



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

# Anais

## III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva *Ações Inclusivas de Sucesso*

Belo Horizonte  
24 a 28 de maio de 2004

---

Realização:



# Pôster - “Educação Inclusiva”

## EDUCADORES FRENTE À DIFERENÇA NA INFÂNCIA

***Bianca Recker Lauro***

Universidade Federal de Juiz de Fora / Núcleo de Educação Especial (NESP)

***Luciana Pacheco Marques***

Universidade Federal de Juiz de Fora / Núcleo de Educação Especial (NESP)

Rua Subtenente Omar Pereira nº 19 Bandeirantes Juiz de Fora Minas Gerais

Telefone (32) 3224 3107

Fax (32) 3229 3667

E-mail: [biancalauro@terra.com.br](mailto:biancalauro@terra.com.br)

O presente trabalho foi realizado a título de bacharelado em educação na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Seu objetivo consta da apreensão dos sentidos presentes nos discursos de profissionais de creche quanto à diferença na infância. Assim como, compreender as possíveis relações entre o discurso dos profissionais e sua prática na instituição, buscando apreender as questões relativas aos mecanismos presentes na creche que contribuem para o processo de estigmatização da criança ou, ainda, mecanismos que contribuam para que esta não ocorra.

Com o objetivo de traçar uma abordagem metodológica que nos possibilitasse melhor compreensão das questões que pretendíamos estudar, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa.

As entrevistas realizadas foram entrevistas semi-estruturadas (Lüdke e André, 1986). E para as análises das mesmas utilizamos como modalidade de pesquisa a análise de discurso (AD), pois acreditávamos ser a mesma a mais condizente com o que gostaríamos de fazer.

Orientamo-nos pelo trabalho de Eni Puccinelli Orlandi, que segue a perspectiva europeia (francesa), tendo início na década de 70, com Michel Pêcheux, que visava a uma articulação da concepção de Foucault do discurso com a teoria materialista, anunciando um quadro epistemológico para a AD, onde se englobavam três áreas de conhecimento: materialismo histórico, lingüística e teoria do discurso, sendo perpassada pela psicanálise.

Acreditávamos ser a AD uma nova forma de conhecimento, que se faz no entremeio e que leva em conta a contradição entre a teoria e a prática de análise.

A AD se difere, pois não se propõe a tratar dos processos de constituição do fenômeno lingüístico; a linguagem não é considerada como dado, nem a sociedade como produto: elas se constituem mutuamente.

Dessa forma, o estudo da linguagem não é desvinculado da sociedade que a produz. Os processos que surgem na constituição da linguagem são processos histórico-sociais. O discurso na AD é um objeto histórico-social, com especificidade em sua materialidade, que é a lingüística.

A AD trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a em seu duplo aspecto: lingüístico e histórico. O sujeito nessa perspectiva é um lugar de significação historicamente constituído. A AD adquire seu sentido pleno, ao conceber a própria língua no processo histórico-social, e ao colocar o sujeito e o sentido como integrantes do processo.

Quanto ao sentido, de acordo com a AD, ele não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Para Orlandi (1996, p. 58) “As palavras mudam de sentido segundo as

posições daqueles que as empregam. Eles tiram seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem”.

A AD procura mostrar como se constrói a unidade do texto, a partir do processo de produção do sentido e do sujeito, não prescindindo da ideologia.

O objeto da AD é o discurso e não a língua, sua unidade de análise é o texto e não a frase, diferenciando-se, assim, da Lingüística.

A AD é interessante para observar esse processo de constituição, pois é o de uma análise que procura ver em seu objeto – o discurso – a relação com a exterioridade que o constitui. O discurso não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos. As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra.

A AD se forma no lugar onde a linguagem tem de ser referida necessariamente à sua exterioridade, para que se apreenda seu funcionamento, enquanto processo significativo. A AD trabalha no entremeio, mostrando que não há uma separação entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva.

Quanto à interpretação, para Orlandi (1996, p. 46) “a interpretação é um gesto. E esse gesto é o lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua”.

Interpretar, na AD, não é atribuir sentidos, mas expor-se à opacidade do texto, explicitando o modo como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro.

Um dos efeitos ideológicos da interpretação está no fato de que, quando o sujeito fala, ele está em plena atividade de interpretação, está atribuindo sentido às suas próprias palavras em condições específicas. Mas ele o faz como se os sentidos estivessem nas palavras, apagando suas condições de produção e desaparecendo o modo como a exterioridade o constitui como tal.

A noção que trabalha a exterioridade discursiva é a de interdiscurso. O que define o interdiscurso é sua objetividade material contraditória, que, como diz Pêcheux citado por Orlandi (1996), reside no fato de que algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente, ou seja, sob a dominação do complexo das formações ideológicas.

Para a autora não basta interpretar, é preciso considerar o contexto da situação, observando o lugar em que o leitor se constitui como tal e cumpre sua função social.

O discurso pedagógico (DP) parte da tipologia de discurso; de acordo com seu funcionamento – discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário – Orlandi (1996) caracteriza o DP, tal qual ele se apresenta atualmente, como um discurso autoritário.

A escola é o local de reprodução cultural, e o sistema de ensino é um dos meios de dissimular a transmissão de poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe, dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento dessa função.

A escola é a sede do DP. É o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição, que faz do DP aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: um dizer institucionalizado sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende. É esse o domínio de sua circularidade. que pode ser rompida através da crítica sob a forma de questionamento do implícito.

Como no DP o sujeito não pode ocupar diferentes posições, deve apenas ocupar o “lugar” que lhe é destinado, para produzir somente os sentidos que lhe são permitidos, acreditamos que as palavras podem camuflar sentidos e, além disso, muitas delas são caladas, expressas por meio do silêncio.

Assim, considerando a inexistência da neutralidade político-ideológica, o silêncio constitui um importante espaço onde os sentidos são também construídos e movimentados, aspectos valorizados nesta perspectiva de AD: o silêncio significa (Orlandi, 1993). Há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude constitutiva de todo discurso, ou seja, todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer.

O silêncio não é mero complemento da linguagem, ele tem significância própria. Ele é a possibilidade de o sujeito trabalhar sua contradição constitutiva, a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa.

Em nossa sociedade o silêncio refere-se a um sentido negativo. Orlandi (1993) esclarece que, em nosso contexto histórico-social, um homem em silêncio é um homem sem sentido, por isso é criada a idéia de silêncio como vazio, como falta, resultando na

negação da relação fundamental do homem com o silêncio e no apagamento de uma das mediações que lhe é básica.

O que se entende é que o silêncio não fala, ele significa, e para compreender o silêncio, é preciso considerar a historicidade do texto e os processos de construção dos efeitos de sentido. O silêncio não é imediatamente visível e interpretável. É a historicidade inscrita no tecido textual que pode torná-lo compreensível.

Na perspectiva de estudo do silêncio, Orlandi (1993) considera possível situar com maior precisão a análise de discurso, que não explica, nem serve para tornar inteligível ou interpretar o sentido, mas nos leva a melhor compreender os processos de significação, o modo de funcionamento de qualquer exemplar da linguagem para significar.

Para a presente pesquisa foram realizadas entrevistas com os profissionais e observação do cotidiano de duas creches de Juiz de Fora.

As análises foram feitas, visando a desvelar os sentidos cristalizados em cada professor a respeito das concepções de infância de como o outro é visto e de como a instituição escolar é fator preponderante na constituição desses discursos.

Nosso objetivo não foi o de comparar as duas realidades, mas mostrar que é possível uma prática que respeite a diversidade do outro sem estigmatizá-lo ou rotulá-lo.

Denominamos as duas creches de Creche Meritocrática e Creche Democrática, conforme a classificação de Stoer (1999).

A primeira tem como mandato a institucionalização da democracia *representativa* e a segunda a democracia *participativa*.

Na Escola Meritocrática, que tem sido largamente hegemônica, o professor tem sido o professor “monocultural”. Assim, o professor inter/multicultural configura-se como um dispositivo de aprofundamento do espaço democrático da/na *Escola para todos*.

Sendo assim, as características dos dois grupos podem ser definidas, de acordo com Stoer (1999, p. 47), da seguinte forma:

### *O Professor Monocultural*

- *Encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem potenciador de discriminação;*
- *Considera a diversidade cultural na sala de aula como déficit (preocupação com o que falta nas culturas que se desviam da norma);*
- *Considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos;*
- *Proclama sua identidade cultural como uma herança histórica que é fixa e indiscutível;*
- *É escolacentrista: a escola deve preparar para a modernização;*
- *Reconhece diferenças culturais sem as querer conhecer;*
- *Seus pressupostos são: cidadania baseada na democracia representativa, igualdade de oportunidades (acesso) e escola meritocrática.*

### *O professor inter/multicultural*

- *Encara diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;*
- *Promove a rentabilização de saberes e culturas;*
- *Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação entre culturas;*
- *Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;*
- *Defende a descentração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local;*
- *Conhece as diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social;*
- *Seus pressupostos são: cidadania baseada na democracia participativa, igualdade de oportunidades (acesso), escola democrática.*

Portanto, nos envolvemos em dois contextos diferentes e nos deparamos com dois grupos de profissionais diferentes, os mono e os inter/multiculturais. Tanto o professor monocultural quanto o inter/multicultural são dois tipos em construção. Segundo Stoer (1999, p. 46),

*Pode-se dizer que todos os professores são, até certo ponto, mono e inter/multiculturais [...] contudo, vai uma distância grande entre, por um lado, o olhar passivo sobre a diferença, lendo-a como algo que é necessário corrigir, como um olhar que a reconhece sem a querer conhecer, e, por outro lado, a adoção da educação inter/multicultural não só como filosofia educativa mas também como projecto a realizar nesta época de globalização.*

Vários são os obstáculos para Stoer (1999), que poderão impedir um professor monocultural de se tornar um professor inter/multicultural, entre eles obstáculos de natureza ideológica (peso do positivismo-racionalismo), de natureza institucional (o peso das pressões institucionais) e de natureza afetiva (o peso dos sentimentos construídos ao longo do tempo).

O Professor Monocultural está preso a um falso universalismo, preso a um princípio de igualdade de oportunidades que reduz circunstâncias e realidades locais. Esse professor olha para a diferença não pelo potencial que contém, mais pelo obstáculo que significa.

Para Stoer (1999, p.48), “o professor monocultural coloca a sua esperança numa orientação racional baseada em avaliações de competências que dizem valorizar as aquisições e não as características (diferentes) individuais e sociais”.

Os obstáculos para a construção do Professor Inter/multicultural são muitos, bem como a realização de uma prática democrática participativa, mas esses desafios podem ser superados num esforço de cooperação e de trabalho em conjunto entre diferentes setores do sistema educacional, aproveitando ao máximo a autonomia da escola. Daí a importância de uma creche onde todos têm voz para discutir e opinar sobre as questões e que mutuamente se ajudam na busca de uma prática que atenda a todos na sua diversidade.

No decorrer do trabalho vimos que termos como diferenças, preconceitos, esteriótipos e estigma acabam por caminhar juntos.

Para Amaral (1995), a diferença se refere a tudo que foge ao que se espera. É um dado que normalmente desorganiza o outro, mobilizando o emocional. Essa desorganização acaba por ativar mecanismos de defesa que se manifestam em atitudes de fuga, compensação e outras que buscam um equilíbrio naquele dado momento.

Quanto ao preconceito, ele é conceituado como “uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento (...) e o esteriótipo como um julgamento qualitativo, baseado no preconceito, portanto, anterior a uma experiência pessoal” (Amaral, 1995, p. 120).

Para a mesma autora o esteriótipo, quando negativo, alia-se (ou constrói-se) ao estigma. Simultaneamente, o estigma cria o estereótipo de estigmatizado. Assim, o estigma estabelece-se nas relações interpessoais.

Segundo Goffman (1988), o termo “estigma” tem sua origem na Grécia, onde era utilizado para se referir a sinais corporais que serviam para evidenciar alguma coisa extraordinária ou má sobre o *status* moral de quem os apresentava, geralmente escravos, criminosos e



traidores. Essas pessoas eram marcadas e sua presença era proibida em lugares públicos.

Já na Era Cristã o estigma era conhecido em dois níveis: como sinais corporais de graça divina ou como uma alusão médica a essa religiosidade, referindo-se a sinais corporais de distúrbios físicos.

Atualmente, o termo é usado num sentido semelhante ao original, porém é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal. Segundo Goffman (1988), os estudiosos do assunto não fizeram muito esforço para descrever as pré-condições estruturais do estigma ou mesmo para fornecer uma definição do próprio conceito.

Goffman (1988, p. 14) classifica o estigma em 3 tipos:

*Em primeiro lugar há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família.*

Garcia (1998), ao se referir ao processo de construção do outro, afirma que este é esculpido traço por traço num processo social e cotidiano, que se manifesta na família, na escola, no contexto social como em tudo. Entendendo aqui este outro, a criança em desenvolvimento, não podemos desconsiderar as interferências do contexto da creche em sua construção enquanto sujeito.

Ao se referir a essas crianças como diferentes das demais e pela forma como o fizeram, percebemos que os profissionais criam “rótulos” que passam a ser referências no trabalho com as mesmas.

Mariana, aluna da Creche Meritocrática, por exemplo, era conhecida como “a menina adotiva do berçário”, que apresentava comportamento de birra, falta de limites e agressividade. Além de já ter passado por outra creche e não ter se adaptado. Percebemos que tais referências, feitas a uma criança de 1 ano e 8 meses, estão diretamente relacionadas ao fato de ser esta adotiva, portanto, desviante do padrão normal que seria filiação biológica. Esta concepção está diretamente relacionada à representação social de “criança adotada”. Mariana, “uma história por fazer-se mas já

claramente marcada pelos sinais que precedem a alteridade definitiva” (Garcia, 1998, p. 36).

Segundo Goffman (1988, p.13), “um estigma é... na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo”. Poderíamos então fazer a leitura do caso de Mariana seguindo esta lógica, como sendo: “Mariana é adotiva, logo, agressiva, pirracenta e sem limites” ?

Outros casos também foram observados, e percebemos 2 tipos de estigma já elucidados por Goffman: quanto às deformidades físicas e quanto ao caráter, o qual relacionamos às atualmente conhecidas “condutas típicas”.

Quanto às deformidades físicas, encontramos cinco crianças apontadas pelos profissionais da Creche Meritocrática. Escolhemos, entre estes cinco, três que mais nos chamaram a atenção.

**Carlito:** Criança com Síndrome de Down, visto pelos profissionais como *esperto*, tendo *bom relacionamento social* e *feliz*. No entanto, com quatro anos de idade, na época da entrevista, ainda freqüentava a sala da turma de dois anos. A justificativa para estar na turma de dois anos e não na turma de quatro anos, cujos alunos seriam seus pares, era o atraso no desenvolvimento que apresentava em decorrência da Síndrome.

Para Mantoan (1997), tal atitude configura um quadro de infantilização da criança com deficiência mental, ao passo que esta deveria estar junto a seus pares realizando trocas que pudessem melhor ajudá-lo em seu desenvolvimento.

Outro item que marcou as falas em relação a Carlito foi o fato de este ter atendimento junto à Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE). Para C. Marques (2001), tal atendimento pode ser, por si só, causa de estigmatização social da criança.

**Bernardo:** Criança com microcefalia, tida pelos profissionais como filho de uma *família perfeita: pai, mãe, avô, avó, alegres*. Mas, por não saber brincar, e, por falta de coordenação motora, criava situações difíceis, pelo fato de, em suas brincadeiras, cair sobre as crianças. O que, a um observador menos atento, poderia criar uma visão de agressividade. Como nos mostra a fala de um profissional ao dizer que *ele é muito carinhoso, ele briga muito, não, eu acho que ele não briga, acho que ele fica querendo brincar mas não sabe como*; e outro que dizia: *ele é agressivo, a agressividade dele, não*

*é uma agressividade de bater, era uma agressividade assim: de correr e cair em cima das crianças, mas é porque ele não estava acostumado a estar socializado a um grupo de crianças.*

Para Vygotsky (1993), a criança com defeito não tem ciência de seu defeito, ela percebe as dificuldades que resultam do defeito. Para Bernardo, a consequência do seu defeito era às vezes ser incômodo nas brincadeiras, sua "incapacidade de brincar", o que muitas vezes gerava sua exclusão.

**Alice:** Criança com deficiência auditiva congênita, atraso no desenvolvimento motor, alto grau de déficit visual, faz acompanhamento na APAE. No caso de Alice, destacamos o fato de ser a mãe constantemente citada pelos profissionais; quanto à relação de Alice com os pais: *é meio confusa, porque a mãe tem dificuldade de enfrentar, né, essa dificuldade de enfrentar a dificuldade da filha;* na fala de outro profissional: *a mãe dela tem problema, é muito preocupada com a doença... a mãe fica muito preocupada com isto, às vezes a menina não tem nada e a mãe inventa doença para ela, aí transmite esta insegurança.* Na visão do profissional que trabalha diretamente com Alice, ela é uma *menina normalzinha, só que tem muito problema, coitada. Alice fica no mundo dela... outro dia eu até me surpreendi com a Alice, sabe?! ... de repente a Alice escreveu o numeral 1,2,3. Ai eu fiquei assim: uai Alice, você sabe escrever? Aonde você olhou? Ela pegou e apontou... que tem uns cartazes, quer dizer, no mundo dela, ela vai percebendo devagarzinho o que tem ao redor. Eu pensava que ela era autista, mas a pedagoga disse que não, que é dela mesmo... ela senta na hora certinha, faz rodinha na hora certinha e na hora da chamada responde presente. Quando ela é ajudante do dia, sempre vai (na secretaria) um coleguinha porque uma vez ela bateu a cara no vidro. Só que ela, coitadinha...*

No caso de Alice, vemos nitidamente a postura materna interferindo na visão que os profissionais estão construindo sobre a menina e sobre sua deficiência.

Garcia (1998), quando trata da construção do outro, ressalta o papel da família nesse processo. Fato reforçado pelo "simples" motivo de ser a família o primeiro grupo social ao qual a criança pertence.

Schneider (1974) traz à tona a questão do rótulo recebido por crianças com algum tipo de deficiência que são tratadas desde "normalzinho" até "coitadinho". Segundo ela:

*O aluno excepcional é sempre o que os outros definem que ele seja. Em outras palavras, tratamos com rótulos que são sobrepostos a pessoas [...] não só os alunos excepcionais são desviantes; são desviantes em um contexto institucionalizado, o que quer dizer que o seu desvio é definido por e para a instituição [...] As instituições tendem sempre a reforçar o rótulo do desvio [...] Não se trata, é claro, de um processo consciente em que os indivíduos "maus" estabelecem um sistema "mau". Ao contrário, há um processo de interação constante do indivíduo e do sistema, que agem e reagem entre si [...] A professora reforça, é claro, a ideologia do desvio, mas é ela mesma "doutrinada" pelo sistema [...] (p. 90)*

Camargo (2000) fala sobre a constituição da subjetividade do indivíduo estigmatizado, ressaltando a interferência nesta construção da visão que o grupo social do qual o indivíduo faz parte, tem do mesmo. Segundo ela, levando-se em conta que, em nossa cultura, a pessoa com deficiência é vista como incapaz, é esta a representação que o grupo social vai tendo dela ao longo do seu desenvolvimento; sendo a família e os profissionais participantes deste grupo social, também é este o estereótipo que vão construindo das suas crianças que apresentam alguma peculiaridade no desenvolvimento, sem se darem conta de que também as crianças crescem introjetando essa auto-imagem de incapacidade e fragilidade, o que acaba por moldar sua própria subjetividade.

Quanto à culpa de caráter individual, Goffman (1988) afirma que esta categoria é inferida a partir de relatos conhecidos que dão subsídios para que, nós, "normais", possamos categorizar de anormais aqueles que fogem ao nosso estereótipo de normalidade.

Ainda segundo este autor, "construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa" (Goffman, 1988, p.15).

Dentro desta categoria encontramos dezessete crianças das citadas pelos profissionais da creche.

**Tati:** filha de pai presidiário. Na visão dos profissionais, Tati é uma menina *muito triste*, que, na fala de um dos profissionais, apresenta uma *carência afetiva muito grande, eu acho que é porque o pai é presidiário e é a avó que cuida*. Além disto, Tati precisa de acompanhamento psicológico, e o faz em uma faculdade de Psicologia. No caso de Tati, os profissionais a tratam como que com "cuidado". Não tocam no assunto de o pai ser presidiário e sentem muitas dificuldades quando trabalham o assunto "família". Na fala de um profissional, *muitas crianças têm só a figura materna, não têm a figura paterna, você*

*pede para fazer um desenho da família, não desenham o pai, não querem desenhar, têm raiva, igual a Tati, não desenhou, rasgou o trabalho...*

**Úrsula:** criança violenta. Na visão dos profissionais, é uma menina *violenta, que tem problema de drogas na família*, sua relação com as outras crianças é permeada de *violência, agressão: beliscão, chutes e puxa o cabelo*.

**Helton:** criança agressiva. Na visão dos profissionais é uma criança que se diferencia ainda mais das outras pelo grau da sua agressividade. Na fala de um dos profissionais, é *uma criança extremamente agressiva, mas, ao mesmo tempo carente de carinho, amor e afeto. É uma criança que tem problema que eu não acho que é psicológico, eu acho que é cem por emocional. Porque a mãe dele é completamente desequilibrada. Ela tem problemas mentais e é extremamente agressiva com ele*. Na visão desse profissional, sua agressividade e inadaptação social seriam uma consequência do que a mãe é e de como o trata.

**Paula:** criança apontada como tendo peculiaridades no desenvolvimento, pois dorme muito. Segundo um dos profissionais da creche, *Paula dorme muito, pode dar a atividade que for que ela dorme o tempo todo, às vezes ela fica uns dias sem vir à creche e quando vem ela dorme o dia inteiro, eu tenho um caderninho que eu anoto tudo porque às vezes ela não consegue nem almoçar de tanto sono, ela dorme em cima do prato se deixar*. Além disto, *a mãe dela tem dado muito problema na creche... é uma mãe meio complicadinha...*

Garcia (1998) chama a atenção para o papel desempenhado pelos problemas familiares no tratamento dado à criança. Ao comentar o caso de Ángel (seu sujeito de estudo), relata: "a partir desta vivência negativa com relação à atitude dos pais... as dificuldades na comunicação e no trato entre estes, Ángel e o Centro Ocupacional, têm aumentado." (p. 38)

A partir da consideração de Garcia, pusemo-nos a pensar a situação dessas crianças que acabam por refletir, na creche, situações vividas no seio familiar. Situações estas conhecidas dos profissionais que com elas trabalham, e que, de uma forma pejorativa relacionam as dificuldades destas com aqueles.

**Fábio:** criança com falta de concentração, sem limites e gagueira. Na visão dos profissionais ele é visto como uma criança *inquieta, dispersa, sem concentração, não tem diálogo com os colegas. Ele tem dificuldade na fala e gagueja muito.*

Segundo Goffman (1988, p.31), "há pessoas que possuem deficiências de fala cuja peculiaridade aparentemente desencoraja qualquer tentativa de formação grupal ou algo semelhante". No caso de Fábio, podemos inferir que o não - diálogo com os colegas poderia ser uma representação de um possível medo de ser posto em evidência pela dificuldade que tem na fala, assim como já acontece em relação aos profissionais.

**Gabriela:** criança de cinco anos de idade, que apresenta como peculiaridade o fato de ter começado a ler aos 3 anos de idade. Este fato, na visão dos profissionais, era excepcional por dois motivos: primeiro, porque a mãe de Gabriela é analfabeta; segundo, porque Gabriela sabia ler, mas não sabia escrever ou sequer desenhar. Outro fato que contribuía para a excepcionalidade do caso de Gabriela era sua história de vida, pois *foi uma criança criada dentro de um pinteiro no quarto de empregada, quando veio para a creche comia com a mão, ela só foi aprender a mastigar com quatro para cinco anos de idade. Na visão de outro profissional, parece que ela tem problema, mas é engraçado porque ela sabe ler assim... os colegas dela pensam que ela é meio assim... tem umas coleguinhas dela que ajudam ela a calçar o sapato, nesse negócio ela é meio atrasada... igual, agora mesmo eu fui levantar ela do repouso, ela não queria acordar, já levantou chorando, aí tem criança que já chama ela de boba... tem dia que você mexe com ela e pergunta: Oi Gabriela, você está bem? E ela responde: Eu não tô bem hoje não... tem dia que ela tá bem, tem dia que ela não tá bem não...*

No caso de Gabriela percebemos que o estigma formou-se a partir do momento em que ela foge ao destino esperado por uma criança filha de mãe analfabeta e com uma história de vida tão traumática. Gabriela era oriunda de uma classe social desprivilegiada, e ainda assim conseguia surpreender a todos com a capacidade de ler aos três anos de idade, ainda que associada a esta não esteja a de escrever, uma vez que, "o que o indivíduo é, ou poderia ser, deriva do lugar que ocupam os seus iguais na estrutura social" (Goffman, 1988, p.123).

Gabriela, em síntese, fugiu à regra.

No entanto, Gabriela apresentava um atraso no desenvolvimento motor (não conseguia amarrar os sapatos) e quanto ao cumprimento das regras (não queria acordar), o que implicava um olhar estranho por parte também dos colegas (chamavam-na de boba).

Garcia (1998), ao tratar da questão da *alteridade*, afirma que "há um processo institucional e cotidiano de *alterização* no qual, rompida a comunicabilidade, escindindo o um do outro, a *alteridade* se torna substância definitiva e definidora *do outro*". (p.25)

**Kátia:** criança com dificuldade de adaptação. Segundo os profissionais houve uma mudança do berçário para a turma de 2 anos e ela não está se adaptando. Um dos profissionais desabafa: *por mais que você ofereça carinho, colo, parece que ela não aceita, as crianças quando não estão adaptadas chamam a mãe, ela não, ela chama a berçarista que cuidava dela.*

Aqui, mais uma vez buscamos os estudos de Garcia (1998) quando apresenta o caso de um paciente que vinha apresentando dificuldades de adaptação quando da mudança de oficina de trabalho, dificuldade esta, criada por uma rígida burocracia que lhe impôs uma mudança não desejada e mantida pela precária condição da nova oficina em lhe ajudar, o que acaba por estimular reações agressivas no rapaz.

Entre as outras crianças foram apresentadas razões de diferenciamento como: agressividade, birra, falta de limites, apatia.

Vemos o quanto nos julgamos seres superiores em relação às crianças, pensando sermos superiores a elas. Larrosa (1998) fala dessa nossa tentativa de aprisionar a infância, da nossa pretensão de sabermos o que é a criança, de falar uma língua que ela possa entender quando tratamos com ela. Este autor nos lembra que:

Não obstante e ao mesmo tempo, a infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida. Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietude, esse questionamento e esse vazio. E insistir mais uma vez: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua [...] a *infância entendida como algo outro, não é o que já sabemos, mas nem tampouco é o que ainda não sabemos [...] não se reduz ao que já fomos capazes de submeter à lógica cada vez mais afinada de nossas práticas e de nossas instituições, mas tampouco pode confundir-se com o que ainda não pudemos submeter [...], não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas o que escapa a qualquer objetivação e o que desvia de todo objetivo.* (p.69-70)

Entender nossas crianças, seria isso algo impossível? E respeitá-las dentro de sua individualidade como cidadãs de direitos e de vontades como o são?

Na Creche Democrática encontramos profissionais abertos a respeitar o *outro* e a conviver com ele.

Nas entrevistas realizadas não foram citados nomes das crianças com suas respectivas “diferenças” como ocorreu na creche anterior. Para uma das educadoras, *cada uma tem suas características, têm uns que aprendem mais rápido, outros que demoram mais um pouco, uns que são mais soltos, outros mais inibidos.*

O respeito ao outro nessa creche não é algo trabalhado somente entre os profissionais, existe a preocupação em se construir com as crianças o respeito pela diversidade. Uma das educadoras deu exemplo de como trabalhava a diversidade em sua sala de aula:

*Outro dia eu peguei um monte de lápis da mesma cor, os lápis iguais, eu falei: imagina se todos fossem iguais, a gente teria opções de cores? Então através disso eles foram pensando. Eu fiz a mesma coisa, somos nós, um é de um jeito outro de outro jeito e a gente tem que respeitar as diferenças.*

Vemos através desse riquíssimo exemplo o quão fácil é trabalhar a diversidade com as crianças, e o quanto elas assimilam a aprendizagem. A questão das diferenças é algo presente em seu cotidiano, vivemos numa sociedade repleta de diversidade, e dentro do contexto da creche isso não é diferente.

As crianças sabem quando um coleguinha demora mais a comer, quando possui dificuldade em fazer determinada atividade, e é desde a educação infantil que isso deve ser trabalhado a fim de que os preconceitos não existam com essas crianças. Se elas são trabalhadas desde pequenas se tornaram pessoas que respeitam o outro sem estigmatizá-lo.

Entre as diferenças que existem dentro da creche, a que mais se evidencia nas entrevistas realizadas foi em relação à raça, a maioria das crianças sempre se referem ao fato de umas serem de uma “cor” e as outras de outra.

*Um dia desses um aluno disse pra mim: Tia eu não quero mais ser preto, eu quero ser branco igual a ele. Aí caiu na diversidade de pessoas, eu trabalhei isso de forma muito simples e natural [...] eu conversei com eles na rodinha, sentei no chão e conversei com*



*eles, fui mostrando a minha cor, que eu sou negra, a beleza da minha cor, foi através da beleza que eu trabalhei a diversidade com eles.*

É interessante que apesar, de haver alunos que possuem toda uma história de vida que poderia levar com que fossem estigmatizados pelos profissionais, isso não acontece. Uma das educadoras mostra isso bem claro: *Eu percebo que cada um tem o jeito próprio dele, uns são mais agressivos, outros mais carentes, mas todos têm o seu momento, a gente têm que saber, estar sempre trabalhando com eles.*

Quando essa mesma profissional é perguntada em como lida com a diferença dentro da sala de aula, ela responde que é respeitando.

*Não é pelo fato de eu ser adulta e eles serem crianças que eu tenho que me impor, não tem aquela coisa: eu tô mandando, a gente tem que conversar muito, se for com autoridade você não consegue nada deles, eu estou aprendendo a cada dia com eles o jeito de estar trabalhando cada dia melhor com eles.*

Em uma das salas havia uma aluna loira de olhos azuis, era a única da creche com tais características, certo dia entrou uma aluna novata para a mesma sala com as mesmas características, além de ser muito parecida com a primeira criança. Todos falavam sobre a semelhança entre as duas crianças. Foi quando uma das meninas da mesma sala falou: *Tia a Karol é igualzinha a Izabella né? Mas Izabella só tem uma.*

Vemos nesse exemplo a questão da identidade construída, que apesar de termos semelhanças com outras pessoas, cada um é um só, e através do respeito às individualidades é que poderemos viver e conviver todos juntos, aceitando as diversidades de cada indivíduo.

Diferente do que ocorreu com a creche anterior, vemos uma maior consciência e respeito à alteridade da infância. Quando uma criança apresenta determinado comportamento, as profissionais não procuram a causa na família ou na história de vida das crianças como na outra creche apresentada; ao contrário, elas sabem que é um momento pelo qual a criança passa e procuram trabalhar da melhor forma possível com a criança nessa “fase” sem culpá-las ou rotulá-las.

Muitos são os caminhos a serem percorridos até alcançarmos uma escola inclusiva e de qualidade para todos.

Mas o que temos em nossas escolas hoje é um perfil de aluno que não se enquadra em padrões; ao contrário, nossos alunos fogem de qualquer padrão e de qualquer regra, escapam de qualquer tentativa de aprisionamento e tentativa de rotulação, Esses alunos possuem os seus próprios padrões, suas próprias linguagens, marcadas por suas diferenças culturais, sociais e pela grande desigualdade que existe em nosso país.

O que queremos? Queremos esses alunos dentro das salas de aula, sem rótulos, sem marcas, sendo respeitados pelo que são e pela história que trazem. Queremos esses alunos incluídos em nossas escolas, e inclusão não se trata apenas de receber crianças deficientes nas salas regulares, mas sobretudo receber e respeitar o *outro*.

Com base em Marques e Marques (2001) consideramos inclusão como princípio alicerçado no dado atual da diversidade, que contempla necessariamente todas as formas possíveis de existência humana. Ser negro ou branco, ser alto ou baixo, ser deficiente ou não deficiente, ser homem ou mulher, rico ou pobre, são apenas algumas das inúmeras probabilidades do ser humano.

Não estamos longe dessa escola desejada, vimos no decorrer deste trabalho que é possível uma escola que respeite a diversidade e trabalhe através dela os vários preconceitos que existem em nossa sociedade.

Vimos na Creche Meritocrática vários obstáculos frente às mudanças, fatores afetivos, como a prática que se segue a anos, de repente ser mudada por um grupo de pessoas que se julgam certas, o peso das cobranças da instituição perante as atividades do dia-a-dia e até mesmo o peso ideológico positivista que alguns profissionais apresentavam.

Enquanto na Creche Democrática a natureza institucional estimulava as mudanças às reflexões de atitudes e de práticas, os profissionais tinham a liberdade para se expor e contrapor, o que é muito difícil ocorrer nas instituições escolares. São professores que trabalham em seu dia-a-dia com a diversidade, respeitando as diferenças e encontrando meios de avaliar e realizar atividades que permitam a TODOS alcançar o aprendizado.

O desrespeito à individualidade ficou evidente em alguns discursos das profissionais da Creche Meritocrática. As diferenças muitas vezes foram vistas como obstáculos para a prática escolar, até mesmo porque o que ainda prevalece é a pedagogia das competências: quem é capaz ou não de fazer uma atividade, a importância de que todos consigam obter um resultado igual e homogêneo.

Concluimos, assim, que o estigma é construído nas relações escolares. Se a escola trabalha com o interculturalismo, essa construção não ocorrerá.

Vimos o quanto foram importantes as duas experiências e quão forte foi a comprovação de que algo só ocorre quando se inicia democraticamente, sem ser imposto. O trabalho surtiu efeito porque dois contextos se atraíram em busca de uma prática pedagógica, dentro do paradigma da inclusão, que atenda a todas as crianças em sua diversidade, que respeite cada um dentro de suas especificidades e que principalmente acredite que uma educação de qualidade para todos é algo possível e atingível.

## BIBLIOGRAFIA

- AMARAL, Lígia Assumpção. O touro de Creta - Mecanismos psicológicos de defesa frente à deficiência: atitude, preconceito, estereótipo, estigma. *Conhecendo a deficiência*. São Paulo: Rode editorial, 1995, p. 110-23.
- CAMARGO, E. A. A . *Concepções da deficiência mental por pais e profissionais e a constituição da subjetividade da pessoa deficiente*. Campinas: 2000. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Intercultura*. Estudos Emergentes. Itujuí, SC: UNIJUI, 2002.
- GARCIA, Ramón. A propósito do outro: a loucura. *In: LARROSA, Jorge (org). Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.24-46.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.
- LARROSA, Jorge. *In: LARROSA, Jorge, LARA, Nuria Pérez de. Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ser ou estar: eis a questão*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- MARQUES, C. A. *A Construção social do anormal*. *In: 24ª Reunião anual da ANPED*, 2001, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro, 2001, CD-ROM.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso*. Princípios e procedimentos. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SCHNEIDER, D. W. *Os alunos excepcionais do Estado da Guanabara*. Rio de Janeiro, 1974. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – UERJ.

STOER, Stephen, CORTEZÃO, Luiza. *Levantando a pedra – da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Poto: Edições Afrontamento, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *The collect works of LS Vygotsky: the fundamentals of defectology*. New York, London: Plenum Press, 1993. 2v.