



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO

XX SEPE - SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO SETOR DE  
EDUCAÇÃO/2006

### **A inclusão praticada: um olhar a partir do professor.<sup>1</sup>**

Roseli Aparecida Cação Fontana<sup>2</sup>

Ao longo da década de 90, a defesa, em âmbitos diversos, de uma educação inclusiva, deixou a nós, professores, o desafio de viabilizar políticas e de produzir práticas institucionais capazes de ultrapassar o limite da simples presença da “alteridade deficiente”<sup>3</sup> na escola regular, garantindo a todos os alunos, em suas diferenças constitutivas, as possibilidades de integração, aprendizado e desenvolvimento.

Enquanto no âmbito acadêmico a proposta da escola inclusiva tem produzido debates acalorados que têm colocado em questão seus fundamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos, confrontando estudos e reflexões acerca da deficiência e da normalidade, nas escolas, educandos e educadores, no exercício cotidiano e anônimo de conferir-lhe materialidade, temos experimentado o drama de uma convivência perturbadora que, fugindo àquilo que sabemos fazer e explicar, arrasta-nos em uma direção desconhecida.

Como nós, professores, temos nos percebido frente às diferenças biológicas e histórico-culturais materializadas em nossos alunos? Como temos vivido "a diferença" nas relações de ensino e o que temos buscado a partir dela? Como temos reagido às diferenças e como temos explicado (ou não) essas nossas reações a nós mesmos, a nossos pares, a nossos alunos, a seus pais?

---

<sup>1</sup> O presente texto é uma versão revista do texto apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG, 2001.

<sup>2</sup> Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP.

<sup>3</sup> Utilizo aqui a expressão cunhada por Skliar (2001) para se referir tanto ao modelo biológico da deficiência como representação politicamente hegemônica no âmbito educacional, quanto à recorrente utilização, nesse mesmo campo, de outras formas de nomeação, tais como “portadores de necessidades educativas especiais”, por exemplo, na tentativa de camuflar essa mesma hegemonia.

De modo a dar visibilidade a algumas inquietações que nos acontecem, como professores, volto-me para um episódio protagonizado por mim e por uma aluna cega em sala de aula, procurando nele apreender indícios (Ginzburg, 1989) dos usos que fui fazendo de mim mesma, das práticas, saberes e valores pedagógicos em circulação naquela situação e de como fui sendo "afetada", na dinâmica interativa vivida, pelas palavras, gestos e sentidos que me vinham dessa aluna, dos outros alunos e de meus muitos outros...

E assim, delinheio a opção metodológica. Neste trabalho, a exemplo de outros que venho desenvolvendo, priorizo o estudo de episódios interativos produzidos em relações de ensino escolares. Partindo das minúcias do jogo intersubjetivo que sustenta essas relações, busco apreender indícios dos modos como os sujeitos deles participam e como os significam nas suas condições sociais imediatas e contextuais de produção.

Quando a diferença paralisa – breve narrativa do desconcerto profissional.

Abril de 1999. Curso de especialização em Alfabetização. Disciplina: Desenvolvimento Humano - fundamentos psicológicos. Aula preparada: faríamos um origami e a partir dele discutiríamos as relações entre ensino-aprendizado-desenvolvimento segundo a abordagem histórico-cultural. Essa atividade inicial, sempre bem aceita pelos alunos, poupava-me de extensas exposições conceituais desgarradas do mundo vivo das experiências e garantia, de antemão, o espaço de meus interlocutores na aula, já que a discussão das relações teóricas mais abstratas era construída a partir dos relatos, feitos pelos alunos, daquilo que experimentaram durante a realização do origami. Assim sendo, mais uma vez eu lançava mão dela.

Proposta a atividade, uma das alunas alertou-me: 'Professora, há uma aluna cega nesta turma. Ela ainda não chegou'. Meus joelhos fraquejaram. Pela primeira vez teria uma aluna cega em sala e justamente para esse dia eu preparara um origami!!! Um origami para uma cega! Senti-me totalmente inadequada. Não consegui sequer contestar. Ansiei, secretamente, por que ela faltasse. Sua entrada em sala, instantes depois, completou meu desconcerto.

Conversamos. Expliquei-lhe que não sabia que ela fazia parte da turma e que realizaríamos, nós duas, uma outra atividade de forma a possibilitar-lhe o

entendimento das questões que iríamos tematizar naquela aula, embora naquele momento nada me ocorresse além de uma conversa ou até mesmo de uma exposição dos principais conceitos, o que, diga-se de passagem, desviava-me, e a ela, dos princípios que norteavam a atividade proposta por mim à turma. Naquele momento, dei-me conta disso e percebi que a excluía. Sorridente, recusou-se; queria fazer o origami. 'Não se preocupe, professora. Eu vou ensinando a você como deve fazer para me ensinar. Minhas colegas já estão acostumadas comigo'.

Sim, eu não estava acostumada a sua presença. Sentia-me insegura e constrangida diante dela. Ouvi-a e deixei-me ficar, desistindo de minha sugestão improvisada.

A atividade proposta começava com a exploração de uma dobradura já feita, tendo em vista a construção de uma outra igual a ela. Tal qual suas parceiras de grupo, vi-a tocar o origami pronto e os quadrados de papel colorido com que deveria reconstruí-lo. Aquelas, desdobrado o origami que eu lhes oferecera, contavam-lhe o que haviam visto e o que haviam feito diante do visto. Estendiam-lhe o papel crivado de dobras para que as sentisse com as pontas dos dedos. Eu as observava tentando aprender como ensinar a ela.

Entre si, aquelas que viam, analisavam as marcas que se cruzavam no papel, levantavam hipóteses acerca das possíveis dobras a serem feitas nos papéis ainda virgens que haviam recebido. Só então voltavam-se para ela, tomavam-lhe das mãos, reproduzindo, com elas, o que haviam feito, ou sugeriam-lhe, verbalmente, as dobras que haviam experimentado. Guiada por suas parceiras de grupo, repisando seus passos e iniciativas, ela inscrevia dobras que lhe eram invisíveis sobre um papel que também não via, fazendo o que lhe era possível.

Meu sentimento de inadequação intensificava-se diante desse insólito modo de trabalhar. A evidência da diferença entre nós era muito grande e no confronto com ela, sentia-me perdida. Percebia e entendia que o que ela fazia era diferente do que nós, não cegos, fazíamos. Percebia seu esforço em permanecer no grupo, cujas pessoas, envolvidas na atividade, pareciam por vezes esquecer-lhe. Percebia que cobrava do grupo, em alguns momentos, mais atenção a ela. Vislumbrava-lhe a frustração na expressão, as mãos dobrando ao acaso ou alisando o papel que recebera, o cenho franzido, a boca crispada. Via, via tudo isso e não sabia o que fazer, nem como fazê-lo e sentia desconforto em me aproximar e perguntar-lhe o

que poderia fazer, relutando, intimamente, em acolher sua disposição em me ensinar a trabalhar com ela.

A frustração, que eu sentia, induzia-me a justificativas. Ingenuamente, dizia a mim mesma que, apesar de minha perdição, eu pelo menos não estava cometendo o erro de supô-la igual às outras alunas. Mas eu mesma rebatia meu consolo: E daí? Em que esse reconhecimento contribuía para ela e seu estar entre nós? Em que esse reconhecimento contribuía para o nosso estar com ela? Dava-me conta da diferença, mas da singularidade, nela implicada, não.

Aproximei-me, por várias vezes, tentando ajudá-la e ajudar-me, sem sucesso. Diante dos modos desajeitados com que ela manejava o papel, eu tropeçava insegura no manejo das palavras.

Reconhecer a cegueira como diferença, levava-me a reconhecer que minha aluna dispunha de outras formas de perceber os fatos e portanto de outras formas de relacioná-los e de atuar sobre eles. (Que formas de percepção e de pensamento seriam essas?) Condicionada pela realidade concreta da cegueira, ela era portadora de uma outra lógica, ligada a outras possibilidades de significação, que envolviam questões referentes à linguagem, indissociáveis do pensamento, e que deveriam ser respeitadas. Como descrever o que ela deveria fazer, que palavras usar, se naquele exato momento ia me dando conta do quanto as minhas familiares palavras achavam-se enquadradas numa lógica do ver e não do tocar? A lógica visual era a única que orientava minha relação com o origami. De dentro dela eu vivia o esgotamento das palavras e desconfiava de sua "propriedade" para dizer. E então, eu não sabia como dirigir-me a ela. Desprovida de palavras, percebia-me tão desajeitada em relação a ela quanto os movimentos de suas mãos sobre o papel.

No entanto, como professora, eu sabia que cabia a mim fazer algo, mas o quê e como? Fragilizava-se em mim a pedagoga: a que lugares eu conduziria aquela aluna que não via os caminhos do origami, quando eu mesma, tropeçando nas palavras, cegava por entre caminhos, até então, sabidos de cor?

À medida em que novas condições de produção iam sendo oferecidas ao grupo, alguém voltava-se para minha aluna e contava-lhe o que estava acontecendo - 'Agora nós recebemos a receita de como montar a cestinha passo a passo. É uma folha com desenhos do que temos a fazer em cada etapa. Agora ficou fácil. Nós vamos fazendo e vamos dizendo prá você fazer também'.

De longe e também ao seu lado, tomada de ansiedade, eu me perguntava 'Como será que ela entende isso tudo que estamos a lhe dizer? "Montar a cestinha", "desenhos"... Que sentidos fazia ela dessas expressões banais para nossa experiência visual? Que sentidos teria para ela fazer aquela dobradura?

'Olha, a gente vai te dar um outro papel! Mesmo com a receita nós não estamos conseguindo. Acho que a gente fez alguma coisa errada!' Observando-a, percebia que assentia aos dizeres de seus pares. Pegava o papel de novo, alisava-o por entre os dedos e esperava... Esperava por mãos que guiassem as suas. Esperava por palavras e vozes que guiassem seus movimentos sobre o papel.

Regulada pelas indicações de suas interlocutoras - 'Não, não, não, você não entendeu'. 'Presta atenção, dobra as pontinhas...' 'Assim, olha, me dá a mão...' - e também por mãos que fizeram muitas das dobras do origami por ela, minha aluna, apresentou-me, ao cabo de um tempo, sorrindo, uma dobradura esfolada, mas feita. 'Viu só professora, eu consegui fazer '!

Lembro que naquele momento nada contestei. Diante daquele origami pronto e conhecendo os processos de confecção pelos quais passara, eu me indagava sobre o que poderia significar o seu 'consegui fazer o origami'. Meu mal estar, em relação à atividade por mim proposta àquela turma em particular, tornou-se ainda maior. No origami pronto em suas mãos e em seu dizer - 'Viu só professora, eu consegui fazer!' - eu via apenas arremedos de participação. Lia nos esforços, dela e de seus pares, para que realizasse a atividade, o exercício da "ilusão" da participação pela "ilusão" do ver sem ver.

Mas o pior ainda estava por vir. A confecção em si mesma do origami não era o objetivo principal daquela atividade. Ela mediava elaborações que eu desejava ver explicitadas. O que me interessava, como professora, naquele momento, era ouvir de meus alunos o relato dos modos distintos pelos quais haviam se apropriado do processo de construção, seja trabalhando a partir de uma dobradura já feita, ou de sua confecção a partir de uma instrução passo a passo, registrada numa sequência de desenhos, ou ainda da leitura conjunta dessa instrução, quando eu - professora - ia apontando a diversidade de interpretações dos desenhos e sua própria ambigüidade, apesar da expectativa de clareza e precisão com que aquelas instruções eram acolhidas. E tudo isso para problematizar o papel do outro, inscrito no origami enquanto atividade cultural, inscrito nas dobras feitas no papel, inscrito

nos desenhos e palavras da instrução, presente no apontar, no fazer junto, no compartilhar sentidos.

Embora dessa dimensão da atividade ela pudesse de fato participar, tendo o que dizer e, inclusive, o que comentar frente a minhas indagações sobre os percursos do seu pensar, encastelei-me na desconfiança de que ela houvesse apreendido, ou mesmo se aproximado dos significados que eu atribuíra àquele trabalho.

Numa cultura como a nossa, que privilegia a visão na elaboração do conhecimento do mundo e de si mesmo, eu duvidava que ela tivesse se aproximado do que me parecia importante que percebesse (eu poderia dizer aqui que duvidava de que ela tivesse visto o que eu esperava que visse, usando o verbo ver propositadamente para marcar a lógica que imprimia, de fato, a minha relação com ela). Cega pela lógica do ver, que eu imprimira à atividade e a minhas expectativas em termos dos resultados alcançados pelos alunos, não perguntei a ela, que sentidos encontrara naquilo tudo, que elaborações ela produzira, mesmo sem ver. E então experimentei da minha própria exclusão.

Excluindo-a, excluí-me também. Ao negar-lhe a pergunta, neguei a diversidade de modos de elaboração que apregoava como objetivo da atividade por mim proposta, neguei a constitutividade do aprendizado e do outro nos processos de desenvolvimento, negando os princípios do meu próprio fazer.

O que me acontecera? Por que eu, que sempre apregoava a importância de partir do ponto em que se encontra o aluno, negara o ponto de partida que se dera a ver?

### Em busca de entendimento

O dilema experimentado não cessou com o final da aula. Acompanhou-me como frustração e indagação. Voltava-me sempre a ele. Se, por um lado, a frustração, que eu sentia, induzia-me a justificativas, no mais das vezes ingênuas, por outro a indagação impulsionava-me à busca de elementos que me ajudassem a compreender minhas reações naquela situação. Reações que, soube-o depois, não me foram exclusivas. Muitos professores têm experimentado, como eu, o mesmo desconcerto diante do desafio de produzir práticas capazes de ultrapassar o limite da simples inclusão de sujeitos singulares na escola. Os relatos de minhas alunas,

de colegas, as perguntas indignadas de professores nos cursos e encontros de formação continuada foram-me evidenciando isso.

De início, procurando elaborar o acontecido, conversei, com outras professoras que ministravam o curso, acerca de como haviam se sentido, o que haviam feito diante da cegueira de nossa aluna. Ouvei delas distintos relatos e análises. 'No fundo você se percebeu falando uma coisa e fazendo outra: falou da diversidade e excluiu a moça'. 'Prá mim foi tão simples! Assisti o filme ao lado dela e fui lendo as legendas, falando um pouco do cenário'. 'Eu não tive problemas - dei a aula e ela acompanhou. É uma pessoa super interessante e tem uma experiência bonita de integração dos cegos na escola regular. Ela acompanha esses alunos, num esquema de aulas particulares, ensina o braille e os encaminha para a escola. Vai prá escola, conversa com as professoras, passa uns dias em sala com a criança para auxiliá-la na sua adaptação'.

Esses comentários reafirmavam o quanto eu falhara como professora, o quanto eu desconhecia aquela aluna e seus saberes, acentuando minha frustração. No entanto, não me ajudavam a compreender a cegueira que eu experimentara. Por que eu não vira coisas nas quais acreditava?

Dois anos depois, encontrei em Borges uma síntese de sua experiência de suspensão gradativa da visão, cifrada em um verso de Goethe sobre o crepúsculo: 'o próximo se afasta'.

"É verdade", escreveu ele, "que, no crepúsculo, tudo o que está próximo se torna distante; as coisas que nos rodeiam vão se afastando de nossos olhos, assim como o mundo visível se afastou de meus olhos, talvez para sempre."(Borges,1983:168-169)

Naquele momento, analiso hoje, mediada pela experiência de Borges, o afastamento do saber calcado na ilusória plenitude das referências visuais produziu em mim um vazio significativo. Eu também cegara, mas num processo inverso ao de Borges. Enquanto para ele os rascunhos foram sendo negados (Borges,1977), as letras nas páginas dos livros foram se apagando, as vozes se reduziram a ecos e os rostos a máscaras (Souza, 1999), em mim o excesso de visibilidade, de luz e de imagens é que diluía o referente, cegando os possíveis.

Percebo-o, hoje, que ceguei nos limites do ver - vi a gritante diferença existente entre nós e vi meu "não saber como agir" diante dessa diferença.

A professora Gilberta Januzzi, a quem agradeço o acolhimento, ouvindo meu relato e minhas indagações, comentou:

'Rô, nas relações com um outro biologicamente diferente de nós, a evidência da diferença é tão grande que acaba sendo um fator de insegurança que tende a paralisar-nos. Vivemos essa paralisia de modos diversos: abstraindo o contraste que a diferença materializa e tentando fazer de seu portador alguém igual a nós, sem que o seja; tentando preservá-la na sua peculiar especificidade ao ponto de isolar seus portadores da vida social; sentindo-nos desorientados sem saber o que fazer e como.'

Voltava-me a professora Gilberta para as dificuldades próprias da relação com a diferença no trabalho do professor. Tanto as diferenças quanto o trabalho docente apresentam-se na forma de concepções (o que é a diferença, como abordá-la, o que é "saber ensinar", etc) e de normas que nos precedem, nos constituem e nos enquadram em termos de exigências éticas e sociais. Defrontamo-nos com essas concepções e normas em situações concretas de trabalho, nas quais, muitas vezes, provamos do sentimento de que o que conhecemos e sabemos é defasado em relação ao saberes que aquelas situações práticas implicam.

Esse sentimento, que Yves Schwartz denomina de "desconforto intelectual" (2001:10), defronta-nos com "zonas de ignorância" em relação ao nosso próprio fazer que aumentam nossos sentimentos de insuficiência.

Segundo Christophe Dejours (1992), um estudioso das relações homem - trabalho, a ignorância consciente sobre o processo de trabalho aumenta o medo porque torna o risco cada vez maior (p.107). O medo - que é uma das dimensões da vivência dos trabalhadores, presente em todos os tipos de ocupações profissionais – é desencadeado pelos riscos relacionados a sua integridade física, às possibilidades de não acompanharem o ritmo de produção imposto, de perda dos postos de trabalho, de despersonalização frente às tarefas, de não responderem às responsabilidades deles esperadas, entre outros.

Além da ignorância, assegura Dejours, a polivalência, incorporando à atividade do trabalhador outras áreas de atuação que não lhe eram afeitas, também acentua o medo. "Afirmação paradoxal! ", exclama, uma vez que poderíamos esperar que o trabalhador polivalente, tendo maior acesso a funções diversas, conseguiria um maior domínio do próprio trabalho e de seus instrumentos. No



entanto, acontece o contrário e os trabalhadores nas pesquisas realizadas sublinham que: "a polivalência aumenta a tensão nervosa" (p.107). Em sua própria função, o trabalhador - mesmo sabendo que ninguém sabe tudo - conforta-se com a divisão do trabalho, que reduz as responsabilidades e as variáveis desconhecidas. Quando se torna polivalente, acumula zonas de ignorância, confrontando-se com a extensão dos riscos de seu fazer.

Nessas condições, o medo nos impulsiona, como trabalhadores, a reorganizar o encaminhamento do trabalho numa direção que nos pareça mais controlável ou de menor exposição, fazendo-nos, por vezes, voltar a práticas e modos de fazer supostamente já superados, mas também supostamente melhor conhecidos nos riscos que comportam.

Entre o encaminhamento dado por nós a nossa atividade e aquele prescrito nas normas e concepções, experimentamos tensões, no âmago das quais, o trabalho revela-se como "um dramático uso de si" (Schwartz, 2001: 17), que é indiciado pelas decisões, escolhas e negociações que vamos fazendo a cada instante.

Naquela aula, minhas decisões foram movidas pela insegurança e pelo medo do não saber. Ative-me à luminosidade do conhecido, perdendo de vista os possíveis.

E quais seriam os possíveis naquela situação?

Para a professora que eu era, os possíveis apontavam na direção da compreensão daquilo que eu vivenciara e do aprendizado de como superar "o não saber" que me paralisara. Do ponto de vista de minha aluna, do mesmo modo que para mim, os possíveis encontravam-se na elaboração daquela experiência, no movimento de produzir significados com o outro.

Enquanto, para o conjunto de alunas que enxergava, a atividade, por mim proposta, se assentava na exploração visual das possibilidades oferecidas e culminava no fazer junto, para minha aluna cega, o ponto de partida estava situado no próprio fazer junto. Essa era uma das condições de sua singularidade. Ela necessitava de nossas palavras, de nossas pistas, de nossas mãos para adentrar a atividade proposta e, então, elaborá-la em processos singulares à cegueira, desconhecidos por nós, suas interlocutoras. E a partir daí, somente ela poderia nos guiar, dando-nos acesso aos caminhos trilhados, contando-nos o que fazia e como,

como entendia o que fazia e aquilo que nós lhe dizíamos. Somente sua palavra poderia indiciar-nos as formas de percepção da realidade, de pensamento, de modos de agir e de dizer que a cegueira permitia a ela.

Na linguagem em exercício, destaca Coudry (1997), é possível ver o que falta ou o que excede e como os processos de significação são elaborados pelos interlocutores nas diferentes instâncias nas quais os sujeitos se expõem. Indiciando os seus possíveis, suas palavras indiciavam também os possíveis de nossa relação de interlocução pautada na diferença.

Na diferença, que tanto me incomodara, estavam os limites, mas também os pontos de partida e os aprendizados a serem elaborados e desenvolvidos em nós.

Segundo Vygotsky (1989), não é o defeito que decide o destino das pessoas, mas sim, as conseqüências sociais desse defeito. Se focalizarmos os defeitos levando em consideração apenas o que está posto, só encontraremos limites. Se o analisarmos como fonte de outras capacidades que emergem nas necessidades, sentidos e desejos produzidos nas relações sociais, encontraremos as possibilidades da falta.

Borges mediou-me o entendimento dessa idéia. Em um ensaio biográfico ele escreveu:

Uma conseqüência perceptível de minha cegueira foi meu abandono do verso livre em favor da métrica clássica. Na verdade, a cegueira me fez retomar de novo a poesia. Já que rascunhos me eram negados, tive de recorrer à memória. É obviamente mais fácil lembrar o verso do que a prosa e lembrar formas regulares de verso de preferência às livres. O verso regular é, por assim dizer, portátil. Pode-se descer a rua ou andar no metrô enquanto se compõe e se trabalha um soneto, pois a rima e o metro têm virtudes mnemônicas. (1977:114).

Os limites impostos a Borges pela cegueira, permitiram-lhe retornar ao soneto e experimentar o prolongamento infinito da criação poética. Como analisa Eneida Maria de Souza, privado da elaboração de intermináveis rascunhos, em que refinava frases e parágrafos, o autor troca a prosa pela poesia e aprende a compor de memória, apoiando-se na métrica para "obter os mesmos efeitos que antes buscava com sua pequena escrita manuscrita, semelhante a patas de aranha". Nesse processo, apropriou-se também do exercício contínuo da poesia que, "independendo

da mão que a escreve, do espaço fechado do escritório ou da prisão branca da página", mescla-se à aventura cotidiana dos passeios pelas ruas da cidade, que se tornam o cenário de sua escrita silenciosa. "A mudança processada na escolha da poesia como suplemento da prosa contribuiu ainda para a transformação do complexo e sutil modo de elaborar ficções, tornando-se ele um poeta, um rapsodo, um cantor." (1999: 64-65)

A perspectiva da força e da positividade da deficiência, como bem o destaca Ana Maria Padilha (2000: 205-206), não é uma questão de fácil compreensão, e sua elucidação passa pelo conceito de compensação proposto por Vygotsky, segundo o qual, qualquer defeito origina estímulos para a formação de outras formas de funcionamento. Esses estímulos não são frutos de uma força individual inata; tampouco são uma força biológica própria dos órgãos que realizariam a compensação do que falta ou do que falha. Eles emergem nas relações sociais como necessidades, urgências, motivos e desejos e podem, no curso dessas relações, desencadear "processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta" dos indivíduos (Vygotsky, 1989:5), que se consolidam como desenvolvimento, ou serem tolhidos na sua expressão e elaboração.

Borges, ao perder gradativamente a visão, viu-se na contingência de ditar seus textos para alguém, de escutar de voz alheia a recitação dos versos e dos textos dos autores preferidos, de criar através da prática cuidadosa da memória e o conseguiu. Primeiro, mediou-o a pessoa de sua mãe, depois a da secretária e companheira Maria Kodama, cuja "presença do braço que literalmente conduz os passos do escritor cego se estende para a convivência diária, os protocolos profissionais e os compromissos assumidos pelo intelectual nas suas inúmeras conferências feitas em diversas partes do mundo". (Souza, 1999:58)

Minha aluna, naquela aula, não teve com quem compartilhar as necessidades, motivos, desejos e sentidos que a atividade do origami nela suscitara, tolhida pelo silêncio que lhe impus.

O confronto entre as condições de desenvolvimento possibilitadas a esses dois sujeitos fez-me recordar a definição do ato de educar, simples e profundamente humana, que o professor Casemiro dos Reis Filho enunciava. Dizia ele: "educar é o ato de promover o outro nas características legítimas dele" (Reis Filho, 1984: 37-38), o que implica tanto identificar e denunciar-lhe as fraquezas como apontar e

desenvolver seus aspectos positivos, descobrindo modos de ensinar ao aluno aquilo que ele não sabe como aprender.

Esse princípio, acrescento eu, pensando em nós, professores, também nos afeta em igual medida. No ato de educar, damos a ver ao aluno, nosso parceiro social na relação de ensino, nossas debilidades e positivities. Deixando-nos educar por ele, possibilitamos que se promovam, em nós, nossas legítimas características.

De minha parte, eu viro minhas fraquezas e as de minha aluna e, paralisada pelos limites, não fizera a pergunta que comportava nossos possíveis e que nos possibilitaria conduzir e sermos conduzidas a nossas positivities. Naquele momento, nosso desenvolvimento era factível tão somente pela mediação dos sentidos produzidos por ela naquela situação de aprendizado. Havia que ter-me deixado guiar pela disposição em ensinar, que ela demonstrara.

Essa constatação evoca-me a lembrança de uma cena do filme 'O Silêncio', que também mediou minha compreensão dessa doída experiência.

Refiro-me à cena em que a menina que serve de guia ao garoto cego perde-se dele em um mercado ruidoso e coalhado de gente. Apaixonado pela música, o menino se afastara de sua guia, para seguir a melodia que vinha de um rádio que um homem carregava nos ombros. Ao dar-se conta da ausência de seu companheiro, a menina sai pelo mercado buscando por ele. Chama seu nome, mas sua voz se perde em meio ao burburinho. Então, fecha os olhos e deixa-se guiar pela música, ignorando os ruídos que a cercam. Assim se encontram.

Muito me ensinou essa cena. Envolvida por sua beleza, revivo-a, detendo-me em seus detalhes. Analisando-a fui-me dando conta da profundidade da relação que ela narrava, apesar de sua simplicidade. Diante da situação de dificuldade com que se depara, a menina entrega-se a uma situação imaginária. Colocando-se no lugar de seu pequeno companheiro, ela joga com os sentidos do faz-de conta. A partir do que já conhece a seu respeito, faz de conta que é ele, agindo do modo que imagina que ele agiria. A situação imaginária em que está envolvida e as regras que nela se originam passam a regular seu comportamento. E então, no jogo interpretativo, já não é mais apenas ela mesma. Ela é também o companheiro que interpreta e que, entrelaçado a ela, regula seu comportamento, não o deixando ser dirigido somente pela percepção imediata que ela tem do contexto em que se encontra, mas pelos

significados de que esse contexto se reveste na sua condição de cegueira. Entrelaçada a ele, vivencia ela uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção (Vygotsky, 1984: 118), produzindo sentidos onde antes só havia o vazio do perder-se de alguém.

Algumas considerações finais.

Nas escolas, a exemplo da situação vivida pela protagonista do filme, não há uma preparação antes, para o exercício do depois. O próprio exercício das relações de ensino tem nos preparado para receber e acolher a “alteridade deficiente”. Nessa atuação sem ensaio, nós professores, somos, a um só tempo, portadores de signos e aprendizes de sentidos outros. Nossos corpos e gestos, nossos modos de dizer “a alteridade deficiente” e de nos dizermos em nossa relação com ela, configuram tanto "objetos de reconhecimento" quanto "encontros que forcem a pensar"<sup>4</sup>.

Como indivíduos reais, históricos, condicionados, encarnando experiências singulares, temos produzido dinâmicas interativas únicas que implodem a simplicidade, o descompromisso, a naturalidade, o poder conformador e a homogeneidade com que as imagens da inclusão e, nelas, nossas imagens de professoras, têm sido enunciadas nos trabalhos acadêmicos.

Tais trabalhos, ainda que salvaguardados, pela distância que os separa do “chão da escola”, dos riscos e descaminhos que professoras e crianças enfrentam cotidianamente, contribuem para a compreensão da inclusão. No entanto, não abrem lugar para a escuta dos dramas que a inclusão comporta, como tampouco acolhem os processos de sua elaboração. Neles pergunta-se pelo que tem sido a inclusão e não por aqueles que a têm produzido e pelos processos através dos quais o têm feito.

Valendo-me da comunidade de trabalho que pressuponho entre nós, professores que somos, tentei, até aqui, transformar em uma história a inquietude nascida no acaso do encontro e que me levou ao desejo de compreender, mais do que explicar, os sentidos da cegueira que tomou conta de mim em suas conseqüências sociais.

## Referências Bibliográficas

BORGES, Jorge Luis. “A cegueira”. In Sete Noites. São Paulo: Max Limonad, 1983.

---

<sup>4</sup>Gilles Deleuze, em **Proust e os Signos**, designa por objetos de reconhecimento, um modo de pensamento que, estando cheio de si mesmo, supõe tudo aquilo que questiona e por encontros que forcem a pensar, a relação sensível e apaixonada com o que nos deixa perplexos e nos faz pensar.

- \_\_\_\_\_. Elogio da sombra – Perfis – um ensaio biográfico. Porto Alegre: Globo, 1977.
- COUDRY, M. I. Hadler. “Língua, discurso e a lógica da linguagem patológica”. In Cadernos da F.F.C./UNESP, nº. 2, Marília: UNESP, 1997.
- DEJOURS, C. A loucura do trabalho – estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- DELEUZE, G. Proust e os signos. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- GINZBURG, C. Mitos, emblemas, sinais – morfologia e história. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- PADILHA, Anna Maria L. “Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial”. In Revista Educação & Sociedade, nº. 71, 2000, pp.197-220.
- SCHWARTZ, Y. “Trabalho e Educação”. In Presença Pedagógica, nº. 38, mar-abr.2001, pp.5-17.
- SOUZA, Eneida Maria de. O século de Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. “Fundamentos de defectologia”. In Obras Completas, Tomo V, Havana: Editorial Pueblo e educación, 1989.