento às políticas públicas capazes de sustentar a articulação de ações que assegurem não apenas o acesso, como a participação e permanência com qualidade desses alunos no contexto do ensino comum.

Para fins de apreciação e reconhecimento de algumas práticas e discursos educativos, tomemos alguns documentos balizadores das experiências educacionais da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria / RS e das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto das salas de aula municipais.

A Lei da Gestão Escolar Democrática, em vigor no município desde 2004, atende as proposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), na busca da qualificação do ensino através de uma gestão voltada aos interesses da comunidade escolar, incluindo aí, os alunos.

A LEI DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA contempla as autonomias pedagógicas, administrativas e financeiras, a criação do PODAE – Programa de Desenvolvimento da Autonomia Escolar, a constituição dos Conselhos Escolares e o processo de eleição dos diretores e vice-diretores das escolas municipais.

A gestão democrática é um salto para a qualificação do ensino em nossas escolas que, historicamente, eram dependentes da Secretaria de Educação até para simples reparos. Também possibilita a discussão coletiva, capacitando os segmentos escolares e envolvendo-os na prática educativa para encontro de respostas específicas às demandas locais, além de institucionalizar a total transparência nas ações da escola. (LEI MUNICIPAL nº 4740/03, 2003, p.3).

Como destaca a citação extraída da Lei, pretende-se que as escolas da rede municipal exerçam suas atribuições com autonomia e transparência, não ficando dependentes das orientações e decisões da Secretaria de Educação. Esse documento municipal discorre também sobre a gestão escolar democrática, a autonomia pedagógica, a autonomia administrativa, as atribuições dos diretores e vice-diretores, a autonomia financeira, o programa de desenvolvimento da autonomia da escola – PRODAE, conselhos escolares, eleição de diretores e vice-diretores e traz um anexo com o número de

representantes do conselho escolar para a educação infantil e ensino fundamental da rede municipal de ensino.

Contudo, destaco o artigo quinto, da Lei da Gestão Escolar Democrática, referente ao Projeto Político Pedagógico, que precisa prever:

- a) o plano de ação, os fins e objetivos da escola;
- b) a proposta pedagógica da escola, referenciada no currículo estabelecido pelo sistema a que ela esteja subordinada;
- c) a metodologia adotada pela escola;
- d) os mecanismos, instrumentos e processos de aperfeiçoamento profissional do pessoal lotado na escola;
- e) os processos de avaliação da aprendizagem e de desempenho da escola. (LEI MUNICIPAL nº 4740/03, 2003, p.6).

Esse artigo propõe a organização da escola, com base em objetivos e princípios lastreados e estudados em conjunto por aqueles que compõem a comunidade escolar e que como documento escolar, posteriormente, orientará as práticas de sala de aula, considerando questões importantes como: objetivos, metodologia, currículo, avaliação, formação de profissionais... De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria de Educação, todas as escolas da rede possuem o seu Projeto Político Pedagógico<sup>21</sup>. As escolas foram orientadas para que esse documento fosse construído de forma coletiva, com base nas questões e necessidades da população que a escola abrange e em consonância com a proposta de ensino da rede municipal.

Contudo, sabemos que, para a efetivação de experiências inclusivas, o projeto coletivo da escola desempenha papel decisivo e balizador das práticas pedagógicas e das ações escolares mais simples às mais complexas que envolvem não só alunos e professores, mas a comunidade em geral. Considerando sua importância como fio condutor das ações desenvolvidas no interior das escolas, cabe aqui o questionamento sobre o quanto o Projeto Político Pedagógico manifesta uma atitude favorável ao ingresso e permanência de alunos com deficiência; o quanto pode contribuir para as ações coletivas que sustentem as aprendizagens desses alunos no contexto

---

<sup>21</sup> Existem 82 escolas no contexto da Rede Municipal de Ensino. Em 24 foram implementadas as Salas de Recursos e contam com o trabalho do professor especializado no acompanhamento de experiências inclusivas.

escolar; como pode propor e garantir a flexibilidade e adaptações curriculares; como pode prever e indicar ações de formação continuada de seus professores; como pode garantir espaços de discussão e reflexão coletiva sobre os processos de ensino.

No inciso primeiro da Lei Municipal nº 4740/03 (2003, p.6), que disserta sobre a autonomia pedagógica, faz-se referência à formação e aprimoramento dos funcionários das escolas municipais, destacando que o “processo de aperfeiçoamento profissional do pessoal lotado e em exercício na escola será desenvolvido em programas de capacitação, atuação e especialização permanentes, mediante formação em serviço”. Conforme informações da rede municipal, a formação dos profissionais acontece no âmbito das escolas; na organização de espaços de formação continuada e de serviço; nas reuniões pedagógicas; em momentos previamente estruturados no calendário escolar para o encontro, estudo, discussão, atualização e qualificação dos profissionais; com a participação e assessoria dos profissionais da Secretaria de Educação; através de programas de formação promovidos pela Secretaria, com ciclos de palestras, debates, oficinas, os quais contemplam os objetivos propostos pelo Ministério da Educação, sobretudo, considerando as particularidades e necessidades dos profissionais da rede.

A Lei da Gestão Escolar Democrática foi elaborada em consonância com os objetivos e proposições da Gestão Municipal; com isso, a Secretaria de Município da Educação tem as seguintes atribuições:

- I. Coordenar e executar a política de educação do Município;
- II. monitorar e avaliar o desenvolvimento da política de Educação;
- III. promover e apoiar investimentos para qualificar a capacidade de gestão, incluindo atividades de formação e qualificação dos profissionais da Educação;
- IV. elaborar políticas educacionais e o Plano Municipal de Educação;
- V. efetivar a gestão e o co-financiamento das ações da educação;
- VI. coordenar e executar políticas voltadas às escolas da rede municipal de ensino, promovendo a inclusão social e a cidadania;

VII. estimular a participação da comunidade escolar na elaboração e controle das políticas públicas educacionais;

(PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, 2007, s/p.)

Nos primeiros pontos destacados como atribuições da Secretaria de Educação, percebe-se a ênfase em aspectos gerais da gestão da educação, já que evidencia a coordenação, execução, monitoramento e avaliação da política de educação municipal. Também está destacada a preocupação com a formação dos profissionais envolvidos na articulação e potencialização da educação municipal. Dentre as atribuições evidencia-se a urgência em elaborar e publicar o Plano Municipal de Educação e pode-se fazer a leitura de um direcionamento inclusivo dessa política, já que demarca a atenção e necessidade de inclusão social dos cidadãos. A partir dessa análise, percebe-se a preocupação com os sujeitos e com a sua participação efetiva na dinâmica social e educacional do município, premissa que abarca, especialmente, os sujeitos em desvantagem social, assim como os que apresentam necessidades educacionais especiais.

A Lei Orgânica Municipal, no título sexto, da atividade social, capítulo cinco da educação, da cultura, do desporto, da comunicação social, do meio ambiente, da ciência e da tecnologia e do turismo, tem a seção primeira dedicada à educação com os artigos cento e setenta e cinco a cento e noventa e três tratando da educação municipal. Tal seção discorre sobre a educação e em particular destacam-se os artigos que demonstram os rumos do processo inclusivo de sujeitos com deficiência na rede municipal de ensino:

Art. 175 - A educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 176 - A educação, direito de todos, é um dever do Município e da sociedade e deve ser baseada nos princípios da democracia, da justiça social, da liberdade de expressão, da solidariedade, do respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente e aos valores culturais.

Art. 177 - O ensino terá por base os seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, o saber e a arte;
- III - gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais;

IV - valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, Plano de Carreira para o magistério com piso salarial profissional e ingresso no Magistério Público exclusivamente por concurso de provas e títulos, em regime jurídico único, para todas as instituições mantidas pelo Município;

V - gestão democrática, garantida pela participação de representantes da comunidade, do corpo discente e do Magistério;

VI - liberdade e pluralismo de idéias nas concepções pedagógicas.

Art. 184 - O Município deverá, com auxílio do Estado e da União, assegurar o atendimento aos portadores de deficiência mental, sensorial, física, múltiplas deficiências e distúrbios emocionais que estejam, preferencialmente, no sistema regular de ensino.

Parágrafo Único - A lei definirá o percentual mínimo dos recursos municipais destinados à educação voltada para o atendimento especializado dos deficientes, na rede municipal de ensino.

(CÂMARA DE VEREADORES DE SANTA MARIA, 2007, s/p).

Esse documento é elucidativo às estratégias e ações que vêm sendo implementadas pela Rede Municipal de Ensino do Município de Santa Maria / RS, pois faz referência desde a oferta, ao acesso e à permanência dos alunos e também dos profissionais, na dinâmica de educação das escolas municipais. Observa-se a preocupação com o atendimento educacional dos sujeitos com deficiência na rede comum de ensino, considerando o auxílio do Estado e da União e ressaltando a preocupação com investimentos no atendimento especializado desses alunos. Isso corrobora os dados oferecidos pela Secretaria de Educação frente à inclusão escolar de alunos com deficiência, demonstrando articulação entre a política e as ações do município.

A rede municipal, segundo informações da própria Secretaria, trabalha em uma perspectiva inclusiva, em termos de gestão, filosofia e prática, considerando inclusive a importante história do município na educação regional. Conforme dados disponíveis no site da câmara de vereadores (2007, s/p.):

Santa Maria, por volta de 1950, já possuía o título de Metrópole Escolar do Rio Grande do Sul, devido ao grande número de escolas municipais, estaduais e particulares existentes, sendo que já em 1939 era sede da 8ª Delegacia de Educação do Rio Grande do Sul. Isso colaborou para a criação, em 1955, da Faculdade Imaculada Conceição (FIC) e da Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira (FACEM), bem como, em 1960, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, primeira Universidade Federal do interior do Brasil).

Um dos textos fornecidos pela Secretaria apresenta um breve histórico da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, que inicia a descrição de algumas atividades, ações e mudanças, partindo do ano de mil novecentos e noventa e sete, quando uma educadora especial assumiu a coordenação dessa área na rede. Tal educadora iniciou como funcionária da rede em mil novecentos e noventa e cinco, atuando em uma escola comum, de ensino fundamental, na qual atuou no projeto proposto pela SMED, "A intervenção do educador especial nas séries iniciais".

As informações fornecidas nesse histórico esclarecem que os atendimentos de educação especial consistiam basicamente no que se faz nas escolas comuns atualmente. Oferecia-se aos alunos apoio especializado, com atendimentos individualizados ou em pequenos grupos, em horário que não prejudicasse o acompanhamento das aulas na turma regular. Contudo, existiam poucos alunos com deficiência matriculados na Rede, com isso trabalhava-se com os alunos com dificuldades de aprendizagem, hiperatividade e multirepetência.

Em mil novecentos e noventa e sete, quando iniciaram os trabalhos direcionados pela supervisão da educação especial, observou-se que as classes especiais existentes na rede municipal não eram regularizadas. Dessa maneira, de certa forma irregular, mas certamente orientada pela rede, as escolas entregavam as atas de resultados finais com cem por cento de reprovação. Ou seja, os alunos da classe especial eram matriculados na primeira série do ensino fundamental e anualmente eram reprovados e mantidos na mesma classe por muitos anos.

As escolas que na época mantinham classes especiais, Rio Vacacaí Mirim<sup>22</sup> e Rio Val de Buia, ofereciam apoio especializado para sujeitos com deficiência, sendo que uma delas promovia apenas a escolarização de crianças surdas. E durante dois anos tramitou no conselho municipal de educação o processo de regularização dessas classes especiais, que recebeu parecer final

---

<sup>22</sup> Esclareço que batizei com nomes fictícios as escolas, os professores, os alunos e os familiares convidados a conversar durante esta investigação.

apenas em mil novecentos e noventa e nove, ano em que inclusive já se discutia timidamente a inclusão desses alunos no ensino comum.

Destaca a Secretaria de Educação que, concomitantemente, teve início o projeto de criação da escola de surdos, em parceria com a oitava coordenadoria regional de educação e com a associação de surdos do município. Consta que a parceria se estabeleceu com a transferência de alunos e professores, sendo que os alunos foram transferidos da classe especial da escola Rio São Francisco para a escola de surdos Rio Amazonas, com o consentimento das famílias, e alguns professores da rede municipal com formação na área da surdez foram cedidos para a escola de surdos. Essa parceria foi mantida e nos últimos anos letivos a rede municipal teve apenas um aluno surdo matriculado, mas, com a possibilidade de transporte, logo frequentará a escola de surdos.

Com os projetos, as mudanças promovidas pela supervisão da educação especial e os incentivos por parte da gestão municipal, a proposta de educação inclusiva foi sendo inserida na rede e aos poucos se expandindo. O número de educadores especiais foi sendo ampliado através de nomeações via concurso público, e de acordo com as necessidades apresentadas nas escolas. Tais necessidades estavam atreladas às matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino fundamental.

Destaca-se que o projeto intitulado, "A intervenção do educador especial nas séries iniciais", assumiu outra característica dentro das escolas, já que a atuação dos educadores especiais passou a ter uma função importante dentro da rede e no dia-a-dia das escolas, na formação de professores e na implementação de ações inclusivas.

A Secretaria de Educação já desenvolveu mais de cem horas de formação de gestores e professores em cada escola da rede pelo "Programa de Educação Inclusiva", com cursos de formação. Também é promovido o "Projeto Educar na Diversidade", com carga horária superior a setenta horas de

formação, organizado e promovido pelos educadores especiais das escolas e que contempla todos os professores.

Outros projetos são possíveis com o financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Tais projetos são elaborados anualmente e através deles a rede pode adquirir vários equipamentos específicos para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esses recursos destinam-se prioritariamente a promover a acessibilidade, adaptações nas escolas e obtenção de materiais didáticos para as escolas com alunos incluídos no ensino comum.

A proposta de educação inclusiva com ênfase na educação de alunos com deficiência vem acontecendo com maior força na Rede Municipal de Santa Maria, a partir das políticas de inclusão nacional. As escolas da rede têm, atualmente, matrícula de alunos com diferentes diagnósticos, com pareceres e suspeita de deficiência mental, deficiência visual, surdez, condutas típicas, altas habilidades e dificuldades de aprendizagem, que frequentam desde a educação infantil aos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, bem como a educação de jovens e adultos.

Cabe esclarecer que conversei com uma educadora especial após encaminhamento da própria Secretaria, considerando que o propósito era conhecer as ações da rede no âmbito da educação inclusiva. Nessa interlocução, dinamizada nas dependências da Secretaria, em uma manhã de outubro de dois mil e sete, escutamos, trocamos informações, falamos, sorrimos e tomamos chimarrão, no intuito de estreitar laços e compartilhar intenções, nesse caso específico de pesquisa, de problematizar a educação inclusiva nas escolas municipais.

Iniciando a conversa, tal educadora esclareceu que, no contexto dessa rede de ensino, a educação especial compõe um eixo maior denominado eixo de inclusão vinculado ao setor pedagógico da Secretaria.

*"(...) setor pedagógico aqui é dividido em eixos, cada eixo tem um coordenador. Então, tem o eixo da educação infantil, tem o eixo da*

*EJA, o ensino fundamental, o ensino profissionalizante que está dentro do fundamental. Eu coordeno o eixo da inclusão. No eixo da inclusão tem duas pessoas que trabalham comigo, uma específica da educação especial (...) e uma outra coordena diálogo, que é esse trabalho com outras questões da diversidade e com as famílias principalmente. Então, ela faz esse intercâmbio família e escola, participa de programas e projetos de outras secretarias...”*  
(Educadora Especial SMED)

Esse eixo é responsável pelas questões referentes à inclusão escolar de alunos com deficiência. As duas educadoras especiais e a pedagoga que estão à frente desse serviço potencializam grande parte das ações nas escolas, promovem discussões e a implementação das políticas de inclusão. Contudo, existe uma retro-alimentação entre os eixos, já que os professores que trabalham na Secretaria de Educação se disponibilizaram ao compartilhamento, troca, cooperação e ação conjunta.

A educadora especial reforçou que as escolas da rede municipal, que têm alunos com deficiência frequentando o ensino comum, oferecem apoio pedagógico na sala de recursos, atendimento de educadores especiais, projetos interdisciplinares, apoio das instituições de ensino superior através de projetos acadêmicos de pesquisa e extensão, e em parceria com outras secretarias proporciona serviços de saúde, assistência social, lazer e cultura.

O eixo de inclusão, sob responsabilidade dessa educadora especial, foi criado, segundo a mesma educadora, a partir de uma necessidade da própria rede de ensino e do seu posicionamento frente às políticas de inclusão. Dessa forma que tem-se acompanhado, em algumas escolas, o desenvolvimento de experiências pedagógicas como, por exemplo, a implementação de uma “nova” organização curricular – a dos anos escolares – compreendidos em anos iniciais, intermediários e finais com o objetivo de (re) significar a estrutura rígida dos tempos e espaços destinados ao aprender.

*"a LBB eu acho que foi polêmica, no sentido de alguns termos que deixaram muita gente em dúvida, outros entendiam que era uma imposição e tal, mas eu acho que as escolas entenderam bem isso aí. A gente vê isso na construção dos PPPs também. A gente procurou orientar que contemplassem essa questão, porque já fazia parte das escolas, mas que muitas vezes não era vista como já sendo uma escola inclusiva e na verdade já trabalhavam com essas questões há*

*muito tempo. Só uma questão de entender e procurar então fazer uma proposta pedagógica que contemplasse essas questões individuais assim, das diferenças...”*  
(Educadora Especial SMED)

Visando ao acesso e à permanência dos alunos com deficiência na rede, além da qualidade do ensino ofertado, a educação especial tem ocupado papel de destaque no debate e nas ações. Observa-se que a proposta de educação inclusiva vem-se expandindo de forma significativa através das mudanças promovidas pela supervisão da educação especial e dos incentivos por parte da gestão municipal.

*“inclusive, por esta perspectiva de governo, e principalmente pela Secretaria de Educação é que a educação especial avançou muito. Isso é muito importante, essa agilidade em fazer esses projetos, a prefeitura também agilizar o processo, porque é uma prioridade...”*  
(Educadora Especial SMED)

Com isso, o número de educadores especiais foi ampliado através de nomeações em concurso público, e de acordo com as necessidades apresentadas nas escolas. Tais necessidades estão atreladas às matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino fundamental. É possível observar uma crescente expansão da área quanto ao número de profissionais com formação específica, como também, quanto ao número de alunos em situação de inclusão:

*“quando eu entrei em noventa e cinco éramos duas em toda a rede em escola regular, só duas (...) e aí de duas para vinte e uma, foi um avanço considerável, assim a gente entende, claro que a necessidade é ampliar mais. (...) temos mais de trezentos alunos incluídos...”*

*“a demanda de entrada de alunos com necessidades especiais na educação infantil, tem dois anos para cá, aumentou consideravelmente. E aí aumentou a demanda da necessidade de educadores especiais, também, na educação infantil, por enquanto, nós temos duas escolas só de educação infantil com educador especial, uma inclusive só com dez horas e que tem duas alunas com síndrome de down. Então, a proposta é de que no próximo concurso entre mais gente dessa área para a gente poder ampliar, principalmente, na educação infantil. Tem muitas escolas com alunos incluídos que não têm educador especial. Aquele profissional vai para aquela escola atende a necessidade que se tem naquele momento, então, nós temos uma lista de escolas que são prioridade. Prioridade assim, no momento que surge uma disponibilidade de tempo, ou de contratação, de nomeação de mais educadores especiais vai para*

*aquela escola, onde tem a necessidade, para dar conta desse apoio que o professor precisa e que o aluno também precisa. A idéia é que o educador especial fique naquela escola até o tempo que for necessário, se o aluno está nas séries iniciais, daqui a pouco ele já está nas finais. Para acompanhar, também tem casos assim, que na verdade o aluno é transferido, digamos, uma escola que tem educador especial e está habilitado só para séries finais e aí não vai atender aquele aluno, tem que mandar outra pessoa para atender aquele aluno, na verdade a formação do educador especial não é delimitada. A perspectiva é de que abra para educador especial e pronto. Aliás, hoje não tem nenhum educador especial com carga horária disponível, ou eles estão cumprindo convênio de instituições, que é a Apae a Associação Colibri e o Francisco Lisboa ou estão suplementando em escolas nossas, as outras vinte horas. Tem outros que têm rede estadual que é por outro concurso, na rede particular também tem alguns casos assim. Então, hoje se uma escola nos solicita educador especial nós não podemos mandar porque não tem, não tem disponibilidade de tempo mesmo, de carga horária, porque se tem disponibilidade a gente faz suplementação, porque é uma prioridade de governo a questão da inclusão. Então, realmente, assim, as escolas que têm necessidade hoje de educador especial e não têm profissional é porque não tem como...”*  
(Educadora Especial SMED)

Atualmente, do universo de oitenta e uma escolas municipais, vinte e quatro contam com o serviço da sala de recursos e com a ação/atuação do educador especial. Destas, vinte e uma salas recursos destinam-se ao trabalho com alunos do ensino fundamental e três salas foram implantadas para atender alunos da educação infantil. A expansão da educação especial no âmbito dessa rede de ensino ocorre sob influência das determinações e diretrizes nacionais e internacionais, como de uma postura assumida pela Secretaria.

*"essa área sempre foi meio, as pessoas não se envolviam até por desconhecimento, eu acredito. Mas hoje em dia não, essa questão da educação inclusiva é bem mais contextualizada, é bem mais entendida, defendida inclusive e está presente em todos os níveis, a gente tem procurado fazer formação na educação infantil, no ensino fundamental, na EJA inclusive. A Salamanca eu acho que foi principal assim, foi essa questão que abriu assim a discussão dessa escola para todos e daí que se prevê que tem outros tipos de necessidades especiais também. Antigamente a gente falava em educação especial só para aquele aluno que realmente tinha necessidade especial, uma deficiência mesmo. A Declaração de Salamanca acho que abriu um pouco mais essa questão e agora a gente trabalha a questão da educação inclusiva numa perspectiva maior, de atender toda a diversidade e principalmente na escola pública, na escola da rede municipal, que a gente vê tantas diversidades numa escola só, essa questão tem que ser entendida dessa forma...”*  
(Educadora Especial SMED)

Apreciando as ações dessa rede de ensino, especificamente, do eixo inclusão, percebe-se a opção pela compreensão do aluno com deficiência como um aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, o que parece considerar as características individuais dos sujeitos, bem como a capacidade do contexto educativo para dar respostas educacionais que atendam as diferenças. O trabalho passou a ser focado na heterogeneidade, contemplando sujeitos historicamente estigmatizados e excluídos do sistema comum de ensino.

Tal trabalho passou a exigir dos educadores especiais ações que vão além do acompanhamento pedagógico aos alunos com deficiência, pois prevê a orientação dos gestores e dos professores do ensino comum, a intervenção junto às turmas que recebem alunos com deficiência, o envolvimento nas reuniões pedagógicas e a atuação em todas as demandas cotidianas das escolas, como reuniões, deliberações, festividades, etc. O trabalho recebe o acompanhamento da Secretaria de Educação, do eixo inclusão, através de visitas às escolas, às salas de apoio pedagógico e às reuniões mensais.

*"(...) com essas educadoras especiais nas escolas regulares, nós, com a formação mensal dos educadores especiais, a gente fazia e faz ainda uma formação, sessão de estudos, troca de experiências mensalmente... E também a questão da formação desses educadores que a gente acha importante sempre manter, esse vínculo forte, que tem assim, entre as educadoras, porque também é um trabalho quase que conjunto, tem uma linha que norteia o trabalho. Mensalmente a gente faz reuniões, para acompanhar esse processo. Procura fazer visitas periódicas nas escolas, além das que não têm educadora especial também, para ver como está o trabalho, as dificuldades e tal"*  
(Educadora Especial SMED)

Tal setor, da inclusão, como é referido por alguns professores da rede, reuniu-se, fez estudos e diversas discussões até a elaboração do pré-texto do Plano Municipal de Educação. O mesmo foi analisado por uma comissão temática e aguarda publicação, que deve acontecer durante o ano letivo de dois mil e oito e contará com a presença do Ministro da Educação.

O Plano Municipal, como aponta a Secretaria de Educação, terá um direcionamento importante à educação especial, considerando as políticas

nacionais e as necessidades municipais. Para efeitos de análise dos levantamentos relacionados à educação de sujeitos com deficiência, tomemos o questionário elaborado pela coordenação do Plano Municipal de Educação Eixo da Educação Infantil. Esse documento, enviado para as escolas e também disponibilizado na Internet, nos sites da Prefeitura Municipal e no site da COPERVES / UFSM, prevê duas questões relacionadas aos alunos com deficiência. Destaca-se a questão de número dezenove que busca informações sobre as dependências da escola, dentre elas se a escola dispõe de sala de apoio pedagógico, sala de recursos e se possui instalação adequada para alunos com deficiência. No item de número vinte e nove, sobre os projetos que a escola desenvolve, envolvendo diferentes áreas, encontra-se dentre as temáticas uma com atenção às dificuldades de aprendizagem. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, 2007).

Já no formulário de pesquisa elaborado pela coordenação do Plano Municipal de Educação para o Eixo do Ensino Fundamental, encontramos duas referências que demarcam a atenção aos sujeitos com deficiência. A de número quarenta é uma das questões que pergunta sobre os projetos que a escola desenvolve envolvendo diferentes áreas, e a alternativa de número quatro, destinada às dificuldades de aprendizagem. A questão de número quarenta e quatro é dedicada ao total de professores em exercício, sendo mencionado o educador especial como um desses profissionais. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, 2007).

O Plano Municipal foi elaborado com base nas matrículas na rede, especialmente considerando o aumento da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em creches, pré-escolas, no ensino fundamental, na educação especial, na educação de jovens e adultos, no ensino comum, já que a rede tem em torno de duzentas e sessenta crianças com deficiência incluídas/matriculadas em escolas comuns da região urbana do município. Dessas, quatro crianças estão incluídas em creches, quinze estão incluídas na pré-escola. Cento e noventa e dois alunos cursam os anos iniciais, trinta e seis os anos finais e treze alunos estão incluídos na educação de

jovens e adultos. Na zona rural do município, dezessete alunos estão incluídos no ensino fundamental. (EDUDATABRASIL, 2008).

Contudo, segundo informações de uma professora da central de vagas da SMED Santa Maria, setor responsável por fazer as inscrições, direcionamento e deliberação das vagas nas escolas municipais, essas matrículas têm como referência o censo escolar, que tem sido preenchido sob responsabilidade das escolas e por vezes apresenta-se com incoerências quanto à compreensão e definição da deficiência dos alunos. Com isso elevam-se os números de alunos com dificuldades de aprendizagem e desconhecem-se as outras possíveis dificuldades ou deficiências dos alunos incluídos.

Sendo assim, informou a profissional da central de vagas, torna-se difícil afirmar o número de alunos com histórico de deficiência mental incluídos na rede, já que o diagnóstico, a definição e/ou reconhecimento desses sujeitos é ainda mais complexo. Se a central de vagas, a Secretaria de Educação, através do eixo inclusão e as escolas não recebem a informação da família quanto à deficiência da criança, as ações ficam limitadas ao atendimento pedagógico a mais um aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem.

No entanto, em contato com professoras do eixo de inclusão, recebi a informação de que no ano de dois mil e sete a rede municipal recebeu um número expressivo de inclusões nos anos iniciais, mas apenas cinco alunos com histórico de deficiência mental, nos anos finais do ensino fundamental, e duas inclusões na educação de jovens e adultos. Desses alunos em escolarização nos anos finais, três frequentavam o sexto ano, um aluno estava incluído no sétimo ano e outro no oitavo ano do ensino comum.

Assim, direcionei-me às escolas para conhecer esses alunos e convidá-los, tanto escolas, professores, quanto alunos, para colaborar com esta investigação. Deparei-me com a incongruência de informações, alertada pela profissional que atua na central de vagas, pois algumas das supervisoras pedagógicas que me receberam desconheciam esse histórico, de deficiência mental, de seus alunos. Algumas me pediram auxílio, como educadora

especial, na avaliação e reconhecimento de tais alunos. Outras afirmaram categoricamente que seus alunos apenas apresentavam dificuldades de aprendizagem e que as minhas informações estavam incorretas. Apenas duas supervisoras pedagógicas conseguiram reconhecer tal histórico, mas atrelado ao imaginário de que o sujeito com síndrome de Down carrega a marca da deficiência mental.

De certa forma, burlei as minhas intenções iniciais de pesquisa, que pretendiam mapear e reconhecer os alunos com histórico de deficiência mental em processo de escolarização nos anos finais da rede municipal de ensino. Precisei considerar a viabilidade de implementação das minhas intenções e a disponibilidade que as escolas, no papel das supervisoras pedagógicas, demonstravam. Percebi a resistência em receber uma pesquisadora no espaço escolar para investigar as múltiplas relações estabelecidas com alunos ditos como dos mais exigentes quanto às adaptações, aos recursos, ao planejamento e ao investimento pedagógico na educação inclusiva.

A partir daí, embrenhei-me, afogando-me nas águas que rolam na escola comum. Tal mergulho não deixou marcas negativas, impressões distorcidas, ênfases destrutivas quanto ao fazer pedagógico desenvolvido na Rede, já que me propus a fruição, considerando que a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS tem dedicado esforços à potencialização de uma educação inclusiva. Isso, sem dúvida, mostra a afeição, o labor diário, o planejamento e a tentativa de (re) invenção da educação municipal, uma educação potencialmente inclusiva.

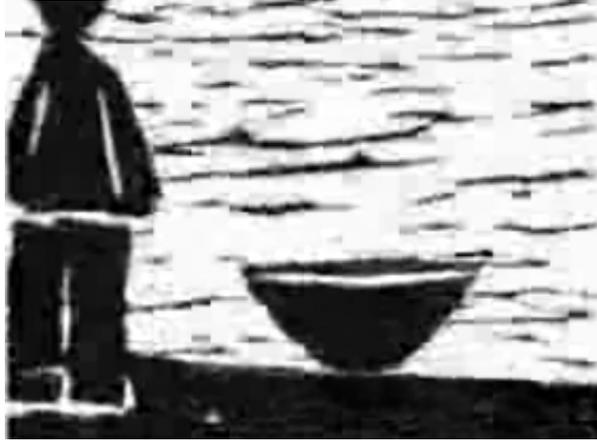
Carvalho (2004) indicou os pontos de caráter prático da inclusão dos sujeitos com deficiência, destacando a relevância da oferta de matrícula para esses alunos, em turmas do ensino comum, considerando que sejam asseguradas práticas pedagógicas e modalidades de suporte, que permitam a remoção de barreiras para sua aprendizagem e participação. Nesse sentido a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria / RS vem encaminhando seus trabalhos, buscando assegurar as melhores condições de escolarização para seus alunos.

Dessa maneira, pode-se dizer que os espaços escolares comuns da rede têm importância não só local, mas numa amplitude maior de análise, por proporcionar e requerer nas suas vozes, práticas e contextos, o convívio mais amplo possível de sujeitos com diferentes experiências, narrativas, enredos, históricos... Pareceu-me que as escolas dessa rede municipal de ensino não abandonam o que Freire (2007, s/p) nos apresentou quando, sem pretensão, direcionou a lapidação de um quadro educacional inclusivo, especialmente quando disse:

escola é...

o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém. Nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se 'amarrar nela'! Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

Dessa maneira, apresento as perspectivas de atuação da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria / RS e assumida pelas escolas que convidei a aventurar-se na investigação, na "invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais". A seguir passarei à conversa propriamente dita, que estabeleci com os sujeitos que compõem tais escolas, suas dinâmicas de interação e as implicações de lançar-se à navegação.



*No que num engano. Eu mesmo cumpria de trazer para ele, cada dia, um tanto de comida furtada: a idéia que senti, logo na primeira noite, quando o pessoal nosso experimentou de acender fogueiras em beirada do rio, enquanto que, no alumiado delas, se rezava e se chamava. Depois, no seguinte, apareci, com rapadura, broa de pão, cacho de bananas. **Enxerguei nosso pai, no enfim de uma hora, tão custosa para sobrevir: só assim, ele no ao-longo, sentado no fundo da canoa, suspendida no liso do rio. Me viu, não remou para cá, não fez sinal. Mostrei o de comer, deposei num oco de pedra do barranco, a salvo de bicho mexer e a seco de chuva e orvalho. Isso, que fiz, e refiz, sempre, tempos a fora.***<sup>23</sup> *Surpresa que mais tarde tive: que nossa mãe sabia desse meu encargo, só se encobrando de não saber; ela mesma deixava, facilitado, sobra de coisas, para o meu conseguir. Nossa mãe muito não se demonstrava.*

*Mandou vir o tio nosso, irmão dela, para auxiliar na fazenda e nos negócios. Mandou vir o mestre, para nós, os meninos. Incumbiu ao padre que um dia se revestisse, em praia de margem, para esconjurar e clamar a nosso pai o 'dever de desistir da tristonha teima. De outra, por arranjo dela, para medo, vieram os dois soldados. Tudo o que não valeu de nada. Nosso pai passava ao largo, avistado ou diluso, cruzando na canoa, sem deixar ninguém se chegar à pega ou à fala. Mesmo quando foi, não faz muito, dos homens do jornal, que trouxeram a lancha e tencionavam tirar retrato dele, não venceram: nosso pai se desaparecia para a outra banda, aproava a canoa no brejão, de léguas, que há, por entre juncos e mato, e só ele conhecesse, a palmos, a escuridão, daquele.*

---

<sup>23</sup> Grifo meu

#### 4. "No liso do rio". Margens da palavra...

*"Oco de pau que diz: eu sou madeira, beira  
Boa, dá vau, triztriz, risca certa  
Meio a meio o rio ri, silencioso, sério  
Nosso pai não diz, diz: risca terceira  
Água da palavra, água calada, pura  
Água da palavra, água de rosa dura  
Proa da palavra, duro silêncio, nosso pai,  
Margem da palavra entre as escuras duas  
Margens da palavra, clareira, luz madura  
Rosa da palavra, puro silêncio, nosso pai  
Meio a meio o rio ri por entre as árvores da vida  
O rio riu, ri por sob a risca da canoa  
O rio riu, ri o que ninguém jamais olvida  
Ouví, ouvi, ouvi a voz das águas  
Asa da palavra, asa parada agora  
Casa da palavra, onde o silêncio mora  
Brasa da palavra, a hora clara, nosso pai  
Hora da palavra, quando não se diz nada  
Fora da palavra, quando mais dentro aflora  
Tora da palavra, rio, pau enorme, nosso pai "*

---

(A Terceira Margem do Rio - Milton Nascimento e Caetano Veloso)

No embalo da música de Milton Nascimento e Caetano Veloso, inicio este capítulo, que, copiosamente, apresenta-se como as gravações musicais, televisivas ou cinematográficas, que por vezes contam: um, dois, três... gravando! Se não o for, pelo menos está no nosso imaginário essa impressão, de que todos estão a postos, personagens principais e a grande equipe envolvida, para a contagem regressiva: um, dois, três, gravando, e logo gravar. Seja para gravar a música, gravar a cena ou ambos, mas com certeza para registrar aquilo que representa composições, invenções, movimentos significativos de vidas, de enredos, de histórias, de sentidos, de humanidade...

Essa letra de música também aparece aqui para ilustrar o que conta o conto de Guimarães Rosa, intitulado "A Terceira Margem do Rio", que cede nome à música e inspira o poeta. A poesia de Milton homenageia Ñamandu, pai da palavra na cultura do povo Guarani. Fala das margens da palavra, das "asas da palavra" e uma das múltiplas interpretações seria a de que a palavra não tem uma margem, tampouco está no centro, mas é plural, marginal, por vezes estranha e heterogênea.

Por isso, a palavra voa, com asas, com ascensão, impulso, giros, leveza... Ela é como um rio que se deixa levar pelas correntezas da navegação, da interpretação, da criação. Dessa maneira é o conto de Guimarães Rosa, que caracteriza a história de vida de um pai à margem, pelo menos no discurso de parentes, vizinhos e conhecidos...

*"nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia. Os parentes, vizinhos e conhecidos nossos, se reuniram, tomaram juntamente conselho."*

Pelo menos é o que parece querer contar o conto, que o pai não se reconhece como um estranho, seja por abandonar o barco da família ou por assumir o seu barco. É muito interessante a forma como o autor conduz o texto, e como ele posiciona a figura do pai, misterioso e fascinante personagem que "habita" a canoa indefinidamente... A ótica do filho, que narra o tempo todo o acontecido de uma forma muito peculiar também chama atenção. E a inter-relação de tudo isso com o processo de educação inclusiva pode situar valores poéticos e filosóficos da realidade daqueles sujeitos ditos marginalizados. Essa perspectiva coloca em cheque conceitos, velhas idéias, antigos odres e pensamentos rançosos que nos permeavam e insistem, pois permeiam a produção das discursividades acerca dos sujeitos com deficiência.

Seu tema é o texto como objeto da linguística, da filologia e das outras ciências humanas e, principalmente, sua bipolaridade. A saber, o que em todo texto representa o repetível, o reprodutível e que o remete à língua enquanto sistema, em oposição ao que nele é acontecimento único, irrepetível e que o remete a outros textos, também irrepetíveis. (BARROS E FIORIN, 2003, p. 41).

Essa abordagem dá margem a muitos pensamentos, se é artística não sei, mas é dessa forma que se apresenta a história que este trabalho de pesquisa quer contar, que diz respeito a sujeitos que ficaram e ficam à margem do rio, e, paradoxalmente, de meio a meio, provocando estranheza. Em muitas situações esperam por alguém, para assim nadar, navegar ou simplesmente boiar. No caso deste estudo, os sujeitos com histórico de

deficiência mental conversaram de diferentes lugares, indo das margens ao centro do rio diversas vezes, sem necessidade de encostos, escoras, apóias ou empurrões.

Diferentemente do que já problematizei, penso agora que os sujeitos que estão na margem, estão movimentando-se nas margens tênues e no fluxo fluido do rio. Afirmo isso com base nos lugares de conversação que assumiram, pois transgrediram os limites da marca da deficiência. Isso não representa polaridades, o bem ou o mal, o certo ou o errado, mas transgride.

onde a transgressão e os transgressores são lidos com verdadeira fruição porque somos convidados por eles a transgredir o cânone, a ignorar o mito, a perguntar o simples e, sobretudo, a nos comover com eles (co-mover, mover-nos com). Achamos que talvez seja essa a primeira e a última causa do pensar: provocar transgressões, convergir nas margens, voltar e sair com algo parecido a essa liberdade que todos sabem que existe, mas que ninguém consegue definir (de-finir, pôr um fim) e que é mais ou menos como a vida. (GERALDI, 2006, p. 10).

Sendo assim, posso dizer que também sou uma transgressora, pois em 2005 iniciei minha dissertação de mestrado. Já com a expressão, “um, dois, três, gravando!” iniciei a prova escrita que compunha uma das fases eliminatórias da seleção para o mestrado em educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Na época não pensava em “quantos filmes passariam pela minha cabeça” (usando uma expressão popular e que motivou minha escrita naquele dia) durante os dois anos de mestrado. Foram filmes dos mais diversos gêneros, de drama a comédia, de suspense a ação. Alguns contratempos, tantas perguntas, instantes de desmotivação e momentos de prazer e muita felicidade com a pesquisa, com o trabalho, com os encaminhamentos do mestrado e da vida.

Essa contagem, característica das gravações e dos enfrentamentos da vida diária, também acompanhou os momentos de interação entre pesquisadora e cooperadores da pesquisa, entre entrevistadora e entrevistados, entre os sujeitos que se puseram a conversar. Em algumas

ocasiões, mesmo em tom de brincadeira, precisei repetir aquela expressão, um, dois, três, gravando, para que ficássemos atentos a nossa conversa e à gravação de nosso diálogo.

Os movimentos da pesquisa, as intervenções da pesquisadora, os dados e os relatos também foram registrados em uma agenda de campo, em uma agenda de impressões e na minha memória. Os lugares que percorri, as margens que perpasssei, as peripécias, os naufrágios, as aventuras, as belezas, os sujeitos e as histórias com as quais interagi, para construir esta perspectiva dissertativa, foram registrados na agenda. Preferi chamar de “agenda” porque as intervenções nos espaços e junto aos sujeitos da pesquisa não foram diários, aconteciam pelo menos duas a três vezes por semana, a partir do segundo semestre de 2006 até o encerramento do ano 2007.

Ainda em 2006 entrei em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, informando o interesse em nos aproximar e conhecer a estrutura, a organização, as estratégias, as ações e os projetos relacionados à educação inclusiva no município, especialmente no que se refere à educação especial e à educação de alunos com deficiência mental.

Com isso, passei a interagir com professores de alguns setores da SMED Santa Maria, solicitando documentos, arquivando informações e dados. Como já mencionei, entrei em contato com as escolas que incluíam, segundo dados da Secretaria, alunos com histórico de deficiência mental e apenas duas escolas confirmaram a indicação da rede. Os representantes de tais instituições referiam-se aos alunos com síndrome de Down, quando questionados sobre a matrícula e inclusão de sujeitos com histórico de deficiência mental.

Dessas duas escolas em que fiz incursões, a primeira que visitei foi a Escola Municipal Guimarães, localizada em um bairro distante do centro da cidade de Santa Maria/RS, que abrange uma população com nível socioeconômico baixo. Entrei em contato com a supervisora pedagógica e informei quais eram as minhas intenções com a pesquisa. Em seguida ela

sugeriu que anteriormente ao contato com o aluno com síndrome de Down, que chamarei pelo apelido fictício de Milton, apresentasse meus objetivos aos professores do turno da tarde, que eram professores da turma desse rapaz.

Assim foi feito, em uma tarde, no momento do recreio dos alunos e dos professores, estive na escola para conversar sobre a minha proposta de investigação. Disse que meus objetivos eram voltados ao aluno, à trajetória de escolarização dele e a sua narrativa diante dessa história. Esclareci que estaria prestando atenção nos intercâmbios, na comunicação verbal, na construção dos alunos, para assim potencializar, com eles, a partir deles, conforme a necessidade de todos e de cada um, uma possível (re) invenção da educação inclusiva. Mas, fui questionada por alguns daqueles profissionais sobre a necessidade e validade de tal estudo. Inclusive após minha aproximação com a turma, minha participação semanal nas atividades de sala de aula e em outros espaços de aprendizagem, os professores abordavam-me para contar suas impressões diante da pesquisa e também respondiam às minhas curiosidades investigativas. Alguns deles produziram enunciados carregados de sentidos e que marcam o aluno com histórico de deficiência mental.

*"mas e no que vai dar a tua pesquisa?"*

*"sempre é assim, **não dá em muita coisa pra quem está aqui, no rolo compressor.** Temos que receber o aluno e **não podemos nem piar**"<sup>24</sup>*

*(Professora Marina)*

*"sim, pode ficar sentadinha lá, no fundo, porque eles se distraem"*

*"ele senta aqui, bem na minha frente... ajudo se precisar"*

*(Professora Pérola)*

*"tu vais conseguir alguma coisa com essas vindas aqui?"*

*(Professora Graciela)*

*"ele é um amor, mas não vai mais... Eu corrijo, **dou uns certinhos**"*

---

<sup>24</sup> Grifo meu

***para ele não ficar triste***<sup>25</sup>”

(Professora Irlanda)

“*como está difícil com ele, não sei mais o que fazer assim...*”<sup>26</sup>”

(Professora Helena)

“*pode ver, ele fica atento todo o tempo*”

“*sempre tem alguém esperando ele para ir embora junto*”

(Professora Clarissa)

“*nossa, com certeza ele é um aluno muito especial. **Tem demonstrado crescimento e se relaciona muito bem com os colegas não só da turma***”<sup>27</sup>”

(Professora Carmo)

“***ele superou as expectativas***<sup>28</sup>. *Produz ótimos textos, tem boa memória, dedica-se, esforça-se muito e tem uma relação nota dez com todo mundo. A família já foi solicitada, mas ele procura resolver sozinho as questões da escola...*”

(Professora Salete)

As referências sobre o aluno são bem distintas, alguns professores colocam em dúvida esta pesquisa, assim como as possibilidades de aprendizagem desse aluno. Outros se dedicam a incentivar outro olhar para tal aluno, considerando suas manifestações e esforços para superação das implicações da marca da deficiência.

Acompanhei a turma nos dois meses anteriores às férias de inverno e retornei à participação com a volta às aulas, no entanto não percebia que minha presença potencializava conversas, narrativas, movimentos, a não ser no sentido de recusa, vergonha, mal-estar... já que professores e alunos, sobretudo o aluno que cooperou com este estudo, não pareciam sentir-se à vontade com minha presença no dia a dia deles.

---

<sup>25</sup> Grifo meu

<sup>26</sup> Grifo meu

<sup>27</sup> Grifo meu

<sup>28</sup> Grifo meu

*“a senhora vem amanhã?”*

*“vem mesmo. Então não poderemos conversar, viu turma!”*

*(Aluna Linda)*

*“quando a profe vem eles ficam uns anjinhos, pode ver aí... assim ô”*

*(Aluno Bruno)*

*“quando vem, Dani?”*

*“acho que não vai dar para te contar a minha história... Prova eu acho.”*

*(Milton)*

A turma do sétimo ano do ensino fundamental era composta por vinte e sete alunos, dividindo-se em quatorze meninas e treze meninos, pré-adolescentes e adolescentes cheios de interesses e curiosidades, e que não se conformavam, essa foi a minha impressão, com a configuração tão rigorosa da escola, que precisa vencer conteúdos e para isso necessita e cobra o máximo de silêncio e atenção. Numa das brincadeiras deles fui alvejada com uma bola de papel lançada por uma aluna em direção a um menino, suposto namorado dela, conforme as “fococas das colegas”.

*“puxa! Foi mal, profe. Não era pra senhora, é para ele”*

*(Aluna Nediane)*

O aluno com síndrome de Down, dito pela escola como um sujeito com a marca da deficiência mental, tinha dezoito anos e estava há pouco tempo naquela escola. Vinha transferido de uma escola também da Rede municipal e, conforme informações da supervisora pedagógica da escola, isso se deu em função da mudança de residência feita pela família do aluno.

*“realmente ele vem de outra escola comum, da rede também... Ele veio com boas referências, **trouxo um bom currículo**”<sup>29</sup>*

*“bom... acho que bom porque tinha aprovações e veja, não é a toa que ele está no sétimo ano, né?”*

---

<sup>29</sup> Grifo meu

*(Professora Cátia)*

O aluno, muito educado com todos e comigo, sem ser incoerente ou contraditório, mas sincero, se mostrava indisponível às minhas abordagens e solicitações. Combinamos de nos encontrar nos dias de seu atendimento na sala de recursos, o que acontecia em horário inverso ao seu turno de aula no ensino comum. Nos dois momentos combinados ele se ausentou. Mas, suas faltas ao apoio especializado aconteciam com frequência, segundo a educadora especial. Fiz outras tentativas, inclusive com convite para a família, mas o aluno informou-me que sua mãe estaria ocupada e não poderia colaborar. Fez questão de esclarecer que ele próprio responde às exigências e solicitações da escola.

Considerarei esses aspectos e respeitei a vontade do aluno em não participar da pesquisa, contando-me sua trajetória de escolarização, narrando sua história. Não quero exaltar essas atitudes dele, mas mostrar que, ao contrário do que se pensou em épocas precedentes, o sujeito com histórico de deficiência mental toma decisões e decide sobre os rumos daquilo que deseja ou não realizar. Talvez tenha faltado, naqueles tempos, o convite, a possibilidade de escolha, do pensar e enunciar. Quem sabe isso aponte uma estratégia para a (re) invenção da educação inclusiva? Pensemos.

Ele foi acessível em nossos contatos na sala de aula e nos intervalos, em que, de maneira descontraída, conversávamos. Portanto, não insisti nas abordagens que exigiriam que ele saísse da sala de aula ou que precisasse vir em outro horário que não o de sua aula. Também não continuei as solicitações de informações junto à secretaria da escola. Porém, levo em consideração e destaco nas minhas sugestões aqui dissertadas, questões interessantes que observei e com as quais interagi efetivamente naquela escola. São elas voltadas principalmente à postura do Milton, que se mostrava comprometido, interessado, extremamente esclarecido e seguro da importância da escola para a sua aprendizagem.

*"eu gosto daqui. Tenho amigos. Quero crescer. (...) **A escola que***

*ensina*<sup>30</sup>. (...) *Eu consigo mais em umas matérias, nas outras não muito. Como Inglês, que não gosto... não quero aprender mesmo... É muito confuso!*"

*(Milton)*

Esse aluno, embora um rapaz de dezoito anos e com a marca da deficiência mental, interagiu com a grande maioria dos colegas, com idade inferior a sua, relacionava-se bem com professores, participava dos jogos de futebol, sua preferência em termos de esporte e "brincadeira", era inserido nos grupos de trabalho e nos grupos ditos pelos professores como o grupo "da bagunça". Apresentava discernimento nas suas decisões e atitudes. Durante as aulas ele respeitava a "ordem de silêncio" e só se comunicava quando realmente necessário e se solicitado. No entanto, em outros momentos, nos intervalos principalmente, se expressava, sorria, fazia brincadeiras, assim como todos os seus colegas.

Alguns professores reclamavam do comportamento da turma, mas pude perceber que aqueles alunos estavam em movimento, em todos os sentidos. Estavam em um movimento explosivo de crescimento, de desenvolvimento, de curiosidade... Atentos e interessados pelas novidades que traziam de fora da escola e, a que, por vezes, a escola não conseguia dar atenção e discutir. Explodiam pela vontade de experimentação, pela necessidade de expressão, pelo desejo de se construir e se mostrar o tempo inteiro.

E disso, dessa explosão, o Milton não se eximia. Ele também mostrava-se remexido com questões contemporâneas, com assuntos que pareciam mais interessantes e emergentes, tanto para ele, como para seus colegas. A atenção voltava-se para o boné, para o celular, o mp3, para as notícias da televisão, passando pelas informações e novidades da Internet, indo até as "focacas da turma".

Embora a conversa/entrevista mais abrangente não tenha se efetivado, acredito que seja importante mostrar os passeios, e as tentativas de convite a

---

<sup>30</sup> Grifo meu

passear no rio, que fiz aos sujeitos da escola, assim como para o Milton. Essa reconstrução dos rumos percorridos na escola, com os professores e os alunos, mostra que a marca da deficiência mental desse aluno é repetida e reforçada por outros que não ele mesmo. Ele está na escola, participa da escola, apesar disso, parece ser desconhecido. Ele faz esforços constantes para superar as implicações da marca da deficiência, procura, muitas vezes por conta própria, transpor barreiras e compensar o histórico de deficiência. Tal aluno apresenta-se, mostra-se, expõe-se, mobiliza-se... Percebi durante os momentos que interagimos que ele tenta ser reconhecido por isso, pelos seus esforços, como o Milton e só.

O que nos surpreende em Vigotski é que pensamento, sentimento, percepção e vivência humana, como ele define as altas funções psíquicas, têm uma qualidade social irreduzível. Surpreendem-nos suas teses de que a qualidade social se desenvolve nas interações entre os seres humanos e de que os meios como instrumentos materiais e psíquicos de uma cultura apresentam seu potencial e sua dinâmica só nas suas interações sociais. O provocante nessa perspectiva é que os indivíduos não são vistos como resultado do seu meio social que uniformiza as identidades. Vigotski considera o indivíduo como singular e irrepitível. Os indivíduos constroem essas qualidades não se colocando contra o que é cultura ou contra a sociedade que habitam (nos sentidos psíquicos e materiais deste 'habitar o mundo'), mas mediante uma apropriação individual e singularmente diferenciada da cultura. Aqui encontra-se o núcleo da abordagem de Vigotski. (GERALDI, 2006, p. 13).

Bakhtin fala de um necessário movimento de volta para si, representado pela metáfora espacial do estar fora, que se opõe ao estar dentro da identificação, pois põe em ação não o eu do autor, mas o autor enquanto "outro do outro". O autor se faz outro do outro e nesse palco entram em cena os personagens, coadjuvantes ou não. É essa noção de polifonia como multiplicidade de vozes que o autor projeta no funcionamento do próprio discurso, ou na língua como fenômeno integral concreto. Para o autor os sentidos se distribuem por diferentes vozes, considerando também a autoria. Fala-se, então, de um par comunicativo "eu-outro".

Não se pode, contudo, negar que tanto a noção de extraposição quanto a metáfora do 'terceiro/dramaturgo' nela aparecem e reaparecem para dar lugar e corpo à concepção do sujeito como 'outro do outro'. Então, não é apenas não-coincidência consigo próprio que está aí em jogo, mas a não-coincidência com o outro, contrária à fusão/identificação. Se a função da palavra alheia é dar

sentido ao que carece de sentido para ser sujeito, seu destino é ser apropriada e monologizar-se, para se tornar alheia, constituindo o sujeito em 'outro do outro', em outro de si próprio e em outro das vozes-sujeitos que circulam em seu discurso consciência monologizada. Mas não seria a própria linguagem a autora dessa infinita sucessão de deslocamentos? (BARROS E FIORIN, 2003, p. 43).

Bakhtin (2005) esclarece que as palavras concludentes (que são conclusivas, definitivas, categóricas, determinantes...) estariam fora do todo dialógico, coisificariam e humilhariam o ser humano como indivíduo, razão por que se faz necessário escutá-lo, deixá-lo falar, provocá-lo para que externar em discurso e como discurso a sua visão de mundo. Entende o ser humano como unidade do diverso e sobre o qual não se pode falar uma palavra única e conclusiva. E sendo a arte análoga à criação dos contos humanos, não se pode ignorar a existência de uma segunda voz em cada palavra dita, produzida aí. O autor conseguiu perceber em cada palavra da arte literária e das vozes dos sujeitos elementos de ironia, de paródia...

A própria orientação da narração – independentemente de quem a conduza – o autor, um narrador ou uma das personagens – deve diferir essencialmente daquela dos romances de tipo monológico. A posição da qual se narra e se constrói a representação ou se comunica algo deve ser orientada em termos novos face a esse mundo novo, e esse mundo de sujeitos investidos de plenos direitos e não a um mundo de objetos. Os discursos narrativos, representativo e comunicativo devem elaborar uma atitude nova face ao seu objeto. (BAKHTIN, 2005, p. 5).

Dostoiévski, pelo que aponta Bakhtin (2005), auscultava a vida social como um diálogo difícil de concluir por ser um diálogo que as instâncias falantes, representativas dessa vida em formação, travam com um sentido polifônico em processo de formação também. Daí a necessidade de dialogar com os sujeitos, que narram e são narrados, partindo do contexto polifônico, levando a sério a palavra do outro, como posição racional e ponto de vista desse outro.

A materialização da “voz viva do homem”, para Bakhtin (2005, p. 8), se incorpora ao acontecimento a ser representado e com isso a idéia se torna factual e assume caráter de “idéia-sentimento”, “idéia-força”. Bakhtin diz encontrar na literatura de Dostoiévski a afirmação do “eu do outro” não como

objeto, mas como outro sujeito. Nessa perspectiva de arte literária percebem-se “vozes diferentes cantando diversamente o mesmo tema” (...) “Tudo na vida é diálogo, ou seja, contraposição dialógica”. (Idem, p. 44).

Parece que todo aquele que penetra no labirinto do romance polifônico não consegue encontrar a saída e, obstaculizado por vozes particulares, não percebe o todo. Amiúde não percebe sequer os contornos confusos do todo; o ouvido não capta, de maneira nenhuma, os princípios artísticos da combinação de vozes. Cada um interpreta a seu modo a última palavra de Dostoievski, mas todos a interpretam como uma palavra, uma voz, uma ênfase, e nisso reside justamente um erro fundamental. A unidade do romance polifônico, que transcende a palavra, a voz e a ênfase permanece oculta. (BAKHTIN, 2005, p. 45).

Bakhtin nos seus estudos de Dostoievski, pergunta quem é o narrador, qual a posição do narrador e qual é a sua voz. E, em seguida, dá pistas, mas não responde “engessando” essa problematização:

Na narração também não encontramos nenhum momento que ultrapassa os limites da autoconsciência de Goliádkin, nenhuma palavra e nenhum tom que já não tenham participado do seu diálogo interior consigo mesmo ou do seu diálogo com o duplo. O narrador leva adiante as palavras e idéias de Goliádkin, as palavras da segunda voz, reforça os tons provocantes e zombeteiros nelas inseridos e nesses tons representa cada ato, cada gesto, cada movimento de Goliádkin. Já dissemos que a segunda voz de Goliádkin se funde à voz do narrador por meio de transformações imperceptíveis. Tem-se a impressão de que a narração está dialogicamente voltada para o próprio Goliádkin, soa aos seus próprios ouvidos como voz do outro que provoca, como voz do seu duplo, embora a narração esteja formalmente dirigida ao leitor. (BAKHTIN, 2005, p. 219).

Sendo assim, nesta pesquisa, quem se dispõe à narração se expõe e põe em jogo as palavras de outra voz, que não a sua, que se confundem e ficam imperceptíveis. Essas vozes se atravessam, e nesse exercício dissertativo sou levada a “apelar para alguém”, aquele que narra, pois “falar de outro significa apelar para o outro, falar do mundo, apelar para o mundo”. Por isso, ressalta Bakhtin (2005, p. 240), não existe o “discurso-apreciação, o discurso sobre o objeto, o discurso premeditadamente concreto: há apenas o discurso-apelo, o discurso que contata dialogicamente com outro discurso, o discurso sobre o discurso voltado para o discurso”.

Assim, apelo para a narrativa de escolarização para falar de um discurso de escolarização, potencializar sentidos acerca desse discurso e, talvez, esperar que sejam produzidos outros sentidos sobre e a partir dele. Não foi minha intenção dissertar sobre os participantes da pesquisa, analisar o que narraram, mas mostrar que narraram, produziram sentidos e os efeitos disso a leitora e o leitor podem arrazoar de outras maneiras, que possivelmente eu não tenha percebido.

Empreitei uma investigação que considerou o discurso, sobre o discurso, voltada para o discurso, que potencialize, portanto, outros discursos. Isso porque, considerando Bakhtin, a educação baseada em formas monológicas é fortemente alimentada por essas. Tende-se a absolutizá-las e a omitir-lhes os limites. A tendência é partir para análises e encontrar definições conclusivas, encontrar a idéia monológica do narrador, dos atores, dos coadjuvantes... Procura-se a “verossimilhança da vida” e ignora-se a “inconclusibilidade de princípio e o caráter dialógico”. Sugere o autor que renunciemos aos hábitos monológicos e orientemo-nos “no modelo artístico de mundo incomparavelmente mais complexo” que Dostoievski, por exemplo, apresentou. (BAKHTIN, 2005, p. 275).

Acredito que, nessa direção, a agenda de impressões toma emprestada a impossibilidade de análise monológica dos discursos produzidos por professores e alunos, apresenta elementos deste mundo, contemporâneo, artístico e complexo, na tentativa de não cercá-lo, amarrá-lo, julgá-lo, avaliá-lo... A agenda de impressões que utilizei no decorrer das minhas idas e vindas na investigação, tem anotações que dizem respeito não só à dinâmica de interação dos sujeitos, das vozes e práticas que atravessam essa escola, como também da outra escola, que apresentarei em seguida, como as minhas invenções, engendradas nas “minhas vozes”.

Vejamos as minhas impressões:

*"os anos finais têm configuração diferente dos anos iniciais, mas os alunos continuam sendo ensinados como crianças, que antes e agora,*

*também, ficam paradas, sentadas, quietas...”*

*“... nos anos finais são mais difíceis os contratos, as interlocuções... O tempo é mais rápido... Dedicam-se, professores e alunos, ao vencimento de conteúdos...”*

*“a cobrança quanto ao retorno da pesquisa, com o que a escola vai “ganhar com isso” é reforçada constantemente... Como um contrato de negócios, em que o lucro precisa ser o mais concreto possível. Não basta movimento, não são permitidas mudanças nas atitudes, nem incentivo à problematização. Afinal, ganha quem tem o produto mais perfeito, emoldurado e encaixotado.”*

*“os registros na agenda de campo são vistos com maus olhos... Como se fosse o próprio juiz, o juízo, mas que não fala, apenas anota aquilo que, percebe-se e supõe-se, “estou fazendo de errado”...”*

*“a idéia de avaliação e julgamento provoca insegurança tanto em professores, quanto em alunos... Não é por menos que nos dias de avaliação todos estão tensos, olham-se “atravessado”, cuidam para onde olham, com medo de serem mal interpretados e levarem uma nota zero... Dor de barriga, medo, e a cola, reprodução daquilo que é feito dia a dia: desânimo, insegurança, cópia da cartilha e reprodução no quadro-negro...”*

*“são pré-adolescentes e adolescentes resistentes, não flexibilizam as relações, já que o espaço escolar resiste ao seu modo de ser, ao seu tempo, às suas necessidades... Vim e estou de fora, como mais um estranho, portanto, resisto ou caio fora.”*

*“pesquisa, pesquisadora, uma função que tem carga negativa no espaço escolar. Será que por desconhecemos o fazer investigativo? Talvez por não ser tão produtivo em termos concretos. Quem sabe por não fazermos isso na escola, pesquisarmos, investigarmos, termos curiosidades...”*

*“... nos anos iniciais os estagiários, o educador especial e os pesquisadores participam com maior frequência das atividades de sala de aula, quem sabe por isso não se sentem “ET’s”.”*

*"pouco se sabe sobre o aluno com histórico de deficiência mental, repete-se o mesmo, já dito, marcado por preconceitos e estigmas, que não condizem com aqueles sujeitos que estão na escola e que gritam para serem percebidos sob outra ótica"*

*"as educadoras especiais demonstram conhecer um pouco mais esses alunos, mas o acompanhamento da aprendizagem e apoio pedagógico específico não é tão intenso como nos anos iniciais"*

*"o trânsito de professores dificulta o estabelecimento de parcerias, de contrato, de interlocução com os alunos dos anos finais. Isso se dá entre eles, alunos, entre professores e alunos, entre os conteúdos, entre as disciplinas..."*

*"tende-se à reprodução de conteúdos em detrimento da experimentação"*

*"cobra-se o cumprimento de prazos em detrimento do aproveitamento máximo do tempo de aprendizagem, invenção, criação, experimentação..."*

*"as modinhas, o charme, as gírias, os palavrões, o namoro, a paquera, a falta de atenção, a preocupação com as festas, os passeios, os encontros extra-escola, agitam os alunos e irritam os nervos daqueles responsáveis pelo "silêncio escolar"..."*

*"espertos, ágeis, sabidos, maliciosos, criativos, inventivos, curiosos, luminosos e, logo, desanimados, apagados, pelas normas, cobranças, silêncio, conteúdos, aprovação e reprovação"*

Reservo espaço para as impressões da leitora e do leitor. Aproveitem para inventar outros sentidos, que escapem, deslizem como o pai, no rio de Guimarães Rosa, como nas margens da palavra, da cantoria de Milton Nascimento e Caetano Veloso. Com essa animação, convido a (re) conhecermos a dinâmica da outra escola.

#### 4.1. As margens de outra escola

Na segunda escola, João Rosa, estive e interagi durante um período maior. Tal escola localiza-se em um bairro distante do centro do município, onde se localiza a Universidade Federal de Santa Maria/RS. Nesse bairro encontram-se vilas e regiões com diferentes características socioeconômicas. A região dessa escola é considerada de nível socioeconômico médio a alto. No entanto, os alunos vinham de regiões periféricas, assim como a aluna participante da pesquisa, que residia em uma zona próxima ao bairro, mas com característica rural. Sua casa ficava distante da escola, das casas de seus vizinhos e não passavam transportes urbanos lá.

Ao dirigir-me à escola, entrei em contato primeiro com a supervisora pedagógica e a educadora especial, em seguida com alunos e professores. A minha inserção aconteceu antes das férias de inverno e permaneci até o encerramento do ano letivo. Isso ocorreu porque a escola tinha uma aluna com síndrome de Down incluída no sexto ano do ensino fundamental. Essa era a primeira aluna com histórico de deficiência mental em processo de escolarização na escola, o que, conforme a coordenadora, gerou desequilíbrio e dúvidas, mas nunca a negação da vontade de incentivar a aprendizagem e participação dessa aluna nos anos finais.

Tive a oportunidade de participar das aulas, auxiliar a aluna e seus colegas nas atividades propostas pelos professores, pude estabelecer interlocução com professores, funcionários e alunos. Demorou um pouco, mas percebi que minha postura na sala de aula precisava buscar um lugar de interação e incentivo, já que sou educadora especial e como tal poderia aproximar-me, auxiliando professores e alunos, especialmente no que diz respeito às adaptações para a potencialização da aprendizagem da Caetana.

Assim, conversei em diferentes momentos com os professores...

*"bom, como eu tenho uma pessoa na família que é deficiente não tive problemas com essa aluna. Já sabia como que era. **Paciência, muita***

**paciência e só**<sup>31</sup>. Tem que ensinar como os outros... Alguns colegas resistiram e resistem, mas só em como dar as aulas, porque com ela é tudo tranqüilo. Ela é um doce, nos ensina mais do que ensinamos. Nas minhas aulas vejo a dedicação... Colegas ajudam, outros são danados, têm preconceito e aí já viu... Tudo se resolve. A gente conversa bastante. Quando ela iniciou na turma e quando ela não está, aproveito para falar com eles. Pergunta para ti ver... Pergunta. Eles te dizem... Eles são amigos, precisa ver. Tem aquelas coisas de gurizada. Os guris... As gurias não, ajudam sempre. Tem um grupinho bom, dela. Mas acho que é assim, tem que levar numa boa, fazer o máximo de esforço para ela participar de tudo."

(Professora Eny)

"eu tento fazer adaptações para ela. Vejo como ela ganha com isso, porque tem conteúdos, sabe? Tem coisas que são mais complicadas, exigem mais dela, textos muito extensos, exercícios mais complexos, objetivos que preciso retomar com eles e com ela já posso ultrapassar. Estabeleci que ela teria o caderno de aula, o caderno de atividades extras e um polígrafo. Elaborei o polígrafo com base nos conceitos que ela precisa estudar mais, que em casa pode ler, preencher os exercícios. Ela recebe auxílio, eu sei disso, mas percebo que ela tem interesse, se dedica, faz muitas perguntas, não sai da sala de aula sem tirar suas dúvidas. Parece que é uma boa alternativa, porque... **Não sei exatamente como são as sugestões de adaptação, tento fazer aqui mesmo, como percebo que é melhor**<sup>32</sup>, que ela vai entender mais... Faço assim, dirijo-me ao grupo, depois encaminho as atividades. Procuo me aproximar dela quando os demais estão em atividade. Eles também precisam de explicações individuais, mas às vezes... Depois que terminam eu tento corrigir o dela, porque trago em folhas e faço o meu gabarito, assim é mais prático. Termino de auxiliar ela e incluo ela nas explicações que vou fazer para o grupo, no quadro. Poderia te dizer que vai acontecendo, como quando nos conhecemos. Ela foi conquistando e nós também conquistamos ela."

(Professora Poliana)

---

<sup>31</sup> Grifo meu

<sup>32</sup> Grifo meu

Entreguei um questionário com perguntas a serem respondidas pelos professores...

⇒ Qual o perfil, perspectivas e expectativas dos alunos em escolarização nos anos finais do ensino fundamental?

*"em primeiro lugar, que o aluno participe ativamente das atividades propostas pelo professor de forma criativa e crítica; com a colaboração dos colegas sempre incentivando-os. O aluno deve ser tratado com todo o respeito a suas dificuldades e diferenças de acordo com suas necessidades educacionais especiais"*

*(Professora Eny)*

***"os alunos não têm perspectivas de futuro"**<sup>33</sup>, isso me entristece. As minhas expectativas é que eles saiam do fundamental com vontade de concluir o ensino médio e talvez a graduação"*

*(Professora Alana)*

*"nossos alunos são oriundos de famílias de classe média, média baixa e baixa quanto ao poder econômico, portanto heterogênea. Quanto à aprendizagem as turmas apresentam aproveitamento bom e muito bom com algumas exceções. Promove-se a formação integral do aluno oferecendo-lhe diversas e variadas oportunidades durante o processo de ensino-aprendizagem. Espera-se que estes alunos sejam capazes de posicionar-se frente a situações diversas opinadas de forma crítica e responsável como cidadãos conscientes e que sejam capazes, participativos, eficientes, criativos... No dia-a-dia levando estas características para o ensino médio continuando o seu processo de formação"*

*(Professora Salete)*

Destaco que dentre os dez professores convidados a responder o questionário apenas três devolveram o mesmo com suas respostas pessoais. Alguns se ofereceram para conversar sobre as questões levantadas. No entanto, quando fui procurá-los não obtive sucesso, já que alguns se diziam

---

<sup>33</sup> Grifo meu

atarefados demais, outros com pouco tempo disponível para auxiliar-me e alguns disseram não dispor de períodos vagos que pudessem destinar à nossa conversa.

Por isso, apresento aqui as respostas dos professores que falaram de uma forma geral do perfil, das expectativas e perspectivas dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Observei que esses alunos são ditos a partir das expectativas dos professores, que se preocupam com a continuação dos estudos por parte dos alunos, assim como a escolarização em nível de ensino médio e a conclusão de uma graduação em nível superior. Uma das respostas ressalta que os alunos não têm perspectivas relacionadas ao futuro, mas e quanto à aluna com histórico de deficiência mental? Perguntei aos professores:

⇒ Fale sobre a aluna com histórico de deficiência mental incluída nos anos finais desta escola e que é sua aluna:

*“uma aluna que só veio a somar na turma do sexto ano; ela é **carinhosa**, observadora; criativa; participativa; crítica e **gosta de ser respeitada e elogiada pelos colegas**”<sup>34</sup>*

*(Professora Eny)*

*“na minha disciplina é **alegre e feliz**”<sup>35</sup>. Está menos dependente de mim. Está mais criativa”*

*(Professora Alana)*

*“a referida aluna é muito **carinhosa e atenciosa**”<sup>36</sup>. Realiza as atividades propostas com interesse. Lê e escreve bem. Gosta de desenhar e pintar e muito de dançar. Faz parte do grupo de dança da escola. Emite recados inclusive com detalhes. Aprende conteúdos novos de forma lenta e simplificados. Copia do quadro lentamente. É avaliada com parecer descritivo observando-se os avanços nos conteúdos e em geral. É a primeira experiência para todas nós. Estamos aprendendo com ela. A menina apresenta dificuldades em interpretar ordens e exercícios. As professoras precisam explicar*

---

<sup>34</sup> Grifo meu

<sup>35</sup> Grifo meu

<sup>36</sup> Grifo meu

*individualmente, exige muita atenção das professoras o tempo todo.*  
*(Professora Salete)*

As referências sobre o processo de escolarização da aluna destacam algumas das suas dificuldades quanto a questões acadêmicas formais, notadamente aquelas que exigem maior atenção, raciocínio lógico ou respostas exatas. Contudo, a marca da deficiência mental não é ecoada nas discursividades que atravessam a construção daquele espaço escolar. São reforçadas as potencialidades da aluna, especialmente as suas características quanto à interação com professores e a amizade com os colegas. Ela é dita como uma menina amiga, carinhosa, afetiva, delicada, meiga, atenciosa, vaidosa, bonita, cheirosa, organizada... Em alguns momentos essas qualidades aparecem atreladas à síndrome de Down, como se fossem inerentes ao indivíduo que carrega essa marca. Em nenhum momento são descritas as atitudes relacionadas à birra, à teimosia, à preguiça, às opiniões intensas, coerentes e bem elaboradas da aluna, que são freqüentes nos momentos em que ela se sente contrariada ou desafiada.

A Caetana foi transferida pela família de uma escola também da rede municipal, na qual a aluna estudou desde os anos iniciais. A indicação da atual escola foi feita pelo eixo inclusão, da SMED. Os motivos apontados relacionavam-se ao fato de a escola ter em seu quadro de profissionais uma educadora especial, devido à escola ser considerada pequena em termos de estrutura e número de alunos e também por a escola oferecer diferentes possibilidades de interação para seus alunos. Das atividades que a escola proporciona aos alunos, a dança é a de que aluna mais gosta e que, segundo os professores, colaborou muito com seu processo de inclusão na escola. A dança é referida com muito orgulho pelos professores e pelos alunos, já que a escola conquistou prêmios e recebe apoio para a continuidade desse trabalho.

No decorrer da interação com a turma do sexto ano dessa escola, procurei desenvolver atividades de aproximação com os alunos, conversei com eles e propus algumas atividades, uma delas destaco a seguir:

#### PLANEJAMENTO DE ATIVIDADE

**ESCOLA:** Escola Municipal Antônio Amaral  
**TURMA:** 6º ano  
**DURAÇÃO:** 1 período

#### ATIVIDADES:

- História: A lenda do menino invisível
- Apresentação da história no retro-projetor
- Discussão da história com base em duas questões:
  1. Quem são os meninos (as) invisíveis?
  2. Por quê vocês os consideram invisíveis?
- Dinâmica: Como incluir o (a) menino (a) invisível no círculo desenhado no chão e que representa o mundo?
  1. O grupo precisa pensar em estratégias de inclusão do (a) menino (a) invisível;
  2. Ação: inclusão de todos os alunos, inclusive o (a) menino (a) invisível no mundo.
- Registro da atividade: os alunos entregarão as respostas em uma folha.
  1. Na sua sala de aula tem meninos (as) invisíveis? Quem são eles?
  2. Por quê você os considera invisíveis?
- Finalização: ao concluir o registro, colorir o desenho do menino invisível da história de Elias Ramires Monteiro, para montagem de um grande painel.

Contei para a turma a “Lenda do Menino Invisível”, escrita por Elias Ramires Monteiro, cartunista do Jornal Diário de Santa Maria e lançada naquela época, por volta do mês de setembro de dois mil e sete. Meu objetivo, após convite de uma professora para promover uma dinâmica com a turma, era discutir o livro de um autor da nossa região. Nesse caso, escolhi o livro de um sujeito que poderia ser convidado para um posterior encontro com a turma.

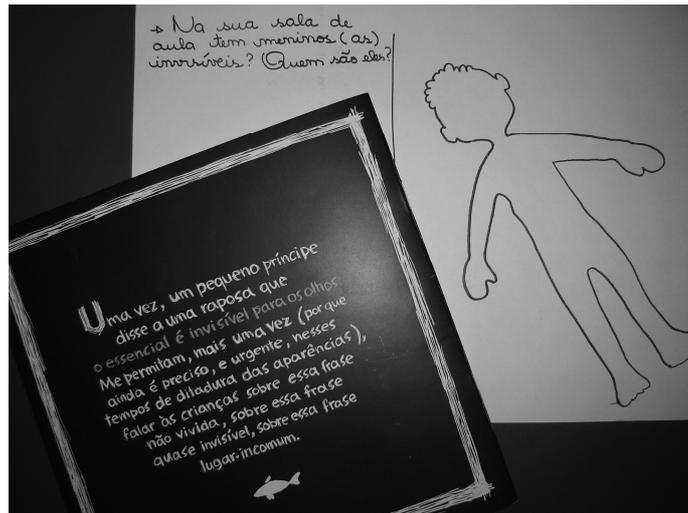
Também pensei em problematizar algumas questões que dizem respeito ao assunto abordado no livro, que iam ao encontro de meus interesses de pesquisa, discutir os processos de exclusão, inclusão, participação... A lenda tratava de um menino que era diferente e por isso invisível perante os olhos de alguns dos sujeitos de sua aldeia. A parte final da lenda dizia: “À sombra da ponte, ao sol da sarjeta, perto das lojas, na penumbra do viaduto, ao pé do poste de luz, vive um curumim e sua família. Mas quase ninguém vê.” (MONTEIRO, 2007, s/p).

Utilizei o retroprojetor para produzir sombras na parede que ilustrassem a leitura do livro. Em seguida conversamos sobre as suas impressões diante daquilo que o escritor nos contava. E o que vocês vêem a partir dessa história, perguntei a eles: Quem são os meninos (as) invisíveis da história? Existem

meninos (as) invisíveis? Por que vocês os consideram invisíveis? As respostas foram muito interessantes e partiram da maioria dos alunos. A turma fez questão de falar as suas impressões para o grupo, para que fossem registradas no quadro-negro.

*“os pobres”*  
*“pessoas que não são amadas”*  
*“as crianças abandonadas”*  
*“os mendigos”*  
*“crianças de rua”*  
*“quem cheira “lolo” na rua”*  
*“quem usa cadeira de rodas”*  
*“os idosos”*  
*“os ladrões”*  
*“Deus”*  
*“os surdos”*  
*“os loucos”*  
*“deficientes”*  
*“quem é muito quieto”*  
*“as pessoas tristes”*  
*“eu, na minha casa”*  
*“síndrome de Down”*  
*“os cegos”*  
*“os chatos”*  
*“quem bebe”*  
*“os mortos”*  
*“quem se esconde”*  
*“detetive”*

As respostas sobre quem poderia ser aquele menino invisível da lenda e do dia-a-dia da sala de aula foram das mais simples às mais complexas. A turma mencionou os colegas que consideravam excluídos ou invisíveis dentro da sala de aula. Falaram e escreveram sobre aqueles colegas que ficam invisíveis aos seus olhos, sejam pelas atitudes do colega ou pelas suas próprias atitudes. Referiram-se à colega com síndrome de Down, mas não a consideravam invisível, ao contrário, ressaltaram sua participação em todas as atividades propostas ao grupo.



⇒ Na sua sala de aula tem meninos (as) invisíveis? Quem são eles? Por que você os considera invisíveis?

*"não. Porque as pessoas pra mim são as mesmas pessoas"*

*"não. Porque todos são tratados com respeito, todos participam das atividades"*

*"eu acho que ninguém é invisível, porque todos se relacionam bem"*

*"não. Porque eu acho que todas as pessoas são importantes para o nosso país"*

*"nenhum porque ninguém é invisível para mim"*

***"para mim não mas para uns professores tem pessoas invisíveis<sup>37</sup>"***

*"sim. O T. Ele é tímido, quieto e sempre está sozinho"*

*"não. para mim ninguém é invisível porque eu me dou com todos só as vezes que me desentendo com alguns"*

*"não. Me dou bem com todo mundo"*

*"não. Eu me dou bem com todos, mas o T. quase ninguém vê"*

*"sim. O G. Fica na dele"*

*"sim. Mas só quando brigo com a pessoa"*

*"não. Porque ninguém é quieto"*

*"o J. Por que ele é muito quieto e ninguém dá atenção para ele"*

*"não. Todos são de carne e osso e eu respeito"*

*"as vezes. dependendo do dia"*

*"não. Acho que quando um falta a aula daí sim"*

As respostas foram variadas, desde as mais gerais, as politicamente corretas, pois não prejudicariam nem a quem respondesse tampouco a quem fosse ler, àquelas relacionadas com aquilo que eles supunham que eu, como a “estagiária da Caetana”, poderia esperar deles. Nesse dia os alunos sentiram-se muito à vontade para participar da atividade proposta, inclusive a Caetana, que referiu um colega tímido como um menino invisível na sala de aula.

Conversei com funcionários, sendo que uma funcionária dos serviços gerais da escola sentia-se muito interessada nas minhas abordagens, sempre conversávamos no momento da chegada à escola, de manhã por volta das oito horas, e nos intervalos para o recreio. Em uma dessas idas à escola, em uma quarta-feira de outubro, os alunos estavam se aglomerando no pátio da escola para aguardar a saída para um passeio. Enquanto uns chegavam, outros iam formando grupos, outros jogavam futebol, as meninas me rodeavam, outras ensaiavam os passos da coreografia nova, da aula de dança...

Estávamos, eu e a funcionária da escola, acompanhando os alunos e aguardando com eles o transporte para o passeio. Então ela começou a contar sua história na rede municipal. Disse que já estava trabalhando em escolas há pelo menos dezesseis ou dezessete anos. E desses anos de trabalho mais de dez foram dedicados àquela escola. Ela fez algumas considerações acerca desse tempo que passou com os alunos, com os professores, e ressaltou quanto essa relação sempre foi prazerosa, mas que estava se sentindo cansada...

*“estou perdendo o gás”*

*“eles são tão agitados... Mas os aluninhos da tarde são demais. Pensei até em me aposentar por causa disso. Canso sabe. Mas gosto também. Tem um burburinho principalmente dos pequenos da tarde...”*

*(Funcionária da escola)*

Em meio a nossa conversa, que se deu de maneira muito humorada, ela perguntou seu eu era a “estagiária da Caetana” e fez algumas considerações

sobre a aluna, algumas delas em forma de interrogação.

***“a Caetana é esperta até, né?”<sup>38</sup>***

*“ela respeita a gente e os coleguinhas também”*

*“na hora da merenda ela repete. É bem comilona. A mana dela fica uma fera se sabe. Se tem o que ela gosta então, precisa ver...”*

*“como ela tem bons modos! Eu dou o exemplo dela para os outros que são mal educados”*

*“nos passeios é uma festa, ela adora e nunca deixa de ir com a turminha. Nunca fiquei sabendo de nenhum problema”*

*“é a primeira aluna assim que a escola tem”*

***“até me admiro, ela é bem inteligente... ela é inteligente, né?”<sup>39</sup>***

***“pelo que sei as vezes ela se aproveita da dificuldade, porque ela tem dificuldade, né?”<sup>40</sup>***

*(Funcionária da escola)*

As narrativas organizadas aqui, nas páginas precedentes, foram disseminadas pelos sujeitos participantes da pesquisa, em corredores, nas salas de aula, no pátio, na quadra de esportes... Alguns deles estavam correndo, outros sentados, às vezes em pé, de carona, dançando, ajoelhados... Elas mostram sujeitos que participam efetivamente da “vida escolar”. Autorizo-me a afirmar isso balizada na convivência que tivemos. Embora algumas resistências, que também são bem-vindas e explodem a pesquisa de sentidos, pude viver a história de vida da escola. Não posso falar de outro lugar, senão deste, que viveu e não pode fechar os olhos para o que viu e que a olhou.

Todavia, este trabalho propõe a leitura tridimensional dessas impressões, dos alunos, dos professores e dos funcionários da Rede Municipal de Santa Maria/RS. Abrahão (2007) chama de tríplice dimensão da narrativa, a concepção de investigação que engloba o fenômeno (o ato de narrar-se), o método de investigação e o processo de ressignificação do vivido, em que todas essas dimensões se articulam, promovendo mudanças. A autora lembra-nos que a perspectiva tridimensional do tempo narrado também se apresenta

---

<sup>38</sup> Grifo meu

<sup>39</sup> Grifo meu

<sup>40</sup> Grifo meu

no tempo pensado/vivenciado, com as ambiguidades e contradições implicadas nisso.

Abrahão (2007) destaca que as narrativas não copiam a realidade do mundo que está fora delas, mas propõem representações/interpretações particulares do mundo. Elas não estão abertas à comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas. Elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço, que estão inseridas no contexto sociocultural.

A narração comporta uma memória em que passado, presente e futuro estão imbricados nos sentidos que os sujeitos da enunciação operam ao rememorar fatos. Pode-se dizer que essa perspectiva investigativa quebra o modo linear de significar trajetórias e vivências, pois, entrelaça passado, presente e futuro no hoje. Abrahão (2007) acrescenta que alguns documentos, fotografias e as narrativas de outros sujeitos, podem imprimir sentido à triangulação do conteúdo das narrativas. Assim, pode-se dizer que as narrativas, elaboradas no dia-a-dia escolar, trazem forte significado pessoal e articulam presente, passado e futuro, trazendo impressões lembradas e enunciadas por quem as vive.

Stephanou (2007) utiliza no seu fazer investigativo a perspectiva de narrativas de vida. Um de seus estudos tentou aproximar-se das linguagens e leituras de mundo de jovens de diferentes grupos. Nessa pesquisa, a autora diz articular uma conversa com os jovens na tentativa de estabelecer um diálogo “livre, aberto, democrático e informal”, no qual os participantes pudessem se manifestar tal como eram, sem se sentir presos a papéis determinados. Com isso, ressalta a autora, a conversa fluiu numa relação amistosa, permitindo a espontaneidade, seguindo devagar suas derivas e percorrendo espaços de silêncio. Desse modo, Stephanou concluiu, o processo dos jovens de “dar testemunho” levou-os a afirmar que têm o que dizer, desejavam falar e encontrar espaços de escuta as suas experiências juvenis coletivas, em geral, ignoradas ou silenciadas.

Essas questões são importantes e devem ser lançadas no rio, devido à perspectiva que assumi, de dar visibilidade à narrativa do sujeito com histórico de deficiência mental, contudo, sem desconsiderar as vozes que costuram os sentidos que a sua narração produz. Ou seja, também dei destaque aos coadjuvantes do conto. Pautei a apresentação dos outros personagens desse conto nos estudos de Bakhtin sobre biografias, narrativas, e em algumas pesquisas que se filiam à perspectiva de narrativa de vida.

Nessa direção, que mostra narrativas proferidas na canoa, que extrapolam as margens da palavra, assumo a possibilidade de os sentidos escaparem, fugirem dos significados dicionarizados, e, assim, deslizarem “no liso do rio”. Isso ocorre porque as narrativas de vida, implementadas pelos estudos de história de vida, escancaram sujeitos inventando suas histórias, narrando com sobras de letras suas trajetórias.

Embora soem repetitivos os parágrafos anteriores, eles vão ao encontro do tema sobre o qual quis dissertar. Seria fácil analisar cada palavra dita, encontrar explicações teóricas para cada afirmação, desvendar os silêncios e enchê-los de suspeita e significados. Ficam resquícios de estudos que fiz e que limitavam os sujeitos dentro daquilo que era minha intenção dizer, e não o que poderia ser dito ou inventado a partir daquilo. A tentativa neste momento de investigação é não encaixar o que os sujeitos participantes do estudo disseram àquilo que responde os meus objetivos iniciais.

Deixo as minhas impressões, de uma pesquisadora que quer sugerir a (re) invenção do processo de educação inclusiva, a (re) invenção da marca da deficiência mental. As duas proposições são ambiciosas, mas mesmo assim anotei abaixo as impressões da agenda de campo.

*“a resistência maior diz respeito a falar qualquer coisa que tenha força, sobre sua opinião, que seja comprometedor, mais medo ainda se mostrar a cara, registrar seus pensamentos e não poder apagá-los mais”*

*“enganam-se aqueles que se omitiram, porque se quisessem*

*poderiam, a partir dos registros, não só apagar, mas borrar tudo e refazer”*

*“tão cedo, pois são crianças, e os alunos julgam, competem, avaliam, disputam, não como crianças descobrindo coisas novas, mas por já terem descoberto e se desinteressado pela escola não querem nada novo”*

*“trabalho... Trabalho e mais trabalho. Mas quem se submete a uma profissão, a um emprego e não quer trabalhar muito?”*

*“diz-se que um aluno com deficiência exige muito a atenção do professor, mas e no que é preciso prestar atenção na sala de aula? No relógio, para cronometrar os instantes finais da aula e vibrar com o fim?”*

*“a aluna com histórico de deficiência mental pouco é referida como o problema da escola, pois o problema está cada dia em um aluno, todos os dias em alguma coisa”*

*“os problemas são produtivos na medida que produzam reflexões e, com isso, brotem estratégias, ações...”*

*“parece difícil (re) inventar as aulas, se perguntar sobre as marcas que dizem qual sujeito pode ou não pode aprender, dá muito trabalho e pouco lucro”*

*“mais fácil investir no mesmo, no repetido, no que já estou ‘careca’ de fazer e saber, assim tenho mais tempo para queixar-me”*

*“estou escrevendo e explodindo a escola?”*

*“de fora é cômodo falar qualquer coisa, simplesmente criticar. A complexidade que envolve as questões que estão diariamente dentro-dentro da escola, se mexendo e explodindo não pode ser banalizada”*

Como destaquei anteriormente, embora minhas impressões estejam costuradas a cada linha, a cada recorte que faço das conversas que tive com alunos e professores, não posso me eximir de afirmar algumas coisas que

percebi no decorrer da minha relação com esses sujeitos. Eles, certamente, percebiam a intencionalidade das minhas abordagens e direcionavam as suas respostas para o que, acreditavam, responderia sem margens de dúvida ou incompreensão o que eu pretendia saber. Observei que em alguns momentos, alunos e professores, assim como os alunos com histórico de deficiência mental e a família da Caetana, arrazoavam suas respostas de modo que não promovessem prejuízos ou incoerências para aqueles envolvidos nas nossas conversas.

Se a leitora e o leitor resistirem, ainda quero contar o que conversei com a família da Caetana, durante encontros que tivemos na casa deles e nos quais sentamos para prosear e folhear o álbum de fotografias da família, de maneira especial as pilhas de fotografias da garota...



*"ela é assim... Desde bebezinho. Uma boneca e uma espoleta. (...) Cada dia fica mais teimosa, agora deu para ser preguiçosa. Sabe o que quer e vai atrás até conseguir. Ela vence no carisma e na esperteza. Sobre a escola... Acho que nós já conseguimos muito com ela. Ninguém acreditava quando a gente corria com ela por tudo. Aula, balé, natação, tudo que indicavam. Agora ela é uma mocinha. Né, Caetana?" (Familiar)*



*(...) podemos destacar a compreensão de que somos sujeitos imersos em processos históricos complexos, produtores e produzidos por tais processos; seres em constante transformação que não podem ser descritos por instrumentos que nos fragmentam e que supõem a possibilidade de uma apreensão estática. Movimento. Mudança. Vida não previsível. Para além dessas premissas, merece ainda destaque a aposta de que a compreensão relativa à educação não deveria ser reduzida à identificação de um processo homogêneo e homogeneizador, podendo a mesma ser pensada como uma trajetória que institui novos encontros, inclusive aqueles em espaço escolar, geradores de mudança. Mudança-vida que forma e produz sujeitos que são, antes da escola, seres viventes em contínua mudança-vida. (BAPTISTA, 2006, p. 8).*



***A gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade. Tiro por mim, que, no que queria, e no que não queria, só com nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos. O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma, como ele agüentava. De dia e de noite, com sol ou aguaceiros, calor, sereno, e nas friagens terríveis de meio-do-ano, sem arrumo, só com o chapéu velho na cabeça, por todas as semanas, e meses, e os anos — sem fazer conta do se-ir do viver. Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em chão nem capim. Por certo, ao menos, que, para dormir seu tanto, ele fizesse amarração da canoa, em alguma ponta-de-ilha, no esconso. Mas não armava um foguinho em praia, nem dispunha de sua luz feita, nunca mais riscou um fósforo. O que consumia de comer, era só um quase; mesmo do que a gente depositava, no entre as raízes da gameleira, ou na lapinha de pedra do barranco, ele recolhia pouco, nem o bastável. Não adoecia? E a constante força dos braços, para ter tento na canoa, resistido, mesmo na demasia das enchentes, no subimento, aí quando no lanço da correnteza enorme do rio tudo rola o perigoso, aqueles corpos de bichos mortos e paus-de-árvore descendo — de espanto de esbarro. E nunca falou mais palavra, com pessoa alguma. Nós, também, não falávamos mais nele. Só se pensava. Não, de nosso pai não se podia ter esquecimento; e, se, por um pouco, a gente fazia que esquecia, era só para se despertar de novo, de repente, com a memória, no passo de outros sobressaltos<sup>41</sup>.***

---

<sup>41</sup> Grifo meu

5. "De repente, com a memória": vozes de quem pode falar por si...



*"Gravando... Meu nome é Caetana, eu tenho onze anos, vou fazer doze anos dia quinze de setembro, num sábado. Essa é minha nova escola, eu estava em outra escola. A minha história é que eu gosto da minha família, de ajudar minha mãe... Gosto de fazer coisas para melhorar. Coisas assim, da escola, da família..."*

*(Caetana)*

Conversamos, eu e a Caetana, em diferentes momentos da nossa convivência, tanto em espaços escolares como na sua residência. Destaquei acima a proposta que fiz a aluna, baseada nas obras plásticas da Tarsila do Amaral, sobretudo inspirado no “Autosretratos” da artista, de produzirmos um autorretrato. Ele foi criado por ela, na sala de aula, na disciplina de artes. A aluna contou com a minha intervenção, com a mediação da professora, que sempre se mostrava muito dedicada ao seu fazer pedagógico, e também contou com o auxílio de uma colega, que segundo a avaliação da própria Caetana, desenhava muito bem e fazia os trabalhos mais bonitos da turma.

Vale destacar que embora a turma aproveitasse os momentos de arte, de criação, de prazer, de faz-de-conta, de invenção, de trabalho em grupo, de dinâmica, proporcionados principalmente nos dias daquela aula, conversavam a mais, se desentendiam, levantavam de suas classes, produziam as ditas repetidas: “bagunças”. E a Caetana não pode ser isentada dessa movimentação e desordem. Aconteciam, naqueles finais de manhã de terça-feira, impressão minha, algumas situações que em outros momentos os alunos não se permitiam experienciar ou não se sentiam mobilizados a experimentar.

A fotografia, que compõe o autorretrato, intitulado pela Caetana de “Autorretrato Meu”, foi produzida por ela na câmera do Notebook, assim como um vídeo que gravamos, em que ela apresentava a sua história, como se estivesse fazendo o filme de sua vida. Naquele vídeo ela queria ser a Eliana, apresentadora de televisão, pois a considerava bonita, inteligente e era loira como ela. Durante a gravação da “Caetana na cozinha”, nome dado ao filme e que se inspirava nos programas de receitas a que a aluna assiste para copiar receitas para a sua madrinha, ela contou sobre as brincadeiras de infância, sobre o amor por sua família, disse quanto se considera uma pessoa alegre e que não pode reclamar das oportunidades que teve.

*"quero dizer para vocês, telespectadores, que eu sou alegre e não posso reclamar... Também vou dizer que estive no balé, agora estou na escola e tenho essa casa aqui, com toda a minha família, claro."*

(Caetana)

No fictício programa, ela relatou algumas questões de sua escolarização, lembrando sempre do apoio que recebe de sua irmã e de sua empregada nos momentos de estudo, durante a organização dos “temas de casa” e em dias de prova. Também ressaltou o papel de uma educadora especial, que a acompanhava no processo de inclusão no ensino comum e lhe proporcionava apoio pedagógico específico na escola João Guimarães. Mencionou o nome e detalhes de sua convivência com professoras dessa escola e dos professores da escola João Rosa, na qual iniciou seu processo de escolarização no ano letivo de 2007. Considerou que sem a ajuda de alguns sujeitos seria mais difícil conseguir acompanhar as exigências que a escolarização a obriga a cumprir.

*"eu acordo cedo, a Lispector ainda não está aqui trabalhando. E daí me arrumo para ir para a escola. É longe daqui a minha escola. É lá para o lado de lá, da faixa de Camobi, não a que vai para o centro. Eu pego o transporte e chego mais tarde um pouco, já começou a aula quando entro na sala. Fico cansada, tenho sono, preguiça. A mana me chama: "Acorda!". Depois venho para casa e tem todo mundo aqui. Se não eu não conseguiria com tudo. É muito cedo, **tem que alguém ajudar nisso e nos exercícios também, que as professoras pedem bastante...**"<sup>42</sup>*

(Caetana)

No início deste capítulo, trago o autorretrato e a apresentação que a Caetana fez de si, a partir das suas vozes, de modo que ambos, imagem e narrativa, sejam mostradas à leitora e ao leitor. Imagem e narrativa não falam por si, mas a aluna faz a sua leitura de si e nos conta o que vê e o que a olha no seu retrato e na sua história.

Como artista, Caetana descreve sua obra e a insere no contexto de sua história de vida. Ela fez referências às possibilidades de criação a partir dos diversos materiais que recebeu para compor seu autorretrato, que incluíam

---

<sup>42</sup> Grifo meu

tintas, canetas hidrocor, giz de cera, colas coloridas e retalhos de papéis de diferentes texturas e cores. Destacou como as cores podem ser utilizadas de maneira inventiva, extrapolando as representações fiéis ao real, ao que é concreto...

*"bom, eu me desenhei... Esse é o autorretrato meu. **Fiz um pouco diferente porque dá para brincar com as cores**<sup>43</sup>... Está morena, pinte os cabelos de preto."*

*(Caetana)*

Na direção dessa afirmação de Caetana, Geraldi (2006) apresenta suas considerações acerca da obra de arte, que entende como a materialização dos modos de ver. Para o autor, modos de ver não são espontâneas e arbitrarias "fotografias" daquilo que foi contemplado, do visto, mas resultados de experiências tanto daquele que observa, como do artista que a representou. Os modos de ver também são influenciados pela intencionalidade do artista, que propõe um tema a ser enfrentado. A obra de arte, diz-nos Geraldi, articula uma sutil relação consigo mesma, é a representação ou apresentação de algo e simultaneamente de si mesma.

E, se "toda pessoa é um artista" (p. 110), a Caetana, metaforicamente, é artista-autora da obra exposta nesta galeria. Ao encontro disso, o artista-autor com obras expostas no mundo, Picasso, "entendia, sobretudo, suas esculturas como metáforas plásticas". (p. 80). Vejamos o que é metáfora para Geraldi (2006, p. 76):

Metáforas são como crianças: impressionam o seu ambiente de maneira específica. Elas portam o novo, o não-previsto, representam enfoques de relevâncias junto com uma orientação para o futuro, como uma criança é uma promessa de vida, vida que não é preestabelecida em seus passos – apesar de todos os esforços em sentido contrário de uma sociedade que se quer eternizar. A criança, a quem não é permitido construir sua vida, é um futuro que não se realizou. Também as metáforas, que se petrificam, perdem o vigor juvenil e naturalizam o enfoque que põem em relevo, tomando verdade uma falsidade, uma parcialidade, uma visada construída para clarear o que fora sombreado. Na petrificação, as metáforas perdem o brilho e a sombra. Para não definharem, são realidades prontas para se modificar por novas metáforas.

---

<sup>43</sup> Grifo meu

Geraldi (2006) compreende a obra de arte como metáfora, a arte como metafórica, e, neste caso, a obra plástica com enredo narrado por Caetana também se apresenta de maneira metafórica. Essa representação metafórica faz pensar nas relações e interpretações que a aluna se propôs a fazer da sua história de vida, transpondo para o seu autorretrato. Chama atenção o lugar de artista que ela ocupa ao se desprender da realidade e inventar um modo diferente de se expressar e se retratar. Faz perguntarmo-nos sobre a marca da deficiência mental que carrega a improvável transgressão ao concreto, ao real, já que a aluna assume o lugar de artista, modifica na representação gráfica o seu rosto, as cores de seu cabelo e usa de maneira inventiva, através de recortes e colagens, os diversos materiais que lhe foram oferecidos. Caetana usou para representar seu nariz um recorte de papel camurça e para dar brilho e relevo ao trabalho, usufrui da cola colorida. A aluna entrou na “brincadeira das cores”.

Nessa realidade/real, pronta, mas transgredindo através de metáforas, a menina fez seleções, excluindo ou incluindo aquilo que, acreditava, poderia contar ou representar sem prejudicar-se ou provocar malefícios a alguém. Nos momentos em que nossa conversa não era gravada ela se permitia falar, por exemplo, em quais disciplinas escolares ela encontrava dificuldades, portanto, dizia não gostar e esclarecia por quê. Essas referências foram fortes e diziam respeito ao fazer pedagógico de uma professora do sexto ano, que não aceitava, conforme as afirmações da aluna e pelo que pude observar em sala de aula, a inclusão dessa aluna com histórico de deficiência mental.

A metodologia usada pelos professores e a restrita interação afetiva como pontos críticos para a aprendizagem de alguns conteúdos, foram referidas por Caetana no programa “Caetana na cozinha”. A aluna dedicou alguns minutos do seu programa de receitas para, embora soe repetitivo, “dar receitas” aos professores:

*"(...) **se eu fosse elas eu faria assim**<sup>44</sup>. Primeiro uma parte do quadro, daí espera. Cuida a letra, faz bem bonita. Depois vem perto, vê se copiou. **O aluno precisa terminar tudo e dizer se entendeu**<sup>45</sup>. Assim, de apagar rápido, fica difícil entender. Ele não sabe se copia ou escuta elas falando. Tem que ser amiga, ajudar. Aí dá mais certo e todos vão bem na prova também."*

*(Caetana)*

Caetana dedicou-se a falar passo a passo como os professores podem incentivar seus alunos no processo de aprendizagem. A aluna chama a atenção para o tempo de que cada aluno precisa para desenvolver as atividades propostas em sala de aula. No caso desse relato, ela destacou o momento, frequente nos dias de aula da sua turma, da transcrição do conteúdo para o quadro-negro, feita pelo professor e por vezes por algum dos alunos, e posterior cópia para o caderno, feita por aqueles alunos que conseguiam seguir a organização, por vezes desorganizada, dos textos escritos na lousa. Essas impressões da aluna pautam-se nas suas referências do que seja ser professor e dar aulas.

Ela fazia associações e buscava lembranças para contar, com inventividade, sua trajetória de escolarização e as dinâmicas que envolvem esse processo, durante a narração do programa televisivo. Com a transcrição da primeira conversa/entrevista que estabelecemos e que foi realizada na biblioteca da escola, pude perceber discernimento na compreensão das questões que envolviam sua escolarização, da complexidade de algumas aprendizagens acadêmicas e a superação de algumas dessas limitações com o apoio permanente de professores, colegas e familiares.

*"(...) eu não gosto muito é de geografia. Não! Não gosto. Nem de ciências. História e ensino religioso eu gosto. Português e artes também eu gosto. E só. Geografia é uma matéria. Os temas quem faz para mim é a minha funcionária, que é minha amiga ou a minha irmã. Porque é muito difícil os temas de geografia! A Poliana me ajuda. A*

---

<sup>44</sup> Grifo meu

<sup>45</sup> Grifo meu

*Poliana é a educadora especial daqui. Essa daí... Quer dizer... Ela é muito considerável comigo. **Ela grita com os outros e isso me atrapalha, perturba a minha cabeça!**<sup>46</sup> Matemática eu também gosto. A professora é a Nívea. Não fazem adaptação não. Só que para mim, que tenho síndrome de Down, a minha irmã veio, conversou que eu não posso ficar parada... Na matemática em casa a minha irmã me ajuda”*

*“eu ia de tarde, para ajudar que de manhã era mais fraco. Era assim, eu entrava lá, na salinha de recursos... Eu pegava, eu conversava com ela, usava o computador, brincava com os joguinhos... **Era mais um acompanhamento para mim!**<sup>47</sup>”*

*“a minha mãe ficou impressionada comigo que eu não estudei. Eu não consegui. E a minha mãe brigou comigo, porque eu não estudei. **E aí na outra prova, de história, eu gabaritei. Tirei trinta e sete valendo quarenta e cinco!**<sup>48</sup>”*

*(Caetana)*

Como a leitora e o leitor puderam perceber, essa narrativa condiz com a enunciação de uma menina de onze anos, que “de repente, com a memória” surpreendeu contando fatos de sua trajetória de vida, atrelada às narrativas de sua escolarização. Em meio à arte da criatividade/invenção, e sem deixar de construir enunciações coerentes e lógicas, a aluna com histórico de deficiência mental nos faz pensar sobre a marca que ela carrega, e que define lugares estigmatizados de produção de sentidos.

*“os alunos da APAE. Eu já fui lá. É bem legal. Quando eu fui lá com a Marília e a minha irmã Ruth, achei bem legal. A Marília disse: “Ruth traz a Caetana. para estudar aqui”... Eles são legais, são diferentes. Eu gostei deles. A primeira vez que eu fui lá foi com a Marília, aí depois a gente foi lá para olhar eles. Quem anda na cadeira de rodas... (...) Um dia olhando a Eliana na televisão eu vi o Edson e Hudson e vi uma menina com síndrome de Down. Ela usa óculo, às*

---

<sup>46</sup> Grifo meu

<sup>47</sup> Grifo meu

<sup>48</sup> Grifo meu

vezes. Às vezes não precisa. Eu uso óculos porque fiz uma cirurgia no olho. **Tenho Down**<sup>49</sup>”

“eu ia ao médico, o Pedro O que eu me lembro... Ele me dava remédios para eu ficar assim. **A síndrome de Down é uma menina assim... É bom. As pessoas tratam diferente... às vezes.**<sup>50</sup>”  
(Caetana)

Após o enfrentamento com a narrativa da aluna talvez se torne mais clara a opção por (re) inventar a marca da deficiência mental, considerando o histórico do sujeito. Essa aluna está se fazendo, se construindo, na história, portanto, tem um histórico movimentado por experimentações que não cessam no passado, seja ele demarcado por espaços ou atitudes segregacionistas. Tampouco se pode dizer que sua construção cessará no presente, com a atual possibilidade de participação em uma escola para todos e para cada um. Entendo que a trajetória de vida dessa aluna, atrelada à sua trajetória de escolarização, se constrói em um futuro que mesmo presente pode ser compreendido como prospectivo.

Caetana demonstrou isso na sua narrativa, especialmente quando falou sobre suas expectativas e perspectivas de futuro. Ela destacou qual a profissão que pretende seguir, entende que para isso precisa estudar muito e fazer o ensino médio. A aluna contou que não é mais uma criança, por isso precisa se policiar nos momentos de birra e teimosia, como também precisa assumir determinadas funções nos afazeres de sua casa...

“Eu pretendo fazer até o segundo grau. Quero ser cantora. Eu gosto muito da Kelly Kee, a Perla...”

“Precisa estudar. Eu quero ser cantora e dentista e ter consultório assim... Cuidar dos idosos, cuidar... Como o dentista. Eu coloquei aparelho. (...) Porque eu gosto. Eu gosto de estudar”

---

<sup>49</sup> Grifo meu

<sup>50</sup> Grifo meu

*"(...) Não sou criança. Uma mocinha. A minha mãe falou comigo. Uma mocinha como eu assim... É bom. Em um sábado, eu até queria ir a um baile com a minha irmã e o meu cunhado. Eu coloquei um vestido e um calçado, estava pronta"*

*"ajudo a arrumar a mesa, a secar a louça... Quando dizem: "Caetana arruma a mesa". Eu vou."*

*"brigar não. Mas eu teimo. Sou teimosa. Brigam comigo.*

***"e é isso a minha história. É original. Amiga. Um livro importando"<sup>51</sup>. O nome do meu livrinho"***  
*(Caetana)*

Ao encerrar uma de nossas conversas Caetana fez uma menção que nos leva a pensar e perguntar: uma história original como essa deve ser importada? Por ter uma história original essa aluna acredita que seu livro pode ser importado, pode vir de fora, pois está fora? Seu livro precisa ser importado porque está fora desta sociedade? O livro que conta a sua história de vida encontra-se fora desta escola contemporânea? Caetana quer nos chamar atenção para uma história original, que deve ser trazida para dentro das nossas problematizações acerca desta sociedade e desta escola? A narrativa dessa aluna nos faz pensar sobre a necessidade de trazer para dentro de nossos discursos, estudos e práticas a (re) invenção da marca da deficiência mental? A partir de tal narrativa conseguimos (re) inventar de maneira original a marca da deficiência mental? Seria original considerarmos essa marca como uma invenção histórica?

Tomo a referência de Geraldini (2006, p. 21) quando nos esclarece o longo processo de construção do histórico dos sujeitos, relacionando-o ao processo dinâmico de construção do histórico de deficiência mental...

*Histórico* significa que esses meios e instrumentos foram elaborados em um longo processo da história e que continuam a ser elaborados no presente, sem perder nunca de vista seu futuro. Como já observamos, o desenvolvimento é um diálogo ininterrupto do sujeito

---

<sup>51</sup> Grifo meu

com o seu futuro, e o mesmo se pode dizer do desenvolvimento de uma sociedade, sem que esse futuro seja teleologicamente predeterminado, porque está sempre por ser alcançado.

Essa co-relação entre o passado, o presente e o futuro, que se dá de maneira ininterrupta e dinâmica, caracteriza, para Geraldi (2006), o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Esse movimento de desenvolvimento e aprendizagem é entendido como diálogo com o futuro.

Cabe destacar as considerações de Geraldi (2006) ao se referir aos movimentos de construção dos sujeitos e relacionar a limitação dessa possibilidade de invenção aos testes psicológicos. Para o autor esses testes determinavam o nível de desenvolvimento da criança, que por sua vez definia o limite “suportável” de aprendizagem dela, que também balizava a prática dos professores, assim, marcava um único e limitado lugar de aprendizagem. O ensino pautado em testes, “deveria orientar-se pelo diagnóstico realizado, mantendo-se, portanto, nos níveis de desenvolvimento diagnosticados no já passado, no “ontem”, na etapa já superada”. (Idem, p. 34).

Na educação especial, os aspectos negativos desse ponto de vista ficam extremamente claros. Sabe-se que com crianças diagnosticadas como tendo atraso mental, com pouco desenvolvimento da capacidade de pensamento abstrato, certos professores limitaram todo o seu ensino aos meios visuais. Essa orientação se mostrou profundamente insatisfatória, porque esse sistema de ensino exclui um conjunto de outras atividades que favorecem o desenvolvimento do pensamento abstrato. Ele não só não ajuda a criança a superar uma incapacidade, mas, na realidade, consolida extremamente tal incapacidade, eliminando os “germes”, “flores”, “botões” do pensamento abstrato. A criança com atrasos, quando reais, se abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma mais desenvolvida ou mais evoluída de pensamento abstrato. Havendo atraso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança na direção do desenvolvimento do pensamento abstrato... (p. 34 e 35).

Tais considerações apontam “outro” fazer pedagógico, “outra” maneira de potencializar aprendizagens no espaço escolar inclusivo, que trabalhando na “zona de desenvolvimento proximal”, descrita por Vigotski (1998), estará plantando, regando, colhendo, distribuindo, explodindo os jardins com “brotos ou flores do desenvolvimento”.

*"quem me ajuda é o Andrades, de matemática. E a Núbia, que foi minha colega e eu gosto muito dela"*

*"Vamos pegar os temas, vamos estudar?" Vamos! E aí a gente estuda brincando. **Brincando e estudando**<sup>52</sup>, daí ela me ajuda a fazer os temas... Quando a minha irmã tem que sair para fazer alguma coisa para o meu pai, com o meu cunhado lá... Depois, sabe aqueles joguinhos de palavrinhas? Então... eu pego e escrevo as palavras no ar e depois passo para o caderno. Brincar estudando"*

*(Caetana)*

A aluna aponta em sua narrativa algumas estratégias de intervenção, demonstra como algumas ações que são implementadas em sua casa ou mesmo na escola auxiliam seu processo de escolarização. Ela descreve o apoio extra-escolar que ela recebe de um professor de matemática, que lhe proporciona apoio particular em casa. Também aponta a tutoria por parte de colegas mais experientes, que a incentivam nos momentos de trabalho em sala de aula e em trabalhos que precisam ser elaborados em casa. Caetana ressalta a participação de sua família no seu processo de aprendizagem, considerando a funcionária e a irmã como potencializadoras de momentos de brincadeira e estudo simultâneos.

Os sujeitos, infere-se, não deveriam mais, em tempos de inclusão, ser entendidos com base em diagnósticos limitadores, mas esclarecedores e mobilizadores de práticas que possibilitem (re) conhecer o aluno não só pelo que dizem dele, mas como ele diz a si e as coisas que o rodeiam, já que suas características são formadas socioculturalmente.

O desenvolvimento da linguagem pode servir como paradigma para refletir sobre todo o problema. A linguagem origina-se, em primeiro lugar, como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental interna e torna-se o meio principal do pensamento da própria criança. Como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, também os processos volitivos da criança têm sua origem nessas relações. (GERALDI, 2006, p. 35).

---

<sup>52</sup> Grifo meu

Considero, dessa maneira, que os alunos com histórico de deficiência mental, especialmente a partir da narrativa de escolarização de Caetana, nessa transação da linguagem, ocupam um lugar de enunciação e, dessa maneira, significam sua participação e construção do conhecimento em escola comum. Pode-se dizer que essa é uma perspectiva de investigação, que potencializa a enunciação de si, permeada por implicações socioculturais.

De certa forma, aponta-se uma possibilidade não só de investigação, mas de um fazer pedagógico que prime pelas trocas de perguntas, por perguntas que geram perguntas, de respostas sem perguntas... Um fazer que considere a enunciação e os enunciados dos sujeitos que se (re) mexem pela vontade de contar e ouvir histórias. Um fazer que se dê num espaço de conversação.

### **5.1. Vigotski e Bakhtin: a (re) invenção da conversação**

Diante da narrativa de escolarização apresentada anteriormente, das sugestões de (re) invenção do fazer pedagógico inclusivo e da (re) invenção da marca da deficiência mental, através da conversação com sujeitos, trago as referências de Vigotski e Bakhtin acerca da linguagem, do diálogo, da aproximação dos sujeitos através da comunicação verbal. A discussão proposta neste capítulo vem acompanhada da seguinte interrogação: Bakhtin e Vigotski (re) inventaram os processos de conversação?

Ainda é cedo para responder a ela. Conversemos com os autores e atentemos para as suas argumentações. Esclareço antecipadamente que o primeiro convidado à conversação é Vigotski e em seguida senta-se na canoa, para prosear, Bakhtin. Apoiemo-nos no remo para nos acomodar, sentimo-nos à vontade e, assim, acompanhar os autores.

Vigotski (1998, 2000...) (re) inventou a conversação? Se não, destacava a necessidade de uma melhor compreensão da palavra como elemento social, que funciona como instrumento da consciência e serve de trama para as relações sociais. Os sujeitos com histórico de deficiência mental se constituem

e participam dessas relações. Não podemos mais aferrolhar os olhos para isso, já que eles estão navegando num espaço social e podemos supor, portanto, que nas vozes desses sujeitos são reproduzidos sentidos acerca desse contexto de navegação. Ao invés de alguém comunicar a rota deles ou para eles, eles, que participam dela nas múltiplas dimensões, podem comunicar.

As interações verbais são internalizadas e reconstruídas pelos sujeitos, transformando-se em funções psicológicas (VIGOTSKI, 2000). Dizem os escritos de Vigotski que assumimos o “nós” a partir das relações reservadas a mim comigo e minhas relações com os outros. Nessa dinâmica, a linguagem possibilita a transformação das funções psicológicas, já que na comunicação, nas interações verbais, nos tornamos “nós” através dos outros.

Contudo, consideremos que nos sujeitos com histórico de deficiência mental a área de desenvolvimento da linguagem, freqüentemente, sofre alterações (VIGOTSKI, 1997). Essas alterações variam muito, seja em função dos limitados espaços de interação social, por prejuízos na intermediação do patrimônio cultural, pela ausência completa da fala, pela negação de um lugar de enunciação...

Mas, as peculiaridades do desenvolvimento de tais sujeitos, atribuídas às alterações ou à ausência da linguagem, são relativamente pouco importantes. Como diria Vigotski (1997), os sujeitos, que se desenvolvem de maneira diferente, encontram meios para compensar suas necessidades, a carência de experiências, as limitações sociais, os preconceitos, a exclusão... Com base nisso, fica claro que os sujeitos com histórico de deficiência mental com quem conversei não têm as mesmas características que outros sujeitos que também carregam essa marca, como não têm as mesmas características dos sujeitos que não apresentam deficiência. Cada um passa por experiências sociais distintas, além de possuir constituição biológica própria e, portanto, diferente das demais.

Os estudos de Vigotski (1997) apontaram que não há lei peculiar à deficiência mental e os mesmos princípios que regem a compreensão da linguagem da criança que não apresenta histórico de deficiência aplicam-se, não como limite, mas como amplificador de problematização, a esses casos.

É através da linguagem que nos apropriamos da cultura e interagimos socialmente. É através da linguagem, portanto, que nos apropriamos do patrimônio cultural, que diz respeito, por exemplo, às aprendizagens acadêmicas. Nessa direção, Vigotski (1998, p. 237) disse que a zona de desenvolvimento proximal – ZDP - assume papel importante no processo de aprendizagem...

(...) é por meio da análise da ZDP que somos capazes de investigar e tentar compreender as funções psicológicas que estão em processo de desenvolvimento e que, provavelmente, seriam negligenciadas se a atenção estivesse voltada exclusivamente para o desempenho não-assistido das crianças.

Sendo assim, a ZDP se constitui na dinâmica de desenvolvimento dada entre as funções psicológicas que já foram completadas, com aquelas que estão em formação, sob a mediação e orientação de um adulto ou na colaboração de companheiros mais experientes. Considerando esses escritos de Vigotski (1998), na medida do possível, a mediação cultural, as intervenções pedagógicas, precisam ultrapassar o nível de desenvolvimento real das crianças, despertando uma série complexa de funções, potencializando a zona de desenvolvimento proximal.

Quanto a esse desafio, posto à mediação da aprendizagem, Vigotski (1998, p. 117) destacou que “o ‘bom aprendizado’ é aquele que se adianta ao desenvolvimento”. A afirmação precedente aparece justamente quando o autor contesta a pedagogia típica da escola especial, que se apóia no concreto e subtrai aquilo que está associado ao pensamento abstrato. Diferentemente, a dimensão concreta da atividade deveria ser um ponto de apoio necessário para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Nesse sentido, a interação social e, especialmente, as interações verbais são importantes no desenvolvimento das crianças com histórico de deficiência mental, pois como Vigotski (1998, p. 33) inferiu:

a criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança.

Vigotski destacou que o processo de desenvolvimento consiste numa contínua interação entre o social e a maturação biológica, o que, conseqüentemente, irá formar novas e mais complexas funções mentais, estando essas diretamente ligadas às experiências sociais a que o sujeito está exposto. O autor afirma que:

podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. (VIGOTSKI, 1998, p. 52).

A linguagem exerce função nesse entrelaçamento entre as funções psicológicas elementares e as funções superiores. Percebemos, assim, que a linguagem intervém no processo de desenvolvimento do sujeito desde o nascimento, fazendo com que ele vá estabelecendo relações e associações, organizando a sua percepção.

Vigotski (2000) ressaltou que o pensamento e a linguagem não estão necessariamente ligados, nem igualados, mas podem ser vistos como dois círculos que se cruzam. E, se considerados como dois círculos, nas partes coincidentes, o pensamento e a linguagem juntam-se para dar origem ao “pensamento verbal”. O significado da palavra reflete essa dinâmica de integração entre pensamento e linguagem, pois

[...] é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. (VIGOTSKI, 2000, p.398).

O próprio autor destacou como resultado mais importante de sua tese, do pensamento e da linguagem, a descoberta de que “os significados das palavras se desenvolvem” (2000, p. 399). Devido a essa mudança dos significados das palavras, disse Vigotski, fica superada a concepção de constância e imutabilidade do significado. O pensamento não se exprime na palavra, mas se realiza nela, pois a relação entre os dois se dá em um processo, em um movimento do pensamento à palavra e vice-versa.

Cada indivíduo não só reproduz e repete o que já foi elaborado pela sociedade na sua história, mas também transforma essas “respostas” no processo individual do seu desenvolvimento, quer dizer, a cultura como resultado, como história, como modelos das relações sociais torna-se meio ou instrumento para construir novas perguntas, que produzem outros resultados e outros modelos numa história que é ininterrupta.

O processo de transformação dessas “respostas” em consciência individual representa um meio de transformação de fenômenos e modelos autônomos e exteriores na cultura interna dos pensamentos e sentimentos, criando, ele próprio, essa cultura dinâmica condensada no indivíduo. Obviamente o núcleo dessa cultura interna é a fala interior. Esclarecendo a sua lógica específica, Vigotski consegue provar que ela se manifesta como uma forma de criatividade orientada para um futuro, com modelos novos ainda não existentes e reais, só potencialmente possíveis. As relações sociais não entram simplesmente na fala interior; elas conquistam e recebem um novo, um ainda não realizado sentido, uma orientação para a atividade externa, para uma materialização. A consciência representa, assim, um diálogo de modelos historicoculturais internalizados nas vozes diferentes do meu próprio “eu” heterogênea e polifonicamente em construção. Talvez o discurso entre vozes funcione com o postulado de criar e materializar o novo. (GERALDI, 2006, p. 39 e 40).

Vigotski sugere, como disse anteriormente, senão a (re) invenção da conversação, outra compreensão da educação inclusiva, pois “no sistema vivo de ensino/aprendizagem, a colaboração que o funda transforma o grupo dos alunos e do professor numa comunidade de pesquisa, transforma o que é conhecimento num instrumento de construção do novo”. (GERALDI, 2006, p. 41).

esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar social mais clara e completamente do que na linguagem. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 1992, p. 36).

Assim como elaborarei a pergunta sobre Vigotski e nos propusemos a conversar sobre ela, interrogo: Bakhtin (1992, 2003...) (re) inventou a conversação? Se não, Bakhtin (2003) muito subsidia aventurar a perceber “outros” projetos, “outros” riscos, novas imagens e representações no processo de inclusão de sujeitos com histórico de deficiência mental. Tal teórico convida a pensar sobre os diferentes sentidos que a comunicação social nos permite significar, anunciar, difundir... Seus escritos contribuíram para esta pesquisa na compreensão das relações mais simples e na tentativa de (des) entendimento mais complexo das enunciações dos sujeitos com histórico de deficiência mental, disseminados na escola comum.

Esse estudioso da filosofia da linguagem problematizou e transformou idéias como perfeição, verdade, identidade, subjetividade, ética, estética, a compreensão social da linguagem, os gêneros discursivos, etc. A teoria de Bakhtin (1992) autoriza a deslocar do centro, e colocar em evidência, a relação com o outro, considerando a interlocução dialógica, a socialização pelos gêneros discursivos. Apresenta uma teoria da linguagem balizada nas relações estabelecidas com o outro e fundada na concepção de que a “interação verbal é o modo de ser social dos indivíduos” (TEIXEIRA, 2006, p. 229).

ao entender que o sujeito não pode ser objeto de teoria a não ser sob a condição de ser da linguagem, ao conceber a linguagem por uma perspectiva dialógica, Bakhtin dá lugar e corpo a uma concepção de sujeito que se contrapõe ao “eu penso” cartesiano [...]. (TEIXEIRA, 2006, p. 229).

Embora não tenha formulado uma teoria do sujeito, Bakhtin recusa-se a descrever o sujeito como coisa em si, como sujeito “uno-todo”, “individuado” e indivisível. Sua visão a respeito da noção de sujeito “emerge e se sustenta na

enunciação, entendida como um processo em que o eu se institui através do outro e como outro do outro”. (TEIXEIRA, 2006, p. 229).

Teixeira (2006, p. 230) esclarece que a subjetividade, nos escritos de Bakhtin, pode ser compreendida pela inter-relação entre dialogismo e alteridade, sendo que a noção de subjetividade se apresenta entrelaçada à de alteridade, “ambas vinculadas a uma concepção dialógica da linguagem”. Nos enunciados de Bakhtin “[...] o lugar conferido à alteridade ultrapassa tanto a idéia de supra-estrutura ideológico-discursiva como a de consciência absoluta”.

Bakhtin (1992) compreendia o signo lingüístico como um signo social e ideológico, que põe em relação o que é particular, o “eu”, com o que é social, com as interações sociais, o “nós”. Sendo assim, ele entendeu o pensamento individual como não construtor de ideologia, mas ao contrário, entendia a [ideologia](#) como criadora do pensamento individual. Daí a discussão que o autor levantou diante da oposição entre discurso monológico e discurso dialógico.

Nos escritos de Bakhtin (1992), aparece a compreensão de discurso monológico como o discurso de uma só voz, e dialógico ou polifônico, como discurso de múltiplas vozes. Essa reflexão tornou-se importante, principalmente, pelo fato de permitir denunciar discursos dogmáticos, uma vez que o autor entendia todo discurso dogmático como discurso monológico, pois nele aparece apenas uma voz, a de quem quer se fazer ouvir absolutamente e copiosamente, aquele que quer impor, sancionar, deliberar.

no monologismo o autor concentra em si mesmo todo o processo de criação, é o único centro irradiador da consciência, das vozes, imagens e pontos de vista do romance: “coisifica” tudo, tudo é objeto mudo desse centro irradiador. O modelo monológico não admite a existência da consciência responsiva e isônoma do outro; para ele não existe o “eu” isônomo do outro, o “tu”. O outro nunca é outra consciência, é mero objeto da consciência de um “eu” que tudo informa e comanda. O monólogo é algo concluído e surdo à resposta do outro, não reconhece nela força decisória. (BEZERRA, 2005, p. 192)

O diálogo, diria Bakhtin (1992, p.123), é uma das formas mais importantes da interação verbal. Explicou: “pode-se compreender a palavra

‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”.

Com essas argumentações Bakhtin (1992) possibilita outra compreensão da palavra, dos sentidos, entendidos a partir de uma base social. O autor entendia e discutiu a palavra como signo ideológico por excelência, que exerce um papel dinâmico nas relações “eu” e “outro”, pois é um fragmento das relações estabelecidas em um contexto social. Por isso afirmar-se que um signo é um fenômeno do mundo exterior, assim como todos os seus efeitos, as ações, reações e os novos signos que ele gera.

Sendo assim, pode inferir-se que os sentidos são produzidos no processo de interação entre o individual e o social. Ou seja, entre uma consciência individual e outra, em que a consciência individual está repleta de sentidos outros. Como disse Bakhtin (1992, p.34) “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”.

Contudo, o autor chama atenção para uma questão importante dentro dessa discussão da comunicação potencialmente sociocultural:

[...] existe uma parte muito importante da comunicação ideológica que não pode ser vinculada a uma esfera ideológica particular: trata-se da comunicação na vida cotidiana. Esse tipo de comunicação é extraordinariamente rica e importante. Por um lado, ela está diretamente vinculada aos processos de produção e, por outro lado, diz respeito às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas. (BAKHTIN, 1992, p.37).

As vozes que constituem a comunicação da vida cotidiana assumem uma amplitude importante, já que a palavra, entendida num contexto sociocultural, está em movimento e reflete as mudanças sociais. Por isso se dizer que “o destino da palavra é o da sociedade que fala” (BAKHTIN, 1992, p. 194).

Assim, na obra de Bakhtin (1992) a língua é entendida como “arena social”, como o lugar onde se visualizam e acontecem as relações sociais. A língua se torna a arena onde se desenvolve o diálogo, as discussões e lutas ideológicas, e esse entrecruzamento torna os sentidos vivos e móveis, capazes de evoluir. Os argumentos do autor voltavam-se para cada época e cada grupo social como construtores de suas próprias histórias na comunicação sociocultural, assinalando que, para cada grupo, têm-se formas de discurso social, e este último corresponde a um grupo de temas, idéias, assuntos específicos e do mérito ideológico dos mesmos.

Com isso infere-se que o autor olhou a construção social mais amplamente, pois sua análise da linguagem se insere dentro do contexto, dentro da sociedade, no mundo, na história. Diria Bakhtin que um produto ideológico faz parte de um contexto como todo corpo físico. O que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de si mesmo, é como se dissesse que tudo é ideológico. Em Bakhtin, percebe-se que existe o confronto de vozes, pois a subjetivação ideológica só se estabelece após o encontro entre as várias falas, entre os discursos.

Com a leitura de Bakhtin, é possível pensar na idéia de dialogismo e intertextualidade, entendendo que as mensagens são polifônicas, pois se apresentam com uma mensagem social que é influenciada por outros textos, de outros autores. Observa-se essa questão, por exemplo, ao se deparar com textos que não falam por si e precisam de outras vozes para fazer sentido àquele que lê.

em resumo, Bakhtin concebe o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Examina-se, em primeiro lugar, o dialogismo, desdobrando em dois aspectos: o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário do texto, o da intertextualidade no interior do discurso. (BARROS, 2003, p. 2).

O autor considerava o sujeito expressivo e falante como objeto das ciências humanas. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é

inesgotável em seu sentido e significado. Bakhtin (1992, p. 66) trouxe à tona a compreensão de que

(...) em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica.

Nesse sentido, podemos dizer que Bakhtin movimentou as discussões sobre os processos de comunicação, com sua teoria da enunciação, modificando a compreensão do papel assumido pelo que enuncia e, conseqüentemente, de seus interlocutores, já que considerava o emissor como produtor da mensagem e o receptor como coprodutor ativo. Esse papel assumido pelo receptor se deve a sua posição quando recebe uma mensagem, pois ao criar, interpretar, interagir e devolver seus sentidos, ele está, também, participando da produção do enunciado.

Bakhtin afirma que tudo que é dito, tudo que é expresso por um falante, por um enunciador, não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala. (BRAIT, 2003, p. 14).

Essas descrições dos estudos de Bakhtin possibilitaram (re) pensar e problematizar algumas atitudes que excluem os sujeitos com deficiência e os impedem de assumir seu lugar de enunciação, de autor e ator de sua história. Nessa direção, de problematização e diálogo, intentei desenvolver esta pesquisa, que teve como invenção dar visibilidade às narrativas de escolarização de alunos com histórico de deficiência mental. Já a sua narração não pertence ou diz respeito somente a ele, mas está atravessada por outras vozes, práticas e pelo contexto em que se enfrentam.

Neste quinto capítulo faço, então, um apanhado dos escritos de Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski. Destaco algumas considerações teóricas desses dois autores referentes à linguagem e percebo que ambos a entenderam como

móvel, ampla, rica e que possibilita ao ser humano “falar por si”, sem desconsiderar as vozes que a complementam, narrar sua história, contar seu conto, inventar, enunciar, blasfemar...

Para incrementar tais afirmações dos teóricos e mostrar, anteriormente às referências teóricas dos mesmos, a que este estudo veio, exponho, com a conversa/entrevista, com a narrativa, “de repente, com a memória”, a voz de quem falou muito, transgrediu muito, brincou muito, conversou demais e encantou com sorrisos, a Caetana.

Nesse diálogo o indivíduo sempre está transgredindo e expandindo o seu ‘potencial atual’, as suas realizações já estabelecidas, os seus resultados e as suas conquistas. Neo é somente através de habilidades e capacidades que o indivíduo expande e transgredir o já dado, o já apresentado por seus colaboradores oficiais (professores, pais, os adultos), mas também realiza isso por meio de crítica ao já estabelecido com a construção de atividades e idéias novas. (GERALDI, 2006, p. 38).

Levando-se em consideração o dissertado aqui, insisto em perguntar-me/nos/lhes: Bakhtin/Vigotski (re) inventaram os modos de conversação? Com as impressões potencializadas pelos (des) encontros de Bakhtin/Vigotski com a arte, pode-se (re) inventar o fazer pedagógico inclusivo? A partir da (re) invenção do outro, que é outro do outro e que não se enquadra em um diagnóstico limitador, mas potencialmente produtivo de prática, ações, estratégias... Pergunto: Bakhtin/Vigotski (re) inventaram a marca da deficiência mental?

A vontade explode querendo responder às perguntas, mas, levando em consideração o que o filho do pai do conto disse: “a gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade”. Eu as faço, as problematizações, em tom de resposta, que tem fundamento nas perguntas que fiz no balanço da canoa investigativa, nas respostas que arrazoei da experiência arriscada... Quem sabe a resposta esteja mesmo nas artes da invenção, nas obras plásticas da vida, no programa de televisão “Caetana na Cozinha”:

“eu tento às vezes dizer. **Eu digo e tem dias que escutam**<sup>53</sup>. Tem que escutar os aluninho também! Só isso.”

(Caetana referindo-se aos modos de conduzir uma aula)

---

<sup>53</sup> Grifo meu



*Minha irmã se casou; nossa mãe não quis festa. A gente imaginava nele, quando se comia uma comida mais gostosa; assim como, no gasalhado da noite, no desamparo dessas noites de muita chuva, fria, forte, nosso pai só com a mão e uma cabaça para ir esvaziando a canoa da água do temporal. Às vezes, algum conhecido nosso achava que eu ia ficando mais parecido com nosso pai. Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pêlos, com o aspecto de bicho, conforme quase nu, mesmo dispondo das peças de roupas que a gente de tempos em tempos fornecia.*

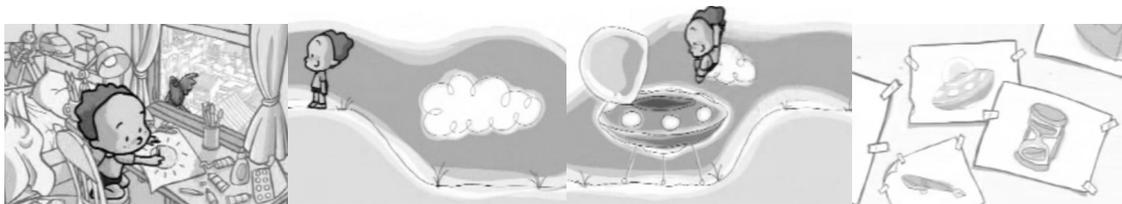
***Nem queria saber de nós; não tinha afeto?*** Mas, por afeto mesmo, de respeito, sempre que às vezes me louvavam, por causa de algum meu bom procedimento, eu falava: — "Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim..."; o que não era o certo, exato; mas, que era mentira por verdade. Sendo que, se ele não se lembrava mais, nem queria saber da gente, por que, então, não subia ou descia o rio, para outras paragens, longe, no não-encontrável? Só ele soubesse. Mas minha irmã teve menino, ela mesma entestou que queria mostrar para ele o neto. Viemos, todos, no barranco, foi num dia bonito, minha irmã de vestido branco, que tinha sido o do casamento, ela erguia nos braços a criancinha, o marido dela segurou, para defender os dois, o guarda-sol. A gente chamou, esperou. Nosso pai não apareceu. Minha irmã chorou, nós todos aí choramos, abraçados.

*Minha irmã se mudou, com o marido, para longe daqui. Meu irmão resolveu e se foi, para uma cidade. Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos. Nossa mãe terminou indo também, de uma vez, residir com minha irmã, ela estava envelhecida. Eu fiquei aqui, de resto. Eu nunca podia querer me casar. Eu permaneci, com as bagagens da vida. **Nosso pai carecia de mim, eu sei — na vagação, no rio no ermo — sem dar razão de seu feito.** Seja que, quando eu quis mesmo saber, e firme indaguei, me diz-que-disseram: que constava que nosso pai, alguma vez, tivesse revelado a explicação, ao homem que para ele aprontara a canoa. Mas, agora, esse homem já tinha morrido, ninguém soubesse, fizesse recordação, de nada mais. Só as falsas conversas, sem senso, como por ocasião, no começo, na vinda das primeiras cheias do rio, com chuvas que não estivam, todos temeram o fim-do-mundo, diziam: **que nosso pai fosse o avisado que nem Noé, que, por tanto, a canoa ele tinha antecipado; pois agora me entrelembro. Meu pai, eu não podia malsinar**<sup>54</sup>. E apontavam já em mim uns primeiros cabelos brancos.*

---

<sup>54</sup> Grifo meu

## 6. “Na vagação, no rio no ermo”: a marca da deficiência mental



*"AQUARELA"*

*"EU GOSTO DE MUSICA. A AQUARELA A GENTE DANÇA. TEM APRESENTAÇÃO NO COLÉGIO. USA FITA NA DANÇA. É AQUARELA DO BRASIL. ESSA AQUARELA É DO MENINO. ELE CAMINHA NO MURO. NO FUTURO TAMBÉM. A PROFE ENSINA A DANÇA. EU GOSTO DAS COLEGAS E TEM A QUE ENSINA OS PACINHOS. ELA AJUDA. NA MUSICA A GENTE ANIMA. E NO RECREIO EU GOSTO DE BRINCA. EU GOSTO DA PROFE ENEIDA E DA COLEGA VANIA NÃO GOSTO DO BARULO. EU NÃO GOSTO DE MENSTRUAR NA AULA. NÃO QUERO BRINCAR E TEM DOR NA BARRRIGA. EM CASA EU GOSTO DE BRINCAR COM MEUS CACHORROS: BELINHA, FRED, SOL, BRENA E OS FILAS, CHEIQUE, CROM. O MENINO TINHA UM PASARINHO. EU OLHO TV: PALMIRINHA, MULHERES. NOVELAS DUAS CARAS, É DAS OITO. DAS SETE É SETE PECADOS, MALHAÇÃO DAS CINCO HORAS. GOSTO DE TODOS PROGRAMAS. DA ELIANA DOMINGO. GOSTO DE VER MUSICA. EU GOSTO DE CANTA. EU QUERO SER CANTORA. ESSA DA AQUARELA É MAIS LINDA."*

*(Caetana)*

No ermo o pai carecia do filho, conta-nos o próprio filho do conto de Guimarães Rosa. E, “na navegação, no rio no ermo”, a Caetana contava com a intervenção e incentivo de alguns sujeitos mais experientes do que ela, ou não. Contava com a “co-labor-ação” de professores, de colegas e de sua família. Dizia-se uma “mocinha feliz” porque tinha muitos “amigos do coração”. No caso desse texto, apresentado anteriormente e que ela produziu a partir de uma proposta que fiz, de assistirmos ao videoclipe da música “Aquarela”, de Toquinho e Vinicius de Moraes, ela também contou com o meu auxílio.

Assistimos ao videoclipe pelo menos quatro vezes e ficamos encantadas, sorrindo e analisando cada imagem, cada cena, os personagens... A animação é muito bem elaborada, apresenta a letra/poesia com desenhos simples, com traços infantis, com contornos leves, com imaginação, com criatividade, com colorido e, sem dúvida...

*“é muito bonitinho. Que gracinha, Dani!”*

*(Caetana)*

Precisei insistir para a aluna iniciar a segunda parte da proposta, de escrever um texto considerando o que tínhamos assistido. Ela resistiu, pediu que eu escrevesse, mas gostou da idéia de digitar no Notebook. Como havíamos reproduzido o vídeo, que está disponível na web, no site do You Tube, no computador, abrimos o Word e ela pôs-se a escrever. A invenção do texto levou em torno de quarenta minutos, sendo que ela escreveu cantando e voltando a algumas partes do vídeo para, segundo ela, lembrar. A cada frase ela solicitava minha opinião ou confirmação, perguntando:

*“posso falar que gosto da música?”*

*“será que está bom?”*

*“posso escrever sobre o que não gosto também?”*

*“é com S?”*

*(Caetana)*

Procurei intervir no que ela estava digitando ou olhando no computador apenas quando ela solicitava. Isso aconteceu principalmente nos momentos em que a aluna tinha dúvidas sobre a grafia correta das palavras, sobre os utilitários do computador, sobre as teclas, as vírgulas, os pontos, os acentos, e a configuração da letra, da fonte, do texto. Sendo assim, deixei que ela produzisse o texto a sua maneira e o trago para a leitora e o leitor, exatamente como foi escrito pela Caetana.

Essa foi mais uma maneira de interagirmos e, na oportunidade em que as perguntas ficaram sem respostas, o planejamento seguiu outro curso, a

conversa foi mais dinâmica, e nossos laços ficaram mais amarrados. Enquanto a aluna escrevia, pude conversar com uma pessoa que participa da dinâmica da casa e demonstrava-se íntima e amiga da menina.

*“ela é bem esperta. Só é preguiçosa, né velha?”<sup>55</sup> Eu ajudo ela nos temas, a gente senta depois que faço o serviço e olhamos os cadernos. **A gente primeiro olha o que tem para fazer, se não tem nada de temas para fazer, estudamos um pouquinho e brincamos também. Como a gente combina, vamos estudar brincando**<sup>56</sup>. Um dia desses ela queria porque queria que eu fizesse um desenho igual o do Luiz. Mas eu não sabia como que ela queria. Expliquei que cada um desenha de uma maneira... Eu me dou muito bem com ela. Ela conta coisas para mim que não conta para a irmã. Como a mãe está no hospital, está difícil este ano para ela. Ela sente falta da mãe e a irmã também tem que correr em um pé só, porque tem que ajudar um e outro, todo mundo. **Não é fácil! Mas eu ajudo no que posso. Ela gosta muito de mim e eu dela. Ela ajuda as vezes e fica sentadinha na cozinha fazendo companhia e olhando televisão**<sup>57</sup>”*  
(Familiar)

Continuei a conversação com outro familiar...

*“bom, a gente está com doença na família daí tu já viu... Ela sente tudo isso. Às vezes chora, fica manhosa. Mas eu explico que vai passar. A gente conversa direitinho. Na escola ela sentiu isso. Ela não foi tão bem eu acho. Era muita confusão, indo e vindo do hospital. Aqui em casa também. Mas ela se organiza bem, desde pequena. **A gente briga sempre... Por causa dos modos dela, do que ela precisa fazer e não faz. Sempre foi assim porque eu acho que tem que cobrar deles. Não tem que amolecer para não estragar. Quando precisa chamo a atenção**<sup>58</sup>. As vezes sou mal interpretada. **Mas ela já chegou aqui, no sexto ano. É bastante coisa**<sup>59</sup>. (...) Tem que ajudar, ajudar. Olhar os temas e ir na escola. Se a gente não fizesse assim seria mais difícil eu acho. **Essa coisa da inclusão não sei não. Tem que mudar muita coisa na escola...***

---

<sup>55</sup> Grifo meu

<sup>56</sup> Grifo meu

<sup>57</sup> Grifo meu

<sup>58</sup> Grifo meu

<sup>59</sup> Grifo meu

*Na sociedade também. Tem que ajudar muito, porque eles têm mais dificuldade. Tem coisas que eu já desisti... Umas continhas, uns conteúdos ela não aprende bem. Vamos levando e se mudar mais a escola ela vai bem<sup>60</sup>. Mas uma educadora especial não vai mudar tudo. Tu mesmo, teu trabalho, não adianta tanto, né? A Marília que trabalhou muito tempo com ela e era da outra escola conseguiu muito, estava junto. Agora também tem educadora para colaborar. (...) Só que é assim, sozinho ninguém faz. Ela não incomoda ninguém eu sei. Mas tem coisas que nem sei te explicar, são mais difíceis mesmo.”*

*(Familiar)*

No momento da produção dessas narrativas, participantes tornaram-se observadores e ao mesmo tempo o público. Precisaram fazer o movimento de observar-se, perceber-se e movimentar-se na história, ao mesmo tempo, contar a história. Já que, no caso do texto da Caetana, ela precisou pensar sobre o vídeo e relacioná-lo com suas impressões, que diziam respeito às “imagens musicais”, à letra da música, às outras coisas que a circundam, às situações e sujeitos que o vídeo fez lembrar... Isso tudo articulado à compreensão de uma linguagem metafórica, reproduzida pela arte musical.

As outras narrativas, por sua vez, pareceram retomar as características pessoais da aluna, mas que rompiam com características de desvantagem ou incapacidade. Retomavam a necessidade da aluna em ser mediada no seu processo de desenvolvimento, mas considerando as permutas dessa mediação. Ficou claro que a menina recebe apoio e também apóia, recebe incentivo e se dedica a cumprir com o que lhe é solicitado, é ajudada, mas nunca eximida de fazer suas tarefas, desde as mais simples.

“Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos”, disse o filho no conto de Guimarães Rosa. E esses tempos também mudam para a aluna com a marca da síndrome de Down. No devagar depressa dos tempos ela transgrediu a velocidade que limitaram a ela, de ir devagar em seu processo de aprendizagem e chegar a um limite na escolarização, por exemplo. A aluna

---

<sup>60</sup> Grifo meu

transgressora deixou para trás o tempo que lhe deram e vem fazendo esforços para acompanhar a corrida desses tempos. Os tempos mudaram, a educação inclusiva corre com pressa atrás de novas práticas, discursos produtores de mudanças, a corrida voraz por outras experimentações, um fazer pedagógico com jeito manso e no tempo de todos e de cada um.

Isso que fiz agora, divagando na expressão que roubei do conto “A Terceira Margem do Rio”, pode ser entendido por um retardatário, que se atrasou e chegou apenas neste capítulo para a nossa ida a uma investigação no rio. Embora atrasado, ele se dedicará à compreensão do que foi dito, se chegou antes ou depois tanto importará, sua enunciação e os sentidos que construirá a partir daqui é que nos mobilizam. Sendo assim, como posso dizer um sujeito, pautada no que se considera retardo ou atraso? Se ele chegou atrasado em um determinado momento, esforçar-se-á para não cometer esse deslize em outras oportunidades, se seu retardo prejudicar a participação no que está se dizendo, não me custa aguardá-lo para continuarmos de um ponto comum, juntos.

O parágrafo anterior é metafórico, usa tautologias, eufemismos, faz analogias? Talvez. Geraldi (2006, p. 64) esclarece:

A metáfora não é algo pronto, uma figura estática, acabada em si mesma. A metáfora não se explica imediatamente pela sensação, pela vivência ou pela empatia. Ela exige uma atividade bem específica: compreender uma obra de arte implica compreender a sua metáfora. O lugar da metáfora não se encontra no objeto ou tema representado, mas na própria representação, por isso ela é essencial e constitutiva do processo de compreensão. Primeiramente, cada obra de arte é forma e precisa ser compreendida como sistema de formas de representação. Cada obra de arte está situada no contexto da história das formas e, em vista desse contexto, apresenta uma resposta a questões e problemas já postos anteriormente por outras obras de arte e antecipa-se a questões que a ela mesma serão postas. Nesse sentido, toda a obra de arte faz parte da cadeia infinita de enunciados com que compreendemos a vida.

O retardatário ao início deste capítulo entenderá e inventará as suas impressões daquele parágrafo. Assim como a Caetana compreendeu a arte, representada pela música, mais ainda pelas “imagens musicais” e escreveu sobre as suas impressões. O que quero dizer é que a marca da deficiência

mental vem acompanhada de rótulos que prejudicam a transgressão, a superação e compensação da deficiência. Um dos rótulos do sujeito com histórico de deficiência mental é do atraso global no desenvolvimento.

Vigotski (1997) colocou em jogo de problematização alguns aspectos que definiram esse sujeito como um eterno “todo atrasado”. Ao referir-se ao sujeito com deficiência e, especialmente, à educação dos sujeitos com histórico de deficiência mental, apontou a necessidade de abandonar a pedagogia hospitalarmedicamentosa. Ou seja: propôs que se abandonasse a pedagogia voltada para o problema, para a cura e reabilitação, e se passasse a uma pedagogia sociocultural, apoiada na pedagogia geral e nos seus fundamentos filosóficos.

### **6.1. Vigotski e a marca da deficiência mental**

a humanidade sempre sonhou com um milagre religioso: que os cegos enxergassem e que os surdos ouvissem. [...] Porém as vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e medicinal. É possível que não esteja longe o dia em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de 'criança com defeito'. O surdo falante e o trabalhador cego, participantes da vida geral em toda a sua plenitude, não sentirão sua deficiência e não darão motivos para que outros a sintam. [...] Provavelmente não serão compreendidos aqueles que disserem que um cego é deficiente. Assim, as pessoas dirão que um cego é um cego, que um surdo é um surdo, e nada mais. (1997, p. 82).

Vigotski destinou momentos de sua vida e de seus escritos à investigação das diferenças no desenvolvimento dos sujeitos. Suas investigações voltaram-se para a área da educação, e particularmente para a educação especial, coordenando e desenvolvendo pesquisas sobre deficiência, incluindo o estudo de outras alterações que comprometessem o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos.

Essas pesquisas foram desenvolvidas no Instituto de Estudo de Defectologia<sup>61</sup>, entre as décadas de 20 e 30 do século XX. Tais pressupostos,

---

<sup>61</sup> Defectologia (Vigotski, 1997): termo utilizado para referir-se à área de estudo das deficiências. Essa área, diferentemente dos métodos psicológicos de avaliação quantitativos, considera o sujeito com deficiência como ser social. Torna-se relevante destacar que, ao longo

mesmo octogenários, apresentam-se atuais e trazem contribuições para a compreensão da construção social dos sujeitos com deficiência. Vigotski dedicou-se à compreensão do processo de desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, e ressalta a importância da mediação da aprendizagem por sujeitos mais experientes, seja o professor mediador ou o colega tutor. Destaca-se a ação exercida pelos aspectos socioculturais no desenvolvimento, como as descrições de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal. O autor referiu-se às interações sociais, às emoções e ao legado cultural, como potencializadores do desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos com histórico de deficiência mental.

Vigotski chama atenção para a dialética do desenvolvimento e educação da criança que apresenta uma deficiência mental. Os aspectos qualitativamente diferentes de seu desenvolvimento ocorrem em virtude não apenas de suas diferenças orgânicas, mas das peculiaridades e limitações de suas relações sociais. O fator que move o desenvolvimento dessa criança de um nível para outro não é nem a repetição, nem a descoberta. Vigotski afirma que a origem do desenvolvimento está no ambiente social e é expressa nas relações que requerem o uso prático de ferramentas de mediação, em um contexto social.

Essas premissas, de certa forma, desmistificam a idéia de que os sujeitos com deficiência são menos desenvolvidos e, por isso, necessitam de um espaço escolar segregado, em escolas ou instituições especiais, destinadas às suas limitações, à repetição, à minimização das aprendizagens escolares. Tal espaço segregado trata de maneira homogênea seus alunos e, com isso, rompe suas possibilidades de interação, de trocas e de comunicação com outros sujeitos, mais ou menos experientes.

Vigotski dizia que o meio, constituído por todos os protagonistas do cenário escolar, possibilitará à criança subsídios para compensar suas

---

deste capítulo, serão citados os estudos de defectologia realizados por Vigotski. Esses, originalmente, foram publicados entre 1920 e 1930 e foram reunidos no Tomo V das Obras Escolhidas de Lev Vigotski, referentes aos estudos das deficiências.

dificuldades, assim como irá estabelecer limites a ser transpostos. Esses farão com que ela crie mecanismos em busca de equilíbrio nas funções adaptativas ao convívio social. A segregação e a exclusão social do sujeito com deficiência provocam nele um sentimento de inferioridade. Muitas vezes, o sujeito tem consciência de suas limitações e, a partir desse sentimento de inferioridade, desenvolve uma força interior para transpor barreiras e se superar. Essas reações são chamadas por Vigotski de princípios de compensação e supercompensação.

Para Vigotski, muitas vezes, o sujeito com histórico de deficiência mental não toma consciência de sua deficiência, o que torna quase impossível a reação compensatória à deficiência. Destacou que dificilmente são perceptíveis, no sujeito com deficiência mental, manifestações de vontade própria ou demonstrações de atitude moral, intelectual ou abstrata, constitutivas das funções psicológicas superiores, seja pelo sentimento de inferioridade, seja pela desvalorização social ou em função das barreiras impostas pelo contexto social. Vigotski considerou a valorização, a aceitação e o reconhecimento social como força motriz do desenvolvimento.

Em função dessas constatações de Vigotski, precisamos (re) pensar a educação dos sujeitos com deficiência. Apresenta uma crítica às atitudes assistencialistas, revestidas de pena e descrença e sugere estratégias diversificadas de aprendizagem. O autor inferiu que atitudes de rejeição, estranheza, posturas preconceituosas criam barreiras sociais que dificultam a escolarização.

Dentre as rejeições, a maior barreira consiste na tendência a não se acreditar no potencial de aprendizagem do aluno com deficiência, principalmente, do aluno que carrega a marca da deficiência mental. A aprendizagem tradicional é definida como aprender a ler e a escrever, por conseguinte, qualquer aluno, ao não atingir, dentro dos limites e dos prazos previstos, esse propósito de aprendizagem, fica fadado a carregar o estigma de que não aprende.

Os postulados vigotskianos apontam uma perspectiva educacional que considera as “diferenças”, as particularidades, a capacidade de superação dos sujeitos com deficiência. Para Vigotski, os espaços escolares precisariam investir em possibilidades de experimentação, brincadeira, trocas, construção... O autor sugeria a educação comum das crianças com deficiência, com ênfase nas oportunidades sem privações de experiências.

Os estudos de Vigotski trouxeram à tona a discussão de que a educação dos sujeitos com deficiência deveria ser, como em qualquer outro caso, primeiramente social. Referiu-se à educação desses alunos, mas não necessariamente em uma escola especial, pois esses locais tendem a fazer uma ruptura com a realidade social, além de enfatizar o defeito, a falta, a deficiência, e minimizar os conteúdos e as ações.

O autor afirmou também que as crianças com deficiência não necessitam permanecer mais tempo na escola, tampouco precisam ficar em espaços restritivos e homogêneos em relação a níveis de aprendizagem. As impressões descritas por Vigotski apontam o acesso, a permanência e a participação em uma escola com projeto adequado às necessidades de seus alunos, com uma proposta transgressora, com currículo com contornos éticos e que prime por flexibilizações nas propostas de ensino, com uma pedagogia que valorize o individual e o social... Na escola comum, o sujeito com deficiência intensificará o uso de instrumentos psicológicos, enriquecerá suas experiências, ampliará suas trocas sociais e comunicação verbal. Os estudos de defectologia desenvolvidos por Vigotski inferiram que todo aluno pode, a seu modo e respeitando suas necessidades, beneficiar-se da escolarização em escola comum, desde que tenha oportunidades mobilizadoras para compensar limitações e desenvolver potencialidades.

Neste sexto capítulo, investi numa discussão acerca da construção social da deficiência, inferida por Vigotski, sobretudo no tomo V das Obras Escolhidas. Destaco o processo de compensação das limitações por parte dos sujeitos com histórico de deficiência mental e proponho uma leitura das

considerações desse autor sobre o processo de escolarização em espaços escolares comuns.

Contudo, e mais um pouco, com o que “A Terceira Margem do Rio” empresta a esta investigação, problematizo a marca da deficiência mental, pois a compreendo, pelo menos até este momento de dissertação, como uma marca construída, portanto, inventada, “na navegação, no rio no ermo”, na história. Assim, pode ser (re) inventada constantemente, bastam possibilidades de criação, lugares de experimentação, espaços de interlocução, convívio, compartilhamento, relações e trocas socioculturais.

*“... mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando.”*

(ROSA in "Grande Sertão Veredas", 1984)



**Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa?**<sup>62</sup> Se o meu pai, sempre fazendo ausência: **e o rio-rio-rio, o rio**<sup>63</sup> — pondo perpétuo. Eu sofria já o começo de velhice — esta vida era só o demoramento. Eu mesmo tinha achaques, ânsias, cá de baixo, cansaços, perrenguice de reumatismo. E ele? Por quê? Devia de padecer demais. De tão idoso, não ia, mais dia menos dia, fraquejar do vigor, deixar que a canoa emborcasse, ou que bubuiasse sem pulso, na levada do rio, para se despenhar horas abaixo, em tororoma e no tombo da cachoeira, brava, com o fervimento e morte. Apertava o coração. Ele estava lá, sem a minha tranqüilidade. Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro. Soubesse — se as coisas fossem outras. E fui tomando idéia.

Sem fazer véspera. Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos. Só fiz, que fui lá. Com um lenço, para o aceno ser mais. Eu estava muito no meu sentido. Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, sentado à popa. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que me urgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — "Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!..." E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo. Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n'água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão.

Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: **e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio**<sup>64</sup>.

---

<sup>62</sup> Grifo meu

<sup>63</sup> Grifo meu

<sup>64</sup> Grifo meu

7. "E, eu, rio abaixo, rio afora, rio adentro – o rio"...



*"Eu  
Preciso  
Fazer  
O  
Desenho  
Com  
Luzes!*

*Nem  
Na  
Noite  
Apaga  
O  
Sol  
E  
A  
Lua"*

(Caetana)

Encerro este texto dissertativo com a pretensão de não concluir ou “amarrar” a discussão sobre a temática aqui explorada. A respeito da marca da deficiência mental ainda pode-se pesquisar muito, inúmeras sugestões de intervenção pedagógica são necessárias e com certeza as práticas voltadas para o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos sofrerão mudanças. Uma possibilidade de potencialização de aprendizagem e modificações dos discursos, das práticas e dos contextos foi apontada aqui e diz respeito à visibilidade de narrativas de escolarização no ensino comum.

Pode-se dizer que as narrativas dos participantes desta pesquisa apontam sentidos diversificados para a inclusão escolar e para constituição da subjetividade dos alunos que apresentam histórico de deficiência mental. Houve contraste entre os contextos investigados, com evidências de participação e de aprendizagem que se somam a momentos de estagnação e silêncio.

Contudo, esta pesquisa procurou contribuir para o redimensionamento do fazer pedagógico no ensino comum e para novas possibilidades de inclusão, por meio de mudanças na compreensão da deficiência mental como uma construção, que se dá nas relações socioculturais, considerando que esses sujeitos necessitam de possibilidades de criação, lugares de experimentação, espaços de interlocução, convívio, compartilhamento e trocas para, assim, constituírem-se e construir suas trajetórias de vida.

Fui permitida e me permiti usar uma maneira aventureira de navegar e esboçar uma pesquisa acadêmica, pois utilizei a literatura e as produções artísticas dos alunos convidados a conversar durante a navegação nesta canoa – pesquisa. Apresento aqui, no capítulo margem, no capítulo que poderia se chamar terceira margem do rio, na margem em que agora paro para um breve descanso, as impressões derradeiras. Transgridam comigo!

*“concluo inaugurando a necessidade de estabelecer outros momentos de conversação”*

*“encerro iniciando uma (re) invenção inventada”*

*“fecho abrindo portas para a problematização comprometida com o planejamento sério e a (re) invenção da educação inclusiva”*

*“investi em um exercício investigativo baseado em áreas do conhecimento que se dedicam à educação, especialmente nas artes, para potencializar narrativas de escolarização de sujeitos com a marca da deficiência mental, ditos por alguns como “especiais”, mas que o são como qualquer outro sujeito, independentemente das peculiaridades e implicações de sua deficiência”*

*“resisti à arte mascarada, que reproduz a lógica de que eles, os outros ditos como “coitadinhos”, também podem fazer arte e que isso se resume a apresentarem-se em um palco para a comoção/pena/compaixão/choque da platéia”*

*“explodi em mim a idéia de que os marcados pela deficiência conseguem fazer trabalhos de artesanato (reparados por suas professoras) e que vendem como água, para ajudar o dito “doentio”, o sujeito marcado como “retardado mental”, o sujeito fixado na representação do “mongolóide” e sua instituição filantrópica”*

*“não quis repetir nesta pesquisa o que fiz em outros momentos, como pesquisadora e profissional da área da educação especial, pois fiz muitos estudos de caso, empilhei muitos papéis, busquei dados, laudos e categorizei meus alunos”*

*“nesta investigação amontoei pelo menos umas trezentas páginas de pareceres, laudos, diagnósticos, muitas fotocópias, alguns rascunhos, mas preferi dar atenção àquilo que estava vivo na narrativa de escolarização”*

*“de estudo de caso (como é referido o estudo do diagnóstico dos alunos na educação especial) passo a investir no histórico de vida, pois a partir deste estudo percebo quão passível de incoerências se torna estudar um caso ou analisar um dado escolar. Passo, então, a dedicar-me a vidas escolares”*

*“cheguei, de certa forma, tardiamente para o embarque na canoa, especialmente quando a navegação se destinava à discussão da educação inclusiva e da marca da deficiência mental, porque Vigotski já propunha isso há muito”*

*“o eu-outro, o outro do outro, o Milton-outro, a Caetana-outro, o outro do Milton, o outro da Caetana, nessa relação todos e cada um são outro do outro, diria Bakhtin”*

*“esse outro que não é um “retardatário” ou um “retardado” para ficar à margem por já ter partido a canoa, percebo que ele fica nas margens das múltiplas rotas de navegação”*

*“suponho que um aluno que tem dezoito anos e está em escolarização nos anos finais do ensino fundamental tem motivos para não buscar a família para resolver seus assuntos pessoais, afinal, é um homem transgressor que defende sua opinião logicamente e decide o rumo de sua história”*

*“concluo dizendo que uma aluna com a marca da síndrome de Down que nunca reprovou, nunca chegou atrasada, tampouco se adiantou ao seu tempo não pode ser abandonada na margem dos atrasados”*

*“nota dez, nota zero, verdadeiro, falso, certo e errado. Assinale a alternativa correta. As provas do meu tempo eram do mesmo modo, para nossa surpresa, neste tempo movimentado e explosivo em termos de informações, novidades, tecnologias, inventividades e descarte, ainda se aplicam provas e atividades escolares assim”*

*“para aprender, os alunos com histórico de deficiência mental, assim como qualquer outro, precisam gostar, precisam ser desafiados, precisam sentir curiosidade, mas nos anos finais a curiosidade é vigiada pelo senhor “silêncio””*

*“se o espaço escolar não for um lugar de experimentação, de curiosidade, se os senhores da escola não forem os gestores da experimentação e da curiosidade, tanto o aluno com a marca da deficiência mental quanto os demais preferirão ficar estacionados na margem”*

*“perfil, perspectivas e expectativas são difíceis de definir, mas perfis e múltiplas perspectivas e expectativas foram assumidos pelos participantes da pesquisa”*

*“perfil dos alunos com histórico de deficiência mental incluídos nos anos finais do ensino fundamental: sujeito a incoerências na definição, sujeito às discrepâncias de uma escola para outra, talvez por ser complexo demais”*

*“perspectivas dos alunos com histórico de deficiência mental: seguir até o fim, assim como os seus colegas, a escolarização em espaços comuns, mesmo que esse fim seja limitado por alguns sujeitos ou algumas barreiras e necessite superação, transgressão”*

*“as expectativas são sempre as melhores, afinal, quem está no barco é para navegar e nunca encalhar”*

*“vou gritar a narração vociferada que diga repetindo o que tem para dizer, que ela seja o que puder e não puder ser na história do presente de cada um”*

*“concluo este texto dissertativo com o que aprendi, com um grão de mim, uma gota talvez, com pingos do que este imenso rio, que conheci e percorri no mestrado e esta investigação respingou em mim”*

*““e, eu, rio abaixo, rio afora, rio adentro – o rio” anoiteço com luzes acesas por dúvidas, na certeza de acordar com outras oportunidades de continuar a navegação: pesquisando, estudando, contando histórias...”*

## 8. Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memória e Narrativas de si** – histórias de vida ressignificando trajetórias docentes. In: ANAIS V Congresso Internacional de Educação: Pedagogia (entre) lugares e saberes. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

AMARAL, Lígia. **Ética** – uma palavra sem alma? In: **Ética, Formação e Atuação Profissional: II Congresso Multidisciplinar de Educação Especial**, 1999. Londrina: UEL, 1999.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para uso didático e acadêmico, de *Towards a Philosophy of the Act* (Austin: University of Texas Press, 1998).

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemática da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educar e incluir: introduzindo diálogos. In: \_\_\_\_\_. **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. P. 7-16.

BARROS, Diana Luz Pessoa de Barros e FIORIN, José Luiz. Dialogismo, Polifonia e enunciação. In: **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. P. 1-10.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BAUTISTA, Rafael. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

BEYER, H.O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth, (Org). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. P. 191-200.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. P. 11-27.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação Básica**. Resolução nº 2, de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, CF, 11 de setembro de 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: 13 de janeiro de 2008.

BRASÍLIA. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. In: BAPTISTA, C. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006a. P. 137-152.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Reflexões a partir do conceito de mediação em L.S. Vygotski**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/>>. Acesso em: 20 de novembro de 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a Aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. **Uma promessa de futuro: aprendizagem para todos e por toda a vida**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

CASTORIADIS, Cornelius. **Os destinos do totalitarismo & outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

EDUDATABRASIL. Disponível em: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: 13 de janeiro de 2008.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FREIRE, P. **Escola**. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2007.

FERRE, Núria Perez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. (Orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-210.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papyrus, 1997.

GAI, Daniele Noal. **Inclusão: uma realidade relacional - contribuições da teoria sociocultural a inclusão escolar de pessoas com deficiência**. Monografia

(especialização). Curso de Especialização em Educação Especial, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004, 84p.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão:** uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004, 214p.

GERALDI, João Wanderley; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. **Transgressões Convergentes:** Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A formação do indivíduo nas relações sociais:** Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. Campinas: Educação & Sociedade, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-7330200000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 15 de novembro de 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

GRUPO VOZ. **Aos nossos pais.** Disponível em: <<http://www.grupovoz.com.br/mp3/musicafla.htm>>. Acesso em: 16 de janeiro de 2007.

GRUPO VOZ. **Esta noite.** Disponível em: <<http://www.grupovoz.com.br/mp3/musicafla.htm>>. Acesso em: 16 de janeiro de 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **La investigación basada en las artes:** Propuestas para repensar la investigación en educación. Disponível em: [http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X\(200110\)30%3A7%3C24%3ASA](http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X(200110)30%3A7%3C24%3ASA). Acesso em: fevereiro de 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **História de vida e projeto:** a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. Educação Pesquisa. São Paulo, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-7021999000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-7021999000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 de dezembro de 2006.

LEI DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA – Nº 4740/03. Prefeitura Municipal de Santa Maria, Administração Popular. Santa Maria: SMED, 2003.

LEI ORGÂNICA MUNICIPAL. Disponível em: [http://www.camara-sm.rs.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=category&sectionid=9&id=189&Itemid=73](http://www.camara-sm.rs.gov.br/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=9&id=189&Itemid=73). Acesso em: novembro de 2007.

MADEIRA, Rosa. **A infância que se reconstrói como legado e como lugar e significação de trajetórias de vida.** In: Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 79-114, jan./jul. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 16 de janeiro de 2007.

MARTINS, Ana Luisa. **Aí vai meu coração:** cartas de Tarsila do Amaral e Anna Maria Martins para Luís Martins. São Paulo: Editora Planeta Brasil, 2003.

MILTON, Nascimento e CAETANO, Veloso. **A Terceira Margem do Rio.** Disponível em: [http://www.mpbnet.com.br/musicos/letras/a\\_terceira\\_margem\\_do\\_rio.htm](http://www.mpbnet.com.br/musicos/letras/a_terceira_margem_do_rio.htm). Acesso em: 13 de janeiro de 2008.

MONTEIRO, Elias Ramires. **A lenda do menino invisível**. Santa Maria: Multipress, 2007.

ORLANDI, E. P. **Palavra, fé, poder**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. **Questionário do Plano Municipal de Educação**. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/> Acesso em: outubro de 2006.

PRIBERAN. **Dicionário de língua portuguesa**. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx> Acesso em: 20 de janeiro de 2008.

PRIETO, Rosângela. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: JESUS, Denise. Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto & VICTOR, Sonia Lopes. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. **Gestão Municipal**. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/> Acesso em: outubro de 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. **Questionário do Plano Municipal de Educação**. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/> Acesso em: outubro de 2006.

RELEITURAS. **Biografia de Guimarães Rosa**. Disponível em: [http://www.releituras.com/quimarosa\\_bio.asp](http://www.releituras.com/quimarosa_bio.asp). Acesso em: 13 de janeiro de 2008.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

SILVA, Vera Regina Martins e. **Um lugar de visibilidade do sujeito deficiente mental**. IEL/UNICAMP: Dissertação de Mestrado, 2000.

SILVA, Vera Regina Martins e. **Efeitos da relação interdiscurso intradiscurso: a costura pelo seu avesso**. Disponível em: <http://www.discursos.ufrgs.br/sead/doc/interdiscurso/veraregina.pdf>. Acesso em: 16 de julho de 2006.

SOUSA, Elida Tessler e SLAVUTZKY, Abrão. **A invenção da vida: arte e psicanálise**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

STEPHANOU, Maria. **Narrativas de vida de jovens: histórias pessoais e trajetórias pessoais e trajetórias de participação sociocultural**. In: ANAIS V Congresso Internacional de Educação: Pedagogia (entre) lugares e saberes. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

TEIXEIRA, Marlene. O outro no um: reflexões em torno da concepção bakhtiniana de sujeito. In: FARACO, Carlos Alberto e TEZZA, Cristovão (Orgs.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Vozes, 2006. P. 227-234.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, 1990. Disponível em: <[http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien)>. Acesso em: 08 de novembro de 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 08 de novembro de 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas**. Tomo V. Fundamentos De Defectologia. Madrid, Portugal: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

XILOGRAVURAS. **Conto “A Terceira Margem do Rio” em xilogravuras**. Disponível em: [www.youtube.com](http://www.youtube.com). Acesso em: 13 de janeiro de 2008.

## **9. Anexos**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

Ilmo Sr. Secretário da Educação do Município de Santa Maria

Prezado Senhor:

A discussão acerca da inclusão e escolarização de sujeitos com deficiência em espaços escolares comuns é recente. Tal temática constituiu-se como um dos grandes desafios da educação nos dias de hoje, em âmbito nacional, expandindo-se para a organização e perspectivas de ações das Redes Municipais, assim como da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Nesse contexto, de problematização e diálogo, venho desenvolvendo minha pesquisa como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação do Professor Cláudio Roberto Baptista. A pesquisa tem como temática os “Processos inclusivos”. Pretendo, através da pesquisa, investigar quem são os sujeitos com histórico de deficiência mental incluídos nessa Rede; conhecer o perfil, expectativas e perspectivas desses sujeitos; considerar os sentidos atribuídos por tais alunos ao processo de escolarização nos anos finais do ensino fundamental e discutir se tais sentidos podem contribuir para a compreensão dos processos de inclusão e escolarização. Para tanto, solicito a autorização para desenvolver o estudo com alunos em processo de escolarização nos anos finais do ensino fundamental, nessa Rede.

Desde já agradeço,

---

Mestranda Daniele Noal Gai

PPGEDU/FACED/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/n° prédio 12.201 - 7° andar 90-046-900 - Porto Alegre, RS

Fone: (051) 3316-3428 - 3316-3429 - Fax: (051) 3316-4120 - E-mail: [ppgedu@ufrgs.br](mailto:ppgedu@ufrgs.br)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

Caro (a) Aluno (a):

Solicito a sua colaboração e participação na minha pesquisa de dissertação de mestrado sobre a temática: “Processos inclusivos”. Pretendo, através desta pesquisa, investigar os processos inclusivos, conhecer o perfil, expectativas e perspectivas dos alunos que estão cursando os anos finais do ensino fundamental. A pesquisa prevê visitas às escolas, conversas com alunos e professores e conhecimento das trajetórias dos alunos.

Desde já agradeço,

---

Mestranda Daniele Noal Gai

PPGEDU/FACED/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/n° prédio 12.201 - 7° andar 90-046-900 - Porto Alegre, RS

Fone: (051) 3316-3428 - 3316-3429 - Fax: (051) 3316-4120 - E-mail: [ppgedu@ufrgs.br](mailto:ppgedu@ufrgs.br)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

Caro (a) Professor (a):

Solicito a sua colaboração e participação na minha pesquisa de dissertação de mestrado sobre a temática: “Processos inclusivos”. Pretendo, através desta pesquisa, investigar os processos inclusivos, conhecer o perfil, expectativas e perspectivas dos alunos que estão cursando os anos finais do ensino fundamental. A pesquisa prevê visitas às escolas, conversas com alunos e professores e conhecimento das trajetórias dos alunos.

Desde já agradeço,

---

Mestranda Daniele Noal Gai